

Очерки по педагогической антропологии

Б. М. Бим-Бад

Введение в проблематику педагогической антропологии

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

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

"Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, - а средства эти громадны", - справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

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

х х х

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

По природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, "золотого фонда" знания человека о самом себе. Это знание выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека. Успех психолога-практика, консультанта, социального работника, любого воспитателя и преподавателя зависит от степени учета исторически накопленных успехов педагогического человековедения.

Для родителей и учителей оно незаменимо во всех отношениях. Им жизненно важно знать, к какому миру они готовят ребенка, что ждет их питомцев в обозримом будущем, когда

воспитанникам придется обходиться без помощи воспитателей. Это заинтересованное внимание к устройству, духовному облику и тенденциям развития сегодняшнего мира ради понимания мира завтрашнего означает, в частности, что педагогическая антропология может ответить на ожидания воспитателя только в качестве целостного учения о жизни - педагогического "жизневедения", "человечествоведения" и человековедения, в качестве педагогического осмысления мира.

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

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

х х х

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

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

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

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

Но история не просто учит нас - мы живы ею. В интимных отношениях с историей лежит исток и тайна нашего очеловечения, одухотворения, совершенствования. Чем более (не только по количеству, но непременно и по качеству) почерпнет человек из исторически накопленной культуры, тем более он совершенен. Душа человеческая, наши надежды и сожаления, радости и мучения, ошибки и победы, интересы и мастерство, и все, и все - суть результат, "продукт" истории. "За нами, как за прибрежной волной, чувствуется напор целого океана всемирной истории; мысль всех веков на сию минуту в нашем мозгу" (А.И. Герцен).

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

Ведь человек приходит из рук природы в мир человечеством созданных вещей, порядков,

обычаев, законов. Новорожденный оказывается среди истории человечества, воплощенной в языке, потребностях, целях, мыслях, расчетах, логике, наслаждениях, инструментах. В устройстве дома, в звуках колыбельной, в образе жизни окружающих его людей. История человечества разъезжает в легковой машине, господствует в социальных институциях и государственных учреждениях...

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

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

Сегодняшний день соткан из прошлого и будущего.

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

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

Хочется надеяться, что у читателя найдутся и желание, и умение, и воля глубоко усвоить содержание этой книги, представляющей собой, по сути, самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости.

х х х

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

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

они опираются на законы развития человека и человечества.

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

Место педагогической антропологии в системе педагогического знания

Педагогическая антропология входит в педагогику как ее составная часть. Поэтому для ответа на вопрос, что такое педагогическая антропология, необходимо понять, что такое педагогика.

Педагогика — наука и искусство совершенствования человека и групп людей с помощью образования, воспитания и обучения.

В педагогическое знание включаются три главные области.

1. Педагогика как наука и искусство. Область знания о педагогике как теории и практике называется философией педагогики, или общей педагогикой. Философия педагогики отвечает на следующие главные вопросы. Необходима ли педагогика как научное знание о воспитании? Если необходима, то как она возможна? Какова природа педагогики в отличие от других наук и искусств?

Природа педагогики как науки и искусства воспитания производна от природы воспитания, от понимания его сущности. Поэтому в основе философии педагогики лежит теория образования, воспитания и обучения.

2. Теория образования, воспитания и обучения. Эта теория отвечает на вопросы о природе образования, воспитания и обучения, об их необходимости и возможности. Ее предметом являются процесс воспитания и учебный процесс.

Образование, воспитание и обучение человека зависят от понимания природы человека, от знания возможностей и границ его развития. Поэтому в фундаменте теории воспитания лежит знание о человеке как воспитуемом (обучаемом) и воспитателе (учителе).

3. Педагогическая антропология как фундамент всего здания педагогики. Часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого, называется педагогической антропологией. Она отвечает на вопросы о природе человека и людского сообщества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей.

На педагогической антропологии покоится теория образовательно-воспитательных процессов, над которой возвышается теория педагогики.

Графически представить структуру педагогики можно как пирамиду. В ее основании находятся обобщающие положения о человеке как субъекте и объекте воспитания — педагогическая антропология. Первый этаж занимает теория воспитания. Венчают "пирамиду" идеи о педагогике как науке и искусстве — общая педагогика (философия педагогики).

Прочность всего здания в огромной мере зависит от крепости его фундамента. Если предположить, например, что человек никак не воспитаем по своей природе (посылка на фундаментальном этаже "пирамиды"), то и теории воспитания быть не может (посылка на первом этаже). Стало быть, и педагогика как знание о воспитании не нужна, да и невозможна (посылка второго, верхнего этажа).

Решительно все, что может и должно содержаться в педагогике на любых этажах ее структуры, связано с ее фундаментальной частью. С ее понятиями, исходными положениями, гипотезами, теориями и фактами. Всякое положение педагогической

антропологии принудительно влечет за собой соответствующий ему тезис теории воспитания. Философия педагогики в свою очередь согласуется с данными теории воспитания.

Педагогическая антропология вырабатывает идеи, которые пронизывают собой все этажи педагогики снизу доверху.

Педагогико-антропологические
основания педагогики

При решении всех проблем целей, сущности и путей воспитания и обучения педагоги исходят из природы ребенка. Поэтому содержание и структура антропологического фундамента педагогики являются важнейшим моментом дифференциации педагогических течений.

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

Опытническое течение берет за основу руссоистско-толстовскую трактовку человека как носителя изнутри разворачивающихся спонтанных сущностных сил.

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

Теологическая педагогика базируется на учении о человеке как образе и подобии Божьем. Или же исходит из других догматов провиденциальной направленности.

Антропологическое течение в педагогике отличается многофакторным подходом к истокам и процессам развития личности. К педагогическому вмешательству в их протекание.

Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие биологических, и социальных, и духовных факторов в структуре личности.

Представители антропологического течения сознательно и преднамеренно базируют свои послышки на данных человековедения.

Задачи педагогической антропологии

Педагогическая антропология нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого. Исходя из этого знания и понимания дать практически ориентированные рекомендации.

Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности. Оно обязано исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях", — это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается аксиомой для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

"Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны", — справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

Педагогическая антропология стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько мы воспитуемы на разных этапах жизни? Каковы причины и процессы становления личности? Каков характер различных групп, числом членов от двух до всего рода людского, и как личность взаимодействует с ними? Факты и закономерности индивидуального и группового развития — знание "обо всей широте человеческой жизни" (К.Д. Ушинский) — призваны дать фундамент для действенного воспитания. Эффективные педагогические технологии возможны только как

природосообразное и культуросообразное построение практики. Все они опираются на законы развития человека и культуры.

Педагогическая антропология снабжает воспитателя, учителя, наставника знанием о них самих и об их питомцах, а также об окружающих их людях, их типах и жизнедеятельности. Законы индивидуального и группового развития, которые изучает педагогическая антропология, становятся базой педагогической практики — как педагогического совета, если угодно, "рецепта", так и предупреждения об опасностях.

Проблематика и источники

Предмет педагогической антропологии, как и любой науки, составляет единство проблематики, которую она разрабатывает, источников и методов, с помощью которых она решает эти проблемы.

Проблематика. В педагогической антропологии различимы как минимум три круга проблем, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем. Это: 1) способы познания человека как воспитателя и воспитуемого; 2) воспитание человека обществом; 3) воспитание человека человеком.

В первый круг проблем входят темы объекта и предмета педагогической антропологии. Их разработка включает в себя исследования по истории содержания и методов педагогической антропологии.

Это — ход и результаты антропологических изысканий в рамках наиболее влиятельных течений и направлений педагогики, других отраслей знания о человеке. Это также история педагогической антропологии как специальной области исследований. Здесь особого внимания заслуживают антропологическое обоснование педагогических норм, логика и способы этого обоснования.

Первый круг проблем охватывает также определение места педагогической антропологии среди других педагогических наук.

Главная составная часть второго круга проблем в составе педагогической антропологии — осознаваемое и неосознаваемое воспитательное взаимодействие человека и человечества.

Человек здесь рассматривается как член общностей разного масштаба и как участник процессов общественного сознания и познания. Изучается взаимозависимость человека и его истории, социальных установлений, общностей неодинакового типа. Венчает этот раздел тематика образовательной и воспитательной деятельности общества: зависимость общественного бытия от уровня и качества образования и зависимость образования от характера общественного бытия.

В социальных институтах и в материальном производстве воплощены дух, идеи, мышление, все продуктивные психические способности людей. Воспитывающие воздействия на каждого растущего человека оказывают все формы жизни — религия, политика, искусство, наука. Трудовая деятельность, материальные условия. Обычаи, нравы, традиции.

Педагогика неотрывна от образа культурной жизни людей.

Поэтому изучение устройства и функционирования общества есть основание для классификации и типологии личности, для ее феноменологии, для изучения и исторически преходящего в личности, и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.

Становление, развитие и судьба личности, ее воспитание другими личностями составляют третий круг тем и проблем. Движущие силы развития личности и управление ее развитием — наиболее обширные темы педагогической антропологии.

Третий круг проблем охватывает ряд разделов.

1. В первом разделе содержатся ответы на вопрос, почему мы такие, какие есть. Движущие силы развития личности изучаются в их взаимодействии. История индивидуальной жизни рассматривается как сложное взаимное отношение телесных, духовных, культурных и социальных программ развития.

Способность воспринимать и транслировать культуру входит в число фундаментальных свойств человека. Она варьируется в весьма широких границах. Эти степени индивидуальных различий представляют для педагогической антропологии первостепенный интерес. Равно как и факторы созревания и колебаний основополагающих способностей, ход их развития.

Источником развития и воспитания чувств является реализация стремлений (мотивов, побуждений, желаний и т. п.) в зависимости от условий, успехов и препятствий в их осуществлении. Чувства выступают в роли "посредника" между познанием и волей, заключающейся в образовании желаний, принятии решений и проведении их в жизнь, в поступках и деяниях, во власти человека над собой, в его пользовании свободой.

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

С помощью рефлексии — наблюдения субъекта за собственной психической реальностью — человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результаты доказанными данными и множеством фактов.

Мышление не сводится к актуализации ранее образованных ассоциаций. Напротив, существует и регрессивное уподобление прежнего опыта новому. Результаты мыслительной работы нередко ведут к перестройке структуры и замене содержания предшествующих элементов тезауруса.

Рефлексия позволяет преодолевать противоречия между старым и новым в нашем опыте, между чувственным и рациональным, воображаемым и реальным, желаемым и действительным.

2. Вопросы, связанные с темой "какие мы?", освещаются во втором разделе.

В экзистенциальной его части изучается переживаемое человеком существование.

Описываются представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом его жизни, содержанием счастья, отношением к смерти и бессмертию.

Здесь же характеризуются экзистенциальные ценности.

Исследуется соотношение детства с последующими эпохами жизни.

Жизнь предстает как воспитатель и школа, воспитание и школа — как компонент жизни.

Феноменологическая часть этого же раздела посвящена проявлениям личности, ее содержанию и направленности. Здесь рассматривается поведение человека без свидетелей и поведение на людях.

В проблематику этой части входит типология личности и групп. Среди множества этих типологий первостепенное значение имеют характерологические.

Большое внимание уделяется здесь типологии педагогов и андрагогов — воспитателей, учителей, наставников, преподавателей и т. д.

3. Управление и самоуправление развитием личности изучаются в соотношении содержательных и процессуальных сторон воспитания. Особенно подробно исследуется воспитывающая и обучающая среда, принципы ее конструирования и оперирования. Каким же образом осуществляется научная разработка всех этих проблем? Насколько доказательно, достоверно, проверено получаемое педагогической антропологией знание? Из каких источников и какими методами мы его добываем?

Источники. Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей человекознания, а также из религии, искусства и практики.

Другие антропологические науки как источники. Человековедение покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде homo, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания. Педагогической антропологии приходится интерпретировать данные как базовых, исходных наук о человеке, так и обобщающих антропологических наук.

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве.

Философская антропология поставляет педагогический материал и методы, обнимающие собой все существенные для воспитания аспекты личности как микрокосма, изоморфного макрокосму.

Культурная антропология для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению у первобытных племен. И у ныне сохранившихся, и тех древних племен, которые мы можем реконструировать по результатам археологических раскопок, лингвистических изысканий и т.д.

Биологическая (естественнонаучная) антропология дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения, также ценную для педагогической антропологии.

В значительной мере педагогическая антропология опирается и на материалы и методы социальной, когнитивной, интерпретативной и других антропологий.

Биологические и биосоциальные науки. На человека распространяются общие для всего живого законы. И для него обязательны физические, химические и биологические характеристики. Как и любой организм, человек для выживания поддерживает относительное динамическое постоянство внутренней среды, взаимодействуя с внешними условиями жизни (гомеостаз).

Вне зависимости от своей уникальности, неповторимости и единичности человек, как и все живое, состоит из клеток и одинаковых для всех химических веществ. Так, нуклеотид аденозинтрифосфат (АТФ) во всех организмах исполняет роль универсального аккумулятора и переносчика энергии. И человек не составляет исключения.

Homo sapiens разделяет с бактерией, деревом и птицей основные функции организма как такового. Человек появляется на свет благодаря воспроизведению клеток по одинаковым механизмам передачи генетической информации и при помощи одного и того же химического вещества — дезоксирибонуклеиновой кислоты.

Изменчивость человеческого организма на протяжении эволюции подчиняется тем же законам мутации генов, что и любого из 16 млн различных типов организмов, известных нам сегодня. Это или изменения в последовательности нуклеотидов дезоксирибонуклеиновой кислоты, или структурные модификации хромосомы, либо трансформация числа хромосом. Смена и последовательность поколений определяют собой самую возможность жизни индивида, как и любой особи.

Все науки о жизни имеют значение для педагогической антропологии. Но область исследований в рамках педагогической антропологии охватывает биосоциальные аспекты становления и совершенствования человека. Важнее всех биосоциальных наук для педагогической антропологии медицина.

Гуманитарные науки. Человек — существо, физиология, сома и нервная система которого опосредствованы социальной средой. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставляя их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

Имея дело с человеческим объектом, педагогическая антропология пересекается с предметными областями социологии, психологии, а также с поведенческими аспектами экономики, географии, права, политической науки.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства, философией жизни и личности.

Однако педагогическая антропология нуждается еще и в философии общества, и в философии истории.

Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в

социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Психология принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества — жизни.

Психологическая наука, изучающая факты сознания и подсознания, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций. Впрочем, этот материал также следует соотносить с данными других наук. Прежде всего, с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это — логика (методы познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), этнография, история.

Демография — междисциплинарная область исследований, связанная с экономикой, социологией, статистикой. А также с медициной, биологией, антропологией, историей. Эта дисциплина нужна педагогике. Экономическое процветание, здоровье, образование, структура семьи, типы преступлений, язык, культура — фактически все аспекты человеческого общества — характеризуются тенденциями в изменениях населения. Они в обязательном порядке подлежат педагогической интерпретации.

Юридические науки непосредственно важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование не мыслимо. Но воспитатель нуждается еще и в педагогически интерпретированной юриспруденции.

Готовя новых жильцов Земли к жизни в правовом обществе, педагог вынужден делать конкретные выводы из правовых норм. Более того, ему полезно учитывать теорию государства и права. Ведь он воспитывает одновременно и будущих законодателей, и будущих подданных закона.

В педагогико-антропологической интерпретации нуждаются отношения между личностью и государством, между общественным и частным образованием.

Антропологический анализ необходим для осмысления текущего законодательства в области школьного дела. Для педагогической антропологии необходимы все гуманитарные науки. Но свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает преимущественно из истории человечества.

История. Человек — историческое образование. Человек — плод присвоения культуры, благодаря которой он способен включиться в человеческое сообщество. А культура накоплена исторически. Человек становится человеком, присваивая исторические пласты культуры.

История — лаборатория человековедения вообще, и педагогического человековедения более всего.

Прожитое и пережитое человечеством — как лаборатория педагогической антропологии — тем выгодно отличается от сегодняшних наблюдений, что в ней уже ничего нельзя изменить. И можно четко соотнести полученный итог с условиями протекания процесса, который привел к таким-то следствиям.

В этой лаборатории мы имеем возможность тщательным образом изучить, с чего начинается интересующий нас процесс, как он развивается, как он умирает, как вновь и вновь воскресает.

Мы видим все, что существует "на входе", и все, что было получено "на выходе" "черного ящика" под названием человек. И поэтому мы можем ответить себе на вопрос, каким образом, при каком стечении обстоятельств, в результате соединения каких факторов был пройден данный путь.

История позволяет нам рассматривать огромное многообразие человеческих характеров. Мы находим в ней все возможные, все мыслимые типы человеческого поведения. В социальных

институтах, в материальном и духовном производстве проявлены и воплощены все продуктивные психические способности людей. Поэтому история есть основание для классификации и типологии личности и групп.

История показывает, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с другими людьми и естественной средой, как человечество развешивало свои силы и познавало их. Раскрывая природу человека с разных сторон, историческая наука дает педагогической антропологии необходимый ей материал о гибельных и спасительных человеческих свойствах, приводящих к таким-то последствиям при одном стечении обстоятельств, а при другом — к существенно иным.

Незаметное воспитывающее воздействие на каждого человека оказывают все формы жизни — материальные условия, религия, обычаи, политика, суды, нравы, трудовая деятельность, традиции. Поэтому воспитание и обучение неотрывны от образа жизни людей. А педагогическая антропология неотрывна от изучения их исторических типов.

Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология черпает свой материал из истории педагогики и истории детства.

История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретико-эвристические функции, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы. История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека. Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания и обучения, а также образовательных институций.

В истории детства педагогическая антропология берет данные о типах отношений взрослых к новым поколениям. История детства дает также богатый биографический материал для решения проблемы соотношения наследственности и среды в воспитании.

Биографии властителей. Дают прекрасный материал для построения педагогической антропологии.

Сравнительно-историческое изучение биографий помогает сопоставить образованность национального лидера с его мировоззрением и деяниями.

В жизнеописаниях правителей мы обнаруживаем пресуществление политической доктрины в жизнь. Благодаря этому исторический материал выявляет свой логический компонент — теорию воспитания и обучения первых лиц в области государственного управления. Теорию, проверенную практикой, воплощенную в конкретной действительности.

При этом вычлняются поправочные коэффициенты: на специфику эпохи, влияние обстоятельств; на личные, в частности характерологические, качества лидера.

Среди нынешних воспитанников могут расти будущие лидеры народов. Воспитатели несут некоторую ответственность перед грядущими поколениями за эффективность своих благотворных воздействий на них.

Наблюдения и опыт педагогики. В число наук, служащих источниками для педагогической антропологии, входит и педагогика. Особенно ее сложные специальные разделы, которые имеют дело с исключительными случаями.

Так, благодаря опыту воспитания и обучения слепоглухих детей мы получаем ответы на многие глубинные тайны становления и совершенствования человека.

Воспитание и обучение слепоглухих гораздо легче контролировать, чем зрячеслышащих ребят. Легче протоколировать все, что они могут в себя впитать, чтобы сопоставить их поведение с тем, что они приобретали.

Развитие слепоглохого человека протекает как бы в замедленной киносъемке, благодаря чему можно внимательно изучить каждый этап этого процесса.

Наука узнает, положим, что овладение навыками самообслуживания абсолютно необходимо для очеловечивания, как и столкновение нового жильца Земли с законами физического мира.

Затем — с правилами вежливости, которые концентрируют в себе колоссальный исторический опыт взаимодействия людей. Искусство не быть неприятным окружающим очеловечивает человека с огромной быстротой и неотразимой силой.

Далее вы знакомите слепоглохого ребенка с языком, с разными знаковыми системами.

Положим, с пальцевой азбукой (дактилологией) и буквенной, зрительной азбукой, и с письмом для слепых по Брайлю.

И вот он догнал обычного ребенка в духовном, умственном развитии. Чем больше знаковых систем, которые использует человек в диалоге с культурным миром, тем стереоскопичнее его мировоззрение, тем в большей степени он развит.

С помощью известных науке методов обучения детей культуре удастся дорастить слепоглохих детей до уровня таланта. Дать им возможность полноценной жизни.

Опыт коррекционной педагогики обнаруживает гигантские резервы человеческих возможностей. И обнаруживает роль различных пластов культуры в очеловечении человека.

Автобиографии. В неисчерпаемом море исторических документов и материалов, которые подлежат педагогической интерпретации, особе место занимают автобиографии.

Благодаря автобиографиям, этому рефлексивно-литературному жанру, педагог-антрополог узнает, что же сохранилось в человеке от его первых дней. Почему в памяти осталось именно это, а не другое. Как соотносится последующая судьба человека с ее началом.

Автобиографии обнаруживают роль детства в последующей жизни человека. Они показывают, как велико значение в раннем воспитании того, что мы привыкли считать мелочами.

Религия. Рассматривается педагогической антропологией как очень серьезный источник знаний об отношении человека к жизни, к смерти и бессмертию. Это отношение в огромной степени предопределяет наше поведение и систему наших ценностей, среди которых важнейшие — наши представления о Боге (или их отсутствие).

Религиозная вера в огромной степени ответственна за наш облик и за наши пути, за цели, которые мы выбираем в жизни, и за способы, которыми мы достигаем эти цели.

Все самое трудное в жизни человека разрешается в религиозном сознании. Беспомощность перед смертью, болью, потерями. Ответственность, случай, слабость, подчас полное бессилие, страсти, влечения, многообразие страха. Все, что делает жизнь такой мучительно сложной.

Вера нейтрализует боязнь, примиряет с роком, вознаграждает за муки — пусть позже, но воздаст за страдания и лишения. Главное же — дарит бессмертие, отвечает на недоуменные и многочисленные "зачем?".

Действительная ценность этих представлений колоссальна — именно они определяют отношение человека к миру и во многом — отношения с миром. Без них человек обнаруживает себя беззащитным и одиноким, а окружающий его макро- и микрокосмос — враждебным, абсурдным, бессмысленным, заслуживающим отвращения, ненависти, разрушения.

Вера вырабатывает ответы на загадочные вопросы о возникновении мира и об отношениях между душой и телом.

Наконец, религиозные представления содержат в себе колоссальный пласт важных исторических реминисценций. Религия обеспечивает взаимодействие прошедшего и будущего.

Стало быть, никакое воспитание не может обойти молчанием вопросы веры безнаказанно, и религия становится в центр педагогико-антропологических изысканий.

Искусство. Привлекается педагогической антропологией в качестве одного из своих важнейших источников. Его содержание и методы используются педагогической антропологией для понимания многообразных факторов становления и изменения характеров на протяжении жизни человека.

Интерпретация искусства обладает большим потенциалом в развитии педагогической антропологии. Художественный образ, обобщая поведенческие и психологические наблюдения, одновременно проникает в глубь неповторимо единичной личности. Метафора, по своей природе соединяя в себе общее и отдельное, является одним из самых ценных источников педагогической антропологии.

Благодаря педагогической интерпретации художественной литературы мы получаем знания

о мире ребенка, человеческих характерах и судьбах. Они обогащают феноменологическую проблематику антропологии — типологизацию развивающейся личности.

Некоторые произведения искусства представляют собой развернутые мысленные педагогические эксперименты (например "Эмиль" Руссо).

Лучшие романы воспитания показывают нам как мир "обламывает" судьбу человека. И как сам человек влияет на судьбу мира. И как он участвует в изменениях общества. В них встают проблемы действительности и возможности человека, свободы и необходимости и проблема творческой инициативности (М.М. Бахтин).

В предмет искусства ребенок входит как его важная составная часть — и сам по себе, и как "отец" человека, развивающейся личности. В зеркале искусства перед нами предстает многообразие становящихся характеров, типов детей и детства.

Искусство предупреждает об опасностях непонимания детей взрослыми. Оно дает ценную информацию об особенностях детских радостей и горестей, об отношениях между детьми, о значении событий детства для дальнейшей жизни и судьбы человека.

Детская литература служит важным педагогико-антропологическим источником и теории, и практических воспитательных выводов.

Таким образом, педагогическая антропология основывает свои обобщения на материале наук о человеке, искусства, философии и религии.

Педагогическое человековедение уходит корнями в многовековую толщу народной мудрости, прежде всего пословицы и поговорки, "модели воспитания", как их называют некоторые социологи. Фиксированные в народных моделях воспитания наблюдения миллионов людей над собой и своими собратьями оказывают сильнейшее влияние и на современного человека на всем протяжении его развития.

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

К истории педагогической антропологии

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

Впервые системно изучал человека с позиций и в аспектах образования основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский. Он построил педагогику как строго дедуктивную теорию, выведенную из постулатов. Ими служили закономерности воспитательного взаимодействия человека с человеком, а также наблюдения над мотивами познавательной деятельности учащихся.

Коменский показал, что природосообразность образования не означает одной только адаптации школы к особенностям личности. С помощью природосообразного обучения, его содержания и методов, постоянно опирающихся на природные способности и законы развития человека, облагораживается и совершенствуется сама его природа. Коменский антропологически обосновал возможность педагогики, эффективной в обучении всех всему при условии ее природосообразности.

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую историю. Особенно заметны результаты антропологического подхода к решению педагогических проблем в научной дискуссии 1750 — 1850 гг. в Европе.

Большой вклад в развитие идеи природосообразности воспитания внес своими парадоксальными и глубокими наблюдениями Жан Жак Руссо. Воспитывающее взаимодействие растущего человека с его средой, показал Руссо, отвечает людской природе в гораздо большей мере, чем воздействие на него со стороны воспитателей.

Иммануил Кант доказал и необходимость, и возможность педагогики, позволяющей людям менее совершенным воспитывать людей более совершенными. То есть добиваться прироста высших совершенств, способностей и достоинств. Орудия такого развивающего образования суть культура моральных чувств и культура мышления по основоположениям.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ИММАНУИЛА КАНТА

I. ВЕЛИКАЯ ТАЙНА

Истоки кантовского учения о воспитании рода человеческого и каждого отдельного его представителя лежат в его философии истории, истории воспитания человека человеком. Конечная цель истории — совершенство человечества. Однако достигать совершенства личности можно только в совершенном обществе, которое осуществимо в свою очередь только при появлении совершенных людей, способных к тому же и укреплять его. Имеющийся налицо "порочный круг" можно разорвать лишь с помощью совершенно особого воспитания (образования), которое позволило бы новому поколению превзойти своими достоинствами и совершенствами предшествующие, воспитывающие его поколения. Воспитание — единственное орудие самовоспитания человечества и потому "в воспитании заключена великая тайна совершенствования человеческой природы"¹, тайна достижения конечной цели истории².

Дети должны стать лучше родителей, только тогда возможен нравственный прогресс человечества, без коего нет и никакого иного прогресса, а есть разрушение и гибель.

Воспитание, позволяющее людям менее совершенным развивать людей в более совершенных, выступает как единственное спасение человечества, как его единственная надежда.

Смысл истории в установлении правового гражданского общества не как "рая" на Земле, а как царства справедливости. Одно из двух: либо обеспечить реализации этой цели, либо отказаться от всякого смысла существования человечества.

"Достоин ли любви род человеческий в целом? Или это такой предмет, на который надо взирать с неприязнью, и если и желать ему всяческого блага (чтобы не стать мизантропом), то от него никогда ничего хорошего ожидать нельзя, и, стало быть, скорее всего, следует отвращать от него взоры? Ответ на этот вопрос связан с ответом на другой: есть ли в человеческой природе такие задатки, которые дали бы основание заключить, что род человеческий всегда идет вперед к лучшему и что все зло настоящего и прошедшего времени исчезнет в добром будущем? Ведь если это так, то мы можем любить род человеческий по крайней мере за его постоянное приближение к добру; иначе мы должны были бы его ненавидеть или презирать, что бы при этом ни говорило кокетство общечеловеческой любовью", — считает Кант. И продолжает: "Таким образом, я осмелюсь допустить, что так как род человеческий постоянно идет вперед в отношении культуры как своей естественной цели, то это подразумевает, что он идет к лучшему и в отношении моральной цели своего существования; и хотя это движение иногда и прерывается, оно никогда не прекратится.

Мне не нужно доказывать это предположение: доказать должен противник его. Ведь я исхожу из моего прирожденного долга: в каждом звене цепи поколений, в котором я (как человек вообще) нахожусь, я обязан так воздействовать на потомство, чтобы оно становилось все лучше и лучше (возможность чего, следовательно, также должна быть допущена) и чтобы этот долг мог таким образом правомерно передаваться по наследству от одного звена поколений к другому.

Эта надежда на лучшие времена, без которой серьезное желание чем-то содействовать общему благу никогда не согревало бы человеческое сердце, всегда оказывала влияние и на формирование благомыслящих людей. Эмпирические доводы, приводимые против решений, основанных только на надежде, не имеют здесь никакой силы. Ведь предположение, что если что-нибудь до сих пор не удавалось, то оно никогда и не удастся, еще не дает оснований

отказываться от каких-либо прагматических или технических целей (например, стремиться к воздухоплаванию); еще в меньшей мере оно дает основание отказываться от моральной цели, осуществление которой, если только оно не явно невозможно, становится долгом.

Помимо всего этого можно представить многие доказательства того, что в наше время род человеческий в целом на самом деле значительно продвинулся вперед в моральном отношении по сравнению со всеми предшествующими эпохами (кратковременные задержки еще ничего не доказывают) и что крики о неудержимо усиливающейся испорченности человеческого рода объясняются как раз тем, что, поднявшись на более высокую ступень моральности, человечество видит гораздо дальше и суждение о том, что мы есть, по сравнению с тем, чем мы должны быть, а следовательно, наше самопорицание становится тем более строгим, чем больше ступеней нравственности прошли мы на протяжении всего известного нам периода истории"³.

Воспитание человеческого рода в целом, то есть взятого коллективно, а не всех в отдельности, когда толпа составляет не систему, а только собранный в кучу агрегат; воспитание, которое имеет в виду стремление к гражданскому устройству, основывающемуся на принципе свободы, но вместе с тем и на принципе законосообразного принуждения, — необходимо и возможно как создание самого себя, как приобретение "Характера".

Характер есть умная добрая воля, ибо злое (так как оно заключает в себе разлад с собой и не допускает никакого твердого, постоянного принципа), собственно, лишено характера.

Но указать способ приращения, накопления и развития лучшего в истории с помощью воспитания Характера и отдельного человека и человеческого сообщества призвана научная педагогика, опирающаяся на системное человекознание. Научная педагогика, по Канту, есть средство распространения мудрости. Людей же нельзя сделать счастливыми, не сделав их прежде мудрыми и справедливыми. Поэтому проблема будущего человечества, будущего у человечества есть педагогическая проблема, и притом в двойном смысле. Во-первых, без предвосхищения будущего невозможен выбор целей воспитания; во-вторых, от эффективности воспитания будущее напрямую зависит. Между педагогикой и будущим есть взаимоопределяющая связь.

Теоретико- и практико-педагогический компонент в творчестве Иммануила Канта не эпизод, не периферия и не абберация его энциклопедических интересов. Это даже не составляющая его грандиозной системы, оказавшей неисследимое в силу своего многообразия и благотворное влияние на человечество. Это нечто большее.

Все, что он сделал в жизни и для жизни, рассматривалось им как средство совершенствования человечества, которое, усвоив кантовское учение, сумеет-де развить свой коллективный разум, способность суждения и практический рассудок до такой степени, что, наконец, сознательно подчинит свое поведение истине, добру и красоте, всему, что благо для человеческого рода в целом. "Что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать — вместе с указаниями на то, как этот план осуществлять на практике, — потомкам, с тем чтобы они постепенно реализовали этот план", — значит в его лекциях по педагогике⁴. Созданию такого плана и служили все главные произведения кенигсбергского мыслителя, лаконично синтезированные им в этом курсе лекций.

Заботы Канта об эстетическом, нравственном и умственном воспитании человечества были не неким дополнением к его теоретическим изысканиям, а наоборот — его исследования и открытия имели своей целью и сущностью заботы "об исправлении дел человеческих", как и у его предшественника Коменского, которому принадлежит заковыченная формула. В преклонном возрасте Кант имел право заявить: "Критическая философия благодаря своему неудержимому стремлению к удовлетворению разума как в теоретическом, так и в практическом отношении потребует человечеству и в будущем для высоких помыслов" и "Близок ли, далек ли конец моей жизни, я не был бы ею доволен, если бы не смел польстить себя надеждой, что мои скромные усилия положили начало тому, что

приблизят более умные люди, стремящиеся улучшить мир"⁵.

Очень точно сказано о Канте его современником, другим величайшим философом Германии Фр.В. Шеллингом: "Он почти что против воли и лишь исключительно из соображений приносимой им миру пользы занимался теми отвлеченными исследованиями, которые составляют предмет его Критики⁶. Для него лично Критика, по-видимому, представлялась лишь необходимым переходом от "тернистого пути умозрения" к плодотворным путям опыта, по которым, как он достаточно ясно давал понять, более счастливые потомки могли бы затем бродить, пользуясь его трудами"⁷.

Созданная с намерением научить человечество правильным путям в поисках истины и устройства справедливого правового общества, философия Канта носит целиком педагогический характер. "Итак, если нетрудно оставить потомству в завещание систему метафизики, созданную сообразно критике чистого разума, то такой подарок не следует считать малозначительным, пусть только обращают внимание на культуру разума", — писал Кант в разделе о методе своей первой "Критики"⁸.

Совершенно сверхобычное значение придается в системе Канта экспериментальным учебно-воспитательным учреждениям. Прогресс человечества возможен только благодаря подобным начинаниям, потому что мы не можем знать резервов и потенциальных возможностей нашего развития иначе, как только концентрируя лучшие умы и силы для новаторского совершенствования образования. Кроме того, только такие — передовые, приближающее будущее, открывающие новые пути в неведомое — опытные школы могут служить рассадником, питомником педагогов, способных прирастить, приумножить сущностные силы человека.

Ж.Ж. Руссо считает проблему нравственного воспитания человечества неразрешимой из-за того, что для хорошего воспитания необходимы люди, которые сами были бы воспитаны и неиспорчены, а таковых не существует. Культура, прогресс и искусства дурно влияют на людей, все более удаляющихся от "золотого века" первобытной простоты и невинности, говорит Руссо. Но Кант отвечает: прогресс остановить и нельзя и не нужно; первобытные люди не могли быть совершенными, и культура необходима для изживания дикости. Спасение человечества — в накоплении лучших свойств и качеств от поколения к поколению с помощью экспериментальных школ, собирающих в фокус, в мощный прожектор ценнейшее в культуре и рассеивающих тьму распространением света — благодаря подготовке все лучших и лучших учителей.

Самообразования и самовоспитания требует от своего ученика-человечества педагогическая история. В этом главное отличие кантовского обоснования педагогики от платоновской традиции (педагог в полном смысле этого понятия есть Бог), от Руссо (величайший педагог — природа). А у Канта человек сам ответствен за свою судьбу, за свой моральный облик, за свое будущее.

Вот почему Кант безошибочно распознал в одной из первых опытно-экспериментальных школ, "Филантропине" И. Базедова⁹ и К.Г. Вольке, "росток, плоды коего распространятся по всем странам и на самое отдаленное потомство".

"Филантропин" в Дессау (1776—1783) — одна из первых в мире школ свободного воспитания, положившая начало влиятельному педагогическому движению в Германии, Швейцарии и других странах — филантропизму, которое вместе с песталоццианством послужило теоретической и опытной базой серьезных школьных реформ XIX—XX вв. Филантропин в Дессау воспитывал "граждан мира", богатые и бедные учились и проживали совместно; различия в вероисповедении не принимались во внимание; широко использовалось развивающее действие ручного труда и производительных работ; важнейшим элементом воспитания было усвоение родного языка; осуществлялась массированная профилактика вербализма с помощью натуральной, предметной и изобразительной наглядности; обучение иностранным языкам велось живым устным методом, грамматические штудии отступали на задний план; основные усилия педагогов направлялись на то, чтобы предельно расширить опыт детей и сделать привлекательным

серьезный умственный и физический труд; особое внимание уделялось физическим упражнениям, здоровью, диете.

Дуссауский Филантропин поддерживали Лессинг, Гете, Мендельсон, Изелин, другие прогрессивные деятели Германии. Кант посвятил Филантропину две специальные статьи (1776 и 1777); в лекциях "О педагогике" у Канта значится: "Филантропин в Дессау был в своем роде уникальной школой; в нем учителя имели право разрабатывать собственные методы и содержание обучения; учителя сотрудничали друг с другом, а также со всеми учеными в Германии".

В своей статье "Дессау, 1776" Кант писал в поддержку этого действительно замечательного эксперимента: "Никогда, быть может, к человеческому роду не предъявлялось более справедливого требования и никогда ему бескорыстно не предлагалось дела столь великой и все возрастающей пользы, как то, которое здесь предпринимает господин Базедов. Тем самым он вместе со своими distinguished помощниками торжественно посвящает себя созданию благополучия для людей и их совершенствованию. То, над чем хорошие и плохие умы размышляли в течение веков, но что без пламенного и упорного рвения одного пронизательного и энергичного человека оставалось бы в течение стольких же веков благим намерением, а именно подлинное, сообразное и с природой, и с гражданскими целями учебное заведение, теперь перед нами налицо и дает неожиданно быстрые результаты. [...] добро обладает неодолимой силой, когда его можно видеть воочию". Экспериментальные школы полезны не только для тех, кто в них воспитывается, но, что неизмеримо важнее, для будущих учителей. Одного усердия и благих пожеланий для создания хорошей школы недостаточно. Важен метод, выводимый из самой природы, чтобы извлечь из человека все то добро, предрасположением к которому (как и к злу) его наделила природа.

Все важнейшие труды Канта содержат в себе особые "методические" разделы, в которых он разрабатывал сугубо педагогические вопросы усвоения науки вообще, прежде всего — своей философии. В целях педагогической обработки "Критики чистого разума" Кант предпринял собственную попытку популяризации этого произведения — "Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука" (1783), но не был удовлетворен этим опытом. И Христиана Гарве (1742—1798) и И.Г. Фихте (1762—1814) он побуждал участвовать в популяризации, сущность которой он выразил в точном афоризме: "представлять трудное в вещах умозрительных как легкое, а не делать его легким".

В его письме к Гарве от 7 августа 1783 г. значится: "Я откровенно признаюсь также и в том, что... изложение сути дела, которое я обдумывал более чем двенадцать лет подряд, не было обработано с учетом обыденного понимания... Действительно, каждое философское сочинение надобно уметь изложить доступно, иначе под покровом кажущегося глубокомыслия оно таит вероятность бессмыслицы... Однако, если бы я поставил себе двойную цель, мне на это не хватило бы ни способностей, ни всей жизни"¹⁰.

Вектор популяризации, по Канту, должен быть направлен от философии ко всем и каждому, но так, чтобы не пострадала точность, интеллектуальная честность самой науки. Поэтому он предлагал "разделение труда" между учеными: один (в данном случае сам Кант) разрабатывает собственно науку, в которой и речи быть не может о популярности, а необходимы педантическая точность терминологии и пунктуальность в доказательствах; другие облегчают изложение, делая его доступным для учителей, которые передают эстафету науки всем¹¹. Только краткость человеческой жизни и неизбывная ограниченность человеческих сил помешали Канту самому осуществить до конца свой план педагогизации философской науки. Однако и сделанного им с избытком достаточно, чтобы навсегда остаться, подобно Аристотелю, одним из величайших учителей человечества.

II. ВОСПИТУЕМЫ!

Кант не просто верил, он знал, что люди воспитуемы. Об этом ему говорили факты из

жизни человеческой души, истории ее становления и развития; результаты теоретического исследования природы человека — эпистемологического, психологического, этического, эстетического и венчающего все — антропологического. Об этом свидетельствовали и факты колоссального личного педагогического опыта Канта.

Молодой Кант в течение девяти лет воспитывал и обучал маленьких детей в богатой семье. Около сорока лет Кант учил и воспитывал студенческую молодежь в стенах кенигсбергского университета, ректором которого его дважды избирали. Н.М. Карамзин, посетивший прославленного ученого в его родном городе и собравший свидетельства его современников о нем, писал: "Не сообщая готовых результатов, он производил перед слушателями сами исследования. Целью его было не столько сообщать истину, сколько доводить до нее, чтобы она сама зарождалась в других.

Он производил сильное впечатление на своих слушателей и увлекал их, особенно когда с помощью своих любимых поэтов — Галлера и Поппа действовал и на фантазию слушателей"¹².

С 1762 по 1764 кантовы лекции по метафизике и логике, этике и физической географии, физике и математике слушал Иоганн Гердер (1744—1803); уже будучи знаменитым писателем, историком, философом, Гердер свидетельствовал: "С благодарной радостью вспоминаю я годы знакомства и учения у философа, который был для меня истинным учителем гуманности. Он был в расцвете своих сил, был по-молодому жизнерадостен и оживлен. В его распоряжении всегда были острооты и шутки, его лекции были источником огромного наслаждения. В том же настроении, с которым он исследовал Лейбница, Вольфа, Баумгартена, Крузиуса, Гельвеция и Юма и прослеживал законы Ньютона, Кеплера и вообще натуралистов, — он изучал творения Руссо, появившиеся в то время, а именно его "Эмилия" и "Элоизу".

Никакие интриги, никакой сектанский дух, никакие личные выгоды, никакое честолюбие не имели над ним ни малейшей власти, ничто — кроме открытия, разработки и освещения истины. Он побуждал и обязывал своих учеников думать самих; глубоко чужд был ему и деспотизм. Этого человека, которого я вспоминаю с чувством величайшего уважения и благодарности, зовут Иммануил Кант; его образ стоит перед моими глазами"¹³.

Гердер оказался крайне непокорным учеником Канта и яростно боролся в науке с теоретико-познавательными и историко-философскими положениями учителя, и этот факт оттеняет замечательную особенность кантовой педагогики, на которую обратил в свое время внимание Н.Г. Чернышевский. Кант стремился к идеалу такого воспитания, которое преодолевало бы сковывающее влияние любого авторитета; глубоко понять Канта значит не быть кантианцем, значит формировать в себе непреодолимое стремление к дальнейшему творчеству, развитию, совершенствованию. Вот почему Кант — учитель человечества. Вот почему и Фихте и Гегель были его учениками и оставались его учениками, когда восставали против него¹⁴.

На протяжении почти сорока лет Кант читал еженедельно 5—6 часов по самым разным предметам. Слушателями Канта были студенты всех факультетов — будущие судьи, духовные лица, врачи. Кант широко практиковал официальные диспуты, дополнявшие его лекции. Но и обычные лекции Канта походили более на практические упражнения типа академических диспутов¹⁵. "Я всегда, — признавался Кант в одном частном письме, — слежу за тем, чтобы мои слушатели с самого начала и до конца никогда не извлекали из моих лекций сухую теорию, но, постоянно сравнивая свой повседневный опыт с моими замечаниями, находили бы в этом живо интересующее их занятие"¹⁶. Он учил не мыслям, но мыслить: сначала помогал укрепиться рассудку, ведя его от опыта к суждениям, через них — к понятиям, затем — к исследованию причин и следствий с помощью разума. Если не снабдить "несовершеннолетнего", то есть непросвещенный ум опытом внимательного рассмотрения противоречивых сведений, то молодежь приучится умствовать, то есть насиловать разум действиями беззаконными, беспринципными, без правил (основоположений) предпринимаемыми.

Иначе неизбежен вербализм и слепое принятие на веру чужих мнений, "вечный школьеый предрассудок, часто более упорный и грубый, чем житейские заблуждения, и болтливость преждевременно созревших молодых мыслителей, более слепая, чем какой-либо иной вид сомнения и более неисцелимая, чем невежество". Зрелый разум опирается на основоположения.

Самого себя Кант называл в старости "наставником молодежи", а ценность своей жизни усматривал в своем благотворном на молодежь влиянии, имея на то веские основания — благодарности, выражения признательности ему уже после его отставки: бескорыстные¹⁷.

Да, Кант знал, что люди воспитуемы. Человек способен к воспитанию себя и новых поколений, и оно необходимо ему и в обучении и в самодисциплинировании. Восприимчивость души к понятиям долга, к вызову идеала, к мышлению по основоположениям огромна. Надобно только "обращать внимание на метод".

Воспитуемость людей — залог исторического оптимизма, надежда человечества перед лицом глобальной катастрофы, на самом краю бездны. Но одновременно образование есть еще и категорическая обязанность общества перед каждым новым жителем Земли. Образование обязано "приобщить человека к свободе. В прикладном аспекте свобода выступает как возможность и способность руководствоваться своим разумом. Это — задача Просвещения, и "отказаться от Просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений означает нарушить и попортить священные права человека" (Соч. Т. 6. С. 32). В силу этого глубоко противна правам личности социальная практика, выражающаяся в запрете пользоваться разумом. Между тем офицер требует: не рассуждать, а упражняться! Чиновник-фискал: не рассуждать, а платить! Священник: не рассуждать, а верить! Кант ценит свободу мысли еще и потому, что благодаря ей "народ становится постепенно более способным к свободе действий" (там же, с. 35)¹⁸.

Но если человек и человечество воспитуемы и если воспитание способно совершенствовать их, то перед ними во весь гигантский рост встает задача самовоспитания, самовоспитания к свободе.

III. АНТРОПОЛОГИЯ? ЭТО — О НАШЕМ САМОВОСПИТАНИИ

XVII век в лице Яна Амоса Коменского поставил перед человечеством великую задачу: создать педагогику, дающую стопроцентную гарантию успеха в достижении ее целей — обучение всех всему всеми возможными способами без малейшей возможности неудачи — безотказно эффективного образования. XVIII век в лице Иммануила Канта много усложнил эту задачу: эффективной передачи знаний недостаточно; надобно создать науку педагогики, способную научить людей менее совершенных воспитывать людей более, чем они, совершенных. Возможна ли такая наука? Как она возможна? Ответы на эти вопросы лежат в антропологии Канта, обнимающей собой все его изыскания.

Три великих вопроса, разъяснением коих занимается наука: что я могу знать?, что я должен делать?, на что я могу надеяться?, сводятся, по Канту, к одному — "Что такое человек?"¹⁹. Это — главный вопрос человеческого бытия и прогресса человечества.

Поэтому и теоретико-познавательный вопрос (что я могу знать? как достижима истина? — предмет метафизики, рассмотренный в "Критике чистого разума"), и этический (что я должен делать? что есть добро? — предмет практической философии, рассмотренный в "Критике практического разума"), и телеологический (каковы мои цели? как они соотносятся с целями мира? — предмет "Критики способности суждения", философии истории и философии религии) изучаются Кантом с антропологической и притом прагматической точки зрения²⁰. Практико-ориентированная антропология ложится в основание научной педагогики. Она же служит фундаментом для опытно-экспериментальных учреждений, абсолютно необходимых науке об образовании и воспитании. "Все успехи в культуре, которые служат школой для человека, имеют своей целью применять к жизни приобретенные знания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти

познания могут быть применены, — это человек, ибо он для себя своя последняя цель. — Следовательно, знание родовых признаков людей как земных существ, одаренных разумом, особенно заслуживает названия мироведения, несмотря на то, что человек только часть земных созданий", — начинает Кант свою

"Антропологию с прагматической точки зрения".

В трактате "Антропология с прагматической точки зрения" Кант связывает высшие интеллектуальные способности с вопросами, которые эти способности призваны решать: рассудок отвечает на вопросы: что я хочу утверждать в качестве истинного?; способность суждения — от чего это зависит?; разум — что из этого следует?, к чему это ведет? Рассудок положителен и разгоняет мрак невежества; способность суждения больше негативна, она предохраняет от ошибок, возникающих при скудном свете; разум закрывает источник ошибок, предрассудков и тем самым дает рассудку уверенность благодаря обретению им всеобщезначительных принципов своей деятельности.

В "Пролегоменах" Кант дает следующее краткое определение рассудка: "Специфическая природа нашего рассудка состоит в том, чтобы обо всем мыслить дискурсивно, т.е. в понятиях, следовательно также — в чистых предикатах". Иными словами, рассудок — способность составлять понятия и мыслить в понятиях.

Способность суждения позволяет мышлению подводить под понятия конкретные отдельные вещи и явления, это — познавательная способность применения правил.

"Нехватка способности суждения у человека есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарства" ("Критика чистого разума").

Разум — способность к умозаключениям, выводам, дедукции. Это собственно творческая познавательная способность — к открытию нового, неизвестного. С помощью разума познается сущность и принципы вещей: он открывает закономерности и он функционирует в строгом соответствии с закономерностями, т.е. "судит по основоположениям".

Природа человека и человечества, природа творчества, приближений к истине, равно как и природа нравственности стали центром исследований Канта именно потому, что без них невозможна педагогика, стало быть, спасение человечества. Коменский трепался над вопросами, как всем передать знание; Кант — как всех научить познавать, чтобы творить по законам добра, совершенствоваться и улучшать человеческое общежитие.

"В эту зиму, — из частного письма Канта, — вторично читаю приватно антропологию и хочу ввести этот курс лекций в число обязательных академических дисциплин. Мое намерение состоит в том, чтобы посредством этой дисциплины выявить источники нравственности, различных видов умения, общения, методов образования и управления, другими словами — всей практической сферы... Это учение, наряду с физической географией, отличается от любого другого предмета и может быть названо мироведением"²¹.

Прагматическая антропология — это знание о человеке как гражданине мира. Ее следует изучать после школьного образования. Она готовит к жизни: общее знание всегда предшествует частному, иначе приобретенное знание есть не более чем разрозненные сведения, не соединенные в науку. После изучения теоретического курса важное средство расширения прагматико-антропологических познаний — путешествия, чтение о путешествиях, общение с разными людьми в условиях большого города, связанного со многими странами мира. Но чтобы знать, на что следует обращать внимание при изучении людей, нужно уже многое знать о человеке. Еще один источник антропологических знаний — всеобщая история, этнография, биография и художественная литература. Вот вам и "суровый", "ригористичный" Кант!

"Мы принадлежим к животному царству и становимся людьми только через образование. Вот почему мы могли бы увидеть вокруг себя совершенно других людей, если бы получил всеобщее применение тот метод воспитания, который мудро выводится из самой природы человека"²², — Кант говорит о методе как "прививке" человеческому "дичку" от дикости, прививке культуры, культуры морально-умственного совершенства.

Своей прагматической антропологией Кант заложил основы систематической педагогической антропологии, идея которой проистекала из понимания целостности, системности, неразрывности всей личности и всей широты человеческой жизни.

Научное обоснование практических педагогических норм исходит отныне из знаний о человеке. Природа души и духа прочно привязываются к природе человеческого сообщества, его истории; не теряется однако из виду и ее собственно тварная природа. Кант понимает человека как двуединое существо, принадлежащее одновременно двум мирам: миру природы, где он подчинен естественной необходимости, и миру свободы, где он нравственно самоопределяется. Соответственно, Кант разграничивает антропологию в 1) физиологическом и 2) прагматическом отношении: первая исследует то, что делает из человека природа, вторая — что он как свободно действующее существо делает или может и должен делать из себя сам. Природное (механическое) и высшее человеческое (активное и самостоятельное) взаимно проникают друг в друга.

Физиологическая и прагматическая части антропологии в их взаимопроникновении становятся теоретическим обоснованием педагогики, или ее антропологическим основанием. Полстолетия спустя именно такое обоснование педагогики приняло форму собственно педагогической антропологии в трудах К. Шмидта и К.Д. Ушинского.

Последний писал: "Если же мы не только у педагогов-практиков, но даже и педагогов, излагающих педагогическую теорию, встречаем иногда дурно скрываемое отвращение ко всяким антропологическим анализам чувствований и страстей, то это объясняется само весьма печальной истиной, на которую указывают Декарт и Кант, показывая стремление людей предпочитать смутное чувство поаыткам разума выйти на открытую дорогу или вообще предпочитать "мутную воду" прозрачной"²³.

Между тем антропология Канта дает нам самое важное для отдельного человека и для человеческого рода в целом — надежду. "Среди разумных существ на земле мы знаем только один род, а именно человеческий, и в нем мы знаем стремление собственной деятельностью осуществить развитие доброго из злого, — перспектива, которой, если катаклизмы природы не оборвут ее сразу, можно ожидать с моральной (достаточной для долга содействия этой цели) достоверностью. Ибо это — люди, то есть хотя и злонравные, но изобретательные, а вместе с тем и наделенные моральными задатками разумные существа, которые с ростом культуры все сильнее чувствуют зло, эгоистически причиняемое ими друг другу, и которые, видя только одно средство против него — подчинить, хотя и неохотно, личную волю общей воле, подчинить себя дисциплине, но только по законам, данным ими самими, — чувствуют себя облагороженными от сознания того, что принадлежат к роду, который соответствует назначению человека, каковое разум представляет ему в идеале", — пишет Кант в "Антропологии с прагматической точки зрения".

IV. В ЧЕМ СОСТОИТ БОГАТСТВО ДУШИ

Что же это за совершенства, которые призвана приращивать педагогика совершенств, опирающаяся на глубочайшее понимание природы человека? Нравственное мышление и всесторонне осмысленная нравственность. Вкус: развитые чувства возвышенного и прекрасного. Ко благу людей направленная, то есть добрая воля. "Крепкий коктейль" из высшей культуры ума, чувства, воли, дающий нравственное поведение и ответственное творчество, и есть, по Канту, содержание воспитания, образования личности.

Но по сути дела все богатство человеческой души обнимается в содержательном отношении нравственностью: ум должен быть нравственным, иначе он будет опасным; возвышенное и прекрасное надобно усматривать в нравственно добром, иначе они станут очень опасными; воля обязана быть доброй, иначе она страшна и ужасна; новое обязано свершаться по законам добра, иначе оно разрушительно. Только в интересах научного анализа можно временно разделить эти главные свойства человека, чтобы затем снова их соединить в суммарном, интегрирующем показателе — направленности и качества личности.

Что касается познаний, то наиболее ценными для развития способностей молодежи Кант считал знание физической географии, антропологии и истории философии; последняя рассматривалась им не в качестве отдельного курса, а как составная внутренняя часть любого специального образования, ибо без философии нет никакого образования, но "философии научиться нельзя". То есть — заученная философия перестает быть философией. Она имеет ценность только как "орган мудрости", и как таковая, она, конечно, необходима.

Она необходима потому, что без нее любой специалист — не более, чем "циклоп". Циклопами узких специалистов делает не сила, а одноглазие: они видят вещи только с точки зрения своей специальности. Задача философского образования — дать питомцу науки второй глаз, который позволит ему видеть предмет также и с других точек зрения. Второй глаз есть не что иное, как самокритика познающего разума, дающая человеку масштаб для измерения величины и качества знаний.

Подлинные знания, обладающие развивающей силой, приобретаются лишь в ходе действия в предметном мире и благодаря воздействию человека на предметный мир. Содержание человеческой души есть процесс — процесс постоянного обогащения априорных²⁴ элементов сознания постижением системных связей объективного мира.

Полигистор (многознающий) — не идеал; гигантская ученость может быть и свойством "вьючных ослов науки". Главное другое — зоркость истинной философии, то есть общего метода познания; истинное мировоззрение и честные неразрушительные цели, то есть добрая воля.

Метод познания — пути и способы достижения достоверного знания и критерии этой достоверности — совершенно необходим. Этот метод дает "Критика чистого разума", которую Кант называл трактатом о методе, то есть о принципах прогресса познания. Но в понятии метода заключена и вся педагогика. Кант диалектику чистого разума рассматривает как "метод обучения", призванный дать науке о мышлении и вообще всякой науке способы достижения достоверного знания и критерии этой достоверности.

"Те, кто отвергают метод в обучении, могут стремиться только к тому, чтобы вообще сбросить оковы науки и превратить труд в игру, достоверность — в мнение, а философию — в филодоксию²⁵". Кантовские "Пролегомены²⁶ ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука" (1783), пособие для учителей по развитию критического мышления, пронизаны горестным презрением к поверхностности и легкости, с какой некритическое мышление с его хвастливым запасом школьной

премудрости отделяется от труднейших задач познания. Учитель обязан овладеть мышлением о мышлении, выработать (выстрадать) истинный метод познания.

Кант новаторски связал философию как науку о мышлении (научном познании) с дидактической проблематикой, показав, что в ходе обучения происходит непрерывно развивающееся и нередко как бы таинственное взаимодействие объективного и субъективного: социальный опыт превращается в ценности, убеждения, отношения, установки, знания, эмоции, надежды, мотивы, побуждения, мировоззрение, идеалы и качества личности — в личную культуру; но личностные интенции, развиваясь, приобретают объективный характер, выражающийся во вкладе личности в практику.

Неизбежность овладения каждым культурным человеком философией как наукой о науке абсолютна. Так пусть это будет изначально не догматическая, а критическая философия, способная дать человеку достоверное знание и силу противостоять обманам и самообманам!

V. ПРАВСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ

Дисциплина ума и его моральность неразрывны: только строго этическое мышление обеспечивает неразрушительное творчество как залог, средство и содержание прогресса. Однако привить физической природе человека культуру можно, лишь глубоко поняв сущность и законы этического мышления, законы его становления и его функционирования.

Для этого надобно располагать ответами на следующие вопросы: каковы движущие силы творческих процессов; механизмы их; оптимальные условия их протекания; препятствия для них; средства их становления и поддержания в ходе индивидуального развития; их связь с другими способностями и свойствами и состояниями души в структуре человеческого сознания и подсознания. Надобно раскрыть тайны "Я", понять его трагедии, опасности, недостатки и его величие. Нужна скрупулезнейшая и честнейшая критика нашего разума. Иначе мы так и не узнаем, что же "я могут знать".

На пути к этой цели Кант сделал множество великих открытий; его новаторство беспрецедентно. Он обнаружил имманентную сознанию его активность; вскрыл содержание априорного неосознаваемого человеком знания и схем восприятия; показал автономность апперцепции²⁷ и апперцептивный характер воображения (гениальности).

Чтобы видеть, надо знать. Это открыл Кант, а прежде считалось, что чтобы знать, надо видеть. Нет. Мы ничего не увидели бы, не будь у нас априорного знания о протяженности, количестве и т.д. Сознание активно — оно самопроизвольно налагает на действительность свои готовые, встроенные в него схемы восприятия; более того, оно перестраивает действительность в соответствии со своими идеями, как доопытными, так и приобретенными в ходе жизнедеятельности. Кант "первый в корне

перевернул представление, согласно которому субъект бездействует, спокойно воспринимая, предмет же исполнен активности: переворот, передавшийся во все отрасли знания как бы путем электрического воздействия"²⁸. Да! Это была революция в человековедении: оказывается, мы не просто отражаем мир в своем сознании, но вносим в это отражение неосознаваемые схемы, организующие и структурирующие само восприятие. Мы не воск, из коего мир может лепить все, что придется и что случится, нет, мы сами лепим себя, и некого упрекнуть и некого благодарить за

результаты нашего самосозидания, кроме нас же самих.

Благотворное влияние учения Канта об активности сознания, учения о свободе как о предпосылке и содержании прогресса на умственную жизнь вообще и на педагогическую мысль в частности, остро ощутил и ярко выразил Фридрих Гельдерлин (1770—1843), называвший Канта "Моисеем нашего народа, который выводит его из расслабляющего египетского плена на пустынные и вольные просторы своей спекулятивной философии и приносит ему со священной горы могучее слово

заповеди"²⁹. В романе "Гиперион" под сильным влиянием Канта Гельдерлин писал: "Знаешь ли, почему я всегда презирал смерть? Потому что жизнь во мне я ощущаю как нечто данное мне не Богом и не смертными. Я верю, что источник жизни в нас самих и мы лишь по собственному свободному побуждению так тесно связаны со вселенной. Да и чем был бы этот мир, когда он не стал созвучием свободных существ? Когда бы все живущее, едва возникнув, само не стремилось бы радостно слиться в единую многозвучную жизнь? Каким косным, каким холодным стал бы этот мир! Каким бездушным механизмом! Вот почему утверждение, что все мертво без свободы, и есть истина в высшем смысле слова. Ведь ни одна былина не прорастет, если в ней нет собственной жизненной силы"³⁰.

Индивид — самодвижущееся образование: источник деятельности — сам человек, который не просто реагирует на воздействия, а организует их, действуя в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде. Отсюда проистекают педагогические требования познавательной и нравственной самостоятельности, активности учения и поведения в целом. Воспитанию как подражанию и воспроизведению, воспитанию как постоянному приспособлению, воспитанию как дисциплинирующей дрессировке эта позиция преграждала путь, эта посылка выносила смертный приговор. "Механизм обучения, постоянно принуждая ученика к подражанию, несомненно, оказывает вредное действие на пробуждение гения, если иметь в виду его оригинальность. Но каждое искусство все же нуждается в некоторых основных механических правилах, и этому следует научиться со всей школьной строгостью", — требует Кант "золотой середины" в развитии воображения и творчества.

Разум рождается вместе с ребенком, и задача образования — развить его и дать стимул к самосовершенствованию. Разум — не содержание и не форма знаний, как считалось до Канта, а синтез того и другого, синтез, осуществляемый благодаря активности сознания. Развитие и совершенствование разума становится реальностью только как непрерывное слияние формообразующих компонентов разума (априорных категорий) с эмпирическим содержанием, доставляемым чувственностью.

Выводит человека из состояния несовершеннолетия самостоятельность его мышления. Три максимы³¹ необходимы при этом: 1) думать самому; 2) мыслить себя на месте любого другого; 3) всегда мыслить в согласии с самим собой. Первый принцип — образа мыслей, свободного от принуждения; второй — принцип широкого образа мыслей, согласующегося с понятиями других; третий — принцип последовательного образа мышления.

Самостоятельность правильного мышления — революция во внутреннем мире человека, не желающего более, чтобы за него думали другие, а решающегося идти вперед не на помочах.

Наконец, и антиномии³² разума педагогичны: они требуют введения в образование противоречий — как лекарства от догматизма. Поучительна история заблуждений и трагедий из архива человеческого разума! Не с тем, чтобы противопоставить разум чувству или чтобы взрастить недоверие к разуму, но с тем, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о многосложности умственной работы и некоторый ее опыт. Растущему человеку необходимо знать, что А не равно А ни при каких обстоятельствах, разве что только в пустой, бессодержательной абстракции ленивого ума. В противном случае мы никогда не научим наших детей применять знания на практике, умению в частном разглядеть общее, а общее применять для познания частного. Короче, не научим способности суждения, недостаток которой, как показал Кант, и есть то, что называется глупостью³³. Антиномии чистого разума — его неизбежные неразрешимые противоречия — свидетельствуют о том, что разум перешел границы своих возможностей, границы посюстороннего мира, и взялся за решение задач трансцендентных, то есть потусторонних. Кант ограждает разум от веры, разграничивает сферы их господства: дело разума практическое, и теоретический ("чистый", спекулятивный) разум не имеет права посягать на область веры, но и вера да не диктует разуму основоположения его работы! Антиномии примиримы, разрешимы здесь, на Земле, пусть только разум отшатнется от неисповедимого и перестанет обслуживать страстные желания, коренящиеся в природе человека!

С кантовской критикой разума, нацеленной на разрешение его моральных проблем, не соглашается Ф.М. Достоевский³⁴. Достоевский отвергает претензии разума, то есть науки на разрешение практических проблем: "Свобода, свободный ум и наука заведут их (людей. — Б.Б.) в такие дебри, что одни из них истребят себя сами, другие истребят друг друга, а третьи, оставшиеся, приползут к ногам нашим и возопиют к нам..."³⁵.

Достоевский снимает в "Братьях Карамазовых" мнимость кантовских антиномий — ибо Кант считал, что их неразрешимость мнима! — и оставляет их неразрешимыми в жизни³⁶.

Пусть разум не занимается мнимыми проблемами, химерами, фантазиями, требует Кант. У Достоевского же звучит: разум, не вмешивайся в главные вопросы бытия и веры, ибо ты жалок, слаб, ничтожен; ты полон гордыни и самомнения, тебе надобно смириться! У Канта разум призван обеспечить нравственное поведение и победить, а Достоевский отвергает разум в любой попытке приблизиться к истине. Для Канта познание бесконечно, но к этой бесконечности непременно надобно стремиться, ибо в этом залог будущего и в этом призвание человечества; у Достоевского самое притязание ума на познание истины осмеяно; он третирует разум за его "приземленность" и бессилие; он окрашивает противоречивость разума в безнадежно трагические тона.

Кант остается исторически-педагогически-антропологически оптимистичным, а Достоевский уповает на тоталитаризм "великих инквизиторов" (вождей масс) и на "знание сердца" (у ведомых), которое перескакивает-де через все теоретические постулаты и выводы и где "ум-теоретик срывается в трагедию".

Позиция Достоевского — капитуляция перед жизнью, перед будущим, перед демонами

невежества, терзающими человечество, перед идолами толпы, угрожающими тиранией, перед дьяволом страстей, разрушающим культурные завоевания тысячелетий.

VI. ЧУВСТВО ПРАВСТВЕННОЕ И БЕЗПРАВСТВЕННОЕ

Разуму мешают страсти. Они мешают действовать свободно и правильно при выборе, при решении задачи. Страсти — это глубоко вкоренившиеся влечения, ради сохранения которых человек трижды обманет себя, ошибется, обманет других. Страсти опаснее даже скоропреходящих аффектов, бурных, ослепляющих, опьяняющих, лишаящих разума, — но на время. Страсти же — это тяжелые и продолжительные болезни, раковые опухоли разума. Страсть ведет к глупости: часть своей цели человек принимает за всю цель и теряет гораздо больше, чем приобретает. Низменные страсти, например, зависть или жажда мести, делают человека своим рабом. "Поэтому страсти не только суть несчастные душевные расположения, чреватые многими бедами, но и все без исключения — злые расположения души; и даже самые благие желания, как только превращаются в страсть, становятся не только пагубными в прагматическом отношении, но и морально дурными"³⁷.

Нельзя смешивать страсти со склонностями. Некоторые склонности выступают как движущие силы развития человека и человечества, например, склонность к продолжению рода. Но склонности не должны становиться страстями, то есть привычными и патологически неизбывными желаниями, вкоренившимися в самую личность и сужающими для нее весь мир до размеров своих устремлений.

Самые низкие страсти те, что используют для своего удовлетворения другого человека как средство достижения их целей — это честолюбие, властолюбие, стяжательство. В них сосредоточивается страсть иметь влияние на других людей — через почет, власть и деньги. Действующие под влиянием этих страстей люди прибирают к рукам глупцов с помощью обмана, хитрости. А дураков много — это все те, кто не желают думать самостоятельно, кто сами рады быть обманутыми, лишь бы за них думали другие.

Примечательная одна из кантовских формул категорического императива: поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также и как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству³⁸.

Отношение к людям как к средству удовлетворения своих страстей и есть собственно то, что мы называем преступным образом мыслей, ведущим часто к преступному образу действий. Себялюбием объясняется и такая низменная страсть, как жажда мести. Кант глубочайшим образом анализирует и классифицирует наиболее опасные страсти в "Критике практического разума" и во всех работах по этике и религии. Недаром его прозвали "великим патологоанатомом страстей". Это знание о страстях и их тайных движущих силах — мотивах себялюбия — обладает уникальным ценнейшим свойством: оно излечивает от страстей, потому что апеллирует к разуму, который, конечно, располагает силой очищаться от губительной заразы самоубийственной глупости.

"С теми, кто находится во власти своекорыстия, никогда не следует рассуждать о вещах более тонкого вкуса. В этом отношении курица, конечно же, лучше попугая, печной горшок полезнее фарфоровой посуды, все проникательные умы мира ничего не стоят по сравнению с крестьянином, а что касается попытки определить расстояние до неподвижных звезд, то с этим можно повременить, пока не придут к согласию, как лучше всего пахать плугом. И тем не менее человек самых грубых чувств способен понять, что прелести и приятности жизни, без которых как будто всего легче обойтись, привлекают наше самое пристальное внимание и что, если исключить их из числа стимулов, у нас осталось бы мало побудительных причин для столь разнообразной деятельности. Равным образом никто не настолько груб, чтобы не почувствовать, что нравственный поступок, по крайней мере совершенный другим лицом, тем больше волнует, чем дальше он от своекорыстия и чем больше выступают в нем упомянутые благородные побуждения".

Вот почему учебный предмет этики необходим в школе, если его содержанием становится

не морализирование и сладенькие примеры хорошего поведения, а серьезный теоретический анализ страстей, равно как и всех главных мотивов человеческой активности. Кантовские тексты — великое лекарство от глупости; его теория уважения к долгу венчает едва ли не самую спасительную традицию в мировой культуре: приумножения доблести, арете, как говорили древние, с помощью глубочайшего и честнейшего, откровеннейшего исследования (вместе с обучаемой молодежью) нравственных понятий и типов поведения и очищения интеллекта от страстей — традицию Сократа, Плутарха, Монтеня, Спинозы.

В тесной связи с познавательной и нравственной проблематикой стоят у Канта вопросы эстетического образования личности. Воспитание вкуса, как и воспитание чувств, во-первых, определяет во многом ценностные ориентации человека, во-вторых, развивает его творческие способности. Прекрасное не есть целесообразное, не есть форма, но — нравственно доброе, и истинной пропедевтикой хорошего вкуса должно быть развитие нравственных идей и морального чувства³⁹; культура душевных сил рассматривается как введение во всякое изящное искусство⁴⁰. Искусства делают людей цивилизованными, то есть разумными. Противоречия между разумом, теорией, и действием, практикой, примиряются эстетическими ценностями и суждениями о приятном и неприятном, о красивом и безобразном и т.д.

Воспитание чувств должно сопутствовать формированию понятий. Иначе трудно сохранить эмоциональное отношение человека к прекрасному в жизни и искусстве при условии все возрастающей (по мере приобретения культуры) сознательности.

Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума. В самом деле, тому, кто обладает многими интеллектуальными достоинствами, эти способности были бы ни к чему, если бы он в то же время не имел сильного чувства того, что истинно благородно или прекрасно, поскольку именно такое чувство должно быть побудительной причиной надлежащего и правильного применения упомянутых умственных дарований. Вкус подготавливает условия для деятельности, чувство гармонии требует гармонии и социальной, и нравственной, и познавательной.

Эта проблематика ведет нас к более фундаментальным слоям ее — к чувствам удовольствия и неудовольствия, радости и страдания, ада и рая в человеческой жизни. Она фундаментальна потому, что человек строит свою жизнь как процесс предотвращения и/или избегания неудовольствий и приближения и/или переживания удовольствий⁴¹.

Здесь возникает одна из самых важных проблем педагогической антропологии — проблема труда: насколько труд обслуживается и сопровождается чувствами? На эту тему у К.Д. Ушинского значатся особенно точные слова: "Для нас достаточно взглянуть в антропологию Канта, чтобы видеть, как высказалась в ней великая антиномия, заключенная в стремлении к деятельности: труд тягостен и труд — счастье. Мы любим труд, но не любим трудности труда, но трудность составляет всю сущность труда.

Кант — образец жизненного примирения этой психической антиномии. Внимание его было обращено не на удовольствие или страдание, а все сосредоточено на самой идее труда. Удовольствие и страдание сопровождают труд, как искры сопровождают труд кузнеца. Эти красивые искры загораются и тухнут, но не для того чтобы их вызвать подымает кузнец тяжелый молот и опускает его на раскаленное железо"⁴².

То же и в труде умственном. Чем меньше человек ищет удовольствий, которые сопровождают умственный процесс, чем более он увлекается самим трудом, тем более он успевает в нем. Отдых после напряженного труда дает настолько ярко выраженное удовольствие, "что Кант не затрудняется назвать отдых одним из законченнейших наслаждений"⁴³.

При воспитании и — главное — самовоспитании чувств Кант предлагает быть требовательными к себе и снисходительными к другим; увы, как правило, люди предпочитают быть требовательными к совершенствам других и снисходительными к своим недостаткам. Между тем, кто не требует слишком много совершенства от людей, имеет еще

и то преимущество, что результат редко разрушает его надежду, напротив, его иногда приятно поражают неожиданные совершенства. Важно искренно радоваться достоинствам, утонченности и благородству чувств других людей, как бы купаться в лучах их красоты, греться у их душевного огня. Как говаривал Гете, у человека есть только одно достойное человека средство от чужих совершенств — любовь.

Нравственное чувство в области межличностных отношений является моральным идеалом, завершенным выражением человеческой нравственности. Это — любовь как нравственное настроение и вместе душевное участие и это — дружба.

Когда истинное расположение соединяется с истинным уважением к другим, рождаются добродетели дружеского общения, которые избегают обеих крайностей — обособления и навязчивости.

Дружба основывается не на случайных склонностях и изменчивых аффектах, которые быстро испаряются. Дружба прочная — дело уверенного, обдуманного, взаимного выбора; это союз, в котором тесная связанность соединена с самой большой свободой; в этом отношении дружба — уникальное явление, единственное в своем роде. Этим дружба отличается от любви: когда "Я" каждого из дружащих теряется в сильном потоке любви, дружба рушится в момент как раз наивысшего искомого сближения.

Уважение — действенная сила отталкивания, но нравственная (безнравственная сила отталкивания — ненависть); взаимное уважение охраняет ненарушимые границы личной свободы, которую никогда нельзя отчуждить; в таких отношениях заключается моральный идеал товарищеской добродетели. Такая дружба, конечно, редка, но там, где она существует, там человеческая жизнь доказала, что она способна к совершенству.

VII. НРАВСТВЕННАЯ ВОЛЯ

Самое существование человека есть момент свободы. Человек погибает, не имея свободы воли, свободы воления, свободы выбора. Человек невозможен как запрограммированное существо, поскольку лишен инстинктов, этого механического, "принудительного разума" животных. Та или иная степень свободы человека есть практическая достоверность, есть эмпирический факт. Как только человек спрашивает себя, что же ему теперь делать, свобода его выбора оказывается необходимой практической предпосылкой и идеей, свобода становится грубой и очевидной действительностью. "Даже самый упрямый скептик признает, что когда дело доходит до поступков, должны быть отброшены всякие софистические рассуждения из-за видимости, вводящей всех в заблуждение. Точно так же самый решительный фаталист, какой он есть, пока предается одной лишь спекуляции, как только речь заходит о мудрости и долге, всякий раз действует так, как если бы он был свободен; и именно эта идея действительно порождает согласующийся с ней поступок, и только она может породить его. Да, трудно совершенно сбрасывать со счетов человека!" — говорил Кант, споря с защитниками провиденциалистской идеи.

В "Критике способности суждения" (1790) Кант подробно объясняет изложенную здесь позицию: "Мы не хотим сказать, что столь же необходимо бытие Бога, как необходимо признавать силу морального закона; стало быть, кто не может убедиться в бытии Бога, тот может считать себя свободным от всякой обязательности по моральному закону. Нет. Тогда пришлось бы отказаться лишь от преднамеренности конечной цели в мире, достижению которых следует содействовать путем исполнения морального закона...

Мы, следовательно, допускаем, что могут быть честные люди (такие, скажем, как Спиноза), которые твердо убеждены, что Бога нет и нет загробной жизни. Как они станут смотреть на свое собственное внутреннее определение цели через соральный закон, который они в своей деятельности уважают? От исполнения этого закона они не требуют для себя никаких выгод ни в этом, ни в ином мире, они хотят лишь бескорыстно делать то доброе, к чему этот священный закон направляет все их силы. Но их стремление ограничено: обман, насилие и зависть всегда будут вокруг них, хотя сами они честны, миролюбивы и

доброжелательны; и честные люди, которых они еще встречают, всегда будут, несмотря на то что они достойны счастья, подвержены по вине природы, которая не обращает на это внимания, всем бедствиям — лишениям, болезням и преждевременной смерти, подобно остальным животным на земле, пока всех их (честных и нечестных — здесь разницы нет) не поглотит широкая могила и снова не бросит тех, кто мог считать себя конечной целью творения, в бездну бесцельного хаоса материи, из которого они были извлечены. — В конце концов не может быть безразлично, честно поступал человек или обманным образом, справедливо или насильнически, хотя бы он до конца своей жизни, по крайней мере по видимости, не получил счастья за свои добродетели и не понес наказания за свои преступления. Он как бы слышит в себе голос, который говорит ему, что все должно было быть иначе, значит, в нем было глубоко заложено, хотя и неясное представление о чем-то, стремиться к чему он чувствовал себя обязанным... он никогда не мог придумать себе другого принципа совместить природу со своим внутренним нравственным законом, как только господствующую по моральным законам над миром высшую причину..."

Кант освобождал человека от повседневной опеки Бога; человек у Канта становится одиноким в мире, без всемогущей помощи, поддержки и водительства каких-либо высших сил. Человек сам ответствен за себя, и это слишком страшно для человека; чтобы справиться с грузом ответственности, человеку необходимо обзавестись мужеством.

Гёте уверял нас:

Деньги потерять — ничего не потерять,
Честь потерять — много потерять,
Мужество потерять — все потерять.
Тогда лучше было бы не родиться.

Кант утверждает, что этого мало. Надобно большее — Характер. Ибо как бы ни назывались совершенства духа — мужеством, решительностью, целеустремленностью и т.п., они в некоторых отношениях хороши и желательны, но они могут стать также в высшей степени дурными и вредными, если не добрая, т.е. нравственная воля, которая пользуется этими отличительными свойствами и в таком случае называется характером.

"Один член парламента сгоряча позволил себе высказать такое мнение: "каждый человек имеет ту цену, за которую он себя отдает". Если это верно (что каждый может решать сам); если вообще нет добродетели, для которой нельзя найти степень искушения, способную опрокинуть ее; если решение вопроса о том, добрый или злой дух склонит нас на свою сторону, зависит от того, кто больше предлагает и более аккуратно платит, — то о человеке вообще было бы верным сказанное апостолом: "Здесь нет никакого различия, здесь все грешники, нет никого, кто делал бы доброе, даже ни одного человека". — справедливо указывал И. Кант.

Но по счастью сказанное о человеке парламентарием нельзя понимать буквально.

Род человеческий может и должен быть творцом своего счастья, но неперемное условие его победы над злом — наличие у каждого его представителя способности создавать свой характер: выковывать дух, закалять волю, укреплять мужество. Характер есть подчинение себя и своей воли самодисциплине, "гражданскому самопринуждению". Только такой характер облагораживает человека и, стало быть, общество, изживает из них "избыток эгоизма" и ведет к назначению, которое разум представляет нам в качестве идеала.

Мужество, воля, характер нужны для добра. Обуздание аффектов и страстей, самообладание и трезвое размышление не только во многих отношениях хороши, но составляют иногда даже часть внутренней ценности личности; но вне и без доброй воли они чудовищно опасны. Жадность и властолбие, хитрость и стяжательство не создали и не в состоянии создать ничего полезного и ценного на свете. Они разрушительны. Хладнокровие и мужество злодея делают его не только гораздо более опасным, но и непосредственно еще более омерзительным, нежели считали бы его таким без этих свойств. Позитивное

творчество, сколько-нибудь прочное созидание есть, было и будет порождением бережного отношения к хорошему и исторической преемственности в культуре. Именно в этом пункте Канту противостоят Гегель, Маркс и Энгельс.

У Гегеля, высмеивавшего категорический императив Канта как сладкосердечное мечтание, зло есть просто форма, в которой проявляется движущая сила исторического прогресса. Гегелев Бог, занятый самопостижением, не имеет иной возможности продвигаться в своих ученых занятиях, как только стравливать в смертельной борьбе людей, пробуждая их тем самым от лени и побуждая их ко все более и более глубоким раздумьям (дело в том, что Бог у Гегеля умеет думать по-настоящему хорошо только через людей, в лучшем случае — через Гегеля)⁴⁴.

У Маркса и Энгельса самые дурные страсти людей, стоило появиться на исторической арене социальным классам, — жадность, корысть и властолюбие — сразу стали играть роль рычагов исторического прогресса не для самопостижения Бога, а так, сами по себе, в силу разлитой в мире диалектики⁴⁵. Увы, позиция Гегеля и Маркса невольно оправдывает разрушительную, страшную по последствиям для всего человечества безнравственность.

Пафос кантовской педагогической антропологии в побуждении человека к деятельному изживанию зла, к борьбе с препятствиями, который ставит ему несовершенство его природы и несовершенство общества на пути к созданию достойной его жизни. "Человек должен воспитываться для добра" — таков итоговый вывод Канта.

Но добрая воля как неперемное условие самой возможности счастья есть продукт разума, уже вооруженного доброй волей. Получается замкнутый круг, разорвать который способна только одновременность — совпадающее во времени становление и развитие ума и воли, да еще не просто воли, но именно одной лишь доброй воли: для выбора не любых, а только достойных целей и достойных же путей их достижения.

Добрая воля необходима, говорит Кант, даже для самого счастья, то есть для выбора достойного счастья и путей к нему. И понятие долга включает в себя понятие доброй воли. Она — закон всеобщности, требующий желать только того, что есть благо. А критерий благого — его вклад в сохранение и приумножение лучшего, что есть на свете, для человеческого рода в целом. Иначе мир рухнет невосстановимо, необратимо, безнадежно. Моральный закон, приравненный Кантом к естественным законам мироздания, вобрал в себя опыт человеческой истории, в котором благо для рода человеческого в целом воплощено в понятие, ощущение и убеждение ДОБРА, а его противоположность — ЗЛА.

Чрезвычайно подробно эта проблематика разработана Кантом в его трудах позднего, так называемого критического периода. Здесь ограничимся важными для воспитания воли замечаниями Канта "докритического" периода ("Наблюдения над чувствами прекрасного и возвышенного", 1764): "Некоторое мягкосердечие, легко превращающееся в теплое чувство сострадания, прекрасно и привлекательно: оно свидетельствует о доброжелательном участии в судьбе других людей, к чему сводятся также и принципы добродетели. Однако эта благодетельная склонность все же слаба и всегда слепа. Вот если бы благорасположение ко всему человеческому роду вообще стало для вас принципом, которому вы всегда подчиняете свои поступки, то любовь к нуждающемуся становится в истинное отношение ко всей совокупности наших обязательств. Вообще благожелательность к людям есть основание не только сочувствия к их бедам, но и справедливости, предписания которой делают вас возвышенным, но и более холодным. Ведь невозможно, чтобы наше сердце преисполнялось нежным участием в судьбе каждого и чтобы мы по поводу каждого чужого несчастья впадали в уныние; иначе доброжелательный человек, непрестанно проливая слезы сострадания, при всем своем добросердечии оказался бы не чем иным, как только мягкосердечным бездельником.

При более пристальном внимании легко найти, что как ни привлекательно сострадание, оно все же не обладает качеством добродетели. Страдающий ребенок, несчастная и милая женщина заставляют наше сердце наполниться чувством уныния, и в то же время мы хладнокровно воспринимаем весть о большом сражении, в котором, как это легко

сообразить, значительная часть человеческого рода должна безвинно погибнуть в ужасающих мучениях. Иной государь, с грустью отвращающий свое лицо из сострадания к какому-либо одному несчастному человеку, тем не менее нередко из тщеславия отдает приказ о войне. Никакой пропорции в действии здесь нет; как же можно в таком случае сказать, что причина этих действий есть всеобщая любовь к людям?

Второй вид чувства благожелательности, несомненно прекрасного и привлекательного, но не составляющего еще основы истинной добродетели, — это услужливость, стремление быть приятным другим своей приветливостью, готовностью пойти навстречу желаниям других и сообразовать свое поведение с их настроениями. Эта принципиальная обходительность прекрасна, и такая отзывчивость благородна. Однако это чувство вовсе не добродетель; более того, там, где высокие принципы не ограничивают и не ослабляют его, из него могут возникнуть всевозможные пороки. В самом деле, не говоря уже о том, что эта услужливость по отношению к тем, с кем мы обращаемся, часто есть несправедливость по отношению к другим, находящимся вне этого тесного круга, такой человек, если иметь в виду только это побуждение, может обладать всеми пороками, и не в силу его непосредственных наклонностей, а потому, что он желает доставить кому-то удовольствие, поступая не по максимам хорошего поведения вообще, а сообразно своей склонности, которая сама по себе прекрасна, но становится нелепой, поскольку она неустойчива и беспринципна.

Вот почему истинная добродетель может опираться только на принципы, и, чем более общими они будут, тем возвышеннее и благороднее становится добродетель. Эти принципы не умозрительные правила, а осознание чувства, живущего в каждой человеческой душе, — чувства красоты и чувства достоинства человеческой природы, чувства чести и его следствия — стыда".

Человек будет строить свои деяния в согласии с строго обязательным, "категорическим", законом, "императивом" только если он сам придет к нему, сам выработает его как свое убеждение. Поэтому едва ли не самый ценный вклад в укрепление воли есть обучение человека методу познания и проверки истины, спору с самим собой, самокритике разума. Действие теоретически обоснованных и практически опробованных принципов правильного мышления, осознанных законов мышления, оснований разума на человеческую нравственность неотразимо.

Отсюда — величайшая образовательная ценность наук о человеке, его мышлении и нравственности, построенных на фундаменте критической философии. Науки эти, как и любые иные, нужны не для того, чтобы их запомнить, а чтобы у них учиться, то есть использовать их предписания для практического применения. Для этого необходимо обучить разум рефлексировать — обращать внимание на его собственные основания, и это обучение доступно любому человеку. Прекрасными учебниками, я думаю, послужат книги Канта "Антропология с прагматической точки зрения" и "Метафизика нравов в двух частях". В них очень подробно рассмотрены педагогические приемы такого нравственно-умственного образования, даны чудные примеры сократических (развивающих ум) бесед на этические темы и правила гигиены души: упражнений в добродетели как содержания и метода самосовершенствования человека любого возраста.

Воспитание доброй воли — воспитание способности к непрерывному, пожизненному самосовершенствованию. Мало стать человеком, нужен труд, чтобы им оставаться. В непрерывной деятельности созидания находится человек на пути к лучшему. А остановиться нельзя: грозит деградация. Даже чтобы устоять на месте, нужно довольно быстро бежать. Всему этому надо учить.

Дети способны подмечать самый ничтожный след примеси недостойных мотивов в поступках окружающих людей, да и своих собственных, если обращать их внимание на основу их поступков, и тогда поступок мгновенно утрачивает для них всякую моральную ценность. Задатки доброго в детях быстро развиваются, если давать им материал для суждения о максимам по действительным мотивам различных поступков и для упражнения в собственных поступках в соответствии с категорическим императивом. NB: не допускайте

удивления детей перед тем, что должно быть номрой, не хвалите за исполнение долга, не награждайте добродетель, не наказывайте порока иначе, как только неприятием его! Как можно чаще возбуждайте чувство возвышенности их морального назначения и уважения к нему! Не позволяйте просить у Бога о помощи до того, как человек сделал все зависящее от него для достижения своей моральной цели! Иначе — значит только желать, а не действовать, намереваться, а не трудиться, пассивно ждать, а не преодолевать трудности. "Внутренний опыт человека показывает, что никакая идея так не возвышает человеческий дух и не вдохновляет его, как именно идея чисто морального образа мыслей, который выше всего ценит долг, противопоставляет бесчисленным проявлениям зла в жизни и даже ее самым обманчивым соблазнам и в конце концов побеждает их, что в силах человека" 46.

А возможно ли перевоспитание? Возможно ли полное возрождение испорченного злом человека? И, если возможно, то как? Возможно, — отвечает Кант. Воскресение нравственно испорченного человека к новой жизни есть замена его максим; это — революция, производимая им самим в образе мыслей, в сфере мировоззрения и мироощущения: твердое решение исполнять свой долг. Но не всякий. Не всякий долг, свято и твердо соблюдаемый, хорош потому, что его никогда не нарушают, нет. Речь идет исключительно об одном только долге исполнения всеобщих и обязательных законов нравственности, столь же незыблемых, как и законы природы. "Исполнять свой долг" значит делать то, что находится в нравственном порядке вещей. Кант не противопоставляет долга и склонности; этика Канта не аскетична, не враждебна чувственной природе человека, что бы ни говорили на этот счет. Долг и потребность — понятия противоположные, но не исключающие их взаимного перехода друг в друга. Внешняя сторона долга — интересы человечества в целом — предъявляется личности ее разумом, но личность принимает эти требования как справедливые и не противоречащие в конечном счете ее благу, и они становятся внутренним мотивом ее поведения. Кант считает критерием долга внутренний мотив поведения, и в этом он совершенно прав.

Н.А. Добролюбов возражал Канту: "Неужели нравственное достоинство человека, чувствующего сильное похотение красть, но пересиливающего себя потому, что кража запрещена законом, выше нравственности того, у кого не рождается даже и мысли присвоить чужого? Уже не вследствие запрещения закона, а просто по внутреннему отвращению от кражи?" (Избр. философ. произв. М., 1948. Т. 1. С. 213).

Рассмотрим этот спор. Что значит "отвращение к чужому"? Если во мне живет отвращение к преступлению любой нравственности и оно совпадает с моим внутренним законом, то это как раз тот самый случай, который Кант считает единственно правильным. Если же до сих пор, пока что мне нехотелось красть, просто не хотелось, то кто знает, как я поведу себя в случае столкновения с сильным искушением. Что меня остановит, если у меня нет внутреннего закона, нет убеждения, нет принципа, нет сознания, разумом продиктованного обоснования моего поведения, нет понятия "достоинства человечества в моем лице"? Если меня не остановит внутреннее чувство долга, когда я голоден, и явно никто не узнает, что я присвоил себе чужое и никому не нужное, то тогда ничто не остановит. Это чувство долга есть совпадение внутреннего мотива поведения с категорическим императивом, с максимой моего поведения. Здесь нет противопоставления чувства долгу; практический разум не хочет, чтобы ради него отказывались от притязаний на счастье, он только хочет, чтобы это притязание не принималось во внимание, когда речь идет о рассогласовании между побуждением и долгом. В случае же их совпадения — все в порядке.

Необходимо со всей настойчивостью подчеркнуть огромную важность этой проблематики — воспитание ответственности за свой нравственный выбор перед собой как представителем человечества, перед близкими, перед далекими, перед настоящим и будущим, перед потомками. Эта ответственность подвластна только внутреннему авторитету разума, никакой внешний авторитет не поддержит ее в критические минуты.

В ходе самосовершенствования революционная замена нечистых максим максимами

категорического закона делает возможным постепенное реформирование и образа чувств. Но начинается исправление с образа мыслей: ведь и самая воля и характер суть образ мыслей; добрая воля — правильный образ мыслей; злое же есть извращенный образ мыслей.

VIII. ОСМЫСЛЕННАЯ ПРАВСТВЕННОСТЬ

Как этик Кант ближе всего к Спинозе: нравственность не зависит от религиозной веры, наоборот, вера, чистая от корысти, зависит от нравственности. Не просветленная осознанной моральностью вера есть вымогательство милостей у высших сил и попытка их подкупа славословиями и вынужденной благотворительностью. Такая вера безнравственна. Не религиозное чувство само по себе делает человека хорошим, а осознание своего долга перед человечеством и чувство своего человеческого достоинства как разумного существа, как наделенного свободой воли, обязанностью выбора между добром и злом.

Мораль не дана человеку изначально, в виде прирожденных побуждений. Человек от природы ни добр, ни зол; как таковой, он являет собой и то и другое начала⁴⁷. Собственно нравственные побуждения человек должен приобрести сам; ему предстоит возвыситься до них благодаря самовоспитанию, самому обрести свободу, стать господином над своей первой — биологической природой⁴⁸.

Человеку прежде всего свойственно стремление к собственному счастью, и это его естественное стремление незачем искоренять; оно даже составляет его долг, хотя и не в качестве непосредственных влечений, а как продукт его разумной воли. Незачем людям пытаться перестать быть такими, каковыми они являются, незачем отказываться от чувственности; утопично и опасно выращивать "нового человека". Задача нравственного воспитания, основанного на понимании нейтральной в моральном отношении и универсальной природе человека, совсем в другом.

Задача педагогики — помочь человеку господствовать над своей чувственностью, ограничивать ее, когда того требует долг, взрастить—воспитать в себе ответственность перед собой, семьей, человечеством. Не "святость" требуется от человека, а требовательность к себе. Нравственное умонастроение состоит в том, чтобы исполнять свой моральный долг безотносительно к каким-либо расчетам на "компенсацию", на выгоду, на ублажение себялюбия, на награду на этом или том свете, на благорасположение высших сил. Любой принцип заинтересованности, говорит Кант, "подводит под нравственность мотивы, которые скорее подрывают ее, научая только одному — как лучше рассчитывать..."⁴⁹. Пусть человек делает то, что должно, и пусть будет, что будет, и не требуйте от человека еще и внутренней святости.

Человек обязан сам творить свою судьбу, не полагаясь на "судьбу" как случай. Об этом прекрасно сказано великим современником Канта — Гете: "Наш мир соткан из необходимостей и случайностей. Разум человека становится между тем и другим и умеет над ними торжествовать. Он признает необходимость основой своего бытия; случайности же он умеет отклонять, направлять и использовать. И человек заслуживает титула земного бога, лишь когда его разум стоит крепко и незыблемо. Горе тому, кто смолоду привыкает отыскивать в необходимости какой-то произвол, кто хотел бы приписать случаю какую-то разумность и создает себе из этого даже религию. Не значит ли это отказаться от своего собственного разума и открыть безграничный простор своим влечениям? Мы воображаем себя благочестивыми, когда бродим в жизни без обдуманного плана, по воле приятных случайностей, и результату столь неустойчивой жизни даем название божественного руководства".

Человек как моральный субъект на самом деле не нуждается ни в каких приманках: "чистое представление о долге и вообще о нравственном законе, без всякой чуждой примеси имеет на человеческое сердце... более сильное влияние, чем все другие мотивы. Ведь если мы наблюдаем истинно нравственный поступок, совершенный с непоколебимым духом и без всякого намерения извлечь какую-либо выгоду в этом мире или на том свете, то такой

поступок оказывается для нас гораздо более привлекательным, нежели такое же действие, но совершенное из личного интереса. Пример подлинно нравственного деяния и мотива поднимает дух и вызывает желание самому действовать так же. Даже подростки ощущают это влияние бескорыстного морального подвига"50.

Я хочу исполнить свой долг потому, что я его с абсолютной ясностью осознал, потому что я до конца понял, что без него бессмысленна жизнь всего мира, потому что моя нравственность, присущая мне как свободному существу, единственному из всех известных нам живых существ наделенному разумом, и только она позволяет уравновесить ужас и жестокость мира и даже противостоять им. Логика моего сердца, а не благоразумие, не житейская хитрость, не боязнь последствий делает меня постепенно владыкой моих побуждений, господином моей природы, то есть свободным51.

Чтобы мораль могла направлять сознание и поведение людей, она должна быть автономной, не зависимой от чего бы то ни было неморального; иначе она разрушается52. Люди способны поступать нравственно не только из личного интереса, скорее наоборот — личный интерес может быть, а может и не быть следствием согласующейся с нашей сущностью, с нашей совестью как представителем Бога в судейском кресле нашего сердца, нравственности. Моя единственная корысть — соблюсти, не уронить моего человеческого достоинства, говорит Кант, "достоинства человечества в моем лице".

19 июля 1789 г. Канта посетил в Кенигсберге молодой Н.М. Карамзин, записавший в дневнике в тот же день свою беседу с Кантом как раз на эту тему. Кант сказал Карамзину: "Назовем нравственный закон совестью, чувством добра и зла. Но оно есть. Я солгал; никто не знает, кроме меня, но мне стыдно. Вероятность не есть очевидность, когда мы говорим о будущей жизни; но, сообразив все, рассудок велит нам верить ей. Да и что бы с нами было, когда бы мы, так сказать, глазами увидели ее? Если бы она нам очень полюбилась, мы бы не могли уже заниматься нынешнею жизнью и были бы в беспрестанном томлении; а в противном случае не имели бы утешения сказать себе, в горестях здешней жизни; авось там будет лучше?.." (Карамзин Н.М. Избр. соч. М., 1884. Т. 1. С. 111—112.)

Формирование характера, воспитание воли, поведение человека, согласно Канту, есть не что иное, как все более сознательное подчинение "категорическому императиву" — Нравственному Закону, который гласит: поступай так, чтобы правило твоего личного поведения ("максима") могло стать правилом поведения для всех и притом не ухудшало жизни, а по возможности и улучшало ее. Это значит, что все поступки человека должны диктоваться ему им самим, но не его капризами и настроениями, а долгом, соображениями высших интересов человечества в целом. Добр тот, кто принял Нравственный Закон в свою максиму, кто исполняет долг. И наоборот.

Например, я нахожусь в затруднительном положении и чтобы выйти из него, готов дать ложное обещание — с намерением не выполнить его. Применим категорический императив: я спрашиваю себя, был бы я доволен, если бы моя максима (выйти из затруднительного положения посредством ложного обещания) имела силу всеобщего закона и для меня и для других? Мог бы я сказать самому себе: пусть каждый дает ложные обещания, если он находится в затруднительном положении? Может ли стать правило моего поведения правилом поведения решительно для всех: ввожу ли я тем самым в число мне желательных законов жизни еще и закон — лгать? Ведь при наличии такого всеобщего закона не было бы, собственно говоря, никакого обещания, потому что было бы напрасной тратой сил объявлять мои намерения в отношении моих будущих поступков другим людям, которые этому объявлению не имеют права верить под страхом нарушения Закона о лжи, а если они необдуманно обошли этот закон и поверили мне, то скоро отплатят мне той же монетой. Стало быть, моя максима, став всеобщим законом, необходимо разрушила бы себя. Категорическому императиву противостоит себялюбие. Какой из двух законов данный конкретный человек подчиняет другому: нравственный (то есть всеобщий) или закон себялюбия? Вот критерий оценок поступков, вот критерий добра и зла в человеке. Я не нуждаюсь в глубокой проницательности, в гигантских познаниях, в приспособлении ко всем

происходящим в мире событиям, я лишь спрашиваю себя: можешь ли ты желать, чтобы данная твоя максима стала всеобщим законом? Если не можешь, то она неприемлема потому, что не годится для всеобщего законодательства — иначе человеческое общежитие станет окончательно невозможным и мир превратится в вопиющий упрек самому себе. Вот почему воспитание умной любви к человечеству становится одной из самых важных задач педагогики⁵³.

Злость проявляется прежде всего во внутренних сделках человека с совестью — в самообмане. Благодаря самообману уничтожается в злом сердце чувство вины и достигается спокойствие совести. Самооправдания нечестны и низки потому, что на самом-то деле ответствен за свои склонности и предрасположения я, один только я сам. Никакие ссылки на наследуемость злого не могут быть признаны состоятельными. Сверхъестественное содействие в моем нравственном облике, если его допустить, возможно только тогда, когда я сперва уже сделал себя нравственной личностью. Иначе необъяснима данная мне Богом свобода нравственного выбора⁵⁴.

Кант особенно предупреждает об опасности самомнения в области нравственной. Никто не должен хвастаться своим нравственным совершенством. Самодовольно любоваться на свою нравственность и значит быть безнравственным. Например, глубоко нескромно сказать о себе: "Я скромный". Самодовольное чувство собственного совершенства имеет два разновидности: оно или "томного свойства", когда человек постоянно растроган собственными хорошими свойствами и как бы влюблен в себя; или оно "героическое", когда ссылаются на смелость и крепость собственной моральной силы и важничают добродетельно.

Умная любовь к человечеству диктует жизненно важные требования ко всем, но прежде всего к ученым как людям просвещенным и просвещающим. Ученым Кант советует соединить свою деятельность с нравственностью, чтобы действительно содействовать благополучию народа. Ведь народ усматривает свое благополучие не в свободе, а прежде всего в блаженстве после смерти, в том, чтобы при жизни иметь гарантию своей собственности, и в физическом наследии жизнью самой по себе, то есть в здоровье и долгой жизни. Народ предъявляет ученым претензии, которые легко соблазняют слабых духом ученых потворствовать им: "я бы хотел узнать от вас как от ученых, как бы мне, прожившему нечестивую жизнь, все же в последний момент получить позволение войти в царство небесное; как бы мне, если даже я и неправ, выиграть тяжбу и как бы мне остаться здоровым и долго прожить, если я постоянно злоупотреблял своими телесными силами для наслаждений. Вы ведь для того и учились, чтобы знать больше, чем мы, которых вы называете неучами".

Народ чаще всего обращается к ученому как к прорицателю и волшебнику, сведущему в сверхъестественных делах. И если у кого-то хватает наглости выдавать себя за чудодея, то народ будет обращаться к нему, а не к честному ученому, способному сказать нечто весьма для народа неутешительное: "живи честно, ни с кем не поступай несправедливо, будь умеренным в наслаждениях, терпеливым в болезни и прежде всего рассчитывай на самопомощь организма". Народ с презрением отворачивается от такого мудреца: то, что вы болтаете, я сам знаю давно; для всего этого, конечно, особой учености и не требуется⁵⁵.

Воистину, невозможно сделать людей счастливее, не сделав их прежде мудрее и справедливее. Отсюда — великое педагогическое назначение ученого. Но и наоборот — нацеленность педагога на воспитание ученого: от преподавателя следует ожидать, чтобы он своего слушателя сделал сначала человеком рассудительным, затем разумным и, наконец, ученым; если ученик никогда не достигнет последней ступени, как это обычно и бывает, то он все же извлекает пользу из такого обучения, приобретая для жизни и больше опыта и больше здравомыслия⁵⁶.

Осмысленная нравственность Канта жутко раздражала и сейчас огорчает всех, кто желал бы воспитания "нового человека", "сверхчеловека", чтобы с их помощью установить на земле железный "новый порядок".

"Кант успокоился на одной лишь "доброй воле", даже если она остается совершенно безрезультатной, и перенес осуществление этой доброй воли, гармонию между ней и потребностями и влечениями индивидов в потусторонний мир, — писали К. Маркс и Ф. Энгельс. — Эта добрая воля Канта вполне соответствует бессилию, придавленности и убожеству немецких бюргеров..." (К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 182)"⁵⁷.

Фридрих Ницше объявляет о "бессилии метафизических и критических доктрин". Для эстетизаторов разрушения и гибели мира все "бессильно", кроме собственно гибели, террора, которых они не гнушаются ни в малейшей даже степени, но, конечно, не ради кровожадности, а только для одного лишь счастья людей.

Либеральнейший профессор философии, психологии и педагогики Цюрихского университета Э. Гризебах (1880—1945) пространно объясняет миру, что всякая педагогика осуждена на неудачу, что любая эстетическая система бессильна перед действительностью, и воспитатель и учитель — оба ограничены лишь ближайшей и непосредственной ситуацией⁵⁸. Это ли не уступки злу, не отказ от сопротивления ему?

Кант же — в прогрессивной компании; мы находим его в обществе Сократа, Эразма, Спинозы, Гете, Швейцера, С. Цвейга, всех гуманистов, всех не страдающих смертельной болезнью головы — антропофобией, всех, кем еще держится наш многострадальный мир, действительно конвульсирующий в муках, но еще могущий быть спасенным — педагогией приращения человеческих совершенств.

IX. КАК УЧИТЬ

В письме И. Канта к матери безвременного умершего своего студента, изложена мысль, ставшая основой реформаторского движения "нового воспитания": ребенок должен быть счастлив сегодня, а не завтра. Мажорный тон, оптимистическая атмосфера бодрой и активной жизни ребенка необходимы не только как предпосылка нормального воспитания, но и сами по себе, самодостаточным образом. Из возможности преждевременной смерти должно проистекать не "баловство", не попустительство, не сюсюканье и изнеженность, не потакание капризам, но достойная — чистая, серьезная, богатая внутренним содержанием, правильная, то есть счастливая жизнь растущего человека.

Это счастье дается ощущением своего роста: умножением успешности, умений, ума, степени преодолеваемых трудностей. Дается радостью от хороших поступков, явной для ребенка возможностью развития, совершенствования, исполнением планов, деятельной участливостью окружающих.

С методической точки зрения лучший способ развивать критический ум, работающий над вопросами поведения, сократический, по убеждению Канта. Учитель обращается к разуму учеников, а не только к памяти, выступая, как Сократ, "повивальной бабкой" становящихся понятий. Ученик при этом убеждается, что он сам способен мыслить, и при помощи встречных вопросов побуждает учителя учиться правильно ставить вопросы. Но дорасти до права и возможности самому ставить умные вопросы ученик может только пройдя через этап катехизации, когда он лишь отвечает на вопросы учителя. Например:

Учитель. Каково твое самое большое стремление в жизни?

Ученик. (Молчит).

Учитель. Чтобы все и всегда было по твоему желанию и по твоей воле?

Ученик. Не знаю.

Учитель. Предположим, что "да". А как называется такое состояние?

Ученик. (Молчит).

Учитель. Такое состояние называется счастьем или полным удовлетворением. Если бы ты обладал всем возможным в мире счастьем, ты бы держал его для себя или поделился бы со своими близкими?

Ученик. Я бы поделился им, чтобы сделать и других счастливыми и довольными.

Учитель. Это показывает, что у тебя довольно доброе сердце; но покажи, правилен ли

также и твой рассудок. Станешь ли ты давать лентяю мягкие подушки, чтобы он проводил жизнь в сладостном ничегонеделании, или обеспечивать пьяницу вином, придавать лжецу приятный облик и манеры, чтобы он тем легче мог провести других, или же насильнику — храбрость и силу, дабы одолевать его жертв? Ведь все это средства, которых желает каждый, чтобы быть счастливым на свой лад.

Ученик. Нет, этого я не стану делать.

Учитель. Значит, если бы у тебя и было все счастье и к тому же самая добрая воля, ты все-таки не должен был бы без рассуждения награждать этим счастьем каждого, кто протягивает к нему руку, а должен был сначала исследовать, насколько каждый достоин счастья.

И так далее. При таком начальном катахизическом моральном обучении Кант считает полезным ставить при каждом конкретном анализе того или иного долга некоторые "казуистические" вопросы, то есть рассматривать случаи ("казусы") из жизни, знакомой детям. Казус представляет собой некую замысловатую задачу, в которой не слишком просто разобраться. Вопросы к данной истории (казусу) заставляют детей испытать свой разум: каждый из них предлагает свое решение. В природе человека заложена любовь к тому, что он может поставить разработку любого предмета на научную почву, что он приобщается к науке, и ученик незаметно для себя научается думать о жизни не просто самостоятельно, но и правильно⁵⁹.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 Kant I. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn, 1963. S. 13.

2 См. работы И. Канта "Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?" (1784), "Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане" (1784), "Критика способности суждения" (1790), "К вечному миру" (1795), "О педагогике" (1803).

3 См. "О педагогике": "Может быть, это верно в теории, но не годится для практики" (1793).

4 См. настоящее издание, стр.

5 Кант И. Из писем: 1783—1799 / Сост. и причем. А.В. Гулыги. Пер. с нем. Ю.М. Коган под ред. Ц.Г. Арзаканьяна // Вопросы философии. 1974. № 5. С. 127 и 134.

6 Шеллинг именуется "Критикой" философии Канта так называемого критического периода, то есть все созданное им, начиная с "Критики чистого разума" (1781).

7 Шеллинг Фр. Иммануил Кант. Пер. с нем. С.И. Гессена // Новые идеи в философии. Сб. XII: К истории теории познания. 1914. № 1. С. 150.

8 См.: "Трансцендентальное учение о методе" // "Критика чистого разума".

9 О "Филантропине", о Базедове и о Вольке см. примечания к письму Канта К.Г. Вольке, публикуемому на настоящем сайте.

10 Кант И. Из писем: 1783—1799 / Сост. и примеч. А.В. Гулыги. Пер. с нем. Ю.М. Коган под ред. Ц.Г. Арзаканьяна. // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 155—156. См. также: Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. М*. 1979. С. 17: Кант надеялся, что эту работу сможет провести молодой Фихте.

11 "Метафизика нравов в двух частях", ч. 1, раздел "Метафизические начала учения о праве".

12 Карамзин Н.М. Избранные сочинения. Ч. 1: 1783—1801. М., 1884. С. 110.

13 Herder J.G. *Denkmale und Rettungen: Literarische Portraits*. В., 1978. SS. 260 bis 261.

14 Чернышевский Н.Г. Избр. эстетич. произв. М., 1974. С. 39, 339—340.

15 Паульсен Ф. Иммануил Кант: его жизнь и учение. Пер. с нем. Н. Лосского. 2-е изд. СПб., 1905. С. 61—63.

16 Кант И. Трактаты и письма. Под ред. А.В. Гулыги. М., 1980. С. 536.

17 Кант И. Из писем. Цит. изд., № 4. С. 160.

18 Каримский А.М. Проблема человека в философской и педагогической мысли Иммануила Канта // Сов. педагогика. 1975. № 4. С. 132.

- 19 Кант И. Соч. в 6-ти т. Т. 3. М., 1964. С. 661. В другой формулировке: "что знать, что делать, в чем цель; что есть человек". — Кант И. Логика, Пг. 1915. С. 16.
- 20 Кант различал "прагматическое" в науке о человеке от "физиологического": прагматическое — это поведенческое, физиологическое — это механизмы поведения. Современное разделение тех же реалий другое: поведенческое изучает по преимуществу педагогика, механизмы поведения — психология.
- 21 Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 535—536.
- 22 Кант И. Соч.: В 6-ти т. Т. 2. С. 467.
- 23 Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2-Х т. Т. 1. М., 1977 С. 446—447.
- 24 Априорный — имеющийся до опыта, независимый от опыта.
- 25 Кант И. Соч. В 6-ти т. Т. 4/1. М., 1965. С. 99—100. Филодоксия — любовь к мнениям (в отличие от философии — любви к мудрости). Мнения противостоят знанию как недостоверность — достоверности.
- 26 Прологомены — вводные предварительные замечания; введение.
- 27 Апперцепция — восприятие, зависящее от предшествующего опыта, от его структуры и содержания.
- 28 Шеллинг Фр. И. Иммануил Кант // Новые идеи в философии. Сб. XII. 1914. № 1. С. 148.
- 29 Гёльдерлин Ф. Сочинения. Пер. с нем. М., 1969. С. 497.
- 30 Там же, с. 412.
- 31 Максима — правило или мотив личного поведения.
- 32 Антиномии — несовместимые и взаимоисключающие рассуждения, каждое из которых, взятое отдельно, логически непротиворечиво.
- 33 Кант И. Соч., т. 3, с. 217.
- 34 См.: Голосовкер Я.Э. Достоевский и Кант: Размышления читателя над романом "Братья Карамазовы" и трактатом Канта "Критика чистого разума". М., 1963.
- 35 Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Т. 1. Глава "Великий инквизитор".
- 36 Голосовкер Я.Э. Цит. произв. С. 3.
- 37 См.: "Антропология с прагматической точки зрения". № 81.
- 38 См.: Кант И. Соч. Т. 4. Ч. 1. С. 270.
- 39 Schuffenhauer H. Die Bedeutung der klassischen deutschen Philosophie für die Pädagogik // Geschichte der Erziehung. 12. Aufl. В., 1976. S. 211.
- 40 Кант И. Соч. В 6-ти т. Т. 1. С. 195—206.
- 41 Чувства удовольствия и неудовольствия — треть способностей души, говорит Кант. Способность познания изучает кантовская теоретическая (критическая) философия, способность желания — практическая философия, а чувства удовольствия и неудовольствия являются предметом кантовской телеологии. В мыслях наших выражается наше теоретическое, а в чувствованиях — наше практическое отношение к миру.
- 42 Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2-х т. Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. М., 1974. С. 417—418, 419—420.
- 43 Там же, с. 391.
- 44 См.: Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Пер. Г.Г. Шпета. М., 1959. "История, постигнутая в понятии, и составляет воспоминание абсолютного духа и его Голгофу, действительность, истину и достоверность его престола, без которого он был бы безжизненным и одиноким..." — с. 434.
- 45 Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 21, с. 296; ср. там же, с. 176.
- 46 См.: "О поговорке "Может быть, это верно в теории, но не годится для практики" (1793).
- 47 Философия Канта и современность. Под общ. ред. Т.И. Ойзермана. М., 1974. С. 105.
- 48 Кант И. Соч.: В 6-ти т. Т. 4. Ч. 1. С. 239, 249, 254.
- 49 Там же, с. 285—286.
- 50 Там же, с. 248.
- 51 там же, с. 239, 249, 254.

52 Дробницкий О.Г. Кант — этик и моралист // Вопросы философии. 1974. № 6. С. 148, 150—151.

53 Этой проблематикой пронизаны труды Канта "О педагогике" (1803), "Основы метафизики нравственности" (1785), "Критика практического разума" (1788), "Религия в пределах одного только разума" (1793), "Метафизика нравов в двух частях" (1797), "Антропология с прагматической точки зрения" (1798).

54 См. работу Канта "Религия в пределах одного только разума" (1793).

55 См.: "Спор факультетов" (1798), раздел третий "О незаконном споре высших факультетов с низшим".

56 См.: "Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г."

57 Каримский А.М. Цит. раб., с. 129.

58 См.: Хюбшер А. Мыслители нашего времени (6 портретов). Пер. с нем. Под общ. ред. А.Ф. Лосева. М., 1962. С. 175.

59 См.: "Этическое учение о методе. Раздел первый: Этическая дидактика" // "Метафизика нравов и двух частях" (1797).

60 Известно, что великих людей слишком легко и часто намеренно не понимают. Это особенно верно по отношению к Канту. Вот почему я замечу здесь только, что Кант ни в коем случае не намерен требовать, чтобы каждый ребенок изобретал свой собственный алфавит. Кант просто имеет в виду указать на то, как дети действительно и притом аналитическим способом овладевают чтением и письмом, не осознавая этого сами даже и в старшем возрасте, и как они при известных обстоятельствах могли бы овладеть этими умениями. — *Примеч.* Т. Ринка.

О том, что дети, легко играя с крупно вырезанными буквами, открывают способ соединять их в слова и тем самым выучиваются сначала писать, а затем уже читать, было известно, как минимум, в I веке н.э. Квинтилиану, который в свою очередь ссылается на опыт более древних восточных педагогов. В XX в. М. Монтессори разработала детальную методику самообучения детьми 4—5-ти лет письму и затем (!) чтению, с безотказным успехом, производившим на современников впечатление чуда, применяя его на практике.

61 Известны случаи, когда под страхом наказания дети "признавались" в поступках, которых они НЕ совершали.

62 Л.Н. Толстой добавлял к этому месту из лекций Канта: "Может ли быть что-нибудь извращеннее, чем то, когда детям, едва вступившим в этот мир, начинают сейчас же говорить о другом мире?" — Мысли Иммануила Канта, выбранные Л.Н. Толстым. Пер. с нем. С.А. Порецкого. М., 1906, с. 10.

63 Kant's gesammelte Schriften. Bd. X. 2. Abt.: Briefwechsel. 1. Bd.: 1747—1788. 2. Aufl. Berlin—Leipzig, 1922. SS. 191—194.

64 К.Г. Вольке (1741—1825), педагог и писатель, происходил из очень бедной семьи; до двадцати лет, занятый работами, не учился, но, за два года закончив полный курс гимназии, поступил в Геттингенский университет, где изучал право, а затем в Лейпциге — математику, философию, физику, живопись. Увлеченный "Призывом" И.Б. Бездова (1723—1790) к "друзьям человечества", в котором этот крупный реформатор воспитательного дела начертал план национальной школьной системы, Вольке становится его лижайшим помощником, обеспечившим фактически своими выдающимися педагогическими достижениями шумный успех новой школе. В одном своем письме 1778 г. Кант замечает: "Дессауский институт стоит неклебимо, несомненно, только благодаря тому, что во главе его находится не останавливающийся ни перед какими трудностями, скромный и неописуемо деятельный Вольке, который в дополнение ко всему обладает редким характером, позволяющим ему оставаться верным своим замыслам. Под таким надзором это учреждение наверно станет со временем рассадником всех хороших школ в мире, если уже в самом начале его деятельности ему оказывают извне и помощь и поощрение". (An Hofprediger Crichton. 9. Juli 1778). С 1778 по 1784 год Вольке — директор Фиоантропина в Дессау, преемник Базедова. С 1785 по 1801 год руководит образцовым учебным заведением в России, в Санкт-Петербурге;

вернувшись на родину, занимается интенсивной литературной и педагогической деятельностью. Вольке — автор пособия по педагогике (1805), школьных учебников и книг для детей. Известен в сурдопедагогике как изобретатель особого "словесного" языка для глухих.

65 Круглые скобки принадлежат Канту, квадратные — переводчику.

66 "Отрицательное воспитание" (термин Ж.Ж. Руссо и Канта) — не мешающее природе, не искусственное воспитание, в отличие от "положительного" — вмешивающееся в естественный процесс созревания и развития растущего человека.

67 Имеется в виду диалогический метод преподавания, с помощью которого К.Г. Вольке удавалось добиваться успехов, а однажды и совершенно феноменального: дочку И.Б. Базедова, когда ей было четыре года, он научил бегло читать по-немецки, затем всего за три месяца — по-французски; в пять лет они принялись за латынь.

Педагогическая антропология Иоганна Готлиба Фихте

Иоганн Готлиб Фихте (1762—1814), один из главных представителей немецкой классической философии, продолжил разработку И. Кантом теории воспитания и педагогической антропологии как ее базы. Казалось бы, трудно представить себе более "воспитывающую" философию, чем систему Канта. Но учение такого непокорного кантианца, как Фихте, еще более "педагогично".

Полученные им результаты составили эпоху в эволюции педагогической антропологии и развитии прогрессивной педагогики. В настоящей статье рассматривается вклад Фихте в разработку педагогико-антропологического подхода к теории образования, воспитания, обучения.

Педагогическая устремленность творчества Фихте

Фихте как педагог--практик и участник педагогического движения

Биографические моменты. Личная судьба Фихте во многом "ответственна" за педагогический вектор его научной, академической и общественной деятельности.

Биографы великого мыслителя сообщают, что, получив в своей небогатой крестьянской семье трудовую и нравственную закалку, он попал в монастырскую школу, от гнета которой очень страдал (Fichte J.G. J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel / Hrsg. von J.H. Fichte. I. Bd. Leipzig, 1862. S. 251; Berger K.H. Johann Gottlib Fichte: Szenen aus dem Leben eines deutschen Patrioten. Berlin, 1953. SS. 15 bis 18).

Характерно, что 26--летний Фихте сделал запись в дневнике о мыслях, пришедших к нему в связи с чтением педагогов К.Г. Зальцмана и И.Г. Песталоцци: "Оглупляющее воспитание крестьянских детей в теологической школе, в доме коварных ненавистников, шарлатанов и воров высшего пошиба" (Случайные мысли, пришедшие одной бессонной ночью, 24 июля 1788 г. / Пер. мой по изд.: Fichte J.G. Briefe / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962. — Б.Б.).

Плохая школа действует на душевный огонь ребенка, с которым он пришел в нее, как ветер на любой огонь. Слабый огонь, теплящийся в ребенке, она гасит, а сильный — раздувает еще больше. Много людей вышло из плохой школы с такой ненавистью к ней, что отрицание ее подвигло их на постоянное самосовершенствование.

Фихте боролся с неблагоприятными обстоятельствами настолько яростно, что имел право считать себя самосотворенной личностью. Дальнейшее образование он получил, отказывая себе в самом необходимом, почти голодая. Зарабатывал на хлеб уроками.

Всю свою последующую жизнь Фихте, как и его идейный наставник И. Кант, занимался педагогической деятельностью.

В начале своего трудового пути он некоторое время работал домашним учителем в Цюрихе (1788--90 и 1791). Он вел "Дневник поразительных ошибок воспитания", ежедневно

предоставляя этот дневник родителям своих учеников.

С ранней юности Фихте проявил ярко выраженное дарование проповедника. Собственно, к деятельности проповедника Фихте первоначально и готовил себя, и эта склонность наложила печать на его учение (Гайденко П.П. Философия Фихте и современность. М., 1979. С. 17). С 1794 по 1799 год Фихте занимал кафедру философии в Йенском университете. С 1810 года Фихте трудится в Берлинском университете. Он становится его первым избранным ректором и преподает здесь вплоть до самой смерти.

До конца жизни оставаясь преподавателем высшей школы или же лектором "в частном порядке", Фихте проявил себя выдающимся педагогом.

"Всходя на кафедру и приступая к лекции, Фихте начинал говорить не голосом отвлеченного мыслителя, рассказывающего какое-либо только и только теоретическое построение. Нет, его голос тотчас же начинал звучать проповеднически, властно, повелительно. Лекция становилась тотчас же вещание откровения, ответом на самое насущное, самое центральное и важное, от чего зависит судьба дальнейшего существования. Это было своего рода священнослужением, старанием установить прямую связь между слушателями и истиной. Речь Фихте властно захватывала, потрясала до глубины души, рушила сложившийся образ мыслей и чувств и уносила в новые просторы". (Яковенко Б. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избранные сочинения / Пер с нем под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1916. С. ХСVIII, СII). Известный в свое время философ, весьма высоко ценимый К.Д. Ушинским, Иммануил Герман Фихте, или Фихте--младший (1796—1879), сын героя нашего повествования, свидетельствует о том, что его отец был добрым и умным учителем своего ребенка. "В других случаях отнюдь не всегда терпеливый, отец, когда занимался со мной, был так мягок и терпелив, что в душе зарождалась не только охота к делу, но и в два раза большая любовь к самому учителю" (цит. по: Там же. С. LXXXIX).

Основные вехи педагогического творчества Фихте

Ранний Фихте. В 1793 г. Фихте публикует две работы, которыми заявляет себя в качестве яркого кантианца и смелого политического мыслителя. Это "Требования к правителям Европы возратить свободу мысли, которую они до сих пор подавляли" и "К исправлению суждения публики о французской революции".

Уже в этих ранних произведениях Фихте формулирует понятие личности как единства свободной мысли и свободной воли. Проявление свободы мышления, равно как и проявление свободы воли, есть внутренняя составная часть личности. Есть необходимое условие, при наличии которого человек может сказать, что он есть, что он — самостоятельное существо.

Вполне в духе Канта разрабатывается здесь также понятия мудрости и справедливости как совершенно необходимых предпосылок счастливой личности и благополучного общества. Иначе, вырвавшись из темницы деспота, люди сами начнут убивать друг друга обломками своих сорванных оков.

Среди ранних работ философа заслуживает особенного внимания "План учреждения школы ораторского искусства" (1789). Фихте разработал этот план организации школы ораторского искусства в Цюрихе. В нем содержательно и конкретно раскрываются два понятия педагогики Фихте — "ясность и определенность мысли" и "убеждение". Эти важнейшие категории пройдут красной нитью через все его творчество.

Без убеждений нет личности. Убеждение же для Фихте прочно в той мере, в какой оно ясно. "У меня, — говорит Фихте, — движение сердца истекает только из полной ясности, и не может случиться, чтобы достигнутая ясность не овладела вместе с тем моим сердцем".

Зрелость. Наукоучение. В 1794 году Фихте опубликовал в качестве пособия для студентов очерк "О понятии наукоучения или так называемой философии", а также трактат "Основа общего наукоучения" — центральное произведение всего цикла работ о наукоучении. В

1795--6 годах вышли еще два труда, в которых развивалось наукоучение, — "Очерк особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности" и "Основы естественного права".

Продолжая кантовское построение педагогической антропологии, Фихте выдвинул задачу создания науки обо всех стремлениях и потребностях человека как необходимой предпосылки целесообразного воспитания. Он назвал ее наукоучением. Фихте понимал свою философию как самосознание сознания.

Наукоучение было предназначено объединить мысль с делом, знание со свободой. Знание, свобода и образование в широком смысле слова составляют у Фихте абсолютное единство. Философия Фихте носит педагогический характер. Фихте создал демократический вариант идеалистической философии, краеугольным камнем которого является понятие свободы. Оно соединяет в себе принцип самостоятельности, принцип деятельности (делай все сам!) и принцип нравственности.

Принципы самостоятельности мышления и деятельности суть требование обрести свободу собственными силами, а не получить ее из чьих--то рук в качестве дара.

Стремление все сделать самому, все проверить собственным умом и опереться во всем на самого себя — это характерные черты именно умонастроения классической эпохи в истории западной духовности.

В 1795 г. Фихте публикуется сочинение "О достоинстве человека (речь, сказанная Фихте в заключение его философских лекций 1794 г.)". Его следует рассматривать как этический компонент "Очерка особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности" и как составную часть идейного корпуса этико-педагогических идей, изложенных в книге "О назначении человека" (1800; см. ниже).

"Основы естественного права согласно принципам наукоучения" Фихте публикует в 1796 г. Здесь, в частности, рассматривается проблема социального и биологического в человеке. Фихте задается вопросом, "почему, в силу каких морфологических преимуществ человеческое тело способно сделаться в ходе воспитания разумным, а животное, даже самое развитое, нет? В чем, стало быть, надлежит видеть принципиальное отличие разумного от животного начала в человеке?" (Ильенков Э.В. Комментарий к переводу фрагментов из "Основ естественного права" / Вопросы философии. 1977. № 5. С. 146-147).

В 1798 году выходит в свет "Система учения о нравственности согласно принципам наукоучения". В этой работе Фихте рассматривает последовательные этапы, какие проходит человек, поднимаясь от низших ступеней нравственного развития к высшим.

Возвышение человека от этапа спонтанных чувственных влечений до свободы и есть процесс нравственного воспитания. Без нравственного воспитания невозможно осуществление назначения человека как человека, назначения ученого и назначения художника.

Между тем, конечная цель воспитания — дать человеку реализовать свое назначение. Стало быть, без нравственного выковывания личности цель воспитания недостижима.

Центральным понятием своей этики, как и учения о воспитании, Фихте сделал понятие свободы. Нравственный закон Фихте требует в каждом человеке видеть свободное существо, т.е. к каждому без исключения относиться как к цели, а не как к средству.

В 1800 году увидели свет две работы Фихте — "Назначение человека" и "Замкнутое торговое государство".

В "Назначении человека" развиваются идеи, которые Фихте сформулировал еще в 1794 году в речи "О достоинстве человека" (опубликована в 1795 году как приложение к "Очерку особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности"). Они получают дополнительную разработку в статьях "О назначении ученого" и "Об обязанностях художника".

Сущность человека предстает здесь как ученичество и учительствование. Это — идея воздействия всего человеческого рода на самого себя. Идея усердного соревнования в "давании" и "получении" ("самое благородное, что может выпасть на долю человека"). Идея

всеобщего сцепления друг с другом бесконечного числа людей, общий двигатель которых — свобода.

Лучшее в природе человека — потребность в созидании и совершенствовании себя и жизни. Эта потребность в творчестве вызывается к жизни с помощью воссоздающего воображения при условии общей направленности личности к добру. Потребность в творчестве, разъяснял Фихте в работе "Замкнутое торговое государство", связана с умением удивляться.

Фактически, с удивления и начинается познание. Тем самым человек преодолевает инерцию сознания, привычного обыденного "здорового" смысла.

Во исполнение воспитательного назначения своей философии Фихте предпринял множество попыток ее популяризации. "Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии: попытка принудить читателя к пониманию" (1801) представляет собой одну из наиболее "педагогизированных" попыток этого рода.

В "Ясном, как солнце, сообщении" Фихте применил педагогические средства просвещения, которые обладают ценностью как сами по себе, так и в качестве примера практического их применения к сложному материалу обучения. В педагогическом отношении "Ясное, как солнце, сообщение" можно характеризовать как уроки мышления и как уроки мышления о мышлении, т.е. уроки философии.

Здесь же рассмотрены цели и содержание, а не только методы обучения философии.

Значительная часть этой проблематики составляет костяк дидактики как теории обучения в целом. Остальное содержание представляет собой материал для решения вопросов философского образования, как высшего, так и среднего.

В 1806 г. была опубликована работа Фихте "Основные черты современной эпохи". В ее основу положены лекции, которые Фихте читал в Берлине зимой 1804--1805 г.

В педагогическом отношении "Основные черты" особенно важны и интересны концепцией правильного чтения и развитие духа. Пассивное чтение разрушает личность; развивает ее чтение как труд и творчество, как критическая работа мысли и чувства.

В интеллектуальные процессы восприятия и творчества необходимо включить чувства.

Открой человеку наслаждение от труда души — и ты дашь ему одно из величайших радостей жизни — радость смелой, оригинальной, ясной, правильной мысли.

Провозглашенные цели не достигаются с помощью драматических постановок, поскольку они предполагают лишь повторение готового текста и приучают к тщеславию сценического успеха .

Поздний Фихте. Во время оккупации Пруссии наполеоновскими войсками в 1807 году Фихте обращается с "Речами к немецкой нации", призывая соотечественников к освободительному движению (опубликованы в 1808 году).

Буквально под штыками французов Фихте, слегка вуалируя свою цель прозрачным эзоповским языком, учил свой народ, как надобно избавиться от французского ига. Фихте требовал активного действия, призывал к действию и доказывал близость и возможность победы.

В чем же усматривал он эту возможность и притом единственную возможность спасения? В воспитании.

"Речи" — главное собственное педагогико-антропологическое и дидактическое произведение Фихте. Именно здесь сформулирована им его версия песталоццианской концепции элементного образования (следующие ниже цитаты из текстов второй, третьей и десятой речи воспроизводят перевод К.Е. Лившиц под ред. Н.Д. Виноградова по изданию: Хрестоматия по истории педагогики. Под общ. ред. С.А. Каменева. Т. 1. Составитель И.Ф. Свадковский. М., 1935. Цитаты из первой, восьмой и одиннадцатой речей приводятся ниже в переводе К.А. Киспоева; из девятой речи — в переводе Б.М. Бим-Бада).

Завоеванная Наполеоном Германия может спастись только воспитанием! В письме тайному советнику, канцлеру министерства юстиции Пруссии К.Ф. фон Бойме (1765—1838) Фихте писал в январе 1808 г.: "Из ничего и будет ничего, и не существует средостения между

прямыми противоположностями; поэтому я, как и прежде, полагаю, дражайший друг, что без совершенного перерождения всего нашего сознания, т.е. благодаря всепроницающему воспитанию, не дожидаться нам спасения ни от каких больших или меньших успехов" (пер. мой по изд.: Fichte J.G. Briefe / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962. S. 277. — Б.Б.).

Чтобы наступил в Германии новый период всемирной истории, необходима хорошая система общественного воспитания по Песталоцци. Вот — основа единства самосознания Германии, ее сохранения, ее объединения.

"Фихте Наполеону противопоставил Песталоцци и уверял, что Песталоцци сильнее всех завоевателей на свете", — писал Ю.И. Айхенвальд в "Очерке педагогических воззрений И.Г. Фихте" (Вестник Воспитания. 1900, № 8. С.3). В "Речах" Фихте подробно анализирует и пропагандирует педагогику "созерцания и элементов" Песталоцци как лучшее из всего, чем располагает мировая педагогика.

В отличие от Платона, Руссо, Базедова и самого Песталоцци, Фихте говорит не просто о пользе воспитания, а о новых путях, средствах, формах национального возрождения. Воспитание требует полной реформы и притом в двух направлениях: в объеме и содержании. Объем — национальный, народный (принцип культуросообразного воспитания), содержание же — средство действительного формирования человеческой личности (принцип природосообразного воспитания).

Национальная идея Фихте носила ярко выраженный педагогический характер.

Воспитание требует полной реформы и притом в двух направлениях: в объеме и содержании. Объем — национальный, народный (предвосхищение дистервеговского принципа культуросообразного воспитания), содержание же — средство действительного формирования человеческой личности.

Первая и главная часть нового воспитания состоит в руководстве ребенком при самостоятельном уяснении им своих ощущений, потом — наблюдений и при формировании телесной ловкости. Следующая, вторая часть национального воспитания, надстраиваемая над первой, — нравственное воспитание.

Р. Яхман (1747—1843), ученик и душеприказчик И. Канта, правильно понял "Речи к немецкой нации". Национальная школа, национальное воспитание — это не что--то, имеющее отношение к формированию чувств национальной исключительности и т.п., а только — общенародное, т.е. для всех без единого исключения граждан предназначенное воспитание.

Яхман понял, что Фихте говорит о единой школе, и именно эту трактовку "Речей" положил в основу своих демократических требований реформы общенародной системы образования. Взывая к национальной гордости своего народа во времена его военного и политического поражения, Фихте требовал от него стать образцом и маяком для других народов в области культуры, в достижениях нравственного совершенствования, в деле воспитания и образования.

Куно Фишер (1824--1907) показал, что в "Речах" обосновывается необходимость полного реформирования школьного дела. И как мировая задача, и как национальная.

Возрождение немецкого народа рассматривается Фихте как путь внутреннего перерождения человечества, путь к нему. Надо быть абсолютным пошляком и идиотом, чтобы разглядеть в этой идее националистическую подоплеку. Призвать свой народ стать примером для подражания не означает призвать его быть хозяином мира (см.: Фишер К. История новой философии. Т. 6. / Пер. с нем. П.В. Струве и др. СПб., 1909. С. 645—646).

Фихтевский план национального воспитания состоит в том, что, в отличие от представителей французской революции, которые предполагали сначала захват власти и изменение политической ситуации, а потом уже осуществление воспитания, Фихте менял эту последовательность местами (см.: Geschichte der Erziehung. 12. Auflage / Hrsg. von K.-H. Guenter [et al.]. Berlin, 1976. S. 215). Фихте тщательно ищет и разрабатывает воспитательные средства преобразования мира.

Новое воспитание, развернутый план которого изложен Фихте в "Речах к немецкой нации",

обязано образовать в воспитаннике твердую и непогрешимую добрую волю. Но для этого его должна увлечь нравственная цель, которая всецело захватывает его лишь тогда, когда он сам рисует ее образ. А для последнего нужна интеллектуальная самостоятельность, созревающая только при полном и гармоничном развитии всех человеческих способностей.

"Факты сознания" (1810--1811). В курсе лекций "Факты сознания" Фихте рассматривает проблемы восприятия, воображения, мышления, созерцания. Эскурсы в историю становления сознания личности (онтогенез сознания) отличаются изумляющей глубиной и делают эту работу Фихте особенно интересной для специалистов для педагогической антропологии.

Наряду с необходимой теоретической разработкой указанных вопросов Фихте дает в "Фактах сознания" ценные методические указания по формированию и развитию способностей, психических свойств и качеств личности. Ряд его замечаний и соображений о путях интеллектуального развития подталкивают к важным дидактическим и методическим выводам.

Фихте создал воспитательную философию, представляющую собой одновременно всеобъемлющую, глубоко продуманную и детально разработанную педагогическую антропологию.

Именно в данном произведении Фихте подробно разрабатывает понятие "непосредственного созерцания", центральной категории в системе Песталоцци. Без этой разработки невозможно понять многие места в "Речах к немецкой нации", где говорится о системе Песталоцци. Фихте то соглашается с трактовкой Песталоцци этого понятия, то поправляет швейцарского педагога с позиций своей собственной системы.

Из "Фактов сознания" следует, что педагогическая антропология должна дополняться (одновременно создаваясь) педагогикой как наукой о "развитии и удовлетворении человеческих стремлений и потребностей".

К педагогической антропологии примыкает философско-историческое исследование целей воспитания. Фихте требовал дедукции целей и из потребностей человека, и из запросов настоящего состояния общества, и из нужд его будущего.

Педагогико-технологические знания (багаж средств воспитания) дает теоретический анализ исторически--конкретной практики.

В 1811 году появляется в печати брошюра "О единственно возможном нарушении академической свободы".

Как ректор Берлинского университета и профессор философии Фихте был обеспокоен деятельностью "буршеншафтов", землячеств, "орденов" — студенческих союзов, использовавших пробуждение национального самосознания и возрождение восторженного увлечения идеями свободы во время столкновения с Францией для идеологической маскировки самого разнузданного антиобщественного поведения. Буршеншафты объединяли "золотую молодежь", сынков знати и нуворишей, уверенных в могуществе денег, на которые они покупали себе университетское образование, не обременяя себя учебой. Попойки, дуэли, избивание недовольных ими граждан, полная нравственная распущенность характеризовали их "активность" (см.: Брандес Г. Молодая Германия / Пер. с нем. // Собр. соч. Т. II. СПб., 1896. С. 7—9).

Фихте пользуется очень эффективным приемом убеждения: он становится целиком на точку зрения своего идейного противника, освещает мотивы его поступков "изнутри" самих этих поступков, разворачивает всю систему его самооправдательных аргументов. И поскольку делается это Фихте очень серьезно, очень точно и правдиво, им достигается разоблачение самих оснований нежелательного для педагога образа действий молодого человека.

При этом Фихте проявил прекрасное знание и понимание специфики юношеской психологии. Жажда дружбы, отваги, подвига могут при условии не критичности молодого человека приводить к беде.

Тактично и твердо Фихте показывает вред разоблачаемой им линии поведения для самих же его "носителей", для окружающих, для университета в целом.

Предельной убедительности этого выступления служит также бескорыстие, личная незаинтересованность его автора, выступающего только защитником лучшей части студенчества (а по сути дела — демократической его части) от худшей.

Фихте взывает к высоким мотивам, он пользуется богатой палитрой педагогических средств воздействия. Он поддерживает и укрепляет страдающих. Неоспоримыми фактами и доводами он делает смешными и жалкими виновных — и притом смешными и жалкими в их собственных глазах.

Фихте перемежает самый простой и искренний тон иронией, бытовую деталь — высокой и чистой патетикой, объективно бесстрастное рассмотрение проблем высшего образования — нотами личной боли.

Фихте--громовержец сочетается с земным и все понимающим Фихте, что придает неотразимую силу воздействия его правдивому и свободному слову.

Генрих Гейне точно характеризовал благотворное влияние Фихте на молодежь: "Сочинения Фихте были проникнуты гордой независимостью, любовью к свободе, мужественным достоинством, оказавшим благодетельное влияние, особенно на молодежь" (Гейне Г. Из истории религии и философии в Германии / Пер. с нем. // Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. VII. М., 1936. С. 119).

В работе 1813 года "Учение о государстве, или Об отношении первоначального государства к царству разума" Фихте подробно развивал идею государственного воспитания, выдвинутую им прежде. Уже в ранних своих работах Фихте утверждал, что единственная цель государства — воспитание человека в духе свободы.

Воспитательный смысл и образовательное назначение философии Фихте

Поиски. До знакомства с философией Канта во второй половине 1790 г. Фихте не покидала тревожная мысль о безусловной детерминированности всех человеческих поступков. Его угнетало вопиющее противоречие между жадной действия, переполнявшей его свободолюбивую натуру, и этой мыслью о своей включенности в железную цепь причинных связей, в которой все предопределено и ничего нельзя изменить.

Фихте обуревают единственная страсть, единственная потребность, единственное цельное чувство собственной самости, а именно действовать.

Счастливая случайность, послужившая ему внешним поводом к изучению работ кенигсбергского философа, вырвала его из состояния раздвоенности, граничившего с отчаянием. Особенно вдохновила его кантовская трактовка идеи свободы.

С тех пор как он прочитал "Критику чистого разума", он живет в новом мире. Положения, представлявшиеся ему неопровержимыми, опровергнуты. Вещи, представлявшиеся недоказуемыми (как, например, понятие абсолютной свободы, долга и т.п.), доказаны. И это его только радует.

Устремлениям Фихте отвечала кантовская философия с ее новым, вглубь проникающим познанием человеческой природы, с ее безусловными, обращенными к человеческой мысли нравственными законами, с ее великими моральными задачами. Какое уважение к человечеству, какую силу дает эта система!

Как только Фихте знакомится с ней, она становится для него не только новой истиной, но и целебным средством против нравственной испорченности людей и против несправедливости общественного строя. Он понимает ее не только как просвещение, но и прямо как обращение на путь истинный. Образование людей сообразно этому новому познанию делается для него потребностью сердца.

Какой бы критике впоследствии ни подвергал Фихте кантовскую философию, какие бы изменения в нее ни вносил, он впитал вместе с ней фундаментальную идею воспитательного характера истинной философии.

Воспитание и философия. В чем здесь дело? Убеждение, сливающееся с внутренней

самостью, не допускающее никакого сомнения или раздвоения личности, есть для Фихте высшее выражение и цель человеческой самостоятельности. Оно достижимо лишь с помощью смелого возвышения и последовательного развития самостоятельной силы духа и может быть проявлено в жизни согласными с ним поступками. Начало и конец его — в нравственном достоинстве человека, в истинном, освещенном сознанием этого достоинства деянии.

Такая духовная, развившаяся в образ мыслей и в прозрение самостоятельность создается воспитанием и, в свою очередь, стремится оказывать воспитательное воздействие. Для Фихте и его философии, таким образом, воспитание людей становится великой практической задачей. Его жажда подвига принимает педагогическое направление, и это педагогическое стремление развивается во все более обширных сферах действия, направленных к великим целям.

Высшая цель воспитания и высшее прозрение философии сходятся, в его глазах, в одной и той же точке: в свободе и самостоятельности человека как органа нравственного порядка мира. Поэтому пути философии и воспитания у Фихте соединяются (Куно Фишер).

"Читающий произведения Фихте, даже самые отвлеченные из них, т.е. изложения наукоучения, воспринимает читаемое прежде всего как проповедь, как властный нравственный императив, и все время чувствует себя учеником и воспитанником захватившего его внимание и его помыслы духа.

Этот "внутренне педагогический" характер философствования Фихте роднит его с великим греческим мудрецом. Все философские рассуждения Сократа глубоко проникнуты педагогизмом, майевтикой, желанием побудить слушателя или собеседника самого своими силами продумать высказываемую мысль, обосновать ее, усвоить и затем жить ею" (Яковенко Б.В. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избр. соч. / Пер. с нем. Под ред. кн. Е. Трубецкого. [М.], 1918. С. СIII).

Смысл философского поведения остался у Фихте тот же, что и у Сократа: философствование и для него, так сказать, высшая школа человечности. Чтобы быть человеком в полном и прямом смысле этого слова, нужно впитать в себя наукоучение и научиться олицетворять собой его принципы. Чтобы обеспечить человечеству достойное его существование, необходимо такое воспитание, которое бы базировалось на наукоучении и проводило в жизнь его принципы.

Наукоучение есть фундамент для учения о мудрости и жизни. Но фундамент закладывается для того, чтобы на нем стоял дом; — так и наукоучение "науко-поучает", дабы стала возможна "правильная жизнь": "ведь жизнь является целью, а не спекуляция; эта последняя есть только средство" (Там же. С. СIII-SIV).

Формирование ума действительно происходит, по Фихте, в ходе исследования нравственных понятий, как у Сократа. При абсолютной ясности понятий они становятся убеждениями.

Поэтому воспитательная функция философии — выяснять "чистые" понятия.

Но Фихте не ограничивается интеллектуализмом, он переносит акцент на волю и убеждения, которые опосредствуют мышление, связывая его с практикой. Истина сильна только тогда, если она стала истинным убеждением человека.

Философская проповедь — вот всемирно-историческая задача философии. Вся цель такой проповеди — возбуждать те духовные процессы, которые приводят к исканию.

Фихте внес в философию расширенное понятие о творчестве, самостоятельности, в которых он усматривал призвание всякого мыслящего существа. Провозглашая принцип свободы, он думал вызвать им к жизни творческие силы общества.

Фихте призывал мышление каждого к постоянному, непрерывному обновлению — творчеству, к созданию "новой Земли и нового неба". Но условием развития творчества является развитие субъективной силы мышления и воли, готовности к использованию и исполнению осознанной необходимости.

И то и другое можно достигнуть только воспитанием (включая самовоспитание); отсюда стремление преобразовать воспитание как главное условие национального возрождения и

общечеловеческого прогресса.

Цель всех сочинений, всей деятельности и всей жизни Фихте состояла в обучении мира правильному, по его убеждению, мышлению, благодаря овладению которым мир превратится в царство свободы, справедливости, процветания и вечного прогресса.

Путь к нравственному возрождению погрязшего в эгоизме человечества указан наукоучением, которое одно только способно ввести его в эру науки разума. Фихте наделяет философию мировоззренческой функцией, а философское образование делает важнейшим способом формирования рационального мировоззрения.

Образовательная цель философии — воспитывать самостоятельность в познании, развивать познавательные способности. Правильным познанием, в свою очередь, определяется правильное поведение.

Будучи человеком действия, Фихте понимал философию не как самоцель, не как размышление ради размышления, а как знание, открывающее человеку его назначение и пути следования ему.

Назначение человека состоит не в чистом познании, но в деятельности согласно познанию.

Не для праздного созерцания и размышления о самом себе или для рефлексии о благоговейных чувствах находится в этом мире человек. Деятельность, и только деятельность определяет ценность личности.

Но деятельность возможна только на основе убеждения, возникающего из прочного знания, даваемого наукой разума — наукоучением.

Наукоучение таково, что оно может быть усвоено отнюдь не через одну лишь букву, но только через дух, ибо его основные идеи в каждом, кто его изучает, должны быть порождены творческой силой воображения.

Ведь иначе и не может обстоять с наукой, достигающей последних оснований человеческого познания, поскольку все дело человеческого духа исходит из силы воображения, а сила воображения постигается не иначе как силой воображения.

Наукоучение должно исчерпать собой всего человека, и потому оно может быть постигнуто только всей целостностью его совокупной способности. Оно не может стать общедоступной философией, пока образование убивает у великого множества людей одну способность души в угоду другой, силу воображения в угоду рассудку, рассудок в угоду воображению, или то и другое в угоду памяти.

Чтобы наукоучение стало доступным всем людям, необходимо коренным образом реформировать воспитание.

Главную цель и предмет сознательного намерения в воспитании должно быть с ранней юности развивать внутренние силы воспитанника. Образовывать человека надо для его собственной пользы и как орудие его собственной воли, а не как бездушное средство для других. Образование целостного человека с его ранней юности — вот единственный путь к распространению философии.

Во "Втором введении в наукоучение" (1797 г.) он об этом писал: "Если главной целью и предметом обдуманного намерения в воспитании будет с самой ранней юности только развивать внутренние силы воспитанника, а не давать им однобокое направление; если начнут образовывать человека для его собственной пользы и как орудие для его собственной воли, а не как бездушное орудие для других, тогда наукоучение будет всем понятно, и понятно без труда.

Образование целостного человека, начиная с его ранней юности, — вот единственный путь к распространению философии.

Прежде всего, воспитание должно удовлетворяться тем, чтобы быть скорее отрицательным, чем положительным; быть только взаимодействием с воспитанником, а не воздействием на него. Воспитание должно, по крайней мере, постоянно ставить себе первое, как цель, и становиться вторым, лишь в том случае, когда оно не может быть первым.

Иначе воспитание только добивается годности для других, не принимая во внимание того, что принцип годности лежит равным образом в индивидуе, и таким образом в ранней юности

вырывает с корнем росток самостоятельности и приучает человека никогда не приходить в движение самому, а ожидать первого толчка извне" (Фихте, И.Г. Избр. соч. Т. 1. / Пер. с нем. М., 1916. С. 495—496).

Итак, педагогический компонент творчества Фихте отличается широтой проблематики и глубиной постановок и решений поднятых им вопросов. Все они соотносятся с педагогико-антропологической составляющей его философии — наукоучением.

Наукоучение есть способ обретения человеком и человечеством способности здравомыслия и, стало быть, совершенной жизни, ее справедливого устройства. Для достижения этого идеала наукоучение должен усвоить каждый человек в мире.

"Наукоучение является, — говорит Фихте, — нашим орудием, нашей рукой, нашей ногой, нашим оком; и даже оком нашим оно не является, а лишь ясностью зора. Предметом усвоения наукоучение делается только для того, кто его еще не имеет. Только ради этого излагается наукоучение в словах. Кто его обрел, тот, поскольку только он глядит в самого себя, не говорит уже о нем, а изживает, делает, практикует его во всем своем остальном знании. Строго говоря, его даже не имеют, а им бывают, и никто не имеет его раньше, чем сам не станет им" (цит. по: Яковенко Б. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избр. соч. / Пер. с нем. Под ред. кн. Е. Трубецкого. [М.], 1918. С. СIV).

Философия у Фихте неотторжима от психологии. Фактически, они едины. Философская сторона выступала как теоретическая, а психологическая — как практическая одного и того же движения мысли.

Фихте наделяет философию мировоззренческой функцией, а философское образование делает важнейшим способом формирования рационального мировоззрения. Образовательная цель философии — руководить познавательной самостоятельностью, развивать познавательные способности. Это необходимо не само по себе, а как единственная гарантия построения поведения на рационалистической основе. Ибо Фихте извлекает максимы поведения оттуда, откуда извлекаются максимы знания.

Фихте создал в рамках сначала субъективного, а позднее — своеобразной версии объективного идеализма "воспитательную философию", служившую одновременно четко профилированной, детализированной и конкретизированной педагогической антропологией.

Учение Фихте о человеке как субъекте воспитания

Необходимость знания о природе человека для педагогики. Выдвинув задачу создания науки "обо всех стремлениях и потребностях" человека как предпосылки воспитания, Фихте продолжал кантовское построение педагогической антропологии.

В ее структуре различимы следующие лейтмотивы: природа личности, природа познания и выводимая из них и согласующаяся с ними природа воспитания.

Забота о равномерном развитии всех задатков человека — первая цель педагогики, по Фихте. Она предполагает, прежде всего, знание всех его задатков, науку обо всех его стремлениях и потребностях, законченное определение всего его существа, — настаивал великий мыслитель.

В человеке есть стремление знать и в особенности знать то, что ему необходимо знать.

Развитие этого главного задатка требует всего времени и всех сил человека. Если есть какая-нибудь общая потребность, которая настоятельно требует, чтобы специалисты посвятили себя ее удовлетворению, то именно эта потребность.

Но одно знание задатков и потребностей человека без науки об их развитии и удовлетворении было бы пустым и бесполезным знанием.

С этим знанием потребностей, следовательно, должно быть связано одновременно знание средств, при помощи которых они могли бы быть удовлетворены. Одно не может быть полным без другого, еще менее может стать деятельным и живым.

Это знание должно стать полезным обществу, и, следовательно, дело не только в том, чтобы

вообще знать, какие задатки человек в себе имеет и при помощи каких средств вообще их можно развить.

Нужно еще знать, на какой определенной ступени культуры в определенное время находится то общество, членом которого мы являемся, на какую определенную высоту оно отсюда может подняться и какими средствами оно для этого должно воспользоваться.

Об этом надо спросить опыт; надо философски подготовленным оком исследовать события предшествующих времен. Нужно направить глаза на то, что делается вокруг себя, и наблюдать своих современников. Эта последняя часть необходимого обществу знания является, следовательно, философско-исторической.

Приобретение навыков называется культурой и так же называется приобретенная определенная степень этого навыка. Культура различается только по степеням, но она способна проявлять себя в бесконечном множестве степеней. Она — последнее и высшее средство для конечной цели человека — полное согласие с самим собой, если человек рассматривается как разумно--чувственное существо.

В современной терминологии эти высказывания Фихте значат: 1) для правильного воспитания необходима педагогическая антропология; 2) с ней обязана согласоваться педагогика; 3) педагогические правила должны конкретизироваться сообразно культурному уровню данного общества.

Природа человека и общества

В "Основах естественного права на принципах наукоучения" Фихте делает важный вывод о невозможности существование отдельного человека как свободного существа вне общества. Свобода — понятие взаимное. Она появляется лишь там, где индивид начинает ограничивать свою свободу понятием свободы другого.

Понятие человека есть, следовательно, не понятие единичного человека, а понятие рода.

Человек, чтобы стать человеком, должен самоопределился. Он должен воспринять извне призыв к самоопределению, т.к. в его биологической природе это стремление отсутствует.

Призыв к свободной самодеятельности есть то, что называют воспитанием. Все индивиды должны быть воспитаны, другим путем они не могут стать людьми. Отсюда — центральная роль воспитания в философии Фихте: оно призвано не только совершенствовать человека, но впервые сотворить его из природного существа.

Природа общества. Как и у Канта, этика Фихте тесно связана с проблемами социальной философии. При этом он уверен, что свободная личность не может раскрыться, если не существует других личностей. Моральный закон тоже предполагает множественность субъектов нравственности. (Васильев В.В. Фихте И.Г. / Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2002. // mega. KM.ru).

В трактате "Система учения о нравственности по принципам наукоучения" философ обосновал тезис о том, что люди не могут быть изолированы друг от друга, а человек вообще немислим, если нет множества людей, объединенных друг с другом.

Притом совместное существование людей возможно лишь при условии, если каждый ограничивает свою свободу настолько, чтобы сохранить также свободу других.

Каждый обязан заявить другому о своем признании законоправия, добиться такого же признания со стороны другого, и поскольку никто не может просто доверять другому, то каждый должен добиться гарантий от другого. Это возможно только при объединении людей во всеобщую сущность, в общество, в котором каждый принуждается соблюдать право.

Кто этого не воспримет, тот обнаруживает свое неподчинение закону и становится совершенно бесправным. Действительность этого закона обусловлена общностью свободных существ. Она отпадает для всех тех, кто не может влиться в эту общность, а в эту последнюю не может войти тот, кто не подчиняется этому закону. Такой человек не имеет никаких прав, он бесправен.

Всеобщая неуверенность, присущая любому противоречащему праву строю, так сильно тяготеет над всеми, что люди уже давно для своей же выгоды, являющейся единственным стимулом создания основанного на праве общества, должны были быть заинтересованы создать его.

Но этого пока не произошло. По-видимому, преимущества беспорядка все еще преобладают над преимуществами порядка. Значительная часть людей при всеобщем беспорядке приобретает больше, чем теряет, а у тех, кто только теряет, остается надежда, что он также выиграет.

Для появления правового общества как единственно разумного необходимо нравственное становление людей, система их воспитания.

До тех пор пока люди не станут мудрее и справедливее, напрасны все их усилия стать счастливыми. Вырвавшись из темницы деспота, они сами станут убивать друг друга обломками своих оков.

В этом смысле все события в мире представляются Фихте поучительными картинками, преподносимыми человечеству великим воспитателем — историей, дабы оно могло извлечь из них то, что ему надлежит знать. Но не так, чтобы человечество из них извлекало бы уроки: во всей всемирной истории мы никогда не найдем чего-либо, помимо того, что мы сами до этого сперва вложили туда. Но человечество путем оценки действительных событий легче разовьет из самого себя то, что в нем самом заложено.

При этом Фихте ясно сознавал, что общество важно не смешивать с особым эмпирически обусловленным родом общества, называемым государством. Жизнь в государстве не принадлежит к абсолютным целям человека, ибо она есть средство, имеющее место лишь при определенных условиях, для основания совершенного общества.

Для него было несомненно, что на предначертанном пути рода человеческого имеется такой пункт, когда станут излишними все государственные образования.

Это время, когда вместо силы или хитрости всюду будет признан как высший судья один только разум. Будет признан, потому что еще и тогда люди будут заблуждаться и в заблуждении оскорблять своих ближних. Но все они обязаны будут иметь добрую волю дать себя убедить в своем заблуждении и, как только они в этом убедятся, отказаться от него и возместить убытки. До тех пор пока не наступит это время, люди, в общем, еще даже не настоящие люди.

Человек и общество. В трудах Фихте по философии культуры и ее истории проблемы образования и воспитания, их роли в человеческой истории решаются в терминах "назначения", т.е. цели и смысла человеческой жизни. Последние предстают в качестве содержания воспитания.

Назначение же человека как такового и, соот-ветственно, его общечеловеческий долг определяется принадлеж-ностью его к роду: он должен способствовать наступлению на Земле царства свободы и разума.

Образование не сводится лишь к обучению способности мыслить, рассуждать, но является сложным единством, в котором эта способность есть только составное звено системы способностей. В образование входит также и развитие способностей незамутненного самообманом точного и ясного восприятия действительности — "объективной реальности во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов" (см. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М., 1974. С. 48).

Фихте понимал, что не одним разумом жив человек, что для творческого изменения мира недостаточно разума и воли. Нужны еще навыки, приобретаемые с помощью культуры — последнего и высшего средства для достижения конечной цели человека — полного согласия с самим собой.

Первое действие освобождения нашего Я есть "укрощение чувственности. Но это еще далеко не все. Чувственность не только не должна повелевать, она должна быть слугой, и притом умелым и полезным слугой; она должна быть к нашим услугам. Для этого надлежит

выискивать все ее способности, развивать их всевозможными способами, возвышать и усиливать до бесконечности.

Таково второе действие освобождения "Я" — культура чувственности", понимаемой в широком смысле слова: как совокупность телесных и духовных сил, поскольку они могут определяться чем-то вне нас.

В культуре Фихте видел могучее средство человеческого совершенствования и конечную цель. Свобода и истина — вот подлинные критерии для измерения человека и человечности. Служить им и защищать их — вот в чем видел философ смысл жизни каждого человека. Ибо только в условиях господства свободы и истины возможно развитие и совершенствование (интеллектуальное, нравственное, культурное и т.д.) человека и общества (Долгов К.М. Проблемы культуры в социально-историческом аспекте // Вопросы философии. 1978. № 11. С. 91—92).

Философия истории Фихте, как и вся его система, пронизана идеей развития. Вектор исторического развития — от неразумия к разуму. Цель земной жизни человечества заключается в том, чтобы установить в этой жизни все свои отношения свободно и сообразно с разумом.

В различные исторические эпохи отношение человека к этой цели было неодинаковым.

В древнейшую эпоху люди бессознательно влеклись к ней инстинктом разума.

Позднее инстинкт был утрачен, и разум предводительствовал им в облике внешнего авторитета.

В современную Фихте третью эпоху авторитет отброшен, инстинкт давно угас, а сознательное подчинение разуму еще не наступило. Человечеством овладел эгоизм и крайний индивидуализм, приведший его на край гибели в вакханалии войн.

Если человечеству суждено спастись, то только за счет вступления в новую эпоху, эпоху науки разума и искусства разума, свободного и сознательного подчинения собственных целей индивидуальным целям рода.

Для достижения этой цели человек обязан, по крайней мере, стремиться поднять на более высокую ступень совершенства того рода, который для него столько сделал.

Каждый обязан использовать свое развитие для блага общества. У каждого есть обязанность не только вообще желать быть полезным обществу, но и направлять, по мере сил своих и разумения, все свои старания к цели истории, а именно — все более облагораживать род человеческий. Все более освобождать его от гнета природы, делать его все более самостоятельным и самодеятельным.

Если рассматривать себя как необходимое звено великой цепи, которая тянется от развития у первого человека сознания его существования в вечность, каждый может сказать себе: мое существование не тщетно и не бесцельно.

Именно общество является единственным гарантом естественного бессмертия личности.

Почему?

Потому что человек никогда не может прекратить действовать, следовательно, никогда не может прекратить быть. То, что называется смертью, не может уничтожить его деяния, которые были завершены и при этом никогда не будут завершены. Следовательно, для его существования не определено какое-либо конечное время, и он вечен.

Кто бы ни был человеком, имеющим хотя бы только образ человека, он все-таки член великой общины человечества. Через какое бы бесконечное число членов ни передавалось его воздействие на других, оно неизбежно. Как, впрочем, и влияние других членов сообщества на него.

Никто из тех, кто только носит на челе своем печать разума, как бы груб ни был ее оттиск, не существует для других попусту. Они не знают друг друга, и, тем не менее, все связаны воедино и зависят друг от друга.

Как верно то, что человечество имеет общее признание становится все лучше, так же несомненно — и пусть пройдут миллионы и миллиарды лет, что значит время! — придет время, когда все будут скованы узами свободного взаимного давания и получения.

То, что Руссо под именем естественного состояния и древние поэты под названием золотого века считали лежащим позади нас, находится впереди нас. Руссо забывает, что человечество должно и может приблизиться к этому состоянию только благодаря заботам, стараниям и труду.

Воспитанник Руссо развивается сам собой. Его руководитель ничего больше не делает, как только устраняет препятствия к его развитию, а в остальном предоставляет его действию снисходительной природы. Она все время должна будет держать его под своей опекой. Среди хороших людей он будет хорошим, но среди злых, — а где большинство не злые? — он будет несказанно страдать. Руссо постоянно изображает разум в покое, но не в борьбе. Он ослабляет чувственность, вместо того чтобы укрепить разум.

Жаловаться на человеческое падение, не двинув рукою для его уменьшения, значит быть пошляком. Карать и злобно издеваться, не сказав людям, как им стать лучше, не по-дружески. Действовать! Действовать! — вот для чего мы существуем. Должны ли мы сердиться на то, что другие не так совершенны, как мы, если мы только совершеннее? Бесконечность задачи человека и его конечность дают ему силу для свершений и естественное бессмертие.

Смысл жизни

Назначения, цель и смысл человеческой жизни становятся основоположениями, исходными пунктами воспитания и его теории. Еще в небольшой работе "О достоинстве человека", которой Фихте завершил свои лекции по наукоучению 1794 г., он выводил идею назначения человека из посылки, что реально сущей является только деятельность. Все, что выступает как предмет, представляет собой в действительности продукт деятельности. Фихте писал: "Единственно через человека распространяется господство правил вокруг него до границ его наблюдения..."

Одновременно с подвигающейся вперед культурой человека будет двигаться и культура вселенной. Все, что теперь еще бесформенно и беспорядочно, разрешится через человека в прекраснейший порядок, а то, что теперь уже гармонично, будет, согласно законам, досель еще не развитым, становиться все гармоничнее...

Таков человек, если мы рассматриваем его только как наблюдающий ум. Что же он есть, если мы мыслим его, как практически--деятельную способность?

Человек предписывает сырому веществу организовать по его идеалу и предоставить ему материал, в котором он нуждается. Для него вырастает то, что раньше было холодным и мертвым, в питающее зерно, в освежающий плод, в оживляющую виноградную лозу... Вокруг него облагораживаются животные ... Он вечен через себя самого и собственной силой.

Более того, вокруг человека облагораживаются души. Чем больше кто--либо человек, тем глубже и шире действует он на людей, и то, что носит истинную печать человечности, будет всегда оценено человечеством..." (Фихте И.Г. Сочинения в двух томах / Пер. с нем. Т. 1. М., 1993. С. 437—440).

Человек как воспитатель

Каждый человек, убежден Фихте, обязан быть воспитателем и воспитуемым в одно и то же время. Чтобы стать и остаться человеком, об обязан быть воспитателем.

В человеке живет социальный мотив — стремление быть во взаимодействии со свободными разумными существами как таковым.

Эта склонность включает в себя два следующих стремления.

Первое — стремление к передаче знаний. Это — желание развить кого-нибудь в той области, в какой мы особенно развиты, уравнивать всякого другого с лучшим в нас.

Затем — стремление к восприятию, т.е. стремление приобрести от каждого культуру в той

области, в которой он особенно развит, а мы особенно не развиты.

Общество собирает выгоды всех отдельных лиц как общее благо для свободного пользования и размножает их по числу индивидов.

Все индивиды, принадлежащие к человеческому роду, отличны друг от друга. Только в одном они вполне сходятся: это их последняя цель — совершенство. Приближаться и приближаться к этой цели до бесконечности — это человек может и это он должен. Общее совершенствование и совершенствование самого себя посредством свободно использованного влияния на нас других и совершенствование других путем обратного воздействия на них как на свободных существ — вот назначение человека в обществе. Чтобы достигнуть этого назначения и постоянно достигать его все больше, для этой цели человек нуждается в способности, которая приобретается и повышается только посредством культуры, а именно в способности двоякого рода: 1) способности давать или действовать на других как на свободных существ и 2) восприимчивости, или способности брать или извлекать наибольшую выгоду из воздействия других на нас.

Предназначение человека — оказать воздействие на человечество в более узком или более широком кругу учением, или действием, или тем и другим. Распространять дальше образование, ими самими полученное, и, повсюду благотворно влияя, поднять на высшую ступень культуру наш общий братский род.

Работая над развитием сегодняшней молодежи, воспитатель работает и над развитием еще не родившихся миллионов людей.

Какова природа отношений между воспитателем и воспитуемым?

Когда человеческая душа считалась, как это нередко было, например, у Лейбница, сепаратной, дискретной и притом непроницаемой, то воспитание как имманентная связь воспитуемого и воспитателя полагалось случайным и внешним. Фихте же ясно обнаружил общую природу индивида, неразрывно сопряженную с исторически--конкретным, особенным и единично--неповторимым.

Под оптимистическую веру в возможности воспитания был подведен теоретический базис.

Наиболее трудная и важная часть воспитания — это самовоспитание воспитателя. Ему часто приходится уничтожать в себе следы собственного, давно полученного воспитания, и вступать в тяжелую борьбу с самим собой.

Высшие воспитатели — ученый и художник. Концепцию воспитателя как ученого и художника Фихте развил в трактатах "О назначении ученого" и "Об обязанностях художника".

Ученый — нравственный наставник народа и воспитатель человеческого рода. Художник оказывает столь же большое, но не столь заметное влияние на образование.

Ученое сословие осуществляет высшее наблюдение над действительным развитием человеческого рода и постоянно содействует этому развитию.

Ученый по преимуществу предназначен для общества: он, поскольку он ученый, больше, чем представитель какого--либо другого сословия, существует только благодаря обществу и для общества. Следовательно, на нем главным образом лежит обязанность по преимуществу в полной мере развить в себе и таланты, и восприимчивость и способность передачи культуры.

Способность обучать необходима ученому всегда, так как он владеет своим знанием не для самого себя, а для общества. С юности он должен развивать ее и должен всегда поддерживать ее активное проявление.

В своих проектах университетских реформ Фихте исходил из этой идеи подготовки ученых, способных распространять культуру, разумно руководить обществом, и пересматривал в этом духе учебный план, методы и организацию учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Свое знание, приобретенное для общества, ученый должен применить действительно для пользы общества. Он обязан прививать людям чувство их истинных потребностей и

знакомить их со средствами их удовлетворения.

Следовательно, ученый, отвечающий своему понятию, по самому назначению своему — учитель человеческого рода.

Он видит не только настоящее, он провидит также и будущее. Он видит не только теперешнюю точку зрения, он видит также, куда человеческий род теперь должен двинуться, если он хочет остаться на пути к своей последней цели и не отклоняться от него и не идти по нем назад. Он не может требовать, чтобы род человеческий сразу очутился у той цели, которая только привлечет его взор, и не может перепрыгнуть через свой путь, а ученый должен только позаботиться о том, чтобы он не стоял на месте и не шел назад. В этом смысле ученый — воспитатель человечества.

Обязанность ученого — всегда иметь перед глазами цель нравственного облагораживания человека во всем, что он делает в обществе. Но никто не может успешно работать над нравственным облагораживанием общества, не будучи сам добрым человеком. Мы учим не только словами, мы учим также гораздо убедительнее нашим примером.

Во сколько раз больше обязан это делать ученый, который во всех проявлениях культуры должен быть впереди других сословий?

Слова, с которыми основатель христианской религии обратился к своим ученикам, относятся собственно полностью к ученому: вы соль земли, если соль теряет свою силу, чем тогда солить? Если избранные среди людей испорчены, где следует искать еще нравственной доброты?

Ученому доверена часть культуры его века и следующих эпох. Из его работ родится путь грядущих поколений, мировая история наций, которые должны еще появиться. Он призван свидетельствовать об истине, его жизнь и судьба не имеют значения; влияние же его жизни бесконечно велико. Он — жрец истины, он служит ей, он обязался сделать для нее все — и дерзать и страдать. Если бы он ради нее подвергся преследованию и был ненавидим, если бы он умер у нее на службе, что особенного он совершил бы тогда, что сделал бы он сверх того, что я просто должен был бы сделать?

То же, только в ином содержательном отношении, следует сказать о художнике.

Искусство формирует не только ум и не только сердце, как это делает ученый как нравственный наставник народа. Оно формирует целостного человека, оно обращается не к уму и не к сердцу, но ко всей душе в единстве ее способностей. Это нечто третье, состоящее из двух первых.

Искусство делает трансцендентальную точку зрения обычной. Философ возвышает себя и других до этой точки зрения в упорном труде, следуя известным правилам. Дух красоты стоит на этой точке зрения, не размышляя о ней. Он не знает никакой иной точки зрения. Он столь незаметно возвышает до нее тех, кто отдается его влиянию, что они не сознают этого перехода.

Например, каждую фигуру в пространстве можно рассматривать как ограничение соседними телами. Но ее же можно рассматривать как выражение полноты и силы самого тела, обладающего ею.

Кто следует первому воззрению, тот видит только искаженные, сплюсненные, жалкие формы, он видит безобразное.

Кто следует последнему воззрению, тот видит могучую полноту природы, видит жизнь и устремление, он видит прекрасное.

Так же обстоит дело и с высшим. Нравственный закон повелевает абсолютно, и он подавляет всякую склонность. Кто так его рассматривает, тот относится к нему как раб.

Но этот же закон одновременно проистекает из внутренних глубин нашей собственной сущности, и если мы подчиняемся ему, то мы подчиняемся лишь самим себе. Кто так его рассматривает, тот рассматривает его эстетически.

Дух прекрасного видит все свободным и живым. Благодаря этому он воспитывает и облагораживает людей ради их истинного предназначения.

Искусство вводит человека внутрь себя самого и располагает его там как дома. Оно отрывает

его от данной природы и делает его самостоятельным для себя самого. Ведь самостоятельность разума является нашей конечной целью.

Эстетическое чувство — это не добродетель. Нравственный закон требует самостоятельности согласно понятиям, красота же приходит сама по себе, без всяких понятий. Но она является подготовкой к добродетели, она подготавливает для нее почву, и, когда возникает моральность, она находит уже выполненной половину работы — освобождение от уз примитивной чувственности.

Поэтому эстетическое воспитание в необычной мере способствует целям разума, и можно намеренно отдаться его задачам. Ни от кого нельзя требовать заботы об эстетическом воспитании рода человеческого. Однако во имя нравственности каждому можно запретить препятствовать этому образованию и, насколько это зависит от него, распространяешь безвкусицу.

Распространение безвкусицы в создании красоты не остается безразличным для людей с точки зрения формирования их душевного облика, но превратно воспитывает их. Пусть художник остерегается из корыстолюбия или стремления к мимолетной славе отдаться испорченному вкусу своего века. Он должен стараться воплотить идеал и забыть все остальное.

Художник служит своим талантом не людям, а только своему долгу, и тогда он будет созерцать свое искусство совершенно другими глазами; он станет лучшим человеком, и притом лучшим художником.

Для искусства, как и для моральности, одинаково вредно общепринятое изречение: прекрасно то, что нравится. На самом деле прекрасно то, и только то, что нравится образованному человечеству. Пока же оно еще не образованно, ему часто может нравиться безвкусное, поскольку оно модно, а превосходное произведение искусства может не находить отклика.

Цели деятельности воспитателей

Конечная цель воспитания проистекает из целей истории, человечества, культуры. Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своему собственному закону — конечная цель человека. И цель всякого образования способностей заключается в том, чтобы подчинить природу разуму.

Учение и совершенствование было для Фихте, как и для Платона, нераздельными понятиями. "Какую ты выберешь философию, зависит от того, что ты за человек", иными словами — ты должен стремиться к самостоятельности и свободе (это и есть истинная жизнь) с помощью философии" (Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916. С. 214--215).

Задача воспитания, по Фихте, изменить мир к лучшему. Фихте не признавал отречения от Земли, напротив, он проповедовал замену убожества жизни созидательным взаимодействием свободных и вполне достойных людей. Подобно ивиковым журавлям, Фихте и вслед за ним Гегель неустанно носились над головами немецкого бюргерства, постоянно напоминая об этом идеале (см. Меринг Ф. Шиллер и великие социалисты / Пер. с нем. Пг., 1920. С. 30; приплетено к кн.: Каутский К. К юбилею Шиллера. Пг., 1920).

Педагогика духа должна отныне прояснять педагогику вещей, сиречь специальная организация воспитания обязана быть сильнее воспитывающего влияния среды в целом. Природа и наука становятся воспитывающими благодаря своему конструктивному призыву к разуму, а не благодаря энциклопедическому знакомству с фактами. Воспитательно знание принципов, а не одних фактов, и упражнение в применении этих принципов к решению жизненных и научных задач. Отсюда — требование дедукции, критики и обобщения. Как и Песталоцци, Фихте видит конкретную цель и средства образования в том, чтобы

подчинить формы всего обучения тем вечным законам, по которым человеческое познание поднимается от чувственного созерцания к ясным понятиям .

Согласно этим законам необходимо упростить элементы всякого человеческого знания и расположить их в последовательные ряды. Психологический эффект этого должен заключаться в том, чтобы обеспечить воспитанникам обширные знания природы, общую четкость основных понятий и интенсивную тренировку в существенных навыках.

Если полное согласие с самим собой называют совершенством в полном значении слова, то совершенство — недостижимая высшая цель человека. Усовершенствование до бесконечности есть его назначение.

В понятии человека заложено, что эта его последняя цель должна быть недостижимой, а путь к ней бесконечным. Следовательно, назначение человека состоит не в том, чтобы достигнуть этой цели. Но он может и должен все более и более приближаться к этой цели. Поэтому приближение до бесконечности к этой цели есть истинное назначение человека как разумного, но конечного, как чувственного, но свободного существа.

Он существует, чтобы постоянно становиться нравственно лучше и улучшать все вокруг себя в чувственном и в нравственном смысле.

Таким образом, связь, объединяющая всех в одно целое, как раз благодаря неравенству индивидов приобретает дополнительную крепость. Социальные потребности и устремление удовлетворять эти потребности теснее сплачивает людей.

Высший закон человечества, закон полного согласия с самим собой требует, чтобы в индивиде все задатки были развиты пропорционально, все способности проявлялись бы с возможно большим совершенством.

Свобода воли должна и может стремиться все более приближаться к этой цели.

Интеллектуальное и телесное развитие ребенка составляет первую половину воспитания.

Вторая половина его — нравственное воспитание, которое должно опираться на мышление и на присущее ребенку влечение к уважению.

Первейшая цель воспитания, по Фихте, состоит в обучении правильному мышлению, ясность которого, перевоплощаясь в убеждения человека, закладывает основу нравственности.

Сущность сознания и ума. Их становление и развитие

Биография интеллекта. Наукоучение Фихте представляет собой исследование природы и законов человеческого духа ("Я"), природы и структуры сознания, познания и знания.

Фихте кладет в основание своей философии субъект, все бытие которого состоит в бесконечной деятельности самополагания. Фихте мог бы воскликнуть вместе с Фаустом: "Но свет блеснул — и выход вижу я: в Деянии начало бытия!"

Это первое основоположение наукоучения обращается к человеку как требование: мысли себя и тем самым роди себя в духе! Благодаря деятельной мысли выработай из себя свободного человека!

Оставалось вывести из этого начала всю систему человеческого знания, что великий мыслитель впервые в истории науки и сделал.

Основная теоретическая способность, лежащая в основании всякого сознания и создающая для "Я" всю реальность, есть продуктивная сила воображения.

Продуцирующее воображение присуще всем людям, ибо без него у них не было бы ни единого представления о себе и о внешнем мире, ни одного понятия.

Обозначив этот главный, если не единственный, источник сознания, Фихте ставит перед собой задачу проследить ход естественного развития интеллекта от низшей ступени теоретической установки до высшей, на которой интеллект постигает себя и им же создаваемый мир ("не-Я").

В этом смысле Фихте называет наукоучение "прагматической историей человеческого духа", ибо оно воспроизводит восхождение по ступеням развития, совершаемое самим "Я" в силу

его природы. Метод наукоучения совпадает с законами развития интеллекта, согласно которым он необходимо становится для себя тем, что он есть.

Эти законы развития ума и познания суть этапы совершенствования рефлексии. Интеллект есть процесс и результат наступления рефлектирующего сознания на то, что он сам же бессознательно производит.

У Руссо: чтобы знать, надобно видеть. У Канта: чтобы увидеть, уже надо многое знать. У Фихте: чтобы видеть, необходимо, но недостаточно знать, надобно еще и рефлектировать все, что усматриваешь.

Фихте лишает ассоциацию идей ответственности за закономерный, упорядоченный характер мыслительного процесса, требуя контроля его сознанием — рефлексии.

Объект понятия, то, что у Канта есть "вещь в себе", у Фихте — продукт бессознательной, нерелективирующей деятельности "Я", поскольку это "Я" продуцирует силою воображения чувственный созерцаемый образ вещи. Понятие же — продукт той же самой деятельности, но протекаемой с сознанием хода и смысла собственных действий (см. Ильенков Э.В. Цит. раб. С. 87—88).

В результате первой рефлексии над чистой, ничем не ограниченной деятельностью продуцирующего воображения, "Я" впервые возникает для себя, но еще не как самосознающее "Я". Оно есть свой собственный продукт, но пока не может знать этого, потому что, рефлектируя об этой деятельности, оно еще не рефлектирует о своей рефлексии. Этот зародыш сознания называется ощущением.

Рефлектируя над истоками и причинами своих ощущений, "Я" совершает выход за пределы ощущения. В этой новой рефлексии "Я" действует. Это действие называется созерцанием — немим, бессознательным взиранием, растворяющимся в своем предмете.

Созерцающее "Я", однако, не рефлектирует над своей созерцающей деятельностью и не может, покуда созерцает, над ней рефлектировать. На этой ступени рефлексии сознание, следовательно, не отдает себе отчета в указанной деятельности, но совершенно теряет себя в ее объекте. Из этого первоначального созерцания, однако, не возникает еще ни сознания объекта, ни самосознания.

Рефлектируя над созерцанием, в качестве продукта своей свободной деятельности "Я" получает образ. Посредством уже не продуцирующего, а репродуктивного воображения создаваемый образ относится к первоначальному созерцанию как к своему прообразу. Здесь возникает для "Я" различие между идеальным и реальным, представлением и вещью, субъективным и объективным.

Но репродуктивное воображение само по себе не может прийти к окончательному результату. Чтобы зафиксировать нужный результат, необходима новая рефлексия, осуществляемая рассудком. Рассудок, согласно Фихте, не создает ничего нового. Он классифицирует и хранит в себе продукты репродуктивного воображения — представления. Способность свободно мыслить есть характерное отличие человеческого рассудка от рассудка животного. У последнего тоже есть представления, но они необходимо следуют друг за другом и порождают друг друга подобно тому, как одно движение в машине необходимо порождает другое.

Возможность собственными силами деятельно противостоять этому слепому механизму ассоциаций идей, при котором дух совершенно пассивен, и по собственной свободной воле направлять поток своих идей в определенное русло, есть преимущество человека.

Чем больше человек осуществляет это преимущество, тем больше он человек. Способность человека, благодаря которой он обладает этим преимуществом, есть та самая способность, посредством которой он свободно желает. Проявление свободы в мышлении, равно как и проявление ее в воле, есть, по Фихте, необходимое условие, которое только и позволяет ему сказать: аз есмь, я есть самостоятельное существо (см. Циглер Т. Умственные и общественные течения XIX века / Пер. с нем. СПб., 1900. С. 27).

Рефлектируя о рассудке и содержащихся в нем объектах, "Я" выступает как способность

суждения. Способность суждения рефлектирует над объектами, уже имеющимися в рассудке, или же абстрагируется от них и полагает их в рассудке после дальнейшей работы рефлексии.

Наконец, рефлектируя о способности суждения, "Я" сознает свою способность отвлекаться от всякого объекта, а, следовательно, и от всех объектов вместе взятых, т.е. свою полную свободу от объектов. Для него теперь очевидно, что оно определяется только самим собою, а в случае определения каким-нибудь объектом само полагает себя как определенное через "не-Я". В этом сознании своей первоначальной сущности "Я" выступает как разум.

Этим завершается восхождение теоретического Я по ступеням развития.

Путь его был прост и соответствовал природе сознания. "Я" должно быть деятельным, оно должно рефлектировать о своей деятельности и благодаря этому создавать новую деятельность, о которой оно в свою очередь должно было рефлектировать.

Каждая из этих рефлексий есть возвышение сознания до новой ступени самосознания.

"Я" рефлектирует о своей первоначальной деятельности и ощущает себя ограниченным.

Затем оно рефлектирует о своем ощущении и возвышается до созерцания.

Далее оно рефлектирует о своем созерцании и воображает то, что оно созерцает (репродуктивное воображение).

После этого оно рефлектирует о своем воображении и понимает то, что оно вообразило (рассудочные представления).

Потом оно рефлектирует о своем представлении и судит о том, что оно представляет.

Наконец, "Я" рефлектирует о своей способности суждения и сознает себя как способность отвлекаться от всех объектов, как самосознание, имеющее дело с понятиями.

Обнаружение бессознательных компонентов души приводит Фихте к необходимости различать несколько уровней психической жизни. В своем развитии человек возвышается от эмпирического, или конечного "Я" до уровня "интеллигенции", или рефлексивного самосознания.

Отсюда — непреложное требование обучать рефлектировать. Именно рефлексия дает свободу и власть созерцать и мыслить долго и правильно.

Таким образом, в качестве познавательной деятельности сознание начинается с чувственного отражения, в образах которого человеку непосредственно является мир вещей, их свойств и отношений, и поднимается до уровня теоретического мышления.

Движение от созерцания, чувственного этапа сознания к теоретическому мышлению осуществляется "по спирали": каждое удаление отвлеченной мысли от ощущений, восприятий и представлений сопровождается постоянным возвратом к ним.

Задача мышления, по Фихте, в том, чтобы понять собственные действия по созданию образов созерцания и представления, сознательно репродуцировать то, что оно продуцировало ранее бессознательно. Поэтому законы и правила дискурсивного (сознательно повинующегося правилам) мышления и суть не что иное, как осознанные, — выраженные в логических схемах — законы интуитивного мышления, творческой деятельности субъекта, созидающего мир созерцаемых образов, мир, каким он дан в созерцании (см. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М., 1974. С. 88).

Всякое истинное познание исходит, следовательно, из созерцания. Проблемы становления и развития способности созерцания занимают выдающееся место в педагогике познавательных способностей человека.

Созерцание. Фихте и абсолютно тождественный ему в данном отношении Песталоцци говорят об *Anschauung*, т.е. интуиции, или созерцании, трактовка коего в истории культуры весьма разноречива. Песталоцци и Фихте обсуждают то созерцание, дающее непосредственное знание, которое соединяет в себе Спинозистскую традицию с кантовской идеей о непосредственном оформлении мира явлений бессознательной способностью трансцендентального воображения.

Интуитивный способ познания у Спинозы — постижение способа своих действий, т.е. мышления. Создавая адекватную идею о самом себе, т.е. о форме своего собственного движения по форме внешних предметов, мыслящее тело создает тем самым и адекватную идею о формах самих предметов. Это одна и та же форма. К оно на самом деле делает, □ и ка □ Отдавая себе рациональный отчет о том, что мышление образует одновременно и истинную идею о предмете своей деятельности.

Фихте выставил против Спинозы факт, что человек совсем не по готовым, природой заданным контурам творит новые формы. Он активно движется по самой природе не свойственным, новым контурам, преодолевая "сопротивление" внешнего мира.

Фихте вносит в трактовку созерцания кантовский элемент: созерцание есть необходимый момент творчества. Созерцание соединяется с понятием, с деятельностью продуктивной способности воображения. В кантовской трактовке созерцание дает представление о единичном предмете, которое должно подвергаться в познании категориальной переработке (это — эмпирическое созерцание — сознание об индивидуальном предмете).

У Фихте самосознание начинается с интеллектуального созерцания, которое есть непосредственное знание того, что "Я" действует, и того, что за действие оно совершает. Интеллектуальное созерцание появляется вместе с созерцанием объекта, без которого невозможно никакое мышление. Мы абсолютно ничего не можем выдумать для себя или создать через мышление. Мы можем мыслить лишь то, что созерцается. Мышление, в основе коего нет никакого созерцания, — пустое. Собственно, оно не есть даже мышление.

Непосредственное знание, получаемое в ходе созерцания, характеризуется единством чувственного (непосредственного) и рационального (опосредствованного).

Фихте исходит из того, что в созерцании как деятельности по построению образа вещи постоянно происходит соединение, синтез исключających друг друга определений. У Фихте действительное познание рассматривается как единство противоположностей опосредствованного и непосредственного знания. Нет ничего, что одновременно не содержало бы в себе и непосредственности, и опосредствования (см. Асмус В. Очерки истории диалектики в новой философии. М.: Л., 1930. С. 121—138).

В изолированном виде чистое созерцание не существует, но и опосредствованное (дискурсивное) мышление содержит в себе интуицию как своеобразное обобщение непосредственно от исходных данных к результату. А свернутым (т.е. мгновенного актуализирующимся опосредствующим) звеном здесь выступает накопленное прежде знание, опыт.

Созерцание — центральное понятие педагогики Фихте, весьма детально разработанное им в "Речах к немецкой нации".

Ошибка воспитания в том, что оно отвлекает воспитанника от созерцания вместо того, чтобы направлять его на рефлексию. Педагогика, не зная, в чем заключается природа души и о чем надо заботиться при формировании человека, обходит созерцание. Педагогика переоценивает чтение и письмо как средство развития и поэтому и применяет их ложно, вербально, оставляя духовную жизнь пустой, туманной, непроясненной.

Система воспитания есть школа подготовки к человеческому самопознанию и мирозозерцанию, даваемым наукоучением. Она способна служить общенациональной пропедевтикой для эпохи науки разума. Искусство направлять созерцание воспитанника, отправляясь от его элементов, открыто И.Г. Песталоцци.

Предложенное Песталоцци средство вводить воспитанника в непосредственное созерцание, аналогично нашему, утверждает Фихте. Побуждать душевную деятельность воспитанников надобно так, чтобы благодаря ее активности он мог формировать образы. Тогда все, что он изучает, он будет удваивать в результате этого свободного порождения образов, ибо единственно возможным созерцанием является таковое, проистекающее из самостоятельной свободной деятельности творческого воображения.

Столь же несомненно, что общий и имеющий чрезвычайно далеко идущие следствия закон: "не отставай от появления и роста созревающих способностей и сил ребенка, которые

предполагается развить в нем, и не опережай их" справедлив и для этого случая: стимуляции способности созерцания у воспитанника.

Песталоцци, приступив к разработке своего метода, ставит целью установить отправные пункты всего человеческого образования, найти соответствующий задаткам и потребностям самой детской природы психологически правильный путь обучения.

Действительно, концепция Песталоцци состоит именно в том, что созерцание человеком самой природы является единственным истинным фундаментом обучения, так как оно (созерцание) является единственной основой человеческого познания.

Фихте не устает повторять, что искусство практически управлять созерцанием открыл великий Песталоцци, нашедший спасение для всего человечества. Его методика развития созерцания дает воспитанникам самосознание.

Без самопознания не может быть адекватного восприятия мира, свободного от иллюзий и самообмана; не может быть становления убеждения, не может быть подлинного осознанного творчества. Это — профилактика несознательности, автоматичности, инерционности, привычности жизни, мышления, поведения, суждений, убеждений.

Но Песталоцци надо несколько подправить, считает Фихте. Песталоцци начинает с очень правильного положения, что первым объектом познания для ребенка должен быть он сам, но разве тело ребенка и есть он сам? Уж если этим объектом и должно быть человеческое тело, то разве тело матери не намного ближе ему и нагляднее? И как может получить ребенок чувственное познание о своем теле, не научившись сперва им пользоваться? Эта информация не есть познание, а просто зазубривание произвольных словесных символов — следствие переоценки роли языка.

Не окружающие вещи, не тело свое нужно брать за исходный пункт созерцания, не чтение и письмо, а собственную деятельность, чувства, потребности, ощущения.

Первый шаг воспитания созерцания — введение в непосредственное созерцание. Нужно научить ребенка различать и дифференцировать свои ощущения, замечать свои чувства, направлять на них внимание своего рассуждающего и рефлектирующего "Я". Это — не самокопание, а критическая самооценка, постоянно требующая своего совершенствования. Это — перспектива "чужого" Я, это — взгляд на самого себя со стороны, это зеркало своих побуждений, целей и средств их реализации. Это — азбука ощущений, понимание своей несвободы как первооснова преподавания.

Второй предмет созерцания — внешние объекты. Восстановить их. Набросать их образ, воссоздать их с помощью воображения — вот азбука созерцания. Когда объект станет для ребенка хорошо знакомым, тогда только можно сообщить, как он называется.

Третий предмет созерцания — тело, развивающееся постепенно и параллельно с душевным формированием. Это — азбука искусства.

Особенно подробно рассматривает Фихте эти вопросы в "Речах к немецкой нации".

Все впечатления от окружающей природы, которые получает ребенок, когда в нем пробуждается сознание, немедленно обступают его беспорядочной толпой, смешиваясь в одном, туманом и мраком наполненном, хаосе. Как выбраться ребенку из этой сумятицы? Он нуждается в помощи других, но не может ее получить никаким иным способом, как только определенно выражая свою потребность, дифференцируя одну потребность от другой, ей подобной и уже обозначенной в его языке.

Ведомый этими различиями, он вынужден вновь возвращаться к своим ощущениям и сосредотачиваться, чтобы понять, что он, собственно, ощущает в действительности, сравнивать и отличать от того, что он уже знает, но в данный момент не ощущает. В нем впервые, таким образом, вычленяется осознаваемое и свободное "Я".

И от тут--то и должно воспитание с помощью преднамеренного и свободного развития умений продолжить тот курс, который проложили необходимость и природа.

Таким путем приобретает ребенок свое "Я", которое он синтезирует в свободном и осознанном понятии и с помощью которого он тщательно изучает себя. А с тех пор, как только "Я" пробуждается к жизни, душевная жизнь человека как бы прозревает и с этого

момента уже никогда не утрачивает этого своего качества.

Благодаря пробуждению самосознания, а также — благодаря дальнейшим упражнениям в чувственном восприятии понятия меры и числа (сами по себе пустые формы), также обретают ясно осознанное внутреннее содержание.

Вербализм. В постановке Фихте проблемы обучения созерцанию содержится еще одна реальная проблема профилактики вербализма — этого стойкого, трудно изживаемого школьного зла. Это оправданный страх перед словами, перед вербализмом, прикрытием звуками слов отсутствия настоящего знания и мыслей.

Отчетливая ясность внутреннего знания целиком и полностью зависит от созерцания, и все то, что воображение человека способно воссоздать по его желанию в любой из областей действительности именно таким, каким воссоздаваемый объект в действительности является, — является полностью познанным человеком вне зависимости от того, знакомо ему слово, обозначающее этот объект, или не знакомо.

Фихте подчеркивал, что полнота и завершенность чувственного восприятия проистекают не из ознакомления со словесным знаком. Но именно опережающее чувственное восприятие запоминание слов непосредственно ведет к тому самому миру мрака и тумана, к той самой детской болтливости, которые так справедливо ненавидит Песталоцци. Кто желает как можно скорее узнать слово и считает, что этого достаточно, чтобы увеличить свое знание, живет именно в туманном мире и озабочен только дальнейшим расширением границ этого царства тумана.

Недопустимо, разрушительно, преступно по отношению к растущему человеку попустительство учителя (воспитателя, родителей) запоминанию чего бы то ни было учащимся без предварительного понимания запоминаемого.

Сам Фихте не устал предупреждать вербальное восприятие преподносимых им знаний. Он считал, что до сих пор именно чтение и письмо оставались теми инструментами, посредством которых людей лишали ясных и четких понятий и воспитывали в них кичливость своей мнимой образованностью.

Фихте подчеркивает, что понимание представляет собой специфический и бесконечно более ценный акт познания, чем запоминание слов и их сочетаний. Язык несет с собой общее и только потому индивидуальное, а в созерцании актуализируется индивидуальное и только потому соотносимое с общим.

В области объективного познания, проистекающего из взаимодействия с внешними предметами, ознакомление со словесными обозначениями абсолютно ничего не прибавляет для познающего к ясности и определенности его внутреннего знания, а только возвышает его до общения с другими людьми, но это — совершенно иная сфера активности.

Когда ребенок созревает достаточно, чтобы воспринимать звуки речи и самому их воспроизводить, его следует подводить к тому, чтобы он совершенно отчетливо и определенно выказывал, что ему надобно — есть ли, спать ли. При этом необходимо убеждаться, действительно ли он видит, слышит и т.д. то, что обозначает определенное употребляемое им выражение, или же только бормочет, что вздумается.

Именно на данном этапе развития ребенка благодаря воспитанию в нем отчетливого понимания становится также возможным и подлинное усвоение, когда человека формируют не языковые знаки, а собственно речь и необходимость речевого общения. Это усвоение поднимает человека над смутностью и сумбуром к высотам ясности и определенности.

В школе, считает Фихте, обучение одному только чтению и письму бесполезно. Зато чрезвычайно вредными они легко могут стать, поскольку, как это и случалось до сих пор, оно без труда уводит воспитанника от непосредственного созерцания к ничего не обозначающим знакам.

Они отвращают от внимания, которое на самом деле должно твердо знать, что оно ничего не усвоит, если не усвоит здесь и теперь.

Они ведут к несосредоточенности, которое довольствуется записями и надеется когда-

нибудь потом по бумажке выучиться тому, чего, вероятнее всего, так никогда и не одолеет, — и, вообще, — к сопливой раздумчивости, так часто сопровождающей манипуляции со словами.

Эти дисциплины (чтение и письмо) не должны преподаваться ученику вплоть до полного окончания всего курса. Они должны стать его последним даром на дорогу, напутствием. Не ранее того должно вводить воспитанника в анализ языка. Ученик в совершенстве овладевает языком задолго до аналитического его изучения, и вводит воспитанника в анализ языка надобно, чтобы он сам открыл и научился применять буквы. Эту задачу он выполнит играючи после всего, чему он научился и что приобрел в ходе своего предшествующего воспитания.

Знания фактов, дат, информированность в любых областях культуры сами по себе, автоматически, не могут дать и никогда не давали культуры мышления. Без подлинного философского образования нет становления глубокого интеллекта. Философское же образование непременно должно включать в себя обучение способности к рефлексии. Этого совершенно достаточно для полного завершения образования.

Опыт. Знание есть система необходимых представлений, или опыт.

Все законы разума коренятся в сущности нашего духа, но они доходят до эмпирического сознания только благодаря опыту, к которому они применяются. Чем чаще наступает случай их применения, тем теснее они сплетаются с этим сознанием.

Так обстоит дело со всеми законами разума. Так обстоит дело, в частности, с практическими законами, которые имеют в виду не одно голое суждение как теоретическое, но и действительность вне нас и заявляют о себе сознанию в образе стремлений.

Основа всех наших стремлений лежит в нашей сущности, но и не больше как основа. Каждое стремление должно быть пробуждено опытом, если оно должно дойти до сознания, и должно быть развито при помощи частого опыта подобного рода, если оно должно стать склонностью и его удовлетворение — потребностью.

Независимое "не-Я" (внешний мир человека) как основание опыта, или природа, многообразно. Ни одна часть его не равна вполне другой. Отсюда следует, что оно действует на человеческий дух очень различно и нигде одинаковым образом не развивает его способностей и задатков.

В результате этого различного образа действий природы определяются индивиды и то, что называют их частной, эмпирической, индивидуальной природой. В этом смысле можно сказать, что ни один индивид не равен вполне другому в отношении его пробудившихся и развившихся способностей.

Развитие удивления и воображения. Развитие это входит в цели воспитания. Один древний сказал, что верх мудрости — ничему не удивляться. Он прав, говоря об удивлении перед неожиданностью, которое лишает человека самообладания и мешает спокойному обсуждению предмета. Тем не менее, в способности удивляться лежит залог мудрости, самостоятельного мышления, свободного образования новых понятий.

Иначе человек схватывает положение вещей, попадающих ему на глаза, и запоминает его. Ему ничего более не нужно, потому что он устраивает свои дела и живет потребностями минуты и не склонен заботиться о собирании запасов, которыми он в данный момент не может воспользоваться. Он даже мысленно никогда не выходит за пределы этих реальных отношений и никогда не представляет их себе иными.

Но вследствие этой привычки представлять их себе только в таком виде, возникает у него понемногу и бессознательно предположение, что они только в таком виде и возможны.

Понятия и нравы его народа и его времени кажутся ему единственно возможными понятиями и правами для всех народов и всех времен.

Этот, конечно, не удивляется тому, что все существует в таком виде, как оно есть, так как, по его мнению, иначе не могло бы быть. Он не поднимает вопроса о том, как до этого дошли,

потому что, по его мнению, так было с самого начала. Он страдает болезнью принимать случайное за необходимое.

Тот, чья мысль привыкла обращаться не только с представлениями, данными действительностью, но с их помощью актом свободного внутреннего творчества доходит до представления возможного, часто находит совсем другую связь и другие отношения вещей столь же возможными, как и данные, даже иногда — возможнее, естественнее, разумнее. Имеющиеся же отношения кажутся ему часто не только случайными, но положительно странными.

Это удивление рождает у него вопрос, почему вещи стали тем, что они суть теперь, между тем, как все могло совершиться совершенно иначе. Тогда он занимается генетическим разъяснением вопроса о причине: каким образом возникло настоящее положений вещей и вследствие каких причин мир сложился таким, каким мы его видим.

В своей педагогической работе Фихте постоянно взывал к воображению своих учащихся. Так, в предисловии к очередному курсу лекций он писал: "Мы рассчитываем тут на способность и желание читателя удивляться, на его умение вполне перенестись мыслью в прошедшее или будущее" (Цит по: Библиотека европейских писателей и мыслителей / Под ред. В.В. Чуйко. 1: Из книги "О Германии" Гейне. II: Фихте, И.Г. Замкнутое государство / Пер. с нем. А. Сухотиной. СПб., 1883. С. 89—91).

Становление убеждений. Знание обычно не становится убеждением по двум причинам: во-первых, потому, что лежащие в их основе понятия недостаточно ясны. Во-вторых, потому что старая школа требует от учащихся пассивного усвоения готовых научных истин.

Фихте не раз подчеркивал, что воспитанник должен принимать деятельное участие в самом созидании знаний, только такая истина может перейти в убеждения.

Научите ученика самого начертать окружность или замкнуть пространство тремя линиями, пусть он сам обнаружит, что для этого необходимо не менее трех линий, что от отрезка, соединяющего точки А и Б, пройден бесконечный путь.

Тренировка мыслительных способностей. Методике закрепления результатов умственного воспитания Фихте посвятил специальную работу "План учреждения школы ораторского искусства (1789)". Он писал: "За исключением чистой математики, которая, однако, в недостаточной степени развивает воображение, наилучшим способом упражняться в последовательном изложении мысли служит составление собственных сочинений. И, кроме того, сочинение есть лучший и надежнейший способ развивать самостоятельность мысли, внимание, логичность рассуждения. Сочинения — единственный практический и вообще наиболее полезный путь усвоения логики.

Многие искренние поклонники науки, не профессиональные исследователи, а любители, не смогут найти более приятного времяпрепровождения, чем чтение и размышление. Но одно только чтение, вечное следование чужим тезисам и концепциям, есть превращение своей головы в хранилище идей; дело это утомительное, истощающее душу и вскармливающее к тому же особый вид ясности мысли. В результате притупляется и вовсе утрачивается способность думать самостоятельно, и нельзя, ничем нельзя успешнее предотвратить этого загнивания способностей, чем тренировкой в развитии собственных мыслей.

Ничто в мире не дает любящему науку человеку столь приятного и сильного чувства самопознания, как постоянная работа мысли, ведомой по его воле из одной сферы ясности в другую, соединяемые им друг с другом, работа над ее шлифовкой и оформлением. И вот торжество: мысль приведена к цели, как бы сама по себе создалась ясная и четкая картина, мысль определила и выверила себя. Бесспорно, для тех, кто научился думать, не существует большего душевного наслаждения, чем то, которым дышит человек во время и благодаря письменному изложению идей своих мыслей; и степень этого наслаждения зависит от того, найдется ли кто-нибудь на свете, кто прочтет или услышит созданное им.

Отточив и выправив на оселке собственного творчества свои способности, человек

продолжает чтение, но теперь проникает в дух читаемого автора с большей уверенностью и с более тонким чувством, правильнее его понимает и судит о нем глубже. Теперь уже автор не может так легко влиять на читателя, внушать ему свои идеи, ибо ореол, окружающий голову автора, нередко исчезает. Бесспорно, что никому не удастся понять писателя и отнестись к нему по заслугам, если только он сам не пробовал чуточку писать. И даже для тех, кто ищет в науке только удовольствия, навык в искусстве самостоятельного сочинения гарантирует наибольшее удовольствие, какое только может дать наука.

Это удовольствие, равно как и польза, усиливается благодаря упражнениям в произнесении сочинений вслух. В результате таких упражнений человек если не приобретает способность говорить то, что он должен сказать в подходящий для того момент, то, по крайней мере, развивает и в огромной степени совершенствует эту способность. Необходимость тренировки этой способности молодых людей многими сознавалась, но пытались добиваться этой цели с мощью драматических постановок, которые приносят мало пользы, вред наносят чрезвычайно большой.

Размышление вслух поднимает нашу мысль на более высокую ступень ясности — к определенности; оно более тесно связывает мышление с чувством, делает более реальными самые отвлеченные идеи, а главные, образные картины, которые рисует чувство, упрощает; оно организует мысль. Размышление вслух придает нашим чувствам остроту, а всем суждениям вкуса — тонкость. Что оставляет нас холодными, когда мы читаем про себя, и более того — что остается при этом далеко не до конца понятным, то трогает или потрясает нас, если мы озвучим начертанные буквы, заставляет напрягаться все наши нервы, а то и разрядиться слезами, если только мы читаем вслух, не пренебрегая правилами хорошей декламации. Иногда достаточно читать тот или иной текст вслух не на самом деле, а только в воображении" (пер. мой по изд.: Fichte J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel. II. Bd. Berlin, 1912. SS. 3 bis 6. — Б.Б.)/

Итак, познание законов умственной деятельности и законов, ее обуславливающих, и есть собственно философское образование в точном смысле этих слов. Воспитание ума не может обойтись без философского образования. Без него вообще нет никакого образования. Познание, охватывающее всякий возможный впоследствии опыт, означает у Фихте усвоение индивидом (вплоть до способности применять усвоенное в новых ситуациях) системы философских категорий.

Философия, дающая метод рефлексии, предоставляет учащимся ключ к познанию себя, своих целей, своих бессознательных влечений, импульсов, желаний, потребностей.

Самовоспитание без этого и начаться не может. Признание и познание своих несовершенств — исходный пункт дальнейшего прогресса .

Первая и главная часть нового воспитания по Фихте (и Песталоцци) состоит в руководстве ребенком при самостоятельном уяснении им своих ощущений, потом — наблюдений и при формировании телесной ловкости. Следующая, вторая часть воспитания, надстраивающаяся над первой, — нравственное воспитание.

Нравственное самовоспитание как сущность человека

Категорические императивы. Фихте подхватил этическое учение Канта и связал его с педагогической идеей Песталоцци.

Спасение человечества только в воспитании, которое становится тем самым величайшей из практических задач людей. Фихте разрабатывает грандиозный план национального воспитания, в который в качестве главной его части входит руководство самостоятельным нравственным совершенствованием ребенка.

Подвергая блестящей критике культуру современного ему общества и, в частности, общепринятый в нем характер воспитания, Фихте одновременно продолжает разработку содержания и методов такого образования, которое могло бы продвинуть человечество

вперед. В этой связи особенно подробно великий мыслитель останавливается на этических проблемах, составляющих фундамент нравственного облика "человека будущего".

В "Системе учения о нравственности" Фихте рассматривает последовательные этапы, какие проходит человек, поднимаясь от низших ступеней нравственного развития к высшим. Вначале он бессознательно определяется своими чувственными влечениями. Если он определяется только ими, не отдавая себе в этом отчета, он, в сущности, мало отличается от животного.

Если же он начинает рефлексировать над своими чувственными влечениями, но в то же время еще подчинен им в своем поведении, то он уже сознательно делает своей целью собственное благополучие, обеспечивая себе удовлетворение чувственных склонностей.

В этом случае, говорит Фихте, человек поступает тоже как животное, но животное расчетливое. Он сознательно преследует цель собственного благополучия.

Свобода самозаконной воли, определяющейся не чистым, а эмпирическим Я, оборачивается произволом. Это все тот же эгоизм, но только рафинированный.

Максима такого эгоиста — неограниченное и незаконное господство над всем, что вне нас.

У него нет намерения, а только слепое влечение. Но он действует, не имея при этом в виду абсолютно никакого другого возможного основания, кроме собственного произвола. Если смотреть на него с моральной точки зрения, он не имеет ни малейшей ценности, ибо вырастает не из моральности.

Более того, волевой эгоист опаснее, чем эгоист просто чувственный.

Это — развенчание бонапартизма, "героического" характера, превозносимого Шлегелем, Шопенгауэром и Ницше и исследовавшегося Достоевским в "Преступлении и наказании" и в "Бесах". (Вспомним хотя бы Ставрогина из романа Достоевского "Бесы".) Фихте всегда боролся с идеологией вседозволенности, всегда разоблачал "наполеонизм" как опаснейшее для прогресса проявление тиранического характера.

Фихте отличал незаконную волю от воли нравственной. Мало научиться подчинять себе свои склонности, говорит он. Нужно еще и самую свою волю подчинить высшему началу — нравственному закону.

Человек оказывается господином своих страстей, приобретя самостоятельность и свободу по отношению к ним (см.: Гайденко П.П. Философия Фихте и современность. М., 1979. С. 111 —112, 163).

Развитие нравственности, таким образом, есть становление "собственно долга". Чтобы воля индивида стала свободной, недостаточно, следовательно, научиться подчинять себе свои склонности. Нужно еще подчинить саму свою волю высшему началу — нравственному закону.

Становление воли и свободы у Фихте есть все более сознательное стремление к преодолению чувственных побуждений и склонностей, подчиняемых добру. То, что обладает очевидной истинностью для нашей воли, Фихте называл убеждением. Нравственный закон, непреложный для нас как для свободных существ, согласно Фихте, гласит: "Поступай всегда в соответствии с твоими убеждениями".

Убеждение обладает непосредственной достоверностью. Совесть, будучи индикатором отхождения от этой непосредственной достоверности, никогда не ошибается. Поэтому категорический императив Фихте звучит еще и в такой формулировке: "Поступай по твоей совести" (см.: Гайденко, П.П. Цит. раб. С. 107).

Эта трактовка нравственного закона близка к Канту, у которого совесть — интериоризированные интересы человеческого рода в целом, а категорический императив есть требование постоянно учитывать эти интересы.

Нравственный закон повелевает: поступай в безусловном согласии с твоим убеждением о твоём долге! Исполняй всякий раз твоё назначение!

"В начале было дело", — неустанно повторял Фихте, и этика долга, активного волевого действия в интересах человечества становится единственным источником счастья — долга конструктивного действия. Фихте считает возможным радостное исполнение долга.

Содержание этического воспитания. Нравственное воспитание у Фихте — не самоцель, а средство достижения конечной цели: становления человека как деятельного начала мира, как создателя не только непосредственного своего окружения, но и Космоса, Вселенной. В свете этого понимания человека как космической силы и притом силы самосотворяющейся и наивеличайшей в природе, силы равновеликой в любом представителе рода "человек разумный", "человек самосознающий", т.е. обладающий "Я", — понятным становится и содержание нравственного воспитания.

Во-первых, поскольку деятельность автономного нравственного Я приобретает у Фихте величие и силу демиурга, то ясно, что воспитание деятельного начала в человеке в значительной степени совпадает с воспитанием нравственности, а величайшим грехом и отступлением от образа человеческого становится бездеятельность, инертность, лень, косность.

Во-вторых, в содержание нравственного формирования личности включается воспитание любви к человеку как таковому, как принадлежащего к сообществу обладающих животворным самосознанием существ.

Наконец, нравственное становление возможно только как самосотворение (ибо все сотворенное, по Фихте, есть продукт "Я").

Важнейшим содержанием нравственного воспитания Фихте сделал патриотизм.

Фихте, бывший одним из лидеров борьбы за объединение Германии, за национальное единство как предпосылку расцвета нации, продолжал линию Лессинга, Канта, Гёте, Шиллера на преодоление феодальной раздробленности, княжеского деспотизма и, по словам Ф. Меринга, "габсбургского или гогенцоллернского, вальденского или веттинского квасного патриотизма" ("Легенда о Лессинге" / Пер. с нем. М., 1924. С. 267).

В этих исторических условиях патриотическая идея Фихте (как и Канта) приобретала "космополитическую форму", которую необходимо отличать как от космополитизма в полном смысле слова, так и от национализма.

По своему содержанию единое и, вместе, расчлененное в себе фихтевское понятие "патриотизма" приближалось к принципу интернационализма как политическому и нравственному принципу.

Требования Фихте: непримиримость к национальному сепаратизму и угнетению одной нации другой, равенство всех народов безотносительно к их культурному развитию.

В понятие патриотического воспитания он вкладывал своеобразный и прогрессивный смысл. Истинный патриот заботится прежде всего о том, чтобы его родина была образцом нравственного и научного совершенства для остального, пока что менее счастливого человечества.

Но такая патриотическая благотворительность, как и всякая иная, должна начинаться дома — в семье.

Воспитанию долга в семье предстает у Фихте как процесс предоставления и ограничения свободы, практикования свободы и формирования навыка, т.е. как обучение пользованию свободой. Противоречие между свободой и ее ограничением преодолевается послушанием как добровольным подчинением ребенка воле воспитателя. Нравственный характер этому подчинению придает доверие ребенка к мудрости и добродетельности родителей. Истоком этого доверия являются любовь воспитуемых к достоинствам воспитателей и желание обладать теми же достоинствами.

По мере расширения сферы свободных действий ребенка происходит осмысление, осознание своего послушания, которое превращается при этом и благодаря этому в долг ребенка.

Послушание детей родителям остается нравственными только до тех пор, пока оно согласуется с нравственными убеждениями воспитателей. В противном случае, если безнравственность требований родителей становится непосредственно очевидной ребенку, долгом последнего является непослушание.

Научив ребенка пользоваться своей свободой разумно, нравственно, родители прекращают

воспитательные воздействия в рамках подчинения детей.

После завершения воспитания нравственные отношения родителей и детей принимают следующие формы: у родителей — долг заботы о своих детях, у детей — долг почтительности, у тех и у других долг взаимопомощи и взаимной поддержки.

Этическое совершенствование детей. Цель нравственного развития человека — окончательно уничтожить своеволие. На его место Фихте ставит подлинную свободу, зависящую от окружающего мира ("не-Я").

Содержание нравственного воспитания вытекает из понимания человеческого "Я" как демиурга Вселенной.

В значительной мере оно совпадает с развитием деятельного начала в человеке, тогда как бездеятельность, инертность, лень, косность объявляется источником радикального зла. Нравственность включает также любовь к человеку как носителю самосознания. Само же нравственное становление возможно только как самосотворение.

Цель этического воспитания — формирование доброй воли. Нравственная самостоятельность невозможна без внутреннего расположения к добру. Для этого необходима интеллектуальная самостоятельность, которая должна созреть при полном и гармоническом развитии всех человеческих способностей.

Самой простой и чистой формой нравственности является потребность в уважении.

Уважение к себе — первый этап; уважение к взрослым, — второй; уважение к "чужому", внешнему, — третий (этап самоуважения).

Фихте против похвал, обещаний, наград; только бескорыстие нравственности ценно.

Необходимо преодоление эгоизма, воспитание самообладания и готовности к самоотдаче.

Общая нравственная цель — благо человечества, это — высший критерий нравственности.

Есть только один способ представить себе эту высшую нравственную цель наглядно, чувственно, конкретно — это нравственное общение. Поэтому необходимо общие воспитуемых как подготовка к совместной жизни, к национальной и общегражданской обязанности, а также — к долгу по отношению к самому себе.

Школа должна быть улучшенным сколком общества. Разработанная Фихте идея школы как "маленького государства" оказала очень сильное влияние на мировую демократическую педагогику, которая в XX в. охотно превращала школу "в модель общества", приспособленную к специфике ребенка, чтобы эффективнее приспособить ребенка к специфике общества. Непосредственное воздействие Фихте испытали такие представители этой линии в педагогике, как Сесил Редди, Гомер Лейн, Джон Дьюи и др.

Школа осуществляет воспитание обоих полов так, чтобы обучение сочеталось с трудом.

Этическое воспитание включает в себя как важнейшую свою часть "хозяйственное" воспитание. Воспитывающая школьная "республика" (а она нужна именно для отправления этой функции), организует хозяйственное общение, которое школьники поддерживают своим трудом.

Цель этого соединения обучения с трудом в меньшей степени экономическая, в большей — чисто педагогическая, воспитание в труде служит не только подготовке к жизни взрослого, но Фихте видит в этом воспитании в равной степени важное средство общественного, нравственного становления личности, которое не знает никаких привилегий и различий в происхождении.

Необходима и коллективная работа, в ходе которой все помогают друг другу. Это дает общность целей, общий труд, общие трудности, радости и горести.

Духовное общение народа должно быть подготовлено в школе, школа сама должна быть республикой, маленьким самоуправляющимся государством.

Ясность ума и чистота чувства — два необходимых фактора нравственного развития. Из этой цели проистекают и содержание и метод воспитания: через ясность познания — к чистоте воли.

Ясное самосознание ("познавай, что ты делаешь, воссоздай, что познаешь") есть путь к

ясности человеческого рассудка, а познавательная самостоятельность — не только путь к нравственности, но и есть путь самой нравственности.

Самопознание же дается самосозерцанием.

Что касается содержания нового воспитания, то его исходным пунктом, по Фихте, должны стать стимуляция и формирование свободной духовной деятельности воспитанника, его мышления, в котором впоследствии ему откроется мир красоты и любви.

Фихте подчеркивает, что в сочинениях Песталоцци превосходно освещены те первые шаги, которые должен сделать воспитанник в указанном направлении.

Песталоцци совершенно справедливо осуждает систему обучения, ввергавшую учащегося в темную пучину туманного и непонятого, никогда не позволявшую ему ни достигнуть истины, ни приблизиться к живой деятельности. Это положение Песталоцци согласуется с утверждением Фихте, что подобная система обучения бессильна изменить действительность, заложить фундамент новой жизни.

"Верьте себе!" — без этого лозунга, входящего "в кровь" воспитанника, мы выращиваем, по Фихте, ипохондриков и психастеников. "Проверяйте все, во что вы верите!" — без этого лозунга мы воспитываем верхоглядов и самоуверенных скороспелок.

"Верьте себе!" — имеет и еще одно значение: доверьте своим лучшим порывам, кто бы и что бы ни делал дурного вокруг вас.

Сенсорное и физическое воспитание

Культивация чувств. Чувственность должна культивироваться: это самое высокое и последнее, что с ней можно сделать. Совершенно очевидна абсолютная необходимость указанной составной части воспитания, которое призвано сформировать целостного человека.

Фихте высоко оценил идею "азбук", т.е. элементов, немногих фундаментальных, далее не разложимых на составные части, исходных моментов всех видов и типов воспитания Песталоцци (названного им самим поэтом "элементным", а не "элементарным" в смысле "начальном", как ошибочно писалось советскими исследователями).

Истинной основой обучения и познания должна бы стать, пользуясь терминологией самого Песталоцци, "азбука" сенсорных реакций.

Ребенок должен также ясно различать значения и оттенки знаний специальных слов, выражающих воздействие на одно и то же чувство, например, наименование цветов, звучаний различных тел и т.д. И все это должно иметь место в ходе последовательного, постепенного, закономерного саморазвития сенсорики (*Empfindungsvermoege*n).

Первый предмет созерцания ребенка — его ощущения (а не его тело, как ошибочно считал Песталоцци). Задача воспитания — помочь ребенку отделить себя от своих ощущений, сделать их своим объектом и уяснить себе их значение. Элементы этого первого созерцания образуют "азбуку ощущений", составляющую истинное содержание книги Песталоцци для матерей.

Второй предмет созерцания — внешние объекты и их форма. Воспитанник должен научиться свободно воспроизводить их при помощи репродуктивного воображения и отдавать себе отчет в этой своей деятельности. Так он вводится в непосредственное созерцание величин и мер, именуемое "азбукой созерцания".

Третья составляющая элементарного воспитания — "азбука умений". Она должна развить свободу движений тела воспитанника как органа его воли.

Рассматривая целостную систему взглядов Песталоцци, Фихте пришел к выводу, что он стремился именно к той "азбуке" чувств, которая действительно является первоосновой психического развития и воспитания, и что эта "азбука" составляет главное содержание его книги для матерей.

В девятой из "Речей к немецкой нации" Фихте подробно доказывал, что азбука чувственного восприятия, созданная Песталоцци, равно как и его теория соотношения меры и числа

полностью приемлемы для развития познающего субъекта через культивацию его сенсорики. Кроме того, концепция Песталоцци располагает и превосходными возможностями для их практического приложения.

Нет такой области в мире чувств, которую нельзя было бы развить благодаря такому чувственному восприятию. С его помощью можно ввести и в математику. Пока воспитанника в достаточной степени тренируют этими предварительными упражнениями в созерцании, его можно ввести даже в планирование социального устройства и научить любить человеческое общежитие. Это последнее представляет собой вторую и существеннейшую ступень в формировании личности.

Образовательная политика

Государство и школа. По вопросу о роли государства в деле воспитания Фихте занимал ту же позицию, что была изложена лидером жирондистов Ж.А. Кондорсе (1743—1794) в его докладе об общей организации народного образования (1792 г.) // (см. Педагогические идеи Великой французской революции / Пер. с фр. и вступ. ст. О.Е. Сыркиной. М., 1926. С. 168—171).

Государственное вмешательство в школу и руководство ею — неизбежное зло, ибо только с помощью государства — и именно с помощью государственной школы — может отмереть государство. Школа должна быть орудием освобождения человека: через государство — к свободе, и только с помощью школы.

Согласно Фихте, о всеобщем обязательном образовании надлежит позаботиться обществу. Государство со всеми его принудительными мерами должно рассматривать себя как образовательно-воспитательный институт, призванный сделать принуждение ненужным. Принудительность оправдана только воспитанием для будущего понимания людьми их нравственного достоинства. Только при этом условии тот, кто принуждает, может и оправдать свои действия, и нести за них ответственность.

В "Речах к немецкой нации" Фихте проводил взгляд, что образование всей нации не будет дорогостоящим; соответствующие учреждения в значительной степени смогут окупать свое содержание, и их эффективность от этого не пострадает.

Но если бы даже этого не случилось, воспитанник безоговорочно и любой ценой должен получить полное и завершенное образование. Ибо полувоспитание ни на йоту не лучше его совершенного отсутствия: оно ничего не меняет. Если кто--либо требует такого полувоспитания, то пусть бы он лучше отказался также и от этой половины и с самого начала четко заявил бы, что он не желает, чтобы человечеству оказывали вспомоществование.

Начальная школа, воспитывающая в ребенке человека как такового, должны получать все дети, независимо от сословной принадлежности и имущественного состояния родителей. План Фихте разбивает сословную школу, заменяя ее демократическим всеобщим и единым образованием, дифференцирующимся только на уровне высших учебных заведений. Фихте развивал идею государственного воспитания в небольшом трактате "Учение о государстве, или Об отношении первоначального государства к царству разума".

В "Учении о государстве" он писал: "Образование всех есть первое и необходимое условие царства разума. Жизнь человека есть жизнь в обществе, и он имеет право на самое совершенное, какое только можно себе помыслить, общество. "Я желаю быть человеком", — вот центр царства разума, призванного обеспечить для меня полную справедливость... Моя цель — установить царство свободы, избавляющее людей от механистичности их жизни.

Воспитанием для свободы является воспитание ясности, ибо только ясность есть свобода.

В элементарной форме вопрос этот должен ставиться так: каждый ли родитель имеет естественное право быть воспитателем, право снискать любовь и преданность, без которых невозможно воспитание? Это право должно было бы лежать в управлении природой, ведь дети суть сама природа. И разве это не нелепо — не отдавать детей в руки тех, кто в

наибольшей степени обучен такому управлению? Следует отвергнуть поэтому право любого и каждого на воспитание только на одном том основании, что он — отец.

Обязательное образование есть формирование понимания нравственного достоинства.

Государство со всеми его принудительными мерами должно рассматривать себя как образовательно-воспитательный институт, призванный сделать принуждение и обязательность ненужными...

При определенных условиях и известных обстоятельствах семейное воспитание может быть вполне достаточным и благоприятным, но у нас нет права оставлять случаю воспитание — этот самый важный из всех государственных институтов" (пер. мой по изд.: Fichte J.G. *Sämtliche Werke*. VII. Bd. Berlin, 1846. S. 574—575. — Б.Б.).

В том же 1792--м году мир познакомился и с работой Вильгельма Гумбольдта (1761—1835) под названием "Идеи к попытке определения границ деятельности государства" (рус. пер. — приложение к кн.: Гайм Р. Вильгельм фон Гумбольдт. Описание его жизни и характера. / Пер. с нем. М., 1898).

Как и Кондорсе, как и Кант, В. Гумбольдт предпочел бы, чтобы государство не вмешивалось в дело образования и воспитания народа. У Гумбольдта его позиция при этом была реакцией на официальную прусскую государственную теорию и особенно — на "отеческую" опеку Фридриха II (1740—1786) с его принципом: "все для народа, ничего посредством народа". Но — в отличие от Канта и под бесспорным влиянием мысли Фихте о роли государственной организации народного образования — В. Гумбольдт пересмотрел свои взгляды, изложенные им в 1792 г.

Кроме В. Гумбольдта, идеи Фихте о роли и значении государства в длительном процессе самоуничтожения, его антиаристократическая и патриотическая теория государства стала весьма существенным моментом для Фридриха Шлейермахера (1768—1834). Как и Фихте, Шлейермахер признавал социальную обусловленность воспитания, понимая государство исторически. Государство возникает, развивается и, в конце концов, отмирает. Воспитание вполне можно помыслить без государства и до государства.

Государство и семейное воспитание. Фихте признавал, что при определенных условиях и известных обстоятельствах семейное воспитание может быть вполне достаточным и благоприятным. Но у общества права оставлять случаю этот самый важный из всех государственных институтов.

В его элементарнейшей форме этот вопрос Фихте ставит так: каждый ли родитель имеет естественное право быть воспитателем, право снискать любовь и преданность, без которых невозможно воспитание? Это право лежит в сфере управления природой, и разве не разумно отдавать детей в руки тех, кто в наибольшей степени обучен такому управлению? Следует отвергнуть право любого и каждого воспитывать на том единственном основании, что он отец.

У Песталоцци зарождается требование интернатского, внесемейного воспитания. У Фихте образование и воспитание вне семьи имеет целью уберечь детство от грубости, глупости, невежества, меркантильности и эгоизма, внедряемых в детское сознание семьей. Только государство может привести весь народ к той высоте нравственности, при которой государство перестает быть нужным.

Касаясь семейного воспитания, прежде всего отметим, что ни в коем случае не собираемся спорить с Песталоцци относительно тех надежд, которые он возлагает на матерей как воспитателей и учительниц.

Но, что касается воспитания нации в целом, то в некоторых случаях, особенно для трудящихся сословий, оно не может ни начинаться, ни продолжаться, ни заканчиваться в родительском доме. В этих случаях оно вообще мыслимо только при условии полного отделения детей от родителей.

Лишения, ежедневные заботы о сведении концов с концами, мелочная экономия и расчет, меркантильность, царящие здесь, неизбежно скажутся на детях, унижат их, задержат их развитие и не позволят им свободно переноситься в мир идей.

Вот почему забота о воспитании нации — дело не семьи или церкви, а государства. Чтобы уберечь склонное к подражанию детство от невежества, меркантильности и эгоизма взрослых, государство вправе изолировать детей от взрослых на время воспитания и не возвращать их в общество, пока они не научатся смотреть с отвращением на испорченность своей среды.

Обучение взрослых. Вузовская педагогика нашла в лице Фихте одного из самых глубоких исследователей. В своих проектах университетских реформ он исходил из "технократической" идеи подготовки ученых, способных "разумно руководить обществом". Фихте пересматривает учебный план, методы и организацию учебно-воспитательного процесса в вузе в глубоко демократическом духе.

Фихте подчеркивает, что обучение в высшей школе может и должно, в первую голову, способствовать формированию ясности мысли, и эта ясность мысли предстает как цель, содержание, средство и результат обучения.

Ясность мысли, неразрывно связанная с систематичностью и точностью изложения, дается только "потом и опытом". Решающим фактором успешности этого обучения ясной мысли является активность учащегося, внешнее выражение идеи в устной и письменной форме. Пассивное восприятие образцов — недостаточный метод приобретения последовательного, ясного мышления.

Монолог учителя сам по себе не позволяет индивидуализировать обучение. Поэтому самостоятельные сочинения суть лучшие средства становления мышления, формирования его логичности и, что чрезвычайно важно для правильного и плодотворного развития личности, критичности мышления.

При обучении необходимо избегать опасности попугайничания, бездумного подражания и повторения чужих мыслей. Необходимо воспитание вкуса и способности к осмотрительной скромности, а также к доказательности каждого выдвигаемого положения: не только ясность мысли, но и правильность мысли. Совсем по Канту.

Одним из существеннейших мотивов и одновременно результатов такого обучения должно стать интеллектуальное наслаждение, способность к которому может быть воспитана, только если сам учитель — подлинно творческая личность, и он занимается творчеством вместе с учащимися.

Плату за обучение в высших школах, по Фихте, вносят только дети состоятельных родителей, все остальные не должны платить, получая при этом равные права и обязанности.

При обучении и формировании ученого в высшей школе также соблюдается принцип изоляции от бюргерской, филистерской жизни и ограниченной общины, в которой происходит воспитание.

То, что у Руссо искусственная изоляция воспитанника от пагубной среды выступала как попытка обеспечить правильное воспитание в интересах его совершенствования, то самое Фихте перенес на все молодое поколение. На место индивидуального воспитания Эмиля он поставил общественное воспитание взрослых.

Для изменения и совершенствования высшей школы Фихте указывает, что всякое высшее образование не может осуществляться на пути чистого, голого познания. Оно должно формироваться в основном в ходе практикования научной деятельности.

Принципы национального и общественного воспитания Фихте желал распространить и на воспитание женского пола, дополняя тем самым до целого весь свой педагогический план воспитания народа.

Итак, цель развития человеческого рода есть эволюция к свободе, самоосуществление разума. Учреждение, призванное направлять на эту цель все индивидуальные усилия, есть государство. Как учреждение правовое, оно вправе принуждать, но только в том случае, если имеет при этом в виду сделать всякое принуждение излишним, ибо принуждение в иных целях не способствует свободе и потому противоправно. Принуждение станет излишним, когда поступки людей будут определяться не природным влечением, но разумным

воззрением. А это достигается посредством воспитания и образования. Воспитание народа, есть, таким образом, неотъемлемая задача государства.

В трудах Фихте (и шедшего за ним в данном отношении Гегеля) получили развитие образовательно-политические идеи неогуманизма. Неогуманисты Вольф, В. Гумбольдт, Гердер и их единомышленники Гёте, Шиллер, Виланд и др. выступали за отделение школы от церкви, за организацию педагогического образования.

Влияние педагогической антропологии Фихте

Творчество Фихте шло в фарватере социально--педагогических задач эпохи и своей педагогико-антропологической базой составило значительный этап в развитии педагогики. Как общетеоретические выводы из его философской системы, так и конкретные способы решения им собственно педагогических проблем вошли в золотой фонд мировой педагогики и обрели новую жизнь в разнообразных течениях и направлениях педагогической мысли. Реформаторская педагогика XIX—XX вв. впитала в себя теорию нового воспитания Фихте. Деятельность фон-Штейна, В. Гумбольдта, отчасти Фребеля и Яна несла на себе явные следы наукоучения. Существуют данные о влиянии Фихте на теоретиков и практиков "новых школ" англичан Бэдди и Редди, американского прогрессивиста Дьюи.

Такие прогрессивные песталоццианцы, как В.А. Фребель, Ф.О.В. Дистервег и К.Ф.В. Вандер соединили в себе лучшее, что дало педагогике Просвещение и классическая немецкая философия, чтобы продвинуть дело педагогико-антропологического обоснования дидактики и теории воспитания.

Влияние "Речей к немецкой нации" на теорию и практику образования в Германии было сильным, длительным и противоречивым.

Идеи национального воспитания, план которого детально обоснован был Фихте в "Речах", использовались и прогрессивными и реакционными силами. Постепенно в педагогике развернулась настоящая борьба за идейное наследие Фихте.

Уже ближайшее влияние "Речей" сказалось в обоих противоборствующих социально--политических станках. Безоговорочно положительным было оно в случае с Вильгельмом фон Гумбольдтом (1767—1835), который, отклонив в свое время фихтовский проект Берлинского университета, тем не менее, не только соглашался со многими педагогико-антропологическими идеями Фихте (особенно там, где они вплотную соприкасались с неогуманизмом), но и, став в 1808 г. во главе департамента народного просвещения Пруссии, проводил их в жизнь при реформировании средней школы.

Положительно сказалось влияние "Речей" Фихте и на прославленного в них Песталоцци.

Фихте побудил своего друга и вдохновителя к более глубокому педагогико-антропологическому обоснованию своих идей. То же следует сказать отчасти и о Фрëбеле.

В 1920 г. либеральный педагог Пауль Эстрейх в работе о творческом воспитании констатировал: "Фихте постоянно неправильно цитируется проповедниками мести. Кто действительно знаком с ним, знает, что традиционный исторический мусор совершенно засыпал его, что наше время вновь должно тесно связаться с Фихте, борцом за образование и человечество, наконец, осуществить его идеи" (цит. по: Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. С предисл. В. Арнаутова (Екатеринослав), 1924. С. 297).

Констатируя факт борьбы за идейное наследие Фихте, сам Эстрейх использует его для педагогико-антропологического обоснования, по сути, этически-социалистической педагогической концепции.

Широко опирался на фихтевское требование формировать человека через общность и для общности П. Наторп (1854—1924), автор либеральной "социальной педагогики", позиция которого была близка к идеям историка социально--педагогической идеи Э.Э.П. Барта (1858—1922). Лозунг "один народ — одна школа" выдвинул демократически настроенный теоретик "урбанистской педагогики" И. Тевс (1860—1937), интерпретировавший "Речи к

немецкой нации" в весьма прогрессивном смысле как теоретическую основу творческого развития детей из народа.

С конца 20—30-х гг. XX в. началась фашистская диверсия в педагогику, сопровождавшаяся беззастенчивой фальсификацией "Речей к немецкой нации" Фихте. У Фихте значилось: национальная школа — это единая школа, а фашисты читали: единая школа — это национальная школа.

Взывая к национальной гордости своего народа во времена его военного и политического поражения, Фихте требовал от него стать образцом и маяком для других народов — только в области культуры, в достижениях нравственного совершенствования, в деле воспитания и образования.

Фихте говорит о служении Германии человечеству, о внесении ею еще большего вклада в мировую культуру.

Как писал Куно Фишер, призвать свой народ стать примером для подражания не означает призвать его быть хозяином мира (см. История новой философии. Т. 6. Пер. с нем. П.В. Струве и др. СПб., 1909. С. 645—646).

В свете сказанного совершенно ясно, что фашистская фальсификация фихтевского наследия, прежде всего — "Речей к немецкой нации", — одно из преступлений фашистов против гуманистической культуры Германии, против всего лучшего в ее истории, преступление, стоящее в одном ряду с глумлением над памятью И.В. Гёте, изъятием произведений Генриха Гейне, кострами из книг и т.д.

В первой половине XX в. проблематика и результаты педагогической антропологии Фихте в снятом виде были удержаны даже в критике наиболее ортодоксальных антиперсоналистски настроенных мыслителей типа Готлоба Фреге (1848--1925), Эдмунда Гуссерля (1859--1938), Фердинанда Соссюра (1857--1913) и Зигмунда Фрейда (1856--1939).

В положительном смысле в наибольшей степени педагогическая антропология Фихте была усвоена в философии человека, которая разрабатывалась как реакция на бесчеловечность тоталитаризма персоналистами Максом Шелером (1874--1928), Н.А. Бердяевым (1874--1948), Мартином Бубером (1878--1965) и Эмманюэлем Мунье (1905--1950).

Юлиусом Дрекслером (1899—1967) были опубликованы блестящие работы по педагогической антропологии Фихте — "Учение Фихте об образе" (Drechsler J. Fichtes Lehre vom Bild. Heitersheim, 1955) и "Антропология и педагогика" (Anthropologie und Pädagogik // Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung. 3. Folge / Hrsg. von Theodor Rutt. Ratingen, 1962). Педагогика, построенная на фундаменте серьезного и глубокого знания о природе развивающегося человека, продолжается.

После Фихте

Традицию человековедческого обоснования педагогики в начале XIX столетия продолжил Иоганн Генрих Песталоцци. Он показал, что исходные пункты развития душевных способностей суть: 1) созерцание, т.е. активное восприятие вещей и явлений, познание их сущности, формирование точного образа действительности, и 2) присущее нашим способностям стремление к их развитию.

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

Разработка педагогической антропологии как самостоятельной области знания с 1860-х гг. на Западе педагогическая антропология стала разрабатываться как самостоятельная отрасль философского и педагогического знания (Карл Шмидт и его школа). Одновременно педагогическая антропология зародилась и в России (К.Д. Ушинский и его школа).

К.Д. Ушинский заложил основы специального изучения человека как воспитуемого и воспитателя с целью согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека. Он вел педагогику к идеалу антропологического универсализма. Все знание о человеке должно служить фундаментом для педагогики — о душе, о теле, о человеческом общежитии.

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

Ушинский был первым, выделившим воспитание как главный фактор человеческого развития.

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

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

Педагогическая антропология — научный подвиг Ушинского, значение которого возрастает по мере прогресса науки и дела воспитания.

Идеи педагогической антропологии в дореволюционной России

Идейно-теоретическая борьба в педагогике России конца XIX — начала XX в. является поучительным моментом не только в историческом, но и в теоретическом отношении. Острые открытые споры обнаружили свое реальное жизненное происхождение, свой объективный культурно-исторический смысл.

Перед педагогами стояла задача способствовать преодолению экономического и политического отставания страны, подготовке растущих поколений к грядущим изменениям всего уклада жизни, ликвидации социальных язв общества. Они вели поиск объективных закономерностей эффективного формирующего воздействия на личность. Сама интенсификация педагогических исследований ускоряла получение положительных и отрицательных результатов.

Во всех науках о человеке, и в педагогике тоже, наблюдался взлет самосознания, рефлексии, методологических исканий, без которых немислимо целенаправленное действие. К специальному изучению собственных основ любая наука приходит не сразу, а лишь на достаточно высоких уровнях своего долгого развития. Для педагогики новейшего времени «исполнились сроки» закладывания своих собственных основ, т. е. своего теоретического фундамента.

Каковы перспективы переустройства личности? На каких путях будет формироваться человек XX в.? Какие нужны средства, чтобы справиться с этой жизненно важной задачей воспитания? Проблема человека была эпицентром ожесточенных споров в педагогике. Ее аксиомами становились те или иные утверждения о сущности человека и его развития. Равны или не равны люди от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; прирождены ли человеку его способности;

предопределены ли «заранее», т. е. до педагогических воздействий на человека; скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию? Ответы на эти и смежные с ними вопросы приобрели все определяющее значение для построения теорий и разработки педагогических норм.

Понимание содержания и структуры человековедческого, или «антропологического», фундамента стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических взглядов конца XIX — начала XX в. Так, по преимуществу механистическое и биологическое понимание человека лежало в основе естественнонаучных представлений А. П. Нечаева, Н. Е. Румянцева, Г. И. Россоломо, В. П. Вахтерова. «Опытники» С. Т. Шацкий, А. А. Фортунатов, А. У. Зеленко, С. Н. Дурылин исходили из руссоистско-толстовского понимания человека — как носителя «изнутри-разворачивающихся», спонтанных сущностных сил. Социологический подход был характерен для П. Г. Мижуева, Н. М. Соколова, П. А. Кропоткина и других, которые считали природу человека целиком производной от природы общества, а индивидуальное сознание — от «коллективного сознания». Идеалистически настроенные мыслители К. Н. Вентцель, И. С. Андреевский, М. М. Рубинштейн, П. П. Блонский выводили идею человека из неокантианства, позитивизма, неогегельянства, «философии жизни» и других учений того времени. Теологическая педагогика позднего Л. Н. Толстого, И. И. Горбунова— Посадова, В. В. Зеньковского и их последователей провозгласила базой воспитания учение о человеке как об образе Божиим. Зарождавшаяся марксистская педагогика Г. В. Плеханова и Н. К. Крупской исходила из понимания сущности человека как ансамбля общественных отношений, в свою очередь тоже основанных на экономических отношениях.

Все эти и иные педагогические представления в той или иной мере стремились к упрочению своего антропологического фундамента, но только одно из них сознательно и преднамеренно строило свои основоположения в ходе органического синтеза педагогического человековедения (или «педагогической антропологии»). Умозрительную дедукцию педагогических норм она сочетала с новыми процедурами схематизации знания, с опытно-экспериментальными методами и отличалась широтой ориентации. По сравнению со всеми другими ответвлениями педагогики «педагогическая антропология» была наиболее влиятельной среди теоретиков и практиков и наиболее результативной в конкретно-научном плане.

Ученые этого направления — М. И. Демков, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. А. Вагнер, П. Ф. Каптерев, В. М. Бехтерев, В. А. Волкович, А. А. Красновский и другие сознательно продолжали развивать в русской педагогике идеи Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского — создателя классического труда «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии». Заслуги Н. И. Пирогова в построении мировоззрения русской школы состояли в том, что он рассматривал процесс воспитания исходя из сущности человека, т. е. из антропологических оснований (см.: Волкович В. А. Друг человечества Н. И. Пирогов. СПб., 1910). Ученый завещал рассматривать педагогику и как искусство, и как науку, «в виде философски разработанной системы воспитания» (там же, с. 133).

К. Д. Ушинский расценивался прежде всего как адепт философско-антропологической идеи (см.: Волкович В. А. Национальный воспитатель К. Д. Ушинский. СПб., 1913. С. 43—46, 94, 222—223). Его заслуга в том, что он создал фундамент обобщений для прежде эмпирической и случайной педагогической деятельности. Замысел и цель воспитания для К. Д. Ушинского были ясно определены. Его педагогика никогда не вырождалась в собрание механических средств. Она была проникнута одним этическим настроением, насыщена общими идеями, и каждая деталь в них имела внутренний и глубокий смысл. Философская склонность К. Д. Ушинского позволяла ему подняться над частностями. Несомненная истина заключается в призыве к идее педагогического универсализма, в попытке глубоко проникнуть в психику человека (в особенности ребенка) и показать связь психических состояний с физиологическими. К. Д. Ушинский исповедовал принцип органической целостности педагогического знания (см.: Айхенвальд Ю. И. Отдельные страницы: Сб.

педагогических, философских и литературных статей. М., 1910. С. 101—116).

Принципам Н. И. Пирогова и особенно К. Д. Ушинского творчески следовали деятели синтетически-антропологического течения, близкие по взглядам и не соглашавшиеся с ними по отдельным вопросам, но в целом разделявшие их программу создания теории воспитания как знания «о всей широте человеческой жизни». У Н. Д. Виноградова «общее мировоззрение» представлено прежде всего как источник знания о целях формирования личности. Но мировоззрение, указывал он, имеет еще и то огромное значение для педагогики, что выступает и как содержание воспитания и образования. Эта связь между общим мировоззрением и «воспитательным взглядом» обнаруживалась ученым и в истории педагогики, и в современную ему эпоху (см.: Виноградов Н. Д. Педагогика // Энциклопедия. Изд-во. «Гранат. М., 1912. Т. 31. Ст. 402; он же. Педагогика как наука и искусство // Вопросы философии и психологии. 1912. № 113. С. 190—210).

Эта идея развивалась у В. А. Волкович в ее положении о «философии школы» как «педагогическом мировоззрении»: «Построить философию новой школы — значит раскрыть содержание педагогики как науки в виде целого ряда принципов, составляющих педагогическое мировоззрение» (Педагогика — наука: перед судом ее противников. СПб., 1909. С. 27).

Поставленная задача создать целостное и системное педагогическое мировоззрение (философию обновляемой русской школы) могла решаться, по мысли автора, только на идейной основе общего мировоззрения — философии истории как теории прошлого, настоящего и будущего (см.: там же, с. 135).

Признание педагогики в качестве самостоятельной науки, т. е. имеющей свой, присущий ей предмет и свои, не подменимые никакой иной наукой функции, направляло усилия в русло поисков прочной теоретической базы педагогики — ее методологии.

Решение этих проблем все более подвигало педагогов к идее единства и нераздельности душевной жизни (см.: Лазурский А. Ф. Личность и воспитание. Пг., 1918). Эта идея была связана с именами не только Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, но и И. М. Сеченова и находилась в согласии с главной ориентацией русской философии, которая единодушно (со времен Ф. М. Достоевского и В. С. Соловьева) стояла за целостность личности. Для синтетически-антропологических педагогов само обращение к развитию личности предполагало целостный подход. «Антропология в общем смысле, т. е. все науки о человеке должны служить для педагогики основанием: о душе, о теле, о назначении человека» (Рубакин Н. А. Среди книг. Т. 2. М., 1913. С. 13).

Тесно связывал педагогику с мировоззрением и А. Ф. Лазурский, написавший книгу «Естественный эксперимент и его школьное применение» (Пг., 1918). Для ученого педагогика выступала синтезом философии, социологии и психологии, становясь наукой в качестве «экспериментальной философии». Это была глубокая и многообещающая идея. Ее конкретизация содержалась в педагогических работах В. А. Вагнера, убедительно показавшего значение экспериментов философско-социолого-психологического содержания для построения правильного воспитания (см.: Школьные идеалы Пирогова и современная действительность. М., б. г.).

На основе исследований высшей нервной деятельности человека стремился создать объективную антропологическую базу общественных наук, в частности педагогики, В. М. Бехтерев. Задача созданного им Психоневрологического института (1908—1917) заключалась по преимуществу в понимании того, что такое человек, как и по каким законам развивается его психика, как ее оберегать от ненормальных отклонений в этом развитии, как лучше использовать школьный возраст человека для его образования, как лучше направить его воспитание, как следует ограждать сложившуюся личность от упадка интеллекта и нравственности. Разрешить большие и самые жгучие вопросы общественной жизни, как показал В. М. Бехтерев, «можно, только познав человека в его проявлениях ума, чувств и воли, в его идеалах истины, добра и красоты, познав дитя в его первых проявлениях привязанности к семье, к матери, чтобы дать ему всё, в чем нуждается его младенческая

душа; познав юношу в его стремлениях к свету и правде, чтобы помочь ему в создании нравственных идеалов» (Вопросы воспитания в связи с постановкою его в Психоневрологическом институте. СПб., 1909. С. 113—114). Изучение антропологических основ взращивания личности В. М. Бехтерев считал необходимым для решения задачи перевоспитания.

Ученые синтетически-антропологических взглядов были главными «собираателями» и систематизаторами педагогического знания. Они рассматривали эти знания как прикладное человекознание и поэтому часто опирались на данные художественной литературы (см. работы Ю. И. Айхенвальда, Н. Р. Антонова, А. К. Бороздина, В. Воскресенской, А. К. Герцыка, А. И. Кирпичникова, И. Полозинского, К. К. Сент-Илера, В. Шенрока, Н. Д. Шестакова и других). Знания о человеческих характерах, взятые из классической литературы, о мире ребенка служили им эвристическим источником для распознавания основных типов школьников. Пласт исследований подобного рода оказался полезным для становления педагогической характерологии в России (П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Лазурский) как составной части педагогико-антропологической науки. Искусство и литература о детях расширяли и обогащали арсенал исследовательских методов педагогики.

Нарастала тенденция к синтезу естественных и гуманитарных знаний о человеке. Появилась объективная потребность в специальной деятельности по установлению связей между науками о человеке, искусством и философией. Эта потребность была одним из факторов выделения внутри педагогического знания «общей педагогики» («философии педагогики»).

В период 1905—1913 гг. среди педагогов распространилась программа построения антропологии как опытной базы науки о воспитании (разработана П. Ф. Лесгафтом на протяжении почти сорока лет). Для ученого педагогика была «филиальной ветвью биологических наук» (цит. по: Шахвердов Г. Г. Лесгафт П. Ф. // Лесгафт П. Ф. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1951. Т. 1. С. 30) и имела своей основой антропологию как целостное учение о человеке. Антропология же, согласно П. Ф. Лесгафту, рассматривает не только значение, развитие и отправление отдельных тканей и органов человеческого тела, но и в особенности физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды (природных условий и социальных отношений). Педагогика не может, хотя и должна «подниматься выше как наука», если она не опирается на данные антропологии и не изучает влияния среды на развитие личности (см.: Лесгафт П. Ф. Антропология и педагогика // Северный вестник. 1899. № 10. С. 281).

Детализируя свою программу, ученый писал в 1905 г., что одно накопление знаний не будет еще наукой; напротив того, в науке собираются истины с указанием метода их получения и с указанием, как применить эти истины для выяснения явлений, встречающихся в жизни. Эмпиризм должен сочетаться с рационализмом, опыт с теорией, эксперимент с философским обоснованием, ибо «наука невозможна без реальной практической проверки, как невозможна она и без философии» (Лесгафт П. Ф. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1951. Т. 1. С. 81).

Программа ученого, в реализацию которой он внес большой вклад работами по характерологии и теории воспитания, была призвана спасти педагогическую науку в методологическом отношении как от ползучего эмпиризма, так и от абстрактной априорности.

Аргументированную П. Ф. Лесгафтом позицию разделяли многие прогрессивные авторы, видевшие путь к становлению педагогики как науки в накоплении и осмыслении знаний о человеке и его природе, которые предпосылаются знаниям о законах и условиях правильного воспитания (Н. П. Гундобин, А. Б. Селиханович и многие выдающиеся методисты, идущие за К. Д. Ушинским: Н. А. Корф, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, В. П. Острогорский, А. Я. Герд и другие).

Речь шла не о механическом соединении данных различных наук о человеке, а об их органическом синтезе, вырастающем из опытно-экспериментального, а не только

теоретического исследования.

Ученые правильно разрешили проблему соотношения должного с сущим и возможным в педагогике. В России (как и на Западе) ученые были убеждены, что при добросовестном эксперименте наука о воспитании вырастает из накопленной суммы лабораторно-экспериментальных данных

А. А. Красновский убедительно показал несостоятельность этой претензии (см.: Экспериментальное направление в педагогике. Казань, 1912).

Подлинную специфику «экспериментальной педагогики» как науки А. А. Красновский усматривал не в методах исследования, как это представлялось самим эксперименталистам, а в стремлении приспособить задачи и цели воспитания к наличным силам и интересам детей. Эксперимент имеет дело, по мнению ученого, с психикой ребенка, а полученное в его результате знание дает «психологию школьного возраста», или педагогическую психологию, но не педагогику.

Педагогика — наука не только о том, что есть, но и о том, что должно быть. Из материалов, представляемых самой экспериментальной педагогикой, ясно видно, что в них всегда есть две части: первая посвящается изучению психического процесса, происходящего во время воспитания и обучения, а вторая — выводу правила. Эксперимент служит только для установления первой части; но собственно педагогические оценки, нормы, требования, рекомендации выводятся логическим, теоретическим, а не экспериментальным путем.

«Поэтому если и можно говорить об экспериментальной педагогике, то только условно, только при предположении, что это направление имеет в виду наметить цели при воспитании и обучении, такие идеалы, которые всецело зависят от наличной психики учащихся, их сложившихся интересов, склонностей, как они открываются в экспериментально-психологическом исследовании; только такие средства для достижения этих целей, которые приспособляются к ребенку, которые делают учителя сознательным руководителем подрастающих поколений, а не слугой или передаточным механизмом, подсовывающим учащимся интересующий их материал. Ибо как только заходит речь о сознательном направлении внимания и интересов детей, об идейном руководстве ими, то все это будет определяться уже не экспериментом, а этическими соображениями или общим мировоззрением руководителя подрастающего поколения» (там же, с. 20).

Концепция А. А. Красновского преодолевала односторонность набравшего силу в науке узко экспериментального течения и теорий «свободного воспитания». Полемическое острие его методологических установок было направлено одновременно против односторонности дедуктивно-умозрительного метода, исключаящего эксперимент (значительная часть неортодоксально-религиозной педагогики), и против крайностей эмпиризма, в которые нередко впадали лидеры так называемой экспериментальной " педагогики и педологии (см.: Красновский А. А. Педагогика как наука. Казань, 1913).

Крайности в решении проблемы эксперимента А. Ф. Лазурский снимал своей концепцией «естественного экспериментального метода», ставшего одним из важных приобретений всей мировой педагогики XX в. А. Ф. Лазурский показал, что как метод исследования, занимающий соответствующее ему место в системе методологических средств педагогики, эксперимент благотворен и необходим. Но как путь разработки всего содержания педагогики он недостаточен. Ученый убедительно показал также несостоятельность надежд построить все здание педагогической науки на фундаменте только психологического эксперимента (см.: Красновский А. А. Второй съезд по экспериментальной педагогике. Казань, 1915).

Должное возникает в педагогике из осознания потребностей, противоречий сущего. Возможное же проверяется опытом. Идеал есть возможное в его чистом виде, и задается он всем содержанием культуры. Должное и возможное, в частности, задается и антропологическим сущим.

Отсюда — идея педагогики как «экспериментальной философии» А. Ф. Лазурского (см.: О взаимной связи душевных свойств и способов ее изучения // Вопросы философии и психологии. 1900. № 53. С. 217—263). Отсюда же — и идея «опережающего»

(«дальновидного») образования В. А. Вагнера, считавшего, что воспитание призвано диктовать жизни свои правила, давать жизни такой тип личности, который оказался бы сильнее ее развращающего влияния. В споре школы с жизнью гегемония должна принадлежать школе. А для этого воспитание не должно быть прагматически близоруким. Дальновидность воспитания предполагает исходить из будущего, а не утилитарно-прикладных задач сегодняшнего дня; дальновидность воспитания предполагает идеал общечеловеческого образования. Этот идеал для прогрессивного представителя материалистической мысли наследовал педагогическим и социально-политическим идеалам Пирогова—Ушинского: «хозяин жизни, а не ее слуга; сознательный работник, а не бессловесный исполнитель; умеющий бороться с житейским злом» (Вагнер В. А. Школьные идеалы Пирогова и современность. Б. м., б. г. С. 35).

По убеждению педагогов, придерживающихся синтетически-антропологических взглядов, в основе формирующих воздействий лежит изучение ребенка, знанием о природе которого должно стать раскрытие «тайн» и резервов его развития.

Если вначале проблемы развития индивида решались в общей форме: как признание стадильности развития индивида, как указание на его причину и как соотнесение онтогенеза с филогенезом, то со временем постепенно усложнялись постановка проблемы и ее рассмотрение: стали изучаться формы развития, взаимодействие его внешних и внутренних причин, направленность развития, его уровни и границы. Категория развития в начале XX в. прочно вошла в систему педагогических категорий А. Ф. Лазурского, В. А. Вагнера, В. М. Бехтерева, М. И. Демкова и других.

Онтогенез человека стал изучаться дифференцированно. Физическое, психическое и социальное развитие индивида рассматривалось как все более активное их взаимодействие. Каждая из этих форм развития все более расчленилась: в физическом различалось морфологическое и позднее — биохимическое; в психическом все больше внимания уделялось развитию не только сознания, но и подсознания (бессознательного, автоматического, импульсивного); в социальном распознавались как процесс социализации в целом, так и его составные: «социализация» интеллекта, самосознания, аффективной сферы и т. д.

Педагогов синтетически-антропологического направления отличала последовательная антибиологизаторская установка. Так, неправомерность механического переноса данных о рефлексорных реакциях животных на исследование сложных психических процессов, вовлеченных в воспитание и образование, выявил и убедительно обосновал в те годы В. А. Вагнер, который показал, что высшие психические способности, а стало быть, и поведение людей и высших животных в основе своей имеют рефлексы. Но рефлексы суть фундамент психики, а не сама психика; высшие психические способности возникают и развиваются на основе рефлексов, однако их изучение не в состоянии помочь понять верхние этажи здания, возведенного на этом фундаменте. Как бы ни был хорошо изучен механизм нервной системы, он не может помочь объяснить собой содержание поведения и вместе с тем ничего не может дать для выяснения путей, которыми надо идти, чтобы отрицательные стороны культуры заменить положительными. В механизмах нервной системы все «механично и только механично» (Вагнер В. А. Зоопсихологи перед судом физиолога И. П. Павлова // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. 1917. № 3—5. С. XV).

По убеждению ученого, культурный прогресс не может иметь места без учета психологических факторов и к физиологии он имеет такое же отношение, какое к ней имеет поведение дикарей, с одной стороны, и Ламарка, Гумбольдта — с другой. «Физиология, которая хочет проникнуть в душу человека посредством слюнной собачьей железы, идет по неверному пути» (там же, с. XVI). Ученый возражал против претензий физиологов на изучение человеческой психики и тем более на объяснение ее в терминах условных рефлексов. Оригинальные исследования В. А. Вагнера о происхождении, изменчивости и изменяемости инстинктов животных на основе естественного отбора и в результате наследственности имели большое теоретическое значение для педагогики (см.: Рогинский Г.

В. А. Вагнер: К 5-летию со дня смерти // Советская педагогика. 1940. № 1. С. 99). Ученый показал, что человек не руководствуется инстинктами в своем поведении. Возврат к инстинктам, достигающим наивысшего развития у насекомых, является биологическим нонсенсом. В работах 1890-х гг. и более поздних В. А. Вагнер возглавил направление в изучении генезиса человеческих способностей с учетом сложных специфических, социально детерминируемых особенностей, не объяснимых законами биологии (см.: Вагнер В. А. Генезис инстинкта // Вопросы философии и биологии. 1892. № 14. С. 29—43; № 15. С. 39—54; он же. Психологическая природа инстинкта // Там же. 1893. № 20. С. 30—67; № 24. С. 316—360; он же. Записки по педагогике. Б. м., б. г. С. 126).

Выступления ученого против физиологического редуционизма психологии оказали благотворное влияние и на становление научной методологии педагогики, поскольку препятствовали необоснованному сведению сложных явлений человеческого поведения, его воспитания и изменения к каким-либо механическим процессам. Сторонники синтетически-антропологической педагогики полностью учитывали социальный фактор воспитания наряду с природным, что отражалось в ориентации самого педагогического течения и на общественные, и на естественные науки, и на искусство.

Большое влияние на укрепление методологических основ синтетически-антропологических взглядов оказал В. М. Бехтерев, который исследовал деятельность высшей нервной системы не животных, а человека и стремился поставить эти исследования на службу педагогике (см.: Бехтерев В. М. Психика раннего возраста и характеристика здоровья. СПб., б. г. С. 29; он же. Вопросы общественного воспитания // Вестник воспитания. 1909. № 9; он же. Внушение и воспитание. СПб., 1912; он же. Вопросы эволюции нервно-психической деятельности и отношения их к педагогике. Пг., 1916). Поставленные В. М. Бехтеревым задачи продолжить создание педагогического человекознания как целостной антропологии разделяли Н. Е. Введенский, А. Ф. Лазурский, М. М. Ковалевский и многие другие выдающиеся русские ученые, теснейшим образом сотрудничавшие с В. М. Бехтеревым в Психоневрологическом институте.

А. Ф. Лазурский кратко и ярко выразил свое методологическое кредо в одном из последних выступлений — речи при открытии 3-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике (1916). Он обосновал необходимость соединения взглядов на личность как на продукт среды и как на нечто прирожденное, заданное. «Развитие личности, сообразное ее индивидуальным задаткам, может произойти только в обществе и через общество» (Лазурский А. Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. Пг., 1918. С. 183).

На вопрос, какова роль воспитания как руководства развитием личности, педагоги синтетически-антропологического направления отвечали: «решающая», поскольку они, признавая «силу» биологических и социальных факторов развития, последние считали ведущими в становлении и росте человеческих способностей. Они унаследовали у Ж. Ж. Руссо, К. А. Гельвеция, И. Г. Песталоцци, И. Канта, Н. И. Пирогова, И. Д. Ушинского и других ученых наиболее ценные аспекты концепций: идею развития в ходе активного общения ребенка с вещами, созданными человеком для человека, с необходимыми и всеобщими законами живой и неживой природы и с людьми, передающими ребенку накопленный человечеством опыт действия в мире и обществе; идею единства эмоционального, умственного, нравственного и эстетического развития с физическим и трудовым; идею воспитуемости, т. е. возможности целенаправленного формирования в индивидуальности его способностей и всяческих совершенств. Природные задатки, нейтральные в нравственном отношении, предопределяют собой возможность воспитания, так как дают человеку все необходимое для достижения им совершенства (насколько это доступно индивиду). Индивидуальные различия — продукт различных социальных условий формирования личности.

Поскольку секрет успешного воспитания скрыт в уважении к физической, моральной и умственной воле ребенка, постольку и путь к идеалу, к которому направлено воспитание

(непрерывно, пожизненно совершенствующаяся личность, способная к бесконечному творческому обновлению не только самой себя, но и окружающей ее социальной среды), лежит через формирование интеллектуальной независимости и свободы от предрассудков и конформизма.

Двигатель воспитательного процесса — интерес воспитуемого. Воспитание — искусство (при помощи возбуждения интереса) направлять развитие у ребенка духовных сил так, чтобы оно соответствовало законам развития, которым следует всякий прогресс — биологический, психологический и социальный. Все представители синтетически-антропологического течения разрабатывали проблемы организации активной воспитывающей и обучающей среды ребенка.

Указанная проблематика к тенденции преломилась в (условно) концепцию «воспитывающей и обучающей среды», которая трактовала воспитание как организацию жизнедеятельности детей.

Всеопределяющее значение придавалось мировоззренческому воспитываемому характеру содержания образования. Исследования, связанные с теоретической разработкой воспитательных функций этического, исторического, филологического и естественнонаучного школьного образования, занимали ведущее место в общем арсенале исследовательской деятельности, а наиболее влиятельные представители буржуазной педагогики обращали внимание на то, чтобы все содержание образования непременно отвечало требованиям «морального характера».

Содержанием воспитания педагоги синтетического антропологизма считали прежде всего нравственность. В. М. Бехтерев требовал первым делом воспитывать у учащейся молодежи мужество, стойкость и оптимизм. Эта необходимость диктуется как социальными потребностями в установлении лучшего будущего, так и собственно психологическими целями. Оптимизм, вера и надежда на лучшее будущее, высокие общественные и человеческие идеалы — вот противоядие против главных причин, обуславливающих эпидемию самоубийств школьников. Это условия, в которые поставлена русская школа, выпускающая измученных неврастеников (см.: Бехтерев В. М. Психика и жизнь. СПб., 1904. С. 130).

Русские ученые синтетически-антропологического направления стремились к установлению законов педагогического процесса, истоком которых служит человеко-знание. «При изучении человека и условий его образования (т. е. формирования. — Б. Б.) всего глубже складывается убеждение, насколько сильно влияют не слова, а действия близких лиц на развивающегося ребенка...» — писал П. Ф. Лесгафт (Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1951. С. 60), создавший педагогико-антропологическую типологию характеров.

«Если задача образования заключается в развитии ума детей и юношей, то нужно тщательно изучить особенности детских и юношеских умов и стараться привести их к определенным типам. Сколько будет установлено типов детских и юношеских умов, столько же должно быть и образовательных систем ... Притом множество полнокровных общеобразовательных систем не исключает их общего основания, единой исходной точки», — утверждал П. Ф. Каптерев (Развитие и разновидности детского ума // Русская школа. 1894. № 1. С. 70—71).

М. И. Демков ставил и оригинально решал проблемы «первооснов» педагогики как науки и искусства. Каковы исходные постулаты или аксиомы педагогики? В чем природа ее принципов и гипотез? Как соотносится ее теория с нормами (правилами, рекомендациями)? Каковы законы педагогики? М. И. Демков тесно увязывал методы решения этих проблем с философией как всеобщей методологией (см.: О принципах науки воспитания // Педагогический сборник. 1898. № 9. С. 205—214).

Как правильно указал ученый, приведение законов и норм педагогики в соответствие с ее «началами» является предпосылкой систематизации полученного и получаемого ею знания. Проведенная им работа по специальной методологической рефлексии общепедагогических основоположений по-новому ставила сложную традиционную проблему — перехода от

общего знания, теоретического, к особенному и единичному при его практическом применении. Установки ученого нацеливали на решение этой проблемы с помощью собственно научного метода: благодаря овладению законами педагогического процесса. П. Ф. Каптерев шел фактически по тому же пути (см.: Демков М. И. Педагогические правила и законы // Педагогический сборник. 1899. № 8. С. 87—113; № 9. С. 167—183; он же. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Там же. 1900. № 4. С. 283—300; № 5. С. 407—419; № 6. С. 453—473; Каптерев П. Ф. Что есть педагогика? // Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике, 1913 г. Пг., 1914. С. 33—35).

В качестве первого и важнейшего закона воспитания, выведенного с полным соответствием с указанными установками, М. И. Демков провозгласил: «Все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям» (Педагогический сборник. 1899. № 8. С. 96) — и ратовал за уравновешенное развитие главных сфер личности, считая целью и средством нравственного становления личности любовь (педагогический закон 16: «Любовь достигается только любовью») (там же. № 9. 1899. С. 178).

Законами воспитания становились и содержание и методы формирующих воздействий: «Развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие... Те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями» (там же, с. 180—181).

Правильное воспитание может быть только законосообразным, утверждал также П. Ф. Лесгафт. Его метод должен быть «систематическим, или теоретическим», ибо «без теории невозможна и истинно человеческая жизнь, и практика отдельного лица должна вполне согласоваться и вытекать из теоретических его понятий...» (Избр. пед. соч. Т. 1. С. 196).

Законы воспитания, открытые в рамках синтетически-антропологического течения, поддерживала и Н. К. Крупская (см., например, ее работу: Воспитывающая школьная община // Свободное воспитание. 1916—1917. № 7—8. Стб. 2—22). В идее воспитывающей и обучающей среды, разрабатываемой этим течением, Н. К. Крупская особенно ценила открытие того закона, что готовить к будущей жизни можно, только обеспечивая участие детей в жизни сегодняшней (там же, стб. 5).

Итак, представителей синтетически-антропологического направления отличали от остальных русских педагогов многофакторный, многоаспектный подход к проблеме истоков движущих сил индивидуального развития как к вопросу о роли педагогического вмешательства в этот процесс; и универсализм как в привлечении фактического материала, так и в применении методов исследования, в понимании предмета педагогики и в разработке ее в качестве науки и искусства, в отношении к традициям и в охвате современной проблематики.

Разрабатывая проблемы социальных функций и целей образования, ученые обосновывали экономическую, социальную и нравственную необходимость всеобщей обязательной демократизации школы. Они активно отстаивали прогрессивные в то время идеи независимости морали от религии; единства рационального и эмпирического; историко-культурной обусловленности сознания; познаваемости, мира.

Разработка теоретико-воспитательной проблематики, учитывающая синтетически-антропологические взгляды русских ученых, не утратила своей научной актуальности, а полученные результаты могут быть применены (при условии соответствующей их модификации) к решению фундаментальных и практических проблем современной педагогики.

Итак, вплоть до революции 1917 г. и некоторое время после нее в нашей стране развивалась школа педагогов-антропологов и психологов, последователей Ушинского. Яркими представителями ее были К.К. Сент-Илер, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, В.А. Вагнер, А.Ф. Лазурский и многие другие.

Специально разрабатывал антропологические основы воспитания П.Ф. Лесгафт. В основу теоретической педагогики Лесгафт положил антропологический принцип, целью которого было выяснение для педагога значения личности ребенка как самой большой ценности. Отечественный врач-психиатр Григорий Яковлевич Трошин (1874—1938) опубликовал в 1915 г. фундаментальный двухтомный труд "Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей". В 1922 г. его выслали за границу, он жил и работал в Праге. Педагогическая антропология Трошина обогатилась впоследствии результатами его исследований по клинической психиатрии, нормальной психологии, детской психопатологии, а также по психологии творчества.

Одновременно с педагогической антропологией в конце XIX – начале XX в. быстро развивалась педология — целостная и системная область психологических и педагогических знаний, в которой ребенок изучается комплексно и всесторонне.

Педология, называемая также в англо- и немецкоязычной традиции "изучением развития детей" (child study, child development, Kinderforschung), сложилась как научная дисциплина с устойчивым эмпирическим основанием сравнительно поздно.

Истоки педологии восходят к сороковым годам XIX в., когда Чарльз Дарвин начал систематические наблюдения над развитием одного из своих детей. Он собирал объективные данные о созревании девочки, анализировал многочисленные проявления ее роста. В 1882 г. подобное, но более сложное исследование "Душа ребенка" опубликовал в Германии психофизиолог В.Т. Прейер, который имел многих последователей.

Мировое влияние имела созданная в 1889 г. американским специалистом в области педагогической психологии Г. Стенли Холлом (1846—1924) первая педологическая лаборатория. С 1891 г. Г. Стенли Холл стал издавать научный журнал "Педагогический семинарий", целиком посвященный детской психологии и педагогике. Этот год принято считать годом рождения педологии как науки.

Ее предметом стали: проблемы развития детей от рождения до начала юности; психологические особенности детей, отличные от взрослых; природа индивидуальных различий. В начале XX столетия педология приняла на вооружение интеллектуальное тестирование и стала базой психолого-педагогического консультирования.

Основные методы педологии как теории: наблюдения; опросы детей, родственников, учителей и других взрослых, окружающих ребенка. Широкое применение нашли также проективные тесты, а также тесты личности и тесты интеллекта. В педологии разработаны многочисленные экспериментальные методики.

В нашей стране педология тщательно, очень скрупулезно изучала социальные эмоции детей. В частности, М.Я. Басов (1892—1931) и его сотрудники включали переживания в понимание поведения детей, изучаемого в его социально-культурной и исторической обусловленности. После запрещения педологии и истребления педологов в нашей стране педагогике оставили только некие "связи" с другими науками о человеке. Целостное и системное изучение объекта педагогики стало невозможным.

"Связь" — вещь туманная. Один исследователь "связывается" больше, другой меньше. "Связь" — дело несистематическое.

Педагогика оставалась "бездетной". Ее уделом были ползучий эмпиризм или голые спекуляции.

В несоциалистической части мира в XX в. проблема человека и его образования становится эпицентром ожесточенных дискуссий и главным параметром дифференциации педагогической практики и теории.

Вильгельм Дильтей, Мартин Бубер, Эрих Фромм, Отто Больнов, если ограничиться немногими из примеров, взятыми из XX столетия, придавали стимулы собственно педагогическому мышлению именно антропологией в том или ином ее освещении. Еще в начале 1920-х гг. Теодор Литт провозгласил сущностью, а не материалом педагогического мышления историю человеческой души в ее целостном понимании. Сильный стимул к развитию педагогической антропологии в наше время придал Отто

Фридрих Больнов, внося в нее мотивы простых жизненных проблем реального существования людей, каждодневного бытия, страха, надежд, веры, способов самоутверждения.

Колоссальный вклад в развитие педагогической антропологии внесли в XX в. М. Монтессори, О. Декроли и З. Фрейд.

Психоанализ поставил себе целью проникнуть в удивительные тайны человеческой природы с помощью неосознаваемых сексуальных переживаний детства.

Развитие человека из ребенка представлено психоанализом не только как труд, но еще и жертва. Окультуривание биологических импульсов требует от растущего человека мучительного вытеснения своих неизбывных и страстных желаний.

Но тиранящие человека эротические и разрушительные потребности не покидают его: даже будучи вытесненными из сознания и, казалось бы, преодоленными личностью, они продолжают осуществлять свою невротизирующую человека и притом тайную от него работу.

Современная педагогическая антропология оплодотворена также и неопрейдизмом. Анне Фрейд, Мелани Кляйн, Эриху Фромму и Эрику Эриксону удалось вписать импульсы, идущие от врожденной программы развития тела, в сложный и реалистически мыслимый социальный и культурный контекст.

Во второй половине XX в. педагогическая антропология как философия педагогики бурно развивается в Германии. Поныне актуальны педагогико-антропологические идеи немецкого философа О. Финка (1905—1975), особенно его концепция самоопределения личности.

На стыке философии и психологии весьма плодотворно работал Ф. Лерш (1898—1972), представитель понимающей психологии и характерологии.

Основываясь на антропологических представлениях об амбивалентности отношений человека с окружающим миром, Лерш дал ценную классификацию мотивов поведения. Среди них — участие, стремление к продуктивному творчеству, познавательные интересы, любовь, долг, художественные потребности, метафизические потребности, религиозные искания.

Йоахим Риттер и его школа (О. Марквард, Г. Любе и др.) показали, что науки о духе, т.е. искусство и гуманитарные дисциплины, компенсируют двойственность человека в современной цивилизации, открывают для него возможность индивидуализации. Но свершить это благое дело науки о духе могут только через структуры образования, через школы и университеты.

Поэтому образовательная работа общества, чтобы спасти человечество от саморазрушения, должна превратиться в главное средство встречи человека с лучшим в культуре мира, восстановить "единство исторической памяти" с помощью лучшего в истории человечества.

Педагогическая и возрастная психология

С 1930-х гг. многие функции педагогической антропологии в нашей стране взяла на себя педагогическая и возрастная психология. Талантливые и смелые ученые — психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, философ Э.В. Ильенков и другие — нашли педагогические принципы, основанные на глубоком знании человеческой природы. Они несут в себе еще далеко не использованный ценный и во многих отношениях новаторский материал.

Возможно, самое большое влияние на современную педологию и педагогическую антропологию оказал Жан Пиаже (1896—1980, Швейцария), основатель женеvской школы генетической психологии.

Опираясь на прямые наблюдения и непосредственное взаимодействие с детьми, Пиаже развивал теорию стадийного развития способностей в детях. Он описал основные этапы научения в детстве и характеризовал особенности восприятия ребенком себя и мира на каждой стадии его умственного роста.

Педагогическая антропология в начале XXI в.

Проблематика современной педагогической антропологии отличается беспрецедентной широтой.

Человек как воспитатель и воспитуемый изучается ныне в контекстах разных стран, культур, в различные исторические эпохи. Во время войны и в годы расцвета страны, на всех ступенях социальной лестницы.

Особенно быстро развивается педагогическая антропология в Германии, США, Франции, Японии, Англии, Южной Корее. Среди большого числа тем, которым посвящены исследования, книги и статьи, конференции и съезды по педагогической антропологии, назовем лишь наиболее интенсивно разрабатываемые мотивы.

Теория, концепции и методология педагогической антропологии. Основа интегральной педагогической антропологии сегодня — типы отношений человека к человеку и человечеству. Они рассматриваются в пространстве жизнедеятельности, пространстве опыта и пространстве времени: с историческими и систематическими примерами.

Педагогическая антропология становится общепризнанным вместилищем фило - и онтогенетических (био - и культуросообразных) предпосылок воспитания.

Изучаются эмпирические, интерпретационные и нормативные аспекты педагогической антропологии.

Междисциплинарная природа педагогической антропологии. Исследуются непосредственные связи между философской антропологией и педагогикой. С позиций философской антропологии рассматривается место образования в феномене человека.

Данные социальной и культурной антропологии привлекаются в исследованиях проблем агрессивности детей и подростков. Изучается влияние опасных игр, детективов и фильмов ужасов на становление жестокости в детях. Педагогическая антропология предупреждает о недопустимости превращать зло смерти, убийства и их раскрытие в игру.

Огромное внимание в современной педагогической антропологии уделяется связям педагогики и политики. Изучается вечный замкнутый круг: власть, воспитание, ребенок; ребенок, воспитание, власть.

Мировая художественная литература окончательно стала источником антрополого-педагогических знаний о ребенке, его культуре и воспитании.

Прикладная педагогическая антропология характеризуется эволюционным подходом к ребенку.

Бытие ребенка в экзистенциальном и феноменологическом срезах. В последнее время появляются исследования, сопоставляющие наблюдения над детьми с их восприятием собственной жизни, с их переживаемым бытием и его осознанием.

Педагогическое человековедение занимается феноменологией чувств, мышления и воли детей разного возраста.

Изучается роль самочувствия, здоровья и нездоровья в развитии детей.

В центре внимания исследователей — детские радости и огорчения. Счастье ребенка рассматривается как сложная педагогическая задача. Удовольствия и восторги. Содержание счастья ребенка. Специфика детских радостей в сопоставлении с радостями взрослых людей. Типы счастливых детей. Счастье, удовольствие и суждение о них в их соотношении: рефлексия и довольство жизнью. Уравновешенная, гармоничная жизнь ребенка: детская любовь, труд учения и повседневные обязанности, игра и игры.

Детские неприятности, слезы и протесты. Настоящее горе: потери и мучения. Смерть близких. Болезни близких. Отношение к смерти вообще и своей — в частности. Страхи.

Жестокое обращение с ребенком взрослых и других детей. Болезни, физические недостатки. Весь страдальческий опыт детства. Опасности для дальнейшей жизни, заключенные в

страданиях ребенка. Психические травмы.

Дурное обращение с детьми: запущенность, безнадзорность, равнодушие, враждебность, жестокость. Беззащитность ребенка и открываемые им способы самозащиты. Дети — жертвы садизма, половых извращений, грабежа, шантажа и иных преступлений.

Среда и ребенок. Педагогическая антропология все больше внимания уделяет влияниям непосредственной и более широкой культуры на становление и развитие личности. Весь процесс научения и учения рассматривается в культурном средовом контексте (обычай, предрассудки, ценности, отношения, ожидания).

Пути и способы приспособления ребенка к окружающему его миру в зависимости от характера этого мира. Влияние детей на изменения их среды.

Развитие детей и педагогические выводы из его изучения. Характерен персонологический подход к развитию личности в современной педагогической антропологии.

Глубоко изучаются способности ребенка, трудоспособность как всеопределяющее созидательное качество. Ингибиторы трудоспособности: страхи, лень, неудачи и т.д.

Особенности мышления у детей различного возраста и разного опыта. Удовольствия и трудности мыслительного процесса. Ошибки и их значение.

Поведение, настроения, мотивы действий и бездействия ребенка. Его ценности и отношения.

Добрые и злые интенции детей. Проявления доброго и злого в ребенке. Их значение для дальнейшей жизни человека.

Педагогико-антропологическая теория Я-концепции.

Антропологические предпосылки новой культуры учения. Природа учения. Учет отношений между ребенком, учителем и содержанием образования. Роль противоречий в воспитании и обучении. Воспитание чувств. Саморазвитие. Влияние школы на ребенка с целостных психофизиологических позиций. Последовательное, систематичное и строгое изучение механизмов, по которым в школе убивают радость и счастье учиться.

Человек как воспитатель. Роль любви в становлении личности ребенка.

Учитель и обучение. Пробуждение внутреннего видения, интуиция учителя в классной комнате.

Педагогическая терапия. В конце XX—начале XXI в. быстро развивается педагогическая педиатрия, или педиатрия поведения, — комплексная теория и прикладное знание о педагогических болезнях и их лечении. Педиатрия поведения изначально строится на базе педологии и педагогической антропологии (Марк Борнштейн, Дженис Л. Женевро, Уильям Б. Кэрей и др.).

Таким образом, педагогическая антропология вступила в XXI в. вполне сложившейся и весьма широкой междисциплинарной областью знания. При всем разбросе наличных дефиниций, категорий и понятий педагогической антропологии в ней ясно различим специфический предмет — основная проблематика, источники и методы научной разработки.

Современная педагогическая антропология — не только теоретическая, но и прикладная научная дисциплина. Ее материалы и выводы имеют непосредственный выход в широкую практику.

КОНЦЕПЦИЯ И ПРОГРАММА ДАЛЬНЕЙШЕЙ НАУЧНОЙ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Целостное и системное знание о развивающемся человеке (предмет педагогической антропологии), служащее фундаментом педагогических закономерностей, а, стало быть, критерием оценок сущего, чертежей должного, теорий, моделей, диагнозов, рецептов и прогнозов, мыслимо лишь как продукт совместной и системной деятельности различных специалистов. Кто они, эти профессионалы? Каким характеристикам призваны они отвечать,

по каким параметрам оцениваться? Что может служить системообразующим и объединяющим фактором этой коллективной работы, по какому плану она может вестись? Каковы ее взаимосвязи с практикой, каков удельный вес экспериментальных, опытных и прикладных разработок в системе теоретических исследований по педагогической антропологии?

Ответы на эти и смежные с ними вопросы могли бы приблизить нас к решению более общей и определяющей проблемы: возможна ли педагогическая антропология, по природе своей синтетическая, интегрированная наука, сегодня, в эпоху огромной дифференциации и дезинтеграции человековедения, на фоне малоудачных попыток "склеить" черепки этого разбитого сосуда, как кажется, с нарастающей скоростью удаляющиеся друг от друга?

1. Философия, теория и методология образования вкупе с историей педагогики служат отправной точкой педагогической антропологии. Они позволяют с высоты птичьего полета окинуть взором основные направления, течения, школы, подходы, взгляды в эволюции субъекта и объекта педагогических процессов (на практике) и объекта и предмета педагогики (в теории). Они выявляют базовый, фундаментальный для теории и практики образования, воспитания, обучения характер знаний о природе, сущности и типологии человека различного возраста. Они позволяют вычленивать проблематику педагогической антропологии. В них фиксируются источники человековедческих знаний и методы их получения и верификации.

Стало быть, специалист в педагогической антропологии (педантрополог) должен быть прежде всего философом, методологом, теоретиком и историком образования. Только при этом условии он сумеет удержать в своих изысканиях, теоретических и опытно-экспериментальных построениях специфику собственно *педагогической*, а не биологической, этнологической, культурной, религиозной, философской, исторической, политической или какой-либо иной антропологии. Только при этом условии он сумеет интерпретировать данные иных, чем педагогическая, антропологии с позиций образования, воспитания, обучения.

Педантрополог нуждается в овладении методом педагогической интерпретации материалов и результатов других отраслей, смежных с его собственной. В данном случае под интерпретацией понимается идентификация проблем, релевантных для педагогики; модификация в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения и проверки знаний; обнаружение новых источников человековедческих познаний, дедукция педагогических закономерностей из установленных другими науками законов индивидуального и группового развития.

Сказанное не означает, что интерпретация добываемых смежными областями человекознания данных является единственным методом педагогической антропологии, а означает, что интерпретация служит собственно *педагогическому синтезу* человекознания. Хорошо подготовленный по философии образования, теории педагогики, методологии педагогической науки, истории школы и педагогики специалист, вооруженный к тому же и искусством педагогической интерпретации, приобретает доступ к собственно педагогической ассимиляции не только различных областей науки, но и других сфер общественного сознания и пластов культуры: философии, религии, искусства.

Крайне желательно, чтобы вузовская подготовка педантрополога включала в себя его специализацию в одной из отраслей педагогической науки, например, в области дефектологии, или методики преподавания какой-либо учебной дисциплины, или в музыкальной, военной, спортивной, врачебной педагогике. Такая специализация служит синтезу не только человековедения, но и весьма диверсифицированных педагогических наук, также испытывающих потребность в педагогико-антропологическом синтезе.

Наконец, педантрополог нуждается в углубленном ознакомлении с одной или несколькими областями познания, содержание и методы которых *в первую очередь* привлекаются педагогической антропологией для решения ее проблем. Это (в алфавитном порядке названий) аксиология, антропология (одна из: биологическая, культурная,

политическая, религиозная, философская, этнологическая), бизнес, военные науки, глобалистика, искусства, искусствознание, история гражданская, история детства, история общественной мысли, кибернетика, криминалистика, криминология, культурология, литературоведение, логика, массовая информация, медицина, науковедение, нейрология, политология, право, праксеология, психиатрия, психоанализ, психология, религия, религиоведение, сексология, спорт, социология, физиология, философия, философия истории, художественная литература, экономика, эргономика, этика, этнография, эстетика, этология, языкознание... Выбор педантропологом одного из указанных пластов культуры или ряда их для непосредственной педагогической интерпретации необходим в целях синтеза человековедения в границах и интересах педагогической антропологии. '

Сказанное означает неизбежную дифференциацию и самого педагогико-антропологического знания: появление его частных разделов, специфических "глав", например, юридической педантропологии, лингвистической педантропологии, глобалистской, поэтической, спортивной, военной, психопатологической и так далее. Однако сбалансированное развитие науки предполагает наряду с ее разветвлением и одновременное центростремительное движение, интеграционные процессы. Таковые возможны, а нетолько желательны, благодаря системообразующему фактору - *антропологическому основанию педагогики, теории и практики образования*.

2. Эта категория охватывает аксиоматику, проблематику и методологию педагогического человековедения. Исходные допущения, постулаты, принимаемые без доказательств посылки, с которыми соотносится исследовательская программа и содержание педагогической антропологии, включают в себя посылки о природе индивида и личности, о природе групп и общества и о природе индивидуального и коллективного познания. Вот они: природа индивидуального и личностного развития такова, что она обеспечивает воспитуемость / самовоспитуемость и обучаемость / самообучаемость человека; природа общественных связей и социальных образований такова, что высшие достоинства и совершенства могут быть получены каждым человеком, и препятствия к тому могут ставить только специфические тяжелые заболевания; природа познания такова, что передача и усвоение знаний не только необходимы, но и возможны.

Синтез и систематизация наличного и получаемого педагогической антропологией знания имеют своей предпосылкой и логически упорядоченную проблематику, проистекающую из ее фундаментальных, базовых аксиом. Систематизированная проблематика составляет программу разработки педагогической антропологии как целостного знания. Она включает в себя, как минимум, три крупных раздела, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и проблем.

Первый и основополагающий их круг, который можно назвать "Человечество: воспитание человека обществом и воспитание общества человеком".

Поскольку история человечества выступает "экспериментальным полем" для постижения многообразия и единства поведения и образа жизни людей, постольку человек здесь изучается как движущая сила исторического процесса, как член общностей различного типа - от малой группы до мирового сообщества, как субъект общественного познания и сознания. Необходимая составная часть этой группы проблем - взаимодействие человека и человечества, как неосознаваемое, так и сознательное. Венчает первый раздел педагогической антропологии тематика образовательной и воспитательной деятельности общества: зависимость общественного бытия от характера образования и зависимость образования от характера общественного бытия.

Второй круг тем и проблем можно назвать "Личность: воспитание человека человеком". Он охватывает два "дескриптивных", констатирующих раздела ("Переживаемое бытие личности" и "Феноменология и типология личности") и два "каузальных", анализирующих раздела ("Движущие силы развития личности" и "Управление и самоуправление развитием"). Это наиболее обширный и емкий раздел педагогической антропологии.

В экзистенциальной части программы жизнь человека рассматривается как континуум и

как дискретность, как соотношение старости и детства, как представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом его жизни, содержанием счастья, отношением к смерти и бессмертию. Здесь же изучаются экзистенциальные ценности. Жизнь предстает как воспитатель и школа, воспитание - как компонент жизни, неотъемлемый от остальных ее компонентов и органически вписанный в их систему.

Феноменологическая тема посвящается атрибутике личности, ее норме и патологии, ее содержанию и направленности, способностям и поведению. Здесь рассматривается взаимозависимость и самостоятельность мотивов, ценностей, знаний, нравственности, практической эффективности, интеллигентности, познавательных сил, эмоций, отношений, идеалов, мастерства, интеллекта.

Особое внимание уделяется изучению внешних, поведенческих аспектов личности: поведению без свидетелей (наедине с совестью, человеком, природой, творениями человека) и поведению на людях.

Наконец, в данный раздел программы развития педагогической антропологии входит типология личности и семиотика характеров.

Движущие силы развития личности рассматриваются системно: как взаимодействие внешних и внутренних факторов реализации человека, биологических программ развития с духовными и социальными. Акцент делается на активности человеческой психики, априорности восприятий и категорий познания, на способности подражания, амбивалентности переживаний и антиномичности сознания. Изучается история индивидуальной жизни как развертывание духовных, телесных и социальных программ развития личности - в их взаимодействии.

Управление и самоуправление развитием личности (агогика) изучается в соотношении содержательных и процессуальных сторон на уровнях микроагогики (воспитания новорожденных, "школы в колыбели"), педагогики (воспитания и образования детей, подростков и юношей, "школы до школы, школы в школе, школы вне школы"), андрагогики (образования взрослых, "школы после школы"), геронтоагогики (образования пожилых людей, "школы на смертном одре"). Изучаются законы агогики: законы сущего и законы должного (целей и норм). Среди последних - необходимость уравнивания активности с руководством активностью; принятия воспитания воспитуемым и совместного движения к совместно принятым целям по совместно уясненным путям; успеха в преодолении посильных и нарастающих трудностей; а также - закон должной мотивации и закон "золотой середины" (недопустимость любой крайности в агогических процессах).

Орудия совместного движения всех участников агогических процессов к их целям (переживания искусства и жизни, одобрение/неодобрение, иносказание, ориентировочная основа действия, увлечение, объяснение, договоренность и пр.) рассматриваются в большом подразделе второй части программы, посвященной арсеналу агогики: целям, результатам, средствам, содержанию, опасностям и цене воспитания человека человеком. Наряду с указанными в исследовательскую программу входят и такие темы как: конфликт целей участников агогических процессов, приоритеты, таксономии целей; образовательный контракт; образование как путь к рефлексии; становление и укрепление благоговения перед жизнью и ее разнообразием, терпимости, ответственности и конструктивности. Главные компоненты содержания образования рассматриваются во взаимодействии общеобразовательных, ориентирующих в культуре, обобщающих и тренирующих общие способности компонентов со специализирующими, углубляющими, конкретизирующими и тренирующими специальные способности. В эту группу проблем входит также переживание действительности, изучение окружающей и собственной жизни в ходе решения посильных задач каждодневности; включение школьной энциклопедии в систему праксеологической, антропологической, натурфилософской, науковедческой культуры в ее лучших образцах и фрагментах (т.н. экземплирное образование); прикладные разделы логики и психологии, пласты эстетической, художественной и этической культуры как важнейшие компоненты изучаемой в школах культуры; человек и человеческие отношения как учебный предмет;

игра как великая учительница человечества и как компонент содержания образования; учитель и воспитатель, воспитуемые и сверстники как компоненты образования.

Особое внимание уделяется здесь проблемам воспитывающей и обучающей, активной, развивающей способности, творческой среды, принципы ее конструирования и оперирования, система постепенно возрастающих трудностей и материала для их разрешения как ее содержание, культивация вопросов к ней учащихся, метод проектов и групповая организация продуктивной деятельности.

Выдающееся по значению место в данном разделе исследовательской программы занимает тематика теневых сторон агогики: ее трудностей, ошибок, опасностей и их цены. Здесь рассматривается агогическая нозология, этиология и патогенез, клинические картины, семиотика и диагностика, терапия, прогноз, профилактика и гигиена, компенсаторика и реабилитация как предпосылки, условия и средства предотвращения и изживания преступности и душевных катастроф.

Специального внимания заслуживают критерии эффективности образования и воспитания, количественные и качественные показатели успешности агогических процессов.

Третий круг проблем в исследовательской программе составляют темы человековедения вообще и педагогического человековедения в особенности. Здесь рассматривается антропология как наука о происхождении и биологической эволюции человека и его рас, теории антропогенеза, этнография, социальная и культурная антропология, этногенез и этническая история народов, традиционно-бытовые культуры, философия культуры, культурология, социология культуры, религиозная антропология, эзотеризм религий, философская антропология, историческая антропология, философия истории, политическая антропология, глобалистика, футурология, право и философия права, искусство, фольклор, массовое сознание, народные модели поведения.

В подраздел "Педагогическая антропология" включены темы, связанные с ее историей и с философией ее истории. Это результаты антропологических разработок в рамках наиболее влиятельных течений и направлений в мировой и отечественной педагогике, обладающие объективной ценностью для решения актуальных вопросов теории и практики агогики; история педагогической антропологии как самостоятельной области теоретических и прикладных исследований, как специального изучения человека с целью согласовать агогику с природой и сущностью человека (как динамического единства души, тела, индивидуального и социального бытия).

Отдельную "главу" в исследовательской программе занимает антропологический подход к педагогике, понятие антропологических оснований теории и практики образования и воспитания; предмет педагогической антропологии; логика антропологического обоснования и антропологические разделы различных педагогических наук.

Венчает "пирамиду" тем третьего раздела программы проблематика антропологических оснований образования в сегодняшней России. Здесь изучается специфика исторических судеб России, основные черты сегодняшней социокультурной ситуации; опасности самоуничтожения людей, не имеющих силы выносить свободы, не наученных самоуправлению и взаимодействию как главному фактору успеха и прогресса; необходимость и возможность обучения людей разного возраста искусству и науке свободы в школе мысли, чувства, воли и дела.

Особое значение имеет тематика содержания образования в современной России: система деятельностей вкупе с их культурным наполнением, выдвижение на первый план потребностей, надежд, переживаний, интуиции, интересов, отношений, деятельности воображения, акцент на интегративные курсы, охватывающие целостные пласты культуры, обучение переносу приобретаемых способов и видов деятельности (нравственной, умственной, социальной, материальной, практической) во все новые ситуации, предполагающие новые качества и новые сочетания видов деятельности; специфика общего среднего, высшего, непрерывного образования в нашей стране.

Среди **методологических** принципов и процедур научного исследования в области

педагогической антропологии на первом месте стоит принцип отбора источников человековедческих знаний и методов познания с целью их педагогической интерпретации, модификации и использования в разработке указанных выше проблем. Рядом с ним находится принцип единства общего, особенного и единичного в познании человека. Этот принцип осуществляется в планировании и организации научных исследований, в системе целеполагания и диагностики, в способах применения теоретического знания на практике.

Далее следуют конкретные методы исследования. Среди последних - группа "сравнительных" методов: сравнительно-исторический, сравнительно-эволюционный (сопоставление с развитием различных животных), сравнительно-этнографический (сопоставление различных этносов, народов и *стран*); биографический (исследование развития в единстве с историей жизни); казусный (изучение типичных и атипичных случаев, взятых из клинической практики).

Чрезвычайно важны для педагогической антропологии наблюдения, как массовые, так и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них; составление характеристик, психогрaмм и т.п.; изучение дневников и продуктов творчества; интроспекция и анализ воспоминаний.

Особого внимания заслуживает "художественный" метод - интерпретация искусств. Здесь задача педантрополога сводится к "переводу" языка искусства на язык науки, языка образов на язык понятий. Искусство преимущественно исследует человека и с определенной точки зрения предстает как эмоционально окрашенный умственный эксперимент по изучению поведения человека в различных, чаще всего чрезвычайных обстоятельствах. Художественный образ, обладая большой обобщающей силой, одновременно позволяет проникнуть вглубь внутреннего мира неповторимо единичной личности. Эта специфика художественного образа (метафоры) делает его ценнейшим источником педагогической антропологии.

Как это хорошо показал В.П.Зинченко, искусство на десятилетия, а то и столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого. Искусство порождает новое знание. Наука расчленяет, анатомирует, дробит мир на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Искусство сохраняет мир целостным. ...Б.Пастернак называл метафору "скорописью духа"; наше дело такие скорописи расшифровывать.

Знания о мире ребенка, человеческих характерах и судьбах, полученные благодаря педагогической интерпретации, например, классической литературы, служат чрезвычайно эвристичным источником для распознавания типов развивающейся личности, источником феноменологии личности. Опора на данные высокого искусства (в отличие от быстрозабываемых людьми поделок) расширяет и обогащает арсенал исследовательских методов педагогики при условии сопоставления этих данных с материалами и результатами других, в частности, экспериментальных изысканий в интересующей нас сфере.

Опытно-экспериментальные исследования по педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами, основывающимися на фундаменте педагогико-антропологических знаний и методологических принципах этой области педагогики. Наиболее актуально в России конструирование модернизированного содержания образования, моделирование воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения. Статистико-математический аппарат этих исследований отличается повышенной строгостью требований к планированию эксперимента, сбору данных и их корректной обработке (проверке статистических гипотез).

3. Возможный **план** исследовательской деятельности по разработке педагогической антропологии как относительно самостоятельной отрасли в системе педагогических наук (обобщенно называемых в этой статье педагогикой) включает в себя:

- исследования по истории и теории педагогической антропологии, на
- целенные на историческое и логическое обоснование ее предмета, содержания и метода;

- исследования по педагогико-антропологической интерпретации наличного знания о человеке, несомого наукой, искусством, философией, религией и массовым сознанием;
- исследования по проблемам и темам собственно педагогического человековедения, кратко обрисованным выше;
- исследования по педагогико-антропологическому обоснованию новых форм практики;
- исследования по "выращиванию" дополнительных, собственно антропологических, разделов традиционных и новых педагогических наук (методик преподавания различных учебных дисциплин, дефектологии, инноватики, теории воспитания, андрагогики и др.);
- исследования по педантропологической гигиене и профилактике как учению о норме и ее "поддержании" на протяжении всей жизни человека;
- исследования по педантропологической деонтологии как учению о типичных ошибках педагогов и о путях и способах их предупреждения;
- исследования по педантропологической нозологии, этиологии и патогенезе как учению об отклонениях от нормы, причинах и характере протекания педагогических "болезней";
- исследования по педантропологической семиотике, диагностике и прогностике как учению о признаках, симптомах отклонений от нормы, о методах их обнаружения, о наиболее вероятном развитии тех или иных патологических процессов и явлений;
- исследования по педантропологической терапии как учению о путях и способах нормализации нежелательных, то есть опасных для индивида и общности отклонений от нормы.

Система планируемых исследований позволяет различным педагогическим наукам теснее взаимодействовать и обогащать друг друга; облегчает применение теоретических знаний к нуждам существующей и проектируемой практики; позволяет прочно основать науки об образовании, воспитании, обучении на фундаменте педагогического человековедения.

В организационном отношении предлагаемые программа и план научной разработки современной педагогической антропологии подразумевают создание соответствующих кафедр в педагогических вузах, открытие аспирантур по указанной проблематике, разработку и внедрение учебного курса педагогической антропологии в систему высшего педагогического образования.

4. При условии успешного выполнения обрисованной в этой статье программы развития педагогической антропологии она не только необходима, но и возможна как синтетическая, интегрированная наука. Ни одна другая область познания и практики в такой степени и мере не заинтересована в синтезе человекознания, как педагогика, по своей природе способная продуктивно разрабатываться лишь на базе всего человековедения - без единого пробела, без единого исключения. Эта органическая неизбывная потребность педагогики и служит залогом нашей надежды на становление и развитие единственно возможного ее прочного фундамента - целостного и системного знания о развивающемся человеке.

Воспитание подчиняется жестким законам.

Они проистекают из природы человека.

Закон единства, целостности, неразрывности воспитания отражает в себе системность личности. Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. "Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Это - закон укрепления человека в лучшем и преодоления

худшего в своей природе. Для включения личности в социально ценную активность и обеспечения эффективного самообразования.

Школа призвана способствовать овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное, красивое и полезное.

Спасение человека и человечества от людской неуживчивости - в обучении искусству договорных отношений, сотрудничеству и независимости.

Школа обязана выработать привычку и склонность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий. Показатель образованности - способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей. Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий.

Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели - полноценного личностного развития. Действительные знания состояются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач, как утверждал А.А. Ляпунов. Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки. Наиболее продуктивная потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с началами. Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли. Многие учащиеся не могут изложить и развить свою мысль. Больше, чем нужно, они заботятся о заучивании наизусть, но не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями. Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Этот закон педагогики тесно связан с требованием соблюдать "золотую середину". Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны. Это великий, непререкаемый, вечный, неизменный закон. Он действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем. "Золотая середина" есть закон законов: все остальные законы подчиняются ему и теряют силу, как только его нарушат. Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия, воли и гибкости, принципиальности и снисходительности, послушания и самостоятельности.

Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации. Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но, "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Закон **золотой середины**, в частности, значит: не ломай воли ребенка, иначе он станет рабом, бунтующим или не бунтующим, но рабом. Дай ему понимание наших мотивов и дай ему здоровый материал для тренировки воли. Материал посильных и понятых ему, принятых им трудностей, вытекающих из общей жизни семьи или замещающего её коллектива. Идеал - не послушание нашей воле, а послушание необходимости. Всегда послушный нам ребёнок - или забитый или притворяющийся. Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать наши "требования", а чтобы понимать - обсуждать их.

Весьма значительно и оптимальное соотношение воспитывающего вмешательства в жизнь

ребенка с его активностью. Этот закон требует соответствия воспитания стихийному становлению и развитию личности. Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Назовем его **законом золотого совпадения**.

В чем его суть? Воспитание невозможно без вмешательства в жизнедеятельность воспитанников в форме ее организации. Но принудительное управление развитием ребенка без включенности в него самоуправления воспитуемых или бесполезно или вредно.

Благотворно движение всех участников воспитательного процесса к совместно принятым, разделенным, целям.

Орудий такого законосообразного воспитания немало. Это и договоренность, и разъяснение, и подсказка (ориентировочная основа действия, по П.Я. Гальперину). Полезны бодрость и спокойствие, иносказания (басня, намек, пример, драматизация), поощрение усилий, педагогический оптимизм. Их антонимы: страх, наказание, ирония, высмеивание, обман, подкуп, сговор, внушение, индоктринация.

В любом воспитании присутствует самовоспитание. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них.

Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Очень полезна объективная обратная связь - зеркально четкая информация о промежуточных и конечных результатах действия, его успешности. Педагогика рекомендует также совместно-разделенное действие (по А.И. Мещерякову). Его суть в том, чтобы трудные для ребенка действия он выполнял сначала совместно со взрослым. Постепенно помощь со стороны воспитателя уменьшается и, наконец, прекращается, когда воспитанники успешно обходятся без нее.

Следующим мы назовем закон воспитания трудностями, через трудности, благодаря трудностям. Речь здесь идет об увлечении воспитуемых системой посильных и нарастающих трудностей в усвоении культуры и привязки ее содержания к их наличным интересам и знаниям об окружающем мире. Назовем его **законом оптимального закаливания**.

Воспитать - значит обеспечить опытом преодоления посильных и все увеличивающихся трудностей. В их число входят: ограничение времени на выполнение работ, требование все более строгой последовательности в ее выполнении, повышение ответственности за свои. Полезно также постепенно увеличивать число условий в задаче. Необходимы строгие доказательства правильности решений и действий.

Не делать трудное легким, сложное простым, а вести от менее трудного к более трудному. Рост трудностей, если он не чрезмерен, сопровождает совершенствование ребенка и даже ведет его за собой: бросает вызов и дает надежду на достойный ответ. То есть создает ближайшую зону развития, по Л.С. Выготскому.

Трудности в своей системе - суть королевский путь к желанным целям воспитания. Это духовное и умственное закаливание личности делает его постоянным в терпении и терпеливым в страдании, готовым к сопротивлению среды и материала деятельности, к преодолению неудач и препятствий. Стать достойным самого себя человек может только сам - трудом своей души.

Разумеется, и этот закон подчиняется "категорическому императиву" педагогики - золотой середины в дозировке всего. Чем моложе наш воспитуемый, тем скорее он склонен испытывать неприязнь и даже отвращение к любым усилиям, не приводящим к желательным немедленным результатам. Необходимо одобрение успехов, продвижений, результатов, а главное, самих усилий по преодолению препятствий. Л.В. Занков справедливо и доказательно говорил о полезности трудностей на высшем пороге посильного, с учетом индивидуальных возможностей.

Следующим поставим **закон должной мотивации**. Он обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное

значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Закон должной мотивации еще раз обнаруживает всеопределяющую роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли. Самое надежное средство развить силу мышления - это укоренение любви к истине.

Человек - звено в цепи поколений, в истории человечества. Своим отношением к миру и диалогом с миром он может возвысить себя до совершенства в той или иной ограниченной сфере, в свою очередь способствуя совершенству целого. Роль личности в истории положительна, только когда она хоть в чем-то превосходит своими достоинствами усредненное целое. Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств.

Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Истинно хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений. Ее долг - обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Воспитателю, учителю, опекуну, родителю бесконечно важно не воспроизводить себя в своих питомцах. Не считать себя образцом для подражания. Воспитателю надобно стремиться только к тому, чтобы его превзошли его ученики, победили, обогнали, стали лучше и совершеннее.

У человечества невелик выбор: либо совершенствовать человечество благодаря воспитанию каждого отдельного человека, либо отказаться от прогресса, и третьего не дано. И государству, и обществу должно позаботиться, чтобы школа помогала детям стать выше их родителей, в частности и в отношении к родителям.

Образование состоит из общего и специального. Цель общего образования - развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности - трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию. Нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи.

Общее образование призвано ввести людей в общечеловеческую и национальную культуру. Вместе с тем оно является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей - к отдельным видам деятельности.

Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование призвано научить мыслить конкретно. Его цель - ввести в искусство разыскания истины, отличия истины от лжи, проверки истины. Подготовить людей, говорящих себе: я умею решать не только специальные задачи, поскольку мне знакомо само это искусство - решать.

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

примитивной. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым или переоткрытым законам, а практические действия должны логически контролироваться. Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния общества на себя, равно как и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей. Совершенно особое по значимости место занимает развитие способностей к отличению научно достоверной информации от дезинформации всякого рода.

Интеллектуальная способность предвидения необходима для созидательной и успешной жизни. Ни одно действие человека в окружающей его среде не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других. Только таким образом можно развить способность провидеть последовательность и последствия действий.

Человек, овладевший методом научного познания и применяющий его в обыденной и профессиональной деятельности, минимизирует свои неизбежные в любой сфере жизнедеятельности ошибки.

Велико и благотворно сомнение, искусство и наука сомнения. Ведь любое человеческое деяние зарождается сначала как мысль. И нет ни одного человека, который не оправдывал бы всякий свой поступок сложной системой аргументов. Как же опасно заблуждение, как опасно и как легко! Но когда человек знает, что мыслить - значит ходить по острию бритвы, что справа и слева пропасть, он станет, наконец, осторожничать, тысячекратно перепроверять себя и других. Он будет требовать от мысли глубины, надежности, достоверности, системности, связанности всего со всем. Образование должно раскрыть ему глаза на то, под сколькими покровами таится истина.

От ограниченности, узкой сверхпрофессионализации есть профилактическое средство: развивать склонность и способность к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые ситуации, к применению их в решении новых задач.

Хорошая школа способствует овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное, прекрасное и полезное. Всё, что есть в школе, должно быть нацелено на постижение этого сложнейшего искусства созидательной или, как минимум, неразрушительной, жизни. Школа достигает своих целей, только когда предусматривает время и обеспечивает возможность полноценной внеурочной жизни детей, подростков и юношей в тот период жизненного цикла, который приходится на школьные годы.

Образование стремится к тому, чтобы общие, широкие, способности проявлялись в специальных, однобоких, и одновременно совершенствовались по мере развития последних. К тому, что сделать все способности зависимыми друг от друга. В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности, и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего, но чтобы стать целостной личностью, необходимо полно развить и специальные способности.

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения: вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но и в сегодняшней действительности.

Экзамены и зачеты обязаны выявлять уровень усвоенной культуры мышления и конструктивной практической деятельности, а также способности к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях. Учащиеся обязаны производить перенос усвоенной ими культуры мышления, знаний, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, новой комбинации приобретенных умений, изобретательности. Основное внимание на экзаменах и зачетах должно уделяться не выяснению того, какую

массу фактов сумел студент запомнить, а развитию его склонностей и способностей рассуждать, правильно мыслить, находить верное решение, быть критичным к себе и применять свои способности на практике.

Чему учить? Здесь необходим выбор. Содержание образования отбирается по критериям природы и сущности личности, полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития ее способностей.

Содержание общего образования определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее - культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и естественнонаучный компонент. Гуманитарное образование не противостоит натуралистскому.

Содержание образования призвано служить предотвращению, с одной стороны, робости и лени духа, а с другой - агрессивной нетерпимости - прародительницы междоусобиц любого типа.

Существует культура, способная решить указанную задачу и благодаря этнокультурным своеобразиям, и вопреки им; и благодаря общественному согласию, и вопреки его отсутствию. Это - человековедение. Оно обладает свойствами нейтрализовывать религиозные, философские, экономические, политические, военные, культурно-бытовые, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми. Это знание-ценность, знание-отношение и знание-переживание. Это эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание о многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения.

Понимание человеком самого себя - системообразующий компонент содержания образования. Только при этом условии личность способна понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащую уравниванию, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя - значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которых никому не дано обойти, - движущих сил поведения и мыслей, обслуживающих желания.

Основное содержание образования есть знание о переживаемом бытии личности. В это содержание входят, как минимум, следующие составляющие:

представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, содержанием счастья;

представления, переживания и понятия, связанные с центральными оппозициями бытия: знание и неведение, правда и ложь, мудрость и глупость, добро и зло, сила и слабость, красота и уродство, радость и страдание, безопасность и страх, вера и безверие, любовь и ненависть, надежда и отчаяние, важное и неважное в жизни и т.п.

При рассмотрении центральных оппозиций бытия необходима демонстрация их многообразия и одновременной их всеобщности. Для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства общего, особенного и отдельного.

Кроме того, в серии возрастных характеристик учащиеся получают "научное зеркало" собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания.

Психология личности и межличностного взаимодействия органически сочетается с проблемами семьи, здоровья, воспитания детей, образа жизни и т.п.

Антропологическая культура - это постижение человека как продукта собственной деятельности. Она включает в себя культурную антропологию, или этнографию. В разнообразии верований, обычаев, установлений заключено богатство материала, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Обучение, знакомящее с особенностями культур разных народов и племен мира, вносит вклад в воспитание для всеобщего сотрудничества и многократно умножает духовные способности учащихся. Этнография, культурная антропология - одна из величайших учительниц человечества.

Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая предельно широко и включающая в себя праксеологию, науковедение, натурфилософию, семиотику и т.д.

Философия спасительна как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Философия предотвращает становление в молодежи и скепсиса, и догматического самомнения.

Философское образование, как пропедевтическое, так и обобщающее, необходимо для синтеза отдельных учебных курсов. Тогда системность знаний адекватно отразит системность мира.

Логика - тесно увязанный с философией пласт культуры - обязательна для развития критичности мышления, культуры мысли. Как противоядие от манипуляции сознанием людей. Она необходима для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами. Для распознавания лести, мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п.

Идеи и язык этики и эстетики также составляют важные компоненты воспитания. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей. Курсы профессиографии и дизайна служат ценным дополнением к обобщающему курсу философии. Это поле применения того культурного содержания, которым учащиеся овладевают в рамках всех остальных учебных циклов.

Рядом с философской стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит эволюция культуры и науки.

В основании образования находится история человеческого ума и история глупости. Обе истории необходимы для профилактики злоупотребления умом, профилактики скороспелости, зазнайства. Для предотвращения трагического, опаснейшего заблуждения, будто мыслить легко, будто истина лежит на поверхности. Иначе молодежь не научится отличать ума от глупости.

Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недальновидность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений: самохвальства, головоугодия, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и тому подобного учит на уже совершенных ошибках. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы предотвращать повторение ошибок и совершение новых и новых.

Другим важнейшим компонентом общего образования является филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Важна тесная связь родной культуры с мировой. Иностранные языки и страноведческие дисциплины суть связующие звенья, позволяющие реализовать межкультурный подход в обучении.

Гуманитарное образование нуждается в элементах классического. "Классическое образование приучает кристаллизовать идеи и собирать их в разнообразные системы; это заставляет мыслить независимо от слов сами идеи. В предпочтении, оказываемом античности, - не только восхищение высочайшими образцами; древние языки, разрезая непрерывный поток вещей по линиям, отличным от наших, освобождают мысль при помощи наиболее быстрых и эффективных приемов. Кроме того, древние придавали слову текучесть мысли. В этом смысле, хотя и кажется, что классическое образование придает чрезмерное значение словам, на самом деле оно учит не обманываться ими" (А. Бергсон).

Неотъемлемая часть общего образования - математическая культура, философия математики и ее главы, без которых не обходится ныне ни одна из наук. Здесь общеобязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики.

В общеобразовательный цикл органически входит экологическая культура - целостно-системное видение мира и человека в нем.

Общеобразовательный учебно-воспитательный план школы есть концентрически расположенные энциклопедии (круги знаний), тезаурусы, главная характеристика которых - относительная завершенность, целостность, внутренняя системность образов, представлений, понятий, деятельностей и их способов. В сердцевине этих концентров находится первая энциклопедия, объем которой равен кругозору ребенка, приступающего к формальному систематическому образованию. Каждый последующий круг шире предыдущего. По мере роста развивающейся личности расширяется круг обозрения окружающего ее мира и углубляется проникновение в свой внутренний мир. Увеличиваются объемы энциклопедий, но ее основная проблематика остается неизменной: каков мир, в котором мы живем, какова его природа, в чем смысл и цель деятельностей, "что мы можем знать, на что надеяться, что делать и что такое человек" (И. Кант).

Концентрическое построение учебно-воспитательного плана школы отвечает природе ребенка. "На каждом из различных уровней развития - младенчество, детство, отрочество, юность - одни и те же виды знания соответствуют перманентным потребностям души. Различие между этими уровнями заключено главным образом в способе, которым эти формы знания переформулируются. Речь идет о последовательном переструктурировании одного и того же знания от этапа к этапу, например, от действия по простому предъявлению к рефлексированному действию. Это соответствует системе последовательного развития личности" (Жан Пиаже). При этом концентричность содержания образования естественно сочетается с линейностью построения отдельных учебных курсов, где ничем не заменима логическая последовательность и систематичность подачи материала.

Интегрирование в единое целое всех видов учебной и воспитательной работы в общеобразовательной школе осуществляется с помощью учебно-воспитательного плана. Он вбирает в себя все расширяющиеся концентры образования, все типы деятельностей учения и обучения, самосовершенствования и воспитания. Он предусматривает время для групповой и индивидуальной активности, аудиторной и внеаудиторной деятельности, совместной с взрослыми и без их непосредственного участия работы. Для учебы теоретической и экспериментальной, творческой и репродуктивной, производственной и социальной, обязательной и добровольной. В учебно-воспитательном плане сливаются воедино нравственно-эстетический, нравственно-волевой и нравственно-интеллектуальный элементы достойной человека деятельности.

Сбалансированность составных частей учебно-воспитательной деятельности школы вносит вклад в приобретение необходимых качеств воспитывающей, обучающей и развивающей среды - среды активной, творческой, в которой развиваются и крепнут склонности, способности и дарования ребят. Школа обеспечивает условия для успешного самоопределения личности, эффективности ориентации в мире профессий, подготовки к продолжению образования и к самостоятельной трудовой деятельности. Поэтому школе необходимо приобрести черты эксплоратория и располагать современным учебным оборудованием, позволяющим детям попробовать свои силы в художественной, исследовательской, проектной, реализационной деятельности. Бесконечно важно тренировать учащихся в умении переносить умения в смежные области и в новые ситуации. В учебно-воспитательном плане важно предусмотреть время для вовлечения родителей, опекунов и других важных взрослых в школьное дело. Это намечает перспективу общекультурного и педагогического просвещения старших поколений, равно как и учета социокультурных особенностей непосредственной среды учащихся.

В плане гармонизируется, уравновешивается и оптимизируется сочетание гуманитарно-

эстетических дисциплин с естественно-технологическими и математическими; комплексных, интегративных, обобщающих учебных курсов - с систематическими предметными. Особенно ценно сбалансировать коррекционную, компенсаторную работу с поиском талантов. Важно постоянно задавать зону ближайшего развития школьников, обладающих самыми разными уровнями способностей и подготовленности. Необходимо предусмотреть время для связывания общеобразовательной школы со школами более высоких ступеней.

Содержание учебно-воспитательного плана охватывает четыре вида деятельности школы: 1) оздоровительную, 2) клубную и организационно-социальную, 3) производственную, 4) учебную.

Методы и формы природосообразного образования. Очерченное выше содержание образования акцентирует не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Большое значение имеет метод проектов. Он предполагает разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепользующего дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

Чтобы научить правильно мыслить, т.е. находить успешный ответ на задачи нового класса, решение которых прежде не давалось в готовом виде, надобно:

ориентировать в справочной литературе, в специальной литературе, в структуре и содержании современной научной дискуссии, в истории науки;

обеспечить свободное владение номенклатурой, назначением и способами применения общенаучных и конкретно научных методов;

натренировать в рефлексивном отслеживании собственных мыслительных действий, постоянной проверке и перепроверке их адекватности условиям задачи;

воспитать склонность и способность к переносу приобретенного искусства пользоваться научным методом в новые проблемные ситуации, которые создают частное бытие и профессиональная практика.

Монологи учителя сочетаются с живой беседой. Обмениваясь мыслями, учащиеся делают успехи и знания каждого достоянием всех.

Наилучший способ тренироваться в последовательном и строгом мышлении - собственные сочинения. Вечное следование чужому ходу мысли при чтении и слушании лекций истощает душу и погружает ее в своего рода сонливость. Только самостоятельная разработка какой-либо мысли противостоит этому духовному застою. Научившись приводить мысль к цели, человек проникает в дух автора, с большей уверенностью и с более тонким чувством понимает его и глубже судит о нем, как правильно считал И.Г. Фихте.

Законы педагогики, проистекающие из природы человека

С природой человека и людских сообществ согласуются неукоснительные законы воспитательного взаимодействия людей.

Законы воспитания, конечно, проистекают из сущности человека, общества, культуры.

Педагогика соотносится не только с культурой народа, но и с микрокультурой и индивидуальностью каждого отдельного воспитуемого и с его прижизненной историей.

Будучи культуро- и природосообразной, педагогика стремится совпасть с базовыми факторами развития человека и общества. Не раствориться в них, а в них вписаться. Не противоречить им, а опереться на них.

Расположить педагогические законы можно не в логической, а в любой последовательности, потому что все они действуют одновременно.

Закон золотой середины. Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны.

Закон золотой середины согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы. Поскольку и индивид, и группы людей амбивалентны решительно во всех своих свойствах и проявлениях, закон золотой середины действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем.

Закон золотой середины требует воспитания к душевному гомеостазу, равновесию. Так, необходимо воспитание и воли, и гибкости. Принципиальности, но и снисходительности. Послушания и одновременно самостоятельности, и действий по алгоритму, и творчества. Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия. Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации. Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Слишком много любви — мы избаловываем, изнеживаем людей. Слишком много строгости — мы ожесточаем наших подопечных.

Дефицит строгости — мы получаем капризный, вздорный характер. Слишком много неукоснительной требовательности — мы обретаем раба, или бунтующего, или подчиняющегося, но все равно раба.

Делая слишком большой акцент на самостоятельности мысли и не заботясь при этом о ее правильности, мы воспитываем самодовольство, самоуверенность, самовлюбленность.

Если мы акцентируем работу памяти, получаем зубрил. Если мы совершенно не обращаем внимания на содержимое памяти, то мы получаем верхоглядов, решительно не способных принимать решения.

Гиперопека, бесспорно, опасна. А нехватка опеки — это беспризорность, брошенность, одиночество.

Правило воспитания по закону золотой середины сформулировал И. Кант: "Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности.

Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития.

Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или чрезмерно шумно веселится и мешает другим).

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т.п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. независимым от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например, о своем пропитании. Им

кажется, что они всегда будут жить под крылышком родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми.

Многие родители запрещают своим детям все, пытаются выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: "Ты получил достаточно". И это последнее решение должно быть абсолютно непоколебимым. Здесь, конечно, нет никаких "рецептов", советов, рекомендаций, которые могли бы помочь воспитателю найти золотую середину.

Только раздумья, только опыт, чуткость, знания о природе ребенка, знания об амбивалентности ее и спасительный страх однобоко развить какую-либо одну из крайностей, одну из составляющих амбивалентности.

Закон единства и целостности воспитания. Он отражает в себе единство и системность личности, а также ее амбивалентность.

В законе единства и целостности воспитания речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, ум, ценностной и волевой сторон личности.

Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. О добром глупце очень точно сказано И.А. Крыловым: "Услужливый дурак опаснее врага". Сила воли может проявиться в движении человека к самым дурным целям. Прекраснодушием часто вымощена дорога к пропасти. Физическое совершенство — не красота души.

"Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Это — закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе.

Закон единства и целостности воспитания включает в себя идею единства мысли и действия.

Магистраль воспитательного процесса — от мысли к действию и от действия к мысли.

Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

И.В. Гёте: "Думать и действовать, действовать и думать — вот тайна бытия. Мысль и дело, как вдох и выдох, должны следовать друг за другом".

В чем здесь дело? Во-первых, предпосылать поступкам раздумье необходимо для уменьшения числа ошибочных действий.

Во-вторых, воспитание призвано выработать у подопечных привычку и склонность к осознанию своих собственных действий. К переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий.

Показатель образованности — способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей.

Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Знания, ум и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели — полноценного личностного развития.

Действительные знания состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. (А.А. Ляпунов). Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки.

Наиболее продуктивная потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и ум связать единичные явления с общими правилами.

Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

Между тем многие учащиеся и преподаватели больше, чем нужно, заботятся о заучивании наизусть. В результате учащиеся не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями.

Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Закон апперцептивной последовательности воспитания. Он гласит: все самое лучшее — как можно раньше (но не все — с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека.

"Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые" (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И вообще образцы всего качественного — чувство, мысль, дело, слово, поступок, образ и стиль жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуется очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым требованиям воспитателя к самому себе. Он соотносится с процессами научения, подражания, неосознаваемого влияния среды.

Тайна успеха воспитания заключается в том, чтобы воспитателю самому практиковать требуемое им от воспитанников. Нарушение этого закона влечет за собой потерю авторитета воспитателя, развитие у детей лицемерия, приспособительства, лживости.

"Помни: рано или поздно твой сын последует твоему примеру, а не твоим советам" (Оскар Уайльд).

Требовать от детей можно только то, что воспитатель требует от себя.

Ф.М. Достоевский напоминал о великом значении личного примера добра: "Будьте добры, и пусть ребенок ваш поймет, что вы добры (сам, без подсказывания), и пусть запомнит, что вы были добры. Этим вы исполните перед ребенком вашу обязанность на всю его жизнь, потому что вы непосредственно научите его тому, что добро хорошо... Знайте тоже, что более вы для него ничего и не можете сделать. Да и этого с лишком довольно. Воспоминания о хорошем у родителей, то есть о добре, о правде, честности, сострадании, об отсутствии ложного стыда и по возможности лжи — все это и из него сделает другого человека, рано ли, поздно ли, будьте уверены".

Закон золотого совпадения. Соплосуется с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего — научения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно, или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитая личности. Это — закон оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого.

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования,

рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно.

Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Этот закон обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку.

Иногда полезно, наоборот, столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Закон золотого совпадения требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь эмоциональную сферу человека.

Еще раз обнаруживается всеопределяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми целям. Да и способы вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых "докучает" педагог.

Люди приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из совершенно определенного двора, где свои нравы. И приходят с различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями.

Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает закон золотого совпадения.

Нарушение этого закона — отказ от опоры на среду — означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование закона апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны.

Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто — вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений.

Ее долг — обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни.

Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать зону ближайшего развития среды, вести среду за собой. Это означает, что воспитатель принимает во внимание верования и нравы своих подопечных, групповые детские "законы". Уметь глядеть на мир глазами ребенка — это и наука, и искусство.

Закон золотого совпадения предполагает синхронность и изоморфность содержания образования социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется.

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д. Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью жизни. Вот почему в наибольшей степени действенно законосообразное обучение и воспитание с помощью так называемой воспитывающей и обучающей среды.

Закон любви

Любовь — потребность, центральная категория человеческой мотивации, способность, всеопределяющее чувство и отношение, одна из высших ценностей как религиозной, так и светской сферы жизни. Любовь есть неразрушимое, вечное начало человеческого существования.

Все эмоциональные явления векторны — направлены на какой-либо предмет, цель. Но здесь верна и обратная теорема: в жизни человека нет ни одной вещи, явления, процесса, события, которые были бы свободны от его интенции. Иными словами, нет ничего, к чему человек относился бы не эмоционально (равнодушие есть нулевая величина интенции). Ясно, что оппозиция любви — нелюбви пронизывает все бытие личности.

Людям свойственно напряженное колебание между полюсами мироотрицания и любви к бытию, между земным и небесным, проклятьем и благословением.

Любовь одновременно центрирует вокруг себя и педагогические вопросы. В самом широком, в равной мере и плотском, и духовном смысле этого слова, любовь была и остается лейтмотивом педагогики. Проблематика любви исключительно важна для воспитания и самовоспитания личности.

Плутарх ("О любви к детям"), Монтень (отдельные главы "Опытов"), Э. Кей ("Век ребенка", 1900), Я. Корчак ("Как любить ребенка", 1922), А.С. Макаренко ("Книга для родителей", 1937) дали высокие образцы педагогических приложений этой проблематики.

Воспитанию необходимо учитывать опасные парадоксы любви: возможность любви к смерти, опасности, нечистоте, любви к ужасному, непривлекательному и т.п. Некритической душой болезненные формы любви воспринимаются подчас как чистая, бескорыстная эмоция.

В воспитательном отношении особенно важны следующие виды, формы, ипостаси и проявления любви: 1) не требующая или не ждущая ответа, взаимности, не обоюдная любовь. Она получает или ожидает удовольствия в одностороннем порядке; 2) обоюдная

любовь, которая, напротив, предполагает, ждет, а когда это возможно, и требует ответа, взаимности.

Любовь с односторонней интенцией

Это — многообразие чувств и идей человека, направленных на предмет, объект деятельности. На конкретных людей направлена не нуждающаяся во взаимности сострадательная любовь. Это участие в жизни нуждающихся, больных, раненых, престарелых, униженных и оскорбленных.

Любовь как ценность. В высшей степени желательно, чтобы ребенок по мере взросления все более глубоко и осмысленно относился к любви как высшей ценности.

Уважительное, серьезное, а то и трепетное отношение к любви дитя получает незаметно — в ходе научения, социализации. Под влиянием соответствующего духовного климата и атмосферы его жизненного потока.

В раннем детстве растущий человек получает или не получает заряд любви ко всему миру — полю, горам, дереву, животным, вещам. Только в первом детстве наблюдаются такая колоссальная напряженность и яркость ощущений. Раннее детство — это близость слез, безмерность радости, обостренность боли, насыщенность эмоциональной жизни. Со времени юности все это убывает, тускнеет, ослабевает, вся эта оголенность нервов уходит, "простывает этих дней кипятковая вязь" (С. Есенин).

Но зато прибавляется холодного ума. Место беспричинной любви к бытию занимает (или не занимает) интеллектуальная любовь к миру.

Молодой человек может постичь любовь как универсальный объяснительный принцип.

Например, он в состоянии оценить идею Эмпедокла (сер. V в. до Р.Х.) о любви как движущей силе мира — силе притяжения, и вражде как силе отталкивания. Или распространить (вслед за Гёте, роман "Избирательное сродство", 1809) явление валентности, притяжения химических элементов на сферу стихийных законов природы, царство разума и мира любви.

Молодым людям предстоит открыть ценность любви, простого бытия, выработать в себе убежденность в единстве любви и свободы, в созидательной миссии любви.

Во всяком случае, для педагогики совсем не безразлично, будут ли воспитанники искренно и глубоко любить Творение, природу, фауну и флору или нет. Будут ли они любить вещи, созданные человеком для человека. С любовью или без любви относиться к достойному тому делу.

Любовь к знаниям и труду. Педагогический закон должной мотивации обязывает воспитателя вызывать любовь учеников к знаниям и труду, к содержанию усваиваемой культуры и процессу ее усвоения.

Вредно принуждение учащихся к заучиванию информации, смысл и личностное значение которой ускользают от их чувств и сознания.

Закон должной мотивации еще раз подчеркивает определяющую роль чувств в образовании и воспитании.

Чувства сопровождают формирование понятий и потом сопутствуют им в их применении.

Понятие, не окрашенное эмоциями, не перешедшее в отношение, в ценность, в убеждение, — понятие поверхностное. Оно создает иллюзию образованности.

Очень желательна любовь развивающегося человека к поиску истины и к самой истине.

Любовь к точности, ясности вырабатываемых им понятий, к их практическому применению, любовь к честным мыслительным усилиям. Надобно, чтобы он увидел в этом красоту.

Необходимо показать красоту ясности, точности, проверенности, истинности знания и безобразие противоположного.

Без любви к истине и отвращения к самообману нет правильной мысли. Без них невозможно познание добра. Чтобы развивать силу мышления наших подопечных, надо укоренить в них любовь к истине и ее познанию. Отвращение к самообману — вот тот материал, на котором замешивается правильная мысль. Нужен спасительный страх самообмана, отношение к самообману как к пороку.

Что значит учить и научать такому мышлению, такому умонастроению, такой любви?

Прежде всего, влиять собственным примером, собственным поведением — заражать своей любовью к умственному труду. И предоставлять ребенку простор для опыта, для экспериментирования, для практикования, упражнения и совершенствования мышления. Вот почему так важна для растущего человека творчески насыщенная среда. Окружение, в котором люди увлечены творчеством, поиском, деланием умного добра.

Но эта среда обязана ставить перед ребенком доступные для него и необходимые задачи, а также предоставлять материал для их самостоятельного разрешения. Она должна давать ему и средства поиска такого материала.

Развивающая любовь к культуре среда поощряет чтение книг как источника собственной мысли ("чтение как труд и творчество" — В.Ф. Асмус). Общение с искусством вообще должно быть нравственным и умственным трудом. Только так человек приобретает свободу, способность властвовать над собственной природой, быть хозяином своей судьбы.

Любовное отношение к чтению, к наукам и искусствам возвращает в наших питомцах склонность и способность к самообразованию.

Прививать детям любовь к самообразованию, воспитывать у них страсть к самосовершенствованию — значит поощрять их любознательность, т.е. позволять им себя учить. Позволять им принимать воспитание и обучение, желать его. А также — отслеживать свой рост, свое развитие, свои достижения, соревноваться не с другими, а с самими собой.

Успех, поощрение — сильные мотивы учения. Успех состоит в достижении цели, которую ученик поставил для себя.

Благотворное воспитание невозможно без принятия воспитания ребенком. Без собственного стремления детей к воспитанию, осознанному или неосознанному.

Когда есть собственное стремление ребенка к своему развитию, он как бы заключает негласный договор с воспитателем о своем воспитании.

Ребенок тем самым признает факт своего доверия учителю и воспитателю. Здесь очень важно наличие чувства, ощущения в воспитуемом, что для него важно, полезно и необходимо то, что дает ему воспитатель, то, что несет сконцентрированное в воспитателе знание, культура в целом. Вот почему это чувство так нужно бережно охранять при воспитании.

Вступающим в жизнь полезно понять, что успех любой деятельности зависит от их любви к делу и труду.

Побуждение, которое следует за удовлетворением от успешного учения, может быть намного сильнее, чем внешнее поощрение. Успех и неудача воспитывают скорее, чем награда и наказание.

Но надобно еще и любить добиваться успеха. Идеальная воспитательная ситуация — та, в которой ученики принимают и разделяют все более сложные цели и упорно добиваются успешного решения все более трудных задач.

Отсюда — схема воспитания и образования: интерес к деятельности —> деятельность —> успех в ней —> любовь к ней —> потребность в этой деятельности. Учебно-воспитательный процесс начинается с заражения детей любовью к учебному предмету.

Знать — значит трудиться. Трудиться с любовью и упорством. Размышления и страстное вопрошание суть труд.

Воспитание в силах привить детям любовь к умственному труду, к интеллекту и мышлению. Мыслить нелегко, это стоит усилий, и для мышления необходимо время. Нет ничего легче, как иметь опекунов, которые думают за нас и устраивают наши дела. Любовь к пустоте покоя есть лень и несовершенство. Нелюбовь к трудовому напряжению есть путь к гибели.

Любовь как нравственная и эстетическая оценка и установка. Человек не только способен познавать, но также и эмоционально относиться к тому, что он знает. Он может не только предполагать, что произойдет некоторый случай, но и бояться этого события или

приветствовать его.

Все, с чем он сталкивается в жизни и о чем он знает, он может одобрять или не одобрять. Любить или ненавидеть. Жалеть или желать. Радоваться или сокрушаться.

Более того, свои моральные и эстетические оценки и установки человек склонен рассматривать как свое жизненное кредо и как объяснительный принцип своего поведения. Например: "Я не люблю, когда стреляют в спину..." (В.С. Высоцкий); "Люблю я пышное природы увяданье..." (А.С. Пушкин).

Всеми этими бесчисленными "люблю-не люблю" человек любого возраста имеет тенденцию обосновывать свой выбор, свои предпочтения и поступки, согласие и отказ, пристрастие и воздержание. В служении и угождении своим вкусам и привычкам он склонен усматривать сущность своей свободы.

Вот почему так важна помощь воспитания и образования в становлении и укреплении полезных личности и обществу оценок и установок.

В какой степени кто-то любит или не любит балет, спорт, живопись, души не чает или же "чаёт" в спиртном, модном, комфорте, — показатель с характерологической точки зрения, но не всеопределяюще в отношении сущности личности. А вот любовь человека к справедливости или бескорыстию весьма важна для становления созидательного типа личности. Разрушитель, напротив, презирает великодушие, терпимость и доброжелательность. Зато восхищается жестокостью.

Воспитание подлинной нравственности основано на поддержании чувства возвышенного.

Пробуждать нравственный образ мыслей, нравственное умонастроение — значит поощрять любовь к нравственной силе — доблести, подвигу, чести.

Чувства и отношения, выражаемые формулой "люблю—не люблю", носят не только эмоциональный, но и познавательный характер. Хотя они кажутся не преднамеренными, они чаще всего рационализированы. Это свидетельствует о том, что они подвергаются рефлексии (анализу и осмыслению), "оправданию".

Для педагогики это обстоятельство имеет особенное значение. Классификация умственных явлений обязана включать в себя не только познавательный, но и эмоциональный, и волевой компоненты.

Когда ребенок приобретает привычку к рефлексии собственных пристрастий, он обнаруживает или случайность и второстепенность своих вкусов, или же, наоборот, их судьбоносность. В любом случае растущий человек более или менее осознанно начинает выстраивать иерархию субъективных ценностей, разумеется, соотнося ее с ценностями своей референтной группы.

Поэтому так важно поощрять детей к размышлениям о своих желаниях, предпочтениях, симпатиях и вкусах.

Любовь обоюдная или ждущая ответа

Любовь и религиозная вера. В буддизме воздержание от причинения вреда другому и самому себе — основная заповедь. Без ее соблюдения нельзя пробудить в себе сострадания, незлобивости, любви, милосердия и дружелюбия.

В христианстве главная заповедь любви восходит к Ветхому Завету. В Третьей книге Моисеевой «Левит» сказано: «люби ближнего твоего, как самого себя, Я Господь» (19, 18).

Иисус дополнил эту заповедь новыми коннотациями.

Во-первых, Христос сблизил заповедь "люби ближнего твоего" с предписанием любви к Богу. В Евангелии от Матфея сказано: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всей душою твоею, и всем разумением твоим»; сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: «возлюби ближнего твоего, как самого себя»; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки» (22, 37-40). Этим Иисус поднял требование любви к ближнему на уровень первой и наивысшей заповеди.

Во-вторых, любовь к Богу и любовь к ближнему объединяются любовью Иисуса к людям.

«Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы любите друг друга; по тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собой»

(Иоан. 13, 34-35). Любить людей надобно не потому, что кому-то нравятся они или их поступки, и даже не за то, что в них есть искра Божья; любить каждого человека необходимо за то, что его любит Господь.

Это этическое требование абсолютно отвлекается от каких-либо социальных, биологических, психологических, физиологических, интеллектуальных или образовательных различий между людьми. Обращенное не к абстрактному человечеству, а к конкретному ближнему, соседу, христианство понимает индивида как равного любому иному индивиду — перед любовью Бога.

В понимании любви к врагу как непосредственной эмиссии любви Бога, которая включает в себя и друзей, и врагов Бога, ярче и сильнее всего выразился универсализм христианской веры. "Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинаящих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас, да будете сынами Отца нашего Небесного; ибо Он повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных" (Мат. 5, 44-45).

Заповедь "любите врагов ваших" всегда была, пожалуй, самой трудной из всех заповедей Христа. Некоторые люди искренне верили, что в реальной жизни она невыполнима. Легко любить тех, кто любит тебя. Но как любить тех, кто, тайно или явно, старается возобладать над тобой?

Между тем заповедь "любите врагов ваших" — абсолютное условие выживания людей.

Ненависть в ответ на ненависть лишь умножает ненависть. Ненависть оставляет рубцы на душе и уродует личность человека. Ненависть не менее чем для ее жертв губительна и для того, кто ненавидит. Ненависть разрушает личность, а любовь, вопреки всему, неотвратимо восстанавливает ее.

Отвечая ненавистью на ненависть, невозможно избавиться от врагов. По своей природе ненависть уничтожает и разрушает. По своей природе любовь созидает и сохраняет.

Самые трудные вопросы — о том, до какой степени может простираться терпимость к другим, до какой степени она, эта терпимость и терпение не превращаются в слабость и потворство.

При каких условиях взаимопомощь — фактор прогресса, а не фактор консервации худого, зла. В какой мере, в каких формах допустимы с точки зрения интересов личности, человеческого общежития в целом борьба за свое эгоистическое счастье, борьба за удовлетворенье страстей. Насколько беспомощен и насколько не беспомощен человек? В чем и когда; что дают ему вера в свои силы и вера в Бога как резервы дополнительных сил.

Иисус говорит: "Любите врагов ваших". Он не говорил: "Относитесь к врагам вашим с симпатией и привязанностью". К некоторым людям просто невозможно испытывать чувство симпатии и привязанности. Но любовь выше привязанности и симпатии. Наказывая нам любить наших врагов, Иисус говорит о согласии в отношениях между всеми людьми вопреки антипатиям.

Всё это очень ясно показал Мартин Лютер Кинг.

В христианстве любовь становится также высшим символом идеального отношения между Богом и народом.

В Ветхом Завете эти отношения изображаются преимущественно как союз супружеский, и отступление народа от Бога — не иначе, как блуд.

В Новом Завете эта идея переносится на Христа и Церковь, и завершение истории изображается как брак "Агнца" с Его невестою — просветленной и торжествующею церковью "Нового Иерусалима".

Соответственно и земные представители Христа, епископы, ставятся в такое же отношение к местным общинам (отсюда выражение: вдовствующая церковь). Таким образом, идеальное начало общественных отношений, по христианству, есть не власть, а любовь.

Когда любовь обращена не к Богу, а направлена на себя, люди становятся врагами и средствами эксплуатации друг друга. Свободное общество соединяет в себе любовь к Богу и любовь к ближнему. Это соединение предполагает и свободное служение любви, и свободное подчинение. Именно в таком обществе любовь возвышается до личностного

диалога между Оригиналом и его человеческим образом.

Самоправедность, корень самолюбия и, стало быть, нелюбви к ближнему легко проникает к людское общежитие через идею избранности, исключительности, неравенства.

Бл. Августин (354—430) принимает основное положение древней этической теории, что должным образом направленное поведение человека ведет к достижению эвдемонии — счастья, или блага. И это является универсальным стремлением человечества.

Высшее благо, при достижении которого человек приближается к совершенству, — для Августина есть любовь к Богу, любовь в смысле Нового Завета. Если человек правильно понимает свое счастье, он никогда не будет придавать более высокого значения тому, что является более низким в масштабе ценностей.

Поэтому критерий этической оценки, определяющий поведение, — любовь к Богу, динамический принцип, который побуждает человека к действию. Если человек возвышается до любви к Богу, то исходящая от него энергия приносит человеку силу ощутить любовь Бога к нему. Бог отдает себя людям и, поскольку Он любит их, Он требует от них любви друг к другу.

Та же тема слышна в учении Б.П. Вышеславцева (1877—1954) о благодати как преображении подсознательных влечений в любовь к высшим ценностям. И в философско-религиозном трактате "Любовь" Клайва Льюиса (1898—1963) о единстве искренней любви к Богу и ближнему.

В исламе учению о постепенном приближении через мистическую любовь к познанию Бога (в интуитивных экстатических озарениях) и слиянию с ним много внимания уделяет суфизм. В философии Спиноза отождествляет любовь с абсолютным познанием и утверждает, что философствовать есть не что иное, как любить Бога. Интеллектуальная любовь к Богу, разделяемая спинозистами (например, Л. Фейербахом), снимает противоречия между разумом, верой и опытом. Познавая природу страстей и испытывая интеллектуальную любовь к Богу, человек становится свободным. Эта тема глубочайшим образом разработана И.А. Гончаровым в «Обрыве».

Теме любви и веры посвящены огромные пласты художественной литературы. Так, лирические герои Джона Донна радуются совместимости их земной и духовной любви и ищут бессмертия во взаимной любви.

В «Страданиях юного Вертера» Гёте любовь простого человека получает религиозное звучание, помогает ему осознать свою индивидуальность, обрести внутреннюю свободу, преодолеть ограниченность своей любви, растворяясь в бесконечной природе.

Темы слияния в Божественном всеединстве, преодоления отчуждения личности от мирового целого через любовное чувство имеются в поэзии В.С. Соловьева и А.А. Блока.

Когда-то Платон тесно связал веру с любовью идеей двуликого Эроса — любви к красоте телесной и любви к красоте духовной. Любовь к земной красоте есть, по Платону, основа и проявление желания прекрасного. Любовь к красоте духовной, небесной, есть источник и выражение стремления к благовому.

Вопрос не в том, какая любовь лучше — земная или небесная. Влечение человека к совершенной полноте бытия и вытекающее отсюда творчество требуют обоих типов любви. Любовь связывает земной мир с божественным. Она выступает звеном между прошлой, настоящей и будущей жизнью.

Воспитание поэтому обязано ставить себе целью культивацию обеих разновидностей любви, или, скорее, обеих сторон единой любви. В их равновесии заключены душевное здоровье и сама возможность созидательной и праведной жизни.

Любовь "важных взрослых" к детям.

Наличие, содержание и стиль любви воспитателей (родителей или иных ответственных за воспитание) и учителей к детям во множестве отношений определяют собой успех всего дела целенаправленного взаимодействия с подопечными.

Родительское поведение воздействует на индивидуальность ребенка. Дефицит любви и

проявления нелюбви увеличивают вероятность возникновения психологических проблем у детей. Избыток любви, лишенной мудрости, также может приводить к искажениям характера и отклоняющемуся поведению детей.

Не менее важна любовь других педагогов к подопечным. Чтобы научить детей географии, учителю мало знать географию. Надобно еще знать, каковы особенности этих детей, знать методику преподавания, но и всего сказанного еще недостаточно. Мало знать, чтобы научить чему бы то ни было хорошему и трудному. Необходимо еще любить географию, любить учеников, любить преподавание.

Ребенок нуждается в любви к себе, как растение нуждается во влаге. Он борется за эту любовь, страдает и ревнует.

Удовлетворенная потребность детей в любви к себе дает им устойчивую самооценку, самоуважение. Без здоровой доли самоуважения не вырастают адекватные люди.

Когда ребенок сталкивается с проявлениями нелюбви к себе, он одновременно испытывает и страх, и обиду, и чувство вины. Наблюдения Мелани Кляйн при вели ее к выводу, что именно здесь находятся корни раннего детского садизма.

Если же чувство вины не устанавливается прочно, то в растущем человеке может укорениться не менее опасное чувство всевластия.

У большинства детей, которые достигли, вырастая, духовной зрелости и профессиональной компетентности, были любящие, благосклонные, добросовестные и преданные своей роли воспитатели. Они напряженно ждали от своих подопечных ответственного поведения. Хотя эти педагоги уважали детскую независимость, они в целом последовательно придерживались твердых требований, предоставляли детям их ясные причины и тактично помогали достигать осознанных целей.

Важнее всего предоставляемый взрослым образец уравновешенного любящего поведения. Образец сорадования, внимания и интереса к жизни детей.

В родительской любви преобладает жалость — желание беречь, охранять, щадить, заботиться о беспомощном ребенке. Эта любовь связана с состраданием как этической позицией личности, которая ощущает на себе бремя экзистенциального одиночества в окружающем ее мире. При этом сострадание как способность понять и разделить новую жизнь, ее радости и бедствия, противостоит жалости, остающейся только снисхождением. Дефицит здоровой любви-жалости в жизни ребенка ведет к его ожесточению.

Когда дети растут вместе, довольно опасна для них разница в любви к ним со стороны родителей или иных воспитателей. Иногда взрослые больше любят младших детей, иногда — старших; одних считают более похожими на себя, чем других и т.д. Те, кого любят больше, вырастают избалованными. Те, кого любят меньше, — или закаленными, или сломленными, смотря по обстоятельствам.

Случайное стечение обстоятельств, связанных с интенсивностью и характером любви к детям, имеет на воспитание неизбежное и значительное влияние, имеет большие и важные последствия.

Педагогический закон золотой середины требует от воспитателя огромного чувства меры в проявлениях своей любви к ребенку. Об этом говорил Ф.М. Достоевский. "Излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать их нервы и надоесть, просто надоесть им, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры", — писал он одной матери в 1878 г.

Нежелательны и противоположные крайности. Нередко люди, сверхдисциплинированные и лишенные заботливой любви в детстве, повторяют образ действий своих воспитателей, когда сами становятся родителями.

Родители, виновные в оскорбительном и негуманном обращении с детьми, обычно сами жестоко наказывались в детстве и страдали от дефицита любви к себе.

Не одну жизнь разрушил деспотизм родительской любви. Интересно, что семейное тиранство может приобретать обоюдную форму. А именно, когда не только взрослые господствуют и идеологически оправдывают свою власть, но и ребенок, подражая

взрослому, отличается тем же самым. Один из случаев такого рода подробно рассмотрен Т. Уайлдером в романе "Мост короля Людовика Святого" (взаимный деспотизм любви матери и дочери).

Другие типичные формы проявления волевласти в воспитательных отношениях — злоупотребление силой. Причем в подавляющем большинстве случаев даже первые демонстрации грубого превосходства физической, экономической и всякой иной власти сильного взрослого над слабым ребенком приносят последнему вред и с точки зрения его личностного развития, и в социальном отношении.

Новый жилец Земли выносит из таких ситуаций убеждение, что в мире господствует грубая сила, и что это "правильно", во всяком случае, — в порядке вещей. По закону апперцепции последующие восприятия человека определяются содержанием его предшествующего опыта. Даже когда человек изживает эти разрушительные представления об устройстве мира, первоначальное восприятие входит в структуру последующих.

Приведем перечень типов трудного, т.е. вредного, опасного, воспитателя. Сверхопекающий. Деспотичный. Капризный. Истеричный. Холодный, равнодушный, отчужденный. Легкомысленный. Развратный. Слабохарактерный. Нетерпеливый. Мстительный. Самоутверждающийся за счет детей. Нечуткий, бестактный. Попустительствующий, подкупающий любовь детей, требующий любви к себе.

Трудный воспитатель и тот, который говорит: будь таким, каков я. Он стремится буквально воспроизвести себя в детях. Что невозможно, а попытки этого вредоносны.

К сожалению, этот список можно продолжить.

Любовь родителей к взрослым детям и их детям. По отношению к взрослым детям родители или воспитатели иногда сохраняют сверхопекающую позицию. При этом взрослые дети страдают и в случае, когда принимают чрезмерную опеку, и когда восстают против нее. Деспотическая любовь нередко осложняется ревностью родителей к супругам своих детей. В международных притчах и кочующих анекдотах о тещах и свекровях, увы, содержится немало правды. В результате разбивается множество браков.

Бабушки и дедушки обычно любят своих внуков и внучек не менее, а подчас и более взрослых детей. Человек преклонного возраста хочет оставить свой отпечаток в душе, в облике, в характере своих потомков. В этом стремлении запечатлеть память о себе, о своем жизненном стиле в юных подопечных родители их родителей порой избирают нездоровые средства — попустительство, подкуп и т.п.

В норме уравновешенная и разумная любовь самого старшего поколения в семье как воспитателей самого младшего поколения чрезвычайно благотворна. Оказывая сильное воздействие на детей, бабушки и дедушки обеспечивают преемственность поколений, закладывают необходимый фундамент для их конструктивного диалога.

Любовь воспитателей к своим питомцам — не попустительство, не жалость, не всепрощение и не агрессивное оправдание. А любовь умная и недемонстративная.

Педагогическая любовь, на которой замешано искусство воспитания, есть, прежде всего, удовольствие педагога от совместного проживания жизни с его подопечными, от занятий с ними. Отсюда — мажорный и спокойный тон обращения к ним.

Любить детей — значит искренно интересоваться их проблемами, знать и понимать их страхи и трудности. Тактично помогать им и радоваться их успехам.

Как только ребенок сталкивается с раздражением, неприязнью по отношению к себе со стороны важного взрослого, он надолго перестает верить в его любовь. То же происходит и в случае обмана ребенка. Даже кратковременная утрата ребенком уверенности в доброжелательстве важных взрослых влечет за собой небезопасный рост детских страхов и даже негативизма. Поэтому любовь педагогов может быть только устойчивой, непрерывной, обязательной, неизменной и беспрерывной.

Любящий воспитатель, и только он уберезит дитя от дурных влияний среды. В противном случае ребенок беззащитен перед уродливыми проявлениями жизни. "Крошка-сын" может прийти к отцу и спросить, "что такое хорошо и что такое плохо?", только если кроха уверен в

абсолютной любви отца к нему.

Любовь детей к близким взрослым. Страх, гнев и любовь малыши проявляют в самом начале своего земного пути. Но любовь детей к тем, кто осуществляет уход за ними, — вещь тонкая, капризная и совсем не автоматически получаемая.

Вовсе не непременно любовь детей к родителям. Ведь знание родителей, что дети от них, глубже, чем знание рожденных, что они от родителей. И "тот-от-кого", как правило, сильнее привязан к своему порождению, чем рожденный к своему создателю. Есть разница и с точки зрения срока, а именно: родители любят свои порождения сразу же, а дети родителей, если любят, то по прошествии известного времени (И. Кант).

В какой степени полюбит ребенок свою мать, будет ли он любить ее или — в редких случаях — даже возненавидит, зависит от стиля отношений матери с малышом. Еще сложнее процесс зарождения и сохранения любви ребенка к другим "важным взрослым".

Казалось бы, механизмы становления любви ребенка те же, что и других его чувств. В их основе лежат подражание, научение, привычка, ожидание и одобрение важных взрослых. "Ты меня любишь? Поцелуй, покажи, как ты меня любишь. А ты любишь папу, дядю, тетю?.." И пр. К концу второго года жизни большинство детей хорошо усваивают у взрослых моральные стандарты вообще, любви — в частности.

Но детская любовь рождается не из благодарности родителям, а из восхищения ими. И поддерживается детская любовь не чувством долга, а уверенностью в любви взрослых.

Поэтому любовь детей ничем нельзя купить: ни вседозволенностью, ни восхвалением, ни подарками. Нарушающий этот закон сталкивается с презрением или брезгливостью воспитанников. Безнравственность этой попытки будет немедленно наказана: ребенок перестанет считаться с таким воспитателем и может даже презирать его.

Но любовь детей нельзя и вытребовать, выпросить. Ни попреками, ни угрозами, ни вызыванием к совести, ни слезами. Нарушающий этот закон сталкивается со злобно окрашенной раздраженностью. Воспитатель надоедает своими вымогательствами, и его тоже будут презирать.

Детскую любовь можно получить от воспитуемых только в подарок за свой привлекательный для них облик. За совпадение их представлений о прекрасном с тем, что они обнаруживают во взрослых. И можно поддерживать уважением к ним признанием хорошего в них, пониманием и обсуждением трудностей и иногда тактичной помощью в решении их ребячьих проблем.

Если воспитатели не признают, не понимают трудностей детской жизни, не учитывают и не уважают их, дети склонны видеть в таких воспитателях скорее врагов, чем объекты любви. Представления детей о тяжелом и невыносимом в жизни подчас целиком совпадают, а иногда и серьезно расходятся с представлениями взрослых людей. Несмотря на все яркие радости и сильные чувства, типичные для детства, в жизни ребенка много тайного и явного горя.

Много страданий в более или менее жестокой форме испытывают дети под игом товарищеской тирании, подавляющей их своеобразие (Э. Кей).

Взрослым необходимо знать, что так называемые трудные дети, как правило, несчастны. Несчастны и ребенок-тиран, и забитый трус.

Есть много разных видов страдающих детей. Эмоционально неуравновешенные дети. Агрессивные или подавленные, апатичные или непрерывно дерущиеся, ненавидящие себя и других. Страдающие от своей неспособности, робкие и слишком волнующиеся. Все они нуждаются в понимании. Уметь глядеть на мир глазами ребенка — это и наука, и искусство.

"Даже малейшее недоверие или неделикатность, какая-нибудь мелкая обида или мимолетная насмешка — все это может оставить в душе ребенка неизгладимые и жгучие следы, больно задеть тончайшие струны его души. С другой стороны, неожиданная ласка, благородная предупредительность или справедливый упрек не менее глубоко запечатлеваются в этой душе, которую принято называть "мягкой, как воск", но с которой обращаются, как если бы

она была из бычьей кожи" (Э. Кей).

Ребенку надо сказать: "Я знаю — у тебя обида на то-то или на того-то. Расскажи мне все, и я пойму". Полезно увести ребенка и поговорить с ним наедине, почему ему плохо (не почему он плохо поступает или поступил, а почему ему плохо). Можно, ничего не говоря, обнять беснующегося ребенка или же сесть рядом и тихо заговорить. Совершенно обязательно устранить волнующие факторы.

Опасны обобщающие оценки качеств личности ребенка по его отдельным поступкам.

Осторожнее: не обобщайте, воспитывая! Ребенок может совершить весьма даже дурной поступок, но это не значит, что он — плохой!

Поощрять нужно хороший характер, а не хорошие способности (И. Кант).

Любовь детей к другим взрослым и детям. В норме самая страстная любовь детей к родным, друзьям (как и к дереву и зверю, куклам и игрушкам) полностью свободна от сексуальной окраски.

Первые сильные детские влюбленности наблюдаются уже у дошкольников, и они не знают половозрастных ограничений. Но в них много ревности, борьбы за внимание и даже мести. Любовь детей есть продукт восхищения и поэтому несет в себе все позитивы и негативы восторга. Она имеет своим следствием жажду ответа, взаимности и потому несет в себе все позитивы и негативы страсти владения.

Особенно сложны и противоречивы отношения детей к близким по возрасту братьям, сестрам и другим детям. Весьма часто встречается напряженная ревность, т.е. амбивалентная смесь любви и неприязни, у старших детей к младшим.

Зато при большом (как правило, более пяти лет) возрастном разрыве между родными братьями и сестрами в семье у них возникают нередко заботливо-любящие отношения.

Спокойная, уравновешенная любовь учащихся к своим педагогам весьма желательна. Ребята невольно и неукоснительно переносят отношение к носителю усваиваемой культуры на самый учебный предмет.

Но эта любовь благотворна при одних обстоятельствах, при иных же разрушительна. Любовь детей идеализирует заведомо не идеальных людей и потому небезопасна и в случае разочарования, и в случае стойкой очарованности.

Одна из угроз, подстерегающих юношество в его поисках себя, — персонификация идеала: идеализация конкретной личности. Чрезвычайно нежелательно, чтобы юность питала иллюзию об идеальном человеке, никогда не ошибающемся и совершенном во всех своих проявлениях.

Поскольку любая любовь есть восхищение и почитание, она предстает перед нами как страшное своей силой оружие. Ведь вполне возможна и любовь к злодеям, а вместе с ней — и подражание им.

Любовь к родине, к своему народу. Родительская любовь, по В.С. Соловьеву, или попечение старших о младших, защита слабых сильными, в исторической перспективе создает отечество, перерастая родовой быт, постепенно организуя национально-государственное бытие.

Сыновняя привязанность распространяется на умерших предков, а затем и на общие и отдаленные причины бытия. Из культа предков проистекает уважительное отношение к прошлому. Отсюда — и любовь к отечественной истории.

Патриотизм есть любовь. "Любовь к родному пепелищу, Любовь к отеческим гробам..."

(А.С. Пушкин). Привычки и любовь прочнее всего на свете удерживают людей вместе.

Истинный патриотизм И.А. Ильин определял как любовь к духу своего народа.

Если люди осознают, что их связывают общность их жизни, общая деятельность и судьба, то на авансцену поведения выступают орудия и агенты этой связи — любовь и нужда друг в друге. Эти ценности и отношения необходимы для успеха деятельности.

Снабдить питомцев самым нужным "на дорогу", в самостоятельный жизненный путь, — значит научить их деятельной любви и взаимопомощи, искусству быть полезными, понимать трудности других. Радости узнавания и дарения.

Глубокая привязанность к родному — основа общества. Домом, родиной человек дорожит только тогда, когда он искренно и сильно их любит. В ныне действующей Конституции России говорится о "памяти предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству". Любовь к родине дается, однако, не только привязанностью к месту своего рождения, месту жительства, не только ностальгией, т.е. болью о своем гнезде. Патриотизм предполагает совершенные познания в гуманитарной сфере, которые дают осознание своего долга отечеству. Растущему человеку предстоит усвоить знания о природе своего очеловечения, об исторической "цене" приобретенной им культуры.

Половая любовь. Это — не разложимое на части сродство сильного духовного и физического тяготения, влечения людей. Когда страстное желание общения, жажда взаимности, восхищение и нежность неотторжимы от импульсов к интимной близости.

В этом смысле половая любовь противостоит "сексу" как соитию без духовности и платонической любви, свободной от полового желания.

Половая любовь охватывает широкий спектр явлений, отличающихся по своей длительности и интенсивности, уровню, характеру и содержанию. От кратковременного аффекта — до продолжительной страсти.

Способность любить близка к таланту, и дается она не всем. Достигая колоссальной интенсивности, это чувство требует от человека самоотдачи и напряжения душевной близости, заботы, понимания, тепла и сочувствия.

Проявится или заглухнет талант любви у данного молодого человека, в огромной степени зависит от наличия или отсутствия любви в климате и атмосфере воспитывающей среды.

Люди часто переносят жизненный стиль своих родителей (воспитателей) на собственные интимные отношения или же, напротив, отталкиваются от родительского стиля.

Рассматриваемая во временной последовательности, половая любовь зарождается, расцветает и увядает. Иссякание любви сопровождается иногда душевными кризисами и даже катастрофами.

Бескорыстной любви мужчины и женщины дается удивительная нежность и неиссякаемый оптимизм. Чувственная радость взаимной любви наполняет бытие праздничным полновзвучием красок, обостряет ощущение красоты жизни. Эта любовь выражает энергию очищения и выступает как спасение в миру и подлинное счастье.

Напротив, неискренность в любви противостоят импульсивности, откровенности желаний. Трагическое понимание любви отрицает ее облагораживающее действие.

Первая, юношеская, любовь отличается разительным контрастом между хрупкостью, детской беззащитностью и большой силой духа, которую обретают любящие, порой бросая вызов окружающему миру.

Пробуждение любви (совсем не обязательно "с первого взгляда" и "до гробовой доски") чаще всего связано с мучительными сомнениями, взаимными заблуждениями и колебаниями. Для молодых людей типично и желание, и страх любви, в которой находится подчас и раздражение от невозможности не любить. Отсюда — сопротивление любви.

По В.С. Соловьеву, различимы три основных вида несчастной любви и один — счастливой.

Горестна неразделенная любовь. Немудрено иссохнуть, как бедной нимфе Эхо, от любви без взаимности настолько, чтобы стать невидимой и сохранить лишь голос. Безответная юношеская любовь укрепляет подчас человека в жестокости, как это было, например, в случае с Джироламо Савонаролой.

Не слишком радостна любовь, которая более дает, нежели получает. Непрочна и любовь, которая более получает, нежели дает.

И только взаимная любовь, в которой то и другое уравновешено, — изящна, крепка и верна. Она не нуждается в свободе, поскольку сама есть воплощение свободы.

Взаимная любовь требует дисциплины, сосредоточенности, заинтересованности, веры. Это — искусство делать доброе без ожидания воздаяний.

В воспитании желательнее неизменное сочувствие к половой любви. Любви как соответствию верхним этажам в иерархии ценностей человека. Молодым людям предстоит открыть

ценность любви, простого бытия, выработать в себе убежденность в единстве любви и свободы. Это понимание созидательной миссии любви отвечает юношеским поискам незфемерных ценностей и стремлению найти объяснение и оправдание собственной жизни. Важно мироощущение величия, а не только сложности и противоречивости любви. Важно убеждать в неистребимости идеалов человеческого сердца — любви и жалости. Жажда веры и добра наперекор скептицизму и отчаянию в силах противостоять драме человеческого бытия. Одиночество, трагическая обреченность человека компенсируются принадлежностью к высшему миру любви, к наслаждению прекрасным.

Любовь к жизни. Чтобы жить в этом мире, не разрушая его, необходимо уметь нравиться себе и другим.

Естественная и нормальная любовь к себе не должна при этом переходить в самолюбование, в томную негу, в нарциссизм. А желанию любви со стороны окружающих не подобает достигать степени честолюбивой страсти.

Потребность в любви у разных людей неоднозначна как по силе, так и по содержанию. Весьма разрушительны крайности. Уделом тех, кто не любим, остается трагически безысходное одиночество. Оно неизбежно и когда человек заставляет себя бояться. Во всех случаях между способностью к любви и отношением человека к самому себе имеется связь. И есть взаимоотношение этой способности с самоутверждением, мировоззрением, самосознанием личности.

Науке хорошо известны метания мизантропов, нравственно ущербных людей, тяготеющих к смерти, жестокости и уничтожению.

Без любви к жизни невозможно ее созидание, работа по ее совершенствованию. Жизнь давно прекратилась бы без людей, одушевленных любовью к ближнему. Любовью в творчестве, отцовстве и материнстве, братском сострадании к бедному и скромному человеку.

Любовь к себе, к миру и к людям не становится сама по себе, автоматически. Она появляется и развивается в весьма сложном опосредствовании, в истоке которого лежат первые восприятия и отношения.

Любовь к жизни всего сильнее тогда, когда лучшая часть ее пройдена. Сильная привязанность к бытию свойственна как раз не молодости, а старости, как это убедительно показал И.И. Мечников (1845—1916).

Конечно, бытие таит в себе очарование. И оно способно наполнить душу человека волнующей благодарностью, смешанной, может статься, и с терпкостью слез.

Умонастроение преклонения, благоговения перед жизнью свойственно личностям типа Альберта Швейцера.

Но в жизни много лицемерия, эгоизма, насилия, жестокости, страданий.

Столкновение ребенка со злом и безжалостностью мира приводит, в зависимости от обстоятельств, к разным результатам. В некоторых случаях оно может возбудить восторг и желание подражать злу. В других — вызвать отвращение к грубому эгоизму и склонность творить добро. В третьих — привести к нервным и даже к психическим заболеваниям.

Не обучать любви к жизни — значит подвергать опасности душевное равновесие, которое удерживает человека в этом мире. Именно воспитанию предстоит дать силу видеть и находить в противоречивом мире разумное, прекрасное и великое.

Для того чтобы взрастить и укрепить в человеке любовь к жизни и благоговение перед ней, полезно стимулировать и поощрять в нем страстно заинтересованное изучение жизни.

Нужно, чтобы ребенок увлекался жизнью, которая становится предметом его изучения, старался бы запечатлеть узнаваемое в сердце.

Здесь входит в воспитание вкус к размышлениям о жизненном назначении человека. О достоинстве средств и способов укрепляться в своих силах. О вере в самого себя, в лучшее, что есть в жизни.

Жизнь человека есть священная, высшая, предельная — и последняя, и первая — ценность. Такое отношение к миру, к человеческому сообществу — единственно возможное, чтобы оно могло продолжать существовать и развиваться.

Любовь к жизни прокладывает путь к ответственности человека перед настоящим и будущим. Пусть не все, но лучшие души, и становящиеся, и зрелые, согревает сознание, что они суть продолжатели и носители лучшего, а не худшего в жизни.

Нравственное становление человека предполагает в нем отсутствие зависти, а это значит — присутствие любви к достоинству других, глубокое уважение к этим совершенствам, благодарная радость от их существования.

Нашим воспитанникам предстоит понять, что бытие — не сплошное страдание, не непрерывная боль, беззащитность, слабость и т.д., а смена добра и зла, слабости и силы. В конечном счете, побеждает добро, ибо иначе невозможно продолжение существования. Здесь главное вызвать восхищение к достоинству человеческого поведения, к его способности подчинять чувство разуму. Точнее, согласовывать разум с чувством, т.е. иметь интеллектуальную любовь к людям и миру.

Воспитание уважения к миру со всеми его трагедиями — это воспитание уважения к несчастьям и горю людей.

Смерть и разлука, связанная с нею, требуют постепенного, взвешенного ознакомления ребенка с этими травмирующими и, тем не менее, необходимыми компонентами миропонимания. До трех-четырёх лет малыш, как правило, ощущает себя бессмертным, хотя может и знать слово "смерть". Но в какой-то момент он делает открытие: "все должны умереть, значит, и я умру". Затем возникает следующий вопрос: "А что потом, после смерти?"

Ответы на вопросы ребенка ни в коем случае не должны быть отданы случаю. В разговоре с ним на тему смерти должен господствовать серьезный и не обиденный, а несколько торжественный тон.

Жизнь человека, как правило, — преодоление и подвиг, именно на это воспитателю стоит обращать внимание детей и юношей. Иначе мы лишаем человека сопротивляемости дурным влияниям и силы противостоять злу.

Сейчас, когда, наконец, стали честно говорить о детских самоубийствах и когда создана специальная служба доверия для детей и подростков, мы знаем о множестве случаев поведения взрослых, загоняющего ребенка в тупик. И ребенок предпочитает расстаться с ненавистной и невозможной для него жизнью потому, что не может найти выхода. Особенно восприимчивый, тонко чувствующий, весь состоящий из нервных окончаний ребенок. Нужно всячески подчеркивать, что жизнь не просто труднее смерти, но и достойнее, мужественнее, прекраснее смерти. И если в какой-то момент кажется, что нет сил для сопротивления смерти, как легкому и недостойному выходу из трудностей, то человек должен знать, что за периодом слабости неизбежно появится период силы, и от него требуется не впадать в отчаяние.

Помогать молодым людям справляться с сегодняшней, каждодневной жизнью, закаливать их в борьбе с препятствиями — значит напряженно ждать от них преодоления оных.

Жертвовать настоящим детей ради подготовки их к отдаленной будущей жизни очень опасно. Надо помогать жить сегодня, и тем самым готовить к будущему.

Здесь вся суть дела — в рациональном и эмоциональном разделении труда между взрослыми и детьми с учетом возможностей детей и даже с небольшим забеганием вперед в отношении к этим возможностям. В посильном и ответственном участии ребенка любого возраста в общей жизни.

Любовь как разрешение противоречий и конфликтов между обществом и человеком.

Равнодушие к миру, тем более презрение и ненависть к нему суть результат ложно понятого личного интереса, который в действительности зависит от интереса социального.

В борьбе людей за самосохранение и выживание проявляется основное свойство человека — себялюбие. Но человеку присущи и социальные чувства — сострадание, благодарность, соревнование, любовь к чести. Без них не было бы общества.

Парадоксальное несоответствие между индивидуалистическими, эгоистическими и

общественными интересами всегда занимало умы воспитателей. Можно ли исправить это парадоксальное несоответствие с помощью умственно-эстетического воспитания личности? Можно ли сделать достоянием растущего человека такую культуру, которая гармонизирует его личностно-индивидуальные потребности со справедливостью и разумностью? Или это проблема справедливого устройства всей общественной жизни, а не только воспитания?

И в этом случае справедливо не "или-или", а и то, и другое. И воспитание к более справедливому устройству общества, и более разумное устройство жизни, делающее возможным такое воспитание. Одно зависит от другого, одно обгоняет другое, одно должно порождать другое. Ничто не отменяет друг друга.

Противоборство эгоистических воль чревато анархией и хаосом, поэтому надежда людей только на хорошее воспитание.

Адам Смит (XVIII в.) показал, что общественные интересы в свою очередь зависят от личной выгоды. Стремление каждого индивида улучшить свое положение образует в совокупности равновесие противоречий. Именно личная выгода обеспечивает рост общественного благосостояния.
