

Российская Академия Наук
Институт философии

Г.А.Новичкова

**ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОЧЕРКИ
ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АНТРОПОЛОГИИ**

Москва
2001

УДК 14
ББК 87.3
Н 73

В авторской редакции

Ответственный редактор

доктор филос. наук *П.С.Гуревич*

Рецензенты:

доктор филос. наук *О.Е.Баксанский*

доктор филос. наук *Б.А.Глинский*

доктор филос. наук *Т.Б.Длугач*

Н 73

Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. — М., 2001. — 142 с.

Монография представляет собой анализ становления и развития педагогической антропологии от античности до нашего времени. Особое внимание обращено на таких великих философов и педагогов, как Ж.-Ж.Руссо, И.Кант, И.Ф.Шиллер, М.Шелер, Г.Плеснер, творчество которых стало значительным вкладом в развитие педагогической антропологии.

Для антропологов, философов и педагогов, а также читателей, интересующихся проблемами педагогической антропологии.

ISBN 5–201–02072–0

© Г.А.Новичкова, 2001

© ИФРАН, 2001

Введение

Существует два основных подхода к пониманию истории антропологических идей. Первый наиболее последовательно был выражен М.Шелером. Согласно его теории, в антропологии, как и в других областях человеческого знания, происходит постоянное качественное накопление, которое с течением времени оформляется в соответствующие философские концепции. Философско-антропологическая мысль никогда не утрачивает самое себя: новые образы человека могут родиться в любую эпоху. Но в узловые моменты истории самосознание мыслителей способно подниматься на невиданные ранее высоты, обостряя интерес к философскому осмыслению проблемы человека. М.Шелер, как и его ученик и последователь П.Л.Ландсберг, называют в качестве таких узловых эпох классическую древнюю Грецию, раннее христианство, раннее Новое время и XX век.

Другой подход принадлежит М.Буберу: антропологическая идея не может быть вездесущей и всепроникающей. В эпохи, когда окружающий человека мир представляется обжитым и благополучным, размышления о том, что такое человек и каково его место в мире, могут вообще не возникнуть. Только в периоды «неустроенности», «бездомности», когда обостряется ощущение одиночества и хрупкости человеческого существования, антропологические идеи становятся актуальными.

В какой мере можно говорить о преемственности в развитии философско-антропологических представлений? Обладает ли актуальность философской антропологии вообще исключительно локальными характеристиками, т.е. определяется ли особая важность, которую приобретает в те или иные эпохи проблема человека, в первую очередь ситуацией конкретного места и времени? И если да, то в чем состоит природа этой ситуации¹?

Философская антропология, как известно, существует во множестве вариантов: биологическая (*А.Гелен, А.Портман*), религиозная (*М.Ландман, Э.Ротхакер*), педагогическая (*О.Больнов*), социологическая (*Х.Шельски, Х.Фрайер*) и др. Религиозная антропология (*М.Бубер, И.Лотц, Ф.Хамер*) рассматривает человека через призму религиозно-христианских установок понимания мира. «Современная философско-религиозная антропология в соответствии со своими теоретическими принципами является прежде всего антропологическим вариантом того вида теоретизирования, которое в христианской традиции различно обозначается как «естественная теология», «философская теология», «философия религии» (прежде всего конфессиональная). Подобное теоретизирование стремится создать с помощью специфически философских средств такое построение, которое могло бы послужить указанием на существование божественной реальности и соответственно стать фундаментом некоей «философско-теологической», «метафизической» веры или «естественным основанием», «преамбулой» какой-либо оформленной веры»².

Культурная антропология (*Ф.Боас, К.Леви-Стросс, Б.Малиновский, Л.Уайт*) изучала человека применительно к культурным условиям его существования. Динамично стала развиваться и социально-философская антропология. Итак, словами «философская антропология» обозначают самые разнообразные и подчас несопоставимые между собой направления метафизической мысли. Трудно судить о критериях, которые позволили бы провести необходимые разграничения. Почему Сократа называют родоначальником философии человека, а у Аристотеля, как считает, например, М.Бубер, человек утрачивает свою проблематичность? Все это стимулирует ряд других вопросов. Как раскрыть эволюцию философско-антропологических воззрений? Можно ли построить типологию антропологических учений? Как провести систематизацию философской антропологии³.

В настоящее время можно говорить о «ренессансе антропологического знания», расширении его проблематики. В ряду перечисленных выше антропологических направлений значительное место занимает педагогическая антропология, инициатива создания которой возникла у И.Канта.

Чем мотивировалось появление еще одной области антропологии? Возникновение педагогической антропологии было тесно связано с выводами о порочности человеческой природы. Если человек порочен, то естественно возникает вопрос, возможно ли духовное воздействие на человека, способное его изменить? Существуют ли в обществе такие рычаги, которые позволят усовершенствовать человеческую природу? Ответить на этот вопрос и должна была педагогическая антропология, назначение которой — через воспитание и образование попытаться сделать человека лучше, чище, благороднее и совершеннее. Исходя из такой задачи, педагогическая антропология начинает с критики человеческой природы как данности и с размышления о том, как можно усовершенствовать человеческую природу.

Канта по праву следует назвать основоположником педагогической антропологии. Он первый ввел в обиход философской науки термин «педагогическая антропология», дал жизнь целому направлению в философии и написал ряд работ, посвященных этой теме: «О педагогике», «Две статьи относительно «Филантропина»», в которых разработал свои педагогические идеи, обосновал значимость и нужность педагогической антропологии для формирования и совершенствования людей при помощи воспитания, обучения и образования. Кант, как и другие философы, понимал, что человек — сложное, противоречивое, очень агрессивное, неуправляемое и непредсказуемое в своем поведении существо. Великий мыслитель задал себе вопрос: как усмирить природу человека, как смягчить его нравы? — и пришел к выводу, что только воспитание способно изменить человека в лучшую сторону. Именно поэтому Кант заговорил о необходимости создания педагогической антропологии, предпо-

сылки которой он видел в самой морали, поскольку моральный закон дается человеку в виде априорного принципа практического разума, реализация которого зависит от самого человека.

Педагогическая антропология возникла на стыке философии и педагогики. Свидетельство тому — огромный опыт развития всей истории философии вплоть до настоящего времени и научные связи философии и педагогики, проблемы человека и проблемы воспитания. Последние всегда интересовали философию как сложный творческий процесс становления человека, так же, как педагогика всегда ориентировалась на какую-нибудь философскую концепцию человека. Если сама педагогика как наука отвечает на вопрос, кем надлежит стать человеку и как этого достигнуть, то содержание педагогической антропологии обусловлено потребностью в создании целостного и всестороннего взгляда на воспитание человека. Специфику педагогической антропологии мы видим в ее ответе на вопрос: почему и для чего человек воспитан, какое значение имеют для него и его будущего физическое, психологическое, умственное и нравственное состояния. Философская антропология же выступает своего рода основополагающей дисциплиной, формирующей для педагогической теории цели и направления в исследовании человека.

Итак, предметом исследования педагогической антропологии является человек с точки зрения его самоосуществления и совершенствования под воздействием воспитания и образования. Ядром всей воспитательной системы также выступает человек, связанный многообразными отношениями с миром. Воспитание формирует целостную личность, способную отвечать за происходящее в мире. Задача воспитания состоит не только в том, чтобы человек знал как можно больше, но и в том, чтобы он был Человеком, т.е. отвечал требованиям человечности, гуманности; понимал, что происходит с ним и миром, был ответствен за будущее и научился жить в открытом, сложном и в определенной мере непредсказуемом мире.

Характер предмета и методы педагогико-антропологического исследования определяются, исходя из установок философской антропологии, представленных в концепциях зарубежных антропологов: *М.Шелера, Г.Плеснера, Н.Гартмана, М.Бубера, Э.Ротхакера, О.Больнова, Т.Литте, К.Ясперса и российских философов Р.Г.Апресяна, Б.М.Бим-Бада, Л.П.Буевой, И.С.Вдовиной, Б.Т.Григорьяна, П.С.Гуревича, А.А.Гусейнова* и многих других. Значимость и популярность педагогической антропологии обуславливается характером теоретических и методологических проблем современного воспитания и обращением к ее разработке философов, психологов, педагогов и других ученых.

«Педагогическая антропология вносит свой вклад в достижение всеобщей антропологии и тем самым всеобщей теории человеческого бытия, так как педагогические феномены рассматриваются с точки зрения общечеловеческого сущностного фактора, что проясняет смысл человеческого бытия. Обратное, антропологическое проникновение в педагогику и ее теорию обогащает педагогическую постановку вопроса и способствует решению педагогических проблем»⁴.

Педагогическая антропология возникла в XVIII в., однако у нее есть солидная предыстория. Поэтому в нашей работе мы попытаемся проследить историю зарождения философских идей о воспитании, просвещении и образе человека в системе образования.

ПРЕДЫСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Антропологические подходы в эпоху античности

Основные идеи и учения о человеке служат отправной точкой или фундаментальными знаниями, благодаря которым современный ученый-исследователь расширяет прежние знания о человеке, строит свое видение проблемы человека.

Нет сомнения в том, что размышления о человеке издревле интересовали мыслителей. Они задумывались над тем, что из себя представляет человек? Каков он? Каким он должен быть? Способен ли он преобразовать себя и окружающий его мир? Изменяется ли человек как живое существо по мере своего интеллектуального и нравственного развития? Как сделать человека совершеннее, избавить его от пороков и страстей? Как направить человека на самосозидание, а не саморазрушение? Способно ли воспитание преобразить человека? Бесспорно и то, что процесс формирования человека диктуется временем и условиями, в которых он живет. Каждой исторической эпохе свойствен свой образ человека.

По мере развития общества образ человека дополнялся все новыми и новыми чертами. Любое общество формирует идеальный образ и стремится к тому, чтобы с помощью воспитания совершенствовать как отдельных членов общества, так и общество в целом.

Рассмотрим вкратце различные исторические эпохи, которые создавали характерный для них образ человека. Античному миру человек представлялся в един-

стве с природой и со всем миром. *Демокрит* был первым философом античного мира, который занимался вопросами воспитания. Под воспитанием он имел в виду «обладание мудростью», которое включает в себя три момента: «хорошо мыслить», «хорошо говорить», «хорошо поступать». Демокриту принадлежит прозорливое утверждение: хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее его помыслами движет природа, ибо человек является ее частицей — «микrokосмом». Он впервые употребил этот термин в философии.

Согласно Демокриту, в процессе возникновения культуры большую роль играло подражание людей природе. «От животных, — пишет он, — мы путем подражания научились важнейшим делам: [а именно, мы — ученики] наука в ткацком и портняжном ремеслах, [ученики] ласточки в построении жилищ и [ученики] певчих птиц, лебедя и соловья, в пении»⁵.

Исходя из своих философско-педагогических взглядов, Демокрит считает, что природа так же, как воспитание и обучение, непосредственно создает и формирует человека. «Учение, — пишет он, — перестраивает человека, природа же, перестраивая, делает [человека], и нет никакой разницы, быть ли таковым, вылепленным от природы, или от времени и учения быть преобразованным [в такой вид]»⁶. И далее философ продолжает свою мысль: «Природа и учение подобны. А именно, учение с соблюдением определенной меры времени делает человека, и так же природа делает человека в определенный срок»⁷.

Только благодаря воспитанию, по Демокриту, человек преобразует свой духовный облик, становится добродетельнее, нравственнее, чище. Поэтому философ советовал людям больше думать о своем душевном состоянии, ибо оно является главным в жизни человека. «Людям следует больше заботиться о душе, чем о теле, — пишет мыслитель, — ибо совершенство души исправляет недостатки тела, телесная же сила без рассудка несколько не улучшает душу»⁸.

Согласно Демокриту, с помощью воспитания достигается добродетельное поведение. При этом основную роль играет убеждение, а не принуждение. Возможности воздействия на формирование человеческой природы связаны, по мнению Демокрита, с тем, что человек по своей природе может стыдиться. Именно в процессе обучения, узнавая, сколь многого он не знает, человек начинает этого стыдиться и принимается учиться. Таким образом, обучение и воспитание, по Демокриту, — необходимые элементы становления человека.

Процесс воспитания и образования подрастающего поколения видится Демокриту очень сложным: «Воспитание детей — рискованное дело. Ибо в случае удачи последняя приобретает цену большого труда и заботы, в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим»⁹. Но в то же время воспитательный процесс является благородным и благодарным трудом, который преобразует природу человека, облагораживает ее. Согласно Демокриту, «хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы»¹⁰. Он считает, что для человека: «Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться»¹¹.

Демокрит верно полагал, что основным в образовании является не количество полученных знаний, а воспитание интеллекта. «Многие многознайки не имеют ума... прекрасна надлежащая мера во всем... должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума»¹².

Бесспорно и то, что Демокрит рассматривал обучение как весьма трудоемкую работу для детей и поэтому прибегал к принуждению в отношении учащихся в процессе обучения. Он считал, что «если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что наиболее укрепляет добродетель, — стыду. Ибо по преимуществу от этих занятий обычно рождается стыд»¹³. Но тем не ме-

нее Демокрит советовал добиваться педагогических результатов не только одним принуждением. Он предлагал формировать желание постигнуть неизвестное в знаниях, чувство долга и ответственности как залог успеха в воспитании и образовании.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что Демокрит был одним из прародителей древнегреческих ученых-софистов — первых профессиональных учителей.

Крупнейший представитель античной философии — *Сократ* — является основоположником такого мышления, или философствования, когда в центре размышлений оказывается человек, его сознание и нравственное поведение. «У Сократа нет особой теории природы и отдельной логической теории, — пишет Э.Кассирер. — Мы не находим у него даже и стройной систематизированной этической теории — в том смысле, в каком она понималась в последующих этических системах. Остался только один вопрос: что есть человек? Сократ всегда отстаивал идеал объективной, абсолютной, универсальной истины. Но единственный универсум, который он признавал и который исследовал, — это универсум человека. Его философия — если у него была философия — строго антропологична»¹⁴.

Действительно, с Сократа, который применил изречение эллинской мудрости «познай самого себя» к исследованию явлений природы и поступков человека, начинается целая традиция в философии, где ключевой фигурой становится человек. Сократ был первым из мыслителей, кто сделал самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом жизни и общения с учениками. Внимание Сократа к самопознанию, т.е. превращение проблемы человека в основную проблему философии, стало значительным этапом в истории греческой философии, сохранило свою значимость и актуальность до сегодняшнего дня. «Само-

познание, — пишет Ф.Х.Кессиди, — в устах древнего философа означало прежде всего познание человеком своего внутреннего мира, осознание того, что осмысление жизни, духовное здоровье, гармония внутренних сил и внешней деятельности, удовлетворение от нравственного поведения составляют высшее благо, высшую ценность»¹⁵.

Помимо собственно познавательного значения его принцип «познай самого себя» имеет еще и нравственный аспект, т.е. подразумевает, что человек в жизненных ситуациях поступает, исходя из собственной нравственной установки и исполнения нравственного долга перед собой и другими людьми.

Античные мыслители не только дали миру философию, но и предопределили направление развития воспитательной и образовательной систем. Например, Сократ придавал огромное значение воспитанию и просвещению афинских граждан, старался поднять общий уровень духовности людей. Он высоко ценил роль образования, но выступал против тех софистов, которые учили искусству манипулирования сознанием масс. Главным философским достижением Сократа можно считать майевтику («повивальное искусство», которое помогает мыслям рождаться в человеке) — диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов. Педагогическая деятельность Сократа не сводилась к красноречию и риторике, но была направлена на поиск истины. Сократ сравнивал себя с повивальной бабкой, ибо он, используя свой метод, помогал ученику самому найти истинное знание. Он был одним из основателей диалектики как метода установления истины путем постановки наводящих вопросов, так называемого сократовского метода. Главную задачу наставника Сократ видел в том, чтобы в беседе пробудить сознание ученика и помочь «самозарождению» истины в его сознании. Поэтому сократ

товский метод отличается от традиционного тем, что он предполагает сотрудничество учителя и ученика в поиске истины, а не пассивное усвоение знаний учеником, которое подчас достигается зубрежкой. В поисках истины ученик и наставник находятся в равном положении: «Я знаю только то, что я ничего не знаю». Согласно Сократу, ученики лишь припоминают с его помощью то знание, которым они обладают и без него, сами того не подозревая. Конечно же, следует согласиться с Сократом в том, что учитель играет огромную роль в воспитании ученика.

Педагогическая концепция Сократа состоит в том, что главной жизненной целью человека должно быть его нравственное самосовершенствование: человек обладает разумом для того, чтобы направлять его на создание добра и нахождение истины. Сократ один из основоположников учения о доброй природе человека. Он придавал большое значение природной предрасположенности человека и считал, что способности человека проявляются в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего не может». Образование, по Сократу, обладает силой преобразования человека из отрицательного образа в положительный. Он считал, что люди, если получают образование, становятся отличными, полезными деятелями. Оставшись же без образования, они становятся очень дурными, вредными людьми.

В философии Сократа, как и в философии *Платона*, а также в мировоззрении нашего времени воспитание и философия выполняют одну и ту же функцию — помогают формированию человека, умеющего не только отличить истину от заблуждения, но подходящего творчески к поставленным перед ним задачам.

Педагогическая тематика у Платона присутствует в его «Диалогах», трактатах «Государство» и «Законы». Педагогические рассуждения Платона возникли из его

философского видения человека и мира. О человеке Платон пишет: «Мы считаем человека существом кротким. Да, если его счастливые природные свойства надлежащим образом развиты воспитанием, он действительно становится кротчайшим и божественным существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это — самое дикое существо, какое только рождает земля»¹⁶. Из высказывания Платона следует, что воспитание является неотъемлемым основанием формирования человека. Ядром платоновского учения о воспитании служит его известная философская концепция идей. По Платону, земная жизнь должна готовить к слиянию человека с «истинным бытием». Приобретение знаний является процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет каждый человек. Являясь верховным благом, мир идей выступает источником всех конкретных истинных благ. Рождение высшей идеи блага — цель любого воспитания. Поэтому задачи воспитания, обучения и философии совпадают: они призваны помочь появиться идее блага.

Что же понимает Платон под идеей блага? «Так вот, то, что придает познавательным вещам истинность, а человека наделяет способностью познавать, это ты и считай идеей блага — причиной знания и познаваемости истины. Как ни прекрасно и то и другое — познание и истина, но, если идею блага ты будешь считать чем-то еще более прекрасным, ты будешь прав. Как правильно было бы считать свет и зрение солнцеобразными, но признавать их Солнцем было бы неправильно, так и здесь: правильно считать познание и истину имеющими образ блага, но признать что-либо из них самим благом было бы неправильно: благо надо ценить еще больше»¹⁷. Идея блага, по Платону, — «причина всего правильного и прекрасного».

В трактатах «Государство» и «Законы» разрабатывается не только концепция идеального государства Платона, но и его система воспитания. В трактате «Государ-

ство» Платон рассуждает об идеалах и программе разно-стороннего воспитания, развивает афинскую педагогическую традицию. Каким же видится Платону воспитание? «Впрочем, — пишет Платон, — трудно найти лучше того [воспитания], которое найдено с самых давнишних времен. Для тела — это гимнастическое воспитание, а для души — мусическое. И воспитание мусическое будет у нас предшествовать гимнастическому»¹⁸. В трактате мусическое и гимнастическое образование рассматривается как подготовка к прохождению нового образовательного этапа, который делится на два длительных периода — 10–15 лет. Иными словами, речь идет о фактическом пожизненном воспитании, в программу которого включаются лишь теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка.

Мусическое воспитание формирует внутренний мир человека, т.е. его душу. Главнейшее воспитательное значение мусического искусства, по мнению Платона, состоит в том, что «оно всего более проникает в глубь души и всего сильнее ее затрагивает; ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека, если он правильно воспитан, если же нет, то наоборот»¹⁹. Мусическое воспитание способствует созданию хорошего душевного состояния у человека, что обуславливает наилучшее состояние тела. К мусическому искусству относится словесность, которая во времена Платона передавалась через мифы. Мифы в сочетании с играми способствуют формированию порядочных, соблюдающих законы граждан. «Даже игры наших детей, — пишет Платон, — должны как можно больше соответствовать законам, потому что, если они становятся беспорядочными и дети не соблюдают правил, невозможно вырастить из них серьезных, законопослушных граждан. Если же дети с самого начала будут играть как следует, то благодаря мусическому ис-

кусству они привыкнут к законности, и в полную противоположность другим детям эта привычка будет у них постоянно укрепляться»²⁰.

В трактате «Законы» Платон изложил свои педагогические идеи, особо выделив значение социальных функций воспитания — «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». В идеальном обществе, которое представлено в «Законах», руководитель дела воспитания является первым лицом государства. Государство опекает будущих матерей, заботясь, чтобы они вели здоровый образ жизни с целью рождения здорового потомства. Платон провозглашает принцип всеобщего обязательного (минимум трехлетнего) обучения. «Стар и млад должны по мере сил получить образование». Особое внимание Платон предлагает уделять физическому воспитанию, в частности, посредством спортивных упражнений и танцев.

Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Раннее христианство видело в нем одного из своих идеологов при осмыслении цели воспитания. Развитие идеи о разностороннем воспитании Платона наблюдается в эпоху Возрождения. Идеи Платона об идеальном воспитании нашли свое развитие в педагогических взглядах утопистов *Т.Мора*, *Т.Кампанеллы*, *Сен-Симона*, *Ш.Фурье*, *Р.Оуэна*. Существует преемственность между педагогическими идеями Платона и *Ж.-Ж.Руссо*. Последний писал: «Хотите получить понятие о воспитании общественном — читайте «Государство» Платона. Это вовсе не политическое сочинение, как думают те, кто судит о книгах только по заглавиям, — это прекраснейший, какой только был когда составлен, трактат о воспитании»²¹.

Ученик Платона *Аристотель* в некоторых вопросах воспитания был не согласен со своим учителем. Он писал по этому поводу следующее: «Платон мне друг, но истина дороже». Аристотель считал, что прежде чем

воспитывать и обучать человека чему-либо, надо разрешить вопрос о его сущности и природе. Этот вопрос Аристотель связывал не только с проблемой собственно человека, но и с рассмотрением природы и сущности как таковых, охватывающих весь мир в целом. Следует отметить, что для многих античных философов проблема сущности и природы человека была актуальной: философам важно было соотнести с сущностью космоса собственную сущность человека.

Согласно Аристотелю, «человек по природе существо общественное», однако это определение человека не раскрывает его природу и тем более его сущность, а скорее говорит о признаке человека, вытекающем из его природы. Но как Аристотель понимает «природу» и «сущность» человека? Природой создана психика человека, формы ее проявлений: чувства, страсти, склонности, нравы и т.д., а также сам человек в своем физическом виде. Между понятиями природы и сущности человека есть сходство и различие. Сходство состоит в том, что природа и сущность — главные понятия для определения качеств человека; различие — в том, что сущность человека определяется без качеств человека и поведенческих проявлений. Аристотель раскрывает содержание природы человека посредством следующих характеристик: закономерности («Природа, согласно нашему мнению, ничего не делает напрасно»²²), изменчивости («Страдание искажает природу страдающего»²³). Другими характеристиками природы человека являются: динамизм, двусмысленность, ограниченность и слабость человеческой природы. Эти характеристики, кроме динамизма (который не ведет к ущербности как качеств человека, так и природы), создают ущербность именно природы, ибо такое ее качество может привести к ущербности определенных качеств человека в результате некоторых видов изменения.

Динамизм природы человека обладает отличительной особенностью — незавершенностью, требующей завершения. Наиболее восполненную природу Аристотель считает более совершенной: «Более высокой, пожалуй, надо считать деятельность уже восстановленной природы»²⁴. Поэтому истинной природой человека Аристотель считает именно завершенность, точнее, незавершенно завершаемую динамическую основу жизненных качеств человека. В завершении природы он, в частности, видит смысл образования и искусства: «Ведь всякое искусство и воспитание имеют целью восполнить то, что не достает от природы»²⁵.

Аристотель дает определение природы через разделение на роды и виды. «Мы называем природой каждого объекта — возьмем, например, природу человека, коня, семьи — то его состояние, какое получается при завершении его развития. Сверх того, в осуществлении конечной цели и состоит высшее завершение, а самодовлеющее существование оказывается и завершением, и наивысшим существованием»²⁶. И далее: «Природа бывает низменной, например, у червей, жуков и вообще у гадких животных, но отсюда не следует, что сама по себе природа относится к низменным видам. Подобным образом существуют и низменные науки, например, ремесла, однако наука из-за этого еще не есть низменная вещь. И наука и природа по своему роду суть благо... О науке, природе и обо всем другом надо судить, каковы они, не по тем их видам, которые дурны, а по тем, которые хороши»²⁷.

Что же такое сущность человека с философских позиций Аристотеля? Природа, по Аристотелю, порождает сущность. Природа динамична, сущность статична, поэтому природа способна порождать бесконечное множество сущностей: «Все природное способно порождать себе подобную «сущность»»²⁸. Сущность чело-

века состоит не в следовании своей природе, но в том, чтобы попытаться приблизиться к своей сущности, обнаруживая в себе более высшее и значимое, чем природа. И в этом состоянии, без природных и иных качеств человек постигает собственно себя, что и является его сущностью. Сказанное выше подтверждает слова Аристотеля: «Нет, не нужно [следовать] увещаниям типа «человеку разуметь человеческое» и «смертному — смертное»; напротив, насколько возможно, надо возвышаться до бессмертия и делать все ради жизни, соответствующей наивысшему в самом себе; право, если по объему это малая часть, то по силе и ценности она все далеко превосходит»²⁹. И далее Аристотель формулирует свое видение человеческой сущности: «Видимо сам [человек] и будет этой частью его, коль скоро она является главной и лучшей [его частью]»³⁰. Итак, Аристотель определяет сущность человека «как сам человек».

Эта сущность обнаруживается, когда человек следует не только своей природе, но и высшему в себе — Уму. Ум понимается Аристотелем как смысл и сущность космоса, частью которого является и человек. Когда человек постигает собственную сущность посредством такого качества, как Ум, он становится поистине счастливым, так как завершает свою природу, т.е. включается в истинную природную жизнь. Таким образом, сам человек и есть его сущность, она динамична во благо. Сущность заставляет человека постоянно стремиться к Уму, реализуя при этом свою истинную природу одновременно и через ее завершение и через ее преодоление. «Впрочем, — как пишет М.Л.Хорьков, — человек реализует природу не только следуя своей сущности. Природу человека завершает и государство. Однако политическая жизнь вовсе не входит в определение сущности человека. Государство, по сути своей, или идеальное, благое государство, по Аристотелю, лишь спо-

собствует воплощению сущности человека. И в этом заключена природа государства. Отсюда понятно, почему истинная природа человека реализуется в идеальной общественной жизни и почему государство является динамичным и саморазвивающимся институтом. Это происходит во многом в силу специфики понимания Аристотелем природы и сущности человека»³¹.

Изучив человека, его «природу» и «сущность», Аристотель не остановился на этом, а задался вопросами улучшения человеческого рода с помощью воспитания. Аристотель считал, что образование должно находиться под контролем государства, и никто не может сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, поскольку в государствах, где вопросам воспитания уделяется мало внимания, сам государственный строй страдает от этого.

Проблемы воспитания Аристотель исследовал в работах «Политика», «Этика», «О душе». Он различал три вида души: растительную, животную (волевою) и разумную. Каждому из этих видов души соответствует свой аспект воспитания. Растительная сторона души проявляется в питании и размножении, и ей соответствует физическое воспитание. Животная, или волевая, душа проявляется в желаниях и ощущениях, и ей соответствует нравственное воспитание. И, наконец, разумность проявляется в мышлении, которому соответствует умственное воспитание. Воспитание предполагает развитие высших видов души — разумной и волевой.

Аристотель оказал огромное влияние на философскую и педагогическую мысль не только античности, но и средневековья. Трактаты Аристотеля служили настольными книгами для философов и педагогов, живших в последующие столетия.

Педагогические воззрения в средние века

В средневековой европейской философии античный космоцентризм сменяется христианским теоцентризмом. Если раньше, в античном мире, — пишет П.С.Гуревич, — «человек рассматривался как частица космоса, то теперь он оценивался, соразмерялся через основоположения религии с идеей личного абсолютного Бога, который сообщает знание о себе в Откровении. Отсюда вполне понятный пересмотр традиционных воззрений на сущность и предназначение человека, переосмысление античной традиции»³².

В этот период происходит осмысление вопросов: что есть человек, чему его надо учить, чтобы он стал человеком, — связанное с теми ценностно-мировоззренческими изменениями, которые произошли в Европе в связи с возникновением, распространением и эволюцией христианства. С VI века нашей эры начинается осознанное построение новой системы воспитания и образования. Если до этого философия, определяющая цель и смысл воспитания и образования, была «служанкой мудрости», то теперь она становится «служанкой теологии». В средние века верят не в мудрость, а в авторитет. Поэтому воспитание и образование носят религиозный характер, являются едиными и цельными в том смысле, что все социальные слои, независимо от места и иерархии, формировались в традициях христианской религии. Ее истины объединяли общество в определенную целостность и сохраняли его единство.

Философско-педагогическая мысль средневековья главную цель видела в спасении души. Основой воспитания и образования признавалось божественное начало. Бог воспринимался как последний и высший судья. Христианам рекомендовалось жить по образу и подобию Божьему, быть ему послушными и в своей жизни следовать христианским традициям. Распространителя-

ми и носителями христианской педагогики были прежде всего служители церкви. Монашество как воспитанники церкви были образцом воспитания. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание: соблюдение религиозных постов, отлучение от земных благ, систематическое изучение религиозных текстов, отречение от желаний, самоконтроль мыслей и поступков. Но несмотря на такое самоотречение от житейских благ, не исключались возможность и необходимость приобщения и приобретения светских знаний. Научные воззрения мыслителей средневековья частично опирались на великое наследие античной культуры. Например, Августин предложил систему обучения клириков, Боэций и Кассиодор, создавшие первые средневековые учебники по арифметике и музыке, опирались на истоки, которые уходили в античность.

Ярким представителем эпохи средневековья, внесшим огромный вклад в развитие философии и христианства, является *Аврелий Августин*, названный Блаженным. Его философия сложилась на рубеже IV—V веков, когда формировалось средневековое мировоззрение. Августин прошел в своем философском развитии сложный путь: знакомство с трактатами Цицерона вызвало в нем любовь к философии; переход в манихейскую общину определил стремление осмыслить ее фантастическую систему и согласовать с данными тогдашней науки. Особенно притягательным в религии манихейства для Августина было то, что все греховные поступки объяснялись действием частиц зла, присутствующих в человеке: «Мне до сих пор еще казалось, — пишет Августин в «Исповеди», — что это не мы грешим, а грешит в нас какая-то другая природа; гордость моя услаждалась тем, что я не причастен вине, и если я делал что-нибудь худое, то я не исповедовался в своем поступке, чтобы «Ты исцелил душу мою, ибо согрешил я перед Тобою», мне лестно было извинять себя и обви-

нять что-то другое, что было со мной и в то же время мною не было»³³. Затем Августин увлекся теориями академического скептицизма, потому обратился к неоплатонизму и, наконец, посвятил свою жизнь христианству. Проповеди христианского епископа Амвросия склонили Августина к принятию христианства. «Я радовался, — пишет Августин, — также, что мне предлагалось читать книги Ветхого Завета другими глазами, чем раньше... Когда, снимая таинственный покров, он, [Амвросий] объяснял в духовном смысле те места, которые, будучи поняты буквально, казались мне проповедью извращенности, то в его словах ничто не оскорбляло меня, хотя мне еще было неизвестно, справедливо ли эти слова. Но я хотел постичь остальное так же, как сложение, будь это нечто телесное, но удаленное от моих внешних чувств, или духовное, которое я не умел представить себе иначе, как в телесной оболочке. Излечиться я мог бы верою, которая как-то направила бы мой прояснившийся умственный взор к истине Твоей, всегда пребывающей и ни в чем не терпящей ущерба. Как бывает, однако, с человеком, который, попав на плохого врача, боится довериться и хорошему, так было и с моей больной душой; она не могла излечиться ничем, кроме веры, и отказывалась от лечения, чтобы не поверить в ложь; она сопротивлялась руке Твоей, а Ты приготовил лекарство веры, излил его на все болезни мира и сообщил ему великую действенность»³⁴.

Уникальность философского учения о человеке Августина состоит в том, что он поставил антропологический вопрос иначе, чем Аристотель. Если Аристотель говорил о человеке в третьем лице, то Августин обращается к человеку уже в первом лице, что было вызвано уважительным, почтительным отношением к нему. Каков же образ человека у Августина? Прежде всего человек, по Августину, это великая тайна. Он неисчерпаем и непознаваем до конца. Августин пишет о чело-

веке в «Исповеди» следующее: «Великая бездна сам человек»³⁵. «Человек Августина, — отмечает П.С.Гуревич, — восхищает всем, в том числе и человеком. Но последний выглядит у него лишь частичкой вселенной, которая достойна признания. Чувство изумления у Августина рождено совсем иной причиной. Человек не только часть вселенной и вещь среди вещей. Он представляет собой уникальную, неповторимую, самобытную личность. Можно ли отыскать нечто подобное в предшествующей философии? Пожалуй, нет, ибо это и есть открытие Августина»³⁶.

Следуя античным традициям, Августин определяет человека как «животное разумное, смертное», состоящее из души и тела, которые составляют одно человеческое существо. Душа, как одна из важнейших составляющих личности, определяется как «субстанция, причастная разуму, приспособленная к управлению телом». Таким образом, душе свойственны три характеристики — субстанциальность, причастность к разуму, отношение к телу. Разумность человеческой души проявляется в ее постоянной связи с умопостигаемой истиной и способностью разумного постижения мира. На основании этой связи строятся августиновские доказательства бессмертия души. Августин утверждает тождество разума души с рассудочной деятельностью человека. Определение души как «рассуждающей» является не только ее существенной характеристикой, но говорит о том, что познавательная деятельность человека ограничивается рассудочным мышлением.

Телесное начало в человеке определяется как субстанция. У Платона Августин заимствует понимание сущности человека как «души, владеющей телом». «Душа придает форму телу, творит ее материальную целостность. Вместе с формой передает телу жизнь»³⁷. Тело находится во внешнем мире, душа — во внутреннем. Самое лучшее в человеке, по мнению Августина, то, что находится

внутри его, это душа. Для Августина единство души и тела создает саму сущность человеческого, являясь фундаментальной основой человека: именно единство души и тела обретает «меру» его бытия. О главенствующей роли души в жизни человека Августин пишет так: «И ты, душа, говорю это тебе, ты лучше, ибо ты оживляешь глыбу тела, в которой живешь, и сообщаешь ему жизнь; ни одно тело не может этого доставить телу»³⁸.

Особенностью антропологического мышления Августина было обращение к проблеме развития человеческой личности, тончайшее проникновение в ее внутреннее, психологическое состояние. Этой проблеме посвящена «Исповедь» — автобиография, рисующая внутреннее развитие Августина от младенчества до обращения его в христианство. Августин, правдиво описывая переживания, испытанные им в жизни, глубоко проникает во внутреннее состояние души человека. Эта способность анализировать душевные состояния и выявлять причины переживаний и чувств определяет особенность антропологической концепции Августина.

Нельзя составить сколько-нибудь полной картины интеллектуальной жизни средневековья без обращения к философской антропологии еще одного представителя христианского учения *Фомы Аквинского*. Анализируя его учение, Юзеф Боргош пишет: «Согласно Аквинату, в каждом реальном бытии заключена реальная возможность, потенция становления тем или иным состоянием, т.е. переход в акт. Но потенция не способна к самоосуществлению, она требует воздействия внешней силы. Переход возможности в акт, ее актуализация осуществляется благодаря форме. Здесь совершается изменение, движение, которое представляет собой не что иное, как переход возможности в акт, а источником, двигателем этого процесса является форма. Но, как известно, согласно Фоме, цепь двигателей не может уходить в бесконечность, должен существовать «первый двигатель», а им является чистый акт, или Бог»³⁹.

Фома исходит из того, что человек, подобно большой вселенной, по сравнению с которой он является как бы маленьким миром, нуждается в своем «двигателе». Это — человеческая душа. Для св. Фомы, как и для Аристотеля, душа не просто движет тело; она его «актуализирует», т.е. является его формой и актом. Подтверждением этого служит суждение св. Фомы, высказанное им в его фундаментальном труде «Теологическая сумма». Фома пишет: «Ведь очевидно, что быть началом жизни или быть живым возможно для тела не вследствие того, что оно вообще есть тело; в противном случае любое тело было бы живым или началом жизни. Но тело может быть живым или даже началом жизни вследствие того, что оно есть именно такое тело. Но то, что является актуально именно таковым, получает это от некоторого начала, которое именуется его актом. А потому душа, которая есть первое начало жизни, есть не тело, но акт тела, подобно тому как тело, которое есть начало разогревания, есть не тело, но некоторый акт тела» («Теологическая сумма» 1, g.75, 1 с.)⁴⁰.

Итак, человек у св. Фомы сам не есть ни душа, ни тело. Он есть единство души, субстанциализирующей его тело, и тела, в котором пребывает эта душа. Человек не простая, но сложная и тем не менее неделимая субстанция. Отсюда вытекает и христианское учение о ценности каждого отдельного индивида.

Св. Фома также считает, что реально существуют лишь единичные вещи, или субстанции, состоящие из сущности и существования. В субстанциях имеются два компонента — форма и материя. Иначе говоря, форма — это то, что в вещах является общим, видовым (например, животные — неразумные существа); материя же — все то, что в вещах несущественно, специфично (например, один человек имеет зеленые глаза, а другой — голубые).

В концепции человека св. Фомы прослеживается главная мысль о том, что менее совершенное является целью для развития или жизни более совершенного. Например, каждый орган в человеке существует для высшей функции: глаз — ради зрения, ухо — ради слуха, рот — ради питания, легкие — ради сердца, материя — ради формы, а тело — ради души. Точно такая же картина раскрывается перед нами, когда мы рассматриваем отдельных людей, живущих в мире. В мире каждый человек существует ради своего акта и совершенства, однако, не только ради своего личного совершенства, но и совершенства окружающего его мира. Например, человек живет ради совершенства мира, а мир ради Бога. А всякое совершенство подразумевает сотворение, делание, созидание добра или блага. Понятие зла св. Фома выводит из понятия добра, исходя из того, что одна противоположность познается через другую, как, например, темнота через свет.

Согласно св. Фоме, добро — это «то, чего все желают». Желаемой вещь становится в результате ее совершенства, так как всякая природа стремится к достижению совершенства. Совершенной же вещь может быть в том случае, если она находится в акте. Если природа находящейся в акте вещи совершенна, то вещь включает в себя понятие добра, а зло у св. Фомы не есть реальное бытие, а есть ущербность добра. «Если бытие — это добро, — пишет Боргош, — то его исчезновение автоматически влечет за собой уничтожение зла, которое не имеет самостоятельного и субстанциального существования, как добро»⁴¹. Из сказанного можно сделать заключение, что творя добро или благо, а не зло, под влиянием которого человек как личность деградирует, человек делает лучше, нравственнее, а, следовательно, совершеннее.

Мы говорили о значительной роли св. Фомы для философии, антропологии и теологии средневековья, но следует сказать также, что он сыграл особую роль в

создании новой идеологии обучения и воспитания детей. Св. Фома попытался соединить светское знание и христианскую веру, определив постулаты церкви как решающие в воспитании и обучении. Его сочинения стали основой изучения богословия.

Подведем краткие итоги: в эпоху средневековья человек не был свободен, принципы его воспитания и образования диктовались церковью, которая была безусловным авторитетом и решала за человека все его вопросы и проблемы.

Антропологические концепции Возрождения

В эпоху Возрождения, сменяющую средневековье, появляются специальные (медицинские, юридические) школы, а затем и университеты. Первый в мире университет был открыт в Болонье в XI–XII вв., потом появляются Кембриджский, Краковский, Оксфордский, Парижский, Пражский и др. По сравнению со средневековьем ситуация в обществе начинает качественно меняться, формируются светская культура и новое понимание гуманизма, мир человека очищается от средневековых оков. Таким образом, начинается новый этап в развитии европейской культуры, в рамках которого продолжаются исследования человека, наработанные еще античными философами. Вместе с тем эпоха Возрождения — переходная эпоха, имеющая принципиальное значение для будущего, поскольку именно в этот период начинается разделение науки и ценностей, знания и добродетели, что оказало глубокое влияние на всю последующую историю. Вся философская и педагогическая мысль становится на путь формирования более прагматического, специализированного видения происходящего.

Человек перестает быть вершиной и центром космической жизни. Как пишет Н.А.Бердяев: «Западная христианская мысль, от св. Фомы Аквината до Лютера и до механического мирозерцания XIX века, слишком нейтрализовала, обезбожила космос»⁴². Пожалуй, можно даже утверждать, что в эпоху Ренессанса в отличие от средних веков особый интерес стали вызывать земная жизнь и человек. Другим становится и его образ.

В человеке развивается осознание красоты окружающей его природы, которого прежде не существовало. Исследуя эпоху Возрождения, П.С.Гуревич пишет: «Человек обнаруживает, что он и другие — это индивиды, отдельные существа. Он открывает, что природа — нечто отдельное от него и эта отдельность имеет два аспекта. Во-первых, нужно теоретически и практически ею овладеть, а во-вторых, можно насладиться ее красотой. Человек открывает мир и практически — обнаруживая новые континенты, развивает в себе тот дух, который позволил Данте сказать: «Моя страна — весь мир»⁴³.

Гуманисты Возрождения открыли для себя культуру и образование античности. Стремясь во всем подражать античному времени, они назвали свое время «Возрождением», т.е. возрождением всего лучшего, что было в человеке и природе в античной традиции.

Лучшие умы эпохи Возрождения, такие, как *Н.Кунзанский*, *Э.Роттердамский*, *М.Монтень*, *Т.Мор*, *Т.Кампанелла*, *Ф.Рабле* и др., определяли человека как главную ценность на земле, разрабатывали новые формы и методы воспитания, стремились увидеть в человеке все то лучшее, что в нем было. Их идеалом стала духовно и физически развитая личность. Выдающиеся представители эпохи Возрождения сами нередко являлись образцом мудрости, духовности, нравственности.

Колыбелью европейского Возрождения считается Италия. Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется *Томмазо Кампанелла*. В своем «Городе Солн-

ца» он изложил взгляды на справедливое устройство человеческого общества, систему воспитания и образования в нем. Каков основной комплекс социальных идей в «Городе Солнца»? Это полное отсутствие частной собственности, всеобщий обязательный труд, общественная организация производства и распределения, экономическое и политическое равенство граждан, их трудовое воспитание.

В «Городе Солнца» Кампанелла рисует такое государство, в котором люди живут общиной и упразднена частная собственность — основа социального неравенства. Кампанелла пишет: «Община делает всех одновременно и богатыми, и вместе с тем бедными: богатыми — потому, что у них есть все, бедными — потому, что у них нет никакой собственности, и потому не они служат вещам, а вещи служат им»⁴⁴. Сам социальный принцип построения общины не допускает возникновения таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство.

Все в «Городе Солнца» подчинено разумности и все приведено в соответствие с природой. Особенно это проявляется в заботе государства о воспитании и просвещении. Кампанелла не доверяет воспитание детей родителям, так как они дурно их воспитывают, «на гибель государству». Воспитание, как считает Кампанелла, — это самая первая основа благосостояния государства, и воспитывать детей должно только государство и ручаться за его надежность может только воспитатель и никто другой.

Сразу после рождения дети передаются на попечение назначенных государством воспитателей и воспитательниц: «...и тут вместе с другими детьми они занимаются, играючи, азбукой, рассматривают картины, бегают, гуляют и борются; занимаются по изображениям историй и языками»⁴⁵. До 7 лет дети изучают родной язык, азбуку, занимаются гимнастикой, бегом, мета-

нием диска и прочими упражнениями и играми, которые развивают их тело. «При этом до седьмого года они ходят всегда босиком и с непокрытой головой. Одновременно с этим их водят в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, столярам, живописцам и т.д. для выяснения наклонностей каждого»⁴⁶. С 7 до 10 лет дети изучают естественные науки; с 10 лет к этому добавляются изучение математики и медицины.

Обучение осуществляется во время прогулок, для этого приспособлены стены внутренних кругов города, на которых в живописной форме представлены все науки, так же изображаются все звезды, все математические фигуры, животные, «все виды деревьев и трав, а иные из них растут там в горшках на выступах наружной стены строений»; «всевозможные породы рыб», птиц, животных и «все достойное изучения представлено там в изумительных изображениях и снабжено пояснительными надписями»⁴⁷. Дети знакомятся со всеми науками наглядным путем до десятилетнего возраста. Изучив естественные науки, обсуждая их и споря, юноши и девушки «получают должности в области тех наук или ремесел, где они преуспели больше всего»⁴⁸.

В теории воспитания Кампанелла обращает внимание на обязательное участие детей в общественно-полезном труде. Важная черта общественного строя Города Солнца — всеобщее участие в труде, который стал почетным и уважаемым делом. Солярии «того почитают за знатнейшего и достойнейшего, кто изучил больше искусств и ремесел и кто умеет применять их с большим знанием дела»⁴⁹. Благодаря обязательному труду для всех граждан в Городе Солнца рабочий день сокращен до 4 часов, остальное время отводится для занятий науками, развития «умственных и телесных способностей и все это делается радостно»⁵⁰.

Идеи Кампанеллы об общественно-полезном труде были не только прогрессивными и передовыми в эпоху Возрождения, но остались актуальными и до настоя-

шего времени. Труд — это не только необходимость, но он выступает как большая преобразующая сила, кардинально изменяющая человека. В связи с этим идеи Кампанеллы о трудовом воспитании не забыты, а, напротив, дополняются нынешней педагогикой с учетом особенностей современного периода развития общества.

Идеи Возрождения получили свое развитие также и во Франции. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли, выделяется *Мишель Монтень*. В своем знаменитом труде «Опыты» он рассматривает человека как наивысшую ценность из всех существующих на земле и дает представление о многообразии и сложности человеческой личности, ее неисчерпаемых возможностях и творческой силе.

Процесс воспитания детей Монтень сравнивает с земледельческим трудом: «приемы земледелия известны, впрочем как и сам посев. Но проблемы возникают тогда, когда растение надо взрастить. То же самое и с людьми: невелика хитрость посеять их, но едва они появились на свет, как на вас наваливается целая куча самых разнообразных забот, хлопот и тревог, как их вырастить и воспитать»⁵¹. Согласно высказыванию Монтеня, воспитание — это тяжелый труд, в итоге которого должен появиться наилучший, с полезными наклонностями, человек. Чтобы процесс воспитания проходил эффективно и с большой пользой для воспитуемого, воспитанием ребенка должны заниматься профессионалы. По мнению Монтеня, наставник в деле воспитания детей играет важную роль: насколько правильно он будет подобран, настолько удачным окажется воспитание ребенка. Наставник должен стремиться воспитывать не столько ученого, сколько просвещенного человека, который бы с помощью изучения наук «обогатил и украсил себя изнутри»⁵².

Монтень предлагает наставнику отказаться от обычного процесса обучения, когда знания вливаются в ребенка «как в воронку», а он лишь повторяет то, что слышал: следует давать ребенку возможность свободно проявлять свои способности: уметь самостоятельно делать выводы, сравнивая явления друг с другом, и находить правильные пути ответа без помощи наставника.

Будущее обучение и воспитание Монтень представляет как беседу ученика и учителя, в которой больше говорит ученик, а учитель больше слушает. Должна соблюдаться соразмерность в высказываниях учителя и ученика на уроке. «Умение отыскивать такое соответствие и разумно его соблюдать, — пишет Монтень, — одна из труднейших задач, какие я только знаю. Способность снизить до влечений ребенка и руководить ими присуща лишь душе возвышенной и сильной»⁵³.

По мнению Монтеня, знания усваиваются лучше, если учащийся исследует окружающий мир самостоятельно, а не принимает знания на веру или из уважения к авторитету. «Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что ему преподносят, и пусть ничего не вдальблывает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние: пусть принципы Аристотеля не становятся неизменными основами его преподавания, равно как не становятся ими и принципы стоиков или эпикурейцев. Пусть учитель изложит ему, чем отличаются эти учения друг от друга; ученик же, если это будет ему по силам, пусть сделает выбор самостоятельно или, по крайней мере, останется при сомнении. Только глупцы могут быть непоколебимы в своей уверенности»⁵⁴.

В процессе обучения учеников необходимо знакомить с духовными ценностями, которые были выработаны в античную эпоху. В этом обращении к прошлому прослеживается не только связь времен, но и связь поколений. «В это общение с людьми я включаю, конеч-

но, и притом в первую очередь, — пишет Монтень, — и общение с теми, воспоминание о которых живет только в книгах. Обратившись к истории, юноша будет общаться с великими душами лучших веков. Подобное изучение прошлого для иного — праздная трата времени; другому же оно приносит неоценимую пользу»⁵⁵. История, по мнению Монтеня, «открывает нам доступ в наиболее сокровенные тайники нашей природы»⁵⁶.

В своих педагогических опытах Монтень предостерегает от насилия и принуждения в воспитании и обучении детей. Плеткой и порками нельзя пробудить в детях охоту к знаниям. Обучение, по Монтеню, должно основываться на соединении строгости и мягкости. «Откажитесь от насилия и принуждения; — пишет Монтень, — нет ничего, по моему мнению, что так бы уродовало и извращало природу с хорошими задатками. Если вы хотите, чтобы ребенок боялся стыда и наказания, не приучайте его к этим вещам. Приучайте его к поту и холоду, к ветру и жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые ему надлежит презирать; отводьте его от изнеженности и разборчивости; пусть он относится с безразличием к тому, во что он одет, на какой постели спит, что есть и что пьет; пусть он привыкнет решительно ко всему. Пусть не будет он маменьким сыночком, похожим на изнеженную девицу, но пусть будет сильным и крепким юношей»⁵⁷.

Главное в воспитании детей, с точки зрения Монтеня, — это привить вкус и любовь к наукам, «иначе мы воспитаем просто ослон, нагруженных книжной премудростью. Поощряя их ударами розог, им отдают на хранение торбу с разными знаниями, но для того, чтобы они были действительным благом, недостаточно их держать при себе, — нужно ими проникнуться»⁵⁸.

Итак, Монтень один из первых в своих «Опытах» сделал человека предметом своего исследования и пришел к выводу: человек далеко не совершенен в своих

познаниях и не должен довольствоваться достигнутым: «философствовать — значит сомневаться». Человеку необходимо развиваться и совершенствоваться и в этом ему помогает воспитание и образование. Чем совершеннее воспитание и образование, тем лучше и мудрее становится человек.

Гуманистические педагогические идеи Возрождения, получившие свое распространение во Франции имели продолжение и в других странах Европы, в которых появились свои представители такого направления в педагогике, например, в Англии — *Томас Мор* и *Эразм Роттердамский*. Последний (настоящее его имя — Герхард Герхардс) сыграл большую роль в развитии гуманистического движения в Англии.

Согласно учению о человеке *Эразма*, каждый человек свободен от природы благодаря мученической смерти Христа, который взял на себя все грехи человечества. Поэтому любое угнетение личности противоречит природе человека и христианскому учению. Но поскольку каждый человек свободен, постольку он морально и юридически ответствен перед собой и обществом. На этом положении основывается учение Эразма о правах и достоинстве человека.

Утверждение человека в качестве главного начала требует социальных отношений, основанных на признании свободы человека, опирающихся на законы морали и права, которые приводят к утверждению правового сознания, правовых отношений в качестве нормы жизни. Эти требования касаются как главы государства, живущего по законам морали и права, так и простых граждан.

Вместе с утверждением идеи достоинства человека, признанием силы разума в становлении человека, приходит убеждение в необходимости образования и воспитания как главной формы развития человека. Счита-

ется, что человек, не получивший образования, — невоспитанный человек. Образование становится важнейшей общественной ценностью и только оно делает человека благородным.

В своих трудах по вопросам воспитания «О первоначальном воспитании детей», «Метод обучения», «О благовоспитанности детей» и др. Эразм опирался на идею необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических систем и воззрений. Согласно Эразму, врожденные способности ребенка могут быть реализованы только благодаря его систематическому и напряженному труду, причем детей необходимо воспитывать с раннего детства: «Воспитание начинается с колыбели, наиболее привлекательного возраста для приобщения ребенка к добродетели и знанию».

Что же нового внес в педагогику Эразм? Впервые в мировой педагогике он обратил внимание на воспитание как на форму становления, формирования и развития человека: «Деревья растут сами по себе, но они либо не приносят плодов, и лошадь приходит в мир, хотя и мало приспособлена, но человеком, думается, становятся не рождаясь, а воспитываясь». И далее он поясняет свою мысль: «Если природа дала тебе сына, то она дала тебе не больше, чем сырой материал, твоя задача — в чуткую ко всякому обучению материю внести лучший дух. Не сделаешь этого — получишь животное; позаботишься — создашь в некоторой мере божественное существо»⁵⁹.

Еще одна из важнейших заслуг Эразма состоит в том, что он заинтересовался миром ребенка и его воспитанием с точки зрения его возрастных особенностей. Если раньше Платон и Аристотель смотрели на возрастное развитие ребенка как на внешнюю данность, с которой надо считаться, то Эразм увидел внутренний мир ребенка, его развитие, на основе которых и создал свою педагогическую теорию.

Другой представитель гуманистического Возрождения в Англии — *Томас Мор* — размышлял о жизненном призвании и нравственном долге человека перед обществом, о том, как сделать жизнь менее жестокой, более разумной и справедливой. Ответы на эти вопросы можно найти в его небольшой по объему, но значимой по содержанию книге «Утопия». Мор пишет, что утопийцы, рассуждая о нравственности, добродетели и удовольствиях, судят подобно нам. «Однако первый из всех и главный у них спор о том, в чем состоит человеческое счастье — в чем-нибудь одном или во многом. И в этом деле, кажется, более, чем надобно, склоняются они в сторону группы, защищающей удовольствие, в котором, считают они, заключено для людей все счастье или же его важнейшая доля»⁶⁰. Однако, согласно этике утопийцев, не во всяком удовольствии и наслаждении состоит счастье человека, но «только в честном, благоразумном и добропорядочном», основанном на добродетели и устремлении в конечном итоге к «высшему благу, к которому влечет нашу природу сама добродетель»⁶¹.

Больше всего утопийцы ценят духовные удовольствия, которые они считают «первыми и главенствующими». Такими являются удовольствия, связанные с упражнениями в добродетелях, которые подразумевают «жизнь согласно с законами природы». Все законы издаются только для того, чтобы напомнить каждому о долге. «Соблюдать эти законы, — пишет Мор, — заботясь о своей выгоде, — дело благоразумное; думать кроме того о выгоде общества — признак благочестия. Однако похищать чужое удовольствие, гоняясь за своим, — несправедливо. И напротив, отнять что-нибудь у самого себя и отдать это другому — как раз долг человечности и доброты»⁶².

Другим счастьем в жизни утопийцев является изучение наук и в этом занятии они неутомимы. Широта умственных интересов граждан Утопии проявляется в том, что большинство из них весь свой досуг тратят на

изучение наук, дабы приобрести истинную свободу для духовной деятельности, направленной на совершенствование своей умственной и нравственной природы. Отдавая себя занятиям «благородными науками», человек, довольствуется самым малым, например, одним платьем, которое он носит в течение двух лет, но зато имеет максимум времени для занятий наукой. В этом и состоит цель гуманистического общества — дать каждому человеку возможность развить свои духовные силы, заниматься изучением наук и искусств. «Государство это так устроено, — пишет Мор, — что прежде всего важна одна цель: насколько позволяют общественные нужды, избавить всех граждан от темного рабства и даровать им как можно больше времени для духовной свободы и просвещения. Ибо в этом, полагают они, заключается счастье жизни»⁶³.

Система образования в Утопии имела гуманистическую направленность: граждане обоего пола проходили обязательное обучение в школе, которое сочеталось с практическими занятиями земледелием и ремеслом, протекавшими в форме игры и упражнений. «У всех мужчин и женщин без исключения, — пишет Мор, — есть единое дело — сельское хозяйство. Ему обучают всех с детства, — отчасти в школе, где дают наставления, отчасти — на полях, поблизости от города, куда выводят детей как бы для игры, однако они не только наблюдают, но, пользуясь удобной возможностью упражнять тело, также и трудятся»⁶⁴. Эта мысль Мора приводит к созданию системы обучения, при которой учащиеся школы теоретически и практически знакомятся с основными видами производства, т.е. теоретические знания опираются на практический опыт.

Что касается нравственного воспитания людей, то им, по мнению Мора, должны заниматься священники («наставлять в нравах»). Ибо первостепенная социальная задача, для Мора, — это воспитание высокой нравственности.

Итак, безусловно, идеи Возрождения, связанные с природосообразностью воспитания, демократизацией системы обучения, обогащением содержания образования и воспитания оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики. Вместе с тем они не могли быть полностью реализованы, поскольку зачастую носили утопический характер. Впоследствии гуманистические идеи воспитания и образования эпохи Возрождения были подхвачены представителями французского Просвещения, которые внесли значительный вклад в мировую систему педагогической антропологии.

ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И НЕМЕЦКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Ж.-Ж. Руссо о теории воспитания

Значительное место в истории философии и человеческой культуры занимает французское Просвещение, представители которого *Ш.Л.Монтескьё, Ф.М.Вольтер, К.А.Гельвеций, Ж.-Ж.Руссо, Д.Дидро, П.Гольбах, Д'Аламбер* и др. считали своей целью систематизировать и распространять те знания, которые выработала человеческая мысль до XVII века. Как просветители, они с оптимизмом смотрели на будущее развитие человечества и предпосылки прогрессивного развития общества видели в постоянном подъеме умственной культуры, нравственном совершенствовании человека.

Главная задача просветителей - с помощью знания освободить человека от его низменных страстей, пороков и невежества. Поэтому во второй половине XVII века у них намечается возрастающий интерес к педагогике, которая ставит перед собой задачу обновления человека, создание нового образа человека. *Жан-Жак Руссо* — главный выразитель этого нового интереса — считает воспитание источником обновления человека, способным жестокого, жесткого человека сделать добродетельным и чутким. Воспитание, по его мнению, не создает добродетелей, но сдерживает пороки; оно не учит истине, но предохраняет от заблуждений. Оно вырабатывает у человека способность ко всему, что может привести его к истине и направляет его к добру, когда он научается любить добро. Только одному воспитанию подвластно изменить человеческую природу.

Под воспитанием Руссо понимает изучение человеческого состояния, это — предмет педагогики. Для него, воспитанный человек — это тот, кто претерпел много несчастий и прошел тернистый путь жизненных испытаний. И все эти невзгоды закаляют, укрепляют и формируют в нем сильные черты характера, которые и помогают ему преодолевать все самое трудное в жизни. «Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот у нас, по-моему, и воспитан лучше всех, — пишет Руссо, — отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнении. Научаться мы начинаем, начиная жить; наше воспитание начинается вместе с нами; первый наш наставник — наша кормилица. И само слово «воспитание» указывает на «питание». Таким образом, воспитание (в первоначальном смысле слова), наставление и образование суть три столь же различные по своей цели вещи, как мы различаем няньку, наставника и учителя»⁶⁵.

Новая эпоха — XVIII век — способствовала формированию новой социокультурной ситуации, рождению нового человека и созданию новой воспитательной программы во французском Просвещении. Она нуждалась в новом человеке, отличном от человека XVII века, в замене пассивного человека человеком образованным. В связи с этим можно говорить об «образованном человеке», осваивающим достижения науки и техники и всей предшествующей культуры. Именно такая «образованная личность» признается целью воспитания во французском Просвещении.

Во Франции XVIII века идея нового образа человека завладела умами просветителей. Но на начальной стадии определения этой идеи характерные черты нового образа человека определялись через отрицание — каким человек не должен быть. Он не должен быть бесправным, его нельзя подавлять, унижать и оскорблять. Свое положительное видение идеала нового человека

изложил Руссо. Созданный им идеал оказался наиболее демократичным и, следовательно, наиболее близким и понятным значительному большинству французов. Сущность человека, взаимосвязь человека с природой, взаимодействие личности и общества — вот тот круг вопросов, которые в первую очередь рассматривал Руссо. Новый образ человека представляется ему отличным от образа человека Возрождения, ибо человек, по его мнению, выступает источником добра. Однако это не значит, что человек не может быть источником зла и страдания, т.к. он не идеален по своей природе и является обладателем многих отрицательных черт характера. В результате Руссо приходит к простой мысли: чтобы человек не был источником зла и страданий, его надо изменить при помощи воспитания. Поэтому особое внимание следует обратить на воспитание личности, на изменение отрицательных задатков. Причем нравственным и счастливым человек может быть тогда, когда он связан с природой, ибо он рождается в природе, живет в ней и погружается в нее после смерти.

В основу своего учения о человеке Руссо кладет идею о первенстве чувств, а в задачу воспитания включает развитие системы органов чувств как основу формирования личности. Руссо полагает, что материальной предпосылкой мышления служат чувства, которые нуждаются в постоянном совершенствовании, начиная с раннего детства. В чувствах, согласно Руссо, отражается эмоциональное состояние человека. Они определяют поступки людей, обладают искренностью и непосредственностью. Благодаря чувствам человек способен понять и сочувствовать другому человеку. Чувство — единственное средство, через которое человек воспринимает окружающий мир. Руссо выделяет чувство самосохранения и вытекающие из него чувство сострадания, сочувствия, которые являются одной из основных категорий его нравственной теории. Без сострадания

и сочувствия нет нравственности. Только нравственность, основанная на сострадании и сочувствии, является истинной, только человек, способный переживать боль другого, может быть нравственно истинным. Поэтому в теории воспитания Руссо большое внимание уделяется обучению ребенка с раннего детства сострадать чужой беде, несчастью, горю. «...Жалость, первое относительное чувство, трогаящее сердце человеческое, если человек следует порядку природы. Чтобы стать чувственным и жалостливым, ребенок должен знать, что есть существа, подобные ему, которые страдают так же, как и он, и чувствуют те же горести, какие чувствует он, и, кроме того, другие горести, о которых он должен иметь понятие, потому что и сам может их испытывать. И в самом деле, от чего возникает в нас жалость, как не оттого, что мы переносим себя на место другого и отождествляем себя со страдающим живым существом, покидаем, так сказать, свое бытие, чтобы пережить жизнь другого? Мы страдаем лишь настолько, насколько представляем его страдания, мы страдаем не в нас самих, а в нем»⁶⁶.

Однако, по мнению Руссо, на одних чувствах невозможно построить государство и сформировать воспитанную и культурную личность. Нужно что-то другое, непохожее на чувства. Это другое есть разум. Само общество развивается и объединяется на основах и принципах разума. Чувства и разум — две формы познания, их взаимосвязь и взаимопроникновение друг в друга волновали и волнуют всех философов. Однако Руссо отрицательно относился к развитию наук и искусств. Культура, прогресс и искусство, по его мнению, дурно влияют на людей, все больше удаляющихся от «золотого века» первобытной простоты и невинности.

Такая позиция не получила поддержки у большинства философов. Так, Кант считал что прогресс остановить нельзя и не нужно. Спасение человечества — в

накоплении лучших свойств и качеств от поколения к поколению с помощью экспериментальных школ, опирающихся на ценнейшие разработки в культуре, которые доводятся до сознания учеников учителем, призванным расширить и обогатить знания учеников. Так же как и Кант, Дидро вместе с другими просветителями считал, что научные открытия и изобретения способствуют прогрессу, счастью людей и искореняют их невежество. Чем просвещеннее становятся люди, тем меньше у них невежества, а значит больше счастья.

Проблема воспитания интересовала Руссо с самого начала его творческого пути. Он писал своему отцу в 1735 г. об особом влечении к деятельности воспитателя-наставника, которое потом он реализует, став домашним учителем. Первые свои изыскания в области педагогики Руссо изложил в трактате «Проект воспитания де Сент-Мари». Далее свои педагогические идеи он развил в романе «Эмиль, или о воспитании», где были изложены его взгляды на основные моменты становления человека. Руссо считал, что каждый ребенок — прекрасное и одаренное существо и что путем воспитания его природное совершенство следует раскрыть как можно шире. Однако для этого следует учитывать возраст и интересы ребенка и обеспечить переход от естественного, природного состояния к состоянию общественному.

Руссо отмечает три вида воспитания и три типа учителей: Природа, Люди, Предметы. Безусловно, все они принимают участие в формировании человека и каждый из этих факторов выполняет свою роль: природа развивает наши способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться и совершенствуют их в процессе воспитания; предметы воздействуют на нас с целью формирования нашего опыта. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. И задача воспитателя заключается в том, чтобы сгармонизировать действия этих факторов. Наилучшим воспитателем, как полагает

Руссо, является самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта может быть приобретен к двадцатилетнему возрасту. Именно в этом возрасте возмужания человек может стать полноправным членом общества. Руссо по этому поводу пишет: «Воспитание это дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей.

Каждый из нас, следовательно, есть результат работы троякого рода учителей. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собою; в ком они все попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот только и идет к своей цели, и живет правильно. Он один хорошо воспитан.

Меж тем из этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот единственное, в котором мы сами — господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?»⁶⁷

Руссо считал, что результат воспитательного процесса, идущего по трем различным каналам, далеко не полностью зависит от воспитателя, хотя именно его деятельности философ уделяет значительную роль. Дело в том, что перед воспитателем стоит не только задача непосредственного формирования личности начинающего жизнь человека, но и важнейшая задача гармонизации всех сторон воспитательного процесса.

Все взгляды Руссо на воспитательный процесс можно признать одинаково справедливыми. Однако некоторые характеристики этого процесса, отмечающие различный уровень зависимости каждого вида воспитания от человека, представляются весьма тонкими и убедительными. Например, положение о том, что взаимодействия человека с природой являются важнейшим фактором формирования человека и должны постоянно находиться в центре внимания педагогической мысли.

К вышесказанному следует добавить, что в своих педагогических воззрениях Руссо выступает сторонником естественного воспитания, которое дается природой посредством развития врожденных способностей и влечений. Природа помогает развивать в ребенке естественность, способность к труду, чувство свободы и независимость, совершенствовать в нем полезные склонности. Под естественным воспитанием Руссо понимал формирование ребенка на лоне природы. Контакт с природой должен был физически укрепить ребенка, научить его пользоваться органами чувств, способствовать свободному развитию ребенка.

«Естественный человек» — идеал Руссо — гармоничен и целен. Он свободен от эгоизма. В нем высоко развиты такие качества человека, как ум, смекалка, ловкость в движениях. И так как главный герой романа Руссо «Эмиль, или о воспитании» живет и действует на природе, он с ранних пор приобретает большую опытность, потому что он берет уроки от природы, а не у людей. «Тело его и ум упражняются разом. Действуя всегда по своей мысли, а не по мысли другого, он непрерывно соединяет две операции — мысль и действие; чем сильнее и крепче, тем умнее и рассудительнее делается он»⁶⁸. Что для других считается трудновыполнимым, под силу, полагает Руссо, соединить в себе только великим людям - «силу тела и силу души, разум мудреца и крепость атлета»⁶⁹.

Особая роль в философско-антропологическом учении французского мыслителя отводится комплексной природе воспитательного процесса, взятого в его целостности. Один из самых интересных пунктов философско-антропологической программы Руссо - понимание процесса воспитания как искусства. Это привлекло внимание к разработке личностного подхода в антропологических исследованиях.

Тезис о том, что воспитание — это искусство, актуален и в современных условиях. Ведь как во времена Руссо, так и сегодня результаты воспитательного процесса в большей мере определяются личностными особенностями воспитателя, направлением его деятельности, его способностью понять особенности ученика как личности, отличающейся неповторимым своеобразием, сформированным не только его генетикой, но и условиями всей его жизни. Увидеть это своеобразие, объективно оценить достоинства и недостатки каждого воспитанника и на основе этого раскрыть возможности человека — все это является условием эффективной воспитательной работы. Однако преимущества этого подхода могут быть в наибольшей мере реализованы только в случае, если сам воспитатель является не только профессионалом, но и представляет собой духовно богатую и свободно мыслящую личность, способную увидеть и адекватно оценить каждого воспитанника.

В современных условиях, вследствие успеха психологической и социологической наук, создаются условия для определенного преувеличения роли в процессе воспитания одностороннего научного подхода к решению сложных воспитательных проблем. Это может привести и действительно приводит к формированию и развитию сциентистского подхода к воспитанию. А ведь в результате преобладания такого подхода возрастает опасность роботизации человека, и это в то время, когда социальная ситуация требует воспитания творчески

активной, нестандартно мыслящей личности. Опасность подобного рода отмечалась многими представителями науки еще в середине XX века. Так, создатель кибернетики Н. Винер отмечал некоторые из этих проблем в своей работе под характерным названием «Человек и робот». Обращение к искусству воспитания позволяет не только избежать сциентистских ошибок в формировании и преворении в жизнь концепции воспитательной деятельности, но и уйти от многообразных ошибок, являющихся следствием увлечения научными подходами.

Забота о формировании искусных воспитателей и обращение к имеющимся у них возможностям увеличивает разнообразие воспитательных стратегий и подходов к решению отдельных научных проблем. Концептуальная ориентация Руссо диалектически сочетает возможности научного подхода и искусства воспитателя, что, как представляется, является дорогой к наиболее эффективному воспитанию человека.

Рассматривая различные периоды жизни человека, Руссо учитывает необходимость принимать во внимание естественные особенности человеческого организма. В первую очередь это относится к вопросу, связанному с воспитанием ребенка, в котором его естественная природа выражается в наибольшей мере. При этом особое внимание Руссо обращает на формирование характера ребенка в соответствии с его естественной природой и особенностями возраста. «Природа, — пишет Руссо, — хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если же мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса, и не замедлят испортиться: у нас получатся юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей; требовать от ребенка в десять лет суждения все равно, что требовать от него пять футов

роста. И действительно, к чему послужил бы ему разум в этом возрасте? Он служит уздой силы, а ребенок не нуждается в этой узде»⁷⁰. Здесь изложена важнейшая предпосылка воспитания ребенка, в полной мере учитывающая его возрастные способности. С ребенком нужно обращаться «так, как подобает его возрасту», — пишет Руссо. Он с уважением и большим вниманием относился к возрастному развитию ребенка и считал, что в воспитании необходимо наблюдать за ребенком, изучать его индивидуальный мир. Этот возрастной принцип является основным в построении романа «Эмиль, или о воспитании», в котором описаны все возрастные периоды ребенка. Деление на пять книг произведения «Эмиль, или о воспитании» определено пятью возрастными периодами детства, которые выделил Руссо.

Первый период начинается с момента рождения ребенка и длится до освоения им речи, до двух лет, и называется младенчеством. Мыслитель отмечает, что первоначальное воспитание — самое важное и самое ответственное для родителей и воспитателей. В младенчестве ребенок чувствует свои элементарные потребности, но не в состоянии их выразить, потому что беден его язык и поэтому он выражает свои желания или нежелания криком или плачем.

Для этого периода особенно важно физическое воспитание. Рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни ребенка в среде, близкой природе и ручному труду. Если с интеллектуальным, нравственным воспитанием Руссо предлагает не спешить, то к физическому надо приобщать детей с раннего возраста, ибо физическое совершенство — это прежде всего здоровье человека и одно из средств слияния и гармонии человека с природой, преодоление пагубных наклонностей, которое способствует формированию нравственной чистоты, и один из источников совершенствования всего организма.

Физическое воспитание, согласно Руссо, не должно быть ограничено только периодом младенчества, так как физическое воспитание — источник здоровья, бодрости и долголетия человека. Здоровье, по Руссо, «покупается лишь воздержанностью, а без здоровья нет истинных удовольствий в жизни»⁷¹.

Второй период взросления ребенка начинается с двух лет, с момента освоения ребенком речи, и продолжается до двенадцати. В задачи этого периода Руссо включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. «Философия, составляющая содержание «Эмиля, или о воспитании», — писал В.Ф.Асмус, — философия чувства, а его педагогика — воспитание чувств»⁷². Цель воспитания, по Руссо, — создание разумного человека через развитие чувств, которые являются первичной способностью. Разум развивается уже после того, как в ребенке развились другие способности, ребенок не обладает разумом в самом начале воспитания. Следовательно, чтобы научиться мыслить, необходимо упражнять наши чувства, которые являются первым этапом для развития ума, а чтобы извлечь пользу из этого первого этапа, необходимо, чтобы тело, которое их доставляет, было крепким и здоровым.

«Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства, — пишет Руссо. Их, значит, следует прежде всего развивать; а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего.

Упражнять чувства — это значит не только пользоваться ими: это значит хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились. ...Упражняйте же не только силы, но и все чувства, ими управляющие; извлекайте из каждого всю возможную пользу, затем впечатления одного проверяйте другим. Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопро-

тивление; поступайте всегда так, чтоб оценка результата предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или излишних усилий. Если вы приучите его предвидеть таким образом результат всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что, чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее»⁷³. С этим можно согласиться, ибо нельзя перейти к формированию разума, не сформировав чувства ребенка, которые являются первым материалом для его познания и фундаментом для развития разума, «ибо истинные наши учителя — это опыт и чувствование», — писал Руссо.

Период воспитания от рождения до двенадцатилетнего возраста ребенка — самый опасный, по мнению Руссо. Это время, когда зарождаются пороки и заблуждения, а дети еще не в состоянии противостоять им, т.е. у них нет никакого механизма для сопротивления этим порокам. А когда такой механизм появляется, то корни порока бывают так глубоки, что с ними поздно бороться. Поэтому «нужно, чтобы дети сохраняли неприкосновенной свою душу до тех пор, пока они не будут иметь всех своих способностей: ибо невозможно, чтобы она, оставаясь слепой, видела светоч, который вы несете перед ней, и чтобы на необозримой равнине идей она следовала тому пути, который так слабо намечается разумом даже для самых лучших глаз»⁷⁴.

Таким образом, первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранить сердце от пороков, а ум — от заблуждения. Какой же метод предлагает Руссо для преодоления пороков и заблуждений? Метод очень простой. Сначала в развитии ребенка принимает участие тело; рассудок, чувства, сила, душа находятся в бездействии. Нужно бояться всех чувствований, возникших раньше сужде-

ния, которое по мере развития разума сможет оценивать чувствования. Поэтому прежде всего необходима соответствующая подготовка, или развитие рассудка, чтобы осмыслить пагубность вредных чувствований. Руссо пишет: «Если хотите развить ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми ум должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегаёт, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму»⁷⁵.

Третий период взросления ребенка называется «третьим состоянием детства» и длится от 12 до 15 лет. Иначе Руссо его называет «возрастом формирования интеллекта». Это период трудов, учения и занятий ребенка. В третьей книге «Эмиль, или о воспитании» Руссо обращает внимание на то, что он будет придерживаться в воспитании Эмиля принципа, из которого «надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно», и все людские труды Эмиль должен оценивать по тому, какую пользу они приносят человеку, его безопасности, самосохранению, благосостоянию. «Таким образом, железо в его глазах должно быть гораздо ценнее золота, стекло ценнее алмаза; точно так же он больше почитает сапожника, каменщика, чем Ламперера, Леблана и всех ювелиров Европы; особенно пирожник — очень важный человек в его глазах, и он все Академии наук променял бы на самого незначительного кондитера с улицы Ломбар. Золотых дел мастера, резчики, позолотчики, золотшвей, — это просто лентяи, которые забавляются совершенно бесполезными игрушками»⁷⁶.

В основу своей системы Руссо положил идею о трудовом воспитании, которое, по его мнению, только одно и способно вывести человека на путь общественной жизни, освоения рабочего ремесла. Руссо видел в таком воспитании самое надежное и верное средство,

способное обеспечить человеку честный и независимый образ жизни. И какую удивительно прозорливую и точную характеристику дает Руссо труду. Он пишет: «Труд есть удовольствие, прибавляемое к тому, которого ожидаешь от него». Труд в удовольствие — большая редкость, и когда такое сочетание происходит, человек не только испытывает удовольствие от труда, но испытывает счастье.

Руссо призывал объяснять детям, что труд есть неизбежная обязанность каждого человека, а «всякий праздный человек есть плут», что без труда жизнь теряет свой смысл. Ручной труд (огородничество, столярное, кузнечное дело и т.п.) провозглашался философом важнейшим средством воспитания. Из всех занятий, которые могут доставить человеку средство к существованию, «ручной труд больше всего приближает его к естественному состоянию; из всех знаний самое независимое от судьбы и людей — это звание ремесленника». Несмотря на то, что Руссо считал труд ремесленника предпочтительным для своего воспитанника, все же он полагал, что земледелие есть первое ремесло человека: оно самое полезное и, следовательно, самое благородное из всех, каким только может заниматься человек, потому что труд земледельца приближен к природе, которая формирует человека и физически, и духовно. На первое место Руссо ставит земледелие, на второе — кузнечное ремесло, на третье — плотницкое.

Больших достижений в области воспитания, по мнению Руссо, можно достичь только при одном условии — сочетании ремесленного труда с выполнением основных правил естественного воспитания. Система естественного воспитания может быть достаточно эффективной и полезной только при правильном сочетании телесных и умственных упражнений. Такое сочетание телесных и умственных упражнений, положенное в основу педагогической системы Руссо, сыграло положительную роль в физическом и умственном воспитании ребенка.

Завершая четвертую книгу «Эмиль, или о воспитании», Руссо приходит к выводу, что его основные педагогические опыты по воспитанию Эмиля подходят к завершению и осталось лишь немного. Руссо поясняет, что «цель его, не знание дать Эмилю, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методикой мало продвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступать назад»⁷⁷.

Четвертый период взросления ребенка — от 15 до 18 лет — посвящен нравственному воспитанию. Руссо характеризует этот период как период возмужалости, или период «бурь и страстей». Переход в это состояние сопровождается бурным переворотом в «настроении духа», «частыми вспышками», душевным возбуждением, от чего ребенок становится неуправляемым. «Как рев моря долго предшествует буре, — писал Руссо, — так и этот бурный переворот предвещается ропотом зарождающихся страстей; глухое брожение предупреждает о близости опасности», и далее Руссо добавляет: «Того, кто хотел бы помешать зарождению страстей, я считал бы почти столь же безумным, как того, кто хочет уничтожить их, и кто полагает, что таковы доселе были мои намерения, тот, конечно, очень дурно меня понял»⁷⁸.

Перед Руссо как педагогом встает проблема: как сохранить в невинности молодого человека, еще не созревшего до осознания того, что такое испорченность, бесчеловечность, жестокость. Для этого Руссо предлагает еще до наступления этого критического периода пытаться разъяснить ребенку, к каким последствиям ведут всевозможные растлевающие зрелища, буйные радости. «Удаляйте их, — пишет Руссо, — из больших городов, где наряды и нескромность женщин ускоряют и предупреждают уроки природы, где всюду представляются их взору удовольствия, о которых они и не долж-

ны знать раньше, чем будут в состоянии делать выбор. Ведите их назад в их прежние жилища, где сельская простота не давала бы слишком быстро развиваться свойственным их возрасту страстям; если же склонность к искусствам удерживает их пока еще в городе, то с помощью этой самой склонности старайтесь предупредить опасную праздность»⁷⁹. Избавлению от пороков и страстей, по мнению Руссо, служит развитие склонностей, способностей и талантов ребенка, которые отвлекают детей от пороков и страстей. Жизнь, посвященная развитию талантов, интереснее и полнее по содержанию, чем жизнь, растраченная впустую для удовлетворения пагубных наклонностей.

Именно с возраста от 15 до 18 лет следует начинать не менее важное в воспитании — учить подростков любить людей. По этому поводу Руссо пишет: «Первое чувство ребенка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, — любовь к тем, кто его окружает; ... он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает. Сначала привязанность его к своей кормилице и гувернантке есть не что иное, как привычка. Он ищет их, потому что имеет нужду в них и потому что ему хорошо, что они есть у него; это скорее знакомство, чем расположение. Ему нужно много времени, чтобы понять, что они не только полезны ему, но и хотят быть полезными; вот тогда он начинает их любить»⁸⁰.

Наконец, пятый, последний период взросления ребенка — с 18 до 22 лет — прощание с юностью, обретение любви, которая завершается женитьбой. К 20 годам, по педагогической системе Руссо, человек хорошо сформирован, хорошо сложен духом и телом, силен, здоров, ловок, крепок, полон рассудка, доброты, отличается нравственностью, любит делать добро, свободен от господства жестоких страстей, но подчинен закону мудрости, обладает полезными талантами.

В заключение перечислим кратко основные идеи Руссо. Он осуществил переоценку роли чувств в жизни человека, в его воспитании; один из первых среди мыслителей XVIII столетия порвал с рационализмом и на место разума поставил чувства. Если Локк рекомендовал начинать воспитание, развивая в ребенке способность рассуждения, то Руссо отрицал такой метод Локка и считал, что человек сначала чувствует, а только потом в нем развивается способность к рассуждению. «До наступления разумного возраста, — пишет В.Ф.Асмус, — ребенок воспринимает не идеи, а только образы, между которыми та разница, что образы — только абсолютные картины чувственных предметов, идеи же — понятия о предметах, определяемые отношениями. Образ может быть в душе, которая его представляет, один, но всякая идея предполагает другие идеи. Когда воображают, то видят — и только, но когда постигают, то сравнивают. Наши ощущения, утверждает Руссо, вполне пассивны, напротив, все наши идеи порождаются действующим принципом, который будит»⁸¹.

Руссо создал свой возрастной принцип в педагогике, учитывающий самый главный момент в воспитании — возраст ребенка. Каждому возрасту свой срок в освоении и познании мира, и стремление ускорить или замедлить веками отлаженный порядок взросления детей, по мнению Руссо, приводит к плохим результатам.

В воспитании Руссо настаивал на бережном, уважительном, чутком, внимательном отношении к ребенку. Он не должен угнетаться, подавляться, унижаться, а должен быть свободным и независимым именно в активном воспитательном процессе, когда ребенок живет в радости, самостоятельно осекая, слушая, наблюдая мир, он духовно обогащается, удовлетворяя жажду познания.

Естественное воспитание, согласно Руссо, самое эффективное и самое полезное, так как учитывает склонности и потребности ребенка.

Важны идеи Руссо о трудовом воспитании, которые в его педагогической системе занимали одно из самых важных мест, ибо труд формирует такие положительные качества человека, как трудолюбие, дисциплинированность, смекалку, быстроту движений, квалифицированность.

Руссо разработал стройную систему формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание, т.е. подходил к проблеме воспитания комплексно.

Педагогическая система Руссо будучи весьма спорной оказалась тем не менее подлинно прогрессивной для своего времени, а его педагогические идеи составляют и сейчас одну из непревзойденных страниц педагогического наследия прошлого.

Педагогическая антропология И.Канта

Иммануил Кант, восприняв основную идею Просвещения о преобразовании мира и совершенствовании человека при помощи воспитания и образования, органично соединил ее с идеей «быть человеком». Иными словами, провозгласил человека основной ценностью. Идеей человека пронизано все творчество Канта, и ни одна из сфер человеческой деятельности не осталась вне его анализа. Философия Канта — качественно новая философия, которая рассматривает человека во всех его проявлениях: как человека познающего, нравственного, достигающего совершенства посредством воспитания.

Следует напомнить, что тема человека появилась в философии сразу, как только человек стал себя осознавать таковым. С этого момента люди задумались над тем, что такое человек, в чем его предназначение, чем он отличается от других живых существ? Поэтому, начиная с мифов, мысль о предназначении человека, о

его человеческой природе никогда не угасала. Но в XVIII веке Кант поставил вопрос о необходимости создания целой области знаний, которая занималась бы только изучением человека, и назвал ее философской антропологией. Философская антропология как наука существует наряду с такими областями философского знания, как история философии, логика, гносеология, натурфилософия. Философская антропология стремится собрать воедино все научные представления о человеке, все философские прозрения, все религиозные интуиции, чтобы ответить на вопрос, что такое человек? Надо сказать, что если мы сопоставим сумму знаний о внешнем мире, т.е. мире физическом, с суммой знаний о человеке, то окажется, что о последнем мы знаем значительно меньше. Одна из причин этого заключается в том, что философская мысль в основном устремлялась к познанию природы и общества и в меньшей степени уделяла внимание человеку как необычному, эксцентричному существу, особому роду сущего.

Все творчество Канта «критического периода» представляет собой разработку философской антропологии как целостного учения о человеке. Свои рассуждения о человеке он изложил в работе «Антропология с прагматической точки зрения». Почему Кант разработал философскую антропологию как целостное учение о человеке, что сподвигло его на это?

Создание Кантом «критической философии» сравнивают с переворотом, совершенным в философии. Но не менее важным открытием было понимание Кантом требований нового времени: отодвинуть на задний план натурфилософские разработки и неотложно заняться сугубо социальной проблематикой. В отличие от своих предшественников, которые исходили из натуралистического понимания человека как существа пассивного, созерцательного и индивидуального, — Кант впервые в истории европейской философии стал рассматривать

человека как активного субъекта познания и практики, как существо общественное в своей моральности. При этом деятельность человека была сведена им к деятельности сознания, теоретического и практического разума.

Кант был страстным сторонником выделения собственно антропологических исследований из философии. Ему принадлежит идея о том, что о человеке как уникальном существе нужно размышлять и философствовать особо. Человек — самый таинственный субъект философского знания, и для раскрытия его тайны необходимо самостоятельное направление в философии. Для Канта человек — «самый главный предмет в мире, к которому ... познания могут быть применены, — это человек, ибо он для себя последняя цель»⁸². По Канту, вопрос «Что есть человек?», — основной для научного творчества, а философская антропология — «учение о познающем человеке». Именно Кант первым поставил задачу создания системы человекознания как мировоззрения.

Философская антропология как наука о человеке — самостоятельное направление в философии, ибо от ее развития зависит наше успешное или менее успешное продвижение по пути к совершенствованию человека. Она помогает прежде всего осознать специфику человеческого в человеке, еще глубже понять, что человек — существо социальное и от его созидательных способностей зависит развитие современной цивилизации.

Итак, философская антропология совершила резкий рывок в познании самого человека, однако это знание не было лучезарным, ибо выяснилось, что у человека много страстей и пороков. Он не является тем идеальным, духовным существом, которое воплощает в себе различные достоинства, а, напротив, имеет множество недостатков: жадность, злобу, зависть, лень, глупость, неверность, ненависть, агрессивность. И эти качества не позволяют рассматривать человека

как венец природы. Поэтому вслед за возникновением философской антропологии, появляется антропология педагогическая.

Нет сомнения в том, что заслуга педагогической антропологии связана с постановкой важных теоретических вопросов в своей области знания: что такое человек, какова человеческая природа, можно ли ее изменить, каковы пределы воздействия на человека, что человеком движет?

Поскольку проблема человека многогранна и неисчерпаема, она предстает перед исследователями во все новых и новых интерпретациях. Всеобъемлющий характер человека проявляется в целом комплексе вопросов, важнейшие из которых — вопросы воспитания.

В результате деятельного самоизменения — воспитания — человек меняется, очищается от всякой скверны, преобразуется в добропорядочное, высоконравственное существо.

Проблемы воспитания, надо сказать, ориентированы на фундаментальные вопросы о природе человека, его сущности, смысле жизни, перспективах исторического существования и т.д. Эти вопросы составляют основу и смысл самого процесса воспитания. Те же самые вопросы рассматриваются и философской антропологией, но с той лишь разницей, что воспитание является, с одной стороны, важнейшей функцией философии, а с другой — основополагающей философской проблемой. О взаимопроникающей роли философской и педагогической антропологии написал В.Флитнер в своем труде «Систематическая педагогика»: «Сообразно с тем, как мы понимаем человека, будем мы постигать также и феномен воспитания — и наоборот, мы не создадим учение о человеке, если не представим в этом учении также картину воспитания как аспект самого человека»⁸³.

Возникновение педагогической антропологии сразу порождает множество вопросов. Первый вопрос заключается в том, можно ли рассматривать человека как чистый лист бумаги, на котором бы воспитатели могли написать любые письма? Иными словами, может ли человек изначально быть объектом воспитания? Существует и другой вопрос: человек приходит в этот мир уже готовым, сложившимся субъектом, и тогда никакие усилия воспитания не принесут положительного результата. Например, Кант считал, что ребенок — это «чистая доска, на которой еще ничего не начертано, но которую должно ныне предать руке мастера, чтобы на ней были выгравированы письма несмыаемые: здравого разума, научного знания и добропорядочности»⁸⁴.

Человек способен впитать все, чему будут учить его наставники, человек в состоянии измениться и тогда выстраивается представление о миссии воспитателя. Фигура педагога, воспитателя, наставника становится ключевой, главной. Все зависит в воспитательном процессе от самого воспитателя. Начинается апология, т.е. возвеличивание духовного подвижника, способного преобразовать человеческую природу.

Человека нельзя сравнивать с чистым листом, утверждают другие, так как он обладает уже заложенными в нем природой способностями и наклонностями, их только нужно обнаружить и развивать надлежащим образом в человеке.

Но вместе с тем были такие исследователи, которые считали, что человек приходит в мир не в качестве чистого листа бумаги, а в качестве такого создания, которое уже трудно перевоспитать. Во-первых, потому что человеческая природа отягощена первородным грехом, т.е. изначально искажена, извращена поступком Адама и Евы и поэтому все люди несут кару за извращенную самими же людьми человеческую природу. Во-вторых, люди являются заложниками социальной сре-

ды. Каждый человек рождается в определенном обществе, в определенном месте, и не свободен от тех условий, в которых рождается и живет, поэтому он несет на себе следы пагубных исторических обстоятельств. История коверкает человека, не дает возможности развиваться лучшим человеческим качествам и поэтому усилия педагогических антропологов могут оказаться нерезультативными. И, наконец, сам человек несет в себе такое множество предрассудков, которые не позволяют ему адекватно ответить на усилия педагогов.

Таким образом, педагогическая антропология актуализировала целый круг вопросов, которые в связи с проблемой преобразования человека приобрели особую актуальность.

Первая проблема, которая в этом плане встала перед педагогическими антропологами, может формулироваться так: возможно ли создание нового человека? Сама по себе эта идея не была новой для XVIII века, ибо впервые такую проблему поставило христианство. Возникновение христианства было связано с представлением о возможности сотворения нового человека по образу и подобию Бога. Но христианское сознание столкнулось с рядом трудностей, ибо человек по своему складу, по своей природе является скорее язычником, чем христианином. Представление о сотворении нового человека оказалось весьма проблематичным, иначе говоря, новый человек не рождался, и христианские теологи средневековья с горечью должны были констатировать, что человеческая природа обладает косностью, сознание человека отягощено предрассудками.

И вот наступает XVIII век, век рождения педагогической антропологии, когда все эти вопросы возникают снова. Нужно ли создавать нового человека? Нужно ли влиять на его человеческую природу? Даст ли воспитание человека необходимые результаты? Другая группа вопросов была связана с фигурой педагога-настав-

ника: кто имеет право быть наставником, моралистом? Какова миссия наставника? В чем его общественное предназначение и мера ответственности перед обществом и человеком? Руссо, например, считал проблему нравственного воспитания человечества трудно разрешимой из-за того, что для хорошего воспитания необходимы педагоги-воспитатели, которые сами были бы воспитаны и неиспорчены. Кант отвечает иначе: таким наставником может быть любой человек, который усвершенствует свою нравственность. Борьбу за чистоту нравственных отношений надо начинать с самого себя, если ты хочешь усвершенствовать общие нормы нравственности. Впервые идея учителя-наставника, каким он должен быть, проводится педагогической антропологией, которая утверждает, что воспитателем может быть каждый человек, который возвращает мораль в себе самом.

Едва возникнув, педагогическая антропология столкнулась с парадоксом. С одной стороны, мы пытаемся человека переделать, мы его воспитываем, но с другой — мы таким образом лишаем его автономности, самостоятельности, суверенности. Может быть, можно обойтись и без воспитателя? Но тогда предоставленный самому себе, человек не сможет продвинуться к высотам духовного совершенства. Следовательно, этот парадокс можно выразить таким образом: как преобразовать человеческую природу, воспитывать человека, оказывать на него внешнее воздействие и вместе с тем не нарушать его свободу, автономность, самостоятельность. Теперь мы посмотрим, как эти вопросы решались педагогической антропологией.

Стадии исторического развития часто сравнивают с этапами жизни одного человека. Подобно тому, как человек проходит детство, взрослость, так и история проходит стадии детскости, взрослости. И XVIII век тому хороший пример. Его можно сравнивать со стадией взрослости человека.

Что дает основание для такой оценки? Именно в XVIII веке человек освобождается от родительской опеки и становится самостоятельным. Ведь до XVIII века в эпоху средневековья человек не был самостоятельным, он в значительной степени зависел от семьи и сословия. Мог ли крестьянин средневековья вести себя самостоятельно? Нет, поскольку он был членом общины и община диктовала ему условия поведения. Крестьянину надо было поступать так, как поступают все. Если человек был торговцем, то он должен был считаться с требованиями торговой корпорации. Он и не стремился к самостоятельности, ему было удобно ориентироваться на общие нормы, на сословные, цеховые и другие стандарты. Но в конце средневековья сословные устои общества стали разрушаться. Как мы знаем из истории, новые люди, называемые буржуа, требовали ликвидации деления на сословия, т.е. равенства сословий.

Появление свободной личности и тем самым ответственности за свои поступки требовало нового обоснования нравственности. Одно дело, когда ты получаешь все нравственные представления из одной воскресной проповеди, а другое дело, когда ты сам должен решить, как тебе поступить. Воскресной проповеди мало, она абстрактна. В связи с этим педагогическая антропология поставила еще один вопрос: может ли сам человек найти в себе твердую нравственную основу? Прежде человек находил такую опору в природе, в сословной среде, в Боге. Теперь же ему предстояло найти нравственную опору в себе самом, внутри себя. Так появляется запрос на общезначимую мораль, которая годилась бы для всех.

Этот вызов времени принял Кант, создавший новую этику и назвавший ее этикой долга, принципиально отличной от прежних этических систем (хотя вернее было бы называть ее этикой свободы воли). Эта этика предполагает свободу и ответственность человека. Теперь основой нравственности оказывается реальный че-

ловек, а не польза и повиновение, как это было в других этических системах. Главное в новой кантовской системе — нравственное достоинство человека. Это означает, что я поступаю так, как подсказывает мне моя совесть, мои нравственные убеждения, и только в этом случае я поступаю как нравственное существо. Нравственное правило — это тот предел, который нельзя преступать, ибо преступив его человек теряет свое человеческое качество. Нравственность — это вектор человечности. Величие народа характеризуется его нравственностью. Педагогические антропологи проводят разграничения между знанием и моралью. Знания, в отличие от морали мы получаем из опыта. Мораль — не проблема знания, но проблема выбора. Мораль фиксирует степень развитости человека как личности. В рамках познания нравственные суждения невозможно доказать. Например, доказать, что человека нельзя убивать и что человек не должен воровать — невозможно. И если человек говорит: «Я не буду убивать, воровать, — а другой говорит, — я буду убивать, воровать», — это уже вопрос выбора, который отражает степень нравственного развития человека, а не степень его осведомленности.

В педагогической антропологии впервые появляется мысль об автономности нравственности, ибо все другие, прежние нравственные системы пытались обосновать, доказать, объяснить нравственные нормы из самой практической жизни. Кант говорит, что люди должны быть нравственными, т.е. послушны моральному закону, ибо если они не будут слушаться закона, то и не будет никакого человеческого общежития. Чтобы не было разобщенности людей, мораль должна выводиться не сама из себя, а из каких-то других факторов, в данном случае, из соображения закона.

Мысль об автономности морали — это огромное завоевание педагогической антропологии. Мы познаем мир, приращивая знания. Мы знаем, и наши знания

фиксируют содержательность мира. Мораль же отлаживает человеческие отношения, т.е. отношения между людьми. Во-вторых, знания открываются, обнаруживаются, а моральные принципы избираются, поэтому знания объективны, а моральные нормы субъективны.

Педагогическая антропология четко разводит два вопроса: каковы принципы закона морали и как они реализуются в опыте жизни?

Мораль, обоснованная педагогической антропологией, существует в других вариантах: мораль априорная и эмпирическая. Мораль априорную, которая не требует доказательств, Кант называет метафизикой нравов, т.е. философией, где мораль существует в виде нравственной философии; а эмпирическая мораль — это мораль практическая, житейская, повседневная. Более того, Кант называет эту вторую, эмпирическую мораль, практической антропологией. Первая мораль, т.е. метафизика нравов, должна предшествовать эмпирической: сначала существует определенная философия, а затем практическое действие. Здесь, в педагогической антропологии, есть интересное рассуждение. Моральный закон сохраняет свою ценность даже, если он не может быть подтвержден ни одним примером. Это кантовское суждение о безусловности, абсолютности морали подтверждает, что есть некий моральный принцип, и мы можем предположить, что это правило никто не соблюдает, нет ни одного житейского примера, который подтвердил бы эти нравственные принципы, но нравственные принципы все равно остаются.

Законы морали обладают абсолютной необходимостью, они самодостаточны в своей полноте. Если мы откажемся от этих установок, то нам придется отказаться от морали вообще. Мораль существует тогда и постольку, когда и поскольку в ней есть абсолютность морального принципа. Но здесь возникает еще один вопрос: что мы можем помыслить в качестве этого аб-

солютного закона? Этим абсолютным законом для Канта является добрая воля, воля как основоположение морали, под которой он имеет в виду безусловную чистую волю, волю вообще, которая сама по себе не обладает какой-нибудь практической необходимостью. Никакое человеческое качество такой абсолютностью не обладает. Ни мужество, ни остроумие, ни здоровье не являются безусловной ценностью; если за ними не стоит добрая воля, то они могут обернуться своей противоположностью. Например, мы говорим, что человек не должен никогда терять самообладание, но обязательно имеется в виду, что за этим свойством стоит добрая воля, потому что, если за этим стоит злая воля, то самообладание может оказаться хладнокровием злодея, совершающего убийство или другие преступления.

Иначе говоря, воля — это практический разум. Он существует для того, чтобы управлять нашей волей. Здесь Кант в духе эпохи выводит мораль из разума, из способности человека мыслить. Кант утверждает, что важность разума самого по себе состоит в том, что он необходим именно для обоснования морали, потому что, если бы речь шла только о преуспевании, о благополучии, о счастье человека, то с этой задачей мог бы справиться инстинкт. Человек, который рассуждает, сострадает другим, по-своему счастлив. Он счастлив своей духовностью: если у человека есть разум, у него совсем иные запросы в жизни, совсем другая мера отношений в жизни, но как раз поэтому он может быть также и несчастным. Разум не является гарантом счастья.

Кант размышляет над тем, зачем человеку дан разум? Если считать, что для счастья, тогда это тупик, ведь счастье можно обрести на основе инстинкта. Стало быть, разум был дан человеку для чего-то другого. Но что другое должен выполнять разум, если не обеспечивать, корректировать добрую волю. Вот в чем предназначение разума.

Таким образом, Кант отождествляет чистую волю и разум; добрая воля является и знанием, и чувством. Необходимость действовать из уважения к закону Кант называет долгом. Нравственный закон — это закон воли человека. Он не имеет природного, материального содержания и определяет волю человека безотносительно к тому, какой получается результат. В связи с вышесказанным возникает вопрос: что может быть принципом морали? Принцип воли, воли чистой, незаинтересованной, принцип воления. Для пояснения этого принципа Кант вводит понятие нравственного императива. Но как совместить нравственный императив, т.е. принуждение, с постулатом о субъективности всякой морали? С помощью логики Кант примиряет эти два принципа, ибо императив — это формула отношения нравственного закона к несовершенной воле человека, т.е. существует нравственный закон, который учитывает, что моя нравственная воля может быть несовершенной. Поэтому предлагается императив, как повеление, которое я понимаю, или не понимаю. Одни императивы повелевают гипотетически, другие — неукоснительно, т.е. категорически. Первые императивы условны, относительны, вторые категорические императивы безусловны. Одни императивы говорят, что такой-то поступок хорош в таком-то отношении для таких-то целей. Например, я помогаю слепому человеку перейти дорогу, потому что я иду с девушкой и она оценит этот поступок. Я помогаю слепому человеку благодаря соображениям внешним, условным, т.е. этот поступок хорош только для определенной цели в том случае, если благородство поступка может кто-то оценить.

Необходимо подчеркнуть, что педагогическая антропология как наука о человеке поставила ряд вопросов, ответом на которые стал переворот в этике, созданной Кантом. Первый вопрос — о необходимости создания такой этики, которая бы рождалась из внут-

ренного состояния человека, а не исходила бы от Бога и житейской практики. Теперь человек в меру своей нравственной ответственности должен соблюдать нравственные законы. Второй вопрос — о греховности и продажности человека. Пороки и страсти его уродуют, превращают в животное, утверждал Кант, однако они могут быть побеждены, только усилиями воспитания и образования, при помощи которых человек изменяется в лучшую сторону, т.е. преображается.

В 70-е годы XVIII в. Кант читал курс лекций по антропологии студентам. Высказанные Кантом идеи о человеке — важные и ценные для нас с точки зрения постижения его антропологических взглядов. В этот период Кант направляет все свои усилия на то, чтобы распознать, «что же такое человек?». «До сих пор, — пишет Кант, — мы как следует не знаем, что такое действительно человек в настоящее время, хотя сознание и чувства должны нам дать ясное понятие об этом: насколько же меньше мы можем угадать, чем он должен стать в будущем»⁸⁵. Важной вехой в построении антропологических взглядов Канта является трактат «Наблюдение над чувством прекрасного и возвышенного», в котором он формулирует главную идею своего сочинения: «чрезвычайно важно для человека знать, как надлежащим образом занять место в мире, и правильно понять, каким надо быть, чтобы быть человеком»⁸⁶.

Ответ Канта на вопрос «Каким надо быть, чтобы стать человеком?» — с учетом всех составных частей его философской системы — сводится к следующим основным аспектам.

Быть человеком — значит получить воспитание; значит — трудиться. Чтобы стать человеком, прежде всего надо быть нравственной личностью, под которой понимается следующее: уважение прав и свобод других граждан общества, исполнение Законов и моральных Законов общества, четкое исполнение гражданских обя-

занностей. Кант возвел мораль в ранг первостепенной основы в формировании личности и отвел ей главную роль в воспитании и образовании подрастающего поколения. Но сказанное выше будет пустыми словами, если нравственность не опирается на воспитание. Только благодаря воспитанию из человека формируется нравственная личность.

В кантовском трактате «О воспитании» предметом изучения является человек, точнее сказать — подрастающее поколение, а процессу воспитания отводится особая роль в формировании человека. «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание. ... Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию..., может быть воспитан только человеком — людьми, точно также получившими воспитание»⁸⁷. Воспитание есть искусство, а педагогика, как теория воспитания, есть наука об этом искусстве. Именно «в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы», достижению этой цели и призвана служить педагогика. Таким образом, педагогическая антропология Канта является составной частью его философской антропологии и не может быть рассмотрена отдельно от нее.

По мнению Канта, воспитание — это уход (попечение, содержание), дисциплина (выдержка) и обучение вместе с образованием. Одно поколение воспитывает другое. При этом самое первое начало можно искать как в диком, так и во вполне развитом состоянии. Если сравнивать человека с животным, как это делает Кант, то животное совсем не нуждается в уходе, разве только в питании, согревании и защите. В значительной степени врожденные инстинкты животных помогают им адаптироваться к жизни. У человека нет инстинктов, и он должен выработать план своего поведения. Маленькие дети не в состоянии выработать такой план, об этом должны позаботиться родители, т.е. дис-

циплина, или выдержка, выводит человека из животного состояния. «Дисциплина не дает человеку под влиянием его житейских наклонностей уйти от его назначения, человечности. Она, например, должна удерживать его от того, чтобы он не бросался дико и необдуманно в опасности. Дисциплина, следовательно, есть нечто отрицательное: это — средство уничтожить в человеке его дикость; наоборот обучение есть положительная часть воспитания»⁸⁸.

Великий мыслитель, как уже было отмечено, определяет воспитание «как величайшую тайну усовершенствования человека»; но человека, испытывающего проблемы в культуре и дисциплине, нельзя назвать совершенным человеком, ибо, по Канту: «Тот, кто не культурен — груб, кто на дисциплинирован — дик. Упущение в дисциплине — бóльшее зло, чем упущение в культуре, так как последнее можно наверстать еще впоследствии: дикость же нельзя искоренить, и упущение в дисциплине возместить невозможно. Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию человечества: ведь в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы. Теперь это может осуществиться. Ибо лишь теперь начинают судить правильно и давать себе ясный отчет в том, что, собственно, относится к хорошему воспитанию. Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности. Эта надежда открывает перед нами в перспективе будущее, более счастливое поколение людей»⁸⁹. Воспитание совершенно правильно определяется Кантом как «величайшая проблема и труднейшая задача для человека», вообще как «искусство». «Воспитание есть искусство, применение которого должно совершенство-

ваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществить такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет весь род человеческий к его назначению... Поэтому-то воспитание и может двигаться вперед лишь постепенно, и только благодаря тому, что одно поколение передает свой опыт и сведения последующему, а оно прибавляет что-нибудь в свою очередь и в таком виде передает их дальнейшему поколению»⁹⁰.

Каждое искусство, а в особенности «искусство воспитания», должно развиваться не хаотично, а по принципу, который рассчитывается на долгую перспективу и своей конечной целью имеет счастливое будущее, созданное для всех людей. «Принцип искусства воспитания, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение»⁹¹.

Искусство воспитания, или педагогики, с необходимостью должно стать и предметом философии, ибо последняя сможет поднять механизм в искусстве воспитания до уровня науки. «Психологическое учение о человеке исходит из исследования того, что делает природа из человека, прагматическая точка зрения исходит из того, что человек делает или может и должен сделать сам из себя как свободно действующая сущность»⁹². В этом, по Канту, состоит своеобразие философского (прагматического) подхода к воспитанию в отличие от частно-научного.

Самым трудным из всех придуманных человечеством областей творчества следует считать «искусство управлять» и «искусство воспитывать». Но к великому со-

жалению люди до настоящего времени не знают, как правильно делать и то и другое. По-видимому, разрешение этой задачи еще впереди. Философам и педагогам придется еще много потрудиться, чтобы дать правильный ответ на эту сложную задачу. А может быть, ее вообще невозможно разрешить, и человек не поддается воспитанию, несмотря на то, что он разумное существо? По всей вероятности, из него нельзя воспитать совершенного человека из-за множества присущих ему пороков и страстей. Эти пороки и страсти растлевающе действуют на человека и являются тормозом на пути воспитания совершенного человека. Их практически невозможно искоренить, потому что человеку от рождения свойствен эгоизм, который лежит в основе всех пороков и страстей. Они порождаются злобой, низостью или ограниченностью. К порокам, вызванных злобой, относятся: зависть, неблагодарность, злорадство; к порокам, вызванных низостью — несправедливость, неверность (лживость), расточительность как в отношении денег, так и здоровья (неумеренность) и чести; пороки третьего рода: отсутствие любви, скупость, лень (изнеженность).

Перед нами встает вопрос, почему возникают пороки? По мнению Канта, пороки большей частью возникают потому, что цивилизованное состояние есть насилие над природой; а вместе с тем наше предназначение как людей состоит в том, чтобы выйти из грубого естественного состояния животных. Совершенное искусство снова становится природой. Из высказывания Канта можно сделать вывод, что человек в «естественном состоянии» так же, как и в современной жизни, подвержен порокам. Современное общество старается пороки искоренить, превращая борьбу с ними в искусство, доведенное до совершенства, которое можно лишь сравнить с совершенством самой природы.

Что же нужно сделать, чтобы пороки и страсти не возникали вновь и вновь. Прежде всего, общество должно быть высоконравственным, а такого состояния оно достигнет только при выработке и соблюдении нравственного закона и долга, который должен, согласно Канту, соблюдаться с детства. Кант в трактате «О воспитании» пишет: «А как бесконечно важно приучать детей с юности питать отвращение к пороку, не только по той причине, что Бог это запрещает, но и потому, что это само по себе отвратительно»⁹³. Очень актуальной для современного мира остается мысль Канта о том, что мы живем в эпоху распространения дисциплины, культуры и цивилизации, но к сожалению, не в эпоху распространения нравственности. На самом деле, только «нравственность может сделать людей счастливыми и мудрыми».

Подводя итог вышесказанному, целесообразно привести слова Д.Дидро о том, что если в обществе хвалят честность, то такое общество заражено серьезной болезнью, название которой — порочность. В порядочном обществе честность должна быть нормой поведения для всех граждан. «Никогда не было и никогда не будет народа, у которого порок находился бы в почете, а добродетель презиралась. Чем меньше честных женщин, тем больше почитают честных женщин; чем больше дурных людей, тем больше уважают хороших людей; отвращение к преступлению тем слабее, чем чаще совершается преступление; добродетель ценится тем больше, чем она реже. Если вы услышите похвалу честности, то знайте, что народ находится на последней ступени развращенности, ибо у него хвалят отдельного человека за свойство, которое должно быть общим всем людям. В этом случае вы можете сказать своему сыну, своей дочери: «Ты хочешь, чтобы на тебя показывали пальцем, как на какого-то феникса?» Не имей любовника, не будь распутницей. — Ты хочешь, что-

бы тебя почитали и чтобы тебя называли единственным в своем роде человеком? Не будь мошенником, достойным виселицы.

Порок не всегда вызывал заслуживаемое им отвращение, но он никогда не был предметом уважения: изменить его, это — предел низости»⁹⁴.

Воспитание также может не только смягчить или приглушить пороки и страсти, но и стать средством для их искоренения. Чем воспитаннее и образованнее личность, тем менее она подвержена влиянию пороков и страстей. Воспитание — очень трудоемкое дело, но оно дает плодотворные результаты, если следовать правилам или условиям хорошего воспитания, выработанным Кантом: 1) человека следует приучать к дисциплине, служащей укрощению дикости; 2) человека следует приобщать к культуре. Она развивает навыки у человека, а навыки — это обладание какой-либо способностью, приносящей пользу не только самому человеку, но и государству в целом (навыки чтения и письма, навыки в музыке, в военном деле и т.д.); 3) человек должен быть умен, пригоден для человеческого общения, обладать «цивилизованностью», под которой понимаются манеры, принятые в обществе; 4) человек должен придерживаться морали в своих поступках и образа мыслей, направленного на добрые цели, и свои поступки следует анализировать, подходить с повышенной требовательностью к самому себе.

В трактате «О воспитании» Кант определяет педагогику как науку о воспитании, которая делится на физическую и практическую. Физическое воспитание имеет целью определенным образом развить в человеке задатки животности и отчасти также задатки человечности; оно включает в себя развитие телесных сил и душевных способностей. Воспитание практическое, или моральное, должно образовывать человека, чтобы он мог жить как свободно действующее существо (практи-

ческим называют все то, что имеет отношение к свободе). Такое воспитание призвано развивать в человеке задатки личности (т.е. моральные задатки), ориентированные на соблюдение и уважение морального закона. Рассуждая о воспитании, Кант всегда имеет в виду его конечную цель: «Воспитывать — значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность (Wert) в своих собственных глазах»⁹⁵. Поэтому воспитание, наряду с уходом (попечением) и дисциплиной, обязательно включает в себя обучение и образование. Воспитание состоит, во-первых, из школьно-механического образования, цель которого — приобретение умения, поэтому оно носит дидактический характер (наставник); во-вторых, из прагматического, цель которого — достижение разумности (воспитатель); в-третьих, из морального, цель которого — нравственность.

Школьное образование, или обучение, — самое раннее и самое первое. В процессе школьного обучения ученик получает знания и приобретает умения. Под влиянием прагматического воспитания ученик приобретает разумность; он становится гражданином и получает общественную ценность. Это позволяет ему учиться руководить обществом сообразно своим целям и самому приспособляться к гражданскому обществу. Благодаря моральному образованию человек приобретает ценность с общественной точки зрения. Поэтому, — пишет Кант, — «моральное образование, поскольку оно основано на принципах, которыми человек должен проникнуться сам, — наиболее позднее; но поскольку оно основывается на общем человеческом разуме, оно должно быть принято во внимание с самого начала, при физическом воспитании, потому что иначе легко укуореняются такие недостатки, которые делают всякую воспитательную работу напрасной»⁹⁶.

К физическому воспитанию можно отнести также воспитание душевных способностей, или культуры души. Как природа тела, так и природа души требует постоянного тренажа, или воспитания. Это обстоятельство их объединяет. Но физическое воспитание духа отличается от морального тем, что последнее имеет в виду только свободу, а первое — только природу. Например, свободу выбора в принятии решения действовать так или иначе. «Человек может быть очень хорошо развит физически, он может быть весьма образован умственно, но при этом не развит нравственно, т.е. быть злым созданием»⁹⁷.

Физическая культура отличается от практической, которая бывает прагматической, или моральной. Последняя представляет собой обучение нравственности, а не воспитание. Физическая культура духа подразделяется на свободную и школьную. Свободная — это игра. Свободная физическая культура духа проявляется в воспитании всегда, а школьная находится под известным принуждением. «Можно быть занятым во время игры — это называется заниматься на досуге, но можно быть занятым по принуждению, и это называется — работать. Школьное обучение должно быть для ребенка работой, свободное — игрой»⁹⁸. Когда человек трудится, ему приятно не занятие само по себе — а цель, которую он ставит в процессе работы. Например, он трудится, чтобы повысить свою квалификацию. При игре же, наоборот, приятно само занятие без какой-либо поставленной цели.

Общая культура духовных способностей, в отличие от частной, бывает или физической, или моральной. Ее задача — усовершенствование душевных способностей человека. Физическая культура основывается на упражнении и дисциплине. Дети не должны знать принципов. Моральная культура основывается не на дисциплине, а на принципах. «Следует стремиться к тому, чтобы

питомец поступал хорошо, исходя из собственных принципов, а не по привычке, чтобы он не только поступал хорошо, но потому поступал так, что это хорошо. Ибо все моральное достоинство поступков заключается в принципах добра. Физическое воспитание тем отличается от морального, что оно для питомца пассивно, тогда как последнее активно. Здесь он должен видеть причину и зависимость всякого действия от понятий о долге»⁹⁹.

Моральная культура — воспитывает и развивает способ мышления. И как уже было сказано, она основывается на принципах, а не на дисциплине. «Принципы должны рождаться в самом человеке. При моральной культуре следует заранее стараться привить детям понятие о том, что хорошо, и что плохо. Если хочешь заложить основы нравственного чувства, не следует наказывать. Нравственность есть нечто до такой степени святое и возвышенное, что ее нельзя унижать и ставить на одну доску с дисциплиной. Первая забота при моральном воспитании — выработать характер. Характер — это способность действовать по принципам. Сначала это принципы школы, затем принципы человечества. Вначале ребенок повинуется законам. Принципы — такие же законы, но субъективные; они проистекают из собственного ума человека. Ни одно нарушение школьного закона не должно оставаться безнаказанным, хотя наказание всегда должно быть соразмерно поступку»¹⁰⁰.

Самое трудное в нравственном воспитании — выработка характера. Характер — это такое нравственное состояние, когда человек не только полон решимости хотеть сделать что-нибудь, но и в состоянии осуществить задуманное. Например, если кто-то обещал что-то сделать, то этот кто-то должен сдержать свое слово, даже если это принесло бы ему вред. Если этот кто-то не делает того, что обещал, он становится непорядочным человеком и выходит из доверия у других людей. Почему же в нравственном воспитании большую роль отво-

дится формированию характера? Да потому, что мы живем в социуме, в котором все люди связаны друг с другом трудовыми, родственными, религиозными, дружескими и прочими отношениями. И от того, какой у человека характер, зависит не только наше душевное состояние, но и наше будущее. Недаром Кант оценивал детей не за их хорошую успеваемость, а за их хороший характер. «Учителям же следует выделять детей не за талант, а единственно за характер». Люди, обладающие хорошим характером, более коммуникабельные, приятные в общении, уравновешенные, дисциплинированные и хорошие работники, по сравнению с людьми, имеющими плохой характер. Характер человека формируется с раннего детства. «Чтобы развить в детях моральный характер, — пишет Кант, — детей следует знакомить с обязанностями по отношению к самому себе и обязанностями по отношению к другим». Первоочередная обязанность человека по отношению к самому себе состоит в обладании известным внутренним достоинством. В отношении к другим в детях следует заранее развить почтение и уважение к их достоинству, правам и свободам.

Одной из черт характера, как отмечает Кант, является послушание, которое бывает двойственным: сначала оно выражается в подчинении абсолютной воле руководителя и только потом познается как разумное. Послушание может исходить из доверия, когда ребенок в силу своих недостаточных знаний доверяет взрослому и следует его приказаниям и советам. Первое послушание необходимо, потому что готовит ребенка к исполнению тех законов, которые он должен соблюдать впоследствии как гражданин.

«Поэтому дети должны, — пишет Кант, — начинаться известному для всех закону необходимости. Но этот закон должен быть общим для всех детей, и учителю не следует проявлять симпатию к одному ре-

бенку, так как иначе закон перестает быть общим». Послушание ребенка, как считает Кант, будет еще совершеннее, если ребенок поймет в более зрелом возрасте, что он все делает, исходя из склонности, но многое ему нужно делать, исходя из обязанности. И далее Кант продолжает мысль: «сознание этого приносит большую пользу на всю жизнь. Ведь при общественных повинностях, работах в должности и во многих других случаях нами может руководить только обязанность, а не склонность. Это лучше даже в том случае, если, положим, ребенок, не понимает обязанности. Ведь он видит, что у него, как у ребенка, есть своя обязанность, хотя ему трудно понять, что у него существуют обязанности общечеловеческие»¹⁰¹.

Недостаток послушания сказывается, когда ребенок нарушает запрет, что ведет к наказанию, которое бывает нравственным и физическим. Первое заключается в отказе ребенку в уважении и любви (когда ребенок в чем-то провинился, его встречают холодно и сухо). Такой способ наказания является наилучшим, потому что он содействует нравственности. Применением физических наказаний можно добиться абсолютного послушания ребенка, но не возможно воспитание социально активной, инициативной личности. Когда ребенка наказывают физически, это значит, что ему отказывают в том, чего он хочет, либо налагают более серьезное наказание. «Послушание юноши отличается от послушания ребенка. Оно состоит в послушании требованиям долга. Делать что-нибудь по обязанности — значит повиноваться разуму. Говорить что-нибудь об обязанности детям — тщетное занятие. В конце концов они смотрят на нее как на нечто такое, за нарушение чего следуют розги. Ребенка можно наставить лишь при помощи инстинкта, а когда он подрастет, нужно связывать воспитание с понятием долга. Устыдить нужно не в детстве, а только лишь в юношеских годах. Это уместно лишь тогда, когда понятие о чести уже пустило свои корни»¹⁰².

Второй главной чертой характера у детей следует считать правдивость. Некоторые дети имеют склонность ко лжи в силу своего воображения. Иногда сочиненные детьми небылицы выдаются ими за вполне реальные события, поэтому не следует добиваться от таких детей правды с помощью наказаний. Лишить их уважения — вот единственное и целесообразное наказание за ложь, отмечает Кант.

Третьей основной чертой в характере ребенка должна быть общительность. Мы согласны с Кантом в том, что не только детей, но и взрослых следует ценить не за талант, а за характер. Человек живет в обществе и не может от него абстрагироваться, т.е. должен быть общительным, в частности, дружить с другими людьми. Общение с другими людьми — это большое удовольствие, проявляющееся в дружбе. Необщительность — такое качество человека, которое мешает дружбе и, следовательно, обедняет его.

Но как же добиться воспитания хорошего характера? Сначала человек должен освободиться от страстей, привыкнуть так распоряжаться своими склонностями, чтобы они не превращались в страсти, поскольку страсти служат тормозом в развитии нравственного человека. Задача воспитания — научить человека сдерживать, обуздывать, приглушать страсти, чтобы они не выходили за рамки приличного поведения в обществе.

Страсть можно определить как сильное чувство, вождение, выходящее из-под контроля рассудка. Все страсти человека Кант подразделяет на «формальные (свобода, возможность) или материальные (направленные на известный объект) — страсти воображения и обладания, или же, наконец, они имеют в виду только продление и того и другого как элементов благополучия».

К страстям первого вида относятся: честолюбие, властолюбие и корыстолюбие. Страсти второго вида: половое наслаждение, их можно охарактеризовать как

сладострастие, к ним также относятся стремление к обладанию вещами (жизнь в удовольствии), влечение к обществу (стремление к развлечениям). Страсти третьего вида — это любовь к жизни, здоровью, удобствам.

Лекарством, избавляющим от страстей, по мнению Канта, является воспитание, и только оно одно помогает детям перестать быть грубыми и злыми и обучает их питать отвращение ко всякой лживости и нечестности. В чем сила воспитания? В том, что оно укрепляет правильную оценку своих поступков и сохранение своего достоинства, а не стремление к мнению окружающих; веру в поступки дела и действия, а не в слова и эмоции; преобладание разума над чувствами; доброе отношение к миру; внутреннее отвращение к страху за наказание.

Кант задает вопрос: каким должно быть подрастающее поколение и на что необходимо обратить внимание при его воспитании? Во-первых, на добросовестность в исполняемом деле и стремление делать все не напоказ, а как требует от него дело, т.е. как следует; во-вторых, на то, чтобы любое принятое решение не осталось пустой мечтой, а воплотилось на практике; в-третьих, на то, чтобы смотреть на многие вещи как на свою обязанность. Поступок должен быть ценен не потому, что он отвечает какому-то желанию, а потому, что благодаря этому ребенок исполняет свой долг; в-четвертых, на необходимость любить других людей и понимать, что мы вместе — граждане мира. В нашей душе есть нечто такое, что позволяет нам интересоваться не только самими собою, не только окружающими нас людьми, но и способствовать развитию всеобщего блага. Благо мира должно нас радовать даже тогда, когда оно не приносит прибыли нам лично; в-пятых, на то, что наслаждение радостями жизни не дает полного его ощущения и мало-го стоят; в-шестых, на необходимость отчитываться перед самим собой каждый день о том, чтобы подвести итог прожитого дня и определить его ценность.

Соблюдение перечисленных выше кантовских рекомендаций, которые усваиваются благодаря воспитанию, помогут подрастающему поколению стать достойными гражданами общества. Только благодаря этим рекомендациям из человека формируется личность, обладающая достойными и добрыми качествами, способствующими преобразованию себя и всего мира.

Итак, чем для нас велик и многогранен Кант? Тем, что он создал учение о человеке, в котором обратил внимание не только на усовершенствование отдельно взятого человека, но и всего человечества. Кант стремился улучшить мир, сделать человека совершеннее, нравственнее, а следовательно, добрее. Своим творчеством Кант обозначил один из ярких этапов развития педагогической антропологии XVIII века, который был ознаменован прежде всего созданием самой педагогической антропологии и дальнейшим ее развитием. Кантовский этап развития педагогической антропологии был связан с нравственным развитием человека. Обращая внимание на нравственное развитие человека, Кант считал, что нравственность является одной из главных форм воспитания человека, и придавал ей большое значение как одной из основополагающих форм воспитания, которая формирует человека нравственно чистого, соблюдающего законы, выполняющего свой долг и обязанности перед самим собой, другими людьми и обществом. Благодаря воспитанию человек изменяется и перевоплощается из худшего своего состояния в лучшее. Вся сила кантовской педагогической антропологии направлена на пробуждение человека к активному изживанию зла, лживости, пороков и страстей, к борьбе с препятствиями, которые ставит человеку несовершенство его природы и общества на пути к более достойной жизни. «Человек должен воспитываться для добра» — таков главный пафос и конечный вывод педагогической антропологии Канта.

Кант как представитель немецкой классической философии внес значительный вклад в мировую систему педагогической антропологии. Заслуга мыслителя состоит в том, что он отводил воспитанию существенное место в педагогическом процессе, заверяя, что без него невозможно облагораживание человека и переход человека из дикого в разумное состояние.

Формирование саморазвивающейся и самопостигающей личности требует от человека сама педагогика как наука. Пожалуй, в этом основное отличие кантовского понимания педагогики от иных педагогических концепций. У Платона педагог в полном смысле слова — Бог, у Руссо величайший педагог — природа. А у Канта — человек сам ответствен за формирование своего морального облика, он — создатель своей судьбы и сам отвечает за свое будущее.

Итак, Кантом в его философии была представлена нравственная составляющая воспитания, которую он разработал в своем учении о практическом разуме. Но не все оказались согласны с ним. Другой, не менее оригинальный подход к воспитанию, рассматривающий эстетическое преобразование человека как одну из главных форм воспитания, был сформулирован немецким историком, поэтом и философом Иоганом Фридрихом Шиллером.

И.Ф. Шиллер об антропологическом типе человека

Иоганн Фридрих Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании человека» излагает результаты своих изысканий антропологического типа человека. «Письма об эстетическом воспитании человека» — одно из значительных творений эпохи Просвещения, в котором вскрываются пороки нравственности, духовная неразвитость и не-

вежество народа, моральная испорченность высших сословий, что заставляет современное «естественное» государство «вечно оставаться чуждым своим гражданам». Весь свой творческий потенциал Шиллер отдает поискам пути превращения современного «варварского государственного строя» в «царство свободы». Чтобы изменить существующий строй, не нужно кровавых революций, нужна революция в душах людей, т.е. создание такого антропологического типа человека, который преобразовал бы прежде всего самого себя и тем самым все общество в лучшую сторону.

Автор «Писем об эстетическом воспитании человека» подчеркивает влияние философии Канта на его философско-эстетические взгляды. В частности, идеи философа об этическом и эстетическом воспитании человека стали теоретическим источником идей Шиллера об антропологическом типе человека.

Шиллер говорит, что все его «утверждения покоятся главным образом на Кантовых принципах; однако если ход этих исследований напоминает вам какую-нибудь особую философскую школу, то припишите это моей неспособности, а не Кантовым положениям»¹⁰³. Так же как и Кант, Шиллер придавал большое значение эстетике в своем мировоззрении (у Канта она была завершающей частью философии). Почему же Шиллер придавал столь серьезное значение эстетике в воспитании человека? Потому что она была не только обязательной составной частью его философского мировоззрения, но одной из ее главных составных частей, так как эстетика является частью философского знания в силу ее сильнейшего и благотворнейшего действия на человека.

Только эстетика и только она одна как форма, воздействующая положительно на воспитание человека, оказывает огромное и самое влиятельное действие на развитие человека по сравнению с другими формами воспитания. Шиллер считал эстетическое воспитание главной и первоочередной педагогической задачей.

Человек представляется Шиллеру двояко: или как дикарь, когда его чувства господствуют над правилами, или как варвар, когда его правила разрушают его чувства. Дикарь презирает искусство и признает природу неограниченным владыкой над собой; варвар презирает и истощает природу, становясь рабом своего же раба. По сравнению с дикарем и варваром образованный человек создает себе из природы друга и уважает ее свободу, обуздывая ее произвол. Создание чистого идеального человека — задача, рассчитанная более чем на одно столетие. «Этот чистый человек, более или менее ясно проявляющийся в каждом субъекте, представлен в государстве — в этой объективной и как бы в канонической форме, чье разнообразие субъектов стремится к единению. Но можно себе представить два различных способа согласования человека во времени и человека в идее, а следовательно, и столько же способов осуществления государства в индивидах, а именно: или чистый человек подавит эмпирического, государство уничтожит индивидов, или же индивид станет государством, человек со временем облагородиться и станет идеальным человеком»¹⁰⁴.

Шиллер задает себе вопрос: почему мы все же остаемся варварами? По его мнению, дело не в вещах, то есть в материальных благах, а в том содержании, которое должно быть в душах человеческих и в самом обществе. Только воспитание и просвещение способны преобразовать человека.

В «Письмах об эстетическом воспитании человека» проводится мысль о том, что природа сделала человека человеком, но он не должен ограничиваться этим, поскольку способен шлифовать, или развивать себя сам, «он может пересоздать дело необходимости в дело свободного выбора и возвысить физическую необходимость в моральную». Человек, по мнению Шиллера, сам создает себя в государстве и культуре, в которых он жи-

вет, но он очутился в них прежде, чем свободно мог избрать свое положение. По этому поводу Шиллер пишет: «нужда создала государство по простым законам природы раньше, чем человек мог сделать то же самое по законам разума. Но человек как нравственная личность не мог и не может довольствоваться таким созданным нуждою государством, которое возникло только из его природного состояния и рассчитано только на это, — и горе ему, если он довольствуется этим! Итак, по тому же праву, по которому он зовется человеком, от отвергает господство слепой необходимости, подобно тому как он благодаря своей свободе отказывается от нее и во многих других случаях; так, — чтобы привести хоть один только пример, — он путем нравственности уничтожает и посредством красоты облагораживает низменный характер человека»¹⁰⁵.

Согласно Шиллеру, человек не может быть удовлетворен таким государством, которое было создано нуждой и основывалось на силе, и таким обществом, где господствуют развращенность, грубые и необузданные инстинкты, а люди подвергаются нравственному растлению и разложению. Отсюда делается вывод: человек по тому же праву, по которому он считает себя человеком, отвергает господство слепой необходимости и одобряет усилия, направленные на облагораживание человека и окружающего его мира, т.е. видит в этом идеальном состоянии конечную цель. «Все должно подчиниться высшей конечной цели, которую разум провозгласил в лице человека. Таким способом возникает и находит оправдание попытка достигшего совершенства народа превратить свое естественное государство в нравственное»¹⁰⁶.

Признается, что «естественное» государство, основанное на силах, а не на законах, противоречит моральным требованиям личности, но все-таки оно вполне соответствует физическому человеку, который толь-

ко для того создает себе законы, чтобы справляться с силами. При сравнении «физического» человека с «моральным» человеком, с точки зрения реальности, за первым следует признать все-таки преимущество; «физический» человек существует в действительности, моральный же — только проблематично. По Шиллеру, «естественное» государство, т.е. общество в физическом значении слова, не должно прекращаться ни на один момент. Но уничтожая «естественное» государство, а это человеку необходимо сделать, — разумеется рискует физическим и действительным человеком ради проблематичного нравственного, рискует существованием общества ради возможного (хотя и морального, и необходимого) идеала общества. Несомненно, автором «Писем об эстетическом воспитании человека» отвергается этот риск решительным образом. «Нельзя же, — говорит он, — ради того, чтобы поднять достоинство человека, ставить на карту самое его существование».

Какой же выход из создавшегося положения видит Шиллер? Для позитивного развития общества нужно искать опору в самом человеке, которая бы освободила его от «естественного» государства. Этой опоры не найти в естественном характере человека, «который, — как пишет Шиллер, — будучи себялюбивым и склонным к насилию, скорее направлен на разрушение, чем на сохранение общества. Не найти ее также и в его нравственном характере, который, согласно предпосылке, еще должен образоваться и на который законодатель не может влиять или точно прогнозировать, ибо этот характер свободен и никогда не проявляется. Следовало бы, значит, отделить от физического характера произвол, а от морального — свободу, следовало бы первый привести в согласие с законами, а второй сделать зависимым от впечатлений; следовало бы первый несколько удалить от материи, а второй несколько к ней приблизить, дабы создать характер третьего рода, род-

ственный первым двум, который делал бы возможным переход от господства голых сил к господству законов и, не препятствуя развитию морального характера, служил бы чувственным залогом незримой нравственности»¹⁰⁷. Человек, обладающий таким моральным характером, может безболезненно преобразовать государство и культуру. Выработка такого морального характера народом поможет ему поменять государство нужды на государство свободы.

В «Письмах об эстетическом воспитании человека» подчеркивается контраст между теперешней формой человечности и прежней, в особенности греческой. Великий мыслитель сравнивает два общества греческое и современное, чтобы выявить, какой же человек совершеннее, живущий в античном обществе или современном. И приходит к выводу, что в античном обществе человек был более совершенен, поскольку он был целостен, чего нельзя сказать о современном человеке. Следует обратить внимание на противоположность между целостностью античной человечности и раздробленностью личности в современном обществе.

Шиллер характеризует греков следующими словами: «В те времена, — продолжает Шиллер, — разум расчленял человеческую природу, но разум не разрывал человеческой природы на части, а лишь только различным образом перемешивал их, так что в каждом боге присутствовало все человечество! И у нас образ рода в увеличенном виде расчленен в индивидах, — но в ряде беспорядочных отрывков, а не в видоизмененных сочетаниях, так что представление о целостности рода можно составить, лишь вопрошая ряд отдельных индивидов»¹⁰⁸. Сравнение античного и современного миров показывает нам, что в современном мире образ рода расчленен в индивидах и представление о нем можно составить, лишь обращаясь к отдельным индивидам. «Мы, — констатирует Шиллер, — не только видим отдельных субъектов,

но и целые классы людей, в коих развита только часть их способностей, а другие способности, словно в захиревших растениях, можно найти лишь в виде слабого намека»¹⁰⁹. И здесь же можно задать вопрос: почему каждый отдельный грек мог быть представителем своего времени, а отдельный современный человек не отважится на это? И можно ответить: потому что грекам придавала форму всеобъединяющая природа, а современным людям — всеразъединяющий рассудок.

Современное общество, как полагает Шиллер, не создает условия для всестороннего развития человека, а, наоборот, поощряет или находит выгоду в разделении его способностей. Общество ценит в человеке развитие какой-либо одной способности. «Можем ли мы удивляться пренебрежению, — пишет Шиллер, — с которым относятся к прочим душевным способностям, если общество делает должность мерилом человека, если оно чтит в одном из своих граждан лишь память, в другом лишь рассудок, способный к счету, в третьем лишь механическую ловкость; если оно здесь, оставаясь равнодушным к характеру, ищет лишь знания, а там, напротив, прощает величайшее омрачение рассудка ради духа порядка и законного образа действий; если оно в той же мере, в какой оно снисходительно к экстенсивности, стремится к грубой интенсивности этих отдельных умений субъекта, — удивительно ли, что все другие способности запускаются ради того, чтобы воспитать единственно ту способность, которая дает почести и награды»¹¹⁰. Государство в угоду своим интересам тормозит развитие отдельной личности. В нем, согласно Шиллеру, уничтожается отдельная конкретная жизнь ради того, чтобы абстракция целого могла поддержать свое скудное существование, и государство вечно остается чуждым своим гражданам. Такой пренебрежительный подход к развитию личности может, по мнению Шиллера, привести к откату общества назад, к «есте-

ственному» государству, занятому только удовлетворением естественных потребностей человека и способному решать все вопросы только с позиции силы, без обращения к вопросам нравственности.

В антропологической науке Шиллер, вслед за Кантом, выдвинул идею самоценности человека, однако, если Кант готов был поступиться принципами самоценности человека во имя основного принципа в этике (долг превышает личной склонности), то у Шиллера, наоборот, государство должно проводить политику, направленную во благо отдельной личности, т.е. на всестороннее ее развитие. «Неужели ли же, однако, назначение человека состоит в том, чтобы ради известной цели пренебречь самим собой? Неужели же природа ради своей цели отнимает у нас совершенство, которое предписывается нам целями разума? Итак, неверно, что развитие отдельных сил должно влечь за собой пожертвование целостностью; или же, сколько бы законы природы к этому ни стремились, все же в нашей власти при помощи искусства еще более высокого должно произойти восстановление этой, униженной искусством, целостности нашей природы»¹¹¹.

Анализируя современное общество, Шиллер отмечает, что оно изобилует противоречиями, которые связаны с разделением труда и его специализацией. Поэтому следует задуматься над тем, как же разрешить эти противоречия, причем не утопическим, а вполне реальным способом. Выход из создавшегося положения мыслитель видит в воспитании, обучении и создании нового антропологического типа человека. Каким же образом этот тип создается и каким он должен быть, по мнению Шиллера? Он наглядно рисует нам портрет антропологического типа человека. «Живи со своим веком, но не будь его творением; служи своим современникам, но тем, в чем они нуждаются, а не тем, что они хвалят. Не разделяя с ними их вины, неси благо-

родно и безропотно их наказания и свободно склоняйся под игом, ибо им одинаково тягостно как переносить, так и быть лишенными его. Стойким мужеством, с которым ты отвергаешь их счастье, ты докажешь им, что не по своей трусости ты подчиняешься их страданиям. Представляй себе их такими, какими они должны быть, если ты желаешь на них влиять, но представляй себе их такими, какие они есть, если тебе придется действовать за них. Одобрения их ищи в их достоинстве, но счастье их ищи лишь в расчете на их недостатки; таким путем твое благородство пробудит их собственное и цель твоя не будет уничтожена их недостатками. ... Изгони из их наслаждений произвол, легкомыслие, грубость, и таким путем ты незаметно изгонишь это из их действий и, наконец, из помышлений. Где бы ты ни встретился с ними, схвати их благородными, величественными и одухотворенными формами, огороди их отовсюду символами совершенного, пока, наконец, видимость не победит действительность и искусство — природу»¹¹².

Человек, по мнению Шиллера, не может облагородиться под влиянием варварского государственного строя. Ради этой цели нужно найти орудие, которого у государства нет. Это орудие — искусство. Задача искусства состоит в том, чтобы восторжествовать над суровостью и грубостью нравов людей. Искусство — это чистилище, через которое проходит человек, чтобы очистить самого себя и свою душу от заблуждений, пронизывающих все общество и через искусство обрести истину, способную укрепить человека в его помыслах и действиях, направленных на развитие своих творческих способностей, на созидание совершенного человека, способного изменить себя и преобразовать общество.

Каким образом культура и искусство, сущность которых состоит в видимости, могут излечить человека от произвола, насилия, легкомыслия, грубости, извращенности, всякого рода заблуждений и всех пороков, про-

низывающих все общество? По убеждению Шиллера, через красоту или чувство красоты можно воздействовать на человека и совершенствовать человеческую природу. Красоту надо понимать как необходимое условие самого существа человека, способное вывести людей на истинный путь и избавить их от заблуждений, навязанных обществом. Кто не обладает чувством красоты, тот имеет грубый или же суровый характер. Развитие чувства красоты у человека утончает его нравы. Повседневный опыт показывает, что человек с развитым вкусом наделен ясностью и утонченностью ума, восприимчивостью чувств, свободомыслием и даже достойным поведением, а с неразвитым вкусом обыкновенно связано противоположное, все то, что огрубляет сознание человека, приводит к формированию жесткого и варварского характера, способного все житейские коллизии решать при помощи применения силы. Необходимо также добавить, что если некультурный человек не обладает энергией характера, то он не может заставить себя научиться культурному поведению, и «ему не остается ничего иного, как только оплакивать извращенность человеческой природы, которая более преклоняется перед видимостью, чем перед сущностью»¹¹³. Именно эта энергия характера, с точки зрения Шиллера, ценою которой обыкновенно покупается эстетическая культура, представляется наиболее действенной пружиной всего великого и прекрасного в человеке.

Итак, Шиллер пытается преобразовать моральный облик человека посредством его эстетического воспитания, ибо оно считается плодотворнейшим для развития познания и нравственности человека. Эстетическое состояние человека (или красота) понимается Шиллером как необходимое условие «существа человечества». Для того, чтобы «постичь понятие красоты, как считает Шиллер, нужно обратиться к понятию человечности, а, «так как опыт указывает нам лишь на единичные со-

стояния единичных людей и никогда не показывает человечества, то мы должны найти безусловное, находящееся в этих индивидуальных проявлениях, и овладеть необходимыми условиями его бытия», — пишет Шиллер¹¹⁴. Немаловажно узнать, как же человек переходит в царство человечности? Этот переход осуществляется при помощи наслаждения видимостью, склонностью человека к украшениям и играм.

В «Письмах об эстетическом воспитании человека» утверждается, что человек в его физическом состоянии подчиняется лишь своей природе. В эстетическом состоянии он освобождается от этой силы и овладевает ею в нравственном состоянии. Концепция строится на том основании, что абстракция, в которой создается прекрасное, отличает в человеке нечто устойчиво пребывающее, что называется личностью, и нечто непрерывно изменяющееся — ее состоянием. Личность и состояние — я и его определения — существуют вместе в одном человеке и вместе с тем представляются вечно разделенными. Личность пребывает, но состояние постоянно изменяется. «Мы переходим от покоя к деятельности, от страсти к равнодушию, от согласия к противоречию, однако мы всегда остаемся самими собою, и то пребывает, что непосредственно из нас вытекает. Только в безусловном субъекте вместе с личностью пребывают и все ее определения, ибо они вытекают из личности», отмечает Шиллер¹¹⁵ и продолжает: «мы не потому существуем, что мыслим, стремимся, ощущаем; нет, мы мыслим, стремимся, ощущаем потому, что существуем. Мы существуем потому, что существуем; мы ощущаем, мыслим и стремимся, потому что помимо нас существует еще нечто иное»¹¹⁶. Личность, по Шиллеру, должна в себе самой иметь основание, ибо пребывающее не может вытекать из изменения. Этим основанием является на себе самом основанное бытие, которое создает себе идею абсолютного, т.е. идею свободы.

Человек не только личность вообще, — пишет Шиллер, — но личность, находящаяся в определенном состоянии; а всякое состояние, определенное бытие возникает во времени, поэтому человек как феномен должен иметь возникновение, хотя чистый интеллект в нем вечен. Без времени, т.е. без возникновения, он никогда бы не стал определенным существом; его личность существовала бы в предрасположении, но никогда не стала бы действительной.

В действительности чисто эстетического действия или состояния не бывает, оно привносится в действительность произведениями искусства. И превосходство искусства, по мнению Шиллера, состоит в том, что оно приближено к идеалу эстетической чистоты. Например, хорошая музыка вызывает в нас возбужденную восприимчивость, прекрасное стихотворение — оживление воображения, а прекрасное произведение скульптуры — побуждение рассудка. По этому поводу Шиллер пишет: «Наиболее высокая и благородная музыка должна стать образом и действовать на нас со спокойной силою произведения античной древности; скульптура в ее высшем совершенстве должна стать музыкою и трогать нас своей непосредственно чувственной стороной; поэзия в ее высшем развитии должна нас мощно охватывать подобно музыке, но в то же время должна нас окружить, подобно пластике, спокойной ясностью»¹¹⁷. Из этого следует, что искусство формирует человека эстетическим и переход, согласно Шиллеру, от страдательного состояния ощущения к деятельному состоянию мышления и воли совершается посредством среднего состояния эстетической свободы. И хотя, как утверждает Шиллер, «это состояние само по себе несколько не влияет ни на наше разумение, ни на наши убеждения и, следовательно, оставляет вполне незатронутым наше интеллектуальное и моральное достоинство, все же это состояние есть необходимое условие, без коего

мы никак не можем достичь разумения и убеждений. Одним словом, нет иного пути сделать чувственного человека разумным, как только сделав его сначала эстетическим»¹¹⁸.

В концепции эстетического воспитания Шиллера раскрываются этапы развития, или становления, человека и человечества. Человек и человечество проходят три момента, или три ступени, развития. Эти ступени призваны создать новый антропологический тип, который, согласно Шиллеру, направлен на добрые, необходимые и вечные дела в жизни. Необходимое и вечное становится предметом побуждения человека. Побуждения — единственные движущие силы в мире чувств. Они и формируют в нас человека, который должен быть образцом своего века. Первое побуждение Шиллер называет чувственным, оно-то и служит первой ступенью формирования, или развития, человека, когда человек в его физическом состоянии подчиняется лишь своей природе, где человек только ощущает.

Что же представляет собой человек на первой стадии развития? Он, с точки зрения Шиллера, вечно однообразен в своих целях, постоянно изменчив в своих суждениях, себялюбив, не будучи самим собой, не обуздан, не будучи свободным, раб, не подчиненный определенному распорядку. «Человек видит в природе лишь свою добычу, в ее силе и величии лишь своего врага. Он или бросается на предметы и страстно стремится овладеть ими, или же вещи действуют разрушительно на него и он их с отвращением отталкивает от себя. Человек, находящийся на первой стадии развития, не знаком со своим человеческим достоинством, поэтому он далек от того, чтобы уважать его в других. Никогда не узнает он в себе других, а лишь в других себя, и общество все уже и уже замыкает его в его личности, вместо того, чтобы возвести его до понимания рода. И это будет продолжаться до тех пор, пока

рефлексия не отделит самого человека от предметов и пока предметы не появятся, наконец, отраженными в сознании»¹¹⁹.

На первой стадии развития человека чувственные побуждения делают его содержанием (материей). Содержанием или материей называется не что иное, как изменение или реальность. Это состояние человека называется ощущением. Хотя только чувственное побуждение и развивает человеческие задатки, все же оно одно делает невозможным совершенство человека. «Оно занято тем, — пишет Шиллер, — чтобы поместить человека в границах времени и сделать его содержанием (материей), а не тем, чтобы дать ему содержание, ибо для этого необходима уже свободная деятельность лица, которое воспринимает содержание и отличает его от себя, как что-то пребывающее. Содержанием (материей) здесь называется не что иное, как изменение или реальность, заполняющая время; итак, это побуждение требует, чтобы изменение было, чтобы время имело содержание. Это состояние заполненного времени называется ощущением, и только им одним обнаруживается физическое бытие»¹²⁰. Предмет чувственного побуждения, выраженный общим понятием, в антропологической концепции Шиллера называется жизнью в самом широком значении этого слова; это понятие, которое обозначает все материальное бытие и все, непосредственно находящееся в распоряжении чувств.

На второй стадии развития человека преобладающую роль играет разумное побуждение, или побуждение к форме. «Оно исходит из абсолютного бытия человека или из его разумной природы и стремится освободить его, внести гармонию в разнообразие его явлений и сохранить его личность при всей изменчивости состояний. Так как личность как абсолютное и неделимое единство не может противоречить себе, ибо мы вечно остаемся самими собою, оно хочет, чтобы дей-

ствительное было необходимым и вечным и чтобы вечное необходимое было действительным; иными словами, оно требует истины и права»¹²¹. Предметом побуждения к форме, по Шиллеру, является образ. Это понятие схватывает все формальные свойства предметов и все отношения их к мышлению. Чувственное побуждение требует изменения, в то время как разумное настаивает на неизменности. Задача культуры состоит в том, чтобы охранять эти сферы; культура должна отдавать справедливость обоим, не отдавая никому предпочтения. Ей, во-первых, необходимо «...доставить восприимчивей способности разнообразнейшие соприкосновения с миром, а в чувствах развить наибольшую пассивность; во-вторых, для определяющей способности приобрести наибольшую независимость от восприимчивости и развить возможно более активность разума. Человек лишь тогда достигает высшей полноты бытия в соединении с высшей самостоятельностью и свободой, когда оба качества соединятся, и вместо того чтобы потеряться в мире, он впитает в себя мир со всей его бесконечностью явлений и подчинит единству своего разума»¹²². По Шиллеру, человек, исключаящий одно из двух побуждений, не в состоянии познать, что он человек в полном значении этого слова, ибо пока он только ощущает, для него остается тайной его личность, а пока он только мыслит, для него будет тайной его существование во времени, или его состояние. Но когда он испытывает два побуждения, т.е. когда он осознает свою свободу и вместе с тем ощущает свое бытие, когда он одновременно чувствует себя материей и познает себя как дух, он имеет перед собою совершенный образ своей личной природы.

Общим объектом обоих побуждений является красота. Красота непосредственным образом влияет на совершенство человеческой природы. «Мы создаем понятие красоты непосредственно из разума, как источ-

ника всякой необходимости, и вместе с идеалом человеческого существа нам был дан и идеал красоты»¹²³. Красота есть в одно и то же время создание свободного созерцания, в котором формируется мир идей, и порождение чувственного мира. Она одновременно и предмет, и состояние нашего сознания: предмет потому, что только его отражение может дать ощущение красоты; состояние сознания — потому, что только чувство «есть условие, благодаря коему мы можем иметь представление красоты». «Красота — это форма и жизнь: форма, ибо мы ее созерцаем, но в то же время она есть жизнь, ибо мы ее чувствуем. Чувственного человека красота ведет к форме и к мышлению, духовного человека красота направляет обратно к материи и возвращает чувственному миру. Другими словами, красота одновременно и наше состояние и наше действие. Красота предписывает человеку двойной закон: безусловной формальности и безусловной реальности. Разум в одно и то же время говорит: человек должен только играть красотой и только красотой одною он должен играть. ...Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет»¹²⁴. На этом положении, согласно Шиллеру, строится все здание эстетического искусства и еще более трудного искусства — жить, когда это положение удастся серьезно применить к понятиям долга и судьбы. Красоту, с точки зрения философии, можно назвать нашей «второй созидательницей», потому что она дает нам человечность лишь в возможности, осуществляемой посредством свободной воли человека. Она имеет нечто общее с нашей первоначальной созидательницей, которая создает нам возможность стать человеком при помощи нашего собственного волевого действия.

Красота может стать средством для перехода от материи к форме, от ощущений — к законам, от бытия ограниченного — к бытию безусловному не тем, что она

помогает мышлению, а тем, что она дает силам мышления свободу себя обнаружить, согласно собственному законодательству. Преодоление разорванности физических и духовных сил человека возможно, по Шиллеру, только тогда, когда человек действует как художник, как творец художественной формы. «Содержание, как бы ни было оно возможно и всеобъемлюще, всегда действует на дух ограничивающим образом, и истинной эстетической свободы можно ожидать лишь от формы. Ибо только форма действует на всего человека в целом, содержание — лишь на отдельные силы»¹²⁵. Но действие на человека эстетической формы не есть действие только эстетическое. Порождение эстетической формы, по Шиллеру, это восхождение человека со ступени чувственности на ступень разумности. Хотя красота в качестве таковой ничего не дает ни рассудку, ни воле, не вмешивается в дело мышления и только делает человека способным пользоваться рассудком и волей, все же красота — условие разумности.

Теоретически Шиллер создает эстетическое государство, которое может сделать общество действенным, или лучше, потому что оно способно волю целого народа пропустить через призму воли отдельного индивида. А так как потребности человека заставляют его жить в обществе, и разум утверждает в нем основы общности, только одна красота может придать человеку общественное качество. «Только вкус вносит гармонию в общество, так как он создает гармонию в индивиде. Все другие формы представления разделяют человека, ибо они основываются или исключительно на чувственной, или на духовной части его существа; только представление красоты делает человека цельным, ибо оно требует согласия его двух натур. Все другие формы общения разделяют общество, так как они относятся или к специальной восприимчивости каждого отдельного лица, или же к специальным способностям

отдельных членов, т.е. к тому, чем люди друг от друга отличаются; только общение в прекрасном соединяет людей, так как оно относится к тому, что всем обще. Чувственные наслаждения принадлежат нам лишь как индивидам, и род, который живет в нас, не принимает в них участия, поэтому мы не можем сделать общими наши чувственные наслаждения, так как мы не можем обобщить нашу индивидуальность. Наслаждения познания доступны нам лишь как роду, причем мы тщательно устраняем из нашего суждения всякий след своей индивидуальности; поэтому мы не можем сделать общими наши умственные наслаждения, так как мы не можем изгнать следов индивидуальности из суждения других в такой же мере, как из своего собственного. Только красотой мы наслаждаемся одновременно и как индивид, и как род, то есть как представители рода»¹²⁶.

Переход от страдательного состояния ощущений к деятельному состоянию мышления совершается, по Шиллеру, не иначе как при посредстве состояния эстетической свободы, поэтому все силы в своем творчестве он отдает эстетическому воспитанию человека и поискам пути перехода современного человека от состояния «варварского» человека и человечества в состояние «царства свободы», из «государства нужды в царство свободы». Как же достигается это свободное состояние человека? Предполагается, что свобода возникает лишь тогда, когда человек закончен, когда оба побуждения (чувственное и формальное) развились в нем; она должна отсутствовать пока человек не развился полностью, пока одно из побуждений исключено, и напротив, свобода вновь восстанавливается всем тем, что возвращает человеку его полноту. Под свободой Шиллер понимает эстетическое состояние человека. Когда человек позволяет возникнуть свободе? Как только в нем начинают действовать два противоположных основных побуждения: чувственное и формальное, ко-

торые теряют свою принудительность и противоположность двух необходимостей и тотчас же позволяют возникнуть свободе.

Третий момент развития человека и человечества возникает, когда человек уже обладает природой в нравственном состоянии, т.е. ощущает себя материей и познает себя как дух. Если представить себе, что в реальности действуют совместно чувственное и формальное побуждения, то они обязательно вызовут в человеке новое побуждение: эстетическое творческое побуждение, проводящее к радостному царству «игры» и видимости. Предмет побуждения к «игре» может быть назван живым образом, понятием, служащим для обозначения всех эстетических свойств явлений, всего того, что в широком смысле слова называется красотой. «Этим объясняется, — пишет Шиллер, — если бы оно было таковым, красота не распространяется на всю область живого и не заключается в пределы этой области. Глыба мрамора, будучи и оставаясь безжизненной, все же может стать благодаря работе архитектора и скульптора живым образом. Человек, хотя он живет и имеет образ, все же еще тем самым не есть живой образ, — для этого необходимо, чтобы его образ имел жизнь, а его жизнь — образ. Пока мы только думаем о его образе, он еще безжизнен, еще только абстракция; пока мы только чувствуем его жизнь, она еще лишена образа, она простое впечатление. Человек становится живым образом лишь тогда, когда его форма живет в нашем ощущении и его жизнь принимает форму в нашем рассудке, и это случается всякий раз, когда мы начинаем оценивать его как нечто прекрасное»¹²⁷.

Именно игра и только «игра» делает человека совершенным и сразу раскрывает его двойственную природу. Задача «игры» состоит в том, чтобы выяснить своеобразное место искусства в ряду других деятельности человека. «Игра», для Шиллера, — не только источник

искусства, но прежде всего — явление, способное выразить специфическую особенность искусства. Она, поясняет Шиллер, — не только действия человека, но и не отрешенная от всякой деятельности фантастическая деятельность человека. Эстетическая «игра» — свободная деятельность всех творческих сил и способностей человека, а порожденный «игрой» продукт — не непосредственный продукт реальной жизни и не чистый продукт воображения. Продукт «игры» — нечто идеальное и нечто реальное, что напоминает собой «видимость». «Реальность вещей — это их дело; видимость вещей — это дело человека, и дух, наслаждающийся видимостью, радуется уже не тому, что он воспринимает, а тому, что он производит»¹²⁸.

Как же человек переходит в царство человечности? Этот переход осуществляется при помощи наслаждения «видимостью», склонностью к упражнениям и играм. Человек уже не довольствуется тем, что вещи ему нравятся. Он создает вещи, и созданные им вещи, кроме цели, ради которой они созданы, должны отражать в себе острый ум, который его задумал.

На третьей стадии становления человека сама природа поднимает человека от реальности и подводит его к видимости. Этот подъем осуществляется при помощи двух чувств, которые непосредственно подводят к познанию действительности благодаря видимости. «В зрении и слухе, — пишет Шиллер, — производящая впечатление материя уже отстранена от чувства, и предмет, который мы непосредственно осязаем низшими животными чувствами, отдален от нас. То, что мы видим глазом, отлично от того, что мы ощущаем, ибо рассудок перескакивает через свет к самим предметам. Предмет осязания — это насилие, которое мы испытываем; предмет зрения и слуха — это форма, которую мы создаем. Пока человек пребывает в дикости, он наслаждается только при посредстве низших чувств, ко-

торым в этом периоде чувства видимости лишь служат. Он или вовсе не возвышается до зрения, или же оно его не удовлетворяет. Как только глаз начинает доставлять ему наслаждение и зрение для него получает самостоятельную ценность — он тотчас становится эстетически свободным и в нем развивается побуждение к игре»¹²⁹.

Шиллер предложил свой путь обновления личности через эстетическое воспитание человека. Его главная цель состоит в том, что только из эстетического состояния, а не из физического, может развиваться моральное состояние человека, так необходимое для создания нового антропологического типа. Можно много спорить о такой концепции эстетического воспитания человека и задаваться вопросом о возможности ее реализации. Да, и у самого Шиллера были большие сомнения относительно существования эстетического государства и государства прекрасной видимости. Но следует согласиться с тем, что такое государство просто необходимо для воспитания индивида, и оно приводит не к распаду общественных нравов, а к очищению и обновлению самого человека. И такое государство существует в каждой тонко чувствующей душе. «В действительности его, пожалуй, можно найти, подобно чистой церкви и чистой республике, разве в некоторых немногочисленных кружках, образ действия которых направляется не бездушным подражанием чужим нравам, а собственной прекрасной природе; где человек проходит со смелым простодушием спокойной невинности через самые запутанные отношения; где он не нуждается ни в оскорблении чужой свободы ради утверждения собственной, ни в отказе от собственного достоинства, чтобы проявить грацию»¹³⁰.

Подводя итог изложенному, можно сказать, что предложенная Шиллером концепция человека базируется на эстетическом воспитании личности, что весьма

близко по теоретическим идеям к подходу Канта, рассмотренному нами выше. Какое же дальнейшее развитие получила педагогическая антропология?

Если в первых очерках настоящей работы мы стремились раскрыть истоки педагогической антропологии, то в последнем очерке мы рассмотрим состояние философской антропологии первой половины XX века. Обращение к философской антропологии связано с тем, что она явилась теоретической основой педагогической антропологии. Не претендуя на полный анализ основных направлений философской антропологии указанного периода, мы остановимся на тех научных разработках, которые связаны с созданием нового образа человека, в первую очередь на концепциях Макса Шеллера и Гельмута Плеснера. Наше исследование мы считаем необходимым предварить обзором тех течений педагогики XX века, которые в значительной мере основываются на взглядах философов, уже рассмотренных в этой книге.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Основные течения педагогики XX века

В начале XX века в мировой школе и педагогике происходили существенные изменения. Система образования и воспитания подвергалась значительной критике, поскольку стала восприниматься как устаревшая, не соответствующая уровню производства, науки и культуры, которые сделали большой рывок в своем развитии.

В первой половине XX века в зарубежной педагогике наметились два основных течения. Одно из них — педагогический традиционализм, или течение, основанное на прежней педагогической мысли. Другое — реформаторская педагогика, или новое воспитание, которое можно считать альтернативой прежней педагогической мысли.

К педагогическому традиционализму относятся прежде всего социальная, религиозная педагогики и педагогика, стремящаяся ориентироваться на философское осмысление процессов воспитания и образования. Представителями социальной педагогики являются *Эмиль Дюркгейм, Вильгельм Дильтей, Пауль Наторп, Эдвард Шпрангер, Мартин Бубер, Ален (Эмиль Шартье)* и др.

Дюркгейм является одним из наиболее известных представителей социальной педагогики. Основой его педагогических взглядов стала созданная им теория «стадий цивилизации» и «коллективных представлений». Смысл этой теории состоит в том, что каждая историческая эпоха развивается по заданным ей законам разви-

тия и имеет свои собственные системы идеалов — «коллективные представления». Предшествующие эпохи также создают свои «коллективные представления», которые частично усваиваются последующей, но в большей степени она вырабатывает соответствующие ей новые идеалы и ценности. «Процесс воспитания, — пишет А.Н.Джуринский, — это прежде всего приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям» своего времени»¹³¹.

Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса, в своей работе «Воспитание — методологическая социализация» писал, что деятельность школы состоит «...прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». И развитие этих качеств способствует созданию преобразованного человека, который не только требуется обществу, но и в котором оно остро нуждается. Им подчеркивалось, что «индивид отнюдь не полностью зависит от императивов, «коллективных представлений», обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение «индивидуальной социализации»»¹³².

Каковы же основные идеи теории воспитания Дюркгейма? Он считает, что процесс воспитания должен быть дозированным. Это выражается в определении основного направления поведения личности и неприятии «слепой покорности» личности ребенка. Желательно, чтобы ребенок в процессе воспитания проявлял не «слепую покорность», а возражал учителю, спорил с ним о методах и воспитательных воздействиях, оказывающих огромное влияние на ребенка, формирующих и шлифующих его поведение и личность.

Для достижения целей воспитания учитель должен вести себя беспристрастно, избегать личной опеки, умело распределять и дозировать свое влияние на ребенка

и очень осторожно относиться к наказаниям. Только в этом случае он сможет беспристрастно осуществлять свою миссию воспитателя. Ребенок, как считает Дюркгейм, должен осознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона.

Другим ярким представителем социальной педагогики, который относится к педагогическому традиционализму, был **Дильтей**. Приверженец социальной природы процесса воспитания, он сформулировал концепцию «переживания», обозначив его как явление, присущее человеку с его эмоциональной жизнью. Неотъемлемым правилом учебно-воспитательного процесса Дильтей считал организацию эмоциональных переживаний человека. Через их призму наиболее правильно воспринимается окружающая действительность и ребенок в состоянии эмоционального переживания более четко усваивает те знания, которые он получает из жизненного опыта.

Следующим представителем традиционной педагогики является немецкий философ **Наторп**. В своем труде «Социальная педагогика» он рассматривал школу как важнейший институт социализации, представляющий собой единое, целое содружество учеников и педагогов. Ученый считал, что дети успешно формируются в процессе их взаимоотношений друг с другом, если не существует соперничества между ними, каждый уважает свободу других и не ущемляет ее ради своих личных интересов. Согласно Наторпу, человек осознает, что хочет другой или он лично, и ищет пути осуществления своего желания, не ущемляя интересов других. Поэтому в самом начале воспитания нужно воспитывать волю ученика, под которой Наторп понимает способность человека самостоятельно обуславливать и регулировать собственные поступки, при этом преодолевая, внешние и внутренние препятствия. Именно воля определяет сознание человека, а не наоборот. (Например, немецкий философ Шопенгауэр утверждал, что в

основе всего, что нас окружает, лежит такое беспредельное и вездесущее начало — воля). Если задуматься над тем, что составляет сущность человека, то можно сказать: воля составляет и раскрывает сущность человека. Выработанная воля помогает ребенку лучше учиться. В процессе общения учеников, учителей, родителей желание ребенка становится его волей.

Наторп утверждал, что «по нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия». Подобное мнение разделяли многие теоретики воспитания и образования, например, Дильтей, Шпрангер, Ясперс, Уайтхед, Ален, Адамсон. Эти мыслители считали, что философия определяет идеалы, задачи и содержание педагогики.

Шпрангер — еще один представитель социальной педагогики, который пришел к выводу, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Он предложил шесть вариантов типологии человека. Первый — экономический — склонен к хозяйственной деятельности. Другой — теоретический — стремится к научной и исследовательской деятельности. Следующий тип — эстетический. Люди этого типа, способные и склонные к духовному освоению действительности, имеют способности и таланты к литературе, графике, архитектуре, скульптуре, живописи, музыке, танцам. За эстетическим типом человека следует социальный. Такой тип личности можно назвать также и альтруистическим. Его этическая ориентация сопряжена с бескорыстным служением другим людям, с отказом от себялюбия и готовностью жертвовать своими интересами во имя общего блага. Еще один тип личности, выделенный Шпрангером, — политический, рвущийся к власти. Этот тип имеет способность и реальную возможность оказывать влияние на деятельность, поведение, сознание и помыслы людей, распоряжаться их судьбами. Он оказывает воздействие на ум, подчи-

няет других закону своей воли. И, наконец, религиозный тип личности, который живет по закону Божьему и учит человека быть нравственным и порядочным.

Подобного рода типология, проведенная Шпрангером, наводит на размышление о выборе человеком своего места на социальной лестнице жизни и о воспитании как подготовке определенного рода деятельности с опорой на склонности каждой личности. Иначе говоря, ценностные установки личности, которые составляют основу указанных типов, — главное при определении путей воспитания.

Религиозную ветвь в социальной педагогике представляют мыслители, стоящие вне определенной религиозной направленности. К первой группе мыслителей можно отнести прежде всего представителей педагогики неотомизма: это Ф.В.Ферстер, Жак Маритен, Мартин Бубер, Аллен (Эмиль Шартье).

Педагоги-неотомисты пытались соединить веру и педагогическую науку. По их представлению, педагогический процесс можно сравнить с длинной дорогой, движение по которой предопределено Богом и которое можно ускорить благодаря воспитанию и обучению. Так, **Ферстер** исследовал человека как «трагическое двойственное существо». Почему человек двойственен? Потому, что от Бога и дьявола человеку дано добро и зло. Чтобы с этой двойственностью справиться, следует требовать от ребенка «дисциплины и послушания», что влечет за собой «подготовку человека к свободе духовной личности».

Бубер в своих педагогических взглядах опирался на многие религиозные воззрения: буддизм, христианство, иудаизм и индуизм. Бубер — еврейский религиозный философ, писатель, представитель иудаизма. После второй мировой войны он выступал с осуждением арабо-еврейской вражды и антигуманистических действий по отношению к палестинским арабам. Воспитание пони-

мается Бубером как «встреча» человека с окружающим миром, который по мере развития и взросления становится интересным, познаваемым и очень важным для него. Философия Бубера близка к экзистенциализму. Ее центральная идея — бытие как «диалог» между Богом и человеком, человеком и миром, «Я и Ты».

Крупным представителем и теоретиком воспитания считается **Ален (Э.Шартье)**. Ален как педагог кропотливо и вдумчиво изучал античную и классическую западную философию XIX века. Из учения Гегеля о воспитании Ален воспринял идею взросления личности, которую он применил в своей теории воспитания. Воспитание рассматривается как переходный этап личности, выходящей из состояния детства и переходящей в состояние полного хозяина своей собственной судьбы. Стремление стать хозяином своей судьбы сопровождается движением от примитивного мышления ребенка к мышлению критическому, в процессе которого ребенок взрослеет, мужает и шалит одновременно; но не надо видеть в каждом детском поступке только шалость. Это может быть не просто шалость, а осмысление или познание чего-то непонятного для ребенка. Ален был против жесткого наказания за совершенную провинность ребенка.

Ребенок должен понимать, за что его наказывают, а педагог должен дать понять ребенку, что он действует в момент наказания не от своего имени, а от имени всех взрослых.

Ален сформулировал концепцию строго воспитания, согласно которой ученик должен сознавать, что всякий положительный результат в его обучении и воспитании зависит от его собственных усилий, от его собственного труда. В воспитательном процессе сочетаются принуждение и подражание, но исключается рабское подчинение. Но индивидуальность нельзя сформировать одним подражанием и принуждением; она

также формируется путем самовоспитания, самосовершенствования; при помощи чуткого отношения педагога к ученику закладываются и развиваются способности и таланты ребенка, основанные на нравственном, духовном и физическом фундаменте ребенка.

Как и Наторп, Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс — «детский народ», так как в нем действуют все воспитательные функции. Школа — это прекрасное место для изучения самого ребенка, где лучше всего можно руководить его развитием и воспитанием. Ален не был склонен в период изучения ребенка прибегать к специальным методам воспитания, он советовал изучать ребенка, исходя из него самого при помощи наблюдения, т.е. «краешком глаза». Ален напоминаем педагогам, что каждый воспитанник обладает собственными достоинствами и недостатками, т.е. он индивидуален, и подходить к его воспитанию нужно не с общих позиций, а учитывая специфические черты индивидуальности.

Ален уделял большое внимание необходимости интеллектуального развития школьника. Главной целью обучения Ален считал «гимнастику ума», формирование такого ученика, который от процесса обучения получал бы удовольствие, учился легко и с настроением, — чтобы учеба была для учеников не «каторгой», а легкой игрой, переходящей в удовольствие. Школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью, вниманием и преодолевать трудности при овладении новым знанием. Конечно же, Ален считает учение трудной работой, которая не всем по плечу. И в то же время, размышляя над спецификой учебного труда, он называет его чудом, удовольствием, или наслаждением, результатом которого можно поддерживать интерес к обучению. Ален рекомендовал включать в учебный процесс элементы игры и принуждения, что должно превратить учебу из рутинной в радост-

тную привычку. В ходе такого кропотливого, настойчивого труда интересы школьника расширяются и обогащаются, а это приводит к желанию наслаждаться учебным процессом.

Ален, так же как и Наторп, считал интеллектуальную деятельность первоосновой природы человека. Человеческий разум совершенствуется самостоятельно, самопроизвольно, но для этого воспитание должно создать наилучшие предпосылки и условия.

В начале XX века появляется еще одно новое направление в педагогике, отличное от традиционного, — реформаторская педагогика, или новое воспитание. Это течение в педагогике отличалось от традиционалистского тем, что оно проявляло интерес к личности ребенка, использовала новые решения проблем воспитания. Антитрадиционалисты считали, что педагогическая деятельность должна способствовать тому, чтобы ребенок осознал свое собственное «Я», познал окружающую его среду, где ему предстояло бы осуществить свои цели, идеалы и желания. Они предложили педагогике ряд концепций и идей: свободного воспитания, воспитания посредством искусств, педагогики личности, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, функциональной педагогики.

Манифестом свободного воспитания стала книга *Э.Кей* «Век ребенка», где предлагалась педагогическая формула — «исходя из ребенка». Сторонников свободного воспитания объединяло отрицание традиций прежней педагогики, желание развивать в ребенке творческие созидательные силы, под влиянием которых человек изменяется в лучшую сторону. Они были убеждены, что огромную роль в воспитании должны играть детское переживание и накопленный ребенком личный опыт.

Значительным этапом в реформаторской педагогике было зарождение экспериментальной педагогики. Ее представителями считаются *А.Лай*, *А.Бине*, *П.Лапи*,

Э.Мейман, О.Декроли, П.Бове, У.Килпатрик и другие. Они провели научные исследования, которые, как утверждал Бине, позволили бы выдвинуть на первые позиции психологию ребенка, чтобы из нее вывести воспитание, которое он должен получить.

Французский педагог **Лапи** пришел к выводу, что в прошлом педагогика опиралась на метафизические гипотезы, но благодаря развитию психологии и использованию ее научных исследований и достижений педагогика обрела свой собственный предмет. Согласно Лапи, психология дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявила различные типы мышления, способностей детей, что помогло педагогике подобрать соответствующие методы обучения, принимая во внимание возрастные особенности ребенка. Так, исходя из идеи психологии о трех типах восприятия (зрительного, слухового, мускульного), Лапи предложил применять визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Другой представитель экспериментальной педагогики, **Лай**, разработал идею создания школы действия вместо школы учебы, основываясь на идее о единстве восприятия, его умственной переработки и соответствующего внешнего его выражения, что должно в результате составить основные элементы обучения. К такому заключению Лай пришел, исходя из природы человека, его «реакции, моментального приспособления к окружающим условиям».

В основе детских проступков, по мнению Лая, лежат врожденные либо приобретенные рефлексy, которые следует изучать психологам и педагогам. Углубленное, тщательное изучение детской физиологии и сенсорики рассматривалось Лаем как главный момент воспитания.

Экспериментальные педагоги выдвинули теорию врожденной умственной одаренности, родиной которой была Англия. Ее представителями являются *Дж.Адамс*,

Дж.Аддамсон, А.Бине, А.Пьерон и другие. Теоретики врожденной умственной одаренности считали метод тестирования основным приемом для определения врожденной одаренности. Однако не все педагоги разделяли эту позицию. Например, американский педагог *У.Бэгли* полагал, что интеллектуальные тесты помогают определить уровень знаний школьников, но не выявляют врожденные умственные способности детей.

Прагматическая педагогика, или педагогика прогрессивизма, успешно развивалась в США. Ее духовным наставником был **Д.Дьюи**. Дьюи и его последователи *Килпатрик* и *Холлингс* — считали, что необходимо влиять на жизнь ребенка с самого раннего детства. Это влияние выражается в заботе прежде всего о здоровье ребенка, поскольку общество должно состоять из крепких и здоровых людей, призванных работать на себя и на общество с полной отдачей своих здоровых сил.

Представители прагматической педагогики рассматривали воспитание как непрерывную цепь накопления личного опыта детей. Они разработали свой метод обучения посредством делания. Дьюи рассматривал трудовое воспитание как обязательный предмет в школе. Трудовое воспитание в школе понималось им не как профессиональная подготовка, а как условие общего развития ребенка. В труде Дьюи хотел показать детям основные потребности общества и способы удовлетворения их.

Совершенно по-своему интерпретировали идеи реформаторства педагогики основатели педагогики личности. Ее представителями являются **Э.Вебер, Г.Шарпельман** и другие. Они рассматривают воспитание и обучение как полное взаимодействие воспитателя и ученика, которое носит творческий характер и исключает подавление личности ученика. Теоретики педагогики личности главную цель педагогики видели в развитии высокоразвитой умственной активности человека, спо-

собного преодолевать слабость характера с помощью вечных ценностей, к которым относится религия и гражданственность.

Представителями реформаторской педагогики, интерпретирующей педагогику с позиций воспитания посредством искусства, являются **Э.Зальвюрк** и **А.Лихтварк**. Они видели свою задачу в реализации и выявлении творческих возможностей детей, в частности в области искусства. Воспитание посредством искусства расценивалось как важное условие нравственного формирования личности ребенка.

Итак, течения педагогической антропологии, сформировавшиеся в XX веке, широко используют философскую антропологию. Педагогическая антропология, как никогда прежде, становится очень актуальной наукой. Без ее плодотворного развития труднее создать лучшее общество, которое невозможно без нового образа человека. Главная же цель педагогической антропологии — сформировать широкообразованную, высококвалифицированную, высоконравственную, духовно богатую, т.е. совершенную личность, способную преобразовать саму себя. Кроме того, если раньше образ человека виделся педагогической антропологии иллюзорным, утопическим, то теперь он стал реальным, деятельным, способным не только созерцать окружающий мир, но активно его переделывать.

«Положение человека в космосе» М. Шелера

Проблема личности становится одной из наиболее важных и значимых в философии XX века. Огромный интерес философов, проявленный ими к вопросам человека, способствовал созданию нового направления в философии — философской антропологии, хотя идея выделения собственно антропологических исследований

из философии была высказана еще Кантом. В XX столетии, а точнее, в 20-е годы XX столетия, философской антропологией стали называть особое философское направление, представленное такими мыслителями, как **Макс Шелер, Арнольд Гелен, Гельмут Плеснер** и др.

Шелер создал относительно завершенную систему взглядов на человека к концу 20-х годов XX века. Он исходит из того, что всеобщей целостной идеи человека философы до сих пор не имеют. Для того чтобы соединить все наработки о человеке в религиозной, естественнонаучной и других областях знания, нужно создать общее направление в философии, которое бы занималось проблемой «что есть человек». Эту миссию могла выполнить философская антропология как всеобъемлющая наука о человеке, его сущности и его положении в мире.

Шелер писал в своей книге «Положение человека в космосе»: «В известном смысле все центральные проблемы философии можно свести к вопросу, что такое человек и какое метафизическое место и положение он занимает внутри общей структуры бытия, мира и Бога»¹³³. В то же время другой знаменитый философ, Мартин Хайдеггер, по праву считающийся основоположником экзистенциализма, тоже в своем творчестве касался темы человека и сформулировал вопрос «что такое человек» еще более определенно. «Ни одна эпоха, — пишет Хайдеггер, — не имела столько разнообразных знаний о человеке, как нынешняя. Ни одна эпоха не могла так быстро и легко получить эти знания, как нынешняя. Но ни одна эпоха не знала так мало о том, что такое человек как нынешняя. Никогда человек не был до такой степени проблемой, как в нашу эпоху»¹³⁴.

Шелер, как и многие его последователи, связывает необходимость возникновения философско-антропологического изучения человека прежде всего с тем, казалось бы, негативным воздействием, которое современ-

ные гуманитарные и естественные науки оказали на прежний образ человека. Поэтому философские антропологи подчеркивают, что истолкование и осмысление нового научного знания о человеке поможет восстановить целостный философский образ человека. «Однако, — пишет Б.Т.Григорьян, как об этом свидетельствует современное состояние философско-антропологических исследований, их теоретические результаты, различные концепции человека, сложившиеся на их основе, и эта задача не нашли своего удовлетворительного решения. Они воплощают в себе не столько новый философский образ человека, подсказанный современным научным знанием о нем, сколько различные варианты обоснования некоего априорно данного философского понимания человека с помощью фактов науки»¹³⁵.

Однако потребность в новом знании о человеке и создание нового образа человека были связаны не только с развитием биологии, социологии, психологии, социально-политическими потребностями, которые испытывало общество на Западе в период первой мировой войны. Моральный кризис человека, вызванный мировой войной, охвативший все сферы общества и его духовной культуры, вынуждает философов и педагогических антропологов искать пути выхода из него, создавать для его преодоления различные концепции формирования и воспитания личности. Иными словами, нужны «новые» ценности, а также действенные формы и средства их внедрения в сознание и поведение людей, с целью изменения и совершенствования человека.

Однако только практика определяет, насколько те или иные идеи, концепции реалистичны или утопичны. Философская антропология возникла, с одной стороны, на почве философии жизни (*Гердер, Ницше, Клагес*), а с другой — в своих культурно-философских вариантах, она примыкает к трансцендентально-идеалистическим традициям от Канта, через Гуссерля, до Хайдеггера. Однако

определяющим и главенствующим идейным источником для философской антропологии в целом стала прежде всего философия жизни. В ней философской антропологией были обнаружены те принципы и положения, на основе которых появилась возможность создания нового антропологического типа человека.

Для философской антропологии основополагающими стали идеи философии жизни о том, что человек в реальной жизни руководствуется не разумными побуждениями, а инстинктами. Не сознание, дух и разум определяют природу человека, а бессознательная и творческая жизнь, переливающаяся через край сила, темный и хаотический избыток инстинктов. Человек «еще не установившееся животное», «биологически ущербное», не приспособленное к животному существованию, а потому и открытое для любых иных возможностей. Эти положения философии жизни получили свое развитие и дальнейшую конкретизацию в философской антропологии, которая занимается не вопросами постижения природы бытия, а прежде всего вопросами постижения самого человеческого бытия.

Идейным источником для философской антропологии стал также экзистенциализм. Современная философская антропология и экзистенциализм возникли почти одновременно, в одних и тех же социальных условиях, и оказались очень близкими друг другу по духу. Из их общих черт можно выделить как наиболее важные две следующие: тезис о бессилии разума и утверждение априорности переживаний. Шелер пришел к выводу, что дух (и его существенная область — разум) абсолютно бессилен, и через всю философию экзистенциализма также проходит основная мысль о бессилии человеческого сознания, о его неспособности познавать и направлять ход событий в реальном мире. Как Шелер, так и экзистенциалисты, считают чувства страха, печали, одиночества, отчуждение и т.д. — основными, с точки зрения состоя-

ния человеческого бытия, — априорными, изначальными, не зависящими ни от чего. Эти чувства не вызываются какими-либо событиями, они присущи «человеку как таковому», составляют суть нашего «я» и не могут быть устранены социальными преобразованиями.

Основные положения антропологии Шелера подтверждают родство его теории человека с экзистенциализмом. Основоположник современной философской антропологии пишет: «...можно показать, с какой внутренней необходимостью человек в тот самый момент, когда он благодаря сознанию мира и себя самого и определению также и своей психо-физической природе — специфические отличные признаки духа — стал человеком, он должен постичь и наиболее формальную идею надмирового, бесконечного и абсолютного бытия. Раз человек — а ведь это принадлежит к его сущности, есть акт самого становления человека — выделился из своей природы и сделал ее своим «предметом», то он озирается по сторонам как бы со страхом и спрашивает: «Где же нахожусь я сам? Что же такое мое место?» Он собственно больше не может сказать: «Я — часть мира, окружен им», ибо актуальное бытие его духа и его личности возвышается даже над формами бытия этого мира в пространстве и во времени. И вот, как бы озираясь, он смотрит в ничто»¹³⁶. Это высказывание обобщает многие основные идеи теории человека Шелера, задача которой в общем виде формулируется им так: «Если и есть философская задача, решение которой с однозначной настойчивостью требует наше время, то такой является задача создания философской антропологии»¹³⁷. Философскую антропологию Шелер трактует как основополагающую философскую науку о сущности человека, «о его отношении как к царствам природы (неорганическому, растительному и животному), так и к основе всех вещей: это наука о метафизическом сущностном происхождении человека, о его физическом, пси-

хическом и духовном началах в мире, о тех силах и потенциях, которые им движут и которые он приводит в движение; это наука об основных направлениях и законах его биологического, психологического, духовно-исторического и социального развития, а также их существенных возможностях и их реальностях. Психофизическая проблема тела и души и ноэтически-витальная проблема также включаются в нее. Только такая антропология могла бы воссоздать философские основы для всех наук, имеющих дело с предметом «человек», — естественных, медицинских, предысторических, этнологических, исторических и социальных, а также для нормальной психологии, психологии развития, характерологии и установить определенные и прочные цели их исследования»¹³⁸.

Центральной проблемой философии Шелера является проблема личности, ее духовной природы. «Вопросы: что есть человек и каково положение в бытии, — писал Шелер, — с пробуждением моего философского сознания, стали для меня наиболее существенными, центральными среди всех других философских вопросов»¹³⁹. Тема человека в работах Шелера трактуется в различных ее аспектах в виде теоретико-познавательных, теистически-персоналистских и других построениях. У Шелера человек — духовное существо, «аскет жизни», своей способностью к «чистому созерцанию вещей выделяющийся из всего живого».

Для понимания философско-антропологических взглядов Шелера необходимо рассмотреть его концепцию человека. В своей работе «Положение человека в космосе» он раскрыл некоторые стороны сущности человека в связи с его отношением к миру животных и растений. Такой подход можно назвать биолого-антропологическим, начальным этапом формирования более целостного понимания человека. Но в результате, как считает, например, Б.Т.Григорьян, этот подход оказал-

ся узким для философско-антропологического мышления. Шелер выделяет в органическом мире, в самом начале его развития, так называемый чувственный порыв, под которым он понимает некую анонимную чистую устремленность вовне, движение органического тела от себя, в сторону, к чему-то неопределенному (например, так тянутся к свету многие насекомые и растения). В чувственном порыве он фиксирует простейшее проявление жизни, бессознательную потребность, безобъективную устремленность и безобъективное страдание. Составляя сущность растительной, вегетативной жизни, чувственный порыв, согласно Шелеру, пронизывает всю область органического вплоть до человека. В основе даже самого простого ощущения у человека Шелер отмечает наличие чувственного порыва, некоего инстинктивного внимания и устремленности к воспринимаемому. Это не просто реакция на внешнее возбуждение, его результат, а нерасчлененное изначально движение вовне. «Всякое поведение, — пишет Шелер, — является всегда также выражением внутреннего состояния». Итак, органическое бытие природы на первом этапе своей сущностной психологической формы выделяет чувственный порыв. Чувственный порыв присутствует также и потому, что он включает, или аккумулирует, в себе все сущностные ступени бытия, т.е. и ступени живой природы. В человеке «природа вся выступает в некоем концентрированном единстве ее бытия. Нет ни одного чувственного акта, даже простейшего восприятия и представления, за которыми не скрывался бы темный, чувственный порыв»¹⁴⁰.

Следующим этапом органического бытия природы в своей сущностной психологической форме является инстинкт. Поведение, вызванное инстинктом, должно выражаться в целесообразных, полезных для живого существа действиях. В инстинктах чувственные порывы как бы приобретают форму целесообразных действий человеческого существа. Инстинкты поведения Шелер

подразделяет на поведение, определяемое привычкой, и интеллектуальное поведение. Первое выделяется в качестве следующей психической формы жизненного порыва. В этом виде поведения проявляет себя способность живого существа, которая называется ассоциативной памятью, т.е. способность, необходимая для ориентирования в жизненном пространстве. Основой ассоциативной памяти является условный рефлекс. Другой наиболее высокой сущностной формой психической жизни Шелер считает практический интеллект. С ним тесно связаны способность выбора и действия, основанные на выборе.

Ориентируясь на опыты науки, проведенные с человекообразными обезьянами, Шелер признает у высших животных наличие простейших форм интеллектуальной деятельности, т.е. так называемого практико-технического мышления. В связи с этим он делает вывод, что отличие человека от животного носит не качественный, а количественный характер. Между умным шимпанзе и Эдисоном, если последнего иметь в виду только как техника, — пишет Шелер, — существует очень большое различие, но лишь в степени развития.

Но что же определяет сущность человека; если это не интеллект, так что же это? «Новый принцип, характеризующий сущность человека, — рассуждает Шелер, — находится за пределами всего того, что мы можем в широком смысле назвать жизнью: то, что только и делает человека человеком, не есть какая-то новая ступень жизни, тем более не есть лишь ступень одной из форм проявления жизни — психики, а это есть принцип, противоположный всякой жизни вообще, в том числе и жизни человека, некий подлинно сущностный факт, который как таковой не может быть сведен к естественной эволюции жизни, а если и сводим к чему-либо, то к самой высшей основе вещей, той самой основе, одной из великих форм проявления которой является также сама жизнь»¹⁴¹.

У Шелера сущность человека определяется понятием «дух», которое по своему содержанию родственно понятию «разум», введенному в обиход философской науки еще древними греками, но оно более емко и содержательно нежели понятие «разум», так как наряду с человеческой способностью мыслить идеи, дух может созерцать абсолютные и вечные сущности и ценности. В философии Шелера понятие «дух» многогранно, оно включает в себя такие высшие эмоциональные проявления человека, как доброта, любовь, блаженство, раскаяние, отчаяние, удивление и др. Все эти проявления не могут существовать вне человека, поэтому в человеке дух проявляет себя, выступая в конечных сферах бытия.

Как же характеризует человеческую духовность Шелер? Ее характеристиками является экзистенциальная раскованность, раскрепощенность человека, свобода. Все эти характеристики относятся к человеку, не избавленному от принуждения, давления, зависимости от органического, от жизни и всего того, что связано с жизнью, следовательно, и от его собственного интеллекта. Такое духовное существо не привязано к окружающей среде, оно свободно от нее и парит в мире, будучи ему открытым. Дух в состоянии познать предметы окружающего его мира не ради инстинктивных потребностей, а ради самих вещей. Эту способность духа Шелер называет «объективностью», которая выступает как бесспорный интерес к миру.

Таким образом, Шелер видит человека как бы разорванным, разделенным на две абсолютно самостоятельные и отчужденные друг от друга стороны: «порыв» и «дух». Порыв — это животное начало в человеке: ощущения, инстинкты, память, ум — все эти качества одинаковы у человека и животного и определяются порывом. Последний представляет собой хаотическое, бессознательное начало, которое никак не направляется и не имеет цели. То, что делает человека человеком, есть

совершенно другой принцип, — «дух». Он проявляет себя в таких актах, как размышление, созерцание, постижение априорных истин, самосознание, а также моральные или духовные чувства, такие, как бескорыстная симпатия к другому человеку. Шелер разъясняет понятие дух, следующими словами: «Основным определением «духовного» существа является его экзистенциальная самостоятельность, свобода, независимость от принуждения, давления, связи с органическим, с «жизнью» и всем, что относится к жизни... Такое духовное существо не является больше связанным инстинктами и окружающим миром, но свободно от окружающего мира»¹⁴². Далее он пишет, что человек, совершая духовные акты, отстраняется от реальности, от ее властного давления.

Такая позиция Шелера обнаруживает, на наш взгляд, некоторое злоупотребление активностью сознания, в которой поощряется излишнее подчеркивание идеи отделения сознания от объективной реальности.

Цель и задача учения о человеке Шелера — достижение гармонии «жизненного порыва» и «духа» при определяющей роли духовного начала. Такое единство, по Шелеру, должно воплотиться во «всечеловеке» — образе человека ясного духа и неиссякаемой чувствительности, т.е. идеальном образе. В действительности он никогда не будет создан и не будет достигнут в полном объеме. Каждый конкретно-исторический период времени добавляет в этот образ свои характерные черты. Образ «всечеловека» только обозначает направление, в котором следует совершенствоваться, изменяться и действовать реальному человеку.

Критики концепции человека Шелера указывают на следующие противоречия его концепции: доведенный до крайности дуализм, насильственное разделение человека на две совершенно самостоятельные стороны, а также тезис о бессилии духа. Согласно Шелеру, дух

должен направлять, упорядочивать стремление порыва, но как самостоятельная составная часть человека дух абсолютно бессилен, не имеет никакой власти, и только бессознательный порыв обладает творческой мощью и способностью действия. Говоря о духе, духовном акте, Шелер имеет в виду отдельную человеческую личность, которая и является олицетворением духа. Концепция личности Шелера утверждает абсолютную, неизменную личность, безотносительно к тому, что она собой представляет, какой вклад она внесла в общее развитие общества.

А.Гелен — известный немецкий антрополог писал, что, сопоставляя животного и человека, Шелер сформулировал проблему человека не как проблему зоологии или физической антропологии, а как философскую проблему, которая состоит в том, что Шелер истолковывал биологическую, телесную природу человека в непосредственной связи с его душевно-духовным и разумным началом. Однако своей концепцией надвигательной и антивигательной природы духа как некоего потустороннего для реального мира и конкретного человеческого бытия, он фактически отрицает науку.

Анализ отдельных направлений философской антропологии подтверждает, что в целом они не смогли создать новый философский образ человека, а лишь подтвердили старые знания о нем. «Философская антропология, — пишет Б.Т.Григорьян, — несмотря на некоторые научные и теоретические находки, не смогла стать целостным учением о человеке. Более того, она вылилась в отдельные философски осмысленные региональные антропологии — биологическую, психологическую, религиозную, культурную и др., которые при известной принципиальной общности, объединяющей их в рамках единого философского течения, обнаружили существенные различия как в методах исследования, так и в понимании характера и назначения самой фи-

лософской антропологии. Остались неосуществленными и притязания философской антропологии на положение специальной науки наряду с другими дисциплинами вообще. Здесь можно согласиться с О.Ф.Большовым, известным «позитивным экзистенциалистом», что «философская антропология, несмотря на продолжающийся рост числа ее последователей, не пришла к выработке такого методологического подхода к проблеме человека, который позволил бы реализовать ее притязания»¹⁴³.

Философская антропология в изображении человека несомненно имеет воспитательный подтекст. Если философская антропология ставит вопрос о том, «что есть человек», то педагогическая антропология, как выделившаяся из нее область знания, не ограничивается этим вопросом и идет дальше, служит новым этапом в раскрытии образа человека, ставит вопросы, что делает человека человеком и как происходит формирование собственно человеческого в человеке. Пытаясь ответить на поставленные вопросы, философская и педагогическая антропологии совместными усилиями стремятся создать новый философский образ человека, который формируется под непосредственным влиянием воспитания.

Педагогические аспекты философской антропологии Г.Плеснера

Гельмут Плеснер может рассматриваться как основоположник антропологических теорий, выделяющих основной признак человека как совершающего определенные действия.

Плеснер создает некий заверченный образ человека на основе теоретического осмысления всех накопленных знаний о человеке и его биопсихической жизнедеятельности. Философ подчеркивает эксцентричес-

кую природу утратившего свою естественную самость человека, «приговоренного» в силу этого к вечному поиску, самоотражению и самосовершенствованию.

Если Шелером была сформулирована программа философской антропологии с ее центральной проблемой сопоставления человеческого с животным, (человеческое бытие понималось, исходя из каких-то метафизических установок, определения его места в космосе), то человеческое бытие у Плеснера определялось прямо из нынешней ситуации, уточнялось его место в данный жизненный момент.

Плеснер, после долгих и упорных размышлений над проблемами философской антропологии, приходит к выводу о необходимости разработки методологических принципов, которые должны сделать антропологию фундаментальной дисциплиной в исследовании человека. Причиной этому послужил тот факт, что современные теории человека исходят из конкретно-научных результатов отдельных наук, например, биологии, психологии, медицины и т.д., и в результате такой подход к человеку приводит к более специализированному его рассмотрению, т.е. дается расчлененное знание о человеке, целостный же взгляд на человека отсутствует. Отсюда Плеснер заключает, что остается лишь «блеклый субъект... нагромождение проводов, по которым передаются марionетке-человеку ее пустые движения»¹⁴⁴.

Методы, применяемые экзистенциалистской философией и антропологией конкретных наук, не годились для философской антропологии, потому что первые исходили из внутреннего состояния человека, из его субъективности, вторые — из «внешнего» объективного рассмотрения человека. Человек, считает философ, не может быть истолкован правильно ни теми, ни другими, так как экзистенциализм не занимается телом, хотя оно в исследовании человека является не менее существенным предметом, его волнует внутреннее со-

держание человека; а конкретно-научные исследования своими методами не могут определить отличие человеческой телесности от животности, т.е. упускают качественную самобытность человека. Плеснер утверждает, что конкретные антропологические науки, не давшие до сих пор завершенной картины человека, и не могут этого сделать, поскольку основываются на количественном методе, который познает лишь одну сторону человеческой действительности, тогда как качественные характеристики оказываются недоступными для них. Чтобы преодолеть вышеотмеченную односторонность экзистенциальной философии и антропологических наук, философ предлагает созданную им методологию.

Методологические принципы или установки Плеснера, конечно же, связаны с его взглядами на сущность философии и на смысл философской антропологии в частности. Основой его методологии является принцип единства человеческой жизни во всей ее многогранности несводимой к познанию. В.Б.Куликов в связи с этим отмечает: «В качестве живой сущности человека можно понять, точнее приблизиться к его пониманию, если видеть в его телесности больше, чем сумму биологических признаков. Под этим «больше» подразумевается выведение своеобразия «живой сущности человека «из предшествующих ступеней органической жизни»¹⁴⁵. Плеснер склоняется к методологическому принципу исследования человека ради него самого и направляет свою критику против тех, кто занимается человеком не ради него самого, а для того, чтобы через него найти выход к бытию вообще. Например, такой позицией, рассматривающей человека как переходный мостик к бытию вообще, характеризуется экзистенциальная аналитика Хайдеггера.

Другой принцип методологии, выдвинутый Плеснером, рассматривает человека как непостижимого и неисчерпаемого. Сам Плеснер расценивает свой прин-

цип творческой непостижимости и неисчерпаемости человека как «секуляризованное обожествление человека, которое в христианской трактовке своим прообразом и образцом, возможно, имеет идею становления Бога человеком»¹⁴⁶.

Как понимает Плеснер роль и задачи созданного им нового направления в философии — философской антропологии? Ее задача состоит в выработке принципов или установок, придерживаясь которых можно было бы защитить достоинство и свободу человека. Философ видит задачу философской антропологии в том, чтобы на основе методологии, утверждающей непостижимость человеческого существа, создать универсальную науку о человеке.

Особое положение человека в мире, согласно Плеснеру, сконцентрировано в понятии «эксцентричности». Прежде чем перейти к этому понятию, следует остановиться на том, как характеризует человека Плеснер. «Человек существо планирующее и созидающее, наслаждающееся и страдающее, знающее искусство и религию, общество и право, короче, он культурное существо, которое желает и надеется, думает и хочет, чувствует и верит, страшится за свою жизнь и во всем этом должен познавать дистанцию между совершенством и своими возможностями»¹⁴⁷, отмечает он и прежде всего подчеркивает духовную и личную сущность человека, его особые интеллектуальные способности, качественно отличные от интеллектуальных проявлений животного. Здесь его позиция отличается от точки зрения Шелера, признающего лишь количественные различия в интеллектах животного и человека.

Сущность человека, по Плеснеру, особенно ярко проявляется в эксцентричности, благодаря которой человек переживает себя как личность, воспринимает свое окружение как предметное или как столь же персональный мир. Являющийся личностью индивидуум, — пи-

шет Плеснер, — «...есть субъект своих ощущений и акций, своих инициатив. Он знает, он живет. Его существование действительно поставлено перед ничто»¹⁴⁸.

Эксцентричность связана с человеческим поведением и представляет собой не что иное, как понятие отношения в широком смысле. Это отношение человека к чему-то, что принадлежит его существу, что есть он сам, но в то же время — чем он никогда не исчерпывается. Эксцентричность — это такое отношение человека, которое не приемлет состояния полного покоя и равновесия. Эксцентричность — это некоторый баланс власти и беспомощности человеческого существа, в котором ни одна из противоположных сторон не оказывает давление на другую. Она выражает не просто двусторонность отношений, а есть отношение к другому отношению.

«Личностный «эксцентр», — пишет Б.Т.Григорьян, — из которого человек познает мир и вещи, свое собственное тело и свою душу, Плеснер называет «Я». Это «Я» служит последним основанием всякого опредмечивающего отношения человека, но само не поддается опредмечиванию и являет собой «не объективируемый более и не вытесняемый на положение предмета полюс субъекта». Исходя из него, человек и строит свои отношения как к самому себе, так и через себя к внешнему миру. Отношение человека к миру не исчерпывается культурным творчеством, которое сводит его с предметной деятельностью. Он вступает также в отношения с другими людьми, с другими личностями. И это отношение возвращает нас вновь к эксцентрической позиции человека, которая и определяет его сопричастность к миру, его социальность. Эксцентричность означает для человека постоянное колебание между необходимостью поиска отсутствующего равновесия и новым стремлением устранить равновесие, уже достигнутое в

культуре и в общественной жизни. «В эксцентрической позиции он стоит там, где стоит, и одновременно не там, где стоит»¹⁴⁹.

«С одной стороны, — продолжает Б.Т.Григорьян, — в качестве подлинно основополагающего принципа философской антропологии провозглашается априорный «принцип непостижимости», исключающий всякий конкретный объект антропологического анализа и оставляющий тем самым открытой возможность для любого решения проблемы человека. С другой стороны, само конкретное и основополагающее свойство человека — его эксцентричность — также трактуется как принцип, характеризующий некую непостижимую позицию человека, ее одновременную данность и отсутствие, утверждение и постоянное «аннулирование собственного тезиса»¹⁵⁰.

Этот методологический принцип непостижимости был полностью воспринят как принцип антропологической педагогики, который используется при обосновании воспитательного значения той или иной ситуации, направляет человека к самопознанию и самореализации в мире. Только благодаря непостижимости человек осознает все то, на что он способен, что он может преодолеть, что в состоянии сделать, что главное для человека — это жизнь, в которой он изменяет и реализует себя, что в жизни имеется смысл человеческого существования. Поэтому этот принцип является обязательным принципом человеческой жизни и человеческих отношений.

Плеснер обращается к еще одному очень важному для философской антропологии моменту познания человеческой сущности — к исследованию поведения человека. Он придерживается того взгляда, согласно которому человеческая сущность проявляет себя во внутренней жизни человека. В качестве основы, выражающей сущность человека, он рассматривает само тело челове-

ка в момент его поведения. Исследуя плач и смех, Плеснер пытается понять поведение человека, объяснить человека из него самого в свете его отношения к себе и окружающим его людям. Феномены смеха и плача являются специфически человеческими проявлениями. По этому поводу Б.Т.Григорьян писал: «В них, согласно Плеснеру, находит свое конкретное выражение сама эксцентрическая позиция человека. Они характеризуются как катастрофические реакции человека, возникающие в результате потери самообладания, при столкновении с необъяснимыми ситуациями, на которые неизвестно как надо реагировать. Существо, лишенное «эксцентричности», такое, как животное, совершенно неспособно заметить это несоответствие в ситуации. Только духовное существо способно на подобную несуразность, например на факт разрыва координации между ним и телом, реагировать смехом или плачем. Некий физический автоматизм заступает на место артикулируемых, от самой личности исходящих реакций. Таким образом, Плеснер пытается показать, как в деятельности соединяются воедино духовные и физические сферы человека, не уничтожая специфически человеческой позиции»¹⁵¹.

Методологические принципы философской антропологии и ее методологическая функция, выработанные Плеснером, предназначались для применения их в педагогической антропологии и нашли свое широкое признание в антропологической педагогике. В западной философско-антропологической литературе появилось мнение, что педагогическая антропология в зависимости от своих целей может трансформироваться в антропологическую педагогику. Плеснер, так же как Больнов и его ученик Лох, принципиально различают два способа усвершенствования личности, осуществляемого посредством педагогической антропологии и антропологической педагогики, которые и занимают

вопросами человека. Больнов пишет следующее о различии педагогической антропологии и антропологической педагогики: «Сущность различия состоит в том, что одно направление есть ответвление философской антропологии, которое принимает во внимание педагогику, а другое есть ответвление педагогики в пока еще только выявленном отношении к философской антропологии»¹⁵².

Плеснер, надо сказать, не только определил методологическую основу педагогической антропологии, но и связал ее с реальными проблемами воспитания. Он анализировал бытие ребенка и рассматривал детский плач и смех как особые показатели «открытости» ребенка всему миру. Применение методологических принципов Плеснера нашло свое дальнейшее развитие в обосновании проблем воспитания у других философов и педагогов, в частности, у Больнова и его учеников.

Заключение

Современное общество находится в состоянии альтернативного выбора дальнейшего пути развития человека, совершенствование которого является целью и непосредственной задачей педагогической антропологии в теснейшей взаимосвязи с философией. Философия дает другим наукам мировоззренческую и методологическую основы их собственных исследований, а антропология на базе этих основ формирует, воспитывает и обучает человека. Из того, что педагогическая антропология стремится усовершенствовать людей, следует, что проблема будущего человечества есть и проблема педагогической антропологии. Поэтому от развития педагогической антропологии как науки, от эффективности воспитания на ее основе зависит прогресс. Человек определяет развитие современной цивилизации, однако сам формируется посредством педагогической антропологии. Все зависит от того, какую личность мы формируем на современном этапе развития общества. Личность высокообразованную, духовно богатую, душевно щедрую, творческую, способную принимать самостоятельные решения в сложных жизненных ситуациях, несущую ответственность за совершенные поступки, т.е. социально ответственную, стойкую, мужественную, способную адаптироваться в новых, непредвиденных ситуациях или посредственную, инфантильную, равнодушную ко всему вокруг, малообразованную личность. Такие цели и задачи педагогической антропологии формируются с перспективой на будущее, так как без предвосхищения будущего невозможен выбор целей воспитания.

Таким образом, педагогическая антропология — это новый этап в понимании человека с позиций целостного, комплексного его изучения. Если в средневековую Европу христианство принесло идею абсолютной

ценности духовного начала в человеке, ценности «спасения души для жизни вечной», а эпоха Просвещения принесла веру в особую ценность разума и прогресса, то педагогическая антропология показала, что роль воспитания и образования в XX веке значительно возросла. Однако можно предположить, что в наступившем XXI веке социокультурная ценность воспитания и образования возрастет еще больше.

Проведенное в книге рассмотрение философских и научных представлений, которые концентрируются на поисках путей гуманизации с помощью разнообразных средств формирования человека, свидетельствует о том, что для достижения этой цели объединились усилия самых крупных представителей философии и научного, прежде всего педагогического знания. Накопленный ими теоретический багаж, будучи использован в современных условиях, позволяет выявить пути повышения эффективности воспитательной работы общества и его педагогических институтов различного рода. Использование результатов прогрессивных разработок в области педагогической антропологии в прошлом позволяет сегодня резко повысить теоретический уровень исследований в области педагогической антропологии и тем самым наметить пути сочетания достижений педагогики и методологии воспитательного процесса в самом широком смысле этого слова с данными, представленными современному человеку многовековым опытом практики воспитательной работы.

Потребность в решении на этом пути все новых и более сложных вопросов возрастает по мере усложнения общественной жизни, ускорения темпов общественного прогресса и вместе с тем сокращения времени для решения все более сложных и разнообразных задач.

Особую значимость в процессе развития науки, техники и общественной практики приобретают усвоение и реализация огромного гуманистического потен-

циала, содержащегося в трудах выдающихся представителей философской и педагогической мысли. И только при условии творческого использования этого потенциала работа по преодолению техницистских и сциентистских представлений нашего времени, по гуманизации человеческих отношений может оказаться результативной.

Примечания

- 1 См. об этом: *Хорьков М.Л.* Генезис философской антропологии и социальный кризис. М., 1998. С. 2.
- 2 *Кимелев Ю.А.* Современная буржуазная философско-религиозная антропология. М., 1985. С. 12.
- 3 Эти вопросы более основательно рассмотрены в книге П.С.Гуревича. *Философская антропология.* М., 2001. С. 106.
- 4 *Natam V. Pädagogische Anthropologie: Theories Modelle Strukturen* Klirkherdt, 1982. S. 138.
- 5 *Материалисты Древней Греции.* М., 1956. С. 21.
- 6 Там же. С. 172.
- 7 Там же.
- 8 Там же. С. 160.
- 9 Там же. С. 173.
- 10 Там же.
- 11 Там же. С. 172.
- 12 Там же. С. 163.
- 13 Там же. С. 173.
- 14 *Кассирер Э.* Опыт о человеке // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 7.
- 15 *Кессиди Ф.Х.* Сократ. М., 1988. С. 101.
- 16 *Платон.* Собр. соч. М., 1994. Т. 4. С. 216-217.
- 17 Там же. С. 291.
- 18 Там же. С. 139–140.
- 19 Там же. С. 168.
- 20 Там же. С. 194.
- 21 *Руссо Ж.-Ж.* Педагог. соч. М., 1981. Т. 1. С. 29.
- 22 *Аристотель.* Собр. соч. М., 1984. Т. 4. 125a9.
- 23 Там же. 1152a24.
- 24 Там же. 1205a24.
- 25 Там же. 1337a2.
- 26 Там же. 1252в3, 125a2.
- 27 Там же. 1205a 28–36.
- 28 Там же. 1187a30.
- 29 Там же. 1187в8.
- 30 Там же. 1177в31–1178a1.
- 31 *Хорьков М.Л.* Учение о природе и сущности человека в философии Аристотеля // *Филос. науки.* 1993. № 1-3. С. 202.
- 32 *Гуревич П.С.* Философия человека. Ч. 1. С. 166.
- 33 *Августин Блаженный.* Исповедь. М., 1992. С. 132-133.
- 34 Там же. С. 148–149.

- 35 Там же. С. 108.
- 36 *Гуревич П.С.* Философия человека. Ч. 1. С. 171.
- 37 *Гаджикурбанов А.Г.* Антропология Августина и античная философия. М., 1979. С. 7.
- 38 *Августин Блаженный.* Исповедь. М., 1992. С. 266.
- 39 *Боргош Ю.* Фома Аквинский. М., 1975. С. 104.
- 40 Там же. С. 159–160.
- 41 Там же. С. 110.
- 42 *Бердяев Н.А.* О русской философии. Свердловск. М., 1975. С. 18.
- 43 *Гуревич П.С.* Философия человека. Ч. 1. С. 195.
- 44 *Кампанелла Т.* Город солнца. М., 1954. С. 71.
- 45 Там же. С. 64-65.
- 46 Там же. С. 49.
- 47 Там же. С. 41-42.
- 48 Там же. С. 50.
- 49 Там же.
- 50 Там же. С. 70.
- 51 *Монтень М.* Опыты. М., 1960. С. 138.
- 52 Там же. С. 140.
- 53 Там же.
- 54 Там же. С. 141.
- 55 Там же. С. 146.
- 56 Там же.
- 57 Там же. С. 155.
- 58 Там же. С. 166.
- 59 *Меньшиков В.М.* Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. М., 1995. С. 20.
- 60 *Мор Т.* Утопия. М., 1978. С. 210.
- 61 Там же. С. 213.
- 62 Там же. С. 214.
- 63 Там же. С. 190.
- 64 Там же. С. 183.
- 65 *Руссо Ж.-Ж.* Педагог. соч. Т. 1. С. 31.
- 66 Там же. С. 260.
- 67 Там же. С. 26.
- 68 Там же. С. 129.
- 69 Там же.
- 70 Там же. С. 91-92.
- 71 Там же. С. 419.
- 72 *Асмус В.Ф.* Жан Жак Руссо. М., 1962, С. 33.
- 73 *Руссо Ж.-Ж.* Педагог. соч. Т. 1. С. 145-146.
- 74 Там же. С. 204.
- 75 Там же. С. 127.

- 76 Там же. С. 216.
77 Там же. С. 243.
78 Там же. С. 247.
79 Там же. С. 271.
80 Там же. С. 248.
81 *Асмус В.Ф.* Жан Жак Руссо. С. 33.
82 *Кант И.* Трактаты и письма. М., 1980. С. 332.
83 *Flithner W.* Systematische Pädagogik. Breslau, 1933. S. 38.
84 *Бим Бад Б.М.* Путь к спасению: педагогическая антропология И.Канта сегодня. М., 1994. С. 41.
85 *Кант И.* Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1994. С. 248.
86 Там же. С. 260.
87 *Кант И.* Указ. изд. Т. 2. М., 1964. С. 204.
88 *Кант И.* Собр. соч. в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 399, 401.
89 Там же. С. 402.
90 Там же. С. 404.
91 Там же. С. 406.
92 Там же. С. 408.
93 Там же. С. 409.
94 *Дидро Д.* Избр. соч. М., 1926. С. 144–145.
95 *Кант И.* Указ. изд. Т. 8. С. 414.
96 Там же. С. 415.
97 Там же. С. 430.
98 Там же. С. 431.
99 Там же. С. 436.
100 Там же. С. 441–442.
101 Там же. С. 443.
102 Там же. С. 445.
103 *Шиллер Ф.* Собр. соч. М., 1957. С. 252.
104 Там же. С. 258.
105 Там же. С. 262.
106 Там же. С. 256.
107 Там же. С. 257.
108 Там же. С. 264.
109 Там же.
110 Там же. С. 266.
111 Там же. С. 270.
112 Там же. С. 278.
113 Там же. С. 280.
114 Там же. С. 283.
115 Там же. С. 284.
116 Там же.
117 Там же. С. 325.

- ¹¹⁸ Там же. С. 327.
- ¹¹⁹ Там же. С. 333-334.
- ¹²⁰ Там же. С. 287.
- ¹²¹ Там же. С. 288-289.
- ¹²² Там же. С. 292.
- ¹²³ Там же. С. 306.
- ¹²⁴ Там же. С. 302.
- ¹²⁵ Там же. С. 325-326.
- ¹²⁶ Там же. С. 356.
- ¹²⁷ Там же. С. 298-299.
- ¹²⁸ Там же. С. 344.
- ¹²⁹ Там же. С. 345.
- ¹³⁰ Там же. С. 358.
- ¹³¹ *Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. М., 1998. С. 219. Аргументация излагается по кн.: *Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. Раздел VI. С. 218-230.
- ¹³² Там же. С. 218-219.
- ¹³³ *Scheler M.* Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt, 1928. S. 13.
- ¹³⁴ *Heidegger M.* Kant und das Problem der Metaphysik. Fr./M., 1938. S. 200.
- ¹³⁵ *Григорьян Б.Т.* Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М., 1988.
- ¹³⁶ *Scheler M.* Die Stellung des Menschen im Kosmos. S. 105-106.
- ¹³⁷ Ibidem. S. 7.
- ¹³⁸ Ibidem. S. 7-8.
- ¹³⁹ Ibidem. S. 9.
- ¹⁴⁰ Ibidem. S. 23.
- ¹⁴¹ Ibidem. S. 46.
- ¹⁴² Ibidem. S. 47.
- ¹⁴³ *Григорьян Б.Т.* Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М., 1988. С. 84.
- ¹⁴⁴ *Plessner H.* Die Stufen des Organisches und des Mensch B., 1965. S. 33.
- ¹⁴⁵ *Куликов В.В.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988. С. 65.
- ¹⁴⁶ *Plessner H.* Macht und menschliche Natur. Bern, 1953. S. 258.
- ¹⁴⁷ *Plessner H.* Die Aufgabe der philosophische Anthropologie-Zwischen Philosophie und Gesellschaft. B., 1965. S. 117.
- ¹⁴⁸ Ibidem. S. 124.
- ¹⁴⁹ *Григорьян Б.Т.* Философская антропология. М., 1982. С. 57.
- ¹⁵⁰ Там же. С. 59.
- ¹⁵¹ Там же. С. 60.
- ¹⁵² *Bollnov O.F.* Anthropologische Pädagogik. Stuttgart, 1959. S. 77.

Оглавление

Введение	3
ПРЕДЫСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	
Антропологические подходы в эпоху античности	8
Педагогические воззрения в средние века	21
Антропологические концепции Возрождения	28
ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И НЕМЕЦКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ	
Ж.-Ж. Руссо о теории воспитания	40
Педагогическая антропология И.Канта	57
И.Ф. Шиллер об антропологическом типе человека	84
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	
Основные течения педагогики XX века	106
«Положение человека в космосе» М. Шелера	116
Педагогические аспекты философской антропологии Г.Плеснера	127
Заключение	135
Примечания	138

Научное издание

Новичкова Галина Александровна
Историко-философские очерки западной педагогической антропологии

*Утверждено к печати Ученым советом
Института философии РАН*

В авторской редакции

Художник *В.К.Кузнецов*

Технический редактор *А.В.Сафонова*

Корректра автора

Лицензия ЛР № 020831 от 12.10.93 г.

Подписано в печать с оригинал-макета 06.11.01.

Формат 70x100 1/32. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 4,43. Уч.-изд. л. 6,01. Тираж 500 экз. Заказ № 028.

Оригинал-макет изготовлен в Институте философии РАН

Компьютерный набор: *Е.Н.Платковская*

Компьютерная верстка: *Ю.А.Аношина*

Отпечатано в ЦОП Института философии РАН

119992, Москва, Волхонка, 14