

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

И.Н.СТЕПАНОВА

**ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ СТРАТЕГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ**

Курган 2003

УДК 141
ББК Ю 612
С 79

Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания: Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос.ун-та, 2003. – 308 с.

В монографии разрабатываются философско-антропологические модели сущности человека и дается типологический анализ различных философских учений о человеке, начиная с периода античной философии и заканчивая философией XX века. Философско-антропологические идеи рассматриваются в качестве методологической основы стратегий образования и воспитания, среди которых выделяются и характеризуются модели природосообразного воспитания, социального воспитания, воспитания души, духовного воспитания, плюралистического воспитания и воспитания целостного человека. Монография предназначена для студентов, аспирантов и всех интересующихся проблемами философской антропологии.

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор *В.Д. Жукоцкий*;
доктор философских наук, профессор *В.Б. Куликов*;
доктор философских наук, профессор *И.Я. Лойфман*

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Курганского государственного университета

ISBN 5-86328-500-1

© Курганский государственный
университет, 2003

ВВЕДЕНИЕ

Рассмотренная в работе проблема взаимосвязи философских учений о сущности человека и стратегий образования и воспитания находится на стыке философской антропологии и философии образования. Известно, что до сих пор статус последней четко не определен. Б.С.Гершунский выделяет три основных подхода к пониманию специфики философии образования. Согласно первому подходу, она есть специфическая прикладная философия (к образованию прилагаются общие философские положения). Второй подход сводит философию образования к общей методологии педагогики, по сути дела ликвидировав ее как специфическую отрасль научного знания.

С точки зрения третьего подхода философия образования рассматривается в качестве «полноценной междисциплинарной (интегративной) отрасли научных знаний»¹. В качестве предмета философии образования выступают при этом подходе, которого придерживается сам Б.С.Гершунский, «наиболее общие, фундаментальные *основания* функционирования и развития образования, определяющие в свою очередь критериальные основы оценки тоже достаточно общих, междисциплинарных *теорий, законов, закономерностей, категорий, понятий, терминов, принципов, постулатов, правил, методов, гипотез, идей и фактов*, относящихся к образованию и, в силу интегративной сущности оснований, также имеющих интегративную природу»². Поскольку автор утверждает, что философия образования рассматривает «наиболее общие проблемы сущего и должного в ... сфере воспроизводства... человеческих ресурсов»³ и подробно анализирует вопрос об аксиологических основаниях философии образования, то очевидно, что именно их он и рассматривает в качестве общих фундаментальных оснований образования. Что касается человека, то он относится автором к числу тех объектов, которые «носят еще более общих, казалось бы, внешний, фоновый по отношению к сфере образования характер и, ввиду своей глобальности, формально не вписываются в достаточно узкие для них рамки *только* философско-образовательного обоснования, но тем не менее остро нуждаются в нем»⁴. То, что ценности должны лежать в основе философии образования, признает и Н.С.Розов: «*Ценности-основания* служат философским, логическим, мировоззренческим фундаментом принципиальных образовательных решений и самих систем образования с их целями, организацией, методами и т.д.»⁵.

Но данный вывод противоречит, во-первых, самой этимологии слова образование, ибо оно происходит от слова «образ», имеется в виду, конечно же, образ человека, и этот образ предлагается образовывать, ваять, формировать в каждом человеке-индивиде. Во-вторых, он противоречит истории развития философских учений о воспитании, в которых проблема целей и ценностей образования и воспитания исследуется на основе определенного понимания сущности человека. В-третьих, он противоречит

логике соотношения понятий сущность человека, цели и ценности. Цель есть «один из элементов поведения, сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств»⁶. В отличие от частных наук, философия рассматривает цель в качестве специфического достоинства человека и рассматривает целеполагание как важный способ разрешения противоречий между сущностью и существованием человека⁷.

Понятие «ценность» используется в философии «для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности»⁸. То значение предметов, которое является предпочтительным для человека как родового существа, рассматривается им как ценность. Ценностные предпочтения человека-индивида составляют его ценностные ориентации. Н.С.Розов определяет ценность сходным образом: «Под ценностью будем понимать *предельное нормативное основание актов сознания и поведения людей*»⁹. Акты сознания и поведения, с его точки зрения, «включают решения, оценки, выборы, предпочтения, действия, поступки, деятельности, постановку целей, выполнение норм, нарушение норм и т.п.; расширительное понимание актов здесь подразумевает все в сознании и поведении, что может потребовать обоснования»¹⁰. Недостатком данного определения является то, что ценность трактуется как психический феномен и даже более узко как феномен сознания. По нашему мнению, ценность представляет духовный феномен, применительно к обществу - компонент духовной культуры, применительно к человеку-индивиду - феномен его духовного мира. Таким образом, целеполагание и ценностное сознание относятся к числу сущностных характеристик человека, что в свою очередь предполагает вхождение сущностных образов человека в состав оснований философии образования в качестве философско-антропологических оснований.

Понятие «стратегия образования» также используется в философии образования. Так, например, Б.С.Гершунский рассматривает его как компонент структурно-иерархической модели, характеризующей логику научно обоснованного образования: менталитет социума → философия образования → политика в сфере образования → стратегия развития образования → тактика управлением образованием. Под стратегиями развития образования он понимает «опыт составления и реализации комплексных целевых программ и проектов развития образования на разных уровнях - от локального учебного заведения до регионально-федерального (государственного) и международного (межгосударственного)»¹¹. Поскольку данный вопрос рассматривается нами во втором разделе, здесь хочется только подчеркнуть, что стратегия развития образования как логическая модель включает в себя два уровня: теоретически-концептуальный и эмпирически-управленческий. Второй уровень как раз и выделен в определении Б.С.Гершунского, тогда как в это определение следует включить и первый уровень, представляющий философские концепции образования и воспитания.

Рассмотрим этимологию слов «образование» и «воспитание». Слово «воспитание» заимствовано из церковно-славянского языка и первоначально означало «вскормить». Но уже в словаре В. Даля слово «воспитывать» употребляется не только в значении «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его», но и в высшем значении «научать, наставляя, обучать всему, что для жизни нужно»¹². В близком значении использовалось слово «воспитывать» и в современном русском литературном языке: «растить, выращивать кого-либо, оказывая воздействие в определенном направлении на его умственное и физическое развитие, на моральный облик, прививая нужные навыки поведения»¹³. Слово образование также имелось в старославянском языке, генетически восходя к общеславянскому «образ». В словаре Даля оно употребляется как синоним просвещения, обозначавший «отражать, давать вид, образ, обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное»¹⁴. Но в современный русский литературный язык «образование» проникло как словообразовательная калька с немецкого слова *bildung*¹⁵. В древнегреческом языке использовалось слово *βίαιος*, означавшее искусство управлять людьми, заботу о людях. Наряду с ним использовалось слово *διδάσκω* - обучение, *διδάσκω* - учить, обучать. В латинском языке имелись слова *institutio* - наставление, учение, указание и *education* - воспитание, а также *eruditio* - просвещение.

В европейских языках использовались слова «воспитание», «образование», «обучение». Так, во французском языке *education* означает воспитание, *eduquer* - воспитать, *elever* - вырастить и наряду с ним - *instruction*, что означает образование, просвещение. В английском языке имеются слова *educate* - воспитывать, давать образование (отсюда *education* - образование, воспитание, обучение) и *bring forth* - производить, рождать, *bring up* - вскармливать, воспитывать. Наряду с ними используются слова *study*, *teaching* - обучение. В немецком языке *erziehen* означает воспитывать, *erziehung* - воспитание, слово *grobziehen* - вырастить, *bildung* - образование, *unterricht*, *ausbildung* - обучение. В польском языке воспитать обозначается как *wychowac* (воспитание - *wychowanie*), образование, просвещение - как *wykształcenie* и *oswiata*, обучение - как *nauczanie*, *szkolenie*.

Как видно из данных примеров, в различных языках были слова, обозначающие воспитание, образование, обучение. Хотя «воспитание» является русским словом, оно имеет лингвистические аналоги в других языках. Сравним языковую традицию с философско-гуманитарной. Например, Платон различал слова «воспитание» и «образование». «А те (законы. - И.С.), - говорит Сократ, - которые относятся к воспитанию ребенка и к его образованию? Ведь ты сам был воспитан согласно им. Разве не хорошо распорядились те из Законов, в чьем ведении это находится, предписав твоему отцу дать тебе мусическое и гимнастическое воспитание?» «...А раз ты родился, взращен и воспитан, можешь ли ты отрицать, что ты наше порождение и наш невольник - и ты, и твои предки?» «...Мы тебя родили, вскормили, воспитали, наделили всевозможными благами - и тебя, и всех

остальных граждан...»¹⁶. В платоновском «Государстве» центральное место в системе воспитания занимало формирование нравственных добродетелей.

Аналогичное различие понятий «воспитание», «просвещение», «образование» встречаем у К.Гельвеция. Он подчеркивает, что задачей античного воспитания являлось «воспитать героев и великих граждан» и сетует на то, что нынешнее воспитание стремится «ослабить их (учеников. - И.С.) характер, сделать из них суеверных людей, перешибить, если можно так выразиться, крылья их гения, заглушить в их уме всякое истинное знание, а в их сердце всякую патриотическую добродетель»¹⁷. Понятие «просвещение» Гельвеций отождествлял с «образованием», характеризующим получение знаний, усвоение наук.

Гегель рассматривал образование как приведение духа «к знанию и хотению всеобщего», воспитание как формирование добродетелей, самовоспитание как следование идеалу другого человека, через подражание которому ребенок созерцает свою собственную сущность¹⁸. Роман воспитания, как показал М.М.Бахтин, проходит через всю историю литературы, начиная с античного времени¹⁹. Все эти примеры позволяют сделать вывод о том, что существует определенное соответствие между различением образования и воспитания в живом языке и философско-гуманитарной традиции.

С учетом анализа смысловых значений данных слов и их генезиса «образование» можно рассматривать как обозначение приобщения индивидов к общему знанию, выраженному в 1) обыденном сознании и приобретаемому через личный опыт и повседневную жизнь отдельных индивидов; 2) науках и транслируемому через социальные институты (школу, университеты) по принципу «ступенек», что обеспечивает создание системы «подчиненных друг другу и четко определенных категорий»²⁰; 3) религии и передаваемому с помощью религиозных институтов, прежде всего церкви; 4) так называемой «мозаичной» культуре, создаваемой с помощью средств массовой коммуникации: «Знания складываются из разрозненных обрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей»²¹. «Воспитание» характеризует процесс формирования у индивидов родовых сущностных свойств. «Обучение» указывает на процесс коммуникации, передачи информации, а также формирования способов деятельности, с помощью которых индивиды овладевают знаниями.

Представляется, что кроме философии образования следует выделять и такую междисциплинарную область знаний как философия воспитания, которая в настоящее время находится в процессе становления в отечественной гуманитарной мысли. Хотя в 70-80-е годы XX века исследование философских проблем воспитания стало более систематическим, существует разноплановое понимание специфики философии воспитания. Одни считают, что она представляет философско-педагогическую антропологию (отличающуюся по своим методологическим основам от западной фило-

софско-педагогической антропологии), которая синтезирует данные всех антропологических наук²². Другие предлагают решить вопрос о ее предмете, основываясь на философской традиции, что ставит в центр ее коллизии детерминизма и свободы выбора²³. Третьи признают необходимым разрабатывать ее в аспекте социально-философского знания о сущности человека, четвертые - в аспекте теории деятельности²⁴. Несмотря на различие этих подходов, общим является то, что признается необходимость оформления в рамках философии относительно самостоятельной области знаний - философии воспитания, которая так же, как и философия образования, выполняет мировоззренческую и методологическую функции по отношению к педагогике.

Поскольку человек воспитывается и в процессе образования, а образование базируется на ценностях и образах человека, то, вероятно, обе эти дисциплины возможно объединить в одну дисциплину - философия образования и воспитания. Подробно данный вопрос в работе не обсуждается, а предпринятый экскурс в разграничение понятий «образование», «воспитание» и «обучение» предпринят для объяснения того, почему в работу вводится понятие «стратегии образования и воспитания».

Современная педагогика подвергается многочисленным критическим оценкам. Еще в начале XX века П.Наторп критиковал ее за эмпиризм, пренебрежение теорией²⁵. В настоящее время ряд авторов указывает, что она «до сих пор строится на традициях и привычках 250-летней давности, в нее не проникают современные принципы разделения труда, нет специализации с ее высокими производительными эффектами. Сама деятельность обучения и воспитания почти не анализируется научными методами. ... Именно то обстоятельство, что логика и социология были «вытолкнуты» из педагогики, во всяком случае, в нашей стране, и в течение нескольких десятилетий педагогика развивалась, ориентируясь исключительно на психологию, сделало столь ощутимым отсутствие логических и социологических знаний и помогло осознанию их действительного значения. ... Распространение психологизма в педагогике стало возможным... лишь потому, что до сих пор не построена наука, описывающая специфические механизмы и закономерности процессов обучения и воспитания, - наука педагогика»²⁶.

В.Н.Сагатовский подчеркивает, что педагог-функционер «работает на уровне действий и операций (цель задана и рефлексии не подлежит, средства выбираются из того, что есть под руками)»²⁷, потому что педагогика не опирается на фундамент философии. И.А.Колесникова считает, что предмет педагогики до сих пор не определен, даже базовые педагогические термины имеют вариативное истолкование, педагогика заимствует категории и термины из соседних научных областей, основные закономерности педагогического процесса и принципы исследования педагогических объектов не выявлены, «методологические основы профессиональной деятельности учителя... слабо обозначены»²⁸. Все эти недостатки педагогики приводят автора к выводу о том, педагогика «как теория... весьма

непрактична, ибо вопросы, поставленные великими мыслителями столетия тому назад, до сих пор не решены»²⁹.

Б.М.Бим-Бад обращает внимание на преобладание дифференциации педагогического знания над его интеграцией и предрекает при экстраполяции данной тенденции распад педагогического знания и утрату взаимопонимания между различными специалистами в области педагогики. Причину создавшегося положения он усматривает в утрате педагогикой ее «целостного объекта - человека как предмета и субъекта воспитания»³⁰ и разрушении педагогической антропологии как фундамента всех наук о воспитании. В.В.Кумарин, цитируя многих крупных педагогов, подчеркивает, что все они видели задачу образования и воспитания в совершенствовании человеческой природы³¹.

Вместе с тем на протяжении двух тысяч лет педагогика вплоть до XX века развивалась в лоне философии. Учитывая, что все критические оценки в ее адрес относятся к XX веку, можно сделать вывод о том, что современная педагогика критикуется за утрату связи с философией, за недостаточную философско-мировоззренческую и философско-методологическую оснащенность. Действительно, П.Напорп утверждает, что «высшее же руководство делом воспитания принадлежит только основной науке: философии»³². По его мнению, философским базисом педагогики должна стать логика (куда он кроме собственно логики относит и гносеологию), этика и эстетика. Авторы работы «Педагогика и логика» (в первую очередь Г.П.Щедровицкий) рассматривают педагогику как комплексную дисциплину, имеющую философскую основу: «Поэтому, строя педагогическую науку, мы все время должны учитывать общефилософские и специальные - социологические, логические, психологические и т.п. - знания о процессах образования. Благодаря такому расчленению исходного материала педагогика выступает как комплексная наука, которая должна, с одной стороны, объединить, а с другой стороны, *снять* в себе знания и методы всех указанных наук - и социологии, и логики, и психологии, - поскольку они касаются процессов обучения и воспитания»³³.

В.А.Сагатовский признает: «Мировоззренческая функция философии в отношении комплексного человекознания и педагогики реализуется в виде построения категориального «каркаса» *идеала* человека, обоснования этого идеала с точки зрения определенного решения основного мировоззренческого вопроса - о месте человека в мире. Методологическая же функция осуществляется как стратегическое обоснование пути достижения идеала, построения его категориального «маршрута»»³⁴.

Но прежде чем осознать, что такое идеальный человек, педагогика должна понять, что такое человек как таковой, чем он отличается от животного, то есть знать, какова сущность человека. Для мировой философии такая проблема является вечной: опираясь на представления о сущности человека, она разрабатывает и наиболее общие педагогические идеи о целях и принципах воспитания. Педагогика отделилась от философии как наука о средствах и методах воспитания, но в рамках философии оста-

лось учение о воспитании как о воспроизводстве человеческой природы, сущности.

В этой связи заслуживает внимания гипотеза Е.П.Никитина о тенденции к антропологизации, проходящей через всю историю философии³⁵. Согласно этой гипотезе, вплоть до философии Нового времени онтология как учение о внешнем бытии строилась по образу и подобию антропологии и на ее основании. Начиная с учений Ф.Бэкона и Р.Декарта, эта традиция нарушается: в их учениях исчезают онтологии и главное место занимают гносеологические антропологии. В западноевропейской философии XVII-XVIII веков (в учениях Т.Гоббса, Б.Спинозы, Г.Лейбница, Дж.Локка) прежняя традиция временно восстанавливается (онтологии существуют совместно с антропологиями, символизируя гармонию человека и внешнего мира) с тем, чтобы в учениях Д.Юма и особенно И.Канта обнаружить ненужность традиционных онтологий для философии. В неопозитивизме и постпозитивизме XX века появляются новые онтологии как часть антропологии, ибо в них речь идет «о *мире теоретических сущностей, созданных человеком*»³⁶.

Но изменяются не только онтологии, становясь частью антропологии, изменяется и последняя, превращаясь в антропологическую онтологию, например, в экзистенциализме. Эта антропологическая тенденция в философии, которая, проявляясь то в скрытой, то в открытой форме, фактически свидетельствует о том, что философия в значительной степени на протяжении многих веков своего существования разрабатывалась как философская антропология, оперируя разными образами человека (познающий, нравственный, эстетический, а в марксизме - практически действующий), и даже онтология как учение о внешнем бытии преобразовывалась, превращаясь в часть философской антропологии. Например, К.Маркс утверждал, что природа в теоретическом отношении является частью человеческого сознания в естествознании и искусстве, «его духовной неорганической природой, духовной пищей», а в практическом отношении все предметы природы «составляют часть человеческой жизни и человеческой деятельности. ...Природа есть *неорганическое тело человека*»³⁷. Отчуждение природы в капиталистическом производстве он рассматривал как отчуждение родовой и индивидуальной жизни человека. В своей идее синтеза онтологии и антропологии К.Маркс пошел дальше, предлагая объединить в одну науку философскую антропологию (и в целом философию) с естествознанием: «Впоследствии естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет *одна наука*»³⁸.

Другой вариант создания новой онтологии мы находим в русском космизме XIX-XX веков, где создавался космический образ человека как практического существа, вышедшего в космос и преобразующего его не только ради прагматических ценностей расширения сферы своей полезной деятельности, но и ради духовных ценностей - грандиозного «общего дела» воскрешения предков и превращения человека в бессмертное существо

(проекты Н.Федорова, А.Сухова-Кобылина, В.Купревича и других), обожения человека, превращения его в соборное богочеловечество, которое должно освободить космос от той порчи, которая возникла в связи с первородным грехом (идеи русской религиозной философии XIX-XX веков).

Нынешнее отделение философии образования от философии воспитания, редуцирование второй к первой представляют рецидив гносеологической антропологии, которая существовала в истории философии, создавая образ познающего человека. Объединение этих обеих областей философского знания в одну область есть задача того философского синтеза измерений человека (познающий человек, нравственный человек, эстетический человек), которую ставил И.Кант еще в XVIII веке.

Вместе с тем перед педагогикой сегодня стоит и другая задача - интегрировать богатство достижений специальных наук, гуманитарных и естественных. В отечественной мысли XIX века эту задачу поставил К.Д.Ушинский, утверждая, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»³⁹. Опираясь на «антропологические науки», в частности, физиологию и психологию, он разработал педагогическую антропологию. В современной отечественной мысли эту идею создания педагогической антропологии как интегративной науки на протяжении многих лет отстаивал Б.Г.Ананьев, связывая ее с тенденцией объединения антропологических разделов естествознания и общественных наук в новое синтетическое человекознание⁴⁰.

Сегодня эта идея находит многих сторонников. Так, например, И.А.Колесникова признает, что педагогика должна иметь интегративные основы: «Вопрос формирования интегративного начала - по сути дела вопрос выживания педагогики, ее перехода в новое качество, превращения в гуманитарную науку. К этому есть все предпосылки: глубина философско-педагогических подходов к процессам становления Человека, складывающихся веками; оригинальность и свежесть мысли представителей смежных сфер, составляющих систему Человекознания; богатство инновационной педагогической деятельности в отечественном и зарубежном опыте; ...Если интегрировать все это, возникает совершенно иная педагогика как наука и как сфера практической деятельности. Пока такой педагогики не существует, но завтра она уже может появиться, и следует готовить себя к ее созданию и к встрече с ней»⁴¹. Исходным пунктом интегративной педагогики И.А.Колесникова считает «интегрированное научно-педагогическое представление о полисистемной организации человека как целостности»⁴².

Но идеи интегративности сущности человека и интегративности воспитания утвердились в философии и педагогике лишь в XIX-XX веках. В течение многих веков в западноевропейской философии господствовал подход центризма в понимании человека и его сущности, которая считалась божественной (теоцентризм), природной (натуроцентризм), социальной (социоцентризм). В соответствии с этими представлениями создавались центристские концепции воспитания⁴³. Философия исходила при этом из

идеи единой человеческой природы.

При данном центристском подходе целый ряд учений о человеке исключался из анализа. Игнорировался тот факт, что кроме внешней детерминации жизни человека имеется и его внутренняя детерминация, связанная с наличием в человеке-индивиде его составляющих: тела, души и духа. Разработка этой проблематики привела экзистенциализм к выводу о том, что сущность человека является духовной, но субъективно-личностной. Идея активности человека-индивида (которая возникла гораздо раньше, чем экзистенциализм, который ее использовал) позволяла освободиться от представлений о человеке как объекте, продукте внешних воздействий, а о воспитании как приспособлении, адаптации человека к внешней среде (теории среды в философии и педагогике). Все это создавало новые возможности в понимании истории философско-антропологических учений и их классификации, что и было сделано автором данной работы на основе анализа широкого круга учений как в истории философии (Аврелий Августин, Аристотель, К.Гельвеций, Т.Гоббс, Р.Декарт, И.Кант, Киники, Ж.Ламетри, Дж.Локк, Дж.Манетти, К.Маркс, Ф.Ницше, св.Григорий Палама, Платон, Л.Н.Толстой, Ж.-Ж.Руссо, Л.Фейербах, Немезий Эмесский, Д.Юм), так и в современной философии (Н.А.Бердяев, О.Ф.Большов, А.Гелен, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, К.Лоренц, З.Фрейд, М.Шелер, Э.Эриксон). Разработанная автором классификация направлений философско-антропологических учений позволяет выяснить общее и различия между учениями, относящимися к одному направлению. Тем самым определяется спектр тех философско-антропологических идей, которые лежат в основе той или иной стратегии образования и воспитания.

При разработке проблемы стратегий образования и воспитания автор исследовал ряд философских учений о воспитании (Р.Бернс, О.Ф.Большов, К.Гельвеций, Дж.Дьюи, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Дж.Локк, К.Маркс, А.С.Макаренко, П.Наторп, Платон, Ж.-Ж.Руссо, Б.Скиннер, Л.Н.Толстой, В.С.Шубинский, Э.Эриксон). Авторская концепция интегративного образования и воспитания опирается на разработку в отечественной философии проблем объекта и субъекта, социальной предметности, деятельности, общественных отношений, общественного производства, потребностей (Р.Ф.Абульханова, Ю.П.Андреев, В.В.Байлук, М.М.Бахтин, Е.Т.Бородин, Н.Г.Бухарцева, М.С.Каган, М.С.Кветной, В.А.Козлов, Н.С.Кузнецов, И.Н.Сиземская, В.И.Толстых, Б.И.Шенкман и др.), а также сущности и существования человека, личности, индивидуальности, идеала человека, ценностей (Г.С.Батищев, Л.А.Беляева, Б.С.Гершунский, Б.Т.Григорьян, Ю.А.Замошкин, В.Б.Куликов, В.Я.Пилиповский, Н.С.Розов, Э.Савицкая, В.Н.Сагатовский, В.И.Филатов, С.М.Шалютин, К.А.Шварцман и др.).

В работе ставились следующие задачи:

- дать анализ философско-антропологических учений о человеке в истории философии и современной философии по направлениям: соматизм, социологизм, психизм, спиритуализм, антиэссенциализм, интегратизм;
- разработать модель интегративной сущности человека;

- исследовать основные стратегии образования и воспитания, представленные на теоретическом уровне философскими концепциями образования и воспитания, базирующимися на специфическом понимании сущности человека;

- разработать интегративную модель образования и воспитания целостного человека.

Автор выражает признательность рецензентам данной работы докторам философских наук, профессорам Жукоцкому В.Д., Куликову В.Б., Лойфману И.Я.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М., 1998. - С. 89.

² Там же. С.90.

³ Там же. С.95.

⁴ Там же. С.96.

⁵ Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). - М., 1993. - С. 102.

⁶ Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 763.

⁷ Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. - Киев, 1977. - С. 6.

⁸ Философский энциклопедический словарь. С. 765.

⁹ Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. С. 89.

¹⁰ Там же. С. 101-102.

¹¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. С. 79.

¹² Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.1. - М., 1955. - С. 249.

¹³ Словарь современного русского литературного языка. - М.- Л., 1951. Т. 2. - С. 706.

¹⁴ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.2. С. 613.

¹⁵ Словарь русского языка. - М., 1982. - С. 560.

¹⁶ Платон. Соч.: В 3 т. Т.1. - М., 1968. - С. 125, 126.

¹⁷ Гельвеций. Соч.: В 2 т. Т. 2. - М., 1974. - С. 16.

¹⁸ См.: Гегель. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. - М., 1977. - С. 74, 85-86.

¹⁹ См.: Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986.

²⁰ Моль А. Социодинамика культуры. - М., 1973. - С. 43.

²¹ Там же. С. 45.

²² См.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания (Перспективы педагогической антропологии) // Советская педагогика. - 1965. - № 1.

²³ См.: Цанн Ф.В. «Философия воспитания»: история и современность // Философия, социология и этика воспитания /Тезисы к симпозиуму/. - Владимир, 1988.

²⁴ См.: Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. - Екатеринбург, 1993; Караченцева Т.С. Воспитание как философская проблема / Методологический аспект/. Дис. ... канд. филос.наук. - Тюмень, 1985.

²⁵ Наторп П. Философия как основа педагогики. - М., 1910. - С. 10.

²⁶ Щедровицкий Т., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика.-М.,1993.-С.4,8, 9.

²⁷ Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестн.вышш.школы.- 1987. - № 1. - С. 23.

²⁸ Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. Ежегодник.- 1995. - № 1. - С. 108.

²⁹ Там же

³⁰ Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. - 1988. - № 11. - С. 38.

³¹ Кумарин В.В. Вместо педагогики «философия образования»? // Педагогика. - 1997. - № 3.

³² Наторп П. Философия как основа педагогики. С. 12.

³³ Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. С. 9.

³⁴ Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности. С. 23.

- ³⁵ Никитин Е.П. Об одной тенденции в развитии философии // Вопросы философии. -2001.- № 10.
- ³⁶ Там же. С.95.
- ³⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.42. С. 92.
- ³⁸ Там же. С. 124.
- ³⁹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т.1. Изд.9.- СПб., 1895. XI.
- ⁴⁰ См.:Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания (Перспективы педагогической антропологии) // Советская педагогика. - 1965. - № 1; его же: О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
- ⁴¹ Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики. С. 118.
- ⁴² Там же. С. 111.
- ⁴³ См.: Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности.

Раздел I. ФИЛОСОФСКИЕ УЧЕНИЯ О СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Философия включает множество проблем, решение которых имеет методологическое значение для педагогики. Но основой для создания различных философских стратегий образования и воспитания выступает философская проблема сущности и существования человека. В этом убеждает весь ход развития историко-философской мысли: все те философы, которые разрабатывали данную проблему, оставили и учения о воспитании. В этом убеждает и множество философских публикаций по вопросам целей воспитания, идеалов воспитания, методов воспитания, формируемых качеств человека в воспитании, структуры педагогической деятельности, педагогической культуры, социокультурного производства человека в воспитании и т.д.¹ Но кроме этих доказательств, лежащих на уровне, так сказать, явления, имеются аргументы и на уровне сущности: раз каждая вещь (в частности, человек) имеет сущность, то ее создание, формирование (в частности, воспитание человека) есть производство данной сущности².

Но философские учения о сущности и существовании человека различны, что, на первый взгляд, уводит решение вопроса в «дурную бесконечность». На самом же деле здесь имеет место философская проблема типологизации философских учений о человеке. Наиболее распространенным ее видом является выделение таких направлений в философской антропологии как теоцентризм, натурацентризм, социоцентризм на основе идеи внешней детерминированности человека Богом, природой, обществом. Своеобразной аксиомой при этом служило метафизическое понимание человека как пассивного существа, объекта внешних воздействий. Данные направления относились к эссенциализму (учению о внешне заданной и неизменной сущности человека) и противопоставлялись экзистенциализму как учению о свободе выбора индивидом своей сущности и ее самоформировании в процессе существования. Таким образом, при данном подходе экзистенциализм по сути дела исключался из числа учений о сущности человека.

Проблема типологизации философских учений о человеке разрабатывалась основателем немецкой философской антропологии М.Шелером. В работах «Положение человека в космосе», «Человек и история», «Человек в эпоху уравнивания» он дал анализ различных философских учений о человеке, или, как он их называет, господствующих идей о человеке, или типов человека. Первая идея о человеке трактуется им как результат взаимного влияния Библии и античной религиозной истории, реализовавшийся как антропология христианско-иудаистской веры, которая позже разрабатывалась Августином, О.фон Фрейзинга, Боссюэ вплоть до современных теологов. Он рассматривает эти учения как защиту мнимо рациональными средствами древнего красивого мифа о человеке. Но при этом М.Шелер не

столько подчеркивает богоподобие человека, указывающее на его божественно-духовную сущность, сколько выделяет такие свойства самосознания древнего человека как земной страх и ощущение подавленности. Таким образом, homo teos выступает у философа как человек, эмоционально-инстинктивные корни которого сформировали его религиозность.

Вторая идея о человеке как homo sapiens рассматривается М.Шелером как изобретение древних греков, которая особенно определенно была выражена Анаксагором, Платоном и Аристотелем и содержала различие между человеком и животным. Отличительная особенность этой идеи заключается в том, что в ней выделяется специфически деятельное начало - разум, присущий только человеку. Человек здесь уравнивается со всем сущим, природой, а генезисом его отличительного свойства - разума становится божественное: логосы, нус, порождающие мир и его порядок, онтологически тождественное разуму. Эта рациональная идея о человеке, по М.Шелеру, имела идейной основой религиозную идею о человеке и разрабатывалась позже стоиками, средневековой философией (Фома Аквинский), философией Нового времени (Декарт, Спиноза, Лейбниц, Мальбранш), немецкой классической философией (Кант, Гегель). Шелер подчеркивает, что в этих учениях, особенно у Гегеля, проводятся идеи идентичности человеческого и божественного разума и всемогущества разума.

Третья идея о человеке как homo faber рассматривалась, по мнению М.Шелера, в натуралистических, позитивистских, позднее - прагматических учениях. В рамках этой идеи усматриваются лишь степенные различия между человеком и животным: «Человек есть лишь особый вид животных. В человеке действуют те же самые элементы, силы и законы, что и во всех других живых существах - только вызывая более сложные следствия. ... Все душевное и духовное здесь понимается, исходя из влечений, ощущений органов чувств и их генетических дериватов. Так называемый мыслящий «дух»... - это всего лишь дополнительные эпифеномены и бездеятельные отражения в сознании тех начал, которые действуют также и в стоящем ниже человека животном мире. Итак, человек в первую очередь - не разумное существо, не «homo sapiens», а «существо, определяемое влечениями»³. В качестве представителей, разрабатывающих данную идею, философ называет Демокрита, Эпикура, Бэкона, Юма, Милля, Конта, Спенсера, Ламарка, Дарвина, Гоббса, Макиавелли, Фейербаха, Шопенгауэра, Ницше, Маркса, Фрейда, Адлера.

Суть четвертой идеи о человеке заключается в том, что человек рассматривается как «тупик жизни вообще», как болезнь, как «человечек», который все создал из-за «своей биологической слабости и бессилия, из-за фатальной невозможности развиваться биологически»⁴. Поскольку здесь разрабатывается идея о сверхчеловеке как новом (будущем) биологическом типе, то М.Шелер называет учения, создаваемые на основе данной идеи, панромантизмом. К представителям этого направления М.Шелером относятся учения Шопенгауэра, Ницше, Бергсона, современного психоанализа.

Пятую идею о человеке М.Шелер называет «*постуляторным атеизмом серьезности и ответственности*» (Д.Г.Керлер, Н.Гартман). Эти философы разрабатывают учения о человеке как о Боге, имеющем «максимум ответственной воли, цельности, чистоты, ума и могущества». Для раскрытия сути данной идеи М.Шелер цитирует Керлера: «Если мировая основа существует и она согласна с тем, что я считаю добром, тогда я уважаю ее как уважают друга; но если она не согласна - плевал я на нее»⁵.

Шестая идея о человеке, которой придерживается сам М.Шелер, это идея о человеке как «всечеловеке». «Абсолютный всечеловек» («идея человека, раскрывшего все свои сущностные возможности»), по М.Шелеру, есть нечто таинственное и далекое, как Бог, скорее, это сущность человека, «но только в бесконечной форме и бесконечном многообразии». Для каждой же эпохи мировой истории характерен «относительный всечеловек», который характеризуется им как идеал, содержащий «максимум всечеловечности, относительный максимум участия во всех высших формах человеческого бытия»⁶. Этот идеальный тип рассматривается им как частный случай его концепции уравнивания, представляющий «уравнивание односторонних *идей о человеке*». Уравнивание же (или конвергенция) трактуется философом как важнейшая тенденция наступающей мировой эпохи, в которой создается единое человечество. «Всечеловек» М.Шелера и представляет собой персональную форму «всечеловечества».

Эта типология при всей привлекательности ее идей лишена единого логического основания. Первые три типа человека выделяются в связи с такими сущностными основаниями как Бог, Духовная субстанция, Природа, сущность человека в четвертом типе обозначается как Не-Природа, сущность пятого - Человекобог, шестого - Человечество. В связи с этим разными критериями одни и те же учения могут быть отнесены к разным философским направлениям. Например, антропология Л.Фейербаха должна относиться к учениям о типе человека «*homo faber*», ибо сущность человека считается им природной, а также к учениям пятого типа, ибо Л.Фейербах создал учение о человекобоге. Тип «всечеловека» охарактеризован крайне абстрактно. Идея, тип человека рассматривается философом то как идеальный тип, философский конструкт, то как исторический человек (например, подчеркивается, что с типом «*homo faber*» связаны три натуралистические теории истории: экономическая, расовая, политическая). Учения о первом, втором, третьем, пятом и шестом типах человека объединяет идея о том, что сущность человека внешне задана, сверхлична, но учение о четвертом типе человека основывается на противоположной идее о том, что сущность человека внутренне задана.

М.Бубер разрабатывает типологию учений о человеке под углом зрения того, как философы понимали мир человека и какое место они отводили в нем человеку. По его мнению, Аристотель считал миром человека геоцентрически организованный космос, а человека вещь среди других вещей космоса, причем обладающей собственным углом в мироздании. В христианском космосе (например, у Августина) человек находится между живот-

ными и ангелами, свидетельствуя о своей богопричастности. Поскольку же открытия в астрономии, произведенные в эпоху Возрождения и Нового времени, показали бесконечность и равнодушие космоса к человеку, то начинаются поиски нового мира человека.

Гегель находит его в Мировой Истории, где человек существует не в вечности, а во времени и имеет своим назначением осуществление свободы. Фейербах, включая природу в мир человека, вместе с тем ищет его сущность и предназначение в сфере отношений Я-Ты. Маркс сужает человеческий мир до общества и даже уже - до сферы материального производства в нем, где при капитализме разыгрывается имеющая характер милитаризма битва пролетариата с отжившим строем. Ницше лишает человека своего мира, полагая его существом проблематичным, находящимся в процессе становления, которое представляет «попытку, прощупывание, промах» с неясным исходом: превратиться в «деградировавшее животное» или стать сверхчеловеком.

В экзистенциализме (например, Хайдеггера) общество рассматривается как Оно, нечто чуждое и враждебное человеку, а его мир сужается как шагреновая кожа до его внутреннего мира, его Я, так что человеку-одиночке приходится «искать сокровенного общения с самим собой». Вопрос о сущности человека и его отношении «к бытию всего сущего» превратился, таким образом, в вопрос «о человеческом наличном бытии в его отношении к собственно-бытию»⁷.

Учение Шелера, как и учение Хайдеггера, М.Бубер считает индивидуалистической антропологией, ибо оба они заняты отношением человека-индивида к самому себе. Как и Хайдеггер, Шелер полагает сущность человека духовной, сосредоточивая внимание на раздвоении и борьбе в человеке духа и инстинктов. Сам М.Бубер особенностью человеческого мира считает отношение «человека с человеком». Это отношение он называет областью «между», в которой формируется и познается душевно-духовная диалогичная сущность человека. Классификация М.Бубером антропологических учений как минимум имеет три различных основания: мир человека и его место в нем; какой в субстанциальном плане является сущность человека (космической, божественной, духовно-исторической, общественной, духовно-личностной); является ли сущность человека индивидуалистической, коллективистской или дуально-общностной, Я-ты-ческой («быть вдвоем»). По каждому из этих оснований можно разработать специфическую классификацию учений о человеке.

Автору данной работы хотелось бы предложить иную типологизацию философско-антропологических учений, исходным пунктом которой является идея о структуре человека-индивида, с его составляющими: тело, душа, дух. При этом все философско-антропологические учения мы именуем эссенциалистскими, ибо так или иначе они решают вопрос о сущности человека, что позволяет вычленивать такие направления в философской антропологии как соматизм, психизм, спиритуализм. Но уже в учениях французского материализма XVIII века (в частности, К.Гельвеция) и особенно мар-

ксизма, появилось представление о социальности как сущностном свойстве человека-индивида, что позволяет соответственно выделить направление социологизма. Все те философские учения о человеке, в которых его сущность детерминировалась внешней природой и тело рассматривалось как ее модус, отнесем к физикалистскому соматизму; те, в которых сущность человека усматривалась в его теле, представляющем своего рода машину, - к механистическому соматизму; те, где тело трактовалось как биологический организм, - к органицистскому соматизму. Кроме того, в работе выделяются и такие направления в понимании сущности человека как антиэссенциализм (в постмодернизме) и интегратизм.

Все эти подходы рассматриваются нами как философские модели исследования человека, его сущности. При этом, опираясь на понимание моделей М.Вартофским, мы считаем их репрезентациями или интенциональными объектами, поскольку они замещают в исследовании человека, его различные измерения и «становятся тем, чем они есть, сохраняются таковыми и могут быть исчерпывающе описаны только в свете наших собственных интенций. ...посредством творимых нами репрезентаций мы трансформируем наши собственные формы восприятия и познания, способности видения и понимания»⁸. При этом они сохраняют общие релевантные свойства, т.е. те, «благодаря которым одна сущность похожа на другую»⁹, один человек на другого. Выделенные нами интенциональные объекты тем самым являются моделями, ибо «минимальным и достаточным условием для того, чтобы нечто стало моделью, является постулирование этим нечто некоторым системным образом не только тех или иных сущностей, но и возможных отношений между ними»¹⁰. Кроме того, выделенные нами конструкты являются нормативными (выделяют те черты, которые наиболее для нас значимы), целенаправленными (их значения существуют в отношении цели, которую они реализуют - понимание сущности человека) и действенными (являются способами действия, позволяющими выделить различные стратегии образования и воспитания)¹¹.

Что касается самого понятия «сущность человека», то в литературе имеется в его осмыслении два подхода. Одни философы употребляют его в качестве синонима понятия «природа человека», другие эти понятия концептуально разграничивают. Например, П.С. Гуревич под «природой человека» понимает «стойкие, неизменные черты, общие задатки и свойства, выражающие его особенности как живого существа, которые присущи homo sapiens во все времена независимо от биологической эволюции и исторического процесса. Раскрыть эти признаки – значит выразить человеческую природу»¹², а под «сущностью человека» - «верховное, державное качество человека»¹³. Правда, П.С. Гуревич последовательно данного понимания «природы человека» не придерживается, в конце концов определяя ее как «продукт исторической эволюции и определенных врожденных механизмов»¹⁴. С нашей точки зрения, первое определение философа «схватывает» ее суть, а именно то, что это понятие содержит в себе указание на генезис человека. Что касается категории «сущность», то она

исследовалась многими философами, начиная с Аристотеля. Последний рассматривает ее, во-первых, в аспекте соотношения первых сущностей (отдельных вещей) и вторых сущностей (видовых и родовых определений отдельных вещей); во-вторых – в аспекте соотношения материи и формы. Всякая сущность, по его мнению, означает «определенное нечто», а «главная особенность сущности – это ...то, что, будучи тождественной и одной по числу, она способна принимать противоположности ...подвергаясь изменению»¹⁵. Гегель многоаспектно определяет сущность: в соотношении с самой собой как «простое тождество с собой»¹⁶; в соотношении с различием в самом себе как разность и противоположность; далее как противоречие и как основание¹⁷. Если в соотношении с бытием сущность выступает как «определенность, благодаря которой бытие становится лишь наличным бытием или наличное бытие – лишь чем-то *иным*»¹⁸, то в соотношении с основанием – сущность является «определенностью основания и определенностью основанного»¹⁹; в соотношении с определениями формы как то, что «лежит в их основании»²⁰; во взаимосвязи с явлением сущность выступает как сторона существенного отношения, которое есть единство сущности и существования²¹. Таким образом, «сущность человека» указывает на универсальную основу всех индивидов, то общее в них, что связано с их действительностью, что отличает человека от животного.

Философские учения о человеке не исчерпывают свое содержание решением проблемы сущности человека, но понимание сущности человека задает определенную трактовку целого ряда проблем, среди которых выделим как наиболее важные для педагогики проблемы ценностей, идеалов и путей их достижения. В.Н.Сагатовский, который в современной отечественной философии разрабатывает вопросы философии образования, подчеркивал: «Конечно, проблема идеала имеет свой методологический аспект (возможен ли идеал? как его строить? и т.д.), а проблема пути имеет свое мировоззренческое основание (приемлемость той или иной стратегии и «технологии» с точки зрения определенной системы ценностей). Итак, критически обосновывающий «взгляд со стороны» - вот что может ждать педагогика от философии: осознайте свой идеал и стратегию его достижения»²². Эта связь, сопряженность, взаимодействие между пониманием сущности человека и стратегиями образования и воспитания и будет находиться в центре исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См: Беляева А.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности; Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики; Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности; Степанова И.Н. Воспитание как социокультурное производство человека. - Екатеринбург, 1994; Шалютин С.М. О сущности человека и целях воспитания // Проблема человека и его воспитания: философский аспект. - Курган, 1993.

² В качестве определения сущности используем ее дефиницию, восходящую к Гегелю: «сущность - то, чем предмет *изнутри* определяет себя и свое поведение в отношении с другими предметами». Барг О.А. Проблема интегративности и конкретно-всеобщий уровень философского понимания действительности // Новые идеи в философии: Межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 7. - Пермь: Изд-во Пермского гос.ун-та, 1998. - С. 89.

- ³ Шелер М. Избранные произведения. – М., 1994. – С.80.
⁴ Там же. С. 88.
⁵ Шелер М. Избранные произведения. – М., 1994. – С.95.
⁶ Там же. С. 106.
⁷ Бубер М. Проблема человека // Бубер М. Я и Ты. – М., 1993. – С. 121.
⁸ Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное познание. – М., 1988. – С. 18, 21.
⁹ Там же. С. 34.
¹⁰ Там же. С. 63.
¹¹ Там же. С. 124-125.
¹² Гуревич П.С. Философия человека: В 2 ч. Ч.1.- М., 1999. – С.60.
¹³ Там же. С.61.
¹⁴ Там же. С.79.
¹⁵ Аристотель. Категории // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т.2. – М., 1978. – С. 60, 61.
¹⁶ Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3 т. Т.2. – М., 1971. – С.32.
¹⁷ Там же. С.39, 46, 55, 74.
¹⁸ Там же. С.13.
¹⁹ Там же. С.74.
²⁰ Там же. С.75.
²¹ Там же. С. 150.
²² Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности. С. 23.

ГЛАВА 1. СОМАТИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

А.А.Тахо-Годи в своем содержательном анализе древнегреческого понимания личности с помощью термина сома (soma - тело) выделяет несколько этапов в развитии значений этого термина¹. Первый этап: в работах Гомера и Гесиода термин soma не употреблялся для обозначения личности, ибо человек тогда рассматривается как часть природы, космоса, ничем не отличающаяся от него и не противостоящая ему. Второй этап - soma как личность используется у древнегреческих трагиков (Софокл, Эврипид) для обозначения свободного человека как физического тела в системе, главным образом, родственно-семейных отношений, определяя сущность человека. В классической древнегреческой прозе (Ксенофонт, Фукидид) личность - soma выступает как свободный гражданин, обладающий основными социальными характеристиками (третий этап). В классической древнегреческой философии личность (soma) обозначает душевное тело, т.е. единство телесного и душевного в человеке. Личность начинает все больше мыслиться как часть общества - государства. Человек как «тело» в смысле грубой физической оболочки теперь уже обозначает раба как вещь среди вещей. У Аристотеля (четвертый этап) «тело - это понятие чисто физиологическое, биологическое, зоологическое, одинаковое в мире людей или животных, но никак не личностное»², не сущностное. У Плутарха, который синтезирует все предыдущие определения тела как личности, soma не связывается с рабским состоянием человека, и намечается подход к трактовке личности как обозначения духовной сущности человека (пятый этап), для чего термин soma уже оказывается непригодным.

Из приведенного А.А.Тахо-Годи анализа становится ясным, что в досократовской древнегреческой философии отсутствовали учения, которые можно было бы отнести к соматизму, т.е. направлению, основой которого

является идея о том, что физическое, биологическое тело человека является его сущностью. Возникновение этой идеи и тем самым соматизма, по нашему мнению, следует связывать с философией киников, развитие которой происходит в конце V - начале IV веков до н.э. и которая просуществовала вплоть до V - VI веков н.э. (представители Антисфен, Кратет, Гиппархия, Метрокл, Онесикрит, Менедем, Моним, Бцион Борисфенский, Телес, Менипп, Диоген Синопский и другие). Э.Целлер объяснял долговечность этой школы тем, что позднейший кинизм «был скорее образом жизни, чем научным мировоззрением, его почти не коснулась смена философских систем; он пережил все школы... сохранился до пятого века и имел еще отдельных приверженцев даже в шестом веке»³.

Киники обосновали принцип «природа-закон», согласно которому все, что относится к естественному ходу природы, оценивалось как благо, а все, касающееся обычаев и традиций общества, - как зло. Опираясь на этот принцип, они выдвинули лозунг «перечеканки ценностей», подвергнув критике рабовладельческий строй, его институты политической власти, культуру, традиционный брак и семью, религию. Следование природе рассматривалось ими как методологическое основоположение при рассмотрении проблем человека, его души, морали, воспитания.

Сущность человека они считали природно-телесной. Платон подвергал критике позицию соматизма киников в «Софисте»: «Одни с неба и из мира невидимого все влекут на землю, обнимая руками как камни, так и деревья, потому что, хватаясь за все подобное, они решительно утверждают, что только то существует, что доступно прикосновению и вообще осязанию, ибо тело и сущность принимают за одно и то же, а когда кто-нибудь утверждает, что существует и то, что не имеет тела, такие слова они вообще презирают и не хотят ничего другого слушать»⁴. Считая тело сущностью человека, киники признавали обусловленность души телом и материальность души и только в отношении человеческого духа делали исключение, относя его к сущему, но бестелесному. «Им кажется, - утверждает Тезтет в диалоге «Софист» о киниках, - что сама душа обладает телом, в отношении же разумности и каждого из того, о чем ты спросил (а спросил собеседник Тезтета Чужеземец о добродетелях. - И.С.), они не дерзают согласиться, что это вовсе не существует, и настаивать, что все это - тела»⁵.

Из данных текстов очевидно, что признание сущности человека телесной вытекало из наивно-материалистической трактовки киниками сущего, бытия: к сущему относится только телесное. Биологозатворская трактовка сущности человека имела у киников множество следствий. Так, они разрабатывали идею естественного равенства всех людей и, опираясь на нее, резко критиковали рабство. Первый принцип их этики - следование природе - имел натуралистический характер, они пропагандировали и вели аскетический опрошенный образ жизни (особенно Диоген Синопский), отказываясь от благ цивилизации и не выполняя «айдоса» - нормы общежития, принятой в древнегреческом обществе⁶. Идеал жизни «по природе» они искали в животном мире - у пчел, муравьев, в первобытном человечес-

ком стаде, оправдывали каннибализм и инцест, возводили в культ нищенство, провозглашали «свободную любовь», считали брак условным делом, все пороки людей выводили из их телесности, а все добродетели объявляли условными, отвергали науку и искусство. Эстетическим идеалом человека для них являлся человек телесно безобразный, но духовно прекрасный (Сократ), причем отсутствие телесной красоты сами они не считали безобразным, утверждая, что природа не создает безобразного. Идеал внутренней свободы они совмещали с культом бедности и лишений. Социальные причины кинизма кроются в защите интересов низших социальных слоев древнегреческого общества - рабов и бедняков, которые в своем образе жизни мало чем отличались от животных и только духовно могли возвыситься над богатыми. Отсюда неслучайно другими принципами этики киников кроме следования природе являлись принципы внутренней свободы и разума.

Античная досократовская философия характеризовала человека как природное существо, принадлежащее Космосу, как тело, подобное другим природным телам и состоящее из тех же самых элементов, будь то природные стихии Эмпедокла, гомеомерии Анаксагора или атомы Демокрита. Космос являлся домом человека, но философия больше акцентировала внимание на исследовании дома человека, чем человека в этом доме. В период классики при сохранении идеи вписанности человека в космос появляется представление о том, что человек занимает особое место в этом космосе благодаря разуму. И хотя разум человека имеет космическое происхождение, но сам он в жизни человека испытывает воздействие со стороны государства, политики, сословий, превращаясь в этические добродетели и политические категории. Киники вернулись к образу природного человека в досократовской философии, знаменуя в своем учении гибель социальных и политических основ античного мира.

Средневековая философия изменила античные представления о человеке и мире, на смену Космосу приходит Бог и Божественный мир, на смену природному человеку - духовный человек, христианин. «Эпоха Возрождения, - считал Н.А.Бердяев, - вновь открывает природного человека. ...Ренессанс есть не что иное, как обращение человека к природе и обращение его к античности. ...Гуманистическое сознание, которое было порождено этим двояким обращением к античности и к природе... повернуло человека от духовного человека к природному человеку»⁷. Но этот гуманизм имел двойственный характер. С одной стороны, он воспевал могущество человеческих сил в области преобразования природы, с другой, он «принижал человека, потому что перестал считать его существом высшего, Божественного происхождения, перестал утверждать его небесную родину и начал утверждать исключительно его земную родину и земное происхождение. Этим гуманизм понизил ранг человека»⁸.

М.Бубер подчеркивал противоречивость понимания человека в философии Возрождения: она воспевала Космос как наилучший дом человека, тогда как великие открытия науки этого времени привели к тому, что «сте-

ны этого дома фактически уже рухнули под ударами Коперника. Беспредельность надвинулась со всех сторон, и человек оказался в мире, устрашающая реальность которого не позволяла видеть в нем прежний дом. В этом мире он стал беззащитным... и познал человеческую ограниченность, недостаточность и обусловленность»⁹. По мнению Н.А.Бердяева, двойственность гуманизма Возрождения раскрывается как «самоистребляющая диалектика», усиливающаяся в Новое время, когда в жизнь человека вошли машины, которые разрушили его органическую связь с природой. На смену старым образам космического человека и духовного человека появляется образ человека-машины: «гуманизм переходит в антигуманизм».

Главной особенностью философии Возрождения является антропоцентризм, сосредоточенность философской мысли на человеке, его индивидуальности, его отношениях Богом, с природой и обществом. Но в самом понимании человека, его сущности сформировалось несколько направлений: социологизм, подчеркивающий социально-политическую сущность человека и его служение государству (К.Салютати и ряд его последователей), спиритуализм, трактующий человека как существо духовное (М.Фичино) и, наконец, соматизм с идеей природной сущности человека (Л.Валла, Д.Манетти). Проблематика исследования человека в эпоху Возрождения была аналогична той, которая была в средневековой антропологии: природа человека и его состав, уподобление человека и его назначение. Философское учение о человеке, разработанное Д.Манетти, отличается, как подчеркивает Н.В.Ревакина, синкретизмом: он ассимилирует идеи перипатетиков, христианской философии (особенно Аврелия Августина), филологии, исследующей гуманитарные тексты, и естественных наук, особенно биологии и медицины¹⁰.

Представление о природной сущности человека опирается у Д.Манетти на культовое отношение к природе, в которой он прославляет ее красоту, богатство, изобилие. Но в отличие от соматизма в философии Нового времени, где человек понимается как природное неизменное существо, объект воздействий природы, Д.Манетти рассматривает человека как природно-творческое существо, которое сотрудничает с Богом в творении мира и его совершенствовании: «Благодаря выдающейся и исключительной остроте человеческого разума после первоначального и еще незаконченного (*rudem*) творения мира, видимо, нами все было изобретено, изготовлено и доведено до совершенства. ... никто не будет отрицать, что большая часть того, что видят в мире, была устроена и упорядочена людьми. ...Мы думаем и считаем, что самая характерная черта человека – это познание и действие»¹¹.

И хотя философ, отдавая дань все еще сильному в то время религиозному мировоззрению, признавал сотворение человека Богом, вместе с тем нередко он в прямой форме подчеркивал, что человек является творением природы. Так, возражая папе Иннокентию III, считавшему, что человек в отличие от деревьев и трав производит из своего организма грязь

и мерзость, Манетти заявляет: «Но собственные плоды человека это не отвратительные и ненужные виды нечистот и мерзостей... человеческими плодами должны, скорее, считаться многообразные деяния ума и рук (*multiplices intelligendi et agendi operationes*), для производства которых человек, подобно дереву, рождается от природы (*naturaliter nascitur*) (курсив автора. – И.С.)¹². Более того, он считает, что любое выделение человеческого организма оказывается полезно как для самого человека, так и для материального производства. Обращаясь к неаполитанскому королю Альфонсу Арагонскому, которому была посвящена работа Манетти «О достоинстве и превосходстве человека», он заявляет: «Кажется, ты не рожден согласно общему и обычному закону природы (курсив автора. – И.С.), но скорее создан и избран самим всемогущим богом»¹³.

При рассмотрении состава человека Д.Манетти слагает своеобразный философский гимн человеческому телу. Прежде всего это выражается в подробном описании различных органов человеческого тела с постоянным подчеркиванием их целесообразности и красоты. Особенно высоко он оценивает такие гоминидные признаки человека как прямохождение, голову, имеющую крупные размеры и большой объем для удобного размещения мозга, руки, способные овладеть любым искусством. Эти признаки отличают тело человека от тела животных и делают ненужными многие телесные органы животных типа хвоста, рогов и т.д., что обеспечивает телесное превосходство человека. «Итак, - восхищается Манетти, - какое соединение членов, какое расположение линий, какая фигура, какой облик могут быть в действительности или в помыслах более прекрасны, нежели человеческие!»¹⁴

Рассматривая вопрос о составе человека, философ подвергает критике идеи некоторых библейских пророков, церковного писателя Амвросия Медиоланского и особенно римского папы Иннокентия III за то, что тот трактовал человека как презренное и ничтожное существо¹⁵. Обращаясь к авторитету бога, Манетти заявляет, что «все созданное богом является благом в высшей степени и никто, разве лишь безумец, в этом не сомневается; но если дело обстоит так, то мы не можем сомневаться в том, что человек, ради которого, как известно, были созданы все блага и все наилучшее, не только сам по праву есть нечто наилучшее, но даже, как бы я сказал, более, чем наилучшее (*plusquam optimum*)»¹⁶. Что касается слабостей и болезней тела человека, на чем акцентировал внимание Иннокентий III, то, по мнению Манетти, их «человек получил не из-за своей природы (*non ex natura sua*), но, скорее, из-за позорного греха»¹⁷ (имеется в виду первородный грех. – И.С.).

Философ подчеркивает телесную обусловленность человеческой души и духа. Так, он указывает, что человеческая чувственность берет начало в мозге, где «возникают нервные связи и чувства»¹⁸. Сама эта чувственность делает жизнь человека успешной и приятной: благодаря ей он получает знания и испытывает наслаждения. Все душевные переживания человека, аффекты (например, страдания отца из-за смерти сына, описанные им

в работе «Диалог о смерти сына») имеют, по Д.Манетти, природное происхождение, естественный характер; люди, лишённые чувства страдания, называются им *inhumani* - бесчеловечными. Природа же сама и врачует эти страдания, со временем ослабляя их. С деятельностью мозга связаны способности человеческого разума, благодаря которому произошли «как многие великие и замечательные деяния человека, так и орудия, чудесным образом изобретенные и освоенные»¹⁹, творения художников, скульпторов, поэтов, историков и философов. Д.Манетти положительно оценивает представления античных философов о человеке как микрокосме, тело которого устроено по образу вселенной. Вместе с тем он делает вывод о том, что «человек - это разумное, предусмотрительное и очень пронзительное существо (*animal*), потому имеет более благородное тело по сравнению с животными (с телом которых оно сходно по веществу), что оно в большей степени пригодно для действия, речи и понимания – функций, которых те лишены»²⁰.

Д.Манетти признает естественные основы нравственности человека, считая в духе идей Возрождения ее мерилom наслаждения, связанные с его телом. Он утверждает, что «нет ни одного действия человека, если тщательно и со вниманием рассмотреть его природу, - и это достойно удивления, - из которого человек не извлекал бы в высокой степени наслаждения; ведь от каждого из внешних чувств – зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания он получает всегда... большие и сильные наслаждения»²¹.

Проблема уподобления человека решается Д.Манетти с позиций, отличающихся от традиционного христианского богословия, ибо на них влияет его представление о природной сущности человека. Он именует человека «смертным богом», «небесным и божественным животным», не столько при этом развивая христианскую традицию, сколько используя теологическую терминологию для оправдания достоинства человека. Даже искупление объясняется им наличием человеческого достоинства: «Если бог создал мир и все, что в нем есть, ради человека, если пожелал, чтобы человеческий род всем владел и повелевал... если, наконец, наделил привилегиями как общего свойства, так и отдельными и особыми, то, действительно, кажется подобающим и соответствующим, чтобы тот, кого он поставил на такую высоту и столь выдающуюся ступень достоинства и ради кого создал все существующее, не был осужден навечно»²².

И, наконец, Д.Манетти решает проблему назначения, долга человека путем синтеза идей Аристотеля о познании и действии как человеческих обязанностях и идей христианской антропологии о познании Бога как смысле жизни. Он видит долг человека в культурном творчестве, в труде по преобразованию мира, в котором в ренессансном духе усматривает «гораздо более многочисленные и большие наслаждения, нежели страдания»²³. Таким образом, из естественной человеческой природы Д.Манетти выводит преобразовательную деятельность человека, которая обеспечивает ему господствующее положение в мире.

В философии Нового времени соматизм приобретает специфическую

форму, что связано с развитием ряда наук (механики, анатомии и физиологии, медицины) и встраиванием проблемы человека в учения об обществе и государстве. Так, уже у Р.Декарта, учение которого о человеке не принадлежит к соматизму, имеется представление о теле человека как машине и натуралистические взгляды на мораль, и делается вывод о том, что тело человека следует изучать естественнонаучными методами.

Эти идеи были ассимилированы Т.Гоббсом, выделявшим две ипостаси человеческого в человеке: человек как «физическое тело» и как «политическое тело». При анализе первой ипостаси человека Т.Гоббс исходил из признания природно-биологической сущности человека: «Природа человека есть сумма его природных способностей и сил, таких, как способность питаться, двигаться, размножаться, чувство, разум и т.д. Эти способности мы единодушно называем природными, и они содержатся в определении человека как одаренного разумом животного»²⁴.

Данное понимание обосновывается философом с помощью механистических представлений о 1) теле человека, обобщающих данные исследования У.Гарвеем кровообращения животных и человека; 2) психике человека, возникновении ощущений, восприятий, представлений, воображения, памяти, мышления; 3) эмоциях человека, его чувствах и переживаниях. Тело человека рассматривается Т.Гоббсом как специфическая машина: «Наблюдая, что жизнь есть лишь движение членов, начало которого находится в какой-нибудь основной внутренней части, разве не можем мы сказать, что все *автоматы*... имеют искусственную жизнь? В самом деле, что такое *сердце*, как не *пружина*? Что такое *нервы*, как не такие же *нити*, а *суставы* - как не такие же *колеса*, сообщающие движение всему телу так, как этого хотел мастер?»²⁵ Механистически трактуется им и процесс образования ощущений как результат двойного давления - того, которое оказывает внешнее тело на органы чувств, доходя до мозга с помощью нервов, волокон и перепонки, и обратного давления мозга, с помощью которого образ как бы выносится наружу²⁶. Аналогичным образом понимается и процесс образования чувств и переживаний с той лишь разницей, что их субстратом считается сердце²⁷.

На основе соматических представлений о человеке Т.Гоббс разрабатывает натуралистическую этику, считая, что «естественная жадность», эгоизм являются естественными качествами человека, обусловленными инстинктом самосохранения: «...Люди от природы подвержены жадности, страху, гневу и остальным животным страстям»²⁸. В связи с этими представлениями философ делает вывод о неизбежности в обществе борьбы за обладание благами. «Вот почему, - утверждает он, - если два человека желают одной и той же вещи, которой, однако, они не могут обладать вдвоем, они становятся врагами»²⁹.

Враждебность (интолерантность) трактуется им как врожденное качество человека, исключающее возможности установления в обществе мира и согласия и тем самым обуславливающее существование длительного этапа человеческой истории, который он называет естественным состоя-

нием. Природно-человеческий фактор порождает объективную логику истории, приводящую к возникновению государства и связанного с ним общественного состояния людей. Только жесткие политические требования к человеку, действующие в рамках абсолютной монархии (недаром же Гоббс назвал государство искусственным чудовищем, Левиафаном), и нормы морали, требующие от человека добродетельного поведения, способны, по Т.Гоббсу, обуздать человека, который является «более хищным и жестоким зверем, чем волки, медведи и змеи»³⁰. Таким образом, защита им монархического строя объясняется не только политическими взглядами философа (на что обычно обращают внимание), но и соматическими представлениями о человеке.

Правда, справедливости ради следует отметить, что Т.Гоббс в качестве естественных качеств человека выделяет также стремление к сохранению мира, из которого выводит естественный закон, заставляющий людей жить в мире. Но эти естественные качества людей в естественном состоянии, по его мнению, реализоваться не могут, поскольку являются более слабыми регуляторами поведения людей, чем враждебность к другим и борьба с ними, и сами требуют возникновения государства, которое может обеспечить своей силой действие естественного закона. Следовательно, эти идеи не противоречат базовым положениям учения Т.Гоббса о природно-телесной сущности человека и о враждебности индивида к другим как доминирующем сущностном свойстве человека, выступающем важным фактором исторического процесса. Метафизически-биологизаторская антропология Т.Гоббса противоречила его эмпирической гносеологии (все идеи есть результат опыта), и это противоречие было устранено философом лишь путем трактовки опыта как процесса, оторванного от социальных условий жизни, и познающего человека-индивида как гносеологического Робинзона.

Во французской философии XVIII века имеются два соматических учения - Ж.-Ж.Руссо и Ж.Ламетри. Значительный интерес к проблемам человека и его воспитания объясняется развитием во Франции XVIII века идеологии Просвещения, которая усматривала разрешение усилившихся в то время социальных конфликтов и предреволюционного состояния в преодолении невежества людей, их просвещении для формирования разумного отношения к миру, особенно обществу. Философия Просвещения представляла собой критику с позиций разума всех устаревших, несоответствующих законам разума представлений о природе, обществе, государстве, человеке, морали, воспитании.

Но метафизическое мировоззрение французских философов привело их к мнению о существовании единой у всех людей одинаковой неизменной человеческой природы и естественных прав человека. Согласно этому мнению, в обществе имеют место «отклонения от естественной «нормы» и возвращения к ней, искажения человеческой природы и исправления таковых»³¹. Причем, такой философ как Ж.-Ж.Руссо акцентировал свое внимание на том, что благодаря обществу происходит искажение человечес-

кой природы в худшую сторону, а Ж.Ламетри признавал, что общество может усилить лучшие черты человеческой природы и бороться против плохих, а К.Гельвеций стремился обнаружить те способы формирования человека со стороны общества, которые, соответствуя человеческой природе, могли ее существенным образом преобразовать.

В философском учении Ж.-Ж.Руссо о человеке имеется немало общего с идеями киников. Так же, как и они, философ создает свою концепцию природы человека, основываясь на двух принципах - нигилизма по отношению к культуре (антиномия культуры и природы) и возврата к природе. «*Отрицание культуры*, - подчеркивает С.И.Гессен, - *проходит красной нитью сквозь все сочинения Руссо*»³². Руссо подвергает критике такие особенности культуры как ее искусственность (она лишь искусственное подражание природе), бесчувственность (в ней имеет место отсутствие простоты и непосредственности чувства), механистичность, рассудочность (деятельность по заранее принятым целям и правилам).

Разделение труда, нашедшее воплощение в культуре, породило, по его мнению, такие пороки как частная собственность, неравенство, человеческое рабство. Ж.-Ж.Руссо в центр своих рассуждений о природе и культуре полагает антитезу: целостность-раздробленность. Ю.М.Лотман считал, что «проблема человека-дробь - одна из основных в системе Просвещения - очень существенна и для его частной руссоистской подсистемы»³³. По мнению Ж.-Ж.Руссо, природный человек является целостным существом, тогда как человек, живущий в гражданском обществе, - раздробленным в силу наличия разделения труда и его профессиональной специализации: «Естественный человек есть все для себя; он - нумерическая единица, абсолютная целостность, не имеющая отношения ни к чему, кроме как к себе самому и себе подобным. Человек гражданского общества есть лишь дробная часть, которая зависит от знаменателя и ценность которой находится в отношении к целому, каковым в этом случае является социальное тело»³⁴.

В силу этой целостности в природе человек является личностью, имеет свободу, а в культуре человек попадает в зависимость от других людей из-за своей специализации и потому перестает быть личностью. В природе у человека нет судей, он не зависит ни от чьего мнения. В культуре же человек зависит от масс и общественного мнения. С.И.Гессен считает, что «*протест Руссо против культуры означает при ближайшем рассмотрении борьбу за нравственный идеал свободной и целостной личности*»³⁵. Рассматривая культуру как мир отчуждения, Руссо зафиксировал то ее реальное состояние, которое обрекает большую часть людей на культурное прозябание. Но абстрактный, внеисторический подход к культуре с позиции антитезы «культура-природа» сделал невозможным для Руссо признание того, что культура и есть единственное, созданное человеком его собственное бытие, его Дом, так что речь должна идти не о ликвидации культуры и возврате к природному существованию человека, а о совершенствовании культуры в направлении развития ее доступности, демократич-

ности, народности.

Приписывание природе особенностей, которые делают ее миром подлинного существования человека, говоря языком экзистенциалистов, представляет собой идеализацию природы и природного человека, ибо в природе несвобода, зависимость человека приобретает самые грубые формы: «Первобытные люди умирали от голода и болезней, гибли при нападениях диких зверей и в столкновениях с враждебными племенами. Особенно велика была детская смертность. На основании анализа тяжелых условий жизни первобытных людей и найденных костных остатков предполагают, что средняя продолжительность жизни составляла у неандертальцев менее 20 лет. Если учесть, что численность населения в то время была почти стабильной, то это дает нам средний коэффициент смертности порядка 50%, ныне не наблюдаемый ни у одного народа земного шара. Примерно такой же, вероятно, была смертность и у первых людей современного вида - так называемых кроманьонцев»³⁶.

Само противопоставление Руссо свободы принуждению недиалектично, ибо свобода в одном отношении является принуждением в другом. Трактовка культуры как мира несвободы не учитывает того, что именно общество и культура создают условия для развития свободы человека. Надо принимать во внимание и тот факт, что принуждение в форме правил следования норме ставит всех членов общества в равное положение и тем самым обеспечивает свободу всех. Вместе с тем, действительно, массовая культура является культурой духовных наркотиков и духовно не развивает человека. В этом плане пророчества Ж.-Ж.Руссо об опасностях культуры имеют гуманистический смысл.

Принцип возврата к природе, примененный Ж.-Ж.Руссо в его педагогической теории, опирался на сравнительный анализ им особенностей первобытного (дикаря) и современного человека, который он осуществил в работе «Рассуждение о происхождении неравенства». Философ разрабатывает следующие дихотомии. Первобытные люди физически «были так же равны между собою, как равны были животные каждого вида»³⁷, тогда как современные люди под воздействием социокультурных причин физически не равны. Принципы естественного права опираются на две идеи: инстинкт самосохранения и «естественное отвращение при виде гибели или страданий всякого чувствующего существа и главным образом нам подобных»³⁸. В связи с этим философ высказывает идею о распространении на животных естественного закона: «Так как они имеют с нашей природою нечто общее, поскольку и они одарены способностью чувствовать, то можно считать, что они также должны быть причастны естественному праву»³⁹.

Принципы гражданского права опираются на идеи о разделении труда, частной собственности, социального неравенства, которые создаются обществом и используются им для социального угнетения людей. Физически первобытный человек сильнее современного, ибо «природа поступает с ним так же, как закон Спарты с детьми ее граждан; она делает сильными

и крепкими тех, которые хорошо сложены, и уничтожает всех остальных, отличаясь этим от наших обществ, в которых государство, превращая детей в тяжкое бремя для их отцов, убивает их без всякого разбора еще до их появления на свет»⁴⁰.

Первобытный и современный человек различаются и способностями: «Так как забота о самосохранении составляет почти единственную его («дикого человека». - И.С.) заботу, то наиболее развитыми его способностями должны быть те, главное назначение которых - служить для нападения и для защиты, либо для того, чтобы овладеть своей добычей, либо для того, чтобы не стать самому добычей другого животного. Напротив, те органы, которые совершенствуются лишь под влиянием изнеженности и чувственности, должны оставаться в грубом состоянии»⁴¹. У дикаря наиболее развиты зрение, слух и обоняние, а осязание и вкус - «крайне грубы», у современного человека наоборот. Психика у дикаря выполняет чисто животные функции - замечать и чувствовать, хотеть и не хотеть, бояться. У современного человека наиболее развит разум. У первобытного человека желания не идут дальше физических потребностей в пище, самке, отдыхе, единственные его страдания - боль и голод. У современного человека все успехи разума обусловлены разнообразными потребностями. У первобытных людей отсутствуют потребности к совершенствованию орудий труда, их язык представляет крики о помощи, исторгаемые силой инстинктов, природа мало «позаботилась о сближении людей ... мало подготовила... их способность к общежитию»⁴². У современного человека имеется разнообразная техника, сложный язык, различные формы общения. Сексуальные потребности дикарей не связаны с любовными неистовствами, ревностью и жестокостью, тогда как у современных людей «и сама любовь, как и все прочие страсти, приобрела лишь в обществе тот неукротимый пыл, который делает ее столь часто губительною для людей»⁴³.

Руссо критикует взгляды Т.Гоббса, считавшего, что человек от природы зол и является жестоким животным, делая противоположный вывод о том, что «дикари не злы как раз потому, что они не знают, что значит быть добрыми; ибо не развитие познаний и не узда Закона, а безмятежность страстей и неведение порока мешают им совершать зло»⁴⁴. У первобытного человека вместе с тем есть единственная природная добродетель: речь идет «о жалости, о естественном сочувствии к существам, которые столько же слабы, как мы, и которым грозит столько же бед, как и нам: добродетель эта тем более всеобъемлюща и тем более полезна для человека, что ... даже животные иногда обнаруживают явные ее признаки»⁴⁵. Руссо подчеркивает, что у первобытного человека имеется предписание естественной доброты: «*Займись о благе твоём, причиняя как можно меньше зла другому*»⁴⁶. Без этого предписания не мог бы сохраниться человеческий род. Руссо выделяет и ряд других особенностей, которыми, в отличие от современного человека, не обладал первобытный человек: он не вел войн, не чувствовал желания вредить другим людям, его жизнь была проста и однообразна, все питались одной и той же пищей, вели одинаковый образ

жизни, делали одно и то же, различия между ними были незначительными. При этом Руссо подчеркивает ту мысль, что развитие человека в цивилизации делает его индивидуалистом, эгоистом, а общество и культуру - миром вражды и несчастья людей.

В своем сравнительном анализе Руссо идет еще дальше. Он подчеркивает близость первобытного человека животным и делает вывод о том, что, если человека освободить от искусственных способностей, которые он приобрел с помощью культуры, то он ничем не отличается от животного: «Я вижу перед собою животное, менее сильное, чем одни, менее проворное, чем другие, но в общем, организованное лучше, чем какое-либо другое»⁴⁷. Руссо отождествляет и животное, и человека с машиной⁴⁸, в чем проявляется влияние на него механистического мировоззрения, с той лишь разницей, что действиями животного управляет природа, а человек является свободно действующим лицом, животное осуществляет выбор под воздействием инстинктов, а человек - с помощью актов свободной воли, жизнь животного строго детерминирована природой, а человек может не подчиняться законам природы. Но эти различия для Руссо являются различиями количественными, а не качественными, ибо, признавая наличие у животных представлений и чувств, он замечает, что «человек отличается в этом отношении от животного лишь как большее от меньшего»⁴⁹. Выступая за просвещение крестьян, русский писатель Н.М.Карамзин подверг критическому анализу образ природного человека, созданного Руссо: «И ты проповедывал счастье невежества, славил бессмыслие, блаженство зверской жизни! Ибо что иное как не зверь есть тот человек, который живет только для удовлетворения своим физическим потребностям»⁵⁰.

Защищая свой идеал природного человека, Руссо исходил из критики существующего в то время феодального общества, господства отношений социального неравенства. Но первобытному человеку, как это показывает Руссо в своем сравнительном анализе, не присуща духовность, а именно она и делает человека личностью, развитие этой духовности и составляет главное завоевание общества и культуры. Страшноватая «диалектика» учения Руссо такова, что его возвеличение природного человека ведет к уничтожению той самой человечности в отношениях к другим, к которой так призывал сам Руссо. Ф.М.Достоевский критиковал идею естественной добродетели, выраженную Руссо, характеризуя последнюю как «добродетель без Христа». Сам Руссо был скорее деистом, чем атеистом, но русский писатель тонко уловил в «природном человеке» персонификацию принципа «раз Бога нет, то все дозволено», изобразив в «Бесах» людей, которые не знали культуры, морали, религии и для которых поэтому жизнь человека не имела никакой ценности.

Вместе с тем в концепции «природного человека», разработанной Ж.-Ж.Руссо, есть то, что сообщает ей притягательность, о которой когда-то говорил К.Маркс по отношению к древнегреческой мифологизации природы: «Взрослый ребенок не может снова стать ребенком, не впадая в детство. Но разве его не радует наивность ребенка и разве сам он не должен

стремиться к тому, чтобы на более высокой ступени воспроизвести присущую ребенку правду? ... И почему историческое детство человечества там, где оно развилось всего прекраснее, не должно обладать для нас вечной прелестью, как никогда не повторяющаяся ступень?»⁵¹. Поэтому мифологизация природы и «природного человека» еще долгое время находила последователей, сохраняясь в настоящее время в несколько измененном виде в теориях физического воспитания и экологического воспитания.

Кроме того, соматизм концепции Ж.-Ж.Руссо выполнял функцию (аналогичную марксистскому материализму), подчеркнутую Р.Ароном. «Материализм для революционеров, - замечал он, - имел одно существенное достоинство: он давал возможность демистифицировать высшие классы. ... С точки зрения революционера, основной функцией материализма является объяснение так называемого высшего через низшее, низведение человека, обладающего правами, до обычных людей, человека, кичащегося своим метафизическим достоинством, до уровня естественного человека»⁵². Тем самым оборотной стороной соматизма был демократизм, уравнивание всех людей в их естественных правах и свободах, обоснование социальной искусственности разных привилегий высших классов. Возможно, и нигилизм в отношении культуры, который проявлял Ж.-Ж.Руссо, имеет то же объяснение, ибо в культуре он видел способ закрепления социального неравенства людей.

Учение Ж.Ламетри о человеке, также относящееся к направлению соматизма, разработано на фундаменте сравнительных исследований физиологии и анатомии человека и животных (в частности, высших животных - обезьян), что позволяет ему сделать выводы о сходстве строения и организации обезьяны и человека и природно-телесной сущности человека, общей у него с высшими животными: «Организация человека является первым его преимуществом и источником всех остальных»⁵³. Более того, сходство строения и организации обезьян и человека кажется ему таким существенным, что он видит возможность с помощью опытов научить обезьян говорить⁵⁴. Данный подход можно охарактеризовать как соматизм и механицизм (сведение высшего к низшему), ибо по сути дела он отрицает первичная социализация тела человека антропосоциогенезом. Как еще больший механицизм можно расценить уподобление Ламетри органов тела человека органам растения, особенно по половому признаку⁵⁵.

Ламетри остается на позиции механицизма и в понимании души человека, которая, по его мнению, отличается от души других живых организмов не качественно, а количественно. «В самом деле, из всех известных до сих пор существ, - утверждал он, - человек в наибольшей мере обладает душой, что вполне в порядке вещей, а растение из всех существ, за исключением минералов, обладает и должно обладать ею в наименьшей мере»⁵⁶. Душу он рассматривает как свойство биологического тела человека. Соматические идеи о теле и душе приводят Ламетри к вульгарно-материалистическим представлениям: «Душа - это лишенный содержания термин, за которым не кроется никакой идеи и которым здравый ум может пользо-

ваться лишь для обозначения той части нашего организма, которая мыслит»⁵⁷. Душа, таким образом, отождествляется с мозгом, частью тела человека.

Соматизм и механицизм проявляются у Ламетри и при рассмотрении нравственности человека, которая, с его точки зрения, детерминирована телесностью человека (изменением физиологических состояний его тела), а та - различными материальными (в том числе и природными) факторами - погодные условия, пища, питье, употребление наркотиков и т.д. В понимании человеческих пороков Ламетри также склоняется к представлению об их природном характере, определяя человека как «вероломное, хитрое, опасное и коварное животное»⁵⁸.

Правда, органицизм еще не стал у Ламетри главным принципом в понимании человека, его сознания, морали, общества, ибо на него оказали существенное влияние механистические представления Р.Декарта и Т.Гоббса. Поэтому человеческое тело трактуется им не только как организм, но и как «заводящая сама себя машина»⁵⁹. Процессы возникновения у человека образов сознания рассматриваются Ламетри как процессы передачи «животных духов» - шариков, заполняющих нервные волокна, путем толчков от органов чувств до «чувствилища», находящегося в мозгу, и от него - к соответствующему органу тела. Даже нравственные отношения между людьми у него подчиняются действию законов притяжения и отталкивания. Все это позволяет сделать вывод о противоречии в философско-антропологических воззрениях Ламетри между подходами органицизма и механицизма к человеку. Вместе с тем соматическую модель человека, разработанную Ламетри, можно рассматривать как способ преодоления антропологического дуализма Р.Декарта в форме натуралистически-биологизаторского материализма. К тем характеристикам материализма XVII-XVIII веков, которые обычно выделяются (механистический, метафизический, созерцательный, идеалистический во взглядах на общество), следует, по нашему мнению, добавить еще одну - натуралистически-биологизаторское, соматическое понимание человека. Учение Ламетри содержит в себе еще ряд противоречий: между соматическим пониманием человека, его сущности и признанием социально-исторического характера человеческих добродетелей; между биологической природой человека и возможностями общества переделывать ее. Так, он утверждает, что человеческая организация «может измениться благодаря воспитанию и получить из этого источника свойства, которые она от природы не имеет»⁶⁰.

Рациональным в учении Ламетри можно считать выяснение природных предпосылок человеческой телесности, психики и морали с опорой на эволюционный подход к пониманию человека, и тем самым опровержение религиозных и идеалистических представлений о человеке. Но отсутствие материалистических взглядов на общество мешало Ламетри осознать социальность как сущностное свойство человека. Попытки же «соединить» соматизм и социологизм в представлениях о человеке приобрели у него форму утопизма, согласно которому общество может переделы-

вать человеческую природу в том направлении, в котором это ему нужно. Данный проект социальной инженерии по отношению к человеку является антигуманным и опасным, ибо с точки зрения данной логики человек уподобляется вещи, материалу, сырью, из которого можно вылепить любой образ, но, во всяком случае, учитывая атеизм французских материалистов XVIII века, не богоподобный.

Учение Л.Фейербаха о человеке представляет вершину соматизма со всеми его достоинствами и недостатками. В качестве недостатков, сближающих учение Л.Фейербаха со взглядами Ж.Ламетри о человеке, можно назвать, прежде всего, то, что исходным пунктом в понимании человека у них выступает не общество, а природа, которая сама собой порождает человека, а также то, что сущность человека усматривается в его теле. «Я, - заявляет Л.Фейербах, - *подлинное, чувственное существо: тело входит в мою сущность; тело в полноте своего состава и есть мое Я, составляет мою сущность*»⁶¹. К сущности человека философ относит не только голову и сердце, но даже и, так сказать, неблагородные органы - желудок и печень. Душа человека, по Л.Фейербаху, детерминируется его телом: «Наши мысли, наши решения и настроения зависят от состояния нашего организма»⁶².

Признается телесная обусловленность и человеческой духовности: «Ведь дух развивается вместе с телом, с чувствами, с человеком вообще; он связан с чувствами, с головой, с телесными органами вообще; ... Оттуда же, откуда череп, откуда мозг, оттуда же и дух, откуда орган, оттуда и его функция; ибо как можно одно отделять от другого. Следовательно, если череп, если мозг - от природы, ее продукт, то так же точно и дух»⁶³. Исходя из того, что сущность человека выражается положением «я хочу, следовательно я существую», и понимая под хотением стремление к счастью, философ определяет последнее как «состояние хорошего здоровья, или благополучия... при котором существо может беспрепятственно удовлетворять и действительно удовлетворяет его индивидуальным (способом. - И.С.), характерным потребностям и стремлениям, относящимся к его сущности и к его жизни»⁶⁴, т.е. потребностям телесного существования человека. Как и Ж.Ламетри, Л.Фейербах считает, что философские представления о человеке должны базироваться на данных естествознания.

Вместе с тем учения о человеке Ж.Ламетри и Л.Фейербаха различаются между собой. Л.Фейербах полностью отказывается от принципа механицизма в объяснении человека и рассматривает его с помощью принципа органицизма. Так, например, он утверждает, что «ни одно человеческое действие не случается, конечно, с безусловной абсолютной необходимостью»⁶⁵, которую он отождествляет с механической причинностью, и свободный выбор человека, по его мнению, детерминирован телесной сущностью (характером, темпераментом, телесными качествами - звуком голоса, красотой фигуры и т.д.) и производными от нее внутренними чувствами⁶⁶. В отличие от Ж.Ламетри, Л.Фейербах принимает не природу, а человека за исходный пункт философских исследований: «Человек - высшее

существо природы, поэтому я должен исходить из сущности человека, положить ее в основу, когда я хочу выяснить происхождение и ход природы»⁶⁷. Таким образом, Л.Фейербах вводит в философию антропологический принцип.

При рассмотрении сущности человека философ включает в эту сущность не только тело, но и общение, отношение Я и Ты: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты»⁶⁸. Но общение он трактует не как общественные отношения, а как телесно-родовые отношения, например, половые отношения между мужчиной и женщиной, кровнородственные - между родителями и их детьми.

Из человеческой телесности и порожденного ею общения Я с другими Фейербах выводит и сознание человека – чувства, волю, мышление. Тем самым он рассматривает человека как целостное существо, подвергая критике спиритуализацию человека в идеализме. «Поэтому, - утверждает он, - познавательным принципом, субъектом новой философии является не Я, не абсолютный, то есть абстрактный дух, - словом, не разум, взятый в абстрактном смысле, но действительное и цельное человеческое существо»⁶⁹. Он подчеркивает, что в разрабатываемой им новой философии теология «растворяется в цельном, действительном человеческом существе»⁷⁰. Но выдвинув идею целостности человека, Фейербах не смог осмыслить ее диалектически, трактуя целое (человека) как совокупность частей (тела, души, духа), не понимая иерархии этих составляющих и специфики целого, сводя человека в духе редукционизма к его организму, универсальное в человеке - к биологическому.

В отличие от французских материалистов XVIII века (в том числе и Ж.Ламетри), которые признавали подчиненность человека законам неживой природы, Л.Фейербах признает детерминированность индивида специфической биологией человека. «Чувства общи ему (человеку. - И.С.) с животными, - утверждает он, - но только в нем чувственное ощущение из относительной, низшим жизненным целям подчиненной сущности становится абсолютной сущностью, самоцелью, самонаслаждением. ... Через то только человек и есть человек, что он - не ограниченный, как животное, а абсолютный сенсуалист, что его чувства, его ощущения обращены не на это или то чувственное, а на все чувственное, на мир, на бесконечное, и при том часто ради него самого, то есть ради эстетического наслаждения»⁷¹. По сути дела речь идет о признании универсальной чувственности человека, которая включает не только познавательное, но и ценностное отношение человека к миру и другим людям.

Наконец, в отличие от индивидуалистической этики Ж.Ламетри, Л.Фейербах признает межиндивидуальную этику: «Мораль индивидуума, мыслимого как существующего самого по себе, - это пустая фикция. Там, где вне Я нет никакого Ты, нет другого человека, там нет и речи о морали; только общественный человек является человеком»⁷². Мораль, по его мнению, не знает изолированного счастья индивида, «она знает только

товарищеское, общее счастье». Вся эта терминология (Я - Ты, Я - другие, общественный человек) свидетельствует о том, что Л.Фейербах сделал максимум для того, чтобы подойти к пониманию общественной сущности человека в рамках своего учения антропологического материализма. Ему оставалось сделать еще один шаг - к конкретизации общественных отношений как отношений материального производства, отношений классов, политики, но именно этого шага он и не сделал, ибо при этом рушилось все здание его философской антропологии, основанной на идее биологической детерминации человека и его жизни. Поэтому вся эта терминология оформляет абстрактно-соматические представления философа о человеке, показывая, что вершина соматизма (органицизм) не обеспечивает раскрытие сущности человека, в которую включаются не только телесные, но и социальные, и духовные измерения человека.

У Л.Фейербаха было представление о человеке как психофизическом существе, но он дал преимущественно гносеологическую трактовку этого представления. Зато у З.Фрейда, учение которого о человеке также относится к соматизму, это представление развертывается в концепцию психоанализа. По мнению З.Фрейда, человек-индивид выступает как единство *Оно* (бессознательных влечений, обусловленных природными инстинктами), *Я* (сознания как посредника между *Оно* и внешним миром) и *сверх-Я* (идеала, который олицетворяет требования общества к отдельному человеку). Ученый учитывает, таким образом, в своей трактовке человека имеющееся в нем социальное измерение, но как социально-психическое. У З.Фрейда глубинной сущностью человека и регулятором его поведения выступает *Оно*, от которого зависят и *Я*, и *сверх-Я*: «По отношению к *Оно* *Я* подобно всаднику, который должен обуздать превосходящую силу лошади, с той только разницей, что всадник пытается совершить это собственными силами, *Я* же силами заимствованными... Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошастью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и *Я* превращает обыкновенно волю *Оно* в действие, как будто бы это бы было его собственной волей. ...*Я*-идеал является... наследником Эдипова комплекса и, следовательно, выражением самых мощных движений *Оно* и самых важных судеб его либидо»⁷³.

В конечном счете, по З.Фрейду, жизнь человека-индивида направляется инстинктами, присущими его телесной организации, так что его концепцию человека также можно отнести к соматизму. Поскольку поведение индивида непосредственно направляется бессознательными психическими влечениями (сексуальность и агрессивность) как психическими формами выражения инстинктов в *Оно*, то точнее его концепцию можно обозначить как психосоматизм. *Оно* выполняет функцию выражения инстинктивных потребностей, *Я* - их осмысления и контроля со стороны мышления, *сверх-Я* - контроля со стороны совести и идеалов, общая их функция заключается в поддержании психического гомеостаза. Поскольку его нарушение приводит, по З.Фрейду, к психическим неврозам, то задача психоанализа заключается в том, чтобы обеспечить реализацию данной об-

щей функции путем усиления Я и ослабления Оно, большей независимости Я от *сверх-Я*. Позиция соматизма у З.Фрейда укрепляется за счет обнаружения и исследования психофизических механизмов человеческого тела. В этой своей форме соматизм становится приемлемым для философии, науки, культурологии и педагогики XX века.

Соматические концепции XX века, разработанные К.Лоренцом и А.Геленом, опирались на учение о человеке, созданное в XIX веке Ф.Ницше. Так же, как киники в античной философии, Ф.Ницше выдвинул лозунг «переоценки всех ценностей»⁷⁴, касающихся человека, морали, религии, культуры. Вопреки преобладающей в XIX веке философской традиции спиритуализма в понимании человека, Ф.Ницше вернулся к традиции соматизма. В работе «Так говорил Заратустра» философ трактует человека-индивида как тело, а душу и дух рассматривает как свойства его тела: «Я - тело, только тело, и ничто больше; а душа есть только слово для чего-то в теле. ...Орудием твоего тела является также твой маленький разум... тело твое ... не говорит Я, но делает Я. ...За твоими мыслями и чувствами ... стоит более могущественный повелитель, неведомый мудрец, - он называется Само. В твоем теле он живет; он и есть твое тело. Больше разума в твоем теле, чем в твоей высшей мудрости. И кто знает, к чему нужна твоему телу твоя высшая мудрость?»⁷⁵ Тело, по Ницше, есть сущность человека-индивида, а душа и дух - свойства тела, в которых телесность обнаруживается и проявляется и которые детерминируются телом. Тело выражает самость человека-индивида, а разум и духовность человека имеют лишь инструментальный характер.

Вопрос о том, каково тело человека, Ф.Ницше рассматривает с позиций биологизма, который есть форма механицизма, указывая, что тело человека животное и по происхождению, и по сущности: «Вы совершили путь от червя к человеку, но многое в вас еще осталось от червя. Некогда были вы обезьяной, и даже теперь еще человек больше обезьяна, чем иная из обезьян»⁷⁶. Или: «Человек для себя самого самое жестокое животное»⁷⁷. Тело человека устроено так, что оно порождает избыток инстинктов пользы, эгоизма, власти. Жизнь оказывается «тождественна инстинкту роста, *власти*, накопления сил, упрямого существования»⁷⁸. Утрата в человеке инстинктов рассматривается Ф.Ницше как свидетельство испорченности человека: «Животное, целый животный вид, отдельная особь в моих глазах испорчены, если упрятали свои инстинкты, если вредное для себя *предпочитают* полезному»⁷⁹. В связи с этим современного ему человека-христианина (а христианство выдвигает в качестве высших духовные качества человека) он характеризует как «домашнее стадное животное, больное человеческое животное»⁸⁰, у которого утрачены инстинкты жизни.

Принцип соматизма применяется Ф.Ницше не только к анализу проблемы сущности человека, но и к анализу проблемы идеала человека. Для него идеалом является высший человек (Сверхчеловек) как новый физический тип человека не только в аспекте его телесной красоты и здоровья,

но и в аспекте его инстинктов и влечений, в качестве которых философ выделяет волю к власти («высший человек становится - господином»), индивидуалистические ориентации, злобу («зло есть лучшая сила человека»), эгоизм («ваша добродетель требует, чтобы вы не имели никакого дела с этим «для», «ради» и «потому что». ... «Для ближнего» - это добродетель только маленьких людей»), неукротимый дух, враждебность и ненависть к другим, отсутствие страха, в том числе и страха «перед тем животным, которого человек прячет и страшится в себе самом (Заратустра называет его «внутренней скотиной»⁸¹). Особенности сверхчеловека, которые выделяет Ницше, позволяют именовать этого человека не булгаковским термином «полузверь», а термином «зверь», сильное животное.

Критика современного физического типа человека и идеал сверхчеловека позволяют Ф.Ницше охарактеризовать человека как неустановившееся животное, находящееся в процессе становления. Заратустра утверждал, что в современном ему человеке он любит лишь то, «что он есть переход и гибель»⁸², с тоской признавался, что «маленький человек вечно возвращается»⁸³ и советовал людям любить не ближних, а дальних: «... не любовь к ближнему советую я вам - я советую вам любовь к дальнему»⁸⁴. Последнюю волю Заратустра у Ф.Ницше излагал следующим образом: *«Умерли все боги; теперь мы хотим, чтобы жил сверхчеловек»*⁸⁵.

Учение Ф.Ницше вырастает на основе биологизаторской трактовки сущности человека-индивида, являя тем самым довольно страшную логику трансформации биологизма в понимании человека в антигуманизм, фейербаховского «человекобога» - в ницшеанского «человекозверя». Действительно, если человеческое тело лишается одухотворенности, если телесность превращается в самоценность, то следствием таких представлений может быть только нигилизм в области морали и религии и что-то похожее на социал-дарвинизм в понимании исторического процесса. Н.А.-Бердяев утверждал, что у Ницше происходит «переход гуманизма в антигуманизм в форме идеи сверхчеловека. В идее сверхчеловека гуманизм кончается на вершине культуры»⁸⁶. В соответствии с данной логикой мы находим у Ф.Ницше отрицание духовной этики вообще, христианской, в частности: «Добродетель», «долг», «благое в себе», «благое безличное и общезначимое - все химеры»⁸⁷. Христианская мораль и религия отвергаются за их культ Бога и милосердие к грешному, слабому, кающемуся человеку; смыслом жизни провозглашается отсутствие в жизни смысла⁸⁸ (имеется в виду духовный смысл жизни). В качестве добродетелей обосновываются те, что вытекают из человеческой телесности и обеспечивают телу человека удовольствия: сладострастие, властолюбие, себялюбие⁸⁹. Осуществляется восстание против разума и в защиту инстинкта и интуиции, а в истории видится борьба рас господ (сверхчеловека) и рабов (масс). Философия Ф.Ницше с его культом телесного человека представляет своеобразную аристократическую реакцию на скорый приход массового общества с его вождями и покорными массами. Но критический анализ этого общества еще только предстоит - он был дан в философских учениях XX века, в част-

ности, учениях Х.Ортеги-и-Гассета и Н.А.Бердяева.

А.Гелен выступает в своей антропологии против спиритуалистических и дуалистических трактовок сущности человека. Он относит к первым учения И.Фихте и М.Шелера. По мнению А.Гелена, И.Фихте пытался преодолеть спиритуализм своего воззрения на человека путем использования данных нейрофизиологии и физиологии органов чувств, но спекулятивный характер его философии обрек его попытки на неудачу. «Но от психологии, - заключает А.Гелен, - ее (антропологию И.Фихте. - И.С.) отличала предпринятая ...попытка рассмотреть и «телесное воплощение души», попытка, которая, пожалуй, и не могла вылиться ни во что-либо другое, кроме понимания тела... как «реального выражения души», причем душа совершенно метафизически оказывалась индивидуальной и неизменной сущностью, конечной субстанцией»⁹⁰. М.Шелера и Л.Клагеса он критикует за то, что «сущностью и отличительным свойством человека, которого оба автора намереваются описать в его целостности, оказывается все-таки дух»⁹¹. Он объясняет их позицию пониманием разнородности духа и тела, с одной стороны, и отходом от религиозно-философского представления о духе как сверхъестественном начале, с другой стороны. В результате дух объявляется инстанцией, «противоестественной» жизни.

Метафизические теории дуалистического понимания человека А.Гелен отбрасывает как устаревшие и не заслуживающие тем самым внимания. Что касается гипотезы эмпирического дуализма, которая требует разделения исследования человека между биологией и психологией, то она опровергается антропологическим учением самого А.Гелена, в котором он в качестве отправной точки отсчета исследования выбирает «действие» как ту точку отсчета, которая существует «еще до всякого различения физической и психической сторон, т.е. «души» и «тела», и даже до всякой *возможности* их различения»⁹².

«Действие» он характеризует как «до-проблематическое единство», «схватывание чего-то, всякий рабочий ход». Считая понятия «действие» и «культура» психофизически нейтральными понятиями, он их обозначает следующим образом: «Под *действием* нужно понимать предусмотрительное, планирующее изменение действительности, а совокупность измененных таким образом или вновь созданных фактов вместе с необходимыми для этого средствами - как «средствами представления», так и «вещными средствами», - должно называться *культурой*»⁹³. Действие, его средства и результаты он и считает существенными свойствами человека: «Действие и запланированные изменения мира, совокупность которых называется культурой, относятся к «сущности» человека, а это положение эквивалентно другому: исходя из действия как отправной точки и т.д., можно построить совокупную науку о человеке»⁹⁴. Однопорядковым с «действием» понятием он считает «труд» как преобразовательную деятельность⁹⁵. Таким образом, А.Гелен признает деятельностную, трудовую сущность человека, рассматривает его не как объект внешних воздействий, а как субъект, «сам себе предназначение и цель обработки». Данный подход позволяет ему

преодолеть недостатки теорий среды, в основе которых находится метафизическое понимание сущности человека. Деятельностная сущность человека выступает у него как объяснительный принцип в исследовании человека, но сама она выводится из специфической биологии человека и трактуется натуралистически.

К числу других теоретических предпосылок в исследовании сущности человека А.Гелен относит отказ от принципа детерминизма в пользу принципа кондиционализма: «Вместо того, чтобы говорить: А есть причина В, выделяют искомую *связь условий*. Таким образом, возникают формулировки: без А нет В, без В нет С, без С нет D... и т.д. Если этот круг в себе замыкается - без N нет А, то, значит, достигнуто тотальное понимание рассматриваемой системы, причем без метафизического допущения даже одной-единственной причины»⁹⁶. Тем самым А.Гелен отрицает онтологическое значение категории «причина» и принципа детерминизма, в чем, в частности, выражается его отказ от спекулятивно-метафизического понимания сущности человека и опора на эмпирический, биологический метод исследования человека и человеческого действия. Данный подход позволяет говорить о том, что философ руководствуется методологическими установками позитивизма, ибо именно позитивизм ориентировал науку на отказ от обнаружения сущности явлений и открытия объективных законов и требовал от нее ограничиться описанием явлений, отвечать на вопрос «как?», а не «почему?». Но при этом возникает противоречие между стремлением А.Гелена объяснить сущность человека и вместе с тем - отказаться от тех принципов и категорий, с помощью которых только и возможно ее объяснение.

Изложим содержание геленовской концепции человека. Как и М.Шеллер, А.Гелен ищет специфику человека в сопоставлении его с животными. Не рассматривая проблемы антропосоциогенеза в силу наличия многих гипотез его объяснения, он пытается опереться на данные биологии и психологии. Эти различия можно свести к следующим моментам.

Биологическим пространством животных является окружающий мир, специфический у различных видов, так что «во многих случаях по телесному строению животного можно заключить об особенностях его окружающего мира... Он (окружающий мир. - И.С.) соотнесен с видом или индивидуом, мыслимым как эквивалентный представитель вида»⁹⁷. Видовой характер окружающего мира животных объясняется их врожденной приспособительной деятельностью, которая позволяет новым поколениям с точностью повторять инстинктивные действия родителей. К человеку понятие «окружающий мир» неприменимо, так как его деятельность не имеет врожденно-приспособительного характера, и он может сам создавать для себя «средства и технику своего существования», культуру. Это не означает, что человек живет в условиях одной культуры. Способность человека к созданию культуры понимается А.Геленом как «общечеловеческая переменная с разными значениями величин»⁹⁸, поэтому, например, в традиционной культуре человек больше прикован «к окружению», чем в современной.

Но вместе с тем мир человека есть культура, а раз человек сам ее создает, то его мир не закрыт: «Существо, которому открыта вся полнота пространства и времени, имеет мир, а не окружающий мир. ... Человек проламывает или деятельно расширяет непосредственно данный его чувствам мир, а именно, благодаря той же «технике», при помощи которой он вообще сохраняет существование»⁹⁹. Поэтому можно сказать, что человек объективно обладает миром. Но он обладает им и субъективно, так как он все время планирует изменение природных условий: «Эта способность к планированию означает также, что любая частная данность может быть «в представлении» перемещена в пространстве и времени и перекрыта какой-нибудь *другой*»¹⁰⁰.

Но, по Гелену, тот факт, что у человека имеет место «поставленность-на-себя-самого» объясняется не развитием социокультурной среды, а наличием его особой биологии, отличной от биологии других живых организмов. Характеристики этой биологии рассматриваются им в форме апофатического мышления. Так, он формулирует тезис о «рискованной конституции человека», «его конституционной ненадежности», заключающейся в том, что эта биология не обеспечивает физического существования человека, вследствие чего создание им сферы культуры и техники превращается в условие физического выживания. В противовес этому биология животных обеспечивает их адаптацию к среде и выживание. Человек представляет собой «существо *неспециализированное* и в этом смысле примитивное, причем примитивность означает, что все характерные органы и органические образования человека частично являются филогенетически изначальными или архаическими, частично же - онтогенетически примитивными»¹⁰¹. Даже мозг человека является неспециализированным, плохо определенным органом, рассчитанным на «управляемое действие». Иначе говоря, органы тела человека не имеют того соответствия внешней среде, которое есть у животных и которое достигается за счет того, что их специализированные органы утратили полноту возможностей.

У человека отсутствуют органы защиты и нападения, которые у животных обеспечивают их видовое выживание: «Если еще раз остановиться на сравнении с животным, то человек окажется в этой перспективе «недостаточным существом», как это усмотрел уже Гердер. Это означает не только отсутствие волосяного покрова и естественной защиты от непогоды, вообще органов защиты от враждебной природы, будь то броня или специализированные возможности бегства, не только отсутствие органов нападения и естественного оружия, не только ограниченность остроты чувств, каждое из которых далеко уступает специалистам по соответствующему чувству среди животных...»¹⁰². В отличие от животных, у которых видовая эволюция сделала чрезвычайно целесообразными инстинкты, у человека имеется «недостаток подлинных инстинктов», даже «сосательный рефлекс... работает неуверенно»¹⁰³.

Сопоставительный анализ соматических характеристик животных и человека приводит А.Гелену к выводу о том, что тот представляет собой

«недостаточное в отношении органов существо, лишенное в большой степени надежных инстинктов, предоставленное неопределенной полноте открытого мира, не редуцированного и даже частично не приглушенного приспособляванием»¹⁰⁴. Конечно, отрицательные определения человека обозначают своеобразное поле возможностей человека, но А.Гелен умалчивает о том, что данная биология человека сформировалась в процессе антропосоциогенеза в связи с переходом к жизни в обществе и культуре, а не дана человеку от природы, не создана биологической эволюцией. Правда, и одних отрицательных характеристик недостаточно, чтобы выявить специфическую сущность человека. Из позитивных характеристик А.Гелен выделяет «открытость миру», «чрезвычайную подвижность всего человеческого тела», «уникальную замедленность и инертность процесса созревания человека» как следствие его неспециализированности, «переизбыток раздражений», которому подвержен человек. Эти характеристики также относятся к биологии человека.

Идея А.Гелена заключается в том, что биология человека может обеспечить его физическое существование только при условии постоянного занятия им деятельностью, трудом. Он иллюстрирует эту мысль на примере анализа процесса формирования у человека восприятий под воздействием его движений и действий. Речь у него идет о 1) движениях детей в играх, благодаря которым опосредуется соподчинение зрительных и тактильных впечатлений, 2) перенимании зрительным восприятием опыта осязательного и доминирование его, одновременно - исключение руки как органа познания, 3) развитии зрительных восприятий в том направлении, чтобы воспринимать только важные изменения предметов, в результате чего устанавливается соответствие структуры движений органов чувств и восприятий. Следует сказать, что данные идеи А.Гелена лежат в русле представлений тех психологов XX века, которые применяли деятельностный подход в исследовании психики и рассматривали психическую деятельность как «продукт и дериват... внешней материальной деятельности, которая преобразуется... во внутреннюю деятельность, в деятельность сознания»¹⁰⁵. На значение моторики в формировании чувственных образов одним из первых указал И.М.Сеченов, объяснив совпадение образа предмета с самим предметом тем, что «перемещающийся предмет и... перемещающийся по тому же пути чувствующий орган, *совпадают друг с другом в своих действиях...*»¹⁰⁶. Известно и то, что принцип работы осязательной и зрительной системы является одинаковым (глаз как бы «ощупывает» предмет). Данные примеры можно приводить и дальше. Таким образом, А.Гелен опирается на известные в психологии данные о роли движений органов чувств человека в образовании чувственных образов.

Это ему необходимо для того, чтобы обосновать идею о действии как основном методологическом принципе исследования сущности человека. Но в данных примерах речь идет о действиях как движениях, тогда как сущностью человека является специфическая форма движения, характерная для общества и человека, а именно - деятельность, представляющая

диалектическое единство опредмечивания и распредмечивания и выступающая в двух своих основных видах - материальная и духовная.

Но, стремясь по-прежнему оставаться в биологическом поле исследования и не использовать метафизические понятия, А.Гелен редуцирует деятельность к действиям, что позволяет ему избежать вопроса о том, что чувственное отражение детерминировано общественной практикой и специфичность последней (ее историчность, профессиональная специализация и т.д.) обуславливает и специфичность сознания человека, в частности, его чувственного отражения. Опираясь на принцип действия, А.Гелен считает, что мышление есть «представление представления, или символика второго порядка, оно зависит от сенсомоторной символики языка или движений руки»¹⁰⁷. Отстаивание принципа кондиционализма - «без А нет В, без В нет С, без С нет Д, и т.д. ...без N нет А» приобретает вполне определенную форму исследования, в которой побуждения человека, его действия, восприятия и мышление выступают как ряд условий, которые в результате демонстрируют целостность человека. Все эти рассуждения А.Гелена напоминают идеи бихевиоризма, ибо так же, как Э.Торндайк, он предлагает изучать психику объективным способом по наблюдаемым действиям, как Д.Уотсон - сводит мышление к речи, ее проговариванию и трактует психологию как науку о поведении. В результате такого подхода душа понимается как простой посредник между побуждениями и действиями, как «зияние». «Это слово («зияние».- И.С.), - подчеркивает А.Гелен, - должно означать, что человек в состоянии удерживать в себе свои побуждения, желания и интересы, прекратить связь с действием... В «зиянии» мы переживаем побуждения в оболочке фантазий и образов ситуаций их исполнения, т.е. в образах *внешнего мира*. ...«зияние», которое мы называем душой, есть только бездна, еще раз являющая себя в человеке, бездна, отделяющая наши потребности от их исполнения»¹⁰⁸. Редукционизм сознания к внешним чувствам, а их - к действиям-движениям привел к тому, что А.Геленом было утрачено понимание специфики сознания - активное отражение в нем взаимосвязи материального мира с общественно-практической деятельностью человека. Разнообразные функции психики человека были редуцированы к одной - тормозить действие.

В антропологии А.Гелена метафизические понятия заменяются их биологическими аналогами, что мы видели в переворачивании значения понятий «деятельность» и «культура». Это же относится и к понятию «свобода», которое заменяется его биологическим коррелятом «разгрузка», обозначающим «получение возможностей для жизни именно с помощью наличных ненормальных условий»¹⁰⁹. Такое «переворачивание» значения понятий философом совершается преднамеренно, чтобы избежать, как он считает, дуалистических формулировок. Разгрузка заключается прежде всего в том, чтобы обеспечить «упорядочивание и расчленение оптического поля, которое вырастает в процессе повседневной деятельности человека и предстает нам как обзораемый мир: оно зримо выражает достигнутую дистанцию, разрушение сферы непосредственности и возмож-

ность предусмотрительного поведения, предвосхищающего будущие впечатления и достигающего господства в широком кругу»¹¹⁰. Речь идет о сокращении числа раздражителей путем планируемых действий, сориентированных в будущее - предполагаемые ситуации. Высшие функции поведения человека понимаются как вытекающие из низших и представляющие собой виртуальные движения.

А.Гелен применяет структурные законы сенсомоторной жизни к чувственному сознанию, мышлению, языку, рассматривая их как формы разгрузки человека от физических раздражителей. В этом понимании четко зафиксирован биологизаторский подход к таким социальным явлениям как психика и язык человека, а борьба с дуализмом и спиритуализмом превращается в натуралистическое понимание человека, его сущности, составляющие человека и его сущностные свойства рассматриваются как параллели и аналоги особенностей животных. «К.Лоренц, - например, заявляет А.Гелен, - указал мне как-то на параллели, которые можно провести между избытком побуждений у человека и игровыми «избыточными движениями» у животных»¹¹¹. При этом не учитывается тот факт, что побуждения человека имеют общественный характер, а побуждения животных - биологический. Но поскольку А.Гелен отвергает всякое причинное объяснение, то для него остается лишь возможность говорить о последовательности условий. Но отвергает ли философ причинное объяснение? Наверяд ли, ибо для того, чтобы объяснить, каким образом у человека удерживаются длительные потребности, побуждения, интересы, он вводит понятие «дисциплина», что в переводе с «биологического языка» А.Гелена означает свободу воли, хотя она и трактуется в терминах действия и энергии. Этот результат представляет лишь частный случай философского понимания того, как отказ от детерминизма приводит к натурализму.

Наконец, А.Гелен распространяет принцип действия и на духовную деятельность человека, утверждая что «все духовные свершения человека можно понять, исходя из его способности к действию»¹¹² и рассматривая эти духовные свершения как результат различных действий. Например, раннегреческие досократовские учения трактуются им как «игровой уклон... род бесконечных в себе «интерпретативных игр»», искусство как магические действия, а экспериментальная наука как развертывание практики «в направлении теории». При данном биологизаторском подходе философия, искусство, наука превращаются в средства, инструменты действий людей, которые нельзя считать ни объективными, ни субъективными, но которые по сути дела являются реакциями, движениями, трансформациями. Попытка А.Гелена избежать ошибок дуализма и спиритуализма в понимании человека и его сущности привела к натуралистическому воззрению на человека и его сущность.

Примером соматических концепций служит и учение К.Лоренца о человеке. В отличие от З.Фрейда, он не считает агрессивность разрушительным началом. Для него она представляет «такой же инстинкт, как и все остальные, и в естественных условиях так же, как и они, служит сохране-

нию жизни и вида»¹¹³. Сравнивая межвидовую и внутривидовую агрессию, он последовательно проводит мысль о полезности последней для функционирования всех живых существ, включая человека. По его мнению, агрессия становится разрушительной только в силу действия социальных причин: изобретения и распространения оружия, большой плотности населения, роста запретов права и морали и т.д. Внутривидовой же отбор, снабдив человека агрессивностью, обеспечил его и целым рядом механизмов, ее смягчающих.

В понимании состава человека-индивида К.Лоренц разделяет позицию соматизма, опираясь при этом на данные этологических исследований. Человек определяется им как «двуликий Янус... Единственное существо, способное с воодушевлением посвящать себя высшим целям, нуждаясь для этого в психофизиологической организации, звериные особенности которой (выделено нами. - И.С.) несут в себе опасность, что они будут убивать своих собратьев в убеждении, будто так надо для достижения тех самых высших целей»¹¹⁴. Таким образом, телесность человека является, по К.Лоренцу, природной, животной-телесной. Душу и духовность человека он считает обусловленными природной телесностью человека. Так, разъяснение разумности человека он ищет в принципе соответствия ее животным инстинктам последнего: «Противоразумное возникает лишь в случае нарушения какого-либо инстинкта»¹¹⁵.

Проявления человеком его духовности уподобляются им инстинктивным действиям животных. Так, например, по поводу спасения мужчиной ребенка из воды, он замечает, что «человек... крайне неохотно узнает, что действовал он чисто инстинктивно, что каждый павиан в аналогичной ситуации сделал бы то же самое»¹¹⁶. Воодушевление, энтузиазм человека К.Лоренц сводит к специфическим проявлениям его телесности: «Повышается тонус всех поперечно-полосатых мышц, осанка становится более напряженной, руки несколько приподнимаются в стороны и слегка поворачиваются внутрь, так что локти выдвигаются наружу. Голова гордо поднята, подбородок выдвинут вперед, а лицевая мускулатура создает совершенно определенную мимику, всем нам известную из кинофильмов, - «героическое лицо»¹¹⁷. Он считает, что эти поведенческие акты человека мало чем отличаются от актов самца шимпанзе, который защищает свою семью или стадо, заключая, что наш ««священный трепет» - это не что иное, как взъерошить остатки некогда бывшего меха»¹¹⁸. Биологизаторская подоплека этих рассуждений очевидна.

С позиций биологизма он критикует и трансцендентальную этику И.Канта, особенно отрицание философом моральности поведения, проистекающего из склонностей человека к добру. Для К.Лоренца мораль выступает как ««всего лишь» компенсационный механизм, который приспособливает наше инстинктивное наследие к требованиям культурной жизни и образует с ним функционально единую систему»¹¹⁹.

К.Лоренц объясняет действием инстинктов не только поведение человека, но и различные социальные структуры (сводя их детерминацию к

природной детерминации), генезис которых он объясняет биологизаторски: инстинкты > поведение > социальные структуры. «Как триумфальный крик, - утверждает он, - очень существенно влияет на социальную структуру серых гусей, даже господствует в ней, так и инстинкт воодушевленного боевого порыва в значительной степени определяет общественную и политическую структуру человечества»¹²⁰. Сближая свои рассуждения с представлениями необихевиористов (например, Скиннера), он вместе с тем стремится отмежеваться от реактивной теории последних, утверждая, что инстинкт агрессивности у человека является спонтанным¹²¹.

Но, хотя соматическая методология у обоих является общей, К.Лоренц, опираясь на нее, делает гуманистические выводы, утверждая, что «тот, кого увлекает слепая рефлексивность этой реакции (воодушевления. - И.С.), представляет собой угрозу для человечества: он легкая добыча тех демагогов, которые умеют провоцировать раздражающие ситуации, вызывающие человеческую агрессивность»¹²². Этот гуманизм, безусловно, отличает его учение от теории манипулирования человеком, разработанной необихевиористами, но аргументы против них у К.Лоренца отсутствуют, ибо он не видит в духовности человека высший фактор детерминации его поведения. Обезвреживание агрессии у человека он связывает в духе фрейдизма в основном с сублимацией.

Во всех этих соматических представлениях о человеке немало сходства и различия, что позволяет выделить общие особенности соматизма и специфичность его форм. К числу общих черт соматизма можно отнести идеи природно-телесной сущности человека; души и духа как свойств человеческого тела, детерминированных последним; естественной морали с принципами «следование природе», «назад к природе»; естественных прав человека, естественного равенства людей; естественности пороков, у некоторых - и добродетелей человека; идеал природного человека и опрощенного образа жизни.

Формы соматизма детерминированы как ходом развития философского знания, так и ходом социально-исторического развития. У киников опрощенный образ жизни и плебейская идеология, связанные с их соматическими представлениями о человеке, выступают как форма протеста против аристократизма духовной элиты античного общества. У Т.Гоббса, занятого разработкой идеологии и политической формы правления рождающегося буржуазного общества, концепция природного человека вписывается в проблематику естественных прав и свобод человека и сама служит объяснительным принципом возникновения государства и обоснованием идеи его необходимости. Мифологема «естественного человека», разрабатываемая Ж.-Ж.Руссо, была призвана доказать превосходство природы над культурой и служила способом критики западноевропейской цивилизации. Ж.Ламетри смотрит на человека глазами естествоиспытателя, пытаясь подвести естественнонаучный фундамент под идеологию Просвещения, с ее идеями естественного равенства людей и критики феодальной теории неравенства людей. Л.Фейербах идет гораздо дальше

французских просветителей, разрабатывая в противовес гегелевской спиритуализации человека концепцию человекобога, что углубляет «самоистребляющую диалектику» (Н.А.Бердяев) гуманизма, открывающую дорогу идеологии культа личности. З.Фрейд, обнаружив неизвестные ранее психофизические свойства человека, играющие важную роль в его жизни, стремится объяснить с их помощью отношения общества и личности и указать на опасности (вполне реальные, как выясняется сегодня) массовой невротизации общества в XX веке. А.Гелен пытается показать несостоятельность альтернативы соматизма и спиритуализма путем укоренения духовности человека в его телесности. К.Лоренц стремится с помощью биологизаторской методологии объяснить природу человеческой агрессивности, опасности которой возросли в XX веке.

Мифологема «естественного человека» разрабатывалась и художественной литературой XVIII-XX веков: «Простодушный» Ф.Вольтера, «Человек-зверь» Э.Золя, «Крейцерова соната» Л.Н.Толстого, «Идиот», «Преступление и наказание» Ф.Достоевского и т.д. Столь большое внимание философов и писателей к исследованию образа «естественного человека» объясняется тем, что этот архетип выявил «самоистребляющую диалектику» гуманизма (Н.А.Бердяев), а именно то, что понижение ранга человека, сведение его к явлению природы, телу, действующему как животное или машина, приводило даже в позитивных моделях к отрицанию значимости для человека социокультурного мира как его собственного Дома, нигилистическим взглядам на культуру, отказу от идеи прогрессивного развития общества и человека.

В негативных же моделях обнаружилась трансформация природного начала в человеке в его звериную и зверскую форму, социально опасную для людей, ставящую под угрозу возможности существования человеческого рода из-за роста насилия в мире, состояния тотальной войны каждого и всех против всех. В этих негативных моделях выявилась метафизическая глубина человека: его бездуховность выступила не просто как свойство отдельного человека, но и как некая жуткая иррациональная субстанция-Бездна, в которую могут проваливаться и люди, и общества¹²³, которая ежедневно угрожает их жизни как отчужденная и враждебная им сила. Спиритуализм с его образом духовного человека появляется как альтернатива соматизму и социологизму.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См: Тахо-Годи А.А. О древнегреческом понимании личности на материале термина soma. // Вопросы классической филологии. Вып.3-4. - М., 1971.

² Там же. С.286.

³ Целлер Э. Очерки истории греческой философии. - М., 1912. - С. 209.

⁴ Цит. по: Нахов И.М. Философия киников. - М., 1982. - С. 81-82.

⁵ Платон. Сочинения. В 3 т. Т.2. - М., 1970. - С. 366.

⁶ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. - М., 1979. - С. 244.

⁷ Бердяев Н. Смысл истории. - М., 1990. - С. 102-103.

⁸ Там же. С. 109.

⁹ Бубер М. Я и Ты. С. 86.

- ¹⁰ См.: Ревякина Н.В. Учение о человеке итальянского гуманиста Джаночцо Манетти // Из истории культуры Средних веков и Возрождения. - М., 1976.
- ¹¹ Манетти Дж. Трактат «О достоинстве и превосходстве человека» // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: Сб. текстов. – Саратов, 1988. - С. 25, 26, 35.
- ¹² Там же. С. 60-61.
- ¹³ Там же. С. 68.
- ¹⁴ Там же. С. 12.
- ¹⁵ См.: Иннокентий III. О презрении к миру, или о ничтожестве человеческого состояния // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения. – Саратов, 1988.
- ¹⁶ Манетти Дж. Трактат «О достоинстве и превосходстве человека». С. 54.
- ¹⁷ Там же. С. 48.
- ¹⁸ Цит. по: Ревякина Н.В. Учение о человеке итальянского гуманиста Джаночцо Манетти. С. 255.
- ¹⁹ Манетти Дж. Трактат «О достоинстве и превосходстве человека». С. 12.
- ²⁰ Там же. С. 51.
- ²¹ Там же. С. 49.
- ²² Там же. С. 39.
- ²³ Там же. С. 62.
- ²⁴ Гоббс Т. Избранные произведения: В 2 т. Т. 1. - М., 1965. - С. 442.
- ²⁵ Там же. Т.2. С. 47.
- ²⁶ Там же. Т.1. С. 186-188.
- ²⁷ Там же. С. 200.
- ²⁸ Там же. С. 292.
- ²⁹ Там же. Т.2. С. 150.
- ³⁰ Там же. С. 234.
- ³¹ Нарский И.С. Западноевропейская философия XVIII века. - М., 1973. - С. 204.
- ³² Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. - М., 1995. - С. 40.
- ³³ Цит. по: Эпоха Просвещения / Под ред. акад. М.П.Алексеева. - Л., 1967. - С. 213.
- ³⁴ Цит. по: Гессен С.И. Основы педагогики. С. 45.
- ³⁵ Там же. С. 46.
- ³⁶ Марксистско-ленинская теория народонаселения. - М., 1974. - С.25-26.
- ³⁷ Руссо Жан-Жак. Трактаты. - М., 1969. - С. 40.
- ³⁸ Там же. С. 43.
- ³⁹ Там же.
- ⁴⁰ Там же. С. 48.
- ⁴¹ Там же. С. 53.
- ⁴² Там же. С. 62.
- ⁴³ Там же. С. 68.
- ⁴⁴ Там же. С. 64.
- ⁴⁵ Там же. С. 65.
- ⁴⁶ Там же. С. 67.
- ⁴⁷ Там же. С. 47.
- ⁴⁸ Там же. С. 54.
- ⁴⁹ Там же.
- ⁵⁰ Цит. по: Лотман Ю.М. Руссо и русская культура XVIII - начала XIX века // Руссо Жан-Жак. Трактаты. С. 582.
- ⁵¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46. Ч. 1. – М., 1974. - С. 48.
- ⁵² Арон Р. Мнимый марксизм. - М., 1993. - С. 35.
- ⁵³ Ламетри Ж.О. Сочинения. - М., 1983. - С. 195.
- ⁵⁴ Там же. С. 190.
- ⁵⁵ Там же. С. 227-233.
- ⁵⁶ Там же. С. 236.
- ⁵⁷ Там же. С. 209.
- ⁵⁸ Там же. С. 287.
- ⁵⁹ Там же. С. 183.
- ⁶⁰ Там же. С. 275.
- ⁶¹ Фейербах Л. Избранные философские произведения. Т. I. - М., 1955. - С. 186.
- ⁶² Там же. С. 502.
- ⁶³ Там же. Т. II. С. 662.

- ⁶⁴ Фейербах Л. Избранные философские произведения. Т. I. - М., 1955.. С. 579.
- ⁶⁵ Там же. С. 480.
- ⁶⁶ Там же. С. 481.
- ⁶⁷ Там же. С. 266.
- ⁶⁸ Там же. С. 203.
- ⁶⁹ Там же. С. 198.
- ⁷⁰ Там же. С. 200.
- ⁷¹ Там же. С. 231-232.
- ⁷² Там же. С. 617.
- ⁷³ Фрейд З. Я и Оно // З. Фрейд. Психология бессознательного. - М., 1990. - С. 432, 439.
- ⁷⁴ Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. - М., 1990. - С. 27.
- ⁷⁵ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. Т. 2. - М., 1990. - С. 24.
- ⁷⁶ Там же. С. 8.
- ⁷⁷ Там же. С. 159.
- ⁷⁸ Ницше Ф. Антихристианин. С. 21.
- ⁷⁹ Там же.
- ⁸⁰ Там же. С. 19.
- ⁸¹ Ницше Ф. Так говорил Заратустра. С. 206, 208, 210, 219.
- ⁸² Там же. С. 207.
- ⁸³ Там же. С. 159.
- ⁸⁴ Там же. С. 44.
- ⁸⁵ Там же. С. 57.
- ⁸⁶ Бердяев Н. Смысл истории. - М., 1990. - С. 121.
- ⁸⁷ Ницше Ф. Антихристианин. С. 25.
- ⁸⁸ Там же. С. 62.
- ⁸⁹ Ницше Ф. Так говорил Заратустра. С. 135-137.
- ⁹⁰ Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. - М., 1988. - С. 152.
- ⁹¹ Там же. С. 154-155.
- ⁹² Там же. С. 159.
- ⁹³ Там же. С. 160.
- ⁹⁴ Там же. С. 161.
- ⁹⁵ Там же. С. 162.
- ⁹⁶ Там же. С. 165.
- ⁹⁷ Там же. С. 167, 168.
- ⁹⁸ Там же. С. 169.
- ⁹⁹ Там же. С. 172.
- ¹⁰⁰ Там же. С. 171.
- ¹⁰¹ Там же. С. 174.
- ¹⁰² Там же. С. 175.
- ¹⁰³ Там же.
- ¹⁰⁴ Там же.
- ¹⁰⁵ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1965. - С. 350.
- ¹⁰⁶ Сеченов И.М. Избранные произведения. - М., 1953. - С. 199.
- ¹⁰⁷ Гелен А. О систематике антропологии. С. 189.
- ¹⁰⁸ Там же. 191-192.
- ¹⁰⁹ Там же. С. 184.
- ¹¹⁰ Там же. С. 185.
- ¹¹¹ Там же. С. 196.
- ¹¹² Там же. С. 201.
- ¹¹³ Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). - М, 1994. - С. 6.
- ¹¹⁴ Там же. С. 256.
- ¹¹⁵ Там же. С. 252.
- ¹¹⁶ Там же.
- ¹¹⁷ Там же. С. 254.
- ¹¹⁸ Там же. С. 255.
- ¹¹⁹ Там же. С. 247.
- ¹²⁰ Там же. С. 256.
- ¹²¹ Там же. С. 57.

¹²² Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). - М, 1994. - С. 256.

¹²³ См.: Бачинин В.А. «Человек-паук» и «человек-зверь»: две ипостаси «естественного человека» // Человек. - 2001. - № 4. - С. 57-58.

ГЛАВА 2. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

В отечественной литературе позицию социологизма (сущность человека является общественной) принято рассматривать как нечто самостоятельное среди других философских моделей понимания сущности человека. Мы же хотим указать на соматизм как ее генезис, поскольку та социализация человека, о которой пишут его предшественники, основывается на представлении о человеке как естественном существе, носителе физических потребностей, в силу чего его существование обеспечивается обществом, создающим из биологического индивида общественного человека. Предметом анализа в работе являются учения К.Гельвеция, К.Маркса и В.И.Ленина.

Философское учение К.А.Гельвеция о человеке не имеет однозначной оценки в литературе. Так, И.С.Нарский утверждал, что «натурализм соединялся у них (французских просветителей. - И.С.) с оптимистической верой в человеческий разум, который совершенствуется, становится руководителем людских поступков...»¹. Поскольку развернутое учение о человеке имеется как раз у Гельвеция, то, следовательно, эти слова И.С.Нарского относятся в первую очередь к его антропологии. В.Н.Кузнецов, отметив, что Гельвеций критиковал учение Шефтсбери о врожденности «нравственного чувства», иннеистскую концепцию Ламетри о прирожденной порочности человека, учение Руссо, выведившего добродетели и таланты из природного темперамента, тем не менее оценивает его учение как антропологический натурализм². «Натуралистическая установка, - заявляет он, - согласно которой все пружины человеческой деятельности коренятся в общей человеку с другими животными «любви к себе», постоянно декларировалась Гельвецием»³. В.Б.Куликов и В.И.Новицкий подчеркивают, что у французских материалистов XVIII века «полная зависимость конкретного человека от общества осознавалась как зависимость его от воспитания»⁴, так что они выступали предтечей социалистов-утопистов первой половины XIX века, которые утверждали: «Да, человек есть то, что делает из него всемогущее общество или всемогущее воспитание»⁵. Тем самым концепция человека французских материалистов XVIII века (особенно Гельвеция) считается ими социологической.

Если мы будем рассуждать в рамках данной альтернативы - соматизм или социологизм - и обратимся к тексту работы Гельвеция «О человеке», то и здесь не обретем ясности. В одном случае он пишет о том, что «физическое удовольствие и страдание и есть неизвестное начало всех человеческих поступков»⁶; в другом случае заявляет, что «все в человеке есть ощущение»⁷, «в человеке внутреннее совершенство его организации обнаруживается равным образом... в совершенстве пяти чувств, которым он

обязан всеми своими идеями»⁸ и «люди ... различаются лишь оттенками своих ощущений»⁹; в третьем случае высказывает идею, отличающуюся от двух предыдущих: «Таким образом, не от силы тела, не от свежести органов и не от большей или меньшей тонкости чувств зависит большее или меньшее умственное превосходство»¹⁰. Объяснив причину неравенства умов неизвестной, в X разделе он делает вывод: «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся»¹¹. Поочередно эти позиции Гельвеция можно охарактеризовать как соматизм, психизм и социологизм.

Казалось, что отсюда прямо напрашивается вывод об эклектичности представлений Гельвеция о человеке, в чем он с большим мастерством упрекал Руссо. Если же мы откажемся от этого вывода, то обнаружим другие причины противоречивых суждений Гельвеция. Первая заключается в том, что в работе «О человеке» имеется две концепции - гносеологическая и социологическая, в каждую из которых встроена антропологическая проблематика. Там, где Гельвеций рассматривает познавательные способности человека, он в соответствии с основным принципом своей гносеологии - материалистическим сенсуализмом - признает зависимость душевных способностей человека от его физической организации и внешней (чаще всего природной) действительности; сам же человек рассматривается им как гносеологический Робинзон, абстрактное познающее существо, что исключает рассмотрение вопроса о влиянии общества на познание и познающего индивида. Все приведенные выше цитаты (кроме последней) относятся к одному II разделу, повторяющему содержание гносеологической работы философа «Об уме» (раздел III, главы II-VII), а в 1 главе этого же раздела вопрос о том, что обуславливает умственное различие людей, ставится как проблема, которую надо обосновать принципами: «Следует ли считать ум даром природы или же результатом воспитания».

В последнем же X разделе, где Гельвеций излагает вопрос о видах воспитания, влиянии политики, права и религии на воспитание, он безапелляционно утверждает, что «воспитание всемогуще» (разд. X, гл.1). Парадокс же заключается в том, что сам Гельвеций не видит различия этих двух своих концепций о человеке и в общих выводах в работе «О человеке» утверждает то, что позволяет многим считать его антропологическую концепцию натуралистической: «Является ли нравственность наукой? Да, поскольку в физической чувствительности я открыл то единственное начало, необходимыми следствиями которого являются все предписания нравственности. ... Физическая чувствительность - это сам человек и источник всего того, чем он является»¹².

Вторая причина заключается в том, что следует различать понятия «природа человека» и «сущность человека». Понятие «природа человека» у Гельвеция, как и у других французских материалистов XVIII века, указывает прежде всего на «естественное происхождение человека. Человек вышел из природы, обладает ее свойствами, она выступает важнейшим фактором развития индивида и рода. Природа человека включает в себя и чисто физиологические факторы его жизни, прежде всего естественные

потребности»¹³. И не случайно, что III раздел Гельвеций заключает фразой, содержащей вопрос о том, может ли быть действительным допущение, что «гений является в нас результатом организации и, следовательно, даром природы»¹⁴, и предлагает дальше исследовать этот вопрос.

В начале следующего IV раздела Гельвеций обосновывает идею о малом влиянии организации и темперамента (т.е. природы человека) на страсти и характеры (образ мыслей) людей. Философ выдвигает идею о том, что при рождении ребенок имеет лишь одну потребность - голод. Он доказывает эту идею с помощью апофатического мышления. Во-первых, страсти у новорожденных отсутствуют, ибо они «предполагают уже существование у людей соглашений и законов и, следовательно, их объединение в общество»¹⁵. Во-вторых, отсутствуют естественнонаучные доказательства такого воздействия физической организации на страсти и характер. Единственно врожденным чувством у человека является любовь к себе. Точнее было бы говорить не о чувстве, а об инстинкте самосохранения, но терминология у Гельвеция вообще не является логически строгой. В-третьих, он приводит ряд исторических доказательств изменчивости характера народов и воздействия на характер порождающих эту изменчивость форм политического правления и церкви. Исторически обосновывает он и изменение характера человека-индивида воздействием его социального положения, профессии, войн и т.д. Правда, Гельвецию не хватает последовательности в проведении социологического принципа, так что у него встречаются отдельные фразы, противоречащие всему вышесказанному. Например, он начинает выводить страсти из врожденного чувства «себялюбия»¹⁶ или «бросает» фразу: «Природа создала человека завистливым»¹⁷, из чего можно сделать вывод, что некоторые страсти все-таки могут иметь врожденный характер.

Критика же Гельвецием Руссо носит откровенно антииннеистский характер. Он многократно цитирует Руссо, показывая, что в одних случаях тот занимает позицию натурализма, выводя таланты, пороки и добродетели человека из его физической организации, а в других случаях утверждает, что пороки и добродетели человека являются приобретенными¹⁸. Сам Гельвеций придерживается последней позиции. Но особенно знаковой в отношении позиции Гельвеция по вопросу о сущности человека является IV глава V раздела «Человек в естественном состоянии должен быть жестоким», где он в духе Т.Гоббса утверждает, что от природы человек является жестоким животным. «Какое зрелище, - заявляет он, - представляет нам природа? Множество существ, предназначенных пожирать друг друга. В частности, человек, как утверждают анатомы, обладает зубами хищного животного. Следовательно, он должен быть прожорливым и потому жестоким и кровожадным. ... Неужели он (Руссо. - И.С.) постоянно будет забывать, что, рожденные без идей, без характеров и безразличные к нравственному добру и злу, мы обладаем лишь физической чувствительностью; неужели он не поймет, что человек в колыбели - ничто, что его пороки, его добродетели, его искусственные страсти, его таланты, его предрассудки и,

наконец, даже *чувство себялюбия* (выделено нами. - И.С.) - все в нем благоприобретенное»¹⁹. За исключением того, что Гельвеций не признает социализированности тела новорожденного антропосоциогенезом, эти его представления вполне можно отнести к направлению социологизма, ибо он считает сущность человека общественной.

Гельвеций признает обусловленность обществом и тела человека-индивида. Он подчеркивает, что уже в древних цивилизациях, у древних греков физическое воспитание, в частности, гимнастика, составляло часть воспитания молодежи, что элементы физического развития включаются и в профессиональное воспитание, и ратует за принятие в обществе закона о необходимости физического воспитания²⁰. Душу человека он считает детерминированной, с одной стороны, физической чувствительностью, а с другой - общественными условиями. Так, он признает, что все индивиды обладают одинаковой способностью мыслить, но реализация этой способности зависит от общества²¹. Наконец, духовность человека-индивида (моральность, религиозность) рассматривается Гельвецием под углом зрения ее детерминации обществом.

Эта социологическая позиция Гельвеция проявляется в понимании им целей воспитания: «Единственная же цель воспитания ... это сделать граждан более сильными, более просвещенными и добродетельными и, наконец, более способными работать на благо того общества, в котором они живут»²². Сравнивая добродетели и пороки людей в деспотическом и демократическом государствах, он показывает их обусловленность политической формой правления. «Мой сын, - говорит он о советах отца сыну в деспотическом государстве, - будь низкопоклонным, раболепным, не имей добродетелей, пороков, талантов, характера. Будь тем, чего хочет двор, и помни каждую минуту, что ты - раб»²³. Сама этика у Гельвеция имеет социальный характер, и главным ее принципом является общественная польза²⁴. Поскольку, по Гельвецию, именно государство обеспечивает условия для совпадения личного и общественного интереса, то «всякая важная реформа в духовной стороне воспитания предполагает реформу законов и формы правления»²⁵. Таким образом, и тело, и душа, и духовность человека-индивида, с точки зрения Гельвеция, детерминируются обществом, имеют общественную сущность.

Но социологизм Гельвеция не только не противоречит соматизму, но сам является одной из его разновидностей. Исходным пунктом анализа у него выступает естественный, природный человек, обладающий свойством физической чувствительности. «Люди, - утверждает Гельвеций, - похожи на деревья одной породы, семена которых, будучи абсолютно одинаковыми, необходимо вырастают в бесконечное множество разнообразных форм, ибо никогда не попадают точь-в-точь в одинаковую землю и не испытывают на себе совершенно одинакового действия ветров, солнца, дождя»²⁶. Но отсюда можно сделать (и в XX веке делались) выводы антигуманизма. Такой человек есть природная вещь среди других вещей природы. Поэтому и обращаться с ним можно, как с любой вещью - переделывать, изме-

нять, подгонять под социальные стандарты, в общем, делать с ним то, чего желает общество. Конструктивистски-вещное мышление, присущее всем социологистам, как раз и вырастает из биологизаторского, соматического представления о человеке.

Сегодня генетика поставила точку в многовековой дискуссии «Природа или воспитание?» о том, какой компонент - наследственность или среда - является доминирующим в развитии человека. Известный генетик Ф.Г.Добжанский, подчеркивая искусственный характер альтернативного понимания роли данных компонентов, утверждает: «Ошибочно думать о проблеме природы и воспитания, как о ситуации «или-или». Все признаки от биохимических и морфологических до признаков культуры всегда наследственны и всегда детерминированы средой. Гены и среда не являются автономными сторонами развития. Ни один признак не может развиваться, если такая возможность не заложена в генотипе; если развитие протекает в разных условиях среды, то проявление генотипа будет варьировать соответственно меняющимся условиям среды»²⁷. Таким образом, и соматизм, и социологизм, с точки зрения современной науки, не являются научно достоверными решениями проблемы сущности человека.

Марксово учение о человеке, его сущности вырастает из критики спекулятивной философии Гегеля, в которой человек был превращен в функцию мирового разума, Штирнера и Шопенгауэра, а также антропологической философии Гельвеция и Фейербаха. Последняя была ближе К.Марксу по мировоззрению, ибо Фейербах считал человека «чувственным предметом», материальным существом. Но возражение вызывали у Маркса четыре основных принципа этой антропологии. Во-первых, Фейербах «не добирается до реально существующих деятельных людей, а застревает на абстракции «человек», трактуя его как «действительного, индивидуального, телесного человека» в области чувства»²⁸, сводя тем самым сущность человека к его телесности. Во-вторых, Фейербах «ограничивается... одним лишь созерцанием этого мира», трактуя отношение человека к миру как исключительно познавательное-созерцательное. Поэтому он «не замечает, что окружающий его чувственный мир вовсе не есть некая непосредственно от века данная, всегда равная себе вещь, а что он есть продукт промышленности и общественного состояния»²⁹. В-третьих, Фейербах трактует человека как объект внешних воздействий, пассивное существо и не видит того, что сам чувственный мир, в котором живет человек, есть «исторический продукт, результат деятельности целого ряда поколений, каждое из которых стояло на плечах предшествующего, продолжало развивать его промышленность и его способ общения и видоизменяло в соответствии с изменившимися потребностями его социальный строй»³⁰. В-четвертых, относя к сущности человека общение, Фейербах трактовал его как природно-родовые связи между индивидами.

Преодолевая недостатки данного взгляда натуралистического материализма на человека, Маркс формулирует свой знаменитый тезис о том, что сущность человека «в своей действительности... есть совокупность всех

общественных отношений»³¹. Поскольку действительность есть единство сущности и существования, а существование индивидов представляет собой деятельность, то Маркс в данном случае обосновывает важнейший принцип своей философии, раскрывающий диалектику общественных отношений и деятельности, считая, что эта диалектика и выражает сущность человека. Тем самым можно сделать вывод о том, что концепция сущности человека у К.Маркса имеет характер социологизма. Причем, этот социологизм, как и у Гельвеция, имеет связь с соматизмом. Так, в «Капитале» К.Маркс подчеркивает, что «человек по самой своей природе есть животное, если и не политическое, как думал Аристотель, то, во всяком случае, общественное»³².

Но Гельвеций, говоря об обусловленности обществом различных составляющих человека-индивида (тела, души, духа), имел в виду их обусловленность такими явлениями как политическая форма правления, законодательство, религия, наука, мораль, т.е. явлениями, относящимися к сферам политической и духовной жизни общества. К тому же он рассматривал человека как объект воздействий со стороны общества, продукт общественных воздействий, а не как субъекта практики, на что обратил внимание К.Маркс в работе «Тезисы о Фейербахе». Позиция Маркса отличается тем, что он подчеркивает обусловленность человека практикой, общественным бытием, способом материального производства и эту детерминацию считает базовой, тогда как детерминацию человека политическим строем и формами общественного сознания - вторичной, производной от детерминации общественным бытием. «Та сумма производительных сил, - разъясняет он суть своей критики немецких философов, - капиталов и социальных форм общения, которую каждый индивид и каждое поколение застают как нечто данное, есть реальная основа того, что философы представляли себе в виде «субстанции» и в виде «сущности человека», что они обожествляли и с чем боролись, - реальная основа, действию и влиянию которой на развитие человека несколько не препятствует то обстоятельство, что эти философы в качестве «самосознания» и «Единственных» восстают против нее»³³.

Способом обоснования данного понимания сущности человека у Маркса выступает сравнительный анализ особенностей человека и животных. В отличие от Шеллера, Маркс исходным пунктом анализа делает опредмечивание человеком своих сущностных сил (второй отличительный признак человека у Шелера), и само это опредмечивание рассматривает не в форме предметного сознания, а в форме прежде всего практической материально-производственной деятельности. В связи с этим он сравнивает производственную деятельность животных и производственную деятельность человека, обнаруживая существенные различия между ними, среди которых он выделяет следующие. «Животное производит лишь то, в чем непосредственно нуждается оно само или его детеныш»³⁴, а человек, производя для себя, производит вместе с тем для общества. Животное «производит односторонне... толькосообразно мерке и потребности того вида, к кото-

рому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку... человек производит универсально»³⁵. Животное «производит лишь под властью непосредственной физической потребности, между тем как человек производит даже будучи свободен от физической потребности, и в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее»³⁶. «Животное производит только самого себя, тогда как человек воспроизводит всю природу»³⁷, так что природа превращается в «продукт промышленности и общественного состояния»³⁸, «очеловеченную природу»³⁹. Отношение животного к природе в производстве является прагматически целесообразным, а человек производит и за рамками практической целесообразности, по законам духовности, в частности, «по законам красоты»⁴⁰. Маркс здесь рассматривает общественно-производственную деятельность человека в аспекте ее диалектики с потребностями и общественными отношениями.

На основе данного анализа Маркс делает исключительно важные для его концепции два вывода. Первый содержит признание того, что поскольку все, что производит человек, становится общественными предметами, то «сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете»⁴¹. Второй вывод касается понимания человека как активного существа в общественном производстве, т.е. как субъекта общественного производства: «как само общество производит человека как человека, так и он производит общество»⁴².

Данный К.Марксом сравнительный анализ видов производственной деятельности животного и человека показывает, что он имеет в виду не только деятельность человека в производстве материальных благ, а в общественном производстве человека в целом, включая все основные виды последнего: материальное, социальное, производство человека и духовное производство. Иначе невозможно понять слова К.Маркса о том, что человек производит «будучи свободен от физической потребности» или что человек производит «по законам красоты». Поэтому его тотальная диалектика общества и человека включает в «снятом виде» те виды духовного производства человека, о которых говорили Гегель и Фейербах. Можно сказать, что он не достраивает эту диалектику Гегеля и Фейербаха, подводя под нее фундамент в виде материального производства, а создает эту диалектику в ее целостности.

Имея в виду как раз универсальную диалектику общества и человека, охватывающую на стороне общества все сферы общественной жизни, а на стороне человека все его сущностные силы, К.Маркс утверждает, что для человека «производственная жизнь и есть родовая жизнь. Это есть жизнь, порождающая жизнь. В характере жизнедеятельности заключается весь характер данного вида, его родовой характер»⁴³. Позже, в «Немецкой идеологии», где уже разработана целостная концепция материалистического понимания истории в споре с предшествующими учениями об обществе, К.Маркс обращает внимание на один аспект этой диалектики, относящий-

ся к материальному производству, когда говорит, что «людям можно отличать от животных по сознанию, по религии - вообще по чему угодно. Сами они начинают отличать себя от животных, как только начинают *производить* необходимые им средства к жизни, - шаг, который обусловлен их телесной организацией. Производя необходимые им средства к жизни, люди косвенным образом производят и самую свою материальную жизнь»⁴⁴. Производство сознания понимается К.Марксом как процесс, возникающий на основе материального производства, тогда как «весь процесс в целом» (т.е. все общественное производство) включает «взаимодействие между его различными сторонами»⁴⁵.

Все эти идеи К.Маркса свидетельствуют о том, что к сущности человека он относит потребности и способности человека к различным видам общественного производства, деятельность в них и ее результаты, базовым из которых считает материальное производство. К другим (так сказать, вторичным) уровням сущности человека К.Маркс относит потребности и способности, страсти, чувства, стремления человека к политической и духовной деятельности и сами эти виды общественной деятельности и их результаты: «Общественная структура и государственная постоянно возникают из жизненного процесса определенных индивидов... таких, каковы они в *действительности*, т.е. как они действуют, материально производят и, следовательно, как они действительно проявляют себя в определенных материальных, не зависящих от их произвола границах, предпосылках и условиях. ...Люди являются производителями своих представлений, идей и т.д., - но речь идет о действительных, действующих людях, обусловленных определенным развитием их производительных сил и - соответствующим этому развитию - общением, вплоть до его отдаленнейших форм»⁴⁶.

Таким образом, в определение сущности человека Маркс включает всю полноту его потребностей, способностей, интересов и целей, ценностей, видов деятельности и общественных отношений, подчеркивая, что «общество производит, как свою постоянную действительность, человека со всем этим богатством его существа, производит *богатого и всестороннего, глубоко во всех его чувствах и восприятиях человека*»⁴⁷. И хотя эти строки он относит к коммунистическому обществу, это видение вполне, на основании всего контекста марксовых работ о человеке, можно отнести и к трактовке им сущности человека как таковой. У Маркса имеется и более сжатое и, можно сказать, интегративное определение сущности человека, в которое включаются такие сущностные силы человека как свобода и творчество: «Свободная сознательная деятельность как раз и составляет родовой характер человека»⁴⁸. О коммунизме как действительной истории человечества и подлинной сущности человека он говорит как о разрешении «спора между существованием и сущностью, между опредмечиванием и самоутверждением, между свободой и необходимостью, между индивидом и родом»⁴⁹. Но это понимание человека как творческого и свободного существа не анализируется К.Марксом применительно к сфере духовной деятельности. Кроме того, К.Маркс не учитывает свободы и автономии

человека-индивида.

С опорой на идеи Гегеля, Фейербаха, а может быть, и Руссо Маркс критикует современное ему капиталистическое общество за то, что в нем происходит отчуждение сущности человека, оно формирует человека, у которого сущностные силы развиты односторонне (в рамках специализации труда), преобладают прагматические ценности, человек не осуществляет всестороннее «присвоение» своей сущности, а, наоборот, становится «потерянным» в объекте. Э.Фромм, высоко оценивающий динамическую психологию К.Маркса, увидел в его анализе отчуждения человека набросок новых представлений о неврозе, обусловленном отчуждением от человека страстей, выступающих как «одна-единственная» господствующая страсть, удовлетворяя которую, как считал К.Маркс, «индивид... не может пойти дальше одностороннего, уродливого развития»⁵⁰.

Маркс дал прогноз и в отношении человека коммунистического общества, назвав его «богатым» человеком. Под богатством человека он имел в виду не обладание вещами, а богатство потребностей и других сущностных сил, универсальное общение и универсальную деятельность. По мнению К.Маркса, это «человек, *нуждающийся* во всей полноте человеческих проявлений жизни», в социальных связях, заставляющих «человека ощущать потребность в том величайшем богатстве, каким является *другой человек*»⁵¹. Наконец, это целостный человек, для которого свойственно развитие «всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному масштабу*»⁵². Вместе с тем он дал характеристику «бедного» человека общества грубого коммунизма, которое наступит после коммунистической революции. Его сущностным свойством является вещное обладание, как и для рыночного человека, поэтому он «стремится уничтожить *все* то, чем на началах *частной собственности*, не могут обладать все; он хочет *насильственно* абстрагироваться от таланта и т.д.»⁵³. Стяжательство здесь преодолевается в форме всеобщей зависти, что свидетельствует об уравнилельной психологии. Абсолютизация труда в форме наемного промышленного труда (ибо другого труда этот человек не знает) приводит к тому, что идеалом общества становится орабочивание всего населения. Да и себя он видит только рабочим, т.е. отчужденным человеком, выполняющим в механизированном производстве частичные функции. Его потребности остаются теми же грубовещными, исходят «из *представления* о некоем минимуме»⁵⁴, поэтому им отрицается мир культуры и высших потребностей. Имея в капиталистическом обществе частичное и одностороннее общение, он не приемлет возможности полноты общения с другими и остается в качестве «*бедного*, грубого и не имеющего потребностей человека, который не только не возвысился над уровнем частной собственности, но даже и не дорос еще до нее»⁵⁵. Этот антропологический прогноз Маркса подтвердился в обществах XX века, которые назывались социалистическими.

Высоко оценивая тип коммунистического человека, основоположники марксизма не обманывались в характеристиках действительных пролета-

риев. Достаточно вспомнить работу Ф.Энгельса «Положение рабочего класса в Англии». Безусловно, они эмоционально сочувствовали пролетариату, жившему в бесчеловечных условиях, и приветствовали его классовую борьбу с предпринимателями, верили в его классовые чувства, способные увлечь пролетариев на борьбу с капиталистическим строем. Но они понимали, что необразованность, уравнилельная психология, утопизм мышления, «слепая» революционность, отрицательное отношение к технике, неразвитые духовные потребности и т.д. не обеспечат после осуществления революции наступления того общества гуманного коммунизма, о котором они мечтали. Поэтому выход из создавшегося положения они видели в изменении типа человека после коммунистической революции.

Возможности такого изменения основывались на их изучении развития человека в историческом процессе. В «Манифесте Коммунистической партии» К.Маркс и Ф.Энгельс утверждают, что в истории действуют классовые индивиды: «В предшествующие исторические эпохи мы находим почти повсюду полное расчленение общества на различные сословия, - целую лестницу различных общественных положений. В Древнем Риме мы встречаем патрициев, всадников, плебеев, рабов; в средние века - феодальных господ, вассалов, цеховых мастеров, подмастерьев, крепостных, и к тому же почти в каждом из этих классов - еще особые градации. ...эпоха буржуазии ...упростила классовые противоречия: общество все более и более раскалывается на два большие, стоящие друг против друга класса - буржуазию и пролетариат»⁵⁶.

Наличие этих классовых форм существования индивидов в исторических типах общества обобщается К.Марксом в «Капитале» в требовании: «Если мы хотим... по принципу полезности оценивать всякие человеческие действия, движения, отношения и т.д., то мы должны знать, какова человеческая природа вообще и как она модифицируется в каждую исторически данную эпоху»⁵⁷. Возникает вопрос о том, какова же будет эта историческая модификация человека в коммунистическом обществе. Основовополжники марксизма дают на это ответ, считая, что человеком нового общества будет свободный человек. Данный ответ вполне коррелирует с представлениями о богатом и всесторонне развитом человеке в работе К.Маркса «Экономическо-философские рукописи 1844 года». Но дело в том, что сам идеал довольно абстрактен и сходные представления о всесторонне развитом человеке высказывались еще в эпоху Возрождения. Поэтому фактический ответ находится в содержании модели культурного человека, которая конкретизирует идеал. При рассмотрении ее оказывается, что она включает перечень свойств, характеризующих работника, специализированного человека, по К.Марксу - отчужденного человека, исковерканного разделением труда.

Эта модель культурного человека-рабочего противоречит идеалу целостного человека, выдвинутому К.Марксом, на что обратил внимание Р.Арон. Суть его критики сводится к следующему. К.Маркс разработал материалистическое понимание истории как альтернативу философии истории

Гегеля, который утверждал, что сферой всеобщности индивида, где он себя конституирует как всеобщий, т.е. родовой человек, является государство и право, в гражданском же обществе индивид замкнут в своей узкопрофессиональной сфере и не имеет выхода во всеобщность. Маркс приходит к выводу о том, что единственным способом превратить сферу материального производства во всеобщность, где имеет место свобода, является уничтожение частной собственности. Философское учение о соотношении частного и всеобщего применительно к человеку у Маркса превращается в социологическое учение о материальном производстве, классовой борьбе и революции, т.е. в материалистическое понимание истории. Но возникает вопрос, на который мы у Маркса не находим ответа: обеспечивает ли материальное производство посткапиталистического общества с его специализацией и отраслевой дифференциацией, в которые включен человек, выход человека во всеобщность.

Представление о целостном человеке, которое разрабатывалось и до Маркса, требовало определения основного вида деятельности человека. Добавим, что Руссо, выдвигая идею целостного человека, выступал против разделения труда и частной капиталистической собственности, которые воспроизводят специализированного человека, и требовал вернуться к патриархальным отношениям, где не было разделения труда. Маркс же, защищая идею целостного человека, вовсе не отказывался в 40-е годы от идей индустриального общества и механизированного производства, трактуя преодоление отчуждения как уничтожение частной собственности. По вопросу о том, каким образом человек станет целостным, всесторонне развитым в посткапиталистическом обществе, у Маркса не имеется однозначного ответа. У него есть по сути дела две различные идеи: 1) человек обретает целостность в материальном производстве, поскольку общественная собственность означает освобождение труда; 2) человек обретает целостность вне сферы труда, в сфере свободного времени, где он может заниматься другой деятельностью, духовно развивающей его. Свободное время объявляется подлинным богатством коммунистического общества.

Констатируя эти противоречия, Р.Арон делает вывод: «Если сугубо человеческая деятельность не определена, то остается опасность возврата к понятию целостного человека, отличающемуся крайней неопределенностью. Нужно, чтобы общество предоставляло всем своим членам возможность проявления всех способностей. Это предложение представляет собой прекрасное определение идеала общества, но его нелегко претворить в конкретную и ясную программу. Вместе с тем затруднительно объяснять исключительно частной собственностью на средства производства тот факт, что люди не реализуют все свои склонности. ...Здесь выражены одновременно величие и двусмысленность марксистской социологии»⁵⁸. Конечно, предъявлять требование технологичности к идеалу бессмысленно (идеал не технологичен, а аксиологичен), но предъявлять требование технологичности, конструктивности к социологической теории вполне пра-

вомерно. Так что же такое учение К.Маркса о человеке - философская или социологическая теория? Ответ Р.Арона очевиден: это симбиоз обеих теорий, это философская теория, которая черпает свое обоснование из социологической теории, и социологическая теория, базирующаяся на философском принципе целостного человека.

Возникает еще один вопрос: что же такое учение К.Маркса о всесторонне развитом и целостном человеке - идеал или научный прогноз? Сами К.Маркс и Ф.Энгельс отвечают в «Немецкой идеологии» недвусмысленно, что коммунизм не является идеалом, он относится не к должному, а к сущему. Коммунизм есть исторический процесс, деятельность человека, преследующего свои цели. Но цели этой деятельности, ее научные прогнозы должны быть конструктивны, обоснованы знанием технологических путей возникновения коммунистического общества и коммунистического человека. А если этот научный прогноз отсутствует, можно сделать вывод о том, что мы имеем дело с идеалом. Но в этом качестве марксов идеал в позитивном плане мало что прибавляет к идеалу целостного человека у Руссо или гармонического человека у Фурье, который понимал его следующим образом: «Это - всеобщее взаимное доброжелательство, которое может развиваться только тогда, когда род человеческий будет богатым, свободным и справедливым»⁵⁹.

Более того, идеал целостного человека противоречит приверженности К.Маркса коллективистским основам жизни и насильственным способам их утверждения. Вероятно, данное противоречие привело Н.А.Бердяева к выводу о том, что учения Ницше и Маркса представляют «два способа перерождения гуманизма в антигуманизм»: «Для него (К.Маркса. - И.С.) человек является лишь орудием для явления не-человеческих и сверхчеловеческих начал, и во имя этих нечеловеческих и сверхчеловеческих начал он также объявляет войну против гуманистической морали: он проповедует жестокость к человеку и к ближнему во имя создания нечеловеческого, сверхчеловеческого царства коллективизма»⁶⁰. И данный вывод представляется правомерным. Правда, коллективизм у Маркса является средством для развития свободного человека, но он представляет такого рода средство, которое деформирует саму цель.

Существует множество вариантов герменевтического прочтения текстов К.Маркса, в которых рассматривается проблема человека, как на Западе, так и в России. Для анализа нашей темы представляют интерес суждения Э.Фромма⁶¹ и Н.А.Бердяева⁶². Э.Фромм относил идеи К.Маркса о человеке к диалектико-гуманистическому психоанализу, считая, что его система представляет гуманистическую динамическую психологию. Н.А.Бердяев высказал идею о наличии в марксизме двух сторон, противоречащих друг другу. С одной стороны, К.Маркс разрабатывает систему социологического детерминизма, в которой экономика играет обуславливающую роль в человеческой жизни: «Существует неотвратимый объективный общественно-экономический процесс, которым все определяется. ... В человеке мыслит и творит не он сам, а социальный класс, к которому он принадлежит,

он мыслит и творит, как дворянин, крупный буржуа, мелкий буржуа или пролетарий. Человек не может освободиться от определяющей его экономики, он ее лишь отражает»⁶³. С другой стороны, К.Маркс создает учение «о грядущем совершенном обществе, в котором человек не будет уже зависеть от экономики, о мощи и победе человека над иррациональными силами природы и общества. Душа марксизма тут, а не в экономическом детерминизме»⁶⁴. По мнению Н.А.Бердяева, в результате материализм К. Маркса оборачивается «крайним идеализмом» и светским мессианизмом⁶⁵.

Но далее оказывается, по Н.А.Бердяеву, что и понимание К.Марксом положения человека при капитализме включает значительный элемент идеализма: «Все в истории, в социальной жизни есть продукт активности человека, человеческого труда, человеческой борьбы. ...Не существует вещной, объективной, экономической действительности, это иллюзия, существует лишь активность человека и активное отношение человека к человеку. ...Пролетариат должен бороться против овеществления человека, против дегуманизации хозяйства, должен обнаружить всемогущество человеческой активности. ...Веру в активность человека, субъекта он (К.Маркс. - И.С.) получил от немецкого идеализма. Это есть вера в дух и она не соединима с материализмом. В марксизме есть элементы настоящей *экзистенциальной философии* (выделено нами. - И.С.), обнаруживающей иллюзию и обман объективации, преодолевающей человеческой активностью мир объективированных вещей»⁶⁶. И Э.Фромм, и Н.А.Бердяев подчеркивают марксовы идеи об активности человека, значительной роли психологического и духовного факторов в жизни общества.

Если у К.Маркса учение о человеке не так явно выражало свою связь с соматизмом, то в работах В.И.Ленина эта связь обнаруживает себя прямо и недвусмысленно. И выявляется это прежде всего в его представлении о человеке как материале, сырье, которое можно изменить с помощью силы государства (отсюда часто повторяющееся требование вождя «расстреливать» по отношению к врагам революции и социализма) и морали. Так, В.И.Ленин утверждал, что социализм надо строить «из того материала, который нам оставил капитализм ...а не из тех людей, которые в парниках будут приготовлены... У нас нет других кирпичей, нам строить не из чего. Социализм должен победить, и мы, социалисты и коммунисты, должны на деле доказать, что мы способны построить социализм из этих кирпичей, из этого материала, построить социалистическое общество из пролетариев, которые культурой пользовались в ничтожном количестве, и из буржуазных специалистов»⁶⁷. Здесь нет классовой оценки человека, ибо «кирпичами» признаются представители всех классов. Здесь нет и выражения полемического задора, ибо в работе «Задачи союзов молодежи», которая в советский период считалась классической работой о коммунистическом воспитании, присутствует это же понимание человека: «Учение, воспитание и образование молодежи должно исходить из того *материала*, (выделено нами. - И.С.), который оставлен нам старым обще-

ством»⁶⁸. Зато здесь имеется выражение позиции механистического соматизма, ибо человек отождествляется даже не с биологическим организмом, а с тем, что принято относить к миру неживого, понимается как вещь в мире вещей. А в отношении вещей существуют определенные способы действий: не только сохранить, сберечь, но и разрушить, сломать, уничтожить, переделать, перестроить, переконструировать, переформировать (придать другую форму, образ), а самое главное - *использовать* по назначению.

Выражением той же позиции соматизма является ленинский отказ от идеала, сведение должного к сущему, образа, ценностно окрашенного и открытого ценностным представлениям людей, к технологической задаче, включающей набор средств, инструментов для своего решения: «И когда идеологи трудящегося класса поймут это и прочувствуют (т.е. признают то, что есть, а не то, что должно быть. - И.С.) - тогда они признают, что «идеалы» должны заключаться не в построении лучших и ближайших путей (к человеческому счастью. - И.С.), а в формулировке задачи и целей... «суровой борьбы общественных классов»⁶⁹. Попытка сделать идеал технологичным, «ведет к его технократической и бюрократической вульгаризации»⁷⁰, что мы видели в нашем обществе, в частности, на примере технологических измерений разумных потребностей. В.И. Ленин после октябрьской революции 1917 года указывает даже конкретные сроки решения задачи культурно-образовательной и просветительной революции - 5-10 лет⁷¹, а сроки построения коммунизма - 10-20 лет⁷², что делает понимание коммунистического идеала совсем уже утопическим.

Идеи социологизма переплетаются с идеями соматизма и при выведении В.И. Лениным коммунистической морали непосредственно из задачи построения нового общественного строя, а в конечном счете, из физических потребностей людей. В этой связи хочется напомнить, что на XXII съезде КПСС в 1962 году, где принимали программу построения коммунизма, в центре оказались расчеты того, сколько тонн металла будут выплавлять, цемента производить, зерна выращивать, метров тканей ткать и т.д. Такой механистический детерминизм превращал задачу построения нового общества в чисто техническую задачу, как будто счастье или свободу человека можно свести к его материальному благополучию. А ведь руководство КПСС во главе с Н.С. Хрущевым серьезно считало, что оно выполняет ленинские заветы. Правда, забыв о ленинских сроках, снова назывались сроки 20 лет, через которые многое из коммунистических идей будет осуществлено. Такая прагматизация коммунистического идеала имеет своей основой механистически-соматическое представление о человеке, его ценностях.

И, наконец, следует отметить антигуманный характер тех средств, которые В.И. Ленин предлагал использовать для строительства социализма и коммунизма. Его статьи, собранные в сборнике под многозначительным названием «О коммунистическом воспитании»⁷³, пестрят словами: война, борьба, истребление, обезвреживание, насилие, уничтожение, противник, расстрелять, не щадить, раздавить, сломать сопротивление, бороться,

крестовый поход, диктатура, чистка рядов и т.д. Речь идет о человеке как классовом индивидуе, но для оценки всех других классов, кроме рабочих, применяются слова: мешочники, спекулянты, паразиты, туineaдцы, эгоисты, хищники; представители классов и социальных групп, типичных для капиталистического общества (буржуазия, специалисты, деятели культуры), называются «капиталистическими кирпичами». Учитывая выводы такой отрасли знания как прагматика о действенности слов, их воздействии на мышление и поведение человека, можно сказать, что язык ленинских работ (небольшую часть примеров из которого мы привели) свидетельствует не менее определенно, чем совокупность ленинских идей о построении коммунизма, об антигуманизме коммунистической идеологии, ибо социальной справедливости в ней предлагается добиваться путем массового насилия над людьми.

Социологический эссенциализм, таким образом, существует в двух своих вариантах: гуманистическом и вульгарно-социологизаторском, антигуманистическом. Хотя все его представители считали сущность человека общественной, но в первом варианте (учения К.Гельвеция и К.Маркса) философы ставили задачу гуманизации общества, рассматривая это общество, воплотившее идеал человечности, как действительное бытие человека, в котором он может свободно реализовать свои родовые сущностные силы, а во втором варианте (концепция В.И.Ленина) человек понимался механистически, как вещь, подобная неодушевленным телам, в отношении которой возможны насильственные методы действий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Нарский И.С. Западноевропейская философия XVIII века. - М., 1973. - С. 218.

² Кузнецов В.Н. Французский материализм XVIII века. - М., 1981. - С. 212.

³ Там же. С. 214.

⁴ Куликов В.Б., Новицкий В.И. Гуманизм и проблема воспитания в философии французского Просвещения // Проблема гуманизма в домарксистской философии. - Свердловск, 1987. - С. 83.

⁵ Там же.

⁶ Гельвеций. Сочинения: В 2 т. Т.2. - С. 86.

⁷ Там же. С. 93.

⁸ Там же. С. 112.

⁹ Там же. С. 114.

¹⁰ Там же. С. 111-112.

¹¹ Там же. С. 506.

¹² Там же. С. 554, 555.

¹³ Куликов В.Б., Новицкий В.И. Гуманизм и проблема воспитания в философии французского Просвещения. С. 87.

¹⁴ Гельвеций. Сочинения. Т. 2. С. 179.

¹⁵ Там же. С. 181.

¹⁶ Там же. С. 188.

¹⁷ Там же. С. 192.

¹⁸ Там же. С. 258-262.

¹⁹ Там же. С. 269, 271.

²⁰ Там же. С. 511-513.

²¹ Там же. С. 120-121.

²² Там же. Т. 1. С. 599.

- ²³ Гельвеций. Сочинения. Т. 2. С. 529.
- ²⁴ Там же. Т. 1. С. 206.
- ²⁵ Там же. Т. 2. С. 550.
- ²⁶ Там же. Т. 1. С.329.
- ²⁷ Добжанский Ф. Мифы о генетическом предопределении и о *tabula rasa* // Человек. - 2000. - № 1. - С. 13.
- ²⁸ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. - М., 1955. - С. 44.
- ²⁹ Там же. С. 42.
- ³⁰ Там же.
- ³¹ Там же. С. 3.
- ³² Там же. Т. 23. С. 338.
- ³³ Там же. Т. 3. С. 37.
- ³⁴ Там же. Т. 42. С. 93.
- ³⁵ Там же. С. 93, 94, 93.
- ³⁶ Там же. С. 93.
- ³⁷ Там же.
- ³⁸ Там же. Т. 3. С. 42.
- ³⁹ Там же. Т. 42. С. 122.
- ⁴⁰ Там же. С. 94.
- ⁴¹ Там же. С. 121.
- ⁴² Там же. С. 118.
- ⁴³ Там же. С. 93.
- ⁴⁴ Там же.Т. 3. С. 19.
- ⁴⁵ Там же. С. 37.
- ⁴⁶ Там же. С. 24-25.
- ⁴⁷ Там же. С.122-123.
- ⁴⁸ Там же. С. 93.
- ⁴⁹ Там же. С. 116.
- ⁵⁰ Там же. С. 253.
- ⁵¹ Там же. Т. 42. С. 125.
- ⁵² Там же. Т. 46. Ч.1. С. 476.
- ⁵³ Там же. Т. 42. С. 114.
- ⁵⁴ Там же. С. 115.
- ⁵⁵ Там же.
- ⁵⁶ Там же. Т. 4. С. 424-425.
- ⁵⁷ Там же. Т. 23. С. 623.
- ⁵⁸ Арон Р. Этапы развития социологической мысли. - М., 1993. - С. 183-184.
- ⁵⁹ Фурье Ш. Избранные сочинения в 4 т. Т. 1. - М-Л., 1951. - С. 42.
- ⁶⁰ Бердяев Н. Смысл истории. С. 123.
- ⁶¹ См: Фромм Э. Вклад Маркса в познание человека // Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., 1993.
- ⁶² См: Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. - М., 1990.
- ⁶³ Там же. С. 80.
- ⁶⁴ Там же. С. 81.
- ⁶⁵ Там же.
- ⁶⁶ Там же. С. 81-82.
- ⁶⁷ Ленин В.И. Полн. соб. соч. Т.38. С. 54.
- ⁶⁸ Там же. Т. 41. С. 301.
- ⁶⁹ Там же. Т. 1. С. 407-408.
- ⁷⁰ Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности. С. 24.
- ⁷¹ Ленин В.И. Полн. соб. соч. Т.40. С.165.
- ⁷² Там же. Т. 41. С. 318.
- ⁷³ Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В.И. О коммунистическом воспитании. - М., 1984.

ГЛАВА 3. ПСИХИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

К психическому эссенциализму относятся те антропологические учения, согласно которым сущностью человека является душа. Учение Платона о человеке-индивиде является наименее исследованной областью его философии. В литературе имеется точка зрения, согласно которой у Платона «душа все-таки представлялась телесной. ...У Платона мы находим, главным образом, учение о душе, которая сама «теловидная», имеет «вид тела»»¹. Вместе с тем Э.Целлер обращает внимание на то, что Платон признавал личное бессмертие и предсуществование души, и вера в ее бессмертие тесно связана с его философией: «она связана, с одной стороны, через посредство учения о воспоминании, с его теорией познания, с другой стороны, через посредство допущения загробного возмездия, с его этикой и теологией, и, наконец, через противоположность между вечным, духовным бытием и телесными, преходящими явлениями - со всей его метафизикой»².

Наиболее подробно вопросы соотношения тела, души и духа были рассмотрены Платоном в диалоге «Тимей», где он ставит задачу рассказать не только о происхождении Вселенной, но и о возникновении человека. И тело, и душа людей, по Платону, создаются божествами, которые принимают из рук Бога-демиурга бессмертное начало души, вкладывают в смертное тело и присоединяют еще телесные смертные части души: аффективную - в грудь, другую, более низкую вождедеющую, - в нижнюю часть живота. Но и само тело человека не возникает готовым, а строится божествами из четырех материальных элементов: воды, воздуха, земли, огня. Сначала создается головной мозг, в котором «укоренены те узы жизни, которые связуют душу с телом, в нем лежат корни рода человеческого»³, потом другие доли мозга, от них протягиваются сухожилия, мозг одевается твердым костным покровом, окутывается сверху плотью, укрепляются кости, соединяемые сухожилиями, и помещаются между ними органы тела и покровы: сердце, мозг, руки, ноги, рот, глаза, печень, волосы, кости, кожа, органы дыхания, кровеносная и выделительная система, мышцы, детородные органы и т.д. Кажется, что Платон дает описание человеческого тела по некоему анатомическому атласу, который тогда навряд ли существовал.

Весьма натуралистически Платон описывает и различные физиологические процессы, протекающие в теле человека. Одни описания носят фантастический характер, другие - вполне соотносимы с современными представлениями в физиологии. Например, Платон уже знал, что в крови человека имеются «кровяные волокна», которые свертывают кровь: он рассказывает, как происходит процесс свертывания крови у мертвеца⁴. Действительно, такие клетки крови как тромбоциты ответственны за свертываемость крови и при воздействии на них ферментов осуществляют данную телесную функцию. Платон рассматривает различные телесные (эпилепсию, судороги тела, лихорадку) и душевные болезни, например, безу-

ние, считая, что они проистекают из телесных недугов⁵. Натуралистически-механистически Платон описывает процесс возникновения различных ощущений у человека⁶. В каждом органе тела, (за исключением головы) по Платону, имеются телесные части души и только в голове божественно-бестелесная часть души - ум. Более того, Платон утверждает, что зрительные ощущения «открыли нам число, дали понятие о времени и побудили исследовать природу Вселенной, а из этого возникло то, что называется философией»⁷. Эти представления имеют характер сенсуализма, хотя в гносеологии Платон занимает позицию рационализма.

Вместе с тем Платон признает и воздействие души на тело: «Когда входящая в его (человеческий. - И.С.) состав душа слишком сильна для тела и притом яростна, она расшатывает тело и наполняет его изнутри недугами; самозабвенно предаваясь исследованиям и наукам, она его истощает; если же ее распалаят задором и честолюбием труды учительства и публичные или частные словопрения, тогда она перегревает тело, сотрясает его устои, вызывает истечения и притом вводит в обман большинство так называемых врачей, понуждая их винить в происходящем неповинное тело»⁸. Душа, по Платону, своими круговращениями движет тело.

Именно душу Платон считает сущностью человека, утверждая, что «душа совершенно отлична от тела и что даже в этой жизни каждого из нас поддерживает не что иное, как душа, тело же следует за каждым из нас как ее видимое проявление. Поэтому прекрасно говорят о мертвых, что тело их есть лишь образ, сущность же каждого из нас бессмертна: она именуется душой»⁹. Это понимание не противоречит рассуждениям Платона в «Пире», где он считает, что для духовного развития индивида необходимо познание и общение с людьми духовно богатыми. Дело в том, что Платон не спиритуализировал дух, рассматривал его как состояние души, нравственность приравнивал к душевному здоровью (т.е. правильно устроенной душе), провозглашал идеал меры, гармонии четырех главных добродетелей: мудрости, мужества, самообладания и справедливости соответственно гармонии трех выделяемых им элементов души индивида (разума, воли, желания). По аналогии с элементами души человека он сконструировал модель государства с дифференциацией в нем трех сословий; из этического знания, обретаемого душой, логически вывел существование объективного идеального мира идей, которые у него выступают также нормативными ценностями-идеалами. Г.Гомперц подчеркивал, что при психологическом описании платоновского идеального человека «мы должны признать в нем гораздо меньшее преобладание теоретического интереса: он в большей мере характеризуется преобладанием страстно вдохновленного самоопределения»¹⁰.

Аристотель, выделяя в качестве составляющих в человеке-индивиде душу и тело, рассматривает вопрос об их соотношении с позиций своего учения о материи и форме. Его учение полемически заострено против представлений Ксенократа, характеризовавшего душу как «само себя движущее число»; Демокрита, считавшего душу телом, состоящим из атомов;

Эмпедокла, утверждавшего, что душа состоит из элементов (стихий)¹¹. Аристотель относит тело к материи, а душу - к форме, т.е. к сущности: «Ведь тело не есть нечто принадлежащее субстрату (υποκειμενον), а скорее само есть субстрат и материя. Таким образом, душа необходимо есть сущность в смысле формы естественного тела, обладающего в возможности жизнью. Сущность же [как форма] есть энтелехия; стало быть, душа есть энтелехия такого тела»¹². Поскольку же для Аристотеля форма есть сущность вещи, «выраженная в определении», это создает возможность понимать ее как «качество живого» в теле¹³.

Вместе с тем Аристотель рассматривает вопрос о душе и в аспекте своего учения о причинах: «Итак, душа есть причина и начало живого тела. ...душа есть причина в трех смыслах... как то, откуда движение, как цель и как сущность одушевленных тел»¹⁴. Аристотель утверждает, что душа, будучи причиной движения, сама является неподвижной, разбирая суть высказывания «душа гневается». Во-первых, он считает такое высказывание логически некорректным: «Между тем сказать, что душа гневается, - это то же, что сказать - душа тклет или строит дом»¹⁵. Во-вторых, это высказывание неверно по содержанию: «И это не означает, что движение находится в душе, а означает, что оно то доходит до нее, то исходит от нее; так восприятие от таких-то вещей доходит до нее, а воспоминание - от души к движениям или их остаткам в органах чувств»¹⁶.

Далее Аристотель, отмечая, что «сущность есть причина бытия каждой вещи», обращает внимание на то, что «у живых существ быть означает жить, причина же и начало этого - душа»¹⁷. Признание тезиса, что душа есть причина как цель, Аристотель связывает со своим телеологическим пониманием природы: «Ибо так же как ум действует ради чего-то, так и природа, а то, ради чего она действует, есть ее цель. А такая цель у живых существ по самой их природе есть душа»¹⁸. В целом учение Аристотеля о душе является телеологическим. Б.С.Шалютин, рассматривая систему идей Аристотеля в отношении души и тела, обращает внимание на другую сторону дела, на то, что Аристотель «отнюдь не решил вопроса о механизме, о том, каким именно образом душа движет тело»¹⁹. Действительно, если душа идеальна (а Аристотель это признает), то вопрос о ее воздействии на тело, например, приведение его в движение рациональным образом объяснить невозможно.

Итак, душа человека рассматривается Платоном и Аристотелем как детерминирующее начало по отношению к телу. В философии Нового времени тот же подход психизма в отношении человека-индивида разделял и Декарт. Но парадокс заключается в том, что Декарт занимал позицию дуализма в отношении души и тела, а Аристотель признавал их взаимосвязь: «Итак, душа неотделима от тела; ясно также, что неотделима какая-либо часть ее, если душа по природе имеет части»²⁰. В рассуждениях о психических и духовных состояниях души Аристотель всячески подчеркивает, что все они находятся в связи с телом, ибо с их изменениями изменяется и тело человека.

Объяснение этого парадокса заключается, по нашему мнению, в том, что в учении Аристотеля о душе оказались встроены две концепции: психологическая и философская. В.Ф.Асмус считал, что психологическая концепция философа являлась материалистической и «для своего времени психология Аристотеля была чудом, и Аристотель остался также и на все последующие времена истории психологии классиком, корифеем этой науки»²¹. Что же касается философской концепции Аристотеля о душе, то она была дуалистической и представляла собой частный случай его учения о материи и форме.

Какая же из двух концепций души для Аристотеля была важнее? Б.С.Шалютин, например, считает, что вторая, философская концепция, ибо она касалась вопроса не об ощущениях, их образовании, а об умопостигаемой реальности, которую Платон вывел под названием идей. «У Аристотеля, - утверждает автор, - душа - своего рода конструкт, то есть в определенной мере искусственно сформированное и производное по отношению к концепции понятие, и в силу специфики этого конструкта из такой «души» выпадает эмпирическое содержание. ...Его волнует, КАК существует форма (качество, сущность, функция, целое, принцип) человека, то есть то, что именно и составляет человека, то, в чем заключается его человеческое, то, что составляет его, так сказать, ЧЕЛОВЕКСТВО»²². И именно эта философская концепция души человека как формы, сущности, субстанции (как позже стали обозначать абсолютную сущность) и позволяет отнести его учение о сущности человека к психическому эссенциализму.

Дальнейшее развитие психизм в понимании сущности человека получает в учении Р.Декарта, который придал ему формулировку вопроса о соотношении духа (души) и тела. В метафизике философ обосновал принцип дуализма, выделяя Бога как абсолютную субстанцию, а духовную и материальную как относительные. Из дуалистического принципа вытекало, что тела не могут быть мыслящими, а мыслящее - телесным телом. При изучении работы Р.Декарта «Метафизические размышления» принцесса Елизавета, с которой философ состоял в переписке, задала ему вопрос о том, как объяснить соединение души с телом в человеке. Первый ответ Р.Декарта заключался в том, что это соединение есть результат чувственного познания, которое не является отчетливым и определенным, но не мышления, которое опровергает данное соединение. Таким образом, единство души и тела признается кажущимся, мнимым: «Человеческий дух не способен постигнуть отчетливо различие природы души и тела и вместе с тем их соединение, так как он должен был бы понимать их как единое существо и вместе с тем как два различных существа, а это противоречит одно другому»²³.

Этот дуализм души и тела человека, который вытекает из онтологического дуализма Р.Декарта, он сам пытался разрушить с помощью следующих аргументов: 1) и душа, и тело есть творения Бога, вследствие чего их автономия уничтожается; 2) как субстанции они противоположны, но противоположности сущностно связаны друг с другом, есть стороны одной сущ-

ности; 3) они являются неполными субстанциями, так как взаимно дополняют друг друга²⁴. Итогом всех этих аргументов являлось определение Р.Декартом человека как субстанциального единства души и тела.

Но последовательно этого понимания человека Р.Декарт не придерживается, стремясь совместить идею дуализма души и тела с идеей их соединения в человеке путем трактовки их как частей одного целого и их взаимодействия. Первый путь преодоления Р.Декартом противоречия между разработанной им онтологией и антропологией подвергается критике К.Фишером, который резонно утверждает, что 1) соединение может быть только между однородными субстанциями, а внешнее соединение - между субстанциями протяженными, телесными; 2) взаимодействие между телом и душой должно быть пространственно локализовано; 3) взаимодействие порождается движением, а движение существует только между телами. Все это означает, что трактовка человека как соединения души и тела требует признания материальности, телесности души (духа), но это признание отрицает дуализм души и тела человека²⁵. Таким образом, *философски*, опираясь на онтологию и правила логического вывода из нее, Р.Декарт не смог решить вопроса о человеке как целом.

Отсюда объяснимо стремление Р.Декарта рассматривать данную проблему естественнонаучным образом, «как физик». В этом случае она выступает как аспект проблемы жизни и смерти, что требует анализа соотношения человека и животных и установления общего между ними, касающегося не чисто физиологических особенностей - питания, обмена веществ, размножения и т.д., так как они есть и у растений, а специфического общего - инстинктов и ощущений. Он трактует ощущения как чувственные представления и относит их к духу²⁶. Поскольку же они вызываются телесными причинами, то они имеют место только в существах, составленных из тела и души. Вследствие телесной обусловленности психическая сторона в ощущениях становится второстепенной, а на первое место выходит телесная сторона. Поскольку же они являются общими у человека с животными, характеризуют животную природу человека и локализируются в шишковидной железе мозга, то ощущения начинают трактоваться как телесно-психические факты, относящиеся к телу²⁷. Таким образом эволюционировали представления Р.Декарта об ощущениях. Этим представлениям способствовало понимание Р.Декартом тела человека как машины, и из них же следовала натуралистическая трактовка страстей.

Идеи Р.Декарта о взаимодействии души и тела человека являлись неясными, ибо не раскрывался механизм их взаимодействия, и вызывали критику со стороны ряда философов (Дж.Локка, Г.Лейбница, Д.И.Дубровского)²⁸. Данные философы фиксируют противоречие между идеей дуализма души и тела, которой был привержен Р.Декарт, и его стремлением обосновать принцип взаимодействия между телом и душой, логически приводящим к выводу о душе как телесном свойстве мозга. Итак, ни философски, ни естественнонаучно Р.Декарт не смог примирить дуализм с соматизмом. Не решив этой проблемы, он по сути дела остался на позиции психизма,

рассматривая человека-индивида как субъекта мышления, самосознания, как мыслящее Я, поставив под сомнение существование его тела и ощущений и выводя их достоверность из его мышления. Я выступает у Декарта как самосознание, причина, включающая в себя другие причины, как субстанция.

Проблема сущности человека рассматривается Дж.Локком как проблема личностной идентичности, которая в свою очередь представляет частный случай проблемы образования сложных идей. Философ выделяет три вида субстанций - бог, тела, конечные духи - и последовательно рассматривает их тождество с самими собой. В центре его анализа находится проблема тождества, или идентичности человека. Философ различает его идентичность для других и для себя. Для других человека удостоверяет идентичность его тела. «Мне кажется, - утверждает философ, - я могу быть уверен в том, что всякий, кто увидит существо своего собственного внешнего вида и сложения, будет всегда называть его *человеком*, хотя бы у этого существа всю жизнь было не больше разума, чем у кошки или попугая»²⁹. Эту мысль он иллюстрирует примером с разумным говорящим попугаем, делая общий вывод об идее человека, что «по мнению большинства людей, *идея человека* составляет не одна идея мыслящего или разумного существа, но и связанная с ней идея тела определенной формы. А если *идея человека* именно такова, то в его *тождество* наравне с тем же самым бестелесным духом входит то самое тело, которое изменяется не сразу, но постепенно»³⁰.

Идентичность человека для себя Дж.Локк трактует как тождество личности, усматривая это тождество в ее сознании: «Личность есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексии и может рассматривать себя как себя, как то же самое мыслящее существо, в разное время и в различных местах только благодаря тому сознанию, которое неотделимо от мышления и, на мой взгляд, существенно для мышления»³¹. Таким образом, тождество личности, по Дж.Локку, связано с наличием у нее идей внутреннего опыта, рефлексии, под которой он понимает «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления»³². Высказав данное предположение, философ далее выстраивает систему аргументов в его защиту.

Сначала он подвергает анализу возможные контраргументы, которые могут быть приведены, например, те, что «сознание всегда прерывается забывчивостью», сном, сосредоточенностью человека на настоящих мыслях. По мнению Дж.Локка, тождество личности, обусловленное наличием у нее тождественного сознания, не зависит от того, связано оно «с одной индивидуальной субстанцией или может продолжаться в различных субстанциях, следующих одна за другой»³³. Например, если у человека отрезать руку, то субстанция (человек) изменится, но, поскольку сохраняется его сознание, то сохраняется и тождество личности. Дж.Локка интересует и другой вопрос: «может ли одна и та же мыслящая субстанция, изменившись, быть одной и той же личностью, или, оставшись той же самой, быть различными личностями?»³⁴

На первую часть вопроса он отвечает положительно, ссылаясь то на сновидения как на пример того, что личность может представлять себе то, «чего она никогда не делала», то на благодать бога, который не станет переносить сознание с одного лица на другое. Ответ на вторую часть вопроса зависит, по Дж.Локку, от решения вопроса о предсуществовании. Те, кто согласен с этой идеей (христианин, платоник, пифагореец), признают переселение души в различные человеческие тела. Сам Дж.Локк относится к данному решению вопроса скептически и считает, что если при воскресении сохраняется то же самое сознание, а тело, в которое оно вселяется, не вполне тождественно тому, которое человек имел раньше, то можно все же говорить о тождестве личности. Данный вывод он иллюстрирует возможным примером (как он любит это делать) из повседневной жизни о вселении души князя в тело башмачника: «Этот человек был бы для всех, кроме него самого, тем же самым башмачником»³⁵.

Показав несостоятельность контраргументов относительно своего тезиса «сознание составляет тождество личности», Дж.Локк приводит ряд позитивных свидетельств. К числу их он относит возможности сознания перенестись в прошлое и мыслить о нем: «Какое-нибудь действие, совершенное тысячу лет назад, если я присвоил его себе, теперь этим самосознанием, меня так же касается и я за него точно так же отвечаю, как за то действие, которое я только что совершил»³⁶. Этот аргумент он иллюстрирует примером с отрезанным от руки человека мизинцем: сознание человека не уходит вместе с отрезанным мизинцем, «сознание... остается вместе с субстанцией (человеком. - И.С.), когда часть отделяется от нее, так же происходит и по отношению к субстанциям, отдаленным во времени. То, с чем может соединиться *сознание* этой теперешней мыслящей вещи и образует *одну и ту же личность*, тождественно с нею и ни с чем другим»³⁷.

При этом Дж.Локк полемически заостряет вопрос следующим образом: если Сократ, бодрствующий и спящий обладают разными сознаниями, то они представляют собой различные личности; то же самое касается человека, потерявшего память о некоторых сторонах своей жизни, человека в состоянии опьянения и трезвости. Эти примеры свидетельствуют, с точки зрения Дж.Локка, что «один и тот же человек в разное время может образовывать различные личности»³⁸. Философ сетует на человеческие законы, которые не учитывают данного факта, так что «незнание в состоянии опьянения или сна не признается за оправдание»³⁹. Наконец, свидетельством его понимания тождества личности философ считает то, что «ничто, кроме сознания, не может соединять в одну и ту же личность отдаленные существования; тождество субстанции не сделает этого»⁴⁰.

Поскольку Дж.Локк признает, что «один и тот же человек есть одна и та же личность»⁴¹, то фактически он признает, что сущностью человека является его сознание. В отличие от Платона и Аристотеля он отказывается считать душу человека не связанной с телом и к нему безразличной: «Если предположить, что человека составляет разумный дух, жизненно соеди-

ненный с телом, обладающим определенным строением частиц, то пока будет оставаться данный разумный дух с данным жизненным строением частиц, находящийся хотя бы и в непрерывно изменяющемся теле, он будет *одним и тем же человеком*»⁴². Но объяснения механизмов связи тела человека с его душой в этом локковском учении о личностной идентичности не содержится. Более того, оно находится в известном противоречии с его эмпирической гносеологией. Если в последней он подчеркивает, что сознание является результатом опыта, прежде всего внешнего, представляющего взаимодействие человека с телами внешнего мира, и изменяется вместе с изменением опыта, то в данном учении он рассматривает рефлексию (внутренний опыт), самонаблюдение, интроспекцию как свидетельство устойчивого существования человека: тело человека может изменяться, но сохранение того же сознания обеспечивает идентичность личности. Тело человека оказывается причастным к его сущности лишь в силу того, что в нем обитает душа. Тем самым материализм Дж.Локка оказывается непоследовательным, и в учении о человеке он занимает позицию психического эссенциализма, утверждая, что «человека делает для себя одним и тем же тождественное сознание»⁴³.

Учение о познании, разработанное Дж.Локком, известно его критикой врожденных идей и обоснованием положения о душе ребенка как *tabula rasa*. Генетик Ф.Добжанский называет это положение «мифом.. о *tabula rasa*»⁴⁴, на который опирались представления о том, что все человеческие индивиды от рождения равны, а все способности индивидов и особенности их поведения порождаются средой и воспитанием. Правда, сам Дж.Локк признавал врожденность некоторых чувств, предрасположенностей и склонностей индивидов и даже утверждал, что «...вряд ли найдутся двое детей, в воспитании которых можно было бы применять совершенно одинаковый метод»⁴⁵. Таким образом, являлось бы натяжкой считать учение Дж.Локка о человеке социологическим.

Философское учение Д.Юма о человеке-индивиде и его личностной идентичности имеет форму социопсихизма и представляет антитезу гносеолого-антропологической робинзонаде Дж.Локка. Как и Дж.Локк, Д.Юм выступает противником той формы эссенциализма, которая тогда была распространена в философии и согласно которой сущность человека считалась неизменной и внешне заданной по отношению к индивиду. Как и Дж.Локк, Д.Юм исходит из идеи о том, что сущностью человека-индивида является его собственная психическая активность, в частности, его самосознание. Как и Дж.Локк, Д.Юм первоначально стремится решить проблему идентичности личности в области гносеологии с позиций эмпиризма и сенсуализма.

Но философский путь решения этой проблемы у Д.Юма иной, что связано с решением им других проблем философии. В «Трактате о человеческой природе» он рассуждает об идее Я, что «...такой идеи совсем нет»⁴⁶ и что Я можно обозначить лишь как то, что находится в «связке или пучке различных восприятий, следующих друг за другом с непостижимой быстро-

той и находящихся в постоянном течении, в постоянном движении»⁴⁷. Данное понимание было обусловлено позицией агностицизма Д.Юма по отношению к духовной субстанции (ее существование доказать опытом невозможно) и критикой религии (данное понимание Я позволяло философу отрицать существование бессмертной души человека). Но такое решение проблемы Я являлось непригодным для этики, и кроме того оно даже в рамках гносеологии нуждалось в коррекции для объяснения стабильности Я. Д.Юм осуществляет эту коррекцию с помощью разработанного им принципа ассоцианизма, а именно, ассоциациями сходства и причинности, в форме которых устанавливаются связи между восприятиями.

Поскольку же Д.Юм в своем учении о причинности разрушил эмпиризм, доказывая отсутствие каких-либо опытных или доопытных данных, свидетельствующих о существовании объективной причинности, то он был вынужден признать, что связи, устанавливаемые умом индивида, лишь ПРИПИСЫВАЮТ реальное тождество вещам и характеризуют лишь чувствование или «принуждение мысли» индивида⁴⁸. Агностицизм, заставляющий философа противопоставлять феномены сознания их источнику, не позволил Д.Юму решить проблему личностной идентичности в гносеологии, тем более, что он не преодолел здесь понимание познающего индивида как абстрактного гносеологического существа.

В связи с тем, что без учения о личности Д.Юм не мог разработать этику, второй вариант которой («Исследование о принципах морали»), представляющий сокращенное изложение третьей книги его работы «Трактат о человеческой природе», он «на склоне лет считал лучшим из всего им написанного за свою жизнь»⁴⁹, он в этике снова возвращается к вопросу о личностной идентичности. Решение им этой проблемы в этике преодолевает недостатки локковской концепции, ее гносеологизм. Исходным пунктом рассуждений Д.Юма является признание им наличия сущности у человека-индивида, а значит и идентичности, и отнесение к последней прежде всего его тела: «Будем ли мы рассматривать свое тело как часть самих себя или примкнем к тем философам, которые считают его чем-то внешним по отношению к нам, все же нужно будет признать, что оно достаточно тесно с нами связано»⁵⁰.

Другим, более важным, компонентом Я, по Д.Юму, является самосознание индивида, которое он понимает как «осознавание персоной содержания своего сознательного состояния» и как «способность узнать, или признать, собственные действия и состояния как выражение самого себя в качестве продолжающегося единства»⁵¹. Иначе говоря, самосознание фиксирует свое содержание и то, что оно удостоверяет его личностную идентичность. Самосознание индивида выступает как черта и основа его характера, в который включаются привычки, способности, психологические ожидания и т.д. Рассуждая таким образом, Д.Юм встраивает в свое учение о личностной идентичности такие феномены как психические привычки и психологические ожидания, которые играли у него важную роль в учении о причинности для доказательства субъективности причинности.

Но если в этом учении названные феномены выступали у него как нечто данное в индивидуе, то теперь Д.Юм рассматривает вопрос об их происхождении и их сущности.

Таким образом, личностная идентичность, по Д.Юму, конституируется телом и характером человека-индивида, основывающимся на его самосознании. Именно эти составляющие и характеризуют человеческую природу как таковую. Но Д.Юм не считал сущность человека абстрактной и делал вывод о том, что каждый индивид обладает специфической сущностью человека. Правда, он не столько рассматривал структуру этой сущности, сколько вопрос о ее генезисе.

Исходным пунктом в раскрытии логики решения этой проблемы у философа является идея о том, что характер индивида формируется благодаря его жизни в обществе под воздействием различных условий обучения, разного социального положения и выполнения различных социальных ролей. Так, он признает социальную обусловленность тела человека, утверждая, что «кожа, поры, мускулы и нервы у поденщика - совсем другие, чем у знатного человека»⁵². Поскольку социальное положение человека имеет социально-исторический характер, то и тело человека, зависящее от него, также социально-историческая, а не природно-биологическая сущность.

Но гораздо больше Д.Юма интересует другая составляющая Я - характер человека-индивида, который он также считает развивающимся, социально-историческим феноменом. Но он выбирает специфический способ понимания социального как социально-психического и специфический способ понимания существования этого социально-психического - язык людей, принятый в обществе. По мнению философа, представления человека о себе самом формируются благодаря социальным отношениям, «отношениям, основанным на выгоде и обязанности, с помощью которых люди влияют друг на друга в обществе и связывают себя узлами управления и подчинения»⁵³. Но эти отношения, по Д.Юму, формируют личностную идентичность опосредованно, через социальную психологию. К ее феноменам им относятся общественное мнение, социальные ожидания, предрассудки, предубеждения, социальные привычки, психические установки, стереотипы сознания, имиджи (пользуясь современной терминологией), убеждения, внушения, социальные чувства, социальные эмоции и т.д. Д.Юм особенно выделяет в своем анализе общественное мнение, социальные ожидания и социальные привычки. Он рассматривает эти феномены под углом зрения их роли в формировании представлений о социальном статусе индивида, его жизненных шансах, престиже, его социальном положении⁵⁴, а также в формировании норм этикета, общепринятых правил поведения индивида в обществе. «Мы воображаем себя более счастливыми, а также более добродетельными и красивыми, замечает он, - когда и другие считают нас таковыми»⁵⁵.

По мнению Д.Юма, социально-психологические феномены обнаруживают свою действенную силу через язык: «Проступок словесный обычно

более отчетлив и явен, чем проступок в действиях; последний всегда допускает массу смягчающих обстоятельств, и не так ясно выражает намерения и цели действующего лица»⁵⁶. Рассуждая таким образом, философ закладывает основы прагматики - отрасли семиотики, исследующей роль языковых знаков в поведении человека. Д.Юм анализирует и роль несловесных знаков в поведении человека, например, выражение лица, символы, кодирующие социальное положение человека с помощью вещей или определенного образа жизни⁵⁷. В современной западной социологии роль этих символов изучается в теориях социальной стратификации, а учение о языковой выраженности личностной идентичности – в философии постмодернизма и философии нарратива.

Подводя итоги анализу учения Д.Юма о личностной идентичности, следует отметить то, что он, кроме традиционно выделяемых таких составляющих человека-индивида как тело, душа и дух, вводит четвертую составляющую - социальность, которая выражается через тело, но особенно через душу и дух как социально-психическое. Это означает признание Д.Юмом того, что мораль является социальной, а личностная идентичность формируется индивидом в обществе, в социальном общении с другими.

Ряд рассуждений Д.Юма об отношениях Я с другими вводит нас в область философской антропологии, изучающей проблему отношений Я - Ты, Я - Мы, и в этом аспекте исследования он может рассматриваться в известной мере как предтеча коммунологической философии. Психизм Д.Юма в понимании сущности человека значительным образом отличается от психизма Дж.Локка, но он не перерастает в социологизм, оставаясь социальным психизмом, ибо для Д.Юма наиболее глубокой сущностью человека-индивида выступает Я, самосознание, хотя и социально окрашенное.

В направлении психического эссенциализма входят учения, где вопрос о сущности человека решается в рамках различных проблем. У Платона, Аристотеля, Р.Декарта речь идет о соотношении тела и души в человеке-индивиде, механизмы взаимодействия которых они так и не смогли обнаружить, а у Дж.Локка и Д.Юма - о личностной идентичности, которая усматривается ими в наличии у человека одного и того же сознания, Я, субъективно-личностного у Дж.Локка и социально окрашенного у Д.Юма.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Тахо-Годи А.А. О древнегреческом понимании личности на материале термина *soma*. С. 279, 285.

² Целлер Э. Очерки истории греческой философии. С. 110.

³ Платон. Сочинения: В 3 т. Т.3. Ч.1. - М., 1971. - 73б.

⁴ Там же. 85с - 85е.

⁵ Там же. 86а - 86с.

⁶ Там же. 64а - 68с.

⁷ Там же. 47а.

⁸ Там же. 88а.

⁹ Там же. Т.3. Ч. 2. 959а.

¹⁰ Гомперц Г. Жизнепонимание греческих философов и идеал внутренней свободы. - СПб., 1912. -С.167.

¹¹ Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 1. - М., 1975. - С. 379-393.

- ¹² Аристотель. Сочинения. Т. 1. С. 394.
- ¹³ Шалютин Б.С. Душа и тело. - Курган, 1997. - С. 20.
- ¹⁴ Аристотель. Сочинения. Т. 1. С. 402.
- ¹⁵ Там же. С. 386.
- ¹⁶ Там же.
- ¹⁷ Там же. С. 402.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ Шалютин Б.С. Душа и тело. - С. 23-24.
- ²⁰ Аристотель. Сочинения. Т.1. С. 396.
- ²¹ Асмус В. Трактат о душе // Аристотель. Сочинения. Т. 1. С.51.
- ²² Шалютин Б.С. Душа и тело. С.24.
- ²³ Цит.по: Фишер К. История Новой философии. Декарт: Его жизнь, сочинения и учение. - СПб., 1994. - С. 468.
- ²⁴ Там же. С. 469-470.
- ²⁵ Там же. С.471-472.
- ²⁶ Там же. С. 474.
- ²⁷ Там же. С. 475.
- ²⁸ См.: Шалютин Б.С. Душа и тело. - С. 40-42.
- ²⁹ Локк Дж. Сочинения: В 3 т. Т.1. - М., 1985. - С. 385.
- ³⁰ Там же. С. 387.
- ³¹ Там же.
- ³² Там же. С. 155.
- ³³ Там же. С.388.
- ³⁴ Там же. С. 389.
- ³⁵ Там же. С. 393.
- ³⁶ Там же. С. 394.
- ³⁷ Там же.
- ³⁸ Там же. С. 395.
- ³⁹ Там же. С. 397.
- ⁴⁰ Там же.
- ⁴¹ Там же. С. 396.
- ⁴² Там же. С. 402.
- ⁴³ Там же. С. 388.
- ⁴⁴ Добжанский Ф. Мифы о генетическом предопределении и о tabula rasa. - С. 11.
- ⁴⁵ Локк Д. Педагогические сочинения. - М., 1939. - С. 224.
- ⁴⁶ Юм Д. Сочинения: В 2 т. Т. 1. - М., 1965. - С. 366.
- ⁴⁷ Там же. С. 385.
- ⁴⁸ Там же. С. 398-399.
- ⁴⁹ Нарский И.С. Давид Юм. - М., 1973. - С. 15.
- ⁵⁰ Юм Д. Сочинения. Т. 1. С. 428.
- ⁵¹ Трубина Е. Рассказанное Я: Проблема персональной идентичности в философии современности.- Екатеринбург, 1995. - С. 27.
- ⁵² Юм Д. Сочинения. Т. 1. - С. 542.
- ⁵³ Там же. С. 101.
- ⁵⁴ Там же. С. 421, 434.
- ⁵⁵ Там же. С. 422.
- ⁵⁶ Там же. С. 259.
- ⁵⁷ Там же. С. 433.

ГЛАВА 4. СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

4.1. ТЕИСТИЧЕСКИЙ СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

Спиритуалистический эссенциализм, утверждающий, что сущностью человека является дух, в истории философии выступал в двух формах: теистической и нетеистической. Теистический спиритуалистический эссенциализм основывается на идеях Священных Писаний (Библии, Корана) и

богословия. В христианской мысли наряду с богословием как учением о Боге и в связи с ним разрабатывалась христианская антропология, которая может рассматриваться как методологическая основа стратегий христианского воспитания. В ее содержание включаются такие темы как составность человека; человек как образ и подобие Божие; добро и зло, греховность человека и ее искупление; спасение человека; свобода воли человека и Божественное предопределение. Ввиду того, что христианство существует в форме различных ветвей (православие, католицизм, протестантизм), специфика последних оказывает влияние на иерархию антропологических проблем и их решение. Так, в православной антропологии центральное место занимает учение об образе Божиим в человеке, а в учении о человеке в католицизме и особенно протестантизме на первый план выдвигается учение о первородном грехе. Наличие религиозной основы данной формы спиритуалистического эссенциализма требует анализа проблемы человека в Библии и богословских христианских учениях.

Вопрос об образе человека есть вопрос о том, какова сущность человека. В ветхо- и новозаветных книгах Библии выделяются три составляющих в человеке: дух, душа и тело. Так, в первом послании апостола Павла к фессалоникийцам говорится: «Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа» (I Фес. 5:23). Н.А.Бердяев, опираясь на библейское понимание человека, признавал: «Трехчленное понимание человека как существа духовного, душевного и телесного имеет вечный смысл и должно быть удержано»¹. С.Н.Булгаков подчеркивал, что в человеке следует различать ипостасное я, психологическое я и космическое я (тело, «совокупность органов, через которые мы находимся в связи со всей вселенной»²). Таким образом, и в Библии, и в русской религиозной философии XX века признается целостная триединая природа человека. В связи с таким пониманием в Библии выделяются три образа человека: телесный (плотский), душевный и духовный. Рассмотрим их понимание.

Е.Косевич считает, что тело, телесность человека и в Ветхом, и в Новом Завете оценивается положительно³. Эта библейская трактовка тела, по его мнению, сохраняется во многих учениях раннего христианства (у Иринея, Г.Нисского, Немезия, А.Августина), а также в средневековой философии XI-XIII веков. Вместе с тем сложилась и платоновско-гностическая отрицательная трактовка тела как темницы души и превосходства души над телом (орфики, пифагореизм, Платон, неоплатонизм, гностики)⁴. Д.В.Пивоваров полагает, что в Новом Завете подчеркивается дисгармония между телом и душой, телом и духом и дается отрицательная трактовка тела как воплощенности людских грехов⁵.

Представляется, что проблема тела, телесности, телесного человека в Библии рассматривается в нескольких аспектах. Первый из них - происхождение человека. В книге «Бытие» говорится о том, что Бог сотворил человека по своему образу и подобию для владычества над землей и все-

ми родами живого. Заканчивается первая глава Бытия словами: «И увидел Бог все, что Он создал, и вот, хорошо весьма» (Быт. 1:31). Здесь дается положительная оценка тела человека как вершины творчества Бога. И этой положительной оценке не препятствует то, что человек был сотворен Богом из «праха земного». Таким образом, фактом своего рождения человеческое тело являлось синтезом божественного и природного, материального. Второй аспект связан с совершением первородного греха и изгнанием Адама и Евы из рая. Бог грозит им карами, относящимися к их телесности: жене - страданиями в беременности, болезнью в родах, подчинением мужу; мужу - тяжелым трудом («В поте лица твоего будешь есть хлеб»), нехваткой пищи при обработке земли и смертью (Быт. 3:16-19). Но такой ценой Адам получает право быть подобным Богу уже не телом, а духом: иметь знание добра и зла.

Но Бог, не надеясь на то, что потомки Адама смогут сохранить и развивать свое знание, через Иисуса Христа и различных пророков и апостолов учит человека тому, какие нормы человеческого общения ему следует соблюдать. Большая часть этих норм в Ветхом Завете связана с человеческой телесностью: что и когда есть, особенно во время религиозных праздников, нормы о меже, земле, отношениях с братом, строительстве дома, работах на винограднике, о жатве, о сборе фруктов, о разводе, против ленивцев и т.д. И как рефрен, в Исходе, Второзаконии и других разделах Библии сначала как слова самого Бога, а потом его посредника Моисея, пророков повторяются заповеди - простые нормы нравственности, регулирующие жизнь человека в связи с его телесной природой: «Почитай отца твоего и мать твою ... Не убивай. Не прелюбодействуй. Не кради...» и т.д. (Исх. 20:12-17).

В притчах Соломоновых эти простые нормы нравственности конкретизируются, «привязываются» к определенным жизненным ситуациям. Особенно строгими выглядят заповеди, относящиеся к различным нечестивцам (пьяницам, чревоугодникам), детям и женам. Здесь формируется канон жизни человека в обществе, семье, общении с другими, запрещающий пороки, связанные с телесной природой человека. Да и сам Бог в Ветхом Завете ведет себя как телесный человек: он гневается, проклинает, наказывает, прибегая к физическому насилию. Достаточно вспомнить, как он насыпает на египетский народ моровую язву, жаб, саранчу, тьму, превращает воды реки в кровь, обрекает на смерть первенцев. Дикость, нецивилизованность человека в начале его истории находит свое отражение в Ветхом Завете. Тем не менее, в Библии содержится очень важная мысль: человеческая телесность является условием исторического процесса.

Третий аспект - трактовка телесности применительно к событию рождения Иисуса Христа. Тело девы Марии оценивается необычайно высоко, ибо благодаря ему произошел сын Божий. Эта же оценка распространяется и на тело Иисуса, соединившего в себе человеческое и божественное. Сам Христос уделяет большое внимание сохранению здоровья тела людей: он исцеляет прокаженного, слугу сотника, тещу Петра, расслабленно-

го, двух слепых, немного бесноватого, воскрешает дочь начальника и т.д. (Мф. 8, 9).

Вместе с тем здесь появляется понимание того, что телесность сама по себе не приобщает человека к Богу, что только соединение тела с душой и духом делает человека открытым для мыслей и слов Бога. Иисус Христос объясняет людям: «Посему говорю вам: не заботьтесь для души вашей, что вам есть и что пить, ни для тела вашего, во что одеться. Душа не больше ли пищи, а тело - одежды?» (Мф. 6:25). По мнению Иисуса, человек не должен заботиться о пище, питье и одежде не только потому, что его нужды известны Богу и он заботится о них, но и потому, что «всего этого ищут язычники» (Мф. 6:32). На наш взгляд, не прав Е.Косевич, отрицавший то, что в Новом Завете начинает складываться новое отношение к человеческой телесности, в котором фиксируются и ее негативные стороны⁶.

Четвертый аспект: понимание телесности апостолом Павлом в послании к коринфянам, где он высоко оценивает человеческую телесность, считая ее воплощением божественного: «Разве не знаете, что тела ваши суть члены Христовы? ... Не знаете ли, что тела ваши суть храм живущего в вас Святого Духа, Которого имеете вы от Бога, и вы не свои?» (I Кор. 6:15, 19); «Вы же - Христовы, а Христос - Божий» (I Кор. 3:23). Вместе с тем в послании к римлянам Павел обращает внимание на то, что «тело мертво для греха» только в том случае, если Христос в нем: «Если же кто Духа Христова не имеет, тот и не Его» (Рим 8:9); «Живущие по плоти о плотском помышляют, а живущие по духу - о духовном» (Рим. 8:5). Здесь нет осуждения тела - оно от Бога, но нет и восхваления тела, ибо оно остается божественным, только когда человек живет «по духу». Более того, телесно-плотские помышления человека рассматриваются как противоречащие закону Божию, и «посему живущие по плоти Богу угодить не могут» (Рим. 8:8).

Наконец, пятый аспект рассмотрения телесности - сотериологический, касающийся ориентации жизни человека на спасение и воскресение. В послании к римлянам апостол Павел говорит, что крестившиеся во Христе соединены с ним не только «подобием смерти Его», но «соединены и подобием воскресения»: «Но ныне, когда вы освободились от греха и стали рабами Богу, плод ваш есть святость, а конец - жизнь вечная» (Рим. 6:22). Закljučая разговор о телесности, заметим, что она оценивается в Библии не как нечто абсолютно положительное или отрицательное, а диалектически противоречиво: телесность имеет и позитивные стороны, и негативные, обращается разными своими сторонами к Богу и человеку, к душе и духу.

Вторая проблема - это проблема души, душевности и душевного человека. В философии существовало две тенденции в понимании души. В идеалистической традиции душа обладает автономией по отношению к телу (Платон, Декарт), в материалистической - признавалась связь души с телом (Дидро, Ламетри, Фейербах). В Библии душа рассматривается как сущностное свойство человека: от природы каждый наделен душой. В Бытии сказано: «И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в

лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою» (Быт. 2:7). При этом признается, что и животные имеют душу. Душа по своему строению считается троичной: в ней имеются чувства и эмоции, воля и мышление. Местом обитания души служит сердце. Иногда душа и сердце трактуются как синонимы: «И увидел Господь, что велико развращение человеков на земле, и что все мысли и помышления сердца их были зло во всякое время» (Быт. 6:5).

В Библии выделяются многие состояния души, как позитивные, так и негативные, как оптимистические, так и пессимистические: раскаяние, скорбь, боязнь, страх, радость, страдание, зависть, глупость, мудрость, ревность, сварливость и т.д. Многие притчи Соломоновы характеризуют состояние души и душевные качества: «Простым дать смышленость, юноше - знание и рассудительность» (Пр. 1:4); «начало мудрости - страх Господень; глупцы только презирают мудрость и наставление» (Пр. 1:7); «Доколе, невежды, будете любить невежество? Доколе буйные будут услаждаться буйством? доколе глупцы будут ненавидеть знание?» (Пр. 1:22); «Когда мудрость войдет в сердце твое, и знание будет приятно душе твоей, тогда рассудительность будет оберегать тебя, разум будет охранять тебя» (Пр. 2:10-11); «Тоска на сердце человека подавляет его, а доброе слово развешляет его» (Пр.12:25) и т.д.

Особенно большое внимание уделяется такому состоянию души как любовь. Моисей заповедует: «И люби Господа, Бога твоего, всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всеми силами твоими» (Втор. 6:5). Иисус Христос в Нагорной проповеди возвещает: «Вы слышали, что сказано: «люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего». А Я говорю Вам: любите врагов ваших...» (Мф. 5:43,44). В Библии выделяются многоаспектные смыслы любви: она «долготерпит», «милосердствует», «не завидует», «не гордится», «не бесчинствует», «не раздражается», «не мыслит зла», «всему верит», «всего надеется», «все переносит», «никогда не перестает» (1 Кор. 13:4-8). Важное место в Библии занимает рассмотрение такой составляющей души как воля.

В Библии проводится мысль о том, что одной своей стороной душа обращена к телу, а другой - к духу. Связь первого рода раскрывает такие душевные качества как зависть и искренность, веселость и печальность, любовь и ненависть, расточительство и скупость, прямоту и лукавство и т.д. Связь второго рода - гордыня и смирение гордыни, альтруизм, праведность, одержимость, угрызения совести и совестливость, милосердие, доброта, благонравие, правдолюбие и др. Представления души считаются менее глубокими, чем представления духа: «Душевный человек не принимает того, что от Духа Божия, потому что он почитает это безумием; и не может разуметь, потому что о сем *надобно* судить духовно» (1 Кор. 2:14).

Особое место занимает проблема смертности (бессмертия) души. Д.В.Пивоваров, ссылаясь на ряд положений в Книге Екклесиаста и Деяниях апостолов, подчеркивает, что «согласно Библии, душа умирает вместе с телом, затем восстанет в том же теле, но, если она грешна, то во второй

раз умрет вместе с телом уже навсегда»⁷. Е.Косевич считает, что в послании Павла коринфянам проводится идея бессмертия души⁸. Но в этом послании есть положения, которые можно охарактеризовать как воскресение всего человека - и души, и тела: «Если мертвые совсем не воскресают, то для чего и крестятся для мертвых» (I Кор. 15:29); «Так и при воскресении мертвых: сеется в тлении, восстает в нетлении» (1 Кор. 15:42).

Третья проблема есть проблема духа, духовности, духовного человека. Н.А.Бердяев, признавая, что «в Священном писании дух есть термин основной»⁹, вместе с тем, придерживался мнения, что «учение о Духе Святом почти не было выработано, его не было у апостолов, не было у апологетов, оно слабо развито у учителей церкви и часто носит характер субординализма»¹⁰. Тем не менее, в Евангелии и в посланиях апостолов имеется достаточно материала, позволяющего рациональным образом вычлнить существенные характеристики духа, его соотношение с телом и душой.

Для Библии характерна почти полная сакрализация духа. Все, что происходило в истории, согласно Библии, порождено духом. Бог творит духом за семь дней весь мир, включая человека; творит историю, своим постоянным вмешательством в нее; от Святого Духа рождается Сын Божий; Святым Духом определяются все важнейшие события в жизни еврейского народа, описанные в Ветхом Завете. Таким образом, важнейшей характеристикой Святого Духа является творчество.

Не менее важное его свойство - свобода. Павел во втором послании к коринфянам заявляет: «Господь есть Дух, а где Дух Господень, там свобода» (II Кор. 3:17); «Дух дышет, где хочет» (Иоанн. 3:8). В отличие от природы Дух Святой не творится Богом, но является его имманентной Ипостасью, от Бога происходит его эманация, истечение, исхождение в человека. Дух Святой ничем не детерминирован, но сам он обуславливает все: он говорит в людях, дает им истину, утешает их и судит, подкрепляет в немощах, позволяет ученикам Христа (апостолам) пророчествовать, преобразует людей в борцов за веру, приближает их к Богу, делая их жизнь служением. Дух входит в человека через наставления в вере, свершающиеся Богом и апостолами. Его нельзя оскорблять и угашать, ибо его существование имеет сотериологический смысл: «И не оскорбляйте Святого Духа Божия, Которым вы запечатлены в день искупления» (Ефес. 4:30). Каждый человек является храмом Божиим, потому что в нем живет Дух Божий (I Кор. 3:16, 17).

Дух Святой по своей сущности универсален и вместе с тем личностен. Он каждому дает дары: одному - слово мудрости, другому - слово знания, иному - веру, иному - дары исцелений, иному - чудотворения, иному - пророчество, иному - разные языки, иному - истолкование языков: «Все же сие производит один и тот же Дух, разделяя каждому особо, как Ему угодно» (I Кор. 12:11).

Неотъемлемой стороной всех даров является любовь. Поэтому каждому дается Святым Духом и любовь к ближнему, и духовная свобода, основанная на любви (Гал. 5:13). Все верующие составляют одно тело, потому

что одним Духом крестились и одним Духом напоены (I Кор. 12:13). Дух дает человеку вдохновение, просветление, экстаз. Н.А.Бердяев подчеркивал, что признаки Духа Святого в Священном Писании и Духа в культурной и социальной жизни одни и те же¹¹, что свидетельствует о едином социокультурном архетипе, лежащем в основании религии и философии.

В Библии имеется и упоминание о духе индивида: «Сей Самый Дух свидетельствует духу нашему, что мы - дети Божии» (Рим. 8:16). Но эти упоминания довольно редки и не проясняют вопроса о том, как связаны Дух Святой и дух индивида. Косвенным образом можно судить о том, что эта связь носит иерархический характер: Дух Святой подчиняет себе дух индивида. Фактически дух индивида иногда может выполнять функции Святого Духа и позволять человеку пророчествовать, верша неправедные дела. В этом случае апостолы обладают способностями изгнания этого духа. Так, например, Павел, обращаясь к служанке, одержимой духом прорицательности, велит духу: «Именем Иисуса Христа повелеваю тебе выйти из нее. И дух вышел в тот же час» (Деян. 16:18). Но все, что человек делает праведного, связано с обретением им Духа Святого.

Н.А.Бердяев подчеркивал, что «в христианской догматике Дух Святой мыслится как Ипостась, т.е. как личность»¹². Если считать, что тело и душа также представляют личностные измерения человека, это приводит к выводу о том, что человек многолик, многоличностен, и Дух Святой обеспечивает целостность этой многоликости. С.Н.Булгаков, идя от догмата Пресвятой Троицы, утверждал, что отцы церкви искали этот образ триединства в природе и особенно в человеке, например, выделяя в душе три силы: память, разум, волю¹³. Продолжая этот подход, можно выделить и три духовные силы: нравственный дух, художественный дух и религиозный дух.

В Библии признается взаимосвязь духа, души и тела (I Фес. 5:23) и считается, что целостность, полнота индивида обеспечивается духом, который выступает как «высшее качество души»¹⁴, раскрывающее смысл и предназначенность души в области религиозной практики и одухотворенность тела. Способом проникновения духа в душу и тело является воплощенность. Тело по своей сотворенной природе является божественным, но человек может помышлять о плотском и жить по плоти, вследствие чего он не может угодить Богу и Дух Святой не проникает в него. Тот же, кто живет по духу и помышляет о духовном, угождает Богу, и Дух Святой обретается в нем: «Но вы не по плоти живете, а по духу, если только Дух Божий живет в вас. Если же кто Духа Христова не имеет, тот и не Его» (Рим. 8:9). Таким образом, человеческая деятельность выступает важным фактором обретения индивидом духовности.

Дух Святой овладевает не только душой, но и телом, превращает его в духовную плоть, просветляет и одухотворяет его. Павел в послании к коринфянам говорит: «Тело же не для блуда, но для Господа, и Господь для тела» (I Кор. 6:13). Вместе с тем вера человека в Бога, богоугодная направленность человеческой деятельности выступает как условие вхождения в него Духа Святого, который укрепляет тело и делает возможным в буду-

щем воскресение человека. Плотское и душевное выступают как условия духовного, а духовное - как смысл жизни человека: «Сеется тело душевное, восстает тело духовное» (I Кор. 15:44); «Но не духовное прежде, а душевное, потом духовное» (I Кор. 15:46). Человек рождается душевно-плотским, а благодаря своей богоугодной деятельности и Духу Святому становится духовным, просветленным верой, надеждой и любовью к Богу и ближнему своему.

В Новом Завете доминантными идеями являются не только духовность человека, но и духовность Бога. Здесь уже создается иной образ Бога-Отца. Он скорбит о неразумности людей и посылает на помощь им своего Сына Иисуса Христа, хотя и знает, что он будет умерщвлен людьми. Бог оказывается способен на жертву ради любви к человеку. Сам Иисус Христос представляет светлый образ духовного человека. В Нагорной проповеди он провозглашает заповеди «не противься злему. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую»; «любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас»; «будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5:39, 44, 48). В Святом благовествовании от Луки к ним добавляются заповеди: «Будьте милосерды, как и Отец ваш милосерд»; «не судите, и не будете судимы; не осуждайте, и не будете осуждены; прощайте и прощены будете»; «давайте и дастся вам» и другие (Лк. 6:36-38). Здесь уже речь идет не о простых нормах нравственности, а о моральных принципах, на основе которых строится идеал человека, прежде всего о принципе любви к человеку.

Итак, в Библии охарактеризованы три ипостаси человека (телесный, душевный и духовный) и его единая божественная сущность. Эти представления Библии оказали огромное влияние на историко-философские антропологические учения. К христианской антропологии можно отнести учения А.Августина, византийских богословов, В.В.Зеньковского, Н.А.Бердяева, И.А. Ильина.

Идеи и проблемы христианской антропологии разработаны А.Августинном преимущественно в таких работах как «Исповедь» и «Об учителе». «Исповедь» по своему назначению является педагогической работой, по тексту - герменевтической, по форме - проповеднической, по смыслу - религиозной. Педагогическое назначение книги выражено весьма явно. Во-первых, она ставит задачу: учиться и учить. Ее автор А.Августин учится христианскому вероучению, имея в качестве единственного учебного пособия Библию. До своего обращения к Библии он читал Аристотеля, но обнаружил вред от его работы «Категории», ибо логика этой книги требовала признать наличие у Бога тела; его восхитил Цицерон своим призывом обратиться к философии как к любви к мудрости; его привлекли работы философов платоновской школы, вероятно того периода, когда во главе Академии стал Полемон, при котором в школу пришел (а позже стал ее возглавлять) Аркесилай, с которого начинается скептический этап в развитии Академии¹⁵, ибо А.Августин называет его идеи «все подлежит сомне-

нию и ... истина человеку вообще недоступна»¹⁶. В этот период он не понял Священного Писания: «Моя кичливость не мирилась с его простотой; мое остроумие не проникало в его сердцевину»¹⁷. Августин пережил и увлечение идеями манихеев о двух субстанциях - Добро и Зло.

Как он сам говорит, он не понимал Библии, потому что не верил в Бога. Придя же к вере в Бога, он увидел слабость философов («Они не познали Пути, Слова Твоего, Которым Ты создал и то, что они вычисляют, и тех, кто вычисляет»¹⁸), и ученых с их «бездушной наукой» и обнаружил в Библии Слово-Истину. В качестве учителей и идеальных образцов для него выступают Бог-отец и Бог-сын, Иисус Христос. Но А.Августин не только учится сам вероучению, но, раскрывая интимно-личностные моменты своего религиозного опыта и свой путь обращения к Богу, он учит других. Сам текст его «Исповеди» - смысловой и грамматически-лингвистический, что хорошо видно на примере его рассуждений о смерти, - имеет воспитательный характер. По сути дела он растолковывает символы и иносказания Библии, делая их понятными человеку, а главное - он раскрывает каждому верующему свое понимание Бога. К тому же он разрабатывает чрезвычайно важную в педагогике тему: «Учитель - авторитет». По сути дела в своей «Исповеди» А.Августин дает урок на тему: «Как быть учителем»¹⁹, соотнося того Учителя (Бога), который живет во внутреннем мире человека, и учителя-себя, читающего проповедь на эту тему.

«Исповедь» представляет собой целый ряд проповедей о жизни и смерти, спасении души, составе человека, любви к ближнему и к врагу, добродетелях и пороках и, конечно, Боге, общении с ним, понимании его. Эти проповеди построены по типу проповедей Иисуса Христа и его апостолов в Библии, которые, очевидно, брались Августинном за образец. Выясняя специфику методов, которые были использованы Иисусом Христом в проповедях и оказались весьма успешными, что можно судить по двухтысячелетнему существованию христианства, С.М.Шалютин выделяет следующие: «КОМУ проповедовать истину? ВСЕМ, и никто не вправе этому препятствовать. Но никому не навязывать своей проповеди. КТО должен проповедовать? Достойные. Достойные. КАК надо проповедовать? Чтобы проповедь воспринималась разумеючи; не идя ни на какие компромиссы с человеконенавистничеством; чтобы не разъединять, а объединять людей на основе истинных ценностей»²⁰. Что касается содержания проповедей, то Иисус Христос в Библии на вопрос учеников: «Какая наибольшая заповедь в законе?» ответил так: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею 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» (Мф. 22:37-40).

По сути дела в «Исповеди» соблюдаются и методы, и содержание проповедей Иисуса Христа. «Блажен, - говорил А.Августин, - кто любит Тебя, в Тебе друга и ради Тебя врага. Только тот не теряет ничего дорогого, кому все дороги в Том, Кого нельзя потерять. А кто это, как не Бог наш»²¹. В этом

высказывании любовь к Богу соединяется с любовью к ближнему (другу) и врагу. Августин цитирует известные слова из Библии о том, что христианское учение надо проповедовать всем: «Нет ни Еллина, ни Иудея... но все и во всем Христос» (Кол.3:11). Из всех методов, о которых говорилось выше, вызывает сомнение один - являлся ли А.Августин достойным, чтобы проповедовать христианское вероучение, учитывая его прошлое, отсутствие в нем целомудрия и воздержания? Ответ на этот вопрос содержится в рассказанном А.Августине сюжете о том, каким образом он пришел к Богу. Он описывает не только внешнюю канву событий (приход к нему земляка Понтициана, его рассказ об Антонии, монахах, разговор его с Алипием, голос, произносивший: «Возьми, читай!», случайное открытие Библии на апостольских посланиях и т.д.), но и свое душевное состояние, борение своего духа, приведшего его к обращению: «После этого текста сердце мое залили свет и покой; исчез мрак моих сомнений»²². Во всех последующих книгах, начиная с девятой, А.Августин описывает, как он изменил свой образ жизни, стал глубоко верующим христианином, начал нести слово Божие людям, приобщать к христианскому вероучению других, поверять всю свою жизнь поучениями Иисуса Христа. Вся последующая проповедническая деятельность А.Августина была успешной, что позволяет считать его «достойным», опираясь на слова Иисуса Христа: «По плодам их узнаете их».

В центре работы «Исповедь» находится вопрос о человеке и его отношении к Богу, ответы на который позволяют вычленив в учении А.Августина христианскую антропологию. Философ задает знаменитый антропологический вопрос: «И что такое человек, любой человек, раз он человек?»²³ И отвечает на него с учетом библейских представлений о составляющих в человеке: «Тогда я обратился к себе и сказал: «Ты кто?» И ответил: «Человек». Вот у меня тело и душа, готовые служить мне; одно находится во внешнем мире, другая внутри меня»²⁴. Выделяет он и такую составляющую как дух там, где речь идет о роли сердца в жизни человека. Философ характеризует тело, органы чувств как внешнего человека, а душу и дух как внутреннего человека²⁵.

В соответствии с Новым Заветом, где уже дифференцируются понятия «тело» и «плоть», А.Августин различает их, соотнося тело с душой, а плоть с духом. Так, А.Августин говорит о плотской испорченности своей души, о плотских очах, о людях, преданных плоти, о земной плоти, о развращенной душе, которая следует за плотью, о плотском вожделении, о гордой плоти грешников, об отсутствии плотского тела у дьявола, о плотских искушениях, о плотском зрении и т.д.²⁶ Кроме того, слово «плоть» сопоставляется у А.Августина с человеческим родом. Так, говоря о Боге, он пишет: «Прогремел зов Его, чтобы мы вернулись, отсюда к Нему, в тайное святилище, откуда Он пришел к нам, войдя сначала в девственное чрево, где с Ним сочеталась человеческая природа, смертная плоть»²⁷. От слова «тело» философ образует словосочетания «телесные чувства», «бессознательное тело», «телесная форма», «телесная болезнь» и т.д.²⁸, подчеркивая связь тела и души. Так, он изображает процесс постижения истины следу-

ющим образом: «И постепенно от тела к душе, чувствующей через тело, оттуда к внутренней ее силе, получающей известия о внешнем через телесные чувства (здесь предел возможного для животных), далее к способности рассуждать, которая составляет суждения о том, что воспринимается телесными чувствами»²⁹.

Человек для Августина - это преимущественно его душа и дух. Он выделяет различные особенности души. Говорит о столкновении в человеке двух злых душ; о душе, не имеющей здоровья, потому что «бросилась она во внешнее, жадно стремясь почесаться, жалкая, о существа чувственные»; о спасении души; подвергает анализу такой элемент души как память, рассуждает о душе в связи с проблемами жизни и смерти, отношениями Я и Ты, о душевном состоянии человека, желаниях и болезнях души³⁰ и т.д.

Проблематика духа в человеке-индивиде в работе «Исповедь» представлена многоаспектно. Он рассматривается как свойство человеческого сердца, что имело место в Библии, где сердце понималось как орган духовного познания: «Сердце ее не затрепетало в бурном восторге», «ты уязвил сердце наше любовью Твоею» (Бога. - И.С.), «истина отцеживалась в сердце мое», «из сердца моего не выпарилась горечь скорби»; говорится о «сердечной смуте»; рассказывается о том, что при выступлении Викторина «все хотели принять его в сердце свое - и принимали, обвивая его, словно руками, любовью и радостью», «скорбит сильно сердце мое, Господи», «о истина, свет моего сердца», «сердце, полное чистых обетов»; говорит о Духе Святом, который дал Бог и который излился в сердце мое³¹ и т.д. От слова дух Августином образуются слова духовное, духовность, которые характеризуют, с одной стороны, духовный мир Бога, а, с другой, - духовный мир личности. Августин говорит о своей матери, что она посещала церковь, «пламенея духом», говорит о духовных силах человека, хочет, чтобы другие услышали его «исповедь о внутреннем, недоступном ни глазу их, ни уху, ни уму»³² и т.д.

Особо интересуют Августина два вопроса. Один - о взаимосвязи и взаимодействии души и тела. Он подчеркивает, что они «неразделимы, но и неслиянны», что душа озаряет тело «живым вниманием», что душа воздействует на тело: «тело мое легче повиновалось самым ничтожным желаниям души (двигаться членам, как я хотел)...»³³. Но, считая душу бестелесной, философ не умел объяснить, каким образом бестелесное воздействует на телесное. Второй вопрос касается понимания личности как духовного человека. Августин пытается доказать, что помимо духа человеческого в человеке имеется и еще нечто, о чем знает только Бог (имеется в виду Дух Святой). Этого духовного человека он называет «внутренним», уверяя, что именно он может узреть Бога, счастливую жизнь, которую «не увидишь глазом», называет верующих «духовными детьми», говорит о своем духовном кризисе как о борьбе двух воль - старой, плотской и новой, духовной, принимает библейскую (Гал. 5:17) антитезу духа и плоти³⁴. Развернутую характеристику духовных людей он дает в тринадцатой главе, где

усматривает их особенность в том, что «духовные же люди, руководят ли они, повинуются ли руководителям, судят духовно»³⁵. Но судят они не о духовных истинах и не о Библии и не о том, «кого отнести к людям духовным и кого к плотским», не о том, кто останется в грехе, а кто «уйдет отходя в сладостную благодать Твою». Они не судьи, они исполнители закона Божиего.

Апофатически-отрицательно охарактеризовав духовного человека, что должно было, по замыслу автора, показать ограниченность возможностей духовного человека по сравнению с возможностями Бога, Августин далее раскрывает позитивное содержание возможностей духовного человека. «Духовный человек, указывает он, - судит, одобряя то, что правильно, и не одобряя того, что найдет худым в поступках и нравах верных, в их милостыне... он судит о душе живой, прирученной целомудрием, постами, благочестивыми размышлениями о том, что она может воспринять телесными чувствами. Она судит о том, что в ее власти исправить»³⁶. Иначе говоря, духовный человек может судить о душе, способах ее исправления, поступках и нравах людей. Введя проблематику личности в философию, Августин раскрыл содержание религиозного опыта человека, его психических и духовных переживаний, связанных с борьбой против собственной греховности и с общением с Богом. Духовного человека, образ которого близок философу, он противопоставляет плотским людям, с их телесными чувствами и желаниями. Но, по мнению философа, по отношению к обоим типам людей Бог изрек: «Растите и множитесь» поколения человеческие, но среди них праведники и грешники обозначены как «свет и тьма», в трудах милосердия как «посевы и плодоносные деревья»³⁷. Не случайно, что последней «каплей», которая превратила грешника в верующего, было прочтение Августином слов апостола Павла: «Не предаваясь ни пированиям и пьянству, ни сладострастию и распутству, ни ссорам и зависти; Но облекитесь в Господа (нашего) Иисуса Христа, и попечения о плоти не превращайте в похоти» (Рим. 13:13, 14). С опорой на данный канон и сформулировал Августин представление о духовной сущности человека.

Философские учения о человеке в русской религиозной философии XIX-XX веков основывались на святоотеческих учениях о человеке византийских богословов, продолжавших традиции древнегреческой философии. Для понимания специфики этих учений важно обратить внимание на мысль А.Ф.Лосева об «онтологизме Востока» и «психологизме Запада» по отношению к таким ветвям христианства как православие и католицизм: для западного подвижника важен не только Бог, но и он сам, отсюда его «индивидуалистическая плененность собственной личностью»; восточному монаху важен Бог, а не собственная личность, отсюда в святоотеческой литературе мало психологизма, «описаний» внутренних психически-духовных состояний авторов³⁸.

В отличие от науки богословие интересуется человеком как духовным феноменом, а православное богословие сосредоточивает свое внимание на трех проблемах: состав человека, богоподобие человека и назначение

человека. По вопросу о составе человека в нем выделяли тело и душу, иногда и дух, трактуя его как разумную часть души. Так, Немезий Эмесский, ранневизантийский мыслитель второй половины V - начала VI века, полагал, что человек состоит из души и тела, а Св. Григорий Палама³⁹, известный православный богослов XIV века, также считая природу человека двойственной - внешний человек (тело) и внутренний (душа), - душу вместе с тем полагал трехчастной, включающей три силы: мыслительную, раздражительную и желательную, опираясь на воззрения каппадокийцев, Немезия, Леонтия, Дамаскина⁴⁰.

Немезий Эмесский, давая анализ представлений древнегреческих философов о душе, считал, что, если «душа не тело и не свойство, то очевидно, что она есть бестелесная сущность и не принадлежит к тому, что имеет свое бытие в (чем-либо) другом. ... Если душа не есть тело, которое, как показано, по природе своей разруσιμο и тленно, ни качество, ни количество, ни иное что-либо из разрушимого, то, очевидно, что она бессмертна»⁴¹. Тело человека, по Немезию, как и тело животных, имеющих кровь, «состоит из четырех влаг: крови, слизи, желчи и черной желчи»⁴².

Сложным для Немезия являлся вопрос о соединении души с телом. Он поочередно отвергает представления о том, что они соединены друг с другом, приложены друг к другу, как камешек к камешку, смешаны друг с другом, как вино и вода. Опираясь на идею Плотина о том, все умопостигаемое вследствие своей природы «и соединяется с тем, что способно его воспринять, и, соединившись, остается неслитным и неповрежденным»⁴³, Немезий утверждает, что «душа соединена с телом, но соединена неслитно. Действительно, что она соединена, это показывает сочувствие... по которому живое существо всецело сочувствует самому себе, как единое, а что душа остается неслитной [после соединения], очевидно из того, что она во сне, некоторым образом отделяясь от тела и как бы оставляя его лежать мертвым и лишь только сообщая ему жизнь, чтобы оно совсем не погибло, самостоятельно проявляет свою деятельность в сновидениях, предсказывая будущее и приближаясь к умопостигаемому миру. То же самое бывает и тогда, когда душа сама по себе созерцает что-либо из умопостигаемого»⁴⁴.

Для Григория Паламы решение вопроса о душе, теле и их соединении друг с другом есть частный случай его символического понимания человека, при котором человек рассматривается не только как микрокосм, но и как экран, отображение, на котором отпечатывается вечное божественное бытие: «Если всмотреться в человека, то увидим в нем Бога». В связи с таким подходом к человеку признается тройственность души по образу Св.Троицы, а сущность и энергии ума (т.е. духа) рассматриваются как символы сущности и энергии Божества. Под энергиями ума человека понимаются помышления, размышления, мнения и т.д.⁴⁵, а под сущностью – «душа умная, словесная и духовная»⁴⁶. Данное устройство духовного мира человека «открывает путь к символическому богопознанию»⁴⁷. Символизм распространяется и на соотношение души и тела в человеке: «Душа

вездесуща в теле, как Бог в мире. Она не охватывается и не содержится телом, содержит и превосходит его, как и Бог содержит и превосходит весь мир, не содержась и не охватываясь им. Таким образом, душа в человеческом теле есть символическое отображение Бога»⁴⁸. Слово, воплотившееся в человеческое тело, рассматривается Г.Паламой как символ невидимого и неосязаемого слова Божия. В соответствии с библейской традицией рассматривать тело человека как творение Божие и храм Святого духа, живущего в нем, признается важная роль телесности при совершении человеком молитв.

Причем, надо иметь в виду, что душу святые отцы, в том числе и Г.Палама, понимали в значительной степени не так, как психология. У них душа созерцала не только явления внешнего мира, но и саму себя с помощью духовного опыта. Психические элементы души для них были лишь символами Бога, его внутритроичной жизни. Для них все составляющие в человеке тяготеют к потустороннему, являются единичным выражением реального общего - Бога. Возникает вопрос: что дает религиозный символизм для понимания человека? Во-первых, он указывает на вечное глубинное родство, нераздельность между человеком и Богом и тем самым открывает возможность разработки идеи богоподобия человека. Во-вторых, идея человека как экрана Бога выступает как антитеза пантеизму, в котором человек и Бог сливаются во «всеединстве»⁴⁹. В-третьих, он позволяет рассматривать человека гуманитарно-поэтически: в отличие от естественных наук, которые раскладывают все в человеке по полочкам, описывают, систематизируют, наименовывают, символизм позволяет рассматривать человека как тайну, загадку мира, решение которой невозможно с помощью науки как в настоящем, так и в будущем. В-четвертых, символизм позволяет выделить человека из природы, поставить его на такую высоту в иерархии мира, которую он не занимает в науке, одухотворить человека и его земную деятельность, возвысить его в собственных глазах и открыть высший смысл его существования, его назначение. В-пятых, он позволяет по миру и человеку, на которых лежит отблеск Бога, судить о самом Боге.

Вторая проблема православного богословия есть проблема понимания человека как образа и подобия Божия, входящая в христианскую антропологию, тогда как «внехристианская антропология не знает ничего об этом и не включает в свою схему человека категории богоподобия»⁵⁰. Богоподобие человека чаще всего усматривалось в святоотеческой литературе в целой совокупности его свойств: разумности (духовности), свободной воле, бессмертии души, начальственном положении в иерархически устроенном мироздании, святости (т.е. способности к нравственному совершенствованию), способности к творчеству, отображении внутритроичной жизни Божества, наличии специфического христианского мировоззрения, «послушании продолжать дело Божие на земле», превосходстве в ряде отношений над ангелами.

Так, Немезий Эмесский обращает внимание на такую особенность человека как добровольное действие по разуму и выбору. Определяя выбор

сначала апофатически (он не есть ни гнев, ни вожделение, ни хотение, ни мнение, ни обсуждение, ни совещание), он затем определяет его позитивно через соотношение с двумя последними понятиями: «выбор есть соединенное с обсуждением желание того, что в нашей власти, или соединенное с желанием обсуждение того, что в нашей власти»⁵¹. Таким образом, он считает, что людям «присуще знание того, что в нашей власти»⁵², «всякая душевная и умственная деятельность»⁵³, добродетели.

Превосходство человека в ряде отношений над ангелами особенно подчеркивал Г.Палама, который разработал «исключительно высокое учение о человеке. Он любит говорить, что человек во многом превосходит ангелов; он развивает учение о возвышенном призвании человека»⁵⁴. Методологической основой установления различия между человеком и ангелами у Паламы служат аристотелевские категории «сущность» и «действие» (энергия). «Все разумное и духовное естество, - утверждает Г.Палама, - будь то ангельское или человеческое, имеет жизнь по сущности, благодаря которой оно также и остается в своем бытии бессмертным и не подверженным тлению. Однако, духовное и разумное существо, которое в нас, не только имеет жизнь по существу, но и в действии... ибо оно оживотворяет соединенное с ним тело, благодаря чему оно и считается его жизнью. ... Но что касается именно духовной природы ангелов, то она не имеет жизни в действии, так как они не получили от Бога соединенного с ними земного тела, чтобы получить и энергию его оживотворения»⁵⁵.

Правда, ангелы бессмертны, нетленны, а у человека бессмертна и нетленна только душа. Но и душа человека также обладает превосходством, ибо включает ум, рассудок и чувство, а ангелы чувств не имеют. Человек обладает телом, которое ему сообщает законченность и служит для вочеловечивания Слова Божия, а ангелы не имеют тела. Все эти различия таковы, что именно «человек предназначен не только для того, чтобы быть под властью, но и чтобы властвовать над всеми находящимися на земле»⁵⁶. Ангелы же играют служебную роль, являются «служебными духами», предназначенными наблюдать за земными делами. Наконец, превосходство человека над ангелами заключается в том, что богоподобие человека обеспечивает его способности к творчеству вещей.

Конечно, в этих своих воззрениях Г.Палама опирался на идеи предшествующих богословов, но у него эти взгляды наиболее систематизированы и отличаются высокой верой в человека, его возможности. Почти исключением в богословской литературе является мысль Паламы о том, что богоподобие человека проявляется не только в его духовной природе, но и в его телесности, которую он именуется святой, «богопричастной» через вочеловечивание. Именно Палама подчеркивал творческие способности и дарования человека, родственные у него с Богом. Данная идея излагается им систематическим образом в виде выделения различных видов творческих заданий человека: творение собственной жизни, своей судьбы, моральных ценностей, новых людей, своей святости путем стремления к реальному обожению, слиянию с Богом, творение в области красоты (Эрос

человека есть отображение Эроса Бога) и разума, творение по сути дела всего мира культуры, материальной и духовной.

Творческая сущность человека выводится Г.Паламой из божественного замысла о человеке, тогда как целый ряд богословов рассматривал творчество человека как кару за грехопадение первых людей. Признавая конфликт между творчеством и жизнью, которая разрушает результаты творчества человека, Г.Палама связывал высокий смысл творчества как с божественным замыслом в отношении человека, так и с богоподобием человека. Синтетический подход к богоподобию человека, диалектическая трактовка богоподобия как процесса осуществления духовных сил человека, вывод о превосходстве человека над ангелами, своеобразный культ человеческого творчества при всем трагизме будущего культуры - все это делает учение Паламы о человеке как образе и подобии Божиим оригинальным.

Ни Ветхий Завет, ни древняя философия не смогли создать возвышенного учения о назначении человека. В Новом Завете оно связано с учением о Боговоплощении, в святоотеческой литературе разработано в виде учения об обожении. Оно преодолело психологизм, морализм и интеллектуализм западного богословия и основывалось на двух основных идеях: предназначенности человеческой природы к обожению в силу наличия в человеке Духа Божия и способности человека к внутреннему усовершенствованию. Учение Г.Паламы об обожении основывается на идеях православных отцов церкви, но сами эти идеи он систематизирует, выражает их более четко и глубоко. Подчеркивая, что человек обладает рядом исключительных свойств и занимает высокое место в иерархическом мироздании, Палама говорит о божественном происхождении человека и его будущем богоуподоблении: «Естество человеческое, в отличие от всех тварей создано по образу Божию; оно настолько сродно Богу, что может с Ним соединиться в одной Ипостаси»⁵⁷. Тем более человек может «воспринимать Бога через подвиг и благочестие»⁵⁸.

Путь к богоуподоблению человека у Паламы включает целый ряд моментов: 1. Понимание греха как «болезненного состояния души» и стремление освободиться от него через собственную «терапевтику» либо с помощью духовного наставника. 2. Усмотрение причины греха в страстях, часть из которых связана с телесностью человека, а часть - с помыслами, соучастиями ума. Преодоление страстей усматривается в установлении их меры как антитезы злоупотреблений. 3. Спасение не только себя, но и мира, который был создан Богом, но оказался погружен во зло благодаря злоупотреблениям человека. 4. Подвиг как исправительное средство для больной души и педагогическое средство для духовного обновления через покаяние в грехах, смирение перед Богом, пост, молитву, укрощающую страсти и помогающую достигнуть исихии, невозмутимого покоя сердца, стоической «апатии», свойственной отшельникам, схимникам, затворникам. Г.Палама подчеркивает, что грех возник у первых людей не в силу их телесности, а в силу их искусовых помыслов, т.е. искажению их духовности. От-

сюда истина выступает не как цель, а как средство очищения не только телесности, но и своей души, и духовности.

Особое внимание Г.Палама уделяет проблеме боговоплощения как обожения Иисуса Христа, в которого Бог вложил свою благодать, и участия в нем каждого человека: «В воскресении и в вознесении нашего Спасителя мы все участвуем и будем участвовать, т.к. он есть воскресение и вознесение человеческого естества, и не просто человеческого естества, но и каждого верующего во Христа и показывающего свою веру»⁵⁹. Таким образом, теозису Г.Палама как православный богослов придает христологический смысл. Человеческое тело Иисуса Христа при первом пришествии на землю становится богопричастной плотью через совершение чудес на земле и воскресение. Отсюда Г.Палама делает вывод о пути человека как исполнении задания Бога откликнуться на Слово Божие, его нравственной ответственности перед Богом: «Человеческое бытие поэтому в отличие от всякого иного бытия есть бытие ответственное»⁶⁰.

В русской философии XIX века учение о человеке с нетрадиционной христианской позиции разрабатывал Л.Н.Толстой. Он признает наличие в человеке животного начала, именуя человека «двуногим животным», греховным по своей природе, и подвергает критике людские грехи, особенно похотливость и корыстолюбие. В любви к женщине он видит только плотскую похоть, разукрашенную «павлиньими перьями духовности»⁶¹ и призывает быть целомудренным, как завещал Христос, а после него ап.Павел. Л.Н.Толстой критикует корыстолюбие на примере жизни людей высшего света, подчеркивая неизбежность болезней, старости и смерти, которые разрушают все их удовольствия.

Он считает, что в человеке имеется невидимое духовное начало, которое у одних является потенциальным, а у других - благодаря собственной активности - актуальным, и рассматривает вопрос о смысле жизни и предназначении человека с позиций теистического спиритуализма. По его мнению, ответы на вопрос о смысле жизни дают наука, философия и религия. Критикуя ответ науки, Л.Н.Толстой утверждает, что она физикалистски определяет человека как «временное случайное сцепление частиц»⁶²: «В бесконечно большом пространстве, в бесконечно долгое время, бесконечно малые частицы изменяются в бесконечной сложности, когда ты поймешь законы этих видоизменений, тогда поймешь, зачем ты живешь на земле»⁶³. Такое объективистское естественнонаучное понимание лишает жизнь человека всякого смысла.

Не менее бессодержательным считает Л.Н.Толстой и ответ гуманитарных наук, в том числе и философии: «Ты часть человечества, и потому призвание твое состоит в том, чтобы содействовать сознанию и осуществлению идеалов человечества»⁶⁴. Но чтобы следовать данному ответу, человек должен знать, что такое человечество и его жизнь, а, поскольку последнее состоит из таких же «непонимающих самих себя» людей, то этот ответ ничего позитивного не сообщает индивиду. Многие люди, не занимаясь поисками смысла жизни, тем не менее определенным образом находят

выход из положения. Первый есть «*выход неведения*» людей, которые даже не ставят вопроса о смысле жизни; другой – «*выход эпикурейства*», свойственный представителям высшего сословия; третий – «*выход суицида*»; четвертый – «*выход слабости*», суть которого заключается в том, чтобы, «понимая зло и бессмысленность жизни, продолжать тянуть ее»⁶⁵. Есть и пятый выход - *вера трудового народа в неразумное религиозное знание* о творении мира в шесть дней, в существование дьявола, ангелов и т.д.

Не принимая ни одного из всех этих выводов, Л.Н.Толстой вместе с тем признает, что вера все-таки дает человеку возможность жить. Он выделяет три основных вида жизнепонимания. Одно, наиболее раннее, первобытное, характеризуется преобладанием личного блага по отношению к благу других людей. Другому, общественному жизнепониманию, свойственен примат группового блага (семьи, рода, народа). Суть третьего, религиозного жизнепонимания, состоит в служении высшей Воле, наиболее полное выражение это жизнепонимание нашло в христианстве.

Если первое и второе жизнепонимание ищут смысл жизни в служении телу (в связи с чем Л.Н.Толстой критикует учение социалистов), то третье ищет смысл жизни в том, чтобы человек отрекся от своего животного существования и обрел духовную жизнь, суть которой заключается в любви к Богу и ближнему. «Истинная любовь, - утверждает Л.Н.Толстой, - всегда имеет в основе своей отречение от блага личности и возникающее от того благоволение ко всем людям»⁶⁶. Философ считает, что «в... непрерывающемся расширении пределов области любви, составляющем сущность рождения духовного существа, и заключается сущность истинной жизни человека в этом мире»⁶⁷.

Любовь в общественном жизнепонимании является необходимостью, в христианском же мировоззрении - существенным свойством души человека. Правда, мировоззрение Л.Н.Толстого не было ортодоксально христианским. Он не принимал идею Бога как творца и Промыслителя, но признавал Бога как высшее духовное существо, которое живет во всем. Отсюда смысл жизни он усматривал в поиске Бога: «Живи, отыскивая Бога, и тогда не будет жизни без Бога»⁶⁸. В качестве принципов, удостоверяющих, что человек живет по воле Бога, Л.Н.Толстой называет «отсутствие ощущения духовного страдания»; «ненарушение любви с людьми», отсутствие чувства враждебности к ним; «рост духовный»⁶⁹.

«Рост духовный» выражается прежде всего в нравственном самосовершенствовании, которое достигается самоформированием любовного общения индивида с другими индивидами. Стремление к любви к другим людям имеет божественное происхождение: Бог вложил в человека разумную любовь и тем самым сделал для него задачей личное самосовершенствование. Человек устанавливает в своем духовном мире Царство Божие, а поскольку его любовь вызывает любовь в других, то Царство Божие устанавливается и в мире. Отсюда философ признает, что «смысл жизни нашей, единственный, разумный и радостный, - в том, чтобы слу-

жить и чувствовать себя служащими делу Божию, установлению Царства Его»⁷⁰.

Философ считает, что любовь как закон духовной жизни тесно связана с трудом как законом телесной жизни: «Если человек нарушил закон телесной жизни - закон труда, он неизбежно нарушает и духовный - закон любви»⁷¹. В связи с этим Л.Н.Толстой, считая императив трудовой жизни одновременно и императивом нравственной жизни, делает социальный вывод о том, что только трудящийся человек может обрести глубокий смысл жизни. Защита христианского смысла жизни превращается у него в острую критику социального неравенства⁷². Но из этой критики он делает не революционно-политические, а нравственно-религиозные выводы: «Люди видят, что в их жизни что-то нехорошо и что-то надо улучшить. Улучшать же человек может только то одно, что в его власти, - самого себя»⁷³.

Таким образом, Л.Н.Толстой ищет смысл жизни человека не в его изолированном существовании, а в общении с другими, причем связывает смысл жизни человека с его трудовым вкладом в жизнь, тем самым подчеркивая тесную связь между моральным и социальным в жизни человека. В 1918 году М.Вебер прочел доклад о Л.Н.Толстом под названием «Наука как призвание и профессия», в котором утверждал, опираясь на критику Толстым науки, что по Толстому жизнь для культурного человека, включенного в движение бесконечного социального прогресса, тем самым не имеет смысла. Ю.Давыдов считает такую оценку ошибочной, ибо Л.Н.Толстой искал смысл жизни в нравственных отношениях людей и полагал, что непосредственное общение людей, воспитывающее в них нравственность, происходит в сфере трудовой жизни народа, воспроизводящей саму жизнь. Обесмысленность жизни людей из господствующих классов он связывал с их праздностью, а обретение ими смысла жизни - с выходом за рамки своей элитарности в область деятельной любви по отношению к другим⁷⁴.

Духовный рост, по Л.Н.Толстому, выражается и в непротивлении злу насилием. Он противопоставляет заповедям мира, любви, доброжелательности, провозглашенным Иисусом Христом в Нагорной проповеди, реальную историю людей, в которой сами христиане и христианская церковь презрели эти заповеди. Философ видит два пути из этого противоречия. Один является радикально-революционным: «противодействовать насилию и убийству насилием и убийством»⁷⁵. Этот путь философ считает тупиковым, лишь расширяющим сферу насилия. Другой есть путь нравственно-религиозный, путь непротивления злу насилием, который расширяет сферу непротивления. Сам Л.Н.Толстой раскрывает содержание этого пути следующим образом: «Первое: перестать самому делать прямое насилие, а также и готовиться к нему. Второе: не принимать участия в каком бы то ни было насилии, делаемом другими людьми, и также в приготовлениях к насилию. Третье: не одобрять никакого насилия»⁷⁶.

Объяснение тому, почему люди стремятся осуществить в качестве идеала благоустроенное общество без насилия с помощью насилия он видит в 1) заблуждениях вождей масс, которые не хотят следовать христианскому

закону «поступать с другими, как хочешь, чтобы поступали с тобой»; 2) предрассудках людей о неисполнимости в жизни христианского вероучения; 3) свободе человека в выборе пути - сознательно исполнять христианский закон жизни или бессознательно подчиняться ему; 4) насилию власти, государства; 5) порабощенности людей собственностью; 6) «обманах веры» со стороны христианской церкви, искажающей христианское вероучение. Л.Н.Толстой принимает нравственное учение Христа, но без христианской церкви, отрицая идею воцерковления сознания и поведения верующих. «Церкви не только никогда не соединяли, - утверждает он, - но были всегда одной из главных причин разъединения людей, ненависти друг к другу, войн, побоищ, инквизиций, Варфоломеевских ночей и т.п. Они ставят мертвые формы вместо Бога и не только не открывают, но заслоняют от людей Бога»⁷⁷. У Л.Н.Толстого нигилизм по отношению к государству и церкви был соединен с защитой и возвышением христианской морали. Не случайно Ф.Ницше, выделяя в истории европейского нигилизма четыре периода, относил учения Л.Н.Толстого и Ф.Достоевского к периоду «трех великих аффектов», а среди них - к аффекту «великого сострадания»⁷⁸.

И.А.Ильин критически отнесся к толстовской концепции непротивления злу насилием, увидев в ней образец ненастоящей религии. По его мнению, это выражено, во-первых, в том, что «настоящая религия начинается от Бога и идет к мироприятию», связывая человека с Богом, тогда как учение Л.Н.Толстого «начинает от человека и идет к мироотвержению», связывая человека с человеком. Во-вторых, настоящая религия не приемлет восстающего в мире зла и «потому ведет с ним волевою, героическую борьбу, а это учение не видит мира из-за гнездящегося в нем зла и поэтому отвергается и от зла, и от мира, и от волевой борьбы с ним». В-третьих, настоящая религия есть «творческое горение о добре, т.е. о духе и любви», тогда как учение Л.Н.Толстого выражает позицию практического безразличия «к работе зла в мире, к духовности человека и к ее судьбам на земле». В-четвертых, настоящая религия «приемлет бремя мира как бремя Божие в мире», а данное учение «отвергает бремя мира и не постигает того, что мироотвержение таит в себе богонеприятие»⁷⁹. В целом И.А.Ильин критикует учение Л.Н.Толстого за нигилизм по отношению к миру и злу и отход от традиционного христианского мировоззрения. Но нигилизм философа представлял собой социальную критику зла в мире и был связан с состраданием к людям, созданием генетически восходящей к Библии философии любви и сострадания к людям, что было отмечено Ф.Ницше.

Учения византийских богословов явились предпосылкой и методологической основой православной антропологии XIX-XX веков, которая в XX веке разрабатывалась такими русскими религиозными философами как С.Н.Булгаков, Н.А.Бердяев, И.А.Ильин, В.В.Зеньковский. В связи с тем, что именно В.В.Зеньковский создает учение о воспитании на основе идей православной антропологии, автор данной работы в наибольшей степени опирается на его трактовку антропологических проблем при характеристике стратегии духовно-религиозного воспитания.

Рассматривая в качестве исходной идеи православного сознания идею ценности человека, В.В.Зеньковский трактует человека как образ Божий и последнюю глубину индивидуальности (догмат о Троице, с его точки зрения, обуславливает ценность каждого отдельного индивида), а также как основу единства всего человечества. Выражением образа Божия в человеческом индивиде служит личностное начало.

Сочетание тварности и личности в человеке философу представляется антиномичным, свидетельствующим о невозможности абсолютного познания человека: «То, что человек есть тварная личность, в этом есть глубокое противоречие, странная одновременная сопринадлежность человека миру тварному и миру Абсолютному»⁸⁰. Личность трактуется им как самосознание человеческого индивида, а самосознание - как конституирующий элемент духовности. В самосознании выделяется два слоя - эмпирическое «я», питающееся из социального опыта, и доопытное Я, являющееся центром духовной жизни. Это последнее Я, существующее благодаря своей онтологической сопричастности Богу, пронизывает собой все в человеке и в его жизни: «...духовность... есть средоточие, живая сердцевина, истинный центр (реальное я), основа индивидуальности человека, метафизическое его ядро»⁸¹.

Таким образом, проводится мысль о примате божественно-духовного начала в человеческом индивиде, его воздействии на психику и телесность, обеспечивающем целостность индивида. При этом не исключается возможность «пленения духа» низшими силами в индивиде, вследствие чего различается «светлая» и «темная» духовность. Ввиду того, что духовное Я, связанное с Богом, автоматически не овладевает эмпирическим самосознанием, на которое влияют преимущественно психические факты, индивиду следует открыть в себе эту духовность, что требует специальных условий и навыков, формируемых через христианское воспитание.

Назначение духовности усматривается «в *искании Бесконечного и Абсолютного*», и обращенность души к Бесконечному выступает основой ничем не детерминируемой свободы человека. У каждого человека есть его судьба, характеризующая «его духовные задачи, логику его духовного пути». С точки зрения христианской антропологии, духовная жизнь человека представляет не просто приобщение к миру ценностей, она тесно связана с образом Божиим в человеке, с его духовной задачей жить в Боге. Трудность решения этой задачи обусловлена, по В.В.Зеньковскому, двумя причинами: укорененностью греха в духовности человека и его «социальной связанностью», погруженностью в общество.

Идея «социальной связанности» человека опирается в православной антропологии В.В.Зеньковского на софийное понимание мира, согласно которому существует «идеальная основа мира, связывающая мир в живое целое, неизменная, неистощимая в своей творческой силе, бесконечная в своей свободе от границ пространства и времени, энтелехийно определяющая развитие мира в целом и в отдельных его формах»⁸². В этом софийном понимании мира выделяется пять аспектов: гносеологический, кос-

мологический, натурфилософский, эстетический, антропологический. В последнем аспекте мир рассматривается как человечество, соборность которого заключается главным образом в том, что человечество есть единый живой организм, имеющий соборный разум, единосушее духовной жизни, поскольку оно является носителем образа Божия. Человечество в этом его мистическом единстве в православной антропологии именуется «Мы». Софийное единство человечества и софия природы объединяются в некую тварную Софию, которая выступает как «*носитель живого всеединства природы и человечества*». Через свою софийную природу человек связан с космосом, человечеством и Светом Божиим.

Учение о тварной Софии лежит в основе софиологического богословия и православно-христианской антропологии, где центральное место занимает идея об образе Божиим в человеке, о том, что личностно-духовное начало даровано человеку Богом. Эта идея требует объяснения проблемы зла в человеке. Западно-христианская догматика, выдвинув на первое место проблему зла и греха в человеке, «по существу... отвергла учение об образе Божиим в человеке»⁸³. Софиологическое богословие ищет источник зла в самой тварной Софии - идеальной основе мира, выделяя в ней два лика (светлый и темный) и ища ключ к истолкованию такой двойственности тварной Софии в человеке, который выступает как духовное средоточие мира.

Личностное начало в человеке раскрывается в его поисках Бесконечности, Абсолюта как основы укорененности. У человека имеется возможность осуществлять этот выбор в Боге или вне Бога. С уходом от Бога и сопряжено существование греха в человеческом духе, раздвоение последнего на два полюса: добра и зла, светлой и темной духовности. Изначальность греховности в человеке Библия объясняет в догмате о первородном грехе. Совмещенность этого учения с учением об образе Божиим в человеке ставит проблему искупления (через учение о Христе) и спасения, и воспитание тем самым рассматривается в православной педагогике «*как частная проблема общей темы о спасении*»⁸⁴.

По своему единосутию с тварной Софией человек несет в себе изначальноную раздвоенность греха и образа Божия. И смысл духовной жизни заключается либо в углублении, либо в преодолении этой раздвоенности. Само преодоление представляет моральное самоочищение, которое может осуществляться двумя путями: устремлением души к Богу и его помощи и самоосвобождением от соблазнов и желаний без помощи Бога. Первый путь ведет к освобождению от первородного греха, второй - к усилению греховности в форме самообожения.

Поскольку это внутреннее духовное раздвоение не осознается человеком в процессе его повседневной жизни, то необходимы навыки к духовному самосознанию, свидетельствующие о духовной зрелости человека. Эти навыки формируются в актах духовного раскаяния, которое имеет преобразующую силу, обращая человека к Богу. И, наоборот, внешне добродетельное поведение может иметь основой усиление темной духовности.

Преодоление духовной раздвоенности не сводимо к актам Я, человеческого самосознания, а представляет собой акты духовного бессознательного, моментами которых выступают смирение как «ожидание благодатного осенения души» Святым Духом и вдохновение. Таким образом, человек является свободным, спасение достигается им с помощью божией помощи через его свободное волеизъявление. В западном же христианстве, особенно протестантизме, доминирующее место занимает идея абсолютного божественного предопределения человека, так что активность человека рассматривается лишь как обнаружение воли Бога в отношении судьбы человека.

Это понимание преодоления греховности в православной антропологии, по мнению В.В.Зеньковского, отличается от ее понимания в западно-христианской догматике, которая причину греха усматривает в связи души человека с его телом, что по сути дела расходится с библейскими представлениями о телесности человека. Благодаря христологическому догмату полноценной личностью индивид выступает в единстве тела и души. Тело не является изначально греховным, ибо оно создано Богом, но темная духовность оказывает на него воздействие, порождая томления тела (особенно связанные с полом), обуздываемые путем религиозного образа жизни, через аскетичу.

Вторая трудность решения духовной задачи человека жить в Боге связана с социальностью, которая во всех своих проявлениях и функциях пронизывает личность. Социальная психология пыталась преодолеть идею социального атомизма, но ее теории не могут корректным образом, по мысли В.В.Зеньковского, объяснить социальную связь между индивидами. Православная антропология трактует эту связь как следствие «мистического единосущия софийной природы человека». История развития человеческого общества ведет к росту индивидуальности. Основная полярность, которая есть в человеке (социальность и индивидуальность) имеет основой духовность человека: «Духовное развитие человека не внешне, а внутренне, диалектически связано с социальной жизнью, в которой дан не только обильный материал для духовной переработки, не только неустрашимое условие нашей жизни, но и существенная сторона в человеке»⁸⁵. Православная антропология, признавая «проницаемость» личности для социальных воздействий, вместе с тем не сводит личность к синтетическому единству воздействий социальной среды.

В.В.Зеньковским выделяются два типа социальной связанности индивидов: неорганический и органический. В первом отсутствует, во втором присутствует духовное единение, в силу чего в нем имеется соборная духовность. Последняя выступает в двух формах: естественная соборность (например, в семье), где существует двойственность естественной духовности (любовь и конфликты), и благодатная соборность (Церковь). Связь личности с Церковью есть прежде всего бытийная, онтологическая: Церковь - тело Христово, и спасение каждого возможно лишь через оцерковление.

Идея В.В.Зеньковского, что только в Церкви возможно развитие лично-

сти, выражает точку зрения православной антропологии. В этом понимании православие едино с католицизмом, но в отличие от него православие считает, что темная духовность, составляющая суть греховности, преодолевается в человеке не через подчинение его авторитету Церкви, а через свободную любовь к Богу и Церкви. «Дело не в «авторитете» Церкви, - разъясняет А.А.Зеньковский, - а в ее правде, в ее свете и благодати - и если сердце почувствует *это* в Церкви, она становится и «авторитетом» для нее (личности. - И.С.) - *но не обратно!*»⁸⁶ Соединение личности с Церковью освобождает ее от греховности и социальной стесненности, придушенности социальными связями. Церковь, тем самым, выступает основным субъектом воспитания в христианской антропологии, тогда как философия Просвещения и марксистская философия признавали преобразование личности в воспитании, минуя Церковь.

Оценки бердяевского учения о человеке в русской философии довольно противоречивы. Так, В.В.Розанов утверждал, что книга Н.А.Бердяева «Смысл творчества» есть «манихейская» и нисколько не «христианская»... Он (Н.А.Бердяев. - И.С.) говорит, собственно, о *католическом типе христианства*, призывая к нему и вознося его на необыкновенную высоту сравнительно с ...православием ...После попыток Чаадаева и Соловьева мы имеем третью попытку»⁸⁷. Иером. Иоанн (Шаховский) подчеркивает трагизм этики Н.А.Бердяева, исходящий от близости идей философа учению Ф.Ницше, ибо она стремится «ограничить Бога нормой этики своего мейнчически-нравственного масштаба»⁸⁸. Н.О.Лосский, наоборот, подчеркивает, что «выражая существенные истины христианства новым языком и в своеобразных понятиях, отличных от стиля традиционного богословия, такие философы, как Бердяев, пробуждают вновь интерес к христианству в умах множества лиц, отвернувшихся от него, и могут привлечь их к Церкви»⁸⁹. Наиболее близок к объективной оценке христианской антропологии Н.А.Бердяева оказался В.В.Зеньковский, который отмечал, что, хотя ряд идей философа близок западному гуманистическому индивидуализму, «многие прекрасные идеи Бердяева целиком приемлемы для православного сознания»⁹⁰.

Действительно, в понимании проблемы сущности человека, его уподобления и назначения философ ассимилирует ряд идей святоотеческой литературы. Известно, что среди отцов церкви и церковных писателей, кто усматривал признак образа Божия в человеке в свободной воле можно назвать св.Кирилла Иерусалимского, св.Григория Нисского, св.Макария Египетского, св.Кирилла Александрийского, Василия Селевийского и св.Иоанна Дамаскина, а среди тех, кто усматривал его в способности творить - блаж. Феодория Кирского, св.Анастасия Синаита, св.Иоанна Дамаскина и св.Фотия, патриарха Константинопольского, Григория Паламу⁹¹.

Читал ли сам Н.А.Бердяев эти работы или усвоил данные идеи через учения русских философов, требует специального анализа. В.В.Зеньковский предполагает, что «творческие движения православной мысли» перешли к Н.А.Бердяеву от Хомякова, Достоевского, Федорова⁹². Иером. Иоанн

(Шаховской) критикует работу Н.А.Бердяева «О назначении человека» за то, что он нападает на ортодоксальную теологию, столпами которой являются св.Иоанн Богослов, Григорий Богослов, Симеон Новый Богослов, считая, что она «не очень уж противоречит всем творческим утверждениям его (Н.А.Бердяева. - И.С.)»⁹³. Поэтому ответ на этот вопрос мы можем найти только путем сопоставления текстов работ Н.А.Бердяева и церковных авторов.

В этой связи следует обратить внимание на свидетельство архимандрита Киприана, который, ссылаясь на работу Н.А.Бердяева «Философия творчества», писал, что «когда позднейшие философы будут говорить именно о таком понимании богоподобия (человека роднят с Богом творческие способности и дарования. - И.С.), и будут особенно ценить эти творческие дарования и задания человека... то они будут только развивать мысль давно живших отцов церкви. Это не является открытием философов XX века, а заветом учителя церкви XIV столетия (Григория Паламы. - И.С.), который сам в свою очередь развивал мысль ранних отцов и писателей»⁹⁴.

Сам Н.А.Бердяев в работе «Проблема человека» скептически относился к западным христианским богословам и философам (например, Аврелию Августину, томизму, протестантской теологии), считая, что для них человек был существом спасающимся, а не творческим. Более высокую оценку он давал восточным учителям церкви (св. Григорию Нисскому) за то, что они поставили в центр христианской антропологии не проблему греха и искупления, а проблему богоподобия человека⁹⁵. В работе «Смысл творчества» Н.А.Бердяев более резко высказывается о работах последних: «Святоотеческая антропология не раскрыла сколько-нибудь полно христологической истины о человеке. ...Тайна искупления как бы прикрыла творческую тайну о человеке. ...Подлинно христианской религиозной антропологии не могло быть в христианстве святоотеческом...»⁹⁶.

Данные бердяевские оценки свидетельствуют о том, что он не видел в святоотеческих учениях о человеке идейных предпосылок разработанной им христианской антропологии. Значит ли это, что философ не видел сущности человека в свободе и творчестве? Нет, он подчеркивал: «Человек есть существо, способное возвыситься над собой, и это возвышение над собой, трансцендирование себя, выход за замкнутые пределы самого себя есть творческий акт человека. ...Именно в творчестве человек наиболее подобен Творцу. ...Творческий акт есть всегда господство духа над природой и предполагает свободу. ...Творчество есть творчество из свободы»⁹⁷. Это значит, что свободу и творчество как сущностные свойства человека он понимал иначе, чем святоотеческие христианские богословы и церковные писатели.

Для святоотеческой литературы творчество человека есть послушание, исполнение задания Бога. Для Н.А.Бердяева «человек творит именно потому, что он существо большое, раздвоенное и недовольное собой. ...Творчество есть один из путей исцеления большого существа человека»⁹⁸. Фи-

лософ считал, что Бог сотворил природу способной лишь к эволюции, но неспособной к творчеству, творение мира оказалось не закончено в семь дней, как считает Ветхий Завет. Новый аспект Божьего творения продолжается в воплощении Иисуса Христа, «и завершиться может творение лишь в Духе, лишь творчеством человека в Духе»⁹⁹. Но, по мнению философа, космогония христианства осталась ветхозаветной, поэтому задача человека и мира понимается ею как «возврат в лоно Бога Отца» и не признается, что «задача человека и мира создать небывалое, дополнить и обогатить Божье творение. ...Мировой процесс - восьмой день творения, продолжающееся творение. ...Мировой процесс - творческий процесс откровения, в котором одинаково участвуют Творец и тварное бытие. ...Творящий человек причастен природе Божественной, в нем продолжается богочеловеческое творение»¹⁰⁰. Рассуждая таким образом, философ считает совершенно неаргументированными те представления в христианской теологии, согласно которым человек как греховное существо не способен к творчеству, и усматривает в жизни положительные творческие задачи для человека.

В отличие от церковных авторов Н.А.Бердяев не сводит само творчество к моральному творчеству, искуплению греха, нравственному совершенству, а понимает его разносторонне, включая сюда и творчество в науке, религии, искусстве, философии, т.е. творчество во всей духовной культуре, а также в личностном развитии. Творчество в общественном устройстве, каким оно является при капитализме и социализме, философ отвергает не только в силу того, что христианское сознание требует аскетического отношения к благам земного мира, но и в силу того, что хозяйственно-государственно-правовая общественность есть «всегда общественность по необходимости, а не по свободе, всегда - приспособление, а не творчество»¹⁰¹, а революции, направленные на внешнее разрушение государства и церкви, есть «реакция против старого, а не творчество нового»¹⁰². Вся полнота творчества относится Н.А.Бердяевым не к настоящей, а к будущей эпохе христианского возрождения, именуемой эсхатологической перспективой жизни, условием возникновения которой будет соборное человечество. Содержание этого возрождения характеризуется им катастрофически, как «пришествие Христа Грядущего, в котором полностью раскрывается абсолютный человек в силе и славе своей»¹⁰³, связанное с «антропологическим откровением». Это представление у философа обусловлено его отрицательной оценкой Евангелия, в котором имеет место примат моральности над творчеством. Все эти идеи Н.А.Бердяева далеки от христианской ортодоксии, согласно которой творчество человека понимается как исполнение задания Бога, а Евангелие как учение о борьбе за идеальную правду.

Выделение другого сущностного свойства человека - свободы - связано с учением Н.А.Бердяева о свободе как субстанции. По мнению философа, выделяя только Бога в качестве источника бытия, невозможно понять существование зла: христианское сознание видит источник зла в свободе, но

объяснить своей теодицее не может. Отсюда он создает свое учение о свободе как попытку разрешить антиномию разума о Боге. Согласно этому учению, источник зла не в Боге и не в положительном бытии, стоящем рядом с Богом, а в бездонной, иррациональной свободе, в чистой возможности, в потенции, заложенной в темной бездне, предшествующей всякому положительному определению бытия, лежащей глубже всякого бытия»¹⁰⁴. В этой бездне есть и возможность зла, и возможность добра, почему она является меонической, неопределенной.

До миротворения эта Свобода-Бездна была заключена в ничто, поэтому можно сказать, что Бог создал мир из ничто, в котором заключена свобода, а значит создал мир из свободы. По сути дела свобода выступает у Бердяева как Первобожество, существующее до Бога и вне Бога. «Бог всемогущ, - утверждает философ, - в отношении к бытию, но это неприменимо в отношении к небытию»¹⁰⁵. По сути дела представления философа являются еретическими, подрывающими христианский догмат о всемогуществе Бога.

Но вместе с тем, конечная цель этого учения заключается в оправдании Бога и обожествлении человека. Поскольку зло не относится к положительному бытию, то Бог не может справиться с ним, эта задача выпадает на долю человека, который сотворен из добытийственной свободы, имеет ее своим существенным свойством, в силу чего является независимым от Бога и могущим победить зло в процессе своего творчества. Человек стоит перед выбором: определить себя к добру или злу. Н.А.Бердяев по своему духовному настрою является просветителем. Он утверждает, что в «человеческой природе произошло смешение божьего замысла, божьей идеи, божьего образа и подобия с первоначальным ничто, с древним небытием, из которого творческий акт Божий вызвал человека к жизни. Но в человеческой природе осталась способность к восприятию света, осталось страстное стремление к божественному. Только поэтому возможно откровение, возможно спасение»¹⁰⁶.

Философ выделяет две перспективы деятельности человека. В том случае, если его дух определил себя ко злу, человек становится рабом иррациональных сил, которые господствуют над ним. Если же его дух определил себя к добру, то человек послужит делу Божьему в мире, но необходимым условием этого является связь человека с Богом. Поэтому в философии Бердяева не только Бог, но и человек выступает абсолютной ценностью. При всей привлекательности этой гуманистической идеи данное возвеличение человека, который все-таки является существом грешным, приводит к самообожествлению человека, а оно - к отрицанию Бога. Обнаружив эту метаморфозу гуманизма в антигуманизм у Ницше и Маркса, философ не увидел ее в своей собственной философии, не обратив внимания на критику своей метафизики Н.О.Лосским. Отсюда у Н.А.Бердяева свобода человека трактуется как дар иррациональной Свободы-Бездны, которая двойственна и в силу этого опасна: вся жизнь человека есть постоянный выбор между добром и злом, в этом состоит и трагедия человека, и его

высокое назначение. Эти идеи философа переплетаются с идеями западного экзистенциализма.

Другое решение проблемы свободы человека с позиций традиционной христианской религии дает Н.О.Лосский: «И воля тварных существ сотворена Богом. Она свободна, потому что, творя личность, Бог наделил ее *сверхкачественной* творческой силой, не придавая личности никакого эмпирического характера... Тип своей жизни каждая личность свободно вырабатывает сама и стоит выше своего характера в том смысле, что остается способной свободно перерабатывать его»¹⁰⁷. Масштаб задач, стоящих перед личностью, обоим философам представляется разным: у Н.А.Бердяева личность борется с мировым злом и сотрудничает с Богом, помогая ему, у Н.О.Лосского личность формирует собственный характер. В первом случае предназначение личности лежит в области онтологии, бытия, вечных ценностей, в другом случае - в области психологии, где ему уготована довольно скромная роль - развивать в своем характере дар Бога.

В христианской антропологии Н.А.Бердяева рассматриваются и проблемы состава человека и личности. Он выделяет тройственный состав человека: тело, душу, дух. Тело и душу он относит к реальностям природного мира, а дух характеризует как сверхприродный элемент, посредством которого человек соединяется с Богом. Целостность человека обеспечивается детерминацией духа по отношению к душе и телу: «Достижения целостности человеческого существования и означает, что дух овладевает и душой и телом. Именно через победу духовного элемента, через спиритуализацию реализуется личность в человеке, осуществляется его целостный образ»¹⁰⁸. Обосновывая эту точку зрения, Н.А.Бердяев выступает против декартовского дуализма и механицизма в понимании тела человека; против спиритуализации человека, например, в немецком идеализме, при которой человек превращается в простого носителя мирового духа; против натурализации человека в томизме, который рассматривает личность как «среднюю ступень между животным и ангелом»¹⁰⁹.

Сравнивая представления о составе человека, разработанные Н.А.-Бердяевым, с представлениями святоотеческой христианской антропологии, можно обнаружить, что большинство ее представителей выделяют в человеке только тело и душу, как, например, св.Афанасий Александрийский, св.Василий Великий, св.Григорий Богослов, св.Иоанн Златоуст, Немезий Эмесский, св.Кирилл Александрийский, Лионтий Византийский, преп.Анастасий Синаит, преп.Макарий Египетский, св.Максим Исповедник, преп.Симеон Новый Богослов, св.Иоанн Дамаскин, св.Фотий, патр. Константинопольский, св.Григорий Палама и др. Причем, большинство из них рассматривают дух в человеке как Святой Дух, вошедший в человека благодаря Божией благодати.

Некоторые, особенно Г.Палама, признают неоднозначность души: одни ее силы (телесные чувства) ближе к телу, другие (ум, разум) отдалены от тела и трактуются как духовное начало в человеке. Были и такие отцы церкви, которые вообще не заостряли вопроса на составе человека. Так, Иса-

ак Сирин говорит то о двучастности (тело, душа), то о трехчастности (тело, душа, дух) человека¹¹⁰. В этом плане четкое трихотомическое представление о составе человека, действительно, отличается от христианского богословия, даже православного. Гораздо более важным отличием является то, что Н.А.Бердяев извлекается в значительной степени от сакрализации сверхличностного духовного элемента в личности, что связано с его учением о свободе. Характеризуя дух как «божественный элемент в человеке», он вместе с тем считает основным признаком духа свободу, которая «уходит в добытийственную глубину». Таким образом, по происхождению дух в личности является продуктом не только Бога, но и другого Первобожества - добытийственной свободы: «Но дух не только от Бога, дух также от начальной, добытийственной свободы, от Ungrundya. В этом основной парадокс духа - он есть эманация Божества и он может давать ответ Божеству, который не от Божества исходит. Дух не только божественен, он бого-человечен, бого-мирен, он свобода в Боге и свобода от Бога»¹¹¹.

Таким образом, зашифровав дух индивида, философ утверждает, что тайну духа в человеке-индивиде «нельзя рационализировать, о ней возможен лишь миф и символ»¹¹². Эта тайна духа в философии Н.А.Бердяева объясняется, во-первых, тем, что он полностью отгородил индивидуальный дух от общества, трактуя общество лишь как объективацию этого духа, соглашаясь с Кьеркегором во мнении, что личность «первее вида», т.е. общества¹¹³. В обществе он видел лишь царство необходимости и порабощения человека, механическую общественность, отсутствие свободы, враждебный человеку мир, некое безличное Оно. Принадлежность к экзистенциализму делает невозможным для Н.А.Бердяева рациональное объяснение индивидуального духа.

Во-вторых, Н.А.Бердяев выводит проблему индивидуального духа за рамки проблемы сознания, объявляя сознание социализированным феноменом, пригодным лишь для символических сообщений в обществе, но не для реального общения в существовании индивидов, в отношениях Я и Ты¹¹⁴. Казалось бы, что такой подход должен дополняться отрицанием духовного в обществе, культуре и истории, но Н.А.Бердяев все-таки признает наличие духовности в обществе, в качестве некоего «Мы», соборности, которая представляет духовное общение индивидов как духовных существ, личностей, не связанных социальными отношениями. Именно это «Мы» и составляет сущность общества: «Общение, соборность есть общество духовное, которое скрыто за внешним, объективированным обществом»¹¹⁵. Сходные идеи разрабатывал и С.Л.Франк («Непостижимое», «Духовные основы общества»).

В работе «Смысл истории» Н.А.Бердяев подчеркивает духовность в культуре и истории. «Всякая культура (даже материальная культура), - заявляет он, - есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу - она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями. ... Личное начало раскрывалось лишь в культуре»¹¹⁶. То же самое говорится философам об истории: «И хотя в истории действуют и играют крупную роль и

материальные силы, и экономические факторы, так что в историческом материализме, который я духовно отрицаю, нельзя не признать частичной истины, но материальный фактор, действующий в исторической действительности, и сам имеет глубочайшую духовную почву. Он является, в последнем счете, духовною силою. Историческая материальная сила есть часть духовной исторической действительности. Вся экономическая жизнь человечества имеет духовный базис, духовную основу»¹¹⁷.

Более того, Н.А.Бердяев утверждает, что «человек есть в высочайшей степени историческое существо. Человек находится в историческом, и историческое находится в человеке. Между человеком и историческим существом такое глубокое, такое таинственное в своей первооснове сращение, такая конкретная взаимность, что разрыв их невозможен. Нельзя выделить человека из истории, нельзя взять его абстрактно, и нельзя выделить историю из человека, нельзя историю рассматривать вне человека и нечеловечески. И нельзя рассматривать человека вне глубочайшей духовной реальности истории»¹¹⁸. В этих двух знаковых цитатах философ признает духовное в истории не как довесок, внешний элемент, а как основу исторического процесса, и духовное в культуре как ее сущность. Более того, он признает, что историческое и культурное присутствуют в человеке, и личное в человеке раскрывается лишь в истории и культуре. Тем самым он обнаруживает тайну духа в человеке-индивиде: дух создается историей и культурой, и, поскольку человек причастен к истории и культуре, сращен с ними, это надличное духовное и созидает в человеке через его свободный выбор и личностное творчество его индивидуальный дух. Оказывается, что проблему генезиса духа в человеке-индивиде можно рационализировать и понимать без всякой религиозной сакрализации.

Но там, где речь идет в бердяевской антропологии о составе человека-индивида, последний рассматривается абстрактно, вне истории и культуры, с чем связана религиозная спиритуализация человека: «Человек не есть создание общества (как будто общество не есть этап исторического процесса. - И.С.) и его образ и подобие. Человек есть создание Бога и Его образ и подобие. Человек имеет в себе элемент, независимый от общества, он реализует себя в обществе, но не зависит целиком от него. Социология должна быть основана на антропологии, а не наоборот»¹¹⁹. Правильно подчеркивая, что личность не есть часть общества и природы, Н.А.Бердяев вместе с тем не смог соединить свое учение о культуре и истории с антропологией. Возможно, как Гегелю при создании учения о духе как субъекте деятельности, опредмечивающем результаты своей деятельности в природу и общество, мешала его позиция объективного идеализма, так и Н.А.Бердяеву мешало его стремление разработать христианскую антропологию, что превращало историю и культуру в продукты деятельности Бога и не освобождало от мистификации в понимании индивидуального духа.

Учение о личности в христианской антропологии Н.А.Бердяева есть синтез представлений религии и идей экзистенциализма. С одной стороны, он признает божественное происхождение личности: «Личность не

рождается от родителей, как индивидуум, она творится Богом и самотворится, и она есть Божья идея о всяком человеке»¹²⁰. С другой стороны, он выделяет свойства личности, которые характерны для экзистенциальной философии: творчество, свобода, недетерминированность природой и обществом, боль (свобода есть «бремя, которое человек должен нести», и борьба за реализацию личности болезненна), незаконченность (личность как задача человека-индивида), несамодостаточность (общение «я» с «ты» есть существенное свойство личности и путь ее самореализации), неудовлетворенность собой, аскеза как средство самореализации, единство в личности личного и сверхличного, индивидуального и универсального, конечного и бесконечного, неизменного и изменяющегося, свободы и судьбы.

Но и представления христианского богословия о человеке, и учение о личности в экзистенциализме Н.А.Бердяев творчески перерабатывает, с одной стороны, модернизируя христианское богословие (в творчестве человека стоит рядом с Богом и решает ту задачу борьбы со злом, которую

Бог не смог решить), а с другой, модернизируя классический экзистенциализм, у которого на первый план выступала проблема свободы выбора и одиночества личности, путем разработки идеи отношений «Мы», «Я» и «Ты» как главным сущностным свойстве личности и главной антропологической проблеме.

Продолжая использовать синтетический метод, примененный еще Вл.Соловьевым в русской философии, Н.А.Бердяев создает свое оригинальное учение о личности, где все нерациональное в ассимилированных им идеях и учениях подвергается «снятию» во имя высшей задачи создать антропоцентричную философию, показать особое место человека в мире, заключающееся в антропоцентричности Космоса и абсолютной свободе человека, поставившей его на один уровень с Богом. Эти идеи перекликаются с оценкой самим Н.А.Бердяевым творчества Л.Фейербаха, о котором он писал, что «в нем до конца оставался христианский теолог, почти мистик»¹²¹. Представитель русской религиозной философии С.Н.Булгаков неслучайно назвал бердяевскую антропологию «мистическим фейербахианством»¹²². Н.А.Бердяев был, как он себя называл, слишком религиозным вольнодумцем, чтобы примкнуть к традиционному христианскому богословию (он говорил, что не признает «никакой навязанной ему ортодоксии»), и слишком реформатором, чтобы стать лишь одним из представителей русской религиозной философии XX века. Он предпринял попытку синтеза христианско-религиозного и философского учений о человеке, и этот синтез не удовлетворил никого. Так, архимандрит Киприан выразил мнение многих, сказав, что позиция Н.А.Бердяева - принципиальное порицание коммунизма, но отказ от сотрудничества с Церковью есть «свобода безответственности»¹²³.

Другой русский философ XX века И.А.Ильин считает сущность человека многомерно-духовной, выделяя в качестве существенных свойств человека предметность, любовь-общение и духовную свободу. Он характеризует

предметность не как просто опредмеченный труд, создание предметов для удобства жизни или удовлетворения своекорыстия, а как творческий труд, выражение высших способностей человеческого духа, деятельность, окрашенную высокими нравственно-религиозными ценностями - Бог, Родина, служение Божьему делу на Земле и в России. «Жить предметно, - разъясняет философ, - значит связать себя (свое сердце, свою волю, свой разум, свое воображение, свое творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придаст моей жизни *высший последний смысл*. Мы все призваны к тому, чтобы найти эту ценность, связать себя с ней и верно осмыслить ею наш труд и направление нашей жизни. Мы должны увидеть оком сердца предметное значение и назначение нашей жизни. Ибо в действительности мы все служим некоему высшему Делу на земле, - *Божьему делу*»¹²⁴. К видоизменениям предметности И.А.Ильиным относятся «любобнотворческое отношение к природе, и самовоспитание, и строительство семьи, и дружба двух людей, и хозяйственное вдохновение, и чувство ответственности и вины, и социальное чувство, и правосознание, и верный патриотизм, и совестный акт, и научная совесть, и художественное созерцание, и молитва, и церковное сознание»¹²⁵.

Данная структура предметности хотя и не очень четко очерченная, свидетельствует о том, что под предметностью понимается труд как преобразовательная творческая деятельность, направляемая определенными целями, что отличает человека от всех других существ. Но как христианско-религиозный философ И.А.Ильин повышает ранг человека, связывая его труд с исполнением Божьего дела на земле. Этот подход не позволяет охарактеризовать труд в его историческом существовании, что делает, например, К.Маркс в критическом анализе труда как отчуждения сущности человека в рыночно-капиталистической экономике, но позволяет выявить сущностное назначение труда как творческой деятельности, которая превращает человека в соавтора Бога в деле преобразования природы.

Но для философа труд важен не столько своими экономическими результатами, обеспечивающими человеку обладание материальными благами, сколько своей бытийственной значимостью для человека, ибо труд есть та основная деятельность, в которой индивид бытийно осуществляет себя, свои сущностные силы. «Человеку от природы, - подчеркивает философ, - присуща здоровая потребность *быть чем-то* в жизни, что-то *весить* на весах бытия, пользоваться *признанием и уважением*. ...Каждое человеческое существо, как центр личной энергии и как духовный индивидуум, имеет притязание и право проделать в жизни известный искуc, испытать свои силы и «оправдаться» своими достижениями... А для этого есть только один путь: *трудиться* и трудом своим *создавать новое и благое*. В этом и состоит жизненное испытание; именно этим человек «оправдывает» свое земное бытие»¹²⁶.

Эти рассуждения И.А.Ильина весьма далеки от христианской ортодоксии (особенно католицизма), усматривающей в труде расплату за первоначальный грех. А своим настаиванием на ориентации человека «быть», а не

«обладать», своим гимном труду (эта часть работы философа так и называется «хвала труду»), выделением личностно-формирующих измерений труда рассуждения И.А.Ильина схожи с идеями Э.Фромма в работе «Иметь или быть?», развивающего представления А.Шопенгауэра о том, что людей разделяют такие характеристики, как «что *есть* индивид», «что *имеет* индивид», «чем индивид *представляется*».

Действительно, И.А.Ильин выделяет специфически человеческое родовое назначение труда (он отличает человека от животного), его духовно-этическое измерение (исполнение долга и обретение счастья), социальную составляющую (трудящийся человек включен в общество и тем самым лишен чувства безнадежности, что общество в нем не нуждается), общественный престиж труда, терапевтическую роль труда (он «уравновешивает, успокаивает»), физическую потребность человека, эстетическое наслаждение от общения в труде с природой, культуросозидающую функцию труда (создание с его помощью мира культуры), развитие познавательных сил человека, социокультурное взросление человека, путь к Божией идее. Философом подчеркивается творческая сущность труда и его цивилизационная цель, позволяющая каждому «немножко увековечиться», оставить свой след в цивилизационном опыте¹²⁷. Наконец, И.А.Ильин обращает внимание на космопланетарное назначение труда, который позволяет человеку занять достойное место в космосе, субстанциальная ткань которого свидетельствует о творчестве Бога. Философ размышляет об этой стороне труда с помощью религиозной терминологии и в религиозном духе, но эта религиозность сродни бердяевскому вольнодумству, поскольку И.А.Ильин рассматривает космос, в котором человек принимает деятельное участие, как свидетельство «Бого-созданной сопринадлежности».

Второе сущностное определение человека философ обозначает как любовь. Он выделяет такие ее существенные определенности как сосредоточение внимания и интереса на любимом человеке, интенсивная жизнь души (душевное богатство, радость, пронизательность, интуитивное ясно-видение любимого предмета), центрированность на любимом содержании, которое становится «живым центром души, важнейшим в жизни главным предметом ее», в силу чего человек вживается в любимый предмет вплоть до художественного отождествления с ним, духовное развитие человека (доброта, жертвенность, вера). Философ различает любовь инстинкта, которая ищет, что данному человеку субъективно нравится, и духовную любовь, которая тяготеет «к *качеству, достоинству, совершенству*».

Последняя сакрализуется им как «некий *голод души по Божественному*, в каком бы обличи это Божественное ни появилось. ...верный душевный *орган для восприятия Божественного совершенства*, как в небесах, так и на земле»¹²⁸. Понимаемая так духовная любовь рассматривается как главный источник веры в Бога, познания своего долга и обучения жертвенному служению. В духовной любви закладывается основа личного характера индивида и возникает духовное единение с Богом, срастание с ним в религиозном опыте, принятие Бога духом, любовью и верой. И.А.Иль-

ин раскрывает высокое культурно-антропологическое назначение духовной любви: «Мы утверждаем, что из этой области текут благодатные творческие струи в человеческую жизнь и во всю человеческую культуру. В этом потоке, который изнутри проникает, облагораживает и освящает все человеческие дела и создания, - все рождается как бы заново: все получает священное значение, глубокий смысл, внутреннюю, неколеблющуюся опору, духовную верность и побеждающую силу»¹²⁹.

Третьим сущностным определением человека философ называет свободу. Он различает общественную свободу и духовную свободу, каждую из которых членит на внешнюю и внутреннюю. Разновидностью внешней социальной свободы он, например, считает политическую свободу при которой «человеку предоставляется самостоятельно говорить, писать, выбирать, решать и подавать свой голос в делах общественного устройства. ... Он объявляется полномочным соучастником, строителем, со-распоряжающимся в этих делах. И уже не только ограждается *его собственная* внутренняя свобода, но ему самому предоставляется решать о *других* людях, об их свободе или несвободе, об их жизни и поведении»¹³⁰. И.А.Ильин выделяет объективные критерии политической свободы: состояние нравов, повышение (или понижение) уровня духовной культуры, наличие прав и свобод граждан, честность (или продажность) парламента и газет - и подчеркивает ее роль для обретения человеком внутренней свободы.

В духовной свободе он выделяет ее внешнюю и внутреннюю стороны. Первая выражается в тех императивах сознания общества (он их называет гетерономными правилами), которые ограждают каждого от нарушения законов общества. Формулу этой свободы он характеризует следующим образом: «Не заставляй меня насильственно, не принуждай меня угрозами, не запрещай мне, не прельщай меня земными наградами и не отпугивай меня наказаниями...; предоставь мне самому испытать божественность Божественного, уверовать в Бога и свободно принять Его закон моим сердцем и моей волею»¹³¹.

Внутренняя духовная свобода, по И.А.Ильину, не создается запретами и приказами, ибо на давление извне духовность индивида отвечает сопротивлением и возмущением. Философ формулирует закон гетерогенности внешней и внутренней (духовной) свободы и подчеркивает исключительную роль последней в жизни человека: «Без этой свободы человеческая жизнь не имеет ни смысла, ни достоинства; и это самое главное. Смысл жизни в том, чтобы *любить, творить и молиться*. И вот без свободы нельзя ни молиться, ни творить, ни любить»¹³². В отличие от духа индивида его тело и душа не свободны. Тело подчинено «всем законам и причинам вещественной природы», а душа обусловлена здоровьем тела человека, «связана законами времени и последовательности (длительность жизни и отдельных переживаний, наследственность, память и т.д.)», а также «законами сознания и бессознательного, силою инстинкта и влечений, законами мышления, воображения, чувства и воли»¹³³.

Свобода духа проявляется в элиминации от жизненного содержания,

противопоставлении ему, оценке или, наоборот, обретении этого содержания, дух может *«создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни... внутренне освобождать себя; ему доступно самоусиление и самоопределение ко благу»*¹³⁴. Дух может вступать в конфликт с телом, определяя меру витальных потребностей человека, и с душой, ее влечениями порочного характера. В том случае, если человек находит в себе духовные силы для участия в таких конфликтах, то в нем закладывается основа духовного характера, обеспечивающего господство человека над своими страстями и сознательное выполнение законов, которые выступают как положительные границы духовной свободы человека. Но в границах нуждается не столько духовная свобода, сколько бездуховность и противодуховность в таких их проявлениях как беспринципность, разнузданность, анархизм, безверие, воинствующее безбожие, эгоизм¹³⁵.

Духовная свобода включает многие человеческие качества, начиная «от элементарной порядочности до высших степеней святости», к которым относятся чувство чести, свободное духовное достоинство, свобода в добре, высший героизм, чистое самоотвержение, приверженность своему верованию. Философ различает веру как душевное состояние человека (доверие чему-то или кому-то и уверенность) и как его духовное состояние (верование). Подобно Э.Фромму (многие сходные с его идеями представления И.А.Ильин высказал раньше и независимо от него), выделявшему среди потребностей человека потребность в объекте поклонения, который «придает смысл его существованию и его положению в мире»¹³⁶, называемую им потребностью в ориентации и приверженности, И.А.Ильин считал, что вера есть «первичная сила человеческой жизни», *«главное и ведущее тяготение человека, определяющее его жизнь, его воззрения, его стремления и поступки»*¹³⁷. Рассматривая веру как бессознательный и осмысленный феномен, он формулирует духовный закон, согласно которому *«человек сам постепенно уподобляется тому, во что он верит»*¹³⁸. Этот закон выступает уже на низшем уровне жизни и веры (бессознательной веры), но настоящей высоты он достигает там, где вера находит себе «высший и достойный предмет», например, у верующих людей.

Опираясь на закон веры, он показывает различие верований святых, отцов церкви (например, св. Макария Великого), истинного художника, патриота, заботящегося о славе своей родины, и верований представителей сатанинских сект, религиозных фанатиков, приверженцев тоталитарных режимов. Таким образом, он выделяет такие критерии различия верований как их предмет и этически-религиозный смысл. Интегративным критерием, содержащим в себе два предыдущих, он считает критерий смерти: *«Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть»*¹³⁹. Опираясь на данный критерий, И.А.Ильин подвергает критике такие смысложизненные ориентации человека как гедонизм, фетишизм, эгоизм, фанатизм, рассматривая их как проявления веры, не возвышающей, а унижающей человека. Как религиозный мыслитель он наиболее высоко оценивает религиозное верование, обретающееся в лич-

ном духовном опыте, утверждая, что «*последняя основа всего... творческий первоисточник* всей духовной культуры *есть Божественное в нас, даруемое нам в откровении живым и благим Богом, воспринимаемое нами посредством любви и веры и осуществляемое нами в качестве самого главного и драгоценного в жизни*»¹⁴⁰.

Все три сущностных определения человека - Предметность - Труд, Любовь - Общение и Свобода, - по мнению И.А.Ильина, тесно связаны друг с другом, обуславливают друг друга и определяются друг через друга: сердечная и предметная Свобода, сердечная и свободная Предметность, свободная и предметная Любовь: «Если бессердечная свобода ведет к несправедливости и эксплуатации, то беспредметная свобода ведет к духовному разложению и социальной анархии»¹⁴¹.

4.2. НЕТЕИСТИЧЕСКИЙ СПИРИТУАЛИСТИЧЕСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

К этому направлению относятся те философско-антропологические учения, в которых сущность человека считается духовной. Учение о человеке разрабатывается И.Кантом главным образом в работе «Антропология с прагматической точки зрения», а также в работах «Критика чистого разума», «Критика практического разума», «Критика способности суждения», где он анализирует высшие познавательные способности человека. Проблема сущности человека рассматривается И.Кантом как проблема его характера, который определяется им как образ мыслей, способность, указывающая, что человек «готов сделать из себя». Именно эта способность отличает человека от животных: «Следовательно, для того, чтобы указать человеку его класс в системе живой природы и таким образом охарактеризовать его, нам ничего не остается, как только утверждать, что он обладает характером, который сам себе создает. ...тем самым он, как животное, наделенное *способностью быть разумным...* может сделать из себя *разумное животное*»¹⁴². Благодаря характеру человек сохраняет самого себя и свой человеческий род, воспитывает его и управляет им как целым, организованным по принципам разума¹⁴³.

От всех живых организмов на Земле человек отличается рядом специфических свойств. К их числу философ относит, во-первых, технические задатки, например, особую форму, организацию, строение руки, пальцев, кончиков пальцев с их тонкой чувствительностью, благодаря чему природа сделала человека пригодным не к видовому, а к универсальному использованию предметов. Иначе говоря, речь идет о специальной биологии человека, его телесности, отличающейся от телесности животных и создавшей предпосылки существования человека как разумного существа.

Во-вторых, к свойствам человека И.Кант относит «прагматические задатки цивилизованности человека через культуру, особенно культуру общения, и естественное стремление человека в *общественных сношениях*

(выделено нами. - И.С.) выйти из грубого состояния одного лишь насилия и стать благонравным... существом, предназначенным для согласия (с другими)»¹⁴⁴. Философ критикует Ж.-Ж.Руссо за его натурализм в понимании человека и считает, что у людей достигается своего полного назначения не индивид, а человеческий род.

Казалось бы, И.Канту, выдвинувшему данные идеи, следовало сделать следующий шаг, чтобы признать сущность человека общественной. Но он этого последнего шага не делает, ибо для него человек не есть пассивное существо, объект, продукт воздействий природы и общества, а субъект, активное, деятельное существо, которое само себя создает. Сущность человека, таким образом, не внешне задана, а создается самим человеком. Кроме того, общество (как и природа) рассматривается И.Кантом как то, что относится к миру как он есть, а не к миру явлений, а значит оно есть нечто непознаваемое и несвободное, ибо свобода относится философом к внутреннему духовному миру человека. Агностицизм и априоризм, являющиеся принципами его гносеологии, по сути дела играют методологическую роль и в понимании им человека. Природа и общество входят в состав человека, но не составляют его сущности.

В-третьих, к свойствам человека относятся моральные задатки, умопостигаемый характер, в котором И.Кант усматривает сущность человека. В связи с этим он определяет человека как «существо, наделенное способностью практического разума и сознанием свободы своего произвола»¹⁴⁵. Иначе говоря, по И.Канту, сущность человека создается им самим, эта сущность духовна, и духовность есть главное сущностное определение человека. Под духовностью он понимает три высших познавательных способности человека. Рассудок трактуется им не как «те правила, по которым *природа* руководит людьми в их деятельности, как это бывает у животных, побуждаемых природным инстинктом, а только те правила, которые человек *устанавливает* сам»¹⁴⁶. Данный рассудок И.Кант называет интеллектом и отличает его от правильного рассудка, или здравого смысла, достаточного для домашнего обихода. Таким рассудком, по Канту, обходятся например, слуга и чиновник, которые выполняют определенные распоряжения, но не могут обходиться те, кому предписано лишь общее правило, но они должны сами решить, как им поступать (например, офицер). Здесь уже речь идет о другой высшей способности, а именно, об интеллектуальной способности суждения, которая позволяет «распознавать, подходит ли к данному случаю правило или нет»¹⁴⁷. Этой способности научиться нельзя, но ее можно упражнять в процессе личного продолжительного опыта.

Третья высшая познавательная способность человека - разум, который И.Кант характеризует как «способность выводить особенное из общего и это особенное представлять по принципам и как нечто необходимое. ...разум можно определить как способность *судить* по основоположениям и (в практическом отношении) *поступать* по ним»¹⁴⁸. Разум выступает, по Канту, как теоретический и практический (нравственный). Понятия

разума представляют идеи, которым в опыте адекватно не может быть дан ни один предмет. Эти понятия являются априорными синтетическими основоположениями, конструируемыми человеком, которыми он руководствуется в познании и общении с другими.

Вторая антропологическая проблема, которую ставит И.Кант, есть проблема состава человека-индивида. В качестве его составляющих философ выделяет естественные, или природные задатки, темперамент, или способ чувствования и характер, или образ мыслей. Естественные задатки, по И.Канту, имеют дело с чувствами удовольствия или неудовольствия, которые Б.Спиноза именовал страстями или аффектами. Под темпераментом И.Кант понимал прежде всего физическое телосложение и физиологию человека, а также темперамент души (способности чувства и желания), детерминированный телесностью человека. Темперамент он в соответствии с традиционными психологическими представлениями членил на сангвинический, меланхолический, холерический и флегматический. Первые два им относятся к темпераментам чувства, а последние два - к темпераментам деятельности.

Темперамент характеризуется И.Кантом как то, что «делает из человека природа», а характер как то, что человек «сам делает из себя». Темперамент у него имеет внешнюю цену, а характер - внутреннюю ценность. Оценивается, таким образом, телесно-душевное, а ценится - духовное. Философ выделяет такие свойства характера как оригинальность образа мыслей (поэтому у подражателя, или, говоря современным языком, конформиста в нравственной сфере, характер отсутствует), сила души, убеждения как следование максимам (нормам), исходящим «из разума и морально-практических принципов».

Убеждения характеризуются И.Кантом в форме апофатического мышления, негативно: не говорить преднамеренно неправды, не льстить, не нарушать обещания, не иметь дружеского общения с человеком дурного образа мыслей, не обращать внимания на болтовню¹⁴⁹. Человек «имеет... характер не от природы, а каждый раз должен иметь его *приобретенным*»¹⁵⁰. И.Кант подчеркивает, что характер, подобный торжественному обету, данному человеком самому себе, формируется не постепенно, а взрывным скачком и ставит человека «выше самого большого таланта», потому что свидетельствует о его внутренней ценности - человеческом достоинстве.

Именно духовность человека, выраженная в его характере, составляет главное определение личности в антропологии И.Канта. Он показывает детерминирующее воздействие духовности человека на его телесность, особенно черты лица (физиогномику). По его мнению, физиогномика намекает на «особое внутреннее свойство человека», его характер. Во времена И.Канта идеи физиогномики не пользовались популярностью. Философ же, опираясь на физиогномику, показывает свое видение прекрасного.

По его мнению, соразмерная правильность черт лица (средняя мера)

не есть сама красота, ибо для красоты лица необходимо еще нечто нефизическое, а именно, нравственный характер. Он замечает, что «ни одного человека нельзя упрекать в том, что его лицо *безобразно*, если только в чертах его лица не отпечатлелось выражение души, испорченной пороком»¹⁵¹. Если же лицо людей обезобразено от природы или вследствие болезни (например, оспы), но нрав у них веселый, добродушный, то «их лицо нельзя назвать безобразным... Еще хуже и глупее бывает, если человек как будто благовоспитанный, упрекает подобно черни хилого человека в телесном недостатке, который часто служит для того, чтобы подчеркнуть духовное превосходство»¹⁵². Философ показывает, что ценностное отношение к физической телесности человека, в частности, чертам лица, связано с национальным фактором (китайцы считают рыжие волосы посещающих их страну чужеземцев противными, а голубые глаза - смешными), но считает эти суждения предположениями сомнительного характера, субъективными оценками.

Он обращает внимание на то, что внутреннее духовное состояние человека-индивида может проявляться и в его мимике, предлагая вместе с тем отличать эту мимику от общепринятых жестов людей, свидетельствующих о состоянии их души, чувствах: вскидывать голову (когда упрямятся), вздергивать нос (при насмешке) и т.д.¹⁵³ Философ признает существование национальной физиогномики, детерминированной духовностью: «*Набожные* люди, когда они долго дисциплинируются в механически повторяемых молитвах и как бы в них застывают, при господствующей религии или культе вносят в целый народ национальные черты в рамках этой религии, которые характеризуют их даже физиогномически»¹⁵⁴. Этот вывод о различном характере народов, который в современной терминологии обозначается как ментальность, или менталитет, он иллюстрирует путем классификации характеров французского, английского, испанского, итальянского, немецкого народов, что позволяет увидеть в его анализе предпосылку идей французской исторической школы «Анналов», которая рассматривала менталитет как существенную особенность определенной цивилизации.

И.Кант разрабатывает свое учение о характере народов, полемизируя, например, с Д.Юмом, признававшим наличие специфических психических свойств только у человека-индивида. Не соглашается он и с позицией французских материалистов XVIII века, которые в качестве причин характера называли, с одной стороны, природные факторы - климат и почву, а с другой, социально-политические - форму политического правления. Первый вывод И.Канта опровергал аргументом о том, что при переселениях целых народов те «на новых местах не изменили своего характера, а только старались приспособить его к новым условиям и что при этом в языке, в роде занятий, даже в одежде все еще видны следы их происхождения и тем самым и их характер»¹⁵⁵.

Второй вывод он рассматривает как «ни на чем не основанное и ничего не объясняющее утверждение; в самом деле, откуда же сам этот образ правления получил свой специфический характер?»¹⁵⁶ Рассуждая таким

образом, он рассматривает характер народа как своего рода априорное основоположение практического разума, выражение автономного свободного духа народа, консолидирующее его в нацию. Но И.Канту не удастся выдержать позицию априоризма при анализе исторического материала. Ментальности народов, которые он выделяет, то и дело обнаруживают свои социально-исторические особенности и экономическую основу. Так, называя Францию страной моды, И.Кант косвенно подтверждает законодательство этой страны в определенной сфере бизнеса, Испанию страной предков - соответствие менталитета культурным традициям, Германию, Данию, Швецию страной титулов - сохранившееся там сословное деление. У французского народа он выделяет в характере дух свободы, связанный с определенным отношением к государству, а необщительность, отсутствие уважения к чужестранцам, а также уважение к себе, индивидуализм в характере английского народа объясняет необщительностью духа торговли, пространственного вида купеческих занятий в Англии. «Дом (так купец называет свою контору) обособлен от других своей, - разъясняет он, - деловой сферой... и здесь всякие дружеские сношения без церемонии устраняются»¹⁵⁷. Он говорит о торговом духе армян, их занятиях обменом, связывая с этой экономической деятельностью их трудолюбие. Тем самым он по сути дела признает воздействие экономики и политики на формирование духовных особенностей наций. Иногда он говорит об этом недвусмысленно. Так, он обращает внимание на то, что у греков, которые находились, с одной стороны, под гнетом турок, а с другой - монахов, «не утрачен их чувственный характер (живость и легкомыслие) ...сохранилось их телосложение, облик и черты лица; эта особенность, вероятно, вновь проявится в их деятельности, когда форма религии и *правления* (выделено нами. - И.С.) благодаря счастливым обстоятельствам предоставит им возможность возродиться»¹⁵⁸.

Третья крупная проблема антропологии И.Канта есть проблема назначения человека. Решение этой проблемы И.Кантом включало вопрос о происхождении человека. Несмотря на отсутствие концепции антропогенеза, у И.Канта имеются некоторые рассуждения по данному вопросу. Он признает, что человек появился путем эволюции животных от обезьян. Эта идея была выдвинута им более чем за полвека до появления работы Ч.Дарвина о происхождении человека. Он предполагал, что эволюция человека включала несколько периодов. Первый период был совершенно животным (период первобытной грубости). Второй период характеризовался созданием предпосылок «для домашней жизни» (речь идет, очевидно, об образовании человеческого первобытного стада).

Наиболее подробно он характеризует третий период, когда, по его мнению, «при наличии великих катаклизмов природы... орангутанг или шимпанзе разовьют свои органы, служащие для ходьбы, для осязания предметов и для разговора, до телосложения человека, когда у них появится внутренний орган для применения рассудка и постепенно разовьется благодаря культуре общения»¹⁵⁹. По сути дела И.Кант говорит здесь о так на-

зываемой гоминидной триаде: прямохождению, руке и мозге - и в качестве фактора антропогенеза выделяет общение. Неизвестно, знал ли Ф.Энгельс данную работу И.Канта или общий ход их размышлений по данному вопросу был сходным, но об этих факторах антропосоциогенеза речь идет в гипотезе Ф.Энгельса (изложенной в статье «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека»), которая являлась в философии XIX века наиболее разработанной.

У И.Канта имелось и представление о развитии сущности человека в истории в рамках его учения о назначении человека. И.Кант выделяет физическое и гражданское назначение человека. Первое состоит в сохранении рода как животного рода. Второе включает развитие науки как «облагораживающей человечество культуры» и нравственности, но, по И.Канту, они представляют лишь предпосылку гражданского предназначения человека. Во-первых, потому, что «продвижение человеческого рода в науках (по времени) всегда лишь фрагментарно и нет никакой гарантии от движения вспять, угрозу которого всегда создает вмешательство варварства, ниспровергающего государственный строй»¹⁶⁰. Во-вторых, потому, что «проблема морального воспитания для нашего *рода* остается неразрешимой даже по качеству принципа, а не только по степени, так как его природные дурные склонности, хотя и порицаются всеобщим человеческим разумом и даже обуздываются им, но не уничтожаются»¹⁶¹.

Но даже на высшей ступени развития человечества в форме гражданского устройства общества животность человека оказывает воздействие «в сущности сильнее, чем чистая *человечность* в ее проявлениях»¹⁶². Отсюда И.Кант выделяет два пути прогресса человечества. Суть первого заключается в том, что «человечество может подняться до этого своего назначения только *постепенным движением вперед* в ряду бесконечно многих поколений»¹⁶³. И.Кант видит и недостатки этого способа: цель совершенства человеческого рода остается всегда впереди, и значит недостижимой, возможности воспитания при этом реализуются далеко не полностью, потому что воспитатели «сами должны быть воспитаны» (позже эту идею использует К.Маркс в работе «Тезисы о Фейербахе» для критики теории воспитания французских материалистов XVIII века и социалистов-утопистов XIX века). И здесь оптимизм просветителя изменяет И.Канту, заставляя его обратиться к помощи божественного провидения: «Воспитания, которое имеет в виду стремление к гражданскому устройству, основывающемуся на принципе свободы, но вместе с тем и на принципе законосообразного принуждения, - такого воспитания человек ожидает только от *провидения*... Провидение означает ту же мудрость, которую мы с удивлением усматриваем в сохранении видов органических существ в природе»¹⁶⁴. Так, Бог, «убитый» философом в рационалистической гносеологии, снова возвращается в его антропологии для выполнения миссии общественного прогресса.

Но из этого вовсе нельзя делать заключения о религиозном способе решения данной проблемы И. Кантом, ибо, указав на роль провидения, он

тут же подчеркивает активность человеческого рода, обеспечивающую его самосохранение: «Впрочем, род человеческий сам должен и *может* быть творцом своего счастья; однако то, что он *будет* им, нельзя заключать а priori из природных задатков, которые мы в нем знаем; об этом можно заключать только из опыта и истории, питая столь твердую надежду на это, сколь это необходимо для того, чтобы не отчаиваться в этом его движении вперед к лучшему, а со всем благоразумием и моральным озарением содействовать приближению к этой цели»¹⁶⁵.

В связи с этим рассуждения И.Канта о роли божественного провидения в истории можно объяснить, с одной стороны, тем, что в личной жизни он оставался верующим христианином, а с другой стороны, неприятием им идеи общественной сущности человека, так как общество оставалось для него сферой несвободы. Признавая, что для человека является необходимостью «быть членом какого-либо гражданского общества», философ вместе с тем отказывался считать общественность, социальность существенным свойством человека. В самом обществе, его истории как движении от грубого естественного состояния к гражданскому, а от него к «всемирно-гражданскому обществу», через войны, завоевания, насилие, враждебность к другим он усматривал «механизм провидения».

И.Кант полагал, что наличие в человеке животности требует обуздания ее посредством правового устройства общества и религии для приобретения «внутреннего принуждения» (морали). Но при этом он считал как просветитель, что принуждение должно быть сочетаемо со свободой и законом посредством республиканской формы правления. Таким образом, оставшись на позиции дуализма в решении проблемы факторов общественного прогресса (Бог и сам человеческий род), И.Кант всячески стремился смягчить этот дуализм, оставляя человечеству шанс перейти к всемирной республике, где будут господствовать свобода и закон. Идею И.Канта - реформирование общества через реформирование нравственного сознания индивидов - восприняли представители неокантианства, разработавшие концепцию «этического социализма».

Отмечая ряд рациональных идей в антропологии И.Канта, вместе с тем следует указать, что у него отсутствует метафизика личности. Объясняя причины этого на примере анализа учения С.И.Гессена, В.В.Зеньковский утверждал: «Как построить понятие личности... на основе трансцендентализма? Ведь невозможно отвергать того, что в линиях трансцендентализма мы движемся в *сторону имперсонализма*: все «ценное» в личности превосходит ее и должно быть связываемо с трансцендентальной «сферой». Уже у Канта принцип личности приобретает силу лишь в плане этическом (личность никогда не должна быть «средством»), а для «метафизики» личности нет у него никаких данных»¹⁶⁶.

Но И.Кант сформулировал ряд важных идей, представляющих иное, чем у В.В.Зеньковского, понимание личности. Прежде всего для него личность - не есть объект внешних воздействий среды, она является субъектом, активным творческим существом, которое само создает «всеобщее зако-

нодательство». Родовым качеством личности является свобода выбора: живя в эмпирическом мире эгоистических интересов, человек-индивид оказывается способен свободно реализовывать в своих действиях всеобщий нравственный закон. Человек как личность живет не для личного счастья, а для блага других, в пределе - блага человечества. «Поэтому, - утверждает И.Кант, - если речь идет о счастье, способствовать достижению которого как моей цели должно быть долгом, то это должно быть счастье *других* людей, чью (дозволенную) *цель я тем самым делаю также и моей*»¹⁶⁷. Человек как личность не может относиться к другому как к объекту, вещи, средству, но только как к цели. «*Поступай так, - говорит И.Кант, поднимая перед человеком высокую планку целей и идеалов его жизни, - чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству*»¹⁶⁸. Именно это стремление делает личность безусловной ценностью. Тот, кто не рассматривает другого как самоцель и ценность, не является личностью. Данные цели личностей образуют царство идеалов, к реализации которых должен стремиться человек-индивид и эмпирическое человечество¹⁶⁹. По сути дела И.Кант очерчивает определенную сферу бытия человека как личности - мир высших целей, ценностей, идеалов, как мир всеобщего нравственного закона и человеческих отношений Я к Другим.

Попытку построения на основе трансцендентализма учения о личности предпринял С.И.Гессен. В духе антропологии И.Канта он разграничивает темперамент и характер: «Темперамент в широком смысле слова есть совокупность наследственных, от рождения полученных свойств... Темперамент - это дар природы и внешних условий существования, антропологических, климатических, географических и других, поскольку природа человека есть, в сущности, только часть природы вообще, с которой она неразрывно связана»¹⁷⁰. Один и тот же темперамент «*чеканится в различные по своему качеству и степени личности*»¹⁷¹. Не темперамент, не природное выражает суть личности, а характер. Механизмом, оформляющим личность как характер, являются действия человека, пронизанные «единством направления, общностью, превышающей каждое из них в отдельности задачи, последовательными этапами в разрешении которой они являются. Это значит, что *личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры*»¹⁷².

Из этой цитаты можно сделать несколько выводов. Во-первых, что личность не дана готовой, она не пассивна, а создается самим индивидом как активным существом. Деятельность индивида является главным личностносозидающим фактором. Во-вторых, созидание индивидом себя как личности направляется сверхличными задачами, выдвижение лишь индивидуальных задач не обеспечивает превращение индивида в личность. В-

третьих, эти сверхличные задачи представляют собой задания общества со стороны культуры, личностносозидающая деятельность индивидов представляет культурное творчество. В-четвертых, в процессе этого творчества индивиды созидают свой определенный образ мыслей, т.е. характер. Таким образом, главное определение личности есть духовность. *«Укорененность личности в сверхличном, - считает С.И.Гессен, - объяснит нам также еще одну замечательную черту личности, именно ее индивидуальный характер»*¹⁷³. С.И.Гессен тем самым признает диалектику индивидуального и сверхличного в личности. Не случайно В.В.Зеньковский отмечал, что «в своем труде по педагогике Гессен дал опыт применения принципов диалектики»¹⁷⁴.

Итак, учение С.И.Гессена о личности представляет собой выражение позиции нетеистического спиритуалистического эссенциализма. В своем учении о духовном образовании философ снова подчеркивает специфику личностной индивидуальности, заявляя, что *««могущество индивидуальности» коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа человека в процессе его образования и которые просвечивают в них как задания его творческих устремлений»*¹⁷⁵. Рассмотрение духа как главного сущностного свойства человека-индивида соединяется у С.И.Гессена с кантовским учением о теоретическом разграничении сферы должного и сферы сущего, первая из которых представляет мир ценностей. Раскрывая трансцендентальное понимание этого мира, В.И.Плотников подчеркнул, что «в этом типе учений значимость ставится выше бытия, чем обуславливается изначальный разрыв между имманентным бытием и трансцендентным смыслом. Поскольку значимости (ценности) находятся «по ту сторону» существования, а потому не являются ни субъективными, ни объективными, постольку ценность объявляется трансцендентальной, т.е. выходящей за пределы нормы и опыта в сферу Духа - всеобщего, высшего и абсолютно необходимого»¹⁷⁶. Вслед за И.Кантом С.И.Гессен повторяет: «Мир не исчерпывается физической и психической действительностью; кроме физического и психического, есть еще третье царство - царство ценностей и смысла»¹⁷⁷.

Понимание С.И.Гессеном Духа и ценностей как царства Духа применительно к личности означает, что духовная сущность индивида, обусловлена трансцендентальным духовным миром и создание индивидом своей сущности путем культурного творчества представляет лишь уяснение им трансцендентных смыслов культуры и тем самым вхождение личности в трансцендентальный мир, в который нельзя войти с помощью науки, но можно только с помощью чистого разума, чистой доброй воли и таких иррациональных феноменов как мистический экстаз, вера в Бога, откровение и т.д. Таким образом, если в религии, теологии и религиозной философии творчество трактуется как выполнение задания Бога, то в философии С.И.Гессена оно есть выполнение заданий трансцендентального Духа, что мистифицирует процесс образования и воспитания.

С.И.Гессен следует традиции кантовской трансцендентальной философии и при рассмотрении проблемы свободы личности. У Канта человек представляет тождество субъекта и объекта, или «Я» и «я»: «Я» есть «человек-субъект, относящийся к умопостигаемому миру, активное, действующее...»¹⁷⁸, «я» есть объект, эмпирическое существо, которое принадлежит к чувственно-постигаемому миру¹⁷⁹. «Я» бесконечно, «я» - конечно. Итак, личность есть единство «Я» и «я», трансцендентального и эмпирического, бесконечного и конечного. Свобода индивида - трансцендентна, ее невозможно познать, она есть сущность индивида как умопостигаемого существа, которое определяет свои поступки, исходя из априорного трансцендентного категорического императива. Для С.И.Гессена «свобода» совпадает в сущностном плане с «личностью», является ее главным определением. В связи с этим он ставит вопрос о взаимоотношении культуры и личности и приходит к выводу о том, что расширение сферы культуры периодически приводит к кризисам между центробежными силами внешней культуры и центростремительной силой личности, приводящим к разложению свободы и моральности личности.

С.И.Гессен выделяет два пути преодоления этих кризисов. Один известен в истории культуры как путь нигилизма, отбрасывания ценностей культуры, реализации лозунга опрощения - «назад к природе». Этот путь предлагали в Древней Греции киники, в католической Европе XII века - св. Франциск Ассизский, во Франции XVIII века - Ж.-Ж.Руссо. Философ видит суть этого пути в том, что *«отрицание культуры есть не столько отрицание культуры, сколько борьба за нравственный идеал свободной и целостной личности, и постольку означает даже вящее утверждение культуры, разлагающейся... в результате распада личности»*¹⁸⁰.

Тем не менее, чисто отрицательное понимание свободы данными мыслителями философ считает недостаточным в силу того, что в действительности имеет место совершенствование нравственности и рост свободы личности. В связи с этим вместо этого пути опрощения и аскетизма он предлагает другой путь - *«путь положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой»*¹⁸¹. Этот путь характеризуется им как путь развития в человеке свободы и индивидуальности. Но представляется, что трансцендентальное понимание свободы не обеспечивает эффективной реализации этого пути.

В философском творчестве М.Шелера, основателя немецкой философской антропологии XX века, можно выделить два этапа: аксиологический и антропологический¹⁸². На первом этапе (работы «Идея человека», «Ordo amoris», «Формализм в этике и материальная этика ценностей») под воздействием Канта и Гуссерля, с одной стороны, Августина и Паскаля, с другой, он подвергает критике идею homo sapiens и определяет личность как «любящее бытие», сущность которого «состоит в разнообразии актов и возглавляется эмоциональностью духа»¹⁸³, имеющего априорное содержание и подчиняющегося априорным законам, именуемым ordo amoris («порядок любви»). К числу данных законов он относит примат любви над

ненавистью и примат любви над познанием. Любовь человека трактуется теистически как любовь к Богу и рассматривается как частица универсальной любви. Любовь как целое есть «Единое», «вселяющий, а потому также всепознающий и всеволяющий Бог - личностный центр мира как Космоса и целого. ...Ordo amoris есть сердцевина миропорядка как порядка божьего»¹⁸⁴, представляющего мир ценностей. Душа человека-индивида рассматривается как «*микрокосм мира ценностей*».

«Порядок сердца» и составляет сущность личности, определяющий ее нравственную жизнь. «Как концентрат духовной жизни, - полагает Шелер, - «*ordo amoris*» имеет для субъекта то же значение, что и формула кристалла для кристалла, ибо открывает основные линии чувств, которые являются для человека как духовного существа в большей степени его ядром, чем интеллект и воля»¹⁸⁵. Таким образом, на первом этапе своего творчества М.Шелер считает сущность человека духовно-божественной, личность - неуловимой и таинственной.

На втором этапе (работа «Положение человека в космосе») М.Шелер возвращается к знаменитому вопросу о том, что такое человек, сформулированному Аристотелем и Кантом, рассматривая его как центральную задачу философии и стремясь создать синтетическую теорию человека, объединяющую естественнонаучный, религиозный и философский подходы к человеку. В центре антропологической проблематики у М.Шелера находится не отношение человек - Бог, а отношение человек - животное, которое он рассматривает, привлекая данные биологии и психологии и опираясь на эволюционный подход к человеку, требующий усматривать предпосылки человеческого в природе. М.Шелер считает организацию живой природы многоступенчатой и характеризует в целом переход от природы к человеку как переход от порыва к духу. Опираясь на кантовскую трактовку психического, которое объективно вовне представляется как предмет, а субъективно вовнутрь как душа, философ самую нижнюю ступень психического, присущую растениям, называет бессознательным и лишенным ощущения и представления «экстатическим», «чувственным порывом», означаящим целесообразное движение к росту и размножению. Поскольку он относит этот порыв к психическому, то, как бы он не отгораживал свои представления от идей Фехнера о наличии у растений ощущения и сознания, он признает воодушевленность всей живой природы, что можно трактовать как позицию гилозоизма.

Вторую ступень психического, присущую животным, даже простейшим, М. Шелер именуется инстинктом. Не давая его точного определения, он вместе с тем фиксирует в нем две стороны: внешнюю - поведение и внутреннюю, физиологическую (безусловные рефлексы и цепочки рефлексов) и психофизическую (психофизические состояния). К особенностям инстинкта он относит временной ритм, видовое реагирование в типичных ситуациях, врожденный характер, независимость от числа проб (изначально готовое реагирование), память в рамках решения инстинктивных задач и целенаправленность. Два последних свойства с точки зрения современной

биологии и психологии не относятся к инстинкту.

Третью ступень психического философ называет ассоциативной памятью, мнемой и показывает ее обусловленность поведенческим принципом «удач и ошибок», а физиологически - условными рефлексам. На основе ассоциативной памяти возникают психические привычки (психические автоматизмы). М.Шелер считает, что у животных с данным типом психики имеются традиции «в ордах, стаях и других общественных формах животных». Четвертой стадией психического, имеющегося у высших животных, является, по терминологии М.Шелера, практический интеллект: «В тесной связи с ним возникают способность к выбору и избирательное действие, затем - способность к предпочтению благ или предпочтению сородичей в процессе размножения (начатки эроса)»¹⁸⁶. Основанное на нем поведение животных называется разумным, подчеркивается в нем момент предвосхищения, внезапность (независимость от числа проб и ошибок), спонтанность, обусловленность предметными взаимоотношениями животного с окружающим миром. Опыты В.Келера (с шимпанзе), который признавал разум у высших животных, М.Шелером трактуются более осторожно: он говорит о наличии в поведении шимпанзе инстинктов и ассоциативной психики и только в некоторых случаях - подлинной разумности.

Но дело в конце концов не в самих терминах, а в их содержании. Из того, что говорится М. Шелером о поведении высших животных, ясно, что разум как познавательное сознание он считает общим у человека и животных, а отличие животных от человека видит в другом: «Чего действительно нет у животного, так этого упомянутого предпочтения в выборе между самими ценностями - например, полезного в ущерб приятному - независимо от отдельных конкретных *вещей как благ*»¹⁸⁷. Иначе говоря, у животного не имеется, а у человека имеется дух. Данный вывод противоречит не только данным современной науки, но даже и общепринятой традиции в философии. Известно, что Аристотель и использующий его идеи Фома Аквинский, признававшие наличие души не только у человека, но и у животных и растений, тем не менее усматривали специфику души человека в ее разумности. В отличие от чувственного сознания разум означает способность человека сущностным образом познавать мир в специфических логических формах-понятиях, но сущностно-понятийный способ отражения мира у высших животных отсутствует, что убедительно доказали опыты с обезьянами, проведенные, например, И.П.Павловым и его учениками.

Главное возражение можно выдвинуть относительно понимания М.Шелером высшей формы психического, имеющегося у человека, которое он обозначает как «дух» в силу того, что философ полностью отрывает эту способность человека от эволюции природы и противопоставляет последние: «*Новый принцип, делающий человека человеком, лежит вне всего того, что в самом широком смысле, с внутренне-психической или внешне-витальной стороны мы можем назвать жизнью. То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей жизни вообще, он как таковой вообще несводим к «естественной эволюции жизни»*»¹⁸⁸. Фило-

соф прав в отношении того, что дух человека несводим к психике животных, но не прав в том отношении, что отрицает наличие специфической биологии человека и разума человека как высшей формы психического, возникших в процессе антропосоциогенеза.

В качестве свойств духа человека М. Шелер выделяет такие, как *«экзистенциальная несвязанность, свобода, отрешенность... от принуждения, от давления, от зависимости от органического, от «жизни» и от всего, что относится к «жизни», то есть в том числе и от его собственного, связанного с влечениями интеллекта»*¹⁸⁹. Эта точка зрения расходится с философской традицией, согласно которой теоретический разум относится к духовности человека (особенно определено эта точка зрения представлена в философии Канта и Гегеля). К свойствам духа М. Шелер относит и *«предметность, способность определяться так - бытием самих вещей»*. В связи с этим он подчеркивает, что отношение человека и животного к действительности прямо противоположны. У животного поведение детерминировано биологическими потребностями, являясь вторичным по отношению к ним, а у человека - интуицией, не зависящей от биологических потребностей, которая сама воздействует на эти потребности. В результате человек в самосознании сам себя делает объектом познания.

При этом философ упускает из виду то, что кроме интуиции у человека имеется мышление (рассудок и разум), благодаря чему он осознает окружающий его мир, свое отношение к нему, цели и результаты своей деятельности. Упускает потому, что, редуцируя сознание до практического интеллекта, считает сознание свойством животного: *«Итак, у животного, в отличие от растения, имеется, пожалуй, сознание, но у него, как заметил уже Лейбниц, нет самосознания»*¹⁹⁰. В свою очередь данная редукция может быть объяснена тем, что в духе трансцендентализма Канта М.Шелер отрицает отражательный характер сознания человека и сводит по сути дела данную способность человека к автономному, независимому от действительности конструированию предметов познания. Второй отличительный признак человека М.Шелер усматривает в его способности к опредмечиванию физических и психических состояний, а также психических переживаний, с чем он связывает наличие воли, обеспечивающей *«непрерывность при изменении психофизических состояний»*.

Опираясь на данные выводы, философ утверждает, что только человек имеет категории вещи и субстанции, созерцание пространства и времени, *«предшествующее всем внешним ощущениям»* (т.е. априорное пространство и время), способность осознавать все, в том числе и себя, и, наконец, только человек способен быть личностью. *«Личность, - поясняет он свою позицию, - не является... ни предметным, ни вещественным бытием, но есть лишь постоянно самоосуществляющееся в себе самом (сущностно определенное) упорядоченное строение актов»*¹⁹¹, с помощью которых индивид ценностно идентифицирует себя. М.Шелер сводит самосознание индивида к его духовному миру, в котором значительное место занимают ценностные структуры.

Анализируя историю обращения Будды в форме духовного акта (по его терминологии, акта идеации), он трактует его как «постижение *сущностных* форм построения мира на одном примере соответствующей сущностной сферы, независимо от числа совершаемых нами наблюдений и от индуктивных заключений. ...*Эта способность к разделению существования и сущности составляет основной признак человеческого духа, который только и фундирует все остальные признаки*»¹⁹². Это означает, что М.Шелер признает способность человека (которой нет у животного) к абстрактному, понятийно-сущностному познанию мира, но предпочитает называть ее не разумом, а духом, ибо для него разум является синонимом репродуктивного мышления, а дух - синонимом творческого воображения и творческого мышления. Эта мысль подтверждается характеристикой М.Шелером человека как вечного Фауста. Опираясь на стихотворение Шиллера «Идеал и жизнь», которое он любил цитировать, он называет человека зверем, алчущим нового, который стремится «*прорвать пределы своего здесь-и-теперь-так-бытия и своего «окружающего мира», в том числе и наличную действительность собственного Я*»¹⁹³, и благодаря этой творческой способности надстраивает над внешним миром «идеальное царство мыслей»¹⁹⁴. Дух включает также «созерцание прафеноменов и сущностных содержаний» и класс высших эмоционально-ценностных и волевых актов.

Вопрос о соотношении тела, души и духа М.Шелер ставит как вопрос о власти и силе духа. Он критикует «классическую теорию человека» (древнегреческую философию), которая приписывает духу (высшей точкой его является Бог) высшую степень власти и силы, и «отрицательную теорию человека» (буддизм, философские учения Шопенгауэра и Фрейда), которая отрицает власть и силу духа и не имеет позитивной идеи духа, первую - за витализм и телеологизм, вторую - за механицизм. Рассуждая таким образом, он стремится понять, почему и как стало возможным, чтобы человек, «*это большое, оставшее, страдающее животное с установкой на боязливое закутывание, защиту своих плохо приспособленных, чрезмерно ранимых органов нашло спасение в «принципе человечности», а тем самым - в цивилизации и культуре*»¹⁹⁵.

В поисках метода решения данного вопроса он обращается к идее Канта о том, что «*физиологический и психический процессы жизни онтологически строго тождественны*» и «различны лишь феноменально»¹⁹⁶, по способам их рассмотрения. Применяя эту идею к проблеме духовности человека, М.Шелер считает, что «*духовные акты всегда должны иметь параллельный физиологический и психологический член, ибо всю свою энергию деятельности они получают из витальной сферы влечений, без какой-либо «энергии» они не могли бы проявиться ни для нашего опыта, ни для своего собственного*»¹⁹⁷.

Естественнонаучное обоснование этого подхода феноменического параллелизма, как обозначил его Б.С.Шалютин¹⁹⁸, М.Шелер ищет в работах анатомов Брауза и Э.Черма, показавших несостоятельность психомеха-

нического параллелизма, исследованиях гипноза Хайдером, выявивших несостоятельность представлений Декарта, вычеркнувшего из жизни души влечения и аффекты и требовавшего «чисто физико-химического объяснения жизненных явлений». Но его собственное обоснование параллелизма духовных актов с физиологическими и психическими процессами почти отсутствует: он лишь указывает на то, что духовные акты свою энергию получают из витальной сферы и человеческий мозг получает гораздо больше энергии, чем все другие системы органов тела в отличие от животных.

Работа М.Шелера «Положение человека в космосе» написана в 1927 году, когда уже были известны работы Гальвани о связи электричества с процессами, которые протекают в биологическом организме, работы Вольта о связи электричества с химическими процессами, исследования о воздействии магнитов на живые организмы и т.д. Но у М.Шелера отсутствуют ссылки на эти работы. Ради справедливости следует сказать, что многие крупные исследования о рефлекторной деятельности головного мозга в Западной Европе и России были проведены позднее, что, возможно, помешало философу дать естественнонаучное обоснование своих идей. Но дело не только в этом. Для духовных актов огромную роль играет внешняя социокультурная детерминация, которую М. Шелер исключил из сферы своего анализа, не поняв сложной диалектики внешнего (природного и социокультурного) и внутреннего - объективного (физиологического) и субъективного (психического и духовного).

По мнению М.Шелера, европейское естествознание и медицина имели одностороннюю установку на телесно-физическое, восточная (индийская) медицина - на психическое, тогда как «нет *ни малейших* оснований более чем *по степени* разделять душевную жизнь человека и животного, к примеру приписывать *его* телу-душе особое происхождение и особую судьбу в будущем»¹⁹⁹. Рассуждая так, философ становится на точку зрения механицизма, которую он критиковал, рассматривая «отрицательную теорию человека». Он признает роль низшего (порыва) в человеке как источника энергии духа: «Изначальное соотношение между высшими (или низшими) формами бытия и категориями ценностей и силами, в которых осуществляются эти формы, характеризуется положением: *«Низшее изначально является мощным, высшее - бессильным»*. ...Высшая форма бытия, так сказать, «детерминирует» *сущность* и сущностные сферы мироустройства, но *осуществляется* она посредством иного, второго принципа, который столь же *изначально* свойствен первосущему: посредством творящего реальность и определяющего случайные образы принципа, который мы называем *«порывом»*, или фантазией порыва, творящей образы. Следовательно, самое *могущественное*, что есть в мире, это *«слепые»* к идеям, формам и образам *центры сил* неорганического мира как нижние точки действия этого «порыва»»²⁰⁰.

Б.Т.Григорьян рассматривает данное понимание М.Шелером соотношения духа и порыва в человеке-индивиде как свидетельство того, что «Шелер оказывается на грани «ниспровержения» духовной силы челове-

ка»²⁰¹, ибо философ черпает из порыва материал для обоснования идеи «принципиальной немощи духа». По нашему мнению, этот подход М.Шелера можно понять, обращаясь к разработанному К.Ллойдом-Морганом и принятому потом в психологии «закону экономии», по которому «недопустимо объяснять поведение, исходя из более высокой психической способности, если оно может быть объяснено способностью, стоящей ниже в эволюционно-психологической шкале»²⁰². Но хотя дух остается у Шелера высшей способностью и сущностным определением человека («Человек есть «микрокосм и одухотворенное живое существо»²⁰³), он не смог разработать диалектики духа и порыва, приписав творчество исключительно чувственному порыву.

Решение проблемы сущности человека и отношения тела, души и духа в человеке-индивиде позволяет, по мысли М.Шелера, решить задачу философской антропологии, а именно, «точно показать, как из основной структуры человеческого бытия... вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи права и бесправия, государство, руководство, изобразительные функции искусства, миф, религия, наука, историчность и общечеловечность»²⁰⁴. Оставляя решение этой задачи на будущее, М.Шелер останавливается на проблеме обожения. Если христианская антропология трактовала его как исполнение заданий Бога и тем самым видела в нем сопричастность человека Богу, М.Шелер отвергает теистическую предпосылку о всемогущем Боге: «Для нас основное отношение человека к мировой основе, - разъясняет философ, - состоит в том, что эта основа непосредственно *постигает* и *осуществляет* себя в самом человеке, который как таковой и в качестве духовного, и в качестве живого существа есть всякий раз лишь *частичный центр духа и порыва*, принадлежащих «сущему *через себя*»»²⁰⁵. Это означает, что обожение человека, по М.Шелеру, есть его самообожение, самоосуществление, сам человек как «*единственное место становления бога*», которого «*ищет* через себя сущее бытие и ради становления которого оно примирилось с миром как «*историей*»²⁰⁶. У М.Шелера, как он сам говорит, «*становление бога и становление человека с самого начала взаимно предполагают друг друга*»²⁰⁷.

По вопросу о концепции человека в работах М.Шелера есть два подхода в современной отечественной философии. Один принадлежит Б.Т.Григорьяну, который усматривает в философской позиции позднего Шелера, написавшего «Положение человека в космосе», реализацию его основного тезиса «о духовной природе человека, который был изначальной и априорной установкой его философской антропологии, рожденной традиционно-христианским пониманием человека как образа и подобия божьего»²⁰⁸.

Другой позиции придерживается Л.А.Чухина, считая, что поздний Шелер разрабатывает иную концепцию человека, которая не имеет теистического характера. Это проявляется и в том, что трансцендирование за пределы своего эмпирического «так-бытия» человек у него осуществляет

не в поисках христианского Бога, а ради реализации своей сущности; и в том, что обожение понимается философом как процесс соавторства человека и человечества с Богом; и в том, что процесс трансценденции описывается с помощью рациональной терминологии; и в том, что идею соотношения духа и порыва М.Шелер переносит на исторический процесс, давая анализ классовых конфликтов, критикуя способы разрешения этих конфликтов, которые предлагал марксизм и фашизм, и выдвигая идею «выравнивания» классов и социальных систем капитализма и социализма с помощью духовно-нравственных устремлений людей²⁰⁹.

В философско-антропологической концепции, разработанной О.Ф.-Больновым, можно обнаружить следы влияния герменевтики, философии жизни В.Дильтея, экзистенциализма, идеи которых были им критически переосмыслены. Так, В.Дильтея он критиковал за отрицание возможности познания сущности человека, экзистенциализм за неоригинальность (он лишь «видоизменил основные структуры религиозного опыта христианства»²¹⁰), за изолированность человека-индивида от «тотальности жизни», субъективизм и трагизм в понимании мироощущений человека-индивида. В программной статье «Методологические проблемы современной философской антропологии» (1972 г.) философ усматривает истоки философской антропологии в учении М.Шелера, с его антропологическим принципом понимания человека «такого, каким он есть всегда»²¹¹, фиксирует наличие в ней двух направлений: феноменологического (М.Шелер) и натуралистического (Г.Плесснер, А.Гелен) и прогнозирует в будущем слияние этих двух направлений в одно.

Способ этого слияния он ищет в обобщении идей обоих направлений в нескольких исходных методологических принципах, в качестве которых выделяет принципы антропологической редукции, «Органона», антропологической интерпретации и открытого вопроса. Первый принцип он отыскивает в философии Л.Фейербаха, который свел сущность религии к сущности человека. О.Ф.Больнов использует этот принцип специфическим образом, исключая обыденную реальность, в которой живет человек, из поля зрения философско-антропологического анализа и сводя ее к сфере субъективных «жизненных ценностей» человека. Второй принцип он терминологически заимствует у Шеллинга, считая, что культурная традиция должна быть понята иррациональным способом.

Третий принцип он формулирует для объяснения места человека в мире и предпосылок его существования. Фиксируя в духе А.Гелена «угрожающую незащищенность» человека, он вместе с тем развивает идею беспредпосылочного осмысления трагических экзистенциалов, которые, с точки зрения экзистенциализма, присущи человеку. Разработанный им принцип антропологической интерпретации относится к позитивным экзистенциалам, характеризующим эмоционально-чувственные состояния человека: благодарность, доверие, надежда, спокойствие, мужество, терпимость и т.д. Четвертый принцип (взятый О.Ф.Больновым у Г.Плесснера) применяется им для утверждения идеи о том, что человек все как бы открывает для

себя заново и без учета меняющегося в вещах образа человека интерпретация человека будет некорректной. Сущность человека, таким образом, по О.Ф.Большову, является духовной.

На основе данных принципов он создает свою концепцию человека, получившую название позитивного экзистенциализма. В этой концепции переосмысливается ряд важнейших категорий экзистенциализма. Например, свободный выбор как сущностное свойство человека выступает в философии О.Ф.Большова не как тяжелое бремя человека, приводящее к пограничным ситуациям, а как ситуация повседневной жизни человека-индивида. Отношение последнего к миру, в отличие от экзистенциализма, характеризуется у О.Ф.Большова не отчуждением и связанными с ним экзистенциалами тоски, дурноты, страха, отчаяния, а, наоборот, доверием к миру, благодарностью к нему и надеждой, выражающими оптимизм индивида, его веру в устойчивость, стабильность своего бытия. Философ отказывается от экзистенциалистской идеи необусловленности выбора индивида, замкнутости жизни индивида в собственном духовном мире.

Устойчивость бытия индивида задается, с его точки зрения, наличием общечеловеческих ценностей. Так, например, благодарность «делает совместную жизнь людей в обществе спокойной, свободной от трений»²¹². Через расширение духовного пространства этих ценностей происходит преодоление психологического отчуждения между людьми. Исследуемые им феномены в этическом плане выступают как простые нормы нравственности. Считая человеческую природу неизменной, О.Ф.Большов придает этим нормам метафизический смысл, рассматривает их как «ведущую основу, которая во всех превращениях и переменах высокой этики не изменяется и стойко держится в период значительных потрясений»²¹³. Таким образом, делая человека исходным принципом анализа его бытия, он стремится отыскать возможности гуманизации человека не в совершенствовании общественных отношений, а в совершенствовании его собственной человеческой природы. Идея опоры на общечеловеческие ценности соединяется в философии О.Ф.Большова с верой в то, что традиционный для Запада буржуазный строй позволит преодолеть для немецкого народа ужасы фашизма. Дальнейшее развитие, обновление этого строя он связывает с воспитанием безопасного типа человека, руководствующегося общечеловеческими ценностями.

В марксистско-ленинской философии философско-антропологические представления О.Ф.Большова критиковали за приверженность к политическому консерватизму и тем самым за антигуманизм. Более корректной представляется оценка его взглядов как гуманистических, ибо он ориентирует индивида на те общечеловеческие ценности, которые «приняты... в множестве основных сообществ, из которых состоит человечество», что свидетельствует о том, что они выражают «самую глубокую сущность человеческого рода, проявляющуюся в индивиде»; рассматриваются как «существующие от века и с необходимостью сохраняющиеся до конца времен», так что, если «индивиды или те или иные общности поступают не в

соответствии с этими ценностями, то они либо не осознали этого, либо сами осуждают... и ...имеют возможность каяться»²¹⁴. Эти ценности исключают наиболее распространенные пороки людей, выделенные в Библии. Весьма знаменательно то, что к этим ценностям О.Ф.Большов относит терпимость, без которой общечеловеческие ценности существовать не могут, и подчеркивает роль традиции в осуществлении человеком выбора. Поэтому высокой оценке подлежит идея философа о том, что «одна из первых и необходимых задач, которую поставила перед нами современная ситуация, состоит в осознании простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах составляют необходимое основание человеческой жизни»²¹⁵.

Другое дело, что далеко не все представления О.Ф.Большова, касающиеся общечеловеческих ценностей, могут быть безоговорочно приняты. Во-первых, эти ценности не являются простыми, элементарными, ибо относятся к сущности человека, характеризуют наиболее глубокий ее уровень. Во-вторых, ориентация философа в исследовании на эти ценности не должна была исключать рассмотрения вопроса о других ценностях (классовых, национальных, профессиональных и т.д.), роль которых в жизни человека-индивида также велика. В-третьих, общечеловеческие ценности абстрактны и получают свою содержательную верификацию с помощью принципов морали, значение которых философ явно недооценивает. В-четвертых, общечеловеческие ценности не являются неизменными, а имеют тенденцию к расширению. Например, если ценность «не убий», сформулированная в Ветхом Завете, «исходно распространялась лишь на племя, исповедовавшее данную веру», то исторически сфера ее действия постоянно расширялась и сейчас «значительная часть человечества принимает запреты на расовую, религиозную, национальную ненависть, на разрешение споров путем насилия. ...на современном этапе идет процесс исключения из круга допустимых норм поведения... социальной ненависти»²¹⁶.

Спиритуалистический эссенциализм существует, таким образом, в истории философии в двух вариантах - теистическом и нетеистическом. В обоих его вариантах признается духовная сущность человека, личностная ценность человека, таинственность и потому неполная познаваемость духовности человека, задача духовного самоопределения человека. Но теистический спиритуалистический эссенциализм считает сущность человека божественной; рассматривает человека как вершину творения Бога; личностную идентичность человека связывает с его бытийной причастностью Христу; цель и смысл его жизни усматривает в приобщении в Богу через нравственное самосовершенствование и в пределе через обожение, благодаря чему достигается спасение человеческой души; возлагает на человека ответственность за космос, приведение его в то состояние, в котором он был создан Богом, в чем видит смысл выполнения задания Бога. В антропологических учениях Л.Н.Толстого и Н.А.Бердяева теистический спиритуалистический эссенциализм подвергается модернизации. Так, Л.Н.Толстой отвергал необходимость связи верующего с церковью и спа-

сение через оцерковление его сознания и поведения. Н.А.Бердяев считал, что человек сотворен из добытийственной свободы и сущность его усматривал в творчестве.

Представители нетеистического спиритуалистического эссенциализма считали сущность человека духовной, которая создается им самим путем творческой работы над осуществлением сверхличных целей, ценностей и смыслов; отличительные свойства духа человека усматривали в свободе, являющейся главным определением личности; личность признавали либо самодостаточной, либо создающей свою сущность в общении с другими; обожение человека трактовали как самообожение, духовное самоосуществление человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бердяев Н.А. Дух и реальность // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М., 1994. - С. 366.

² Булгаков С.Н. Философский смысл троичности // Вопросы философии. - 1989. - № 12. - С. 93.

³ Косевич Е. Человек и его тело в свете Ветхого и Нового Завета // Философские науки. - 1992. - № 2. - С. 53-54.

⁴ Косевич Е. Раннехристианская философская и теологическая мысль в отношении проблематики тела // Философские науки. - 1992. - № 3.

⁵ Пивоваров Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека: (Философия религии). - Екатеринбург, 1993. - С. 39-40.

⁶ Косевич Е. Человек и его тело в свете Ветхого и Нового Завета.

⁷ Пивоваров Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека: (Философия религии). С. 13.

⁸ Косевич Е. Человек и его тело в свете Ветхого и Нового Завета. С. 59.

⁹ Бердяев Н.А. Дух и реальность. С.371.

¹⁰ Там же. С. 453.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 382.

¹³ Булгаков С.Н. Философский смысл троичности. С. 90.

¹⁴ Бердяев Н.А. Дух и реальность. С.382.

¹⁵ История философии: Запад-Россия-Восток (книга первая. Философия древности и Средневековья). - М., 1995. - С. 135.

¹⁶ Августин А. Исповедь // Августин Аврелий. Исповедь: Абельяр П. История моих бедствий. - М., 1992. - С. 63.

¹⁷ Там же. С. 33.

¹⁸ Там же. С. 56.

¹⁹ Августин А. Исповедь. С. 256.

²⁰ Шалютин С.М. Иисус и проблема проповеди // Проблемы свободы совести, веротерпимости и преодоления религиозного и этноконфессионального экстремизма: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (Курган, 11-12 октября 2000 г.) - Курган, 2000. - С. 33.

²¹ Августин А. Исповедь. С. 47.

²² Там же. С. 112.

²³ Там же. С. 41.

²⁴ Там же. С. 132.

²⁵ Там же.

²⁶ Там же. С. 22, 33, 34, 48, 93, 104, 151, 152, 158.

²⁷ Там же. С. 49.

²⁸ Там же. С. 35,44,111,123,135,138,147,151.

²⁹ Там же. С. 94-95.

³⁰ Там же. С. 30, 45, 109, 107, 108.

³¹ Там же. С. 67, 113, 119, 126, 107, 101, 68, 78.

³² Там же. С. 68, 69, 130.

³³ Там же. С. 108.

³⁴ Там же. С. 131, 132, 97, 142, 69, 103.

- ³⁵ Августин А. Исповедь. С. 213.
- ³⁶ Там же. С. 214.
- ³⁷ Там же. С. 215.
- ³⁸ См: Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. - М., 1993.
- ³⁹ Здесь и далее мы опираемся на воззрения Немезия Эмесского и св. Григория Паламы, ассимилировавшего идеи ранее живущих отцов православной церкви.
- ⁴⁰ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. - М., 1996. - С. 324.
- ⁴¹ Немезий Эмесский. О природе человека. - М., 1998. - С. 39.
- ⁴² Там же. С. 46.
- ⁴³ Там же. С. 41.
- ⁴⁴ Там же. С. 42.
- ⁴⁵ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. С. 341.
- ⁴⁶ Там же. С. 342.
- ⁴⁷ Там же. С. 343.
- ⁴⁸ Там же. С. 344.
- ⁴⁹ Там же. С. 333.
- ⁵⁰ Там же. С. 353.
- ⁵¹ Немезий Эмесский. О природе человека. С. 112.
- ⁵² Там же. С. 127.
- ⁵³ Там же. С. 129.
- ⁵⁴ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. С. 359.
- ⁵⁵ Там же. С. 361.
- ⁵⁶ Там же. С. 363.
- ⁵⁷ Там же. С. 403.
- ⁵⁸ Там же. С. 404.
- ⁵⁹ Там же. С. 422.
- ⁶⁰ Там же. С. 428.
- ⁶¹ Толстой Л.Н. Христианская этика. - Екатеринбург, 1994. - С. 166.
- ⁶² Там же. С. 18.
- ⁶³ Там же. С. 19.
- ⁶⁴ Там же.
- ⁶⁵ Там же. С. 22.
- ⁶⁶ Там же. С. 41.
- ⁶⁷ Там же. С. 42.
- ⁶⁸ Там же. С. 45.
- ⁶⁹ Там же. С. 47.
- ⁷⁰ Там же. С. 50.
- ⁷¹ Там же. С. 56.
- ⁷² Там же. С. 59.
- ⁷³ Там же.
- ⁷⁴ Давыдов Ю. Этика любви и метафизика своеволия. - М., 1982. - С. 65-69.
- ⁷⁵ Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 80.
- ⁷⁶ Там же. С. 82.
- ⁷⁷ Там же. С. 115.
- ⁷⁸ Давыдов Ю. Этика любви и метафизика своеволия. С. 163.
- ⁷⁹ Ильин И.А. Сочинения: В 2 т. Т. 1. - М., 1993. - С. 388.
- ⁸⁰ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1993. - С. 47.
- ⁸¹ Там же. С. 50.
- ⁸² Там же. С. 59.
- ⁸³ Там же. С. 72.
- ⁸⁴ Там же. С. 79.
- ⁸⁵ Там же. С. 93.
- ⁸⁶ Там же. С. 101.
- ⁸⁷ Бердяев Н.А.: Pro et contra. Кн.1. - СПб., 1994. - С. 268, 269.
- ⁸⁸ Там же. С. 371, 378.
- ⁸⁹ Там же. С. 467.
- ⁹⁰ Там же. С. 303.
- ⁹¹ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. С. 354-355.
- ⁹² Бердяев Н.А.: Pro et contra. С. 297.

- ⁹³ Бердяев Н.А.: Pro et contra. С. 372.
- ⁹⁴ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. С. 369.
- ⁹⁵ Бердяев Н. Проблема человека // Ступени. - 1991. - № 1. - С. 86.
- ⁹⁶ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. - М., 1989. - С. 315.
- ⁹⁷ Бердяев Н.А. Проблема человека. С. 86-87.
- ⁹⁸ Там же. С. 87.
- ⁹⁹ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. С. 363.
- ¹⁰⁰ Там же. С. 364.
- ¹⁰¹ Там же. С. 481.
- ¹⁰² Там же. С. 484.
- ¹⁰³ Там же. С. 532.
- ¹⁰⁴ Бердяев Н.А. Философия свободного духа // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М., 1994. - С. 115.
- ¹⁰⁵ Там же.
- ¹⁰⁶ Там же. С. 118.
- ¹⁰⁷ Бердяев Н.А.: Pro et contra. С. 466.
- ¹⁰⁸ Бердяев Н. Проблема человека. С. 95.
- ¹⁰⁹ Там же. С. 89.
- ¹¹⁰ Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. С. 226.
- ¹¹¹ Бердяев Н.А. Дух и реальность // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С. 379.
- ¹¹² Там же.
- ¹¹³ Бердяев Н.А. Я и мир объектов // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С. 302.
- ¹¹⁴ Там же. С. 278-279.
- ¹¹⁵ Бердяев Н. Проблема человека. С. 100.
- ¹¹⁶ Бердяев Н. Смысл истории. С. 166, 168.
- ¹¹⁷ Там же. С. 14.
- ¹¹⁸ Там же.
- ¹¹⁹ Бердяев Н. Проблема человека. С. 100-101.
- ¹²⁰ Там же. С. 90.
- ¹²¹ Там же. С. 84.
- ¹²² Булгаков С.Н. Свет вечерний. - М., 1994. - С. 161.
- ¹²³ Бердяев Н.А.: Pro et contra. С. 450.
- ¹²⁴ Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи. - Нью-Йорк, 1991. - С. 221-222.
- ¹²⁵ Там же. С. 225.
- ¹²⁶ Ильин И.А. Путь к очевидности. - М., 1993. - С. 318.
- ¹²⁷ Там же. С. 317-321.
- ¹²⁸ Там же. С. 156, 157.
- ¹²⁹ Там же. С. 164.
- ¹³⁰ Там же. С. 176.
- ¹³¹ Там же. С. 165.
- ¹³² Там же. С. 168.
- ¹³³ Ильин И.А. Путь к очевидности. С. 169.
- ¹³⁴ Там же.
- ¹³⁵ Там же. С. 171.
- ¹³⁶ Фромм Э. Человеческая ситуация. - М., 1995. - С. 69.
- ¹³⁷ Ильин И.А. Путь к очевидности. С. 137.
- ¹³⁸ Там же. С. 140.
- ¹³⁹ Там же. С. 142.
- ¹⁴⁰ Там же. С. 153.
- ¹⁴¹ Ильин И.А. О грядущей России. С. 220.
- ¹⁴² Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 6. - М., 1966. - С. 574.
- ¹⁴³ Там же. С. 575.
- ¹⁴⁴ Там же. С. 577.
- ¹⁴⁵ Там же.
- ¹⁴⁶ Там же. С. 436.
- ¹⁴⁷ Там же. С. 438.
- ¹⁴⁸ Там же.
- ¹⁴⁹ Там же. С. 543.
- ¹⁵⁰ Там же.

- ¹⁵¹ Кант И. Сочинения. Т.6. С. 548.
- ¹⁵² Там же.
- ¹⁵³ Там же. С. 551.
- ¹⁵⁴ Там же. С. 552.
- ¹⁵⁵ Там же. С. 565.
- ¹⁵⁶ Там же. С. 564-565.
- ¹⁵⁷ Там же. С. 567.
- ¹⁵⁸ Там же. С. 572.
- ¹⁵⁹ Там же. С. 582.
- ¹⁶⁰ Там же. С. 579-580.
- ¹⁶¹ Там же. С. 581.
- ¹⁶² Там же.
- ¹⁶³ Там же. С. 577.
- ¹⁶⁴ Там же. С. 582-583.
- ¹⁶⁵ Там же. С. 583.
- ¹⁶⁶ Зеньковский В.В. История русской философии. В 2 т. Т.II. - Ростов-на-Дону, 1999. - С.273-274.
- ¹⁶⁷ Кант И. Сочинения. Т. 4, ч.2. С.322.
- ¹⁶⁸ Там же. Т. 4, ч. 1. С. 270.
- ¹⁶⁹ Шашков Н.И. Кант и «этический социализм». - Свердловск, 1975. - С. 58.
- ¹⁷⁰ Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. С. 73.
- ¹⁷¹ Там же.
- ¹⁷² Там же. С. 73-74.
- ¹⁷³ Там же. С. 75.
- ¹⁷⁴ Зеньковский В.В. История русской философии. Т.II. С. 273.
- ¹⁷⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 377.
- ¹⁷⁶ Двенадцать лекций по философии: Текст лекций. - Екатеринбург, 1996. - С. 197.
- ¹⁷⁷ Цит. по: Зеньковский В.В. История русской философии. Т.II. С. 274.
- ¹⁷⁸ Шашков Н.И. Кант и «этический социализм». С. 63-64.
- ¹⁷⁹ Там же. С. 64.
- ¹⁸⁰ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 82.
- ¹⁸¹ Там же. С. 84.
- ¹⁸² Чухина Л. Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера // Шелер М. Избранные произведения. С. 380.
- ¹⁸³ Там же. С. 382.
- ¹⁸⁴ Шелер М. Ordo amoris // Шелер М. Избранные произведения. С. 352.
- ¹⁸⁵ Цит.по: Чухина Л. Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера. С. 389.
- ¹⁸⁶ Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. С. 148.
- ¹⁸⁷ Там же. С. 151-152.
- ¹⁸⁸ Там же. С. 153.
- ¹⁸⁹ Там же.
- ¹⁹⁰ Шелер М. Положение человека в космосе. С.155-156.
- ¹⁹¹ Там же. С. 160.
- ¹⁹² Там же. С. 162.
- ¹⁹³ Там же. С. 164.
- ¹⁹⁴ Там же. С. 165.
- ¹⁹⁵ Там же. С.168.
- ¹⁹⁶ Там же. С. 177.
- ¹⁹⁷ Там же. С. 179.
- ¹⁹⁸ Шалютин Б.С. Душа и тело. С. 75-76.
- ¹⁹⁹ Шелер М. Положение человека в космосе. С. 180.
- ²⁰⁰ Там же. С. 171-172.
- ²⁰¹ Григорьян Т.Г. Философская антропология: (Критический очерк). - М., 1982. - С. 42.
- ²⁰² Ярошевский М.Г. История психологии. - М., 1976. - С. 283.
- ²⁰³ Шелер М. Человек в эпоху уравнивания // Шелер М. Избранные произведения. С. 105.
- ²⁰⁴ Шелер М. Положение человека в космосе. С. 187.
- ²⁰⁵ Там же. С. 190.
- ²⁰⁶ Там же.
- ²⁰⁷ Там же. С. 191.

²⁰⁸ Григорьян Б.Т. Философская антропология. С. 40.

²⁰⁹ Л.А. Чухина. Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера. С. 396-397.

²¹⁰ Цит.по: Головкин Б.А. Критический анализ эволюции философских взглядов О.Ф. Больнова (от герменевтики к экзистенциальной философии). Дисс.на соиск. ученой степени кандидата философ. наук. - Киев, 1981. - С. 120.

²¹¹ Там же. С. 142.

²¹² Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. - М., 1989. - С. 145.

²¹³ Там же. С. 146-147.

²¹⁴ Шалютин С.М. Что такое общечеловеческие ценности // Человек, его ценности и жизненный путь. Часть 1. - Барнаул, 1997. - С. 47.

²¹⁵ Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 138.

²¹⁶ Шалютин С.М. Что такое общечеловеческие ценности. С. 49, 50.

ГЛАВА 5. АНТИЭССЕНЦИАЛИЗМ ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

В философии второй половины XX века возникли две новые тенденции, в рамках которых стало подвергаться критике центристское понимание человека. Одна из них реализовалась в концепциях интегративного эссенциализма, другая - в философии постмодернизма. Появление последней в 70-е годы XX века можно объяснить рядом внешних и внутренних причин. К числу внешних относится возникновение информационного общества и усиление контроля со стороны власти за поведением индивидов; навязывание индивидам витальных и прагматических ценностей со стороны широко распространившейся массовой культуры. Внутренние причины касаются современного этапа развития философии, ибо новое направление в философии всегда возникает как альтернатива предыдущему¹. В качестве этого предыдущего выступали неопозитивизм и постпозитивизм, с культом разума и науки. Известно, что критика этого подхода привела к философии экзистенциализма. Постмодернизм полемически заострил, довел до крайности идеи экзистенциализма, сконцентрировав внимание на проблеме индивидуального существования, его спонтанности, коммуникативности, плюрализме ценностей и дискурсов².

Философия постмодернизма представляет собой философию нигилизма по отношению к западноевропейской культуре, выросшей на ценностях и идеалах Просвещения. Суд над эпохой Просвещения и ее рационалистической философией вершится постмодернистами по нескольким обвинениям. Прежде всего - это обвинение в адрес гуманизма. Признается девальвация его идеалов разума, свободы, равенства и братства, во-первых, со стороны социальной практики 40-х годов XX века, превратившей огромные регионы в концентрационные лагеря. Ж.Ф.Лиотар, один из тех, кто сформулировал специфические особенности постмодернизма, заявляет, что «словом, которое выражает конец идеалов разума, является слово «Освенцим»»³. Во-вторых - со стороны антисциентизма и технофобии: гуманизм обвиняется в прагматизме, сциентизме и технократизме. В-третьих - со стороны философского номинализма: А.Хоннет, давая оценку фило-

софии Лиотара, трактует постмодернизм как аффект против всеобщего⁴. Постмодернисты считают, таким образом, что внешняя девальвация идеалов Просвещения сопровождается внутренней, ибо Просвещение отказало человеку в ценности свободы, превратив его в раба общества, науки и техники.

Второе обвинение направлено против всей предшествовавшей философской антропологии, создавшей эссенциалистские концепции человека. Утверждается, что в философии существовали разные формы отождествления человека. В средневековый период, философия отстаивала мысль о взаимоотношении сил человека «с силами возвышения до бесконечного»: «Сочетание сил в человеке, с одной стороны, и сил возвышения до бесконечного, с которыми они сталкиваются, с другой, образуют не форму - Человека, а форму - Бога»⁵. В этом случае человек уподобляется Богу и понимается через Бога.

С XVII века появляется два полюса в понимании сущности человека. Один, «что сформировался первым, - был центрирован вокруг тела, понимаемого как машина: его дрессура, увеличение его способностей, выкачивание его сил, параллельный рост его полезности и его покорности, его включение в эффективные и экономичные системы контроля - все это обеспечивалось процедурами власти, которые составляют характерную особенность *дисциплин* тела, - целая *анатомио-политика человеческого тела*»⁶. Здесь критикуется натуралистически-биологизаторский, соматический эссенциализм, усматривавший сущность человека в его теле и отождествлявший последнее с машиной. Данное отождествление человека рассматривается как удобное для власти право «*заставить* жить или *отвергнуть* в смерть».

Другой полюс, который сформировался к середине XVIII века, по мнению постмодернизма, был «центрирован вокруг тела-рода, вокруг тела, которое пронизано механикой живого и служит опорой для биологических процессов: размножения, рождаемости и смертности, уровня здоровья, продолжительности жизни, долголетия - вместе со всеми условиями, от которых может зависеть варьирование этих процессов; попечение о них осуществляется посредством целой серии вмешательств и *регулирующих способов контроля* - настоящая *био-политика народонаселения*»⁷.

Оба полюса рассматриваются как зра «био-власти», которая стремится с помощью социальных институтов дисциплинировать тело человека и регулировать народонаселение, тем самым делая своей функцией обеспечение жизни людей. «Со стороны дисциплины, - поясняет М.Фуко, - это такие институты, как армия или школа; это размышления о тактике, об обучении и воспитании, о порядке обществ... Со стороны же способов регулирования народонаселения - это демография, оценка отношения между ресурсами и жителями, это - составление статистических таблиц богатств и их обращения, жизней и их возможной продолжительности»⁸. Вместе с тем он имеет в виду определенных ученых и философов конца XVIII в., которые стремились создать институты народного образования.

Но независимо от этих исторических прототипов в анализе второго полюса у М.Фуко улавливается специфика социологизма в понимании сущности человека, каким он был представлен, например, в учении К.Гельвеция: человек от рождения является природным существом, которое с помощью общества (школы и армии) становится общественным индивидом, социализируется через систему общественного воспитания.

Но во второй половине XX века не эти антропологические учения занимали умы философов: философия субъекта была представлена феноменологией и экзистенциализмом. Отношение, например, М.Фуко к экзистенциализму не было одинаковым в разные периоды его творчества. В одной из ранних работ «Введение» к работе Бинсвангера «Сон и существование» он предлагает проект новой антропологии, которая будет находиться в «контексте онтологического размышления, важнейшей темой которого берется присутствие в бытии, экзистенция, *Dasein*»⁹.

В 60-е годы он подвергает экзистенциализм и феноменологию критике, да и сам вопрос «Что такое человек?» считает «антропологической иллюзией». Это понимание стало широко распространённым в постмодернизме. Вместо исследования проблематики человека-индивида М.Фуко переходит к разработке «эпистем», тех мысленных конструкций, которые лежат в основе разных исторических форм культуры. Человек, если и включается в контекст его анализа, то лишь как объект применения «техники производства, техники сигнификации, или коммуникации и техники подчинения». Последние становятся центральными темами его исследований в форме проблематики власти: «Рождение клиники: археология взгляда медика», «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы». Проблема субъекта появляется у М.Фуко позже при исследовании «техники себя» через формы субъективности и способы субъективации в работах «Субъективность и истина», «Герменевтика субъекта», «Выписывание себя», «Использование удовольствий и техники себя», «Этика заботы о себе как практика свободы». Человек не понимается здесь как субъект всеобщего опыта, наоборот, ставится задача через способы «что мы говорим, что мы делаем и что мы делаем» обнаружить «*формы субъективности, знания и отношения к другим*, через которые мы оказались конституированы в качестве того, что мы суть»¹⁰.

В философии постмодернизма главное внимание уделяется исследованию структур, превращающих человека в объект: клиникам, тюрьмам, школе, языку, рекламе и т.д. По мнению того же М.Фуко, представление о том, что проблема человека является вечной в философии, есть не более, чем иллюзия. Он не находит разработки этой проблемы ни в античной философии, ни в философии Возрождения. Философ утверждает, что «человек как плотная первичная реальность, как сложный объект и верховный субъект всякого возможного знания не имеет никакого собственного места. Такие современные темы, как индивид, который живет, говорит и трудится по законам экономики, филологии и биологии, но который в силу некоего внутреннего изгиба и распрямления, приобрел в силу тех же зако-

нов право их познавать и полностью выявлять, - все эти темы, столь привычные нам и столь связанные с самим существованием «гуманитарных наук», для классического мышления исключены»¹¹. По сути дела М.Фуко говорит о том, что человек в классической эпистеме рассматривался как природное существо в цепи природных существ, натуралистически, и тем самым не выявлялась его специфика, обнаруженная Кантом, который усматривает в человеке загадку, двойственность природного и трансцендентального. Даже в эмпиризме XVIII века, считает М.Фуко, местом анализа являлся не человек, а познание. Да и сам классический язык исключал «науку о человеке», ибо в этом языке усматривалось соответствие слов и вещей.

В XIX веке появляются учения позитивизма и марксизма, где «докритическая наивность ... еще царит безраздельно»¹², подлинным опровержением которых не смогла стать феноменология, возродившая тему трансцендентальности. В это время появляется Ницше, который провозглашает, по мнению постмодернизма, что «человек давно уже исчез и продолжает исчезать, а наше современное осмысление человека, наша забота о нем, наш гуманизм - безмятежно спят под грохот его несуществования»¹³. Ницше открывает тему сверхчеловека, но как тому человека, который может выйти за пределы самого себя уже без Бога. Ницше оказал существенное воздействие на постмодернистов в решении ими проблемы сущности человека. Так, М.Фуко характеризует ее, опираясь на ницшеанские категории «жизнь» и «воля к власти», не усматривая связи ницшеанства с экзистенциализмом и марксизмом в отличие от Ясперса, который считал, что три философа XIX века - Ницше, Кьеркегор, Маркс - определяют современную философию, будучи ясновидцами и предвестниками будущего: «Объединяет их раскованная рефлексия, освобождение от всего привычного и принятого, радикальный антидогматизм постоянного движения вперед, невзирая на барьеры и границы... Эти трое - духовный порог. В них воплотился слом преемственности, разрыв континуитета. ...Все трое, по-видимому, обосновывают разрушительное устремление современного нигилизма, гарантируя его от возможных, хотя и маловероятных угрызений совести: только разрушать, бить, жечь без остатка все, что сохранилось от прошлого»¹⁴.

Постмодернисты ставят задачей философии не анализ природы человека, а «*аналитику* конечного человеческого бытия». Так, М.Фуко считает, что «добраться до него (человека. - И.С.) можно лишь через посредство его слов, его организма, производимых им предметов... При этом сам человек, который мыслит, предстает собственному взгляду лишь в облике существа, которое в толще подосновы, в неустранимой изначальности выступает как живой организм, как средство производства, как носитель слов, предшествующих ему»¹⁵. В XVII-XVIII веках человек с его конечностью был помещен внутрь мысли о бесконечном (Бог, Природа), тогда как в современном мышлении метафизика бесконечного оказалась не нужна и стала создаваться «*аналитика* конечного человеческого бытия». При этом М.Фуко критикует попытки создать новую метафизику жизни, труда и языка и

объявляет эпистему, которой он придерживался, «концом метафизики», ибо она «способна помыслить человека, лишь поскольку она способна помыслить конечное на его собственной основе»¹⁶.

Изменение представлений о человеке в истории философии связано с проблемой первоначала. Классическое мышление признавало первоначало человека, отыскивая его в Боге, Природе, Разуме. Но, начиная с XIX века, появляется понимание того, по мнению М.Фуко, что «человек в отличие от вещей, позволяющих заметить искру их рождения в толще времени, есть существо, лишенное первоначала, существо «без времени и отчизны»¹⁷. Во-первых, это объясняется им тем, что рождение человека недоступно для понимания, ибо он «отрезан от... первоначала». Во-вторых, тем, что по мере углубления мысли в первоначало, оно непрерывно отступает. В-третьих, тем, что первоначало человека не есть «начинание», «ранняя заря истории», время рождения человека. «Первоначало, - утверждает М.Фуко, - это прежде всего тот способ, которым любой человек - человек вообще - сочленяется с уже начавшимися трудом, жизнью и языком; место его в том углу, где человек трудится... где он живет... где он складывает фразы. ...хрупкая поверхность первоначального... наполнена сложными опосредствованиями, созданными и представленными в их собственной истории трудом, жизнью, языком, так что даже при малейшем взаимодействии с ними, начиная с самого первого предмета в руках, с проявления самой простой потребности, с произнесения самого незначущего слова, человек лишь, сам того не ведая, пробуждает посредников времени, которое почти безгранично господствует над ним»¹⁸.

В-четвертых, такая сила как время отторгает человека от познания первоначала как «ранней зари истории» и как будущего, обнаруживая конечность человеческого бытия. В результате, считает философ, мысль замыкает четырехугольник, который начал возникать с конца XVIII века: «Связь позитивностей с конечностью человеческого бытия, удвоение эмпирического в трансцендентальном, постоянное отнесение *сogito* к немислимому, отступление и возврат первоначала определяют для нас способ бытия человека»¹⁹. В результате мысль погружается в антропологический сон. Первым способом уничтожения антропологии М.Фуко и считает философию Ницше, которая предрекает смерть Бога и тем самым смерть человека, а также пришествие сверхчеловека.

Отрицание единой природы человека, идея смерти человека являлись общей позицией постмодернистов. Сам М.Фуко, выступая на заседании французского философского общества 22 февраля 1969 г. в Коллеж де Франс с докладом «Что такое автор?», на подобную оценку его творчества ответил следующим образом: «Речь идет не о том, чтобы утверждать, что человек умер, но о том, чтобы отправляясь от темы... что человек умер... понять, каким образом, согласно каким правилам сформировалось и функционировало понятие человека»²⁰. Тем не менее он сам признавал сведение человека к функции, подчеркивая его зависимость от чего-то, и считал, что центрирование темы языка²¹ в современной эпистеме, которую он

разрабатывал, делает человека не нужным. Под «смертью человека» М.Фуко понимает устранение из современной эпистемы того образа человека, который господствовал в философии до XIX века.

Критика классической эпистемы о человеке дается философом и путем критики гуманитарных наук. По его мнению, науками о человеке являются биология как наука о жизни, экономия как наука о труде и филология как наука о языке. Гуманитарные науки лишь удваивают науки о человеке, не помогая понять сущность дела в силу своей «расплывчатости, неточности, неопределенности». Человек, по мнению М.Фуко, не может быть объектом гуманитарных наук: «Собственная суть гуманитарных наук заключается не в человеке как привилегированном, по-особому сложном объекте. Создает их и отводит им особую область вовсе не человек, а общая диспозиция *эпистемы*; именно она находит им место, призывает и утверждает их, допуская тем самым постановку человека в качестве их объекта»²². Он подвергает критике психоанализ и этнологию за то, что идея «человеческой природы» остается у них лишь благим пожеланием, тогда как на деле они обходятся «без понятия о человеке» и, говоря словами Леви-Стросса, «растворяют человека»²³.

Гуманитарные науки, считает М.Фуко, используют две модели. В одной процессы представляются более наглядно путем переноса понятий из других областей знания; в другой - создаются объекты возможного познания в форме категорий. Эти модели человека заимствуются из биологии (человек есть существо, имеющее *функции* и *нормы* приспособления), экономики (человек есть существо, имеющее потребности и интересы, добивающееся выгоды и тем самым проявляющееся в *конфликтах*, средства преодоления которых он ищет в *правилах*) и филологии (человек есть существо, живущее в системе знаков и значений). Соответственно психология исследует человека в терминах функций и норм, социология - конфликтов и правил, теория культуры - значений и означающих систем. С помощью этих трех основополагающих моделей можно объяснить всю историю гуманитарных наук, начиная с XIX века²⁴.

В связи с данным подходом М.Фуко выделяет три модели исследования человека, его души, социальных групп и общества: биологическую, экономическую (Конт, Маркс), филологическую (лингвистическую). Общей тенденцией развития гуманитарных наук признается исследование в направлении от живых моделей к моделям языка. В модели языка все поле гуманитарных наук оказывается объединенным. Придерживаясь позиции структурализма, М.Фуко полагает, что гуманитарные науки имеют место не везде, где объектом является человек, а лишь там, где подвергаются анализу нормы и правила. Но он не считает их науками в точном смысле слова в силу двойственности природы человека.

Развитие филологии и лингвистики, начавшееся с конца XVIII - начала XIX века, должно, по мнению М.Фуко, привести к исчезновению человека из философии. «Разве человек, - спрашивает он, - возникший в тот момент, когда язык был обречен на рассеивание, не должен сам рассеяться, когда

язык воссоединится вновь?» И сам отвечает положительно: «Не следует ли признать, что поскольку язык появился здесь вновь, то человек должен вернуться к тому безмятежному небытию, где его некогда удерживало всевластное единство Дискурсии?»²⁵

«Смерть человека» обосновывается им с позиции той новой эпистемы, которую он считает присущей современной эпохе. Эта эпистема включает, по сути дела, следующие идеи: «Постмодернизм отрицает, что человеку может быть присуща общая или единая природа, - конструируется образ человека, лишённого всякой способности к идентификации, движимого бессознательными стремлениями и подчиненного разного рода безличным структурам, в конечном счете структурам языка. Природа человека растворяется в лабильных, изменчивых актах коммуникации, сами акты коммуникации не подчинены каким-либо нормам, спонтанны и самопроизвольны»²⁶.

Таким образом, «смерть человека», прокламируемая в постмодернизме, есть исчезновение человека как субъекта саморефлексии, свободы, ответственности, интенциональности, идентичности из сферы духовной культуры, в которой на первое место начинают выходить такие предметы исследования как письмо, власть, нарратив. Но язык трактуется как игра, лишённая правил, что делает бытие человека неуловимым, расплывчатым, его ценности плюралистичными и лишёнными всякого иерархизма, его опыт разорванным и разрозненным, эклектичным по отношению к культуре прошлого. Вместе с тем в работах самих создателей философии постмодернизма и ее продолжателей видно стремление вернуть субъекта в философию. Тот же М.Фуко в последних работах «воскрешает субъекта в терминах «тела и удовольствия», «объекта эстетического отношения» к спонтанности и выразительности. Он также одобряет борьбу против угнетения и унижения субъективности»²⁷. Но подвергнув критике образ человека во всей предшествующей философии, постмодернисты не смогли создать новый позитивный образ человека современной эпохи.

Но, как ни старались постмодернисты разрушить проблематику сущности человека, так или иначе они вновь и вновь возвращались к ней, как это делал, например, М.Фуко в своих исследованиях о преступлении, болезни, сексе, безумии. Хотя работа М.Фуко «История безумия в классическую эпоху» посвящена анализу вопроса о том, как понималось безумие в науке разных эпох, как трактовала безумие, в частности, медицинская мысль и как оно лечилось в медицинской практике, тем не менее рассмотрение этих вопросов параллельно сопровождается рассуждениями о природе, сущности человека, и само исследование безумия превращается в исследование одной из форм объективации сущности человека. Философ считает, что истина человека обнаруживается лишь тогда, когда человеческое превращается в объект изучения и тем самым становится доступным для науки: «Истина человека... проявляется лишь тогда, когда становится иной, отличной от самой себя»²⁸. Таким образом, изучение сущности человека идет через изучение его патологии как явления, которое обеспечивает

определенным образом познание сущности человека.

В классическую эпоху XVII-XVIII веков, по мнению М.Фуко, у безумия не было своего собственного языка, способного постичь истину, не было литературы о безумии. Безумец трактовался как помешанный, чужой среди нормальных людей, животное, между ним и здоровыми людьми существовала пропасть, и те ничего не хотели знать о нем, он был «человеком-ничто, иллюзией, Fatuus (пустотой небытия и парадоксальным проявлением этой пустоты)...»²⁹. Безумец был превращен в предмет медицины, а в медицинской практике - изолирован от здоровых людей и помещен в психиатрические лечебницы. Философия и психология не хотели узнавать человека в безумце. Причем, идеализм трактовал безумие как «искаженное отношение духа к самому себе», а материализм как искажение «органики».

В XIX веке безумие обретает свой язык в философии и человековедческих науках и начинает говорить «на языке антропологии, стремящемся выразить одновременно... и истину человека, и утрату этой истины. ...В нем открываются глубинные истины о человеке, те дремлющие формы, в которых рождается то, из чего и складывается человек»³⁰. В отличие от классической эпохи, когда безумие рассматривалось через антиномии разума («истина и заблуждение, мир и фантазм, бытие и небытие»), в XIX веке оно трактуется через триаду «человек, его безумие и его истина - антропологическая структура», то есть антропологически.

В антропологическом аспекте исследования, по мнению М.Фуко, безумец и человек тесно связаны друг с другом, «вещают друг о друге, об истине собственной сущности...»³¹. Таким образом, проблема безумия в философии начинает пониматься как проблема сущности человека. С этой эссенциалистской точки зрения, безумец есть «чужой относительно себя самого, *отчужденный*»³², а безумие есть отчуждение человеческой сущности. Но в отличие от отчуждения последней в формах общественного сознания, в данном случае речь идет о ее отчуждении в самом человеке, особом антропологическом типе Сумасшедшего. Прежде всего имеется в виду отчуждение здорового человеческого тела в форме телесной патологии, которая представляет нарушение органики человеческого мозга. Безумие, цитирует М.Фуко одного из авторов медицинских исследований данной болезни, «есть расстройство функций мозга... Мозговые отделы суть местопребывание безумия»³³. Этот материальный субстрат безумия указывает на такой аспект сущности человека как тело человека и его примитивные естественные желания, шире -указывает на телесную детерминацию человека.

Вместе с тем безумие как душевное свойство мозга в состоянии патологии представляет собой душевную болезнь, которая «выводит на поверхность внутренний мир дурных наклонностей, извращений, страданий и насилия, прежде погруженный в дремоту. Оно обнажает ту бездонную пропасть, которая и придает свободе человека весь ее смысл; эта пропасть, высвеченная безумием, есть злоба в своем диком состоянии»³⁴. Тем са-

мым безумие указывает на такой аспект сущности человека как его психика: ее патология в безумце есть отчуждение сущности человека, так сказать, в норме, в здоровом человеке как образце человека как такового. Наконец, безумие указывает на такую глубинную сущность человека как духовная свобода: оно есть искажение свободы человека, ибо в состоянии безумия человек не является свободным, не различает зла и добра и становится носителем зла. М.Фуко цитирует слова Гегеля: «В себе это зло всегда находится налицо в сердце, потому что последнее в качестве непосредственного является природным и эгоистичным. То, что в помешательстве становится господствующим, есть злой гений человека»³⁵. Рассуждения М.Фуко о безумии как отчуждении свободы человека, своеобразном репрезентанте, указывающем на некую бездонную пропасть дикости в человеке, заставляет вспомнить учение Н.А.Бердяева о духовной свободе человека. «Личность, - утверждал русский философ, - выковывается в различении добра и зла, в установлении границ зла. Когда стираются эти границы, когда человек находится в состоянии смещения и безразличия, личность начинает разлагаться и распадаться. Крепость самосознания личности связана с отличием зла, с рассекающим мечом. В смещении и безразличии, в утере способности видеть зло человек лишается свободы духа»³⁶. Ничем не мотивированные поступки человека, немотивированное зло и рассматривается М.Фуко как свидетельство безумия человека.

М.Фуко, вычлняя аспекты сущности человека, отчужденной в безумии и безумце, обращает внимание и на такой ее аспект как социальность. Он утверждает, что безумец «показывает, до чего могут довести страсти, жизнь в обществе, все то, что удаляет людей от первобытной природы, не ведающей безумия. Безумие всегда связано с цивилизацией и ее неуютностью. ...Безумие приходит, когда мир начинает стареть; и каждый из ликов безумия, сменявших друг друга с течением времени, являет собой форму и истину этой порчи, настаивающей мир»³⁷. В связи с этим безумие можно рассматривать как отчуждение социальности человека. Причем, в безумце происходит, так сказать, отчуждение отчуждения. В обществе социальность человека отчуждается, а в безумце это отчуждение достигает апогея. Поэтому неслучайно М.Фуко сочувственно цитирует Пинеля, который считал методом лечения безумцев кроткое и примирительное обращение с ним других людей.

Таким образом, проблему безумия французский философ рассматривает как проблему сущности человека и ее отчуждения. Безумец для него является не просто больным человеком, который нуждается в услугах врача и медицины, а выступает как человеческий лик, приобретающий для человека «свойства зеркала»³⁸, как репрезентант сущности человека в той ее форме, которая позволяет подвергнуть ее исследованию. Безумие понимается М.Фуко с помощью того метода генеалогии, который он заимствовал у Ф.Ницше: «Путь от *просто человека к человеку истинному* лежит через *человека безумного*»³⁹. Безумец представляет собой существо, в котором все человеческое достигает нулевой отметки. Э.Кондильяк в

работе «Трактат об ощущениях» рассматривал человека как своего рода статую, которая постепенно оживает в силу того, что обретает различные ощущения и тем самым становится человеком в собственном смысле слова. Если Кондильяк «одевает» статую, превращая ее в человека, то М.Фуко «раздевает» человека, превращая его в безумца, существо, лишенное человеческой сущности. Но вместе с тем этот безумец указывает на нее: «Он есть то, чем он не является»⁴⁰. М.Фуко подчеркивает, что в его исследовании «безумец предстает... в свете бесконечно возобновляющейся диалектики *Того же самого и Иного*. ...он ...облечен в язык ...в котором человек безумный предстает иным, отличным от себя самого; но в этой своей инаковости, он, самым болтливим развитием своего *отчуждения-сумасшествия*, неустанно раскрывает истину того, что он остается тем же, собой»⁴¹. Сущность человека и ее отчужденная форма в безумце тем самым определяются друг через друга, обнаруживая диалектику сущности и видимости, раскрывая содержание которой, Гегель определял видимость как «некоторое *иное* сущности».

Проблема сущности человека и ее отчуждения продолжает разрабатываться М.Фуко и в одном из поздних его произведений «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы». Акцент в этой работе сделан на трактовке общества как мира отчуждения человека, которое, порождая персональные формы сущности человека, сразу же лишает их этой сущности. Так появляются у М.Фуко отчужденные образы человека: заключенный, школьник, больной, солдат. М.Фуко сближает с экзистенциалистами понимание общества как мира отчуждения человека и признание того, что подлинная сущность человека проявляется в экстремальных ситуациях: у экзистенциалистов чаще всего они являются пограничными ситуациями, где человек оказывается перед лицом смерти, а у М.Фуко - ситуациями, когда несвобода человека, связанная с применением обществом технологий власти - «дисциплин», достигает своего апогея, именно в этот момент люди становятся «видимыми».

Различие же данных двух подходов заключается в том, что, во-первых, экзистенциалисты считают сущность человека духовной, а М.Фуко многоаспектной, а социальность - одним из наиболее важных ее аспектов. Он подчеркивает, что в «дисциплинарном обществе» дисциплинарная власть «муштрует» подвижные, расплывчатые, бесполезные массы тел и сил, превращая их в множественность индивидуальных элементов - отдельных клеточек, органических автономий, генетических тождеств и непрерывностей, комбинационных сегментов. Дисциплина «фабрикует» личности, она - специфическая техника власти, которая рассматривает индивидов и как объекты власти, и как орудия ее отправления»⁴².

Другое различие между подходами экзистенциалистов и М.Фуко заключается в том, что у первых человек-индивид является активным субъектом, созидающим самого себя, реализующим собственный «проект», а у М.Фуко он пассивен, представляет результат деятельности общества, ее власти. Социальность человека, по М.Фуко, не является чем-то данным чело-

веку при рождении, ее созидает само общество, в первую очередь власть. «На самом деле, - подчеркивает он, - власть производит. Она производит реальность; она производит области объектов и ритуалы истины. Индивид и знание, которое можно получить об индивиде, принадлежат к ее продукции»⁴³.

Опираясь на работу И.Бентама «Паноптикон», который создал в XVIII веке архитектурный образ идеальной тюрьмы, где сама надзирающая власть остается невидимой, а заключенные - постоянно видимыми и осознающими неусыпный надзор за ними, М.Фуко трактует общество как «общество надзора», а «паноптизм», как «абстрактную формулу совершенно реальной технологии, технологии производства индивидов»⁴⁴.

Для философа власть выступает как своеобразная машина, которая превращает людей в собственный придаток: «Мы находимся... в паноптической машине, мы захвачены проявлениями власти, которые доводим до себя сами, поскольку служим колесиками этой машины»⁴⁵. Если вначале общество выступало как общество зрелища, где индивидам разрешалось созерцать «пышность королевской власти», ее зрелищные проявления, то с началом XIX века (во Франции - с созданием империи Наполеона) образуется дисциплинарное общество, где сама власть невидима, но с помощью специальных технологий - «дисциплин» надзирает за всеми и каждым, доходит до всех «деталей» жизни людей.

Паноптикон делает человека видимым для власти и обеспечивает тем самым ее автоматическое функционирование. М.Фуко считает, что И.Бентам сформулировал новый принцип власти: «Власть должна быть видимой и недоступной для проверки. ...Паноптикон - машина для разбиения пары «видеть - быть видимым»: человек в кольцеобразном здании полностью видим, но сам никогда не видит; из центральной башни надзиратель видит все, но сам невидим»⁴⁶. Видимость власти при этом оказывается мнимой: заключенный видит лишь «тень центральной башни, откуда за ним наблюдают»⁴⁷, а недоступность для проверки - реальной, ибо индивид не должен знать, «наблюдают ли за ним в данный конкретный момент»⁴⁸.

Существование общества и его власти в форме Паноптикона имеет несколько последствий. Во-первых, раз общество-власть есть машина, то становится неважным, кто стоит у власти, ибо машина «производит однородные воздействия власти»⁴⁹. Во-вторых, открыто насильственные методы для власти оказываются ненужными, главными становятся психологические воздействия на индивидов, которые должны находиться в состоянии постоянного психологического ожидания надзора за ними. Паноптикон дает «власть над сознанием». В-третьих, Паноптикон существует даже тогда, когда общество становится демократическим. Он представляет собой обратную темную сторону режима парламентского представительства. «И хотя формально, - утверждает М.Фуко, - представительное правление обеспечивает, чтобы воля всех... являлась главной инстанцией верховной власти, дисциплины гарантируют в самом основании общества под-

чинение сил и тел. ...паноптизм... продолжает работать в глубине юридических структур общества, заставляя действенные механизмы власти функционировать в противоположность обретенной ею формальной структуре»⁵⁰.

Эти технологии власти трансформируют все социальные институты, превращая их в «инструмент подчинения». Формы объективации сущности человека (больницы, школы, тюрьмы, фабрики) превращаются в способы отчуждения сущности человека, ибо они функционируют как чуждые, враждебные человеку силы принуждения. Таким образом, изучение проблемы существования человека, являющееся содержанием философии экзистенциализма, у М.Фуко остается лишь отчасти реализованной программой, а изучение проблемы сущности человека в аспекте ее отчуждения (что делает ее «видимой» и удобной для анализа) превращается в основное содержание многих работ М.Фуко.

Возникает вопрос, имеет ли место тем самым противоречивость представлений М.Фуко о человеке, его сущности. На наш взгляд, на этот вопрос надо ответить положительно, ибо невозможно в одном философском проекте о человеке непротиворечиво сочетать идеи структурализма и экзистенциализма, эссенциализма и экзистенциализма. Эту противоречивость философии М.Фуко, хотя и без глубокого анализа, отмечал французский критик А.Гиде. «Мишель Фуко, - заявлял он, - не боится ни парадоксов, ни противоречий. От своего первого текста до своего последнего действия он несет в себе свое собственное отрицание. Он возвещает смерть человека и борется за него, смерть философии - и продолжает философствовать, смерть языка - и пишет книги или произносит речи. ...Он грезит о моменте абсолютных первоначал (археология и должна их выявить) и, однако, держится за множественность распыленных событий с вниманием, напоминающим тревогу экзистенциалистской философии перед лицом мира, который кажется кишением событий, бесцельно сменяющих друг друга»⁵¹.

Начав с анализа знания в начале своего творчества, М.Фуко обнаружил зависимость знания от социальных структур, а приступив к их исследованию, выявил их репрессивный по отношению к человеческой природе и ее индивидуальным проявлениям характер. Проблематика языковых игр перерастает тем самым у одного из видных представителей постмодернизма в проблематику отчуждения сущности человека, которая становится социальной критикой западного общества. И в этой критике М.Фуко был не одинок. Другой представитель философии постмодернизма Ж.Бодрийяр в работах «Система вещей» и «Символический обмен и смерть» также рассматривает проблему отчуждения сущности человека в обществе, представляющем мир симулякров - ложных подобий, символических репрезентантов вещей, людей, их отношений, их языка в условиях, когда все превращается в товары, пригодные для потребления. На примере слова-симулякра «Гарап», которое становится единственным словом, известным людям (модельная ситуация), Ж.Бодрийяр показывает, что общество потребления представляет собой массовое общество, где все индивиды пре-

вращаются в некую единообразную «потребительскую массу». «Окончательным завершением общества потребления, - утверждает Ж.Бодрийяр, - ...становится функционализация самого потребителя, психологическая монополизация всех его потребностей - то есть вполне единоедушное потребление»⁵².

Философ подвергает критике «новый гуманизм» потребления, показывая, что в потребительском обществе «свобода быть собой» превращается в свободу обладания вещами, которая есть не что иное как свобода «по недостатку»: фрустрации человека-индивида гасятся в предлагаемых ему новых товарах, дающих ему нравственную поддержку и примиряющих «потребителя одновременно с самим собой и со своей группой. Отныне он - идеальное социальное существо»⁵³. Свобода обладания вещами рассматривается Ж.Бодрийяром, по сути дела, как новая технология власти, которая превращает и товары массового пользования, и людей, потребляющих их, в инструменты принуждения. В этом смысле «смерть человека» касается не только того образа человека, который был создан классической философией, но и того образа человека, который является типичным для современного массового общества, ибо он представляет отчужденного человека, лишенного своей человеческо-человечной сущности. Отныне единая сущность человека становится симулякрной, символической. Все индивиды превращены в вещи-товары, все обладают «глубинной одинаковостью» и взаимозаменяемостью. «Смерть человека» рассматривается как лишение его индивидуальности, превращение в массового человека. Итак, начав исследования с экзистенциалистского «проекта» человека, постмодернисты вернулись к проблеме сущности человека, сосредоточив внимание на осмыслении вопроса об ее отчуждении в обществе, в системе власти и рыночной потребительской экономике современного постиндустриального массового общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Н.С.Автономова, обращая внимание на контрастное чередование культурных эпох, утверждает: «Все отталкивания каждой новой эпохи от предыдущей происходят по принципу, который мы назвали авангардистским: чтобы все было наоборот». Автономова Н.С. Возвращаясь к азам // Вопросы философии. - 1993. - № 3. - С. 18.

² Проблема человека в постмодернизме исследуется на примере рассмотрения работ М.Фуко, где она является центральной.

³ Цит. по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 3. - С. 10.

⁴ Там же. С. 11.

⁵ Делез Ж. Фуко. - М., 1998. - С. 162.

⁶ Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. - М., 1996. - С. 243.

⁷ Там же. С. 243-244.

⁸ Там же. С. 244-245.

⁹ Цит. по: Табачникова С. Мишель Фуко: историк настоящего // Фуко М. Воля к истине. С. 418.

¹⁰ Там же. С. 439.

¹¹ Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. - М., 1977. - С. 400.

¹² Там же. С. 412.

¹³ Там же. С. 414.

¹⁴ Ясперс К. Ницше и христианство. - М., 1994. - С. 103, 104, 106.

- ¹⁵ Фуко М. Слова и вещи. С.404.
¹⁶ Там же. С.409.
¹⁷ Там же. С.425.
¹⁸ Фуко М. Слова и вещи. С.424.
¹⁹ Там же. С.430.
²⁰ Фуко М. Воля к истине. С.43.
²¹ «Ясно, что его «язык» - это не «язык» в лингвистическом смысле слова ...это скорее метафора для обозначения самой возможности соизмерения и взаимопреобразования разнородных продуктов и образований человеческой духовной культуры, общего механизма духовного производства». Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи» // Фуко М. Слова и вещи. С. 26.
²² Фуко М. Слова и вещи. С. 462.
²³ Там же. С. 479.
²⁴ Там же. С. 453-456.
²⁵ Там же. С. 486, 487.
²⁶ Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. № 3. - С.9.
²⁷ Трубина Е. Рассказанное Я. С.95.
²⁸ Фуко М. История безумия в классическую эпоху. - СПб., 1997. - С. 513.
²⁹ Там же. С. 503.
³⁰ Там же. С. 503-504, 506.
³¹ Там же. С. 516.
³² Там же. С. 503.
³³ Там же. С. 507.
³⁴ Там же.
³⁵ Там же.
³⁶ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С. 113.
³⁷ Фуко М. История безумия в классическую эпоху. С. 507.
³⁸ Там же. С. 506.
³⁹ Там же. С. 513.
⁴⁰ Там же. С. 515.
⁴¹ Там же. С. 514-515.
⁴² Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. - М., 1999. - С.248-249.
⁴³ Там же. С. 284.
⁴⁴ Там же. С. 330.
⁴⁵ Там же. С. 318.
⁴⁶ Там же. С. 295.
⁴⁷ Там же.
⁴⁸ Там же.
⁴⁹ Там же. С.296.
⁵⁰ Там же. С.325-326.
⁵¹ Цит.по: Автономова Н.С. От «археологии знания» к «генеалогии власти» // Вопросы философии. - 1989. - № 2. - С.151.
⁵² Бодрийяр Ж. Система вещей. - М., 1999. - С. 199.
⁵³ Там же. С. 202.

ГЛАВА 6. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ

Философским учениям о сущности человека, описанным в предыдущих главах, присуще нечто общее: они рассматривают человека односторонне, выделяя лишь одно его измерение, и полагают, что именно оно является сущностью человека. Те философские учения, о которых речь шла в начале первого раздела (теоцентризм, натуроцентризм, социоцентризм), признававшие, что сущность человека является внешне заданной для человека, ибо детерминируется внешними по отношению к человеку началами (Бог, Природа, Общество), имеют тот же недостаток: они не рассматривают человека-

индивида как особого рода целостность, детерминируемую изнутри.

Вместе с тем представления об интегративной природе человека появились уже у античных атомистов, учивших, что все в космосе (макрокосме) и в человеке (микрокосме) состоит из одних и тех же начал – атомов и пустоты. Космос материален и божественно-разумен, а человек выбрал в себя при происхождении больше теплоты и огня, чем другие вещи, вследствие чего у него имеется разум и способности к познанию¹. Но представление о космичности человека подчиняло его силам природы и превращало в существо, которое, хотя и управляет неразумными животными, само управляется божественными вещами.

Только в античном герметизме возникает представление о том, что в человеке сходятся и природа, и Бог: «Можно сказать, таким образом, что земной человек является смертным богом, небесный бог – бессмертным человеком. Итак, посредством этих двух, мира и человека, все существует, сотворено же все Единым»². В текстах, приписываемых Гермесу, подчеркивается универсальная природно-божественная творчески активная сущность человека.

Западное и святоотеческое христианское богословие и средневековая философия не раскрыли тайну человеческой универсальности. Идея о синтезе природного и божественного в человеке с особой выразительностью была разработана в философской мистике (Я.Бёме, Т.Парацельс и другие) и в учениях некоторых гуманистов (например, Пико делла Мирандолы) эпохи Возрождения, соединивших идею человека-микрокосма античной философии и человека-микротеоса христианского богословия. Я.Бёме утверждал: «Уразумейте, что природа человека должна сохраниться и что Бог не отвергает ее всю для того, чтобы новый и чуждый человек возник из старого; он должен возникнуть из природы и свойств Адама и из природы и свойств Бога во Христе, дабы человек стал Адамом-Христом и Христос – Христом-Адамом, Человекобог и Богочеловек»³.

Другой мистик философии Возрождения Парацельс понимает целостность человека как подобие макрокосма. «И, таким образом, - утверждает он, - человек из неба и земли создан, то есть: из высшего и низшего творений... Ибо прах земной есть экстракт из небосвода и всех стихий... Из праха сего Творец мира создал малый мир, микрокосм, то есть: человека. Стало быть, человек есть малый мир. То есть: все свойства мира человек в себе имеет. Поэтому он есть микрокосм»⁴.

Строение человека Парацельс рассматривает следующим образом. Человек есть единство трех начал: природного, собственно человеческого и божественного. «Что есть от плоти, - рассуждает он, - то является животным (началом в человеке) и свойственно всякому зверю. Что от созвездия, то является человеческим. И что от духа Божьего, то существует по образу (Божьему)»⁵. Поэтому, по мнению Парацельса, каждый «один человек» пребывает в двух телах – материальном, элементном, состоящим из элементов, стихий, и астральном, звездном, причем астральное тело пребывает в материальном⁶.

Идею о божественном начале в человеке Парацельс доводит до признания человека богом. «Нет ничего ни в небе, ни на земле, - подытоживает он, - чего не было бы в человеке... Ибо Господь, Который на небе, Он пребывает и в человеке. Ибо где же существует небо вне человека? И мы суть боги, потому что мы – его дети, но мы не являемся Отцом. ...Через всех людей обнаруживаются все мистерии Бога. Из этого следует, что мы божественную премудрость носим в смертном теле. Также и искусства, которые никому не принадлежат, кроме Господа, мы имеем в нашем владении»⁷. Здесь высказывается мысль о том, что люди наделены сверхъестественными духовными силами и являются тем самым Богами. Эта идея отличается от идеи Священного Писания о богоподобии человека и боговоплощении в Иисусе Христе.

Пико делла Мирандола отрицает в работе «Речь о достоинстве человека» идею абсолютной природности человека путем собственной интерпретации учения о происхождении человека в Библии. С его точки зрения, Бог создал человека в последний день творения, когда он уже все распределил по сферам природы, вследствие чего он не дал человеку определенного места в природе и определенного природного образа, вложив в него зародыш всего в мире и предоставив ему самому свободу выбора в формировании своего образа. «И установил наконец лучший творец, - разъясняет Пико делла Мирандола, - чтобы тот, кому он не смог дать ничего собственного, имел общим с другими все, что было свойственно отдельным творениям. Тогда согласился Бог с тем, что человек – творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: «Не даем мы тебе, о Адам, ни своего места, ни определенного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно своей воле и своему решению. ...Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные»⁸.

Утверждение о том, что человек сам формирует себя благодаря свободе выбора, представляет гуманистическое воззрение философа, которое он лишь освящает именем Библии. Вместе с тем, он подчеркивает целостность человека, говоря о том, что бог вложил в людей «семена и зародыши разнородной жизни», а в зависимости от того, как каждый их возделает, вырастут разные плоды – растительные, чувственные, рациональные, интеллектуальные. Поэтому каждый человек может стать или растением, или животным, или небесным существом, или «ангелом и сыном Бога».

Тем самым он создает учение о целостной сущности человека, природной – по составу, божественной – по акту творения, являющейся самопричинной, свободной и активно-творческой, что весьма далеко от представлений Библии, но зато близко идеям Каббалы, мистического течения в иудаизме. Эта близость представляется неслучайной ввиду того, что Пико делла Мирандола переводил книги Каббалы. Действительно, в главной

книге Каббалы «Зохар» утверждается: «Человек... есть разом и итог и высшая точка творения. Поэтому он сотворен в седьмой день. Как только появился человек, все было закончено, и мир высший и мир низший, потому что все заключено в человеке, он соединяет все формы. ...Он не только образ мира, универсальное существо, включая и Существо абсолютное: он также, он по преимуществу образ Бога, взятого в совокупности его бесконечных атрибутов. ...Когда мир низший... одухотворен желанием, пламенной жаждой мира высшего, этот последний нисходит к нему. В человеке это желание достигает сознания и высшей силы, и в человеке и через человека два мира сходятся и проникают друг в друга все более и более»⁹.

В мистике XX века учение о целостности человека, его природнобожественной сущности было разработано Р.Штайнером¹⁰ в рамках его антропософии, оккультно-мистического учения о человеке. Состав человека, с точки зрения этого учения, представляется следующим образом. В человеке есть видимое и сокрытое. К видимому относится прежде всего физическое тело, которое «в области видимого мира... есть то, в чем человек тождествен минеральному бытию»¹¹. К сокрытому относится эфирное (жизненное) тело и астральное тело. Эфирное тело – это то, что ведет в физическом теле борьбу против его распада, оно проявляется для чувственного наблюдения в идеальной форме физического тела, его структурных элементов, на него «нужно смотреть как на своего рода строителя физического тела»¹². Эфирное тело есть нечто подобное жизненной силе, наличие которой в человеке признавали виталисты. Оно лежит в основе не только всего тела, но и каждого его органа (в основе сердца – «эфирное сердце», в основе мозга – «эфирный мозг» и т.д.) и является у человека общим с растениями.

Третьим членом человеческого существа является астральное тело, представляющее собой «то, что заново пробуждает жизнь из состояния бессознательности»¹³. По сути дела, речь идет о переживаниях человека. Р.Штайнер называет его душевным телом, подчеркивая его связь с чувствующей душой. Астральное тело является у человека общим с животными. Четвертым членом человеческого существа является Я. Оно указывает на самоидентичность человека: «Я есмь Я только для меня; для всякого другого Я есмь Ты; и всякий другой для меня есть Ты»¹⁴. Когда Я направляет свою деятельность на знание о предметах, оно соединяется с рассудочной душой. Когда Я достигает восприятия своей собственной сущности, оно становится «душой сознательной».

Последняя связана с духом, «который есть *сокрытое* во всем явном»¹⁵. Дух овладевает низшими частями души, благодаря чему человек освобождается от низменных склонностей и низших страстей и становится «благородным идеалистом». «В сущности, - утверждает Р.Штайнер, - вся культурная жизнь и все духовное стремление людей состоит в работе, имеющей своей целью это господство «Я». *Каждый* человек, живущий в наше время, заняв этой работой, хочет он того или нет, сознает он этот факт или нет»¹⁶.

В результате этой духовной работы человек развивает новые члены

своего существования, также относящиеся к области сокровытого: Самодух, представляющий завоеванное и преображенное Я астральное тело; Жизнедух как преображенное духом эфирное тело, что связано с изменением характера, темперамента, религиозных переживаний, опытных знаний; Духочеловек, представляющий результат работы духа над скрытыми силами физического тела человека. Таким образом, в человеке имеется семь частей: «1) физическое тело; 2) эфирное или жизненное тело; 3) астральное тело; 4) Я (душа ощущающая, душа рассудочная и душа сознательная); 5) Самодух; 6) Жизнедух; 7) Духочеловек»¹⁷. В основе этого понимания лежит известное членение на тело, душу и дух. Но Р.Штайнер создает мистико-идеалистическое учение о человеке, поэтому у него за всеми физическими процессами в человеческом теле присутствуют психические процессы, а за психическими – духовные. Но воздействие духовности на тело и психику (душу) человека можно понять и без всякой мистики так же, как и связь человеческого сознания с формами отражения в природе. В его учении видно и влияние философии Аристотеля, его учения о материи и форме и трех видах души.

Поскольку Р.Штайнер понимает дух мистически и считает, что дух в человеке есть только аспект тех духовных сил, которые находятся за всем вещественным в мироздании, то он признает космическую природу человека, рассматривая его как продукт эволюции космического вещества и лежащих в его основе духовных сил. Современный человек у него выступает как результат лишь четвертого планетарного воплощения - на Земле, которая прошла три предыдущие формы развития – Сатурн, Солнце, Луна - и содержит в себе «зачатки предков человека» прошлых планетных форм Земли¹⁸. Н.А.Бердяев свидетельствует о том, что «Штейнер раскрывает микрокосмическую природу человека, видит в человеке наслоения всех планов бытия, всех планетарных эволюций. ...Человек включает в себе весь космос, от камня до Божества, и на нем отпечатлелась вся мировая эволюция»¹⁹. Русский философ считает, что данное учение о человеке (и в этом его недостаток) оставляет неясными антропологические вопросы, признаваемые христианством: о Перво-Адаме, Небесном человеке, который предшествует всей мировой эволюции, и об Иисусе Христе. Вместе с тем заслугу Р.Штайнера он видит в том, что «тот выявляет мистические учения о человеке как микрокосме, как центре вселенной, обладающем творческим призванием во вселенной, и ставит проблему антропософическую»²⁰.

В философии XIX-XX веков стали появляться учения, которые стремились трактовать сущность человека интегративно. Подход интегратизма защищал, например, М.Шелер, утверждая, что «у нас есть естественнонаучная, философская и теологическая антропологии, которым нет друг до друга никакого дела, *единой же идеи человека у нас нет*»²¹. Но идея «всечеловека» не была им реализована в философии.

Идея интегратизма в понимании сущности человека разрабатывалась в направлении космизма XIX-XX веков, особенно русского, включающего как религиозную, так и естественнонаучную ветви, в учениях некоторых за-

падных космистов, например, П.Тейяра де Шардена, обе ветви сливаются. Основные идеи космистов по данному вопросу можно представить тезисно следующим образом. Во-первых, это идея вечности и космичности жизни и сознания. П.Тейяр де Шарден, признавая происхождение жизни на Земле естественным путем из предбиологических неорганических соединений, говорит о «клеточной революции»: «Клетка, *взятая по нисходящей линии*, качественно и количественно тонет в мире химических соединений. Непосредственное продолжение этой линии назад от клетки явно ведет к молекуле. ...С внешней точки зрения, на которой обычно стоит биология, существенное своеобразие клетки, по-видимому, заключается в том, что ею найден новый метод охватывать в одно целое большую массу материи. Несомненно, это открытие было подготовлено длительным периодом блужданий, нащупываний, приведших мало-помалу к возникновению мегамолекул. Тем не менее это было настолько внезапным и революционным, что сразу достигло в природе поразительного успеха»²².

Рассматривая ступени, ведущие к появлению клеток как первых живых форм и сами эти формы, П.Тейяр де Шарден соединяет эмпирические обобщения в области биологии, собственные биологические гипотезы и натурфилософские интеллектуальные интуиции, окрашенные в «цвета» панпсихизма. По его мнению, в клетке материя (в его терминологии «ткань универсума») проявляется на новой ступени сложности, а именно, ступени сознания. Таким образом, он присоединяется к числу тех ученых, которые ведут появление психики от клетки, предполагая, что в силу единства внутренней и внешней стороны вещей «психическая мутация как раз должна была сопровождать открытие клеточной комбинации»²³.

Идею вечности жизни и сознания как космических феноменов разрабатывал и А.Бергсон. Подвергая критике механицизм, который сводит живое к физико-химическому веществу и объясняет из него, а также витализм, который, опираясь на учение о конечных причинах, «полагает в природе интеллект» и видит специфику живого в наличии в нем некоей непостижимой идеальной «жизненной силы», А.Бергсон считает, что в основе всей живой природы лежит некий единый психический «жизненный порыв», доказательством существования которого является, с его точки зрения, теория «непрерывности зародышевой плазмы» А.Вейсмана. Специфику жизни он, таким образом, усматривает в сознании. «Если наш анализ правилен, - считает он, - то в начале жизни лежит сознание или, вернее, сверхсознательность. Сознание или сверхсознательность является как бы ракетой, погасшие остатки которой падают в материю; сознание, кроме того, есть то, что было в самой ракете, что проникало остатки и, зажигая их, создавало организмы. Это сознание представляет *потребность* в творчестве...»²⁴.

Идею вечности жизни и сознания принимал и К.Э.Циолковский, утверждая, что жизнь и чувствительность (под которой он понимал способность всех тел не только к ощущениям, но и к чувствам) присуща всей Вселенной: «Из известных нам животных чувствительнее всех человек. Остальные из-

вестные животные тем менее чувствительны, чем организация их ниже. Растения чувствительны еще меньше. Это непрерывная лестница. Она не кончается и на границе живой материи, потому что этой границы нет. ...Материя едина, также ее отзывчивость и чувствительность. ...Как живой мир по своей сложности и совершенству представляет непрерывную лестницу, нисходящую до «мертвой» материи, так и сила чувства представляет такую же лестницу, не исчезающую даже на границе живого»²⁵.

В.И.Вернадский также признавал вечность и космичность жизни: «Для европейской научной мысли мы в других вопросах, связанных, например, с материей, энергией, эфиром, давно отошли от сознания логической необходимости ставить вопрос о начале. Для них мы приняли бесконечность во времени. Вероятно, примем такую же безначальность и для жизни живого вещества в форме организмов, примем и безначальность мира»²⁶. Но ученый разрабатывал эту идею не натурфилософски, а естественнонаучным образом, создавая формулы размножения и широчайшего распространения живого вещества в природе и вычисляя объем живого вещества, научно обосновывая единство косного и живого вещества и роль последнего как геологически активной силы в обеспечении стабильности физико-химических условий земной коры и создании биосферы. «Жизнь миграциями атомов, - пишет он, - в жизненном процессе связывает в единое целое все миграции атомов косной материи биосферы»²⁷. Ученый путем эмпирических обобщений приходит к выводу о том, что жизнь на Земле является геологически вечной. Но современные научные открытия (реликтовое излучение, гипотеза Большого взрыва, теория горячей и остывающей Вселенной, исследование метеоритного вещества и лунного грунта) свидетельствуют о том, что жизнь не является вечной, она зародилась на Земле в догеологическое время и «в ближнем космосе живого вещества нет»²⁸.

Во-вторых, космисты, опираясь на дарвиновскую теорию эволюции живой природы, разрабатывали идею направленности эволюции живой природы, суть которой заключается в развитии тех форм жизни, которые являются более сложными и более воздействующими на природную среду. А.Бергсон, осмысливавший процесс эволюции натурфилософски, высказал в этой связи такие важные идеи, как идею общезначимости принципа трансформизма для понимания природы («...мы признаем, что язык трансформизма необходим теперь для всякой философии, как догматическое утверждение трансформизма необходимо для науки»²⁹) и идею скачкообразности и, значит, необратимости эволюции, ее направленности («эволюция выступает... как ряд неожиданных скачков»³⁰).

В-третьих, космисты сформулировали идею цефализации, опираясь на которую они рассматривали природу эволюционным образом как объективный природный процесс усвершенствования живых организмов в направлении возникновения центральной нервной системы и головного мозга и их усложнения. П.Тейяр де Шарден понимал эволюцию как развитие в природе единственной стержневой линии, представляющей повышение уровней жизни и приводящей к человеку. Эта идея в своем рациональном

виде сегодня оформилась как идея магистрализации космического процесса, в котором с возникновением жизни появляется ряд ароморфозов (морфофизиологических прогрессивных усложнений), обеспечивающих закономерность, необратимость и направленность макроэволюции³¹.

В-четвертых, космисты высказали идею ноосферы. С их точки зрения, эволюция биосферы не заканчивается возникновением человека, а представляет процесс ее трансформизма в новое состояние - ноосферу, сферу коллективного разума, коллективного духовного и практического творчества, воздействующего на планетарный круговорот биосферы коэволюционным, говоря языком современной науки, образом. П.Тейяр де Шарден признавал: «В настоящий момент мы переживаем период *изменения эры*. Эра промышленности. Эра нефти, электричества и атома. Эра машины. Эра крупных коллективов и науки... Будущее даст более подходящее название той эре, в которую мы вступаем. ...Удача и честь нашего краткого существования заключена в его совпадении с преобразованием ноосферы... Земля, дымящая заводами. Земля, трепещущая делами. Земля, вибрирующая сотнями новых радиаций. Этот великий организм в конечном счете живет лишь для новой души и благодаря ей. Под изменением эры - изменение мысли»³².

Не столь поэтически-возвышенно, но столь же оптимистично рассуждал В.И.Вернадский, считая, что человеческий разум через науку превращается в геологическую силу: «Наука есть *природное* явление, активное выражение геологического проявления человечества, превращающего биосферу в ноосферу. Она в обязательной для всех форме выражает реальное отношение между человеческим живым веществом - совокупностью живых людей - и окружающей природой, в первую очередь ноосферой. Человек и его совокупность могут быть только мысленно из нее изъяты. Соотношение: человечество - ноосфера - нераздельно»³³. На этапе возникновения и развития ноосферы, по мнению космистов, должны быть решены такие задачи как избавление людей от болезней, увеличение продолжительности жизни человека-индивида и даже обретение им с помощью достижений научно-технического прогресса личного бессмертия. В религиозной ветви космизма (метафизике всеединства) идея ноосферы выражалась как идея создания единого соборного Богочеловечества, человечества, объединившегося с Богом в нравственно-религиозном законе взаимной любви и сотрудничающего с ним в деле спасения мира, созданного Богом, от порчи первородного греха, и спасения человечества, воскрешения предков, всех людей, живших на Земле (философия «общего дела» Н.Федорова).

Все эти идеи были синтезированы в идее космической сущности человека. В наиболее разработанной форме, опирающейся не только на «дарвиновскую триаду» (изменчивость-стохастичность и неопределенность, наследственность - зависимость настоящего и будущего от прошлого, отбор), но и на открытие математиками и физиками бифуркационных механизмов, данная идея реализовалась в концепции универсального эволю-

ционизма, разрабатываемой, в частности, Н.Н.Моисеевым. «Из того, что мир стохастичен, - подчеркивает он, - что существуют механизмы бифуркационного типа, следует неповторимость (необратимость) эволюционного процесса и его направленность. По мере его разворачивания происходит непрерывное усложнение организационных форм материального мира и рост их разнообразия. Это важнейшие особенности мирового процесса развития, проявляющиеся на всех уровнях его организации. Они являются не эмпирическим обобщением, а строгим следствием эмпирических обобщений о стохастичности мира и существования бифуркационных механизмов. ...в истории нашей планеты произошли по меньшей мере две фундаментальные бифуркации, изменившие направление общепланетарной эволюции... - возникновение живого вещества и образование мозга»³⁴. Н.Н.Моисеев признает направленность развития Вселенной без целенаправленного начала в сторону возникновения живого вещества, а потом и человека, с появлением которого Вселенная начинает себя познавать и с помощью разума целенаправленно развиваться³⁵.

Таким образом, в сущности человека реализовалась направленность всего эволюционного процесса и на Земле, интегрировались все уровни организации неживой и живой природы, воплотились ее качества - разум, свобода, нравственный идеал, интегрировались все виды человеческой деятельности в космическую деятельность, которая, по мнению К.Э.Циолковского, будет представлять заселение Вселенной, господство в ней разума и высших общественных организаций. «Земному усовершенствованному потоку жизни, - пишет он, - и предназначено пополнить убыль регрессирующих пород космоса»³⁶. Космисты рисуют грандиозную картину создания человеком во Вселенной новых космических тел, пригодных для жизни, расселения человека по всему космосу и изменения самого человека: его тела (он станет автотрофным существом, непосредственно питающимся солнечной энергией, а позже перейдет в волновую форму своего существования), души и духа (он сможет абсолютно познать Вселенную, обрести спокойную радость и уверенность в счастье). Космисты подчеркивают неисчерпаемые возможности человеческой сущности и грандиозное космическое, вселенское предназначение человека.

Попытку интегративного понимания сущности человека на основе психологических наук предпринял отечественный ученый Б.Г.Ананьев. Он подчеркивал наличие в разных учениях о человеке двух ошибок: одни абсолютизировали какое-либо из сущностных свойств человека, трактуя его одно-сторонне; другие пытались выявить наличие в человеке несколько начал, сущностных измерений, но соотношение между ними понимали дуалистически, будь это психофизический дуализм (например, у Декарта) или био-социальный, «особенно проявивший себя в социологическом учении Дюркгейма, в психоанализе Фрейда, в конституционализме ряда клиницистов (Кречмера, Матеса и др.)»³⁷. В связи с этим Б.Г.Ананьев выдвинул идею интеграции различных наук о человеке, причем считал, что эта интеграция должна осуществляться в отношении различных проблем человекознания,

например, человека как субъекта труда и основной производительной силы общества или в отношении человека как предмета воспитания³⁸. По его мнению, сам ход развития различных наук сдвигал человека в центр их проблем, что создавало предпосылки объединения различных наук в *«новом синтетическом человекознании»*³⁹, механизмом связи между которыми должна стать психология.

Для интегративного понимания человека наиболее значимыми у Б.Г.Ананьева выступают характеристики человека как индивида, личности и субъекта деятельности. В качестве свойств человека как индивида он выделил возрастно-половые (возрастные свойства, онтогенетически развертывающиеся, и половой диморфизм) и индивидуально-типические (конституциональные особенности (телосложение и биохимическая индивидуальность); нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий. Взаимодействие свойств обоих классов индивидуальных свойств определяет динамику психофизиологических функций и структуру органических потребностей. Интегративными индивидуальными свойствами являются темперамент и задатки.

Характеристиками человека как личности Б.Г.Ананьев считал статус личности в обществе, ее общественные функции-роли, цели и ценностные ориентации. Все они в единстве составляют «первичный класс *личностных свойств*», интегрируемых определенной структурой личности, а мотивация поведения и структура общественного поведения составляют «второй ряд личностных свойств». Интегрированное единство свойств обоих классов выражается в характере и склонностях человека. Характеристиками человека как субъекта деятельности у него являются сознание и практическая деятельность, а интеграция субъектных свойств выражается в творчестве человека, обобщенными эффектами которого выступают способности и талант⁴⁰. Характеристики человека как индивида являются природно-телесными, как личности - социодуховными, как субъекта - психосоциальными и практически-деятельностными. В результате человек понимается им как биопсихосоциодуховнопрактическое существо. Духовные характеристики человека в качестве самостоятельного измерения у него не выделяются.

В.С.Шубинский в качестве понимания человека в его связи со всем миром использовал категории «существование» и «жизнетворчество», назвав свою концепцию полюсно-полевой теорией существования человека. С его точки зрения, человек существует в четырех основных измерениях: биологическом, психологическом, социально-технологическом и природно-космическом. Биологическое измерение характеризует физиологические, телесные особенности человеческого организма; психологическое - психику человека, в частности, те психические особенности, с помощью которых человек общается с другими живыми существами; социально-технологическое - жизнь людей в мире техники, в историческом процессе; природно-космическое - связь человека с земной природой и Вселенной⁴¹.

Каждое измерение включает противоположные полюса существования человека. Биологическое измерение: жизнь - смерть, благоприятное - неблагоприятное наследование, физиологическая норма - патология, здоровье - болезнь, сила - слабость и т.д.; психологическое: психическая норма - патология, сознательное - бессознательное, рациональное - чувственное и т.д.; социально-технологическое: развитие человеческой истории - ее возможное прекращение, полнота социальных связей человека - их разрушение, социальная гармония - социальная дисгармония, материальное благополучие - материальное неблагополучие, общественное признание - непризнание, технологичность - нетехнологичность цивилизации и т.д.; природно-космическое: экологическая гармония - дисгармония; существование - несуществование и т.д.⁴² Поля и полюса характеризуют основные противоречия существования человека. В результате человек в качестве предмета педагогического рассмотрения понимается как единое целостное биопсихосоциоприроднокосмическое существо, а обучение и воспитание имеют сутью подготовку человека в основных полюсах существования.

Принимая целостный подход к человеку и его воспитанию, вместе с тем хотелось бы отметить некоторые, на наш взгляд, недостатки концепции В.С.Шубинского. Первый заключается в том, что автор пытается обойтись в своей концепции без категории сущности, сведя человека к его существованию, тогда как не существует ни одного предмета, в том числе и человека-индивида, лишённого сущности. Второй недостаток заключается в том, что автор не выделяет такое измерение человека как его духовность, осуществляя подход психологического редуccionизма, при котором духовность сводится к психике человека, что расходится с длительной историко-философской традицией и не позволяет понять проблему внутреннего мира человека-индивида и влияние этого мира на его существование. Третий недостаток заключается в том, что ряд антиномий, касающихся социально-технологического и природно-космического измерений, относятся не к человеку-индивиду, а к обществу и Вселенной.

Ю.Г.Волков и В.С.Поликарпов разработали концепцию интегральной природы человека, в которой человек рассматривается как «биофизический феномен со специфическими психическим, социальным и культурным мирами, как существо, чьи корни уходят в глубины космоса»⁴³. Они отстаивают идею правильности слабой версии антропного космологического принципа, из которого следует, что «человек не занимает рядового, типичного места во Вселенной, наоборот, его место вместе с эпохой выделено определенными условиями, сложившимися в нашей Галактике»⁴⁴.

В системе живой природы авторы определяют место человека как исторического существа, нацеленного на будущее и делающего «выбор среди существующих альтернатив»⁴⁵. Рассматривая место человека в социуме, авторы признают становление человека под воздействием трех основных структурных «ключей» социального кодирования: лично-именного социального кода, с помощью которого индивиду передается набор социальных

ролей и обязанностей, связанных с его именем-различителем; профессионально-именного социокода, общего для группы индивидов; универсально-понятийного социокода, с помощью которого жизнедеятельность индивида определяется областью всеобщего - государством, законом⁴⁶.

В аспекте культуры человек рассматривается ими как ее центр, чьи потребности и интересы задают формы развития культуры, а культура понимается как опредмечивание сущностных сил человека. Психика человека характеризуется авторами не только в аспекте ее составляющих, но и в аспекте ее психокосмической сущности. С помощью различных психологических моделей дается объяснение таких психических способностей человека как ясновидение, предсказание, прорицание и т.д. Будущее человека авторы связывают с выходом в космос и созданием либо искусственной среды обитания для человека, либо «электронного разума», управляемого человеком и осваивающего космос. Таким образом, авторы видят интегральность природы человека в том, что она представляет продукт эволюции космоса, а также в том, что в процессе своего возникновения и развития человек интегрирует в себе миры своего бытия - природу, общество, культуру.

С.А.Цоколов, подчеркивая возможность системного подхода к изучению человека, обозначает его как *Homo compositus* (человек составной, системный) и усматривает специфику целостности человека в том, что его онтологическое «я» (центр целостности) интегрирует в себе физиологическое эго (гомеостазис, который присущ уже растению, сохраняющему равновесие в организме благодаря активному противостоянию окружающей среде), бихевиоральное эго (присущее уже животному, у которого мотивационное ядро психики определяет поведение) и сознательное эго (присущее только человеку, который благодаря мозгу обладает образным мышлением, позволяющим проигрывать на уровне образов любую ситуацию и следствием развития которого является возникнувшее у человека самосознание)⁴⁷. В данной концепции можно усмотреть аналогию с учением Аристотеля о трех видах души у живых существ и о том, что у человека при наличии вегетативной души (которая имеется и у растений), чувственной души (которая имеется и у животных) преобладающей является разумная душа, обладающая способностью мыслить и познавать.

Несмотря на то, что проблема интегративной сущности человека находится в процессе своего осмысления, тем не менее в философской антропологии как философском учении о человеке (независимо от понимания его сущности) был сформулирован ряд общих идей: специализация знания о человеке должна идти не по наукам, а по проблемам; поскольку сущностные свойства человека относятся к разным уровням организации материи, то сущность человека является многоуровневой; человек-индивид представляет собой системно организованное целое и при изучении его сущности можно применять системный подход; с точки зрения последнего, система имеет как системные качества, которыми обладают образующие ее компоненты или элементы, так и системные качества, которыми

не обладает ни один из образующих ее компонентов или элементов в отдельности, но обладает вся система, и эти качества стали называться интегративными; именно эти «интегративные, целостные свойства системы обеспечивают *относительно самостоятельное, обособленное существование, функционирование (а в некоторых случаях и развитие) системы*»⁴⁸; если свойства компонентов и элементов системы характеризуют особенное в ней, то интегративные (их называют и интегральными) свойства характеризуют систему как единство взаимосвязанных компонентов и элементов и выражают ее специфику. Интегративные свойства всех целостных систем, а социальных особенно, как подчеркивали С.А.Саркисян и Л.В.Голованов, не выводимы из свойств компонентов и «не вполне доступны непосредственному наблюдателю и измерению»⁴⁹.

В основе интегративного подхода лежит идея интеграции, связанная с пониманием соотношения целого и части. Условием интеграции выступает наличие системы взаимных связей между частями, что обеспечивает отличие целого от суммы частей. Свойства частей, благодаря которым возникают данные связи, называют десмогенными. В результате возникновения связей происходят изменения в самих частях и целом: «Часть, входящая в состав нового, более сложного единства, утрачивает некоторую долю свойств, как бы жертвует ими ради приобретаемых преимуществ... Свойства части в той или иной мере снимаются, поглощаются свойствами целого, преобразуются в свойства этого последнего. С другой стороны, возникновение новой целостности сопровождается появлением у нее новых свойств, отнюдь не тождественных тем, которые «утратила» составная часть, а определяемых в основном именно теми связями, которые возникли при вхождении части в образующееся целое»⁵⁰.

По отношению к человеку-индивиду все эти идеи означают, что тело, душа и дух не могут относиться к числу интегративных свойств. В советской философии, например, В.Г.Афанасьевым интегративным свойством человека считалась его социальность, что обосновывалось, как было принято в условиях догматизации философии, ссылками на понимание человека Марксом, который утверждал, что сущность личности есть «не ее абстрактная физическая природа, а ее *социальное качество*»⁵¹; «индивид *есть общественное существо*»⁵²; «...если человек есть некоторый *особенный* индивид и именно его особенность делает из него индивида и действительное *индивидуальное* общественное существо, то он в такой же мере есть также и *тотальность*»⁵³. При этом человек считался биосоциальной системой, в которой его биологические свойства были «сняты» социальными.

При таком подходе социальное понималось и как компонент системы «человек», и как его интегративное свойство⁵⁴, что противоречит идее теории систем о том, что интегративное свойство невыводимо из свойств компонентов. Далекое не всегда различались в советской философии понятия «природа человека» и «сущность человека». Так, представление Н.М.Васюкова о природе человека как системе, состоящей из двух подсистем -

организма и личности⁵⁵, - соседствует в работе В.Г.Афанасьева с его представлениями о социальной сущности человека, что свидетельствует о том, что последний особенно не обращал внимания на различие содержания этих понятий. Понятие «личность» характеризует социальное качество человека, что противоречит длительной философской традиции в понимании ее как духовного феномена. Духовные качества не отличались от психических⁵⁶. Все это позволяет сделать вывод о том, что идея социальности как интегративного свойства человека в марксистской философии по сути дела прокламировалась, но не была обоснована.

Человек как целое включает такие части как тело, душа и дух, каждая из которых равна целому в силу связей, существующих между данными частями. Интегративным свойством человека как целого является его социальность. Без включения ее речь может идти лишь об абстрактном человеке, существующем вне мира своего бытия. Но социальность существует в человеке через его части и в них. Так, социальность инкорпорируется в человеческое тело, которое социальным образом сформировано и функционирует; душа по происхождению, содержанию и функциям является социальной; содержание индивидуального духа обусловлено духовными ценностями, существующими в обществе и в его культуре и представленными в духовном мире человека как личная система ценностей. Различные особенности человеческого тела (прямохождение, функциональная асимметрия коры больших полушарий, большой объем головного мозга, жесты, наличие развитой и неразвитой мускулатуры, функции движения, способы приема пищи, рождения детей и многое другое) социально обусловлены. Все элементы психики (чувства, воля, мышление, память, воображение и т.д.) не даны человеку от природы, а сформировались благодаря его жизни в обществе. Психическая идентификация индивида осуществляется с помощью памяти, но та имеет социокультурные временные координаты. Все проявления духовности человека (личная система ценностей, идеалы, смыслы жизни, представления о счастье, долге и т.д.) имеют социокультурное содержание и выражают смыслы исторического процесса и культуры.

Тело, душа, дух удостоверяют человека для других и для себя постольку, поскольку выполняют специфические социокультурные функции, являясь репрезентацией общественных отношений и культуры. Тело человека может, например, служить товаром в рыночной экономике, предметом эстетического наслаждения в искусстве или инструментом власти; душа может представлять идеального другого, выступая репрезентацией биографии его жизни; духовность - символизировать принятые в обществе или общности ценности, а те - общественные отношения и универсалии культуры. Функциональная символизация тела, души и духа выражается в том, что они представляют общество и культуру, в которой живет человек. Можно сказать, что в человеческом теле опредмечены, а в его душе и духе объективированы общество и его культура. Механизмом опредмечивания и распределенности человека-индивида для других, общества и себя выс-

тупает его разнообразная деятельность. Тело, душа и дух даны человеку в той мере, в какой они вовлечены в его разнообразную деятельность, ее цели, средства, продукты и результаты.

Таким образом, тело, душа и дух человека-индивида помимо того, что они принадлежат индивиду и идентифицируют его, выступают для него самого и других еще и репрезентантами того социального мира и его культуры, в котором живут все люди. Отсюда рассуждения Н.А.Бердяева о том, что «душа и тело человека принадлежат природе, они являются реальностями природного мира. Но дух не есть природа»⁵⁷, отражают скорее его экзистенциалистское неприятие общества как мира Оно, чуждого и враждебного человеку, чем реальное положение вещей. Понятие «тело» характеризует человека как существо протяженное, пространственно ограниченное, укорененное в эволюции космоса и самоорганизации природы на Земле, обладающее стабильностью в силу своей негэнтропийности как открытой сложной системы, представляющее высший этап в развитии природы, означающий переход к созданию социального мира. Понятие «душа» характеризует человека как существо воспринимающее, переживающее и осмысливающее внешний мир, других индивидов и самого себя. Понятие «дух» характеризует человека как субъекта теоретического и практического разума, имманентными свойствами которого являются свобода и творчество. Понятие «социальность» характеризует человека как существо, создающее общество, общественные отношения, социальные институты, социальные вещи, пригодные для удовлетворения витальных и прагматических потребностей человека, а также исторический процесс.

Некоторые философы, признающие сущностью человека социальность, все другое в человеке рассматривают как формы, «снятые» в социальности. Отсюда оказывается, что в человеке нет ничего кроме социальности, происходит та социологизация человека-индивида, начало которой было положено в марксизме. Но и тело, и душа, и дух составляют человека-индивида. Социальность человека-индивида существует в них и через них, а также через его деятельность. Отсюда идея немецкой классической философии о деятельной сущности человека должна быть сохранена, ибо все аспекты человека, взятые вне его деятельности (производственно-преобразовательной, познавательной, общения, ценностно-ориентационной), превращаются в пустые абстракции, в нечто нечеловеческое: тело - в живой труп, душа - в животную чувственность, дух - в нирвану, состояние, при котором человек не может отличать самого себя от мира. Р.Л.Лившиц справедливо замечает: «Говоря обобщенно, в категории духа отражена целенаправленная активность человеческой деятельности в ее (деятельности) противостоянии внешнему миру»⁵⁸. Но это же относится и к другим составляющим человека, ибо деятельность представляет такое же существенное свойство человека-индивида, как движение - материи.

Социальность не просто генетически обуславливает такие аспекты человека как тело, душа, дух в антропогенезе и онтогенезе, их содержание и функции, но она обеспечивает и взаимосвязь, взаимодействие этих аспек-

тов, их единство, целостность, придает человеку-индивиду историческую конкретность, вписывает его в мир его бытия, обеспечивает его функционирование и развитие, в социуме и культуре, где все его другие аспекты приобретают социокультурную определенность. Из биологии известно, что каждая клетка организма обладает информацией обо всем организме. В отличие от этого тело, душа и дух не составляют человека-индивида как целое вне такого его интегративного свойства как социальность. Кроме того, сущность человека должна производиться и воспроизводиться, а реализоваться это может только с помощью социальности человека. Наконец, социальность нельзя вывести из тела, души и духа, наоборот, они получают определенность через социальность. Социальность человека не доступна непосредственному наблюдателю и измерению, ибо в человеке она представлена своими репрезентантами (тело, душа, дух), а не непосредственно.

Специалисты по проблеме интегративности отмечают, что интегративное свойство, специфическая внутренняя определенность системы, «хотя и не присуща по отдельности его частям, репрезентируется природой самой сложной из них, поскольку в ней заключен наиболее богатый по сравнению с остальными частями ее (системы) фрагмент. Верно и то, что «вклад» такого фрагмента в интегративное качество всего мира превосходит вклады других - менее богатых»⁵⁹. По аналогии это понимание можно распространить и на человека-индивида. Наиболее сложной составляющей в последнем является дух. Следовательно, социальность в человеке-индивиде репрезентируется духом. По отношению к обществу это положение выявляет свою предметную истинность: весь социальный мир есть опредмечивание человеческого духа. То же самое можно сказать и по отношению к человеку-индивиду, хотя это и менее обнаруживается. Человек как социальный индивид в обществе значим своими духовно-ценностными измерениями: пониманием смысла жизни, системой ценностей, идеалами, ибо только с их помощью он может воспроизводить социум и его культуру.

Итак, человек-индивид должен пониматься как целостность. Следующий вопрос есть вопрос о том, как взаимосвязаны составляющие человека. Ввиду того, что они представляют разные уровни организации человека-индивида как целостного существа, то к ним можно применить уровневый подход, возможность использования которого обоснована в отечественной философии⁶⁰. Известно, что «методологическое значение представления о целостности состоит в указании на необходимость выявления внутренней детерминации свойств целостного объекта и на недостаточность объяснения специфики объекта извне...»⁶¹.

С точки зрения уровневого подхода тело человека характеризует первый уровень сущности человека, поскольку как пространственное измерение оно связывает человека с внешней средой и вместе с тем отгораживает от нее, специфицирует как особый предмет в пространстве. Из антропологических исследований известно, что сознание появляется у гоминид в

процессе антропосоциогенеза гораздо позже, чем другие его человеческие признаки: прямохождение, изготовление искусственных орудий труда и осуществление производственной деятельности. По своему составу тело человека космически-планетарно, представляет живой организм.

Второй, более глубокий уровень сущности человека, составляет его душа, психика, ядром которой является сознание. Тело человека (его мозг) служит материальным субстратом души. Мозг человека представляет собой материальную основу многообразных психических явлений. Он дифференцирован на различные блоки аппаратов, различающиеся по строению и функциям, и функционирует как единое дифференцированное целое, нейрофизиологическая деятельность которого продуцирует психические феномены. Их человеческое содержание обеспечивается жизнью человека в обществе, так что продуцентом психики является мозг общественного человека-индивида. Душа человека проявляется с помощью тела, обнаруживая себя в позах, мимике, жестах, движениях органов тела, речи и т.д.

Между телом и душой имеет место взаимодействие, изучаемое психосоматикой. Например, Э.М.Краних, характеризуя развитие ребенка в раннем детстве, показывает, что прямостояние формируется благодаря волевым усилиям ребенка: «Когда ребенок делает усилие, чтобы поднять голову (сначала лежа на животе, позже сидя), шейный отдел позвоночника приобретает направленный вперед изгиб. Когда вместе с усилиями растет сила воли и вместе с ней мускулатура, ребенок начинает свободно держать голову. При этом постепенно возникает постоянный изгиб, так называемый шейный лордоз. Позже ребенок старается подняться на ноги и выпрямляет согнутые до того ноги. Благодаря этому становится более сильным наклон таза - и возникает характерный для людей изгиб поясничного отдела позвоночника. Сначала и он появляется лишь в момент приложения усилия, затем у ребенка появляется навык, на основании которого примерно к пятому году жизни возникает постоянная форма (поясничный лордоз). Так из усилий ребенка свободно держать голову и самостоятельно стоять возникает человеческая форма позвоночника. Наследственная форма (форма, характерная для новорожденного) преобразуется так, что в ней проявляется развивающийся со своей силой воли человек. Подобным образом преобразуются и другие органы детского тела, например, ноги и ступни»⁶². Таким образом, уже при рождении тело человека содержит в себе «зачатки способности к переорганизации с помощью «Я». Позвоночник новорожденного уже имеет слабый намек на более поздние изгибы, ступни имеют очень слабо выраженные своды»⁶³. В свою очередь тело формирует и изменяет психические состояния человека.

Третий, еще более глубокий уровень сущности человека-индивида, составляет индивидуальный дух, который выражается через психику человека и его тело. Личную систему ценностей индивид формирует с помощью чувств, воли, памяти, мышления, интуиции и т.д., а духовность человека проявляет себя через движения его тела (человек бросается в огонь, чтобы вытащить из него ребенка, или на амбразуру вражеского пулемета на

войне и т.д.). Но вместе с тем духовность человека-индивида не представляет собой совокупность явлений его психики или телодвижений, она обладает своей спецификой и не может быть редуцирована к предыдущим уровням сущности человека. Поведение человека не сводится к реакциям его тела на воздействия внешней среды, а опосредовано психической и духовной мотивацией.

Социальность человека детерминирует не только его тело, душу и дух, но и его многообразную деятельность. Сама эта деятельность может быть рассмотрена с точки зрения уровневого подхода как деятельность, связанная с удовлетворением родовых базовых потребностей человека: первый ее уровень представляет материальную деятельность, второй - социальную, третий - психически-познавательную, четвертый - духовную, которые соответственно связаны с удовлетворением естественных потребностей; потребностей в безопасности и благополучии, укорененности, в уважении, принадлежности и идентичности с группой; ориентации и приверженности; самореализации⁶⁴. Иногда подчеркивается, что при «деятельностном подходе принято считать всю мотивацию... не чем иным, как конкретизацией потребностей, а последние - выражением «нужды»⁶⁵, что принижает роль человеческой субъективности. Но, во-первых, сами потребности не представляют чисто объективные явления, а есть единство объективного и субъективного, «нужды» и переживания ее⁶⁶. Во-вторых, потребности, являясь источником деятельности, выступают лишь «первичным звеном мотивации»⁶⁷, над которым надстраиваются интересы, цели, ценности, идеалы. Уровни потребностей и деятельности человека выражают направленность человеческой жизни от обеспечения удовлетворения витальных и прагматических потребностей к обеспечению удовлетворения духовных потребностей. С учетом авторского понимания сущности человека последний может быть охарактеризован как космобиосоциопсиходуховное существо, реализующее в своем существовании интегративную сущность, выражающую единство природы, общества и культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Антология мировой философии: В 4 т. Т. 1, ч. 1. – М., 1969. – С. 337.

² Чаша Гермеса: Гуманистическая мысль эпохи Возрождения и герметическая традиция. – М., 1996. – С. 46.

³ Цит.по: Бердяев Философия свободы. Смысл творчества. С. 303.

⁴ Rcmische Bandzahl: Paracelsus: Sämtliche Werke.1. Abt.: Medizinische, naturwissenschaftliche und philosophische Schriften. Hrsg. Karl Sudhoff. Bd I-XIV. München, Berlin.1922-33. Bd. XII, 1929. S. 33f, 37.

⁵ Там же. S. 22.

⁶ Там же. S. 58.

⁷ Там же. Bd. IX, 1925. S. 220; Bd. XIII, 1924. S. 302; Bd. XII, 1929. S. 120.

⁸ Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – М., 1991. – С. 221.

⁹ Цит.по: Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. С. 300-301.

¹⁰ См.: Штайнер Р. Очерк тайноведения. – Ереван, 1992.

¹¹ Там же. С. 37.

¹² Там же. С. 40.

- ¹³ См.: Штайнер Р. Очерк тайноведения. – Ереван. С. 41.
- ¹⁴ Там же. С. 46.
- ¹⁵ Там же. С. 48.
- ¹⁶ Там же. С. 49.
- ¹⁷ Там же. С. 53.
- ¹⁸ Там же. С. 97.
- ¹⁹ Бердяев Н.А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. С.304,305.
- ²⁰ Там же. С. 305.
- ²¹ Шелер М. Положение человека в космосе. С. 133.
- ²² П.Тейяр де Шарден. Феномен человека. - М., 1987. - С. 74, 78.
- ²³ Там же. С. 80.
- ²⁴ Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. - Мн., 1999. - С. 288.
- ²⁵ Русский космизм: Антология философской мысли. - М., 1993. - С. 265, 266.
- ²⁶ Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. - М., 1989. - С. 107.
- ²⁷ Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Кн. 2. - М., 1977. - С.96.
- ²⁸ Моисеев Н.Н. Вернадский и современность // Вопросы философии. - 1994. - № 4. - С. 12.
- ²⁹ Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. С. 40.
- ³⁰ Цит.по: Богомолов А.С. Идея развития в буржуазной философии XIX и XX веков. - М., 1962. - С. 199.
- ³¹ Иорданский Н.Н. Современные представления о макроэволюция // Биология и современность. - М., 1990; Микро- и макроэволюция. - Тарту, 1980 и др.
- ³² П.Тейяр де Шарден. Феномен человека. С. 172.
- ³³ Цит.по: Молчанов И.И. В.И.Вернадский. - М., 1982. - С. 318.
- ³⁴ Моисеев Н.Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность // Вопросы философии. - 1989. - № 8. - С. 56, 58.
- ³⁵ Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Вопросы философии. - 1990. - № 6.
- ³⁶ Русский космизм. С. 273.
- ³⁷ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977. - С. 22.
- ³⁸ Там же. С. 32-33.
- ³⁹ Там же. С. 41.
- ⁴⁰ Там же. С. 209-211.
- ⁴¹ Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории // Советская педагогика. - 1990. - № 12. - С. 61.
- ⁴² Там же. С. 61-62.
- ⁴³ Волков Ю.Г.,Поликарпов В.С. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты. - Ростов-на-Дону, 1994. - С. 5.
- ⁴⁴ Там же. С. 31.
- ⁴⁵ Там же. С. 64.
- ⁴⁶ Там же. С. 76-78.
- Цоколов С.А. Единая наука о человеке: иллюзия или реальность // Человек. – 1996. - № 5. - С. 7.–13.
- ⁴⁸ Садовский В.Н. Основания общей теории систем. - М., 1974. - С. 83-84.
- ⁴⁹ Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М., 1980. - С. 25.
- ⁵⁰ Энгельгардт В.А. Интегратизм - путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. - 1970. - № 11. - С.108.
- ⁵¹ Маркс К. Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 242.
- ⁵² Там же. Т. 42. С. 119.
- ⁵³ Там же.
- ⁵⁴ Афанасьев В.Г. Системность и общество. С. 301, 307.
- ⁵⁵ Там же. С. 307.
- ⁵⁶ Там же. С. 306.
- ⁵⁷ Бердяев Н. Проблема человека. С. 95.
- ⁵⁸ Лившиц Р.Л. Дух, душа, тело // Новые идеи в философии: Межвуз. сб.науч.трудов. Вып.7. - Пермь, 1998. - С. 76.
- ⁵⁹ Барг О.А. Проблема интегративности и конкретно-всеобщий уровень философского понимания действительности // Новые идеи в философии: Межвуз.сб.науч.трудов. Вып.7. - Пермь, 1998. - С. 89.
- ⁶⁰ См., например: Барулин В.С. Диалектика сфер общественной жизни. - М., 1982. - С. 26-45.

⁶¹ Философский энциклопедический словарь. С. 763.

⁶² Краних Э.М. «Я» в развитии ребенка, подростка и молодого человека // Человек. - 1999. - № 6. - С.33.

⁶³ Там же. С. 35.

⁶⁴ Используются классификации потребностей, разработанные А.Маслоу и Э.Фроммом. См.: Maslow A. Motivation and Personality. N.Y. 1954; Фромм Э. Человеческая ситуация. - М, 1994.

⁶⁵ Деятельность: теории, методология, проблемы. - М., 1990. - С. 33.

⁶⁶ Кузнецов Н.С. Человек: потребности и ценности. - Свердловск, 1992. - С.103.

⁶⁷ Там же. С.104.

Раздел II. СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Связь между философскими учениями о человеке, его сущности и стратегиями образования и воспитания не имеет характера однозначного механистического детерминизма. На основе учений о сущности человека формируется идеал человека как наиболее общее представление о тех качествах, которыми должен обладать совершенный человек и которые определяют характер его поведения. Проблема идеала наиболее обстоятельно была разработана в классической немецкой философии, философии марксизма¹ и т.д. Для данной работы важно подчеркнуть наличие двух тенденций в исследовании проблемы идеала.

Одна из них связана с учениями об идеале Канта, Фихте, Шеллинга и Шиллера, которые трактовали идеал как идею чистого разума и достижение его считали в эмпирической действительности неосуществимым. В качестве способа движения к идеалу рассматривался путь нравственного самосовершенствования. Вторая тенденция связана с учением Гегеля, в котором утверждается идея рассмотрения идеала через диалектические противоречия разума и признается возможность осуществления идеала в эмпирических условиях. Марксистское представление об идеале относится ко второй тенденции. Путь движения к идеалу был обозначен марксизмом как историческое *«действительное движение, которое уничтожает теперешнее состояние»*², движение через практическое преобразование человеком общественных отношений, из чего следовал вывод об историчности идеалов.

Этот спор продолжается и в настоящее время. Нам кажется более приемлемой та точка зрения, согласно которой «идеалы «культурного человека» изменяются мало, скорее, в сторону расширения, дополнения, а не изменения внутренней структуры (сравни идеал калократии с идеалом всесторонне развитого человека). Следовательно, в плоскости идеалов относительно просто выделяются типы, но с трудом улавливается динамика»³. Но объясняется эта устойчивость идеала человека не идеями трансцендентализма и априоризма о построении идеала, а наличием общечеловеческих ценностей, на основе которых проецируется идеал. То, что в литературе нередко рассматривается в качестве идеала человека (религиозный человек, человек власти и т.д.), является моделью человека, исторической репрезентацией идеала, в которой ««поименно» определяется, какие ценности должен культурный человек усвоить, какими нормами поведения руководствоваться, что он должен знать и что уметь. Именно модель (реально сформулированная или подразумеваемая) является отправной точкой выработки учебных программ и программ воспитания»⁴.

В связи с этим можно сделать два вывода. Первый: идеал довольно абстрактен (например, несколько веков в философской мысли «расшифровывается» идеал всесторонне развитого человека) и при его историчес-

кой конкретизации неизбежно превращается в модель культурного человека. Соответственно типологии сущности человека мы можем построить типологию идеалов человека: природный человек в соматизме, душевный человек в психизме, духовный человек в спиритуализме, социальный человек в социологизме, целостный человек в интегратизме. Каждый из этих идеалов отражает определенную историческую действительность, но абстрактно, путем указания на ту область бытия, которая является чрезвычайно важной для человека в данную эпоху, что находило отражение в приоритетных проблемах и идеях в философии. Поскольку в идеале человека учитываются (иерархическим образом) составляющие человека-индивида, то данные типы идеалов человека по сути дела представлены на разных этапах развития философии.

Второй вывод заключается в том, что для выделения соответствующих стратегий образования и воспитания, разработанных на философско-антропологическом фундаменте, в центр исследования следует поставить проблему ценностей. В этой проблеме есть аспект, имеющий прямое отношение к данным стратегиям. Этот аспект имел в истории философии два способа понимания. Один - восходящий к Платону, с его идеей наличия вечных и неизменных ценностей и их иерархии. Другой - восходящий к философии И.Канта, с его идеей априорных познавательных способностей индивида, с помощью которых тот конструирует объекты познания. Не принимая трансцендентализм и априоризм рассуждений Канта, вместе с тем следует признать, что человек *конструирует ценности* с опорой на общество и культуру, через диалектику следования норме и свободы выбора. Свобода выбора заключается не только в установлении новой иерархии ценностей, но и в создании новых ценностей, что находит отражение в философии, этике, эстетике и т.д.

Поскольку дальше речь пойдет о классификации ценностей, то следует их понятийно определить. Представления о ценностях плюралистичны и имеют свою специфику в разных направлениях аксиологических исследований. Если же иметь в виду наиболее общее понимание ценностей, пригодное для исследования вопроса о ценностях воспитания, то ценности можно определить как нормативно обусловленные предпочтения индивидов, выраженные в актах их духа и поведения.

Ценности образования и воспитания включают в себя как общие ценности в их преломлении к человеку, включенному в образовательный процесс, так и собственно образовательные ценности, выраженные в программах образования и воспитания и деятельности институтов образования и воспитания⁵. Логический механизм ценностного обоснования образования Н.С.Розов представляет в виде следующей теоретической модели: глубинные предпочтения (образы мира и человека в гуманитарных науках) - ценности - образовательные ценности - образовательные цели и нормы - образовательные решения⁶. Среди ценностей он выделяет кардинальные (нарушение которых ущемляет права и свободы индивидов), или первичные общезначимые ценности; субкардинальные, подчиненные

первым; этосные («необщезначимые, относящиеся к особенностям образа жизни и мышления кого-либо - этоса»). В качестве образовательных ценностей он выделяет 1) ответственность за общезначимые ценности, 2) свободное ценностное самоопределение, 3) компетентность - общекультурную и профессиональную, 4) личностную самоактуализацию в профессии, культуре и жизни⁷. В виду того, что данная работа имеет философский характер, мы сосредоточим внимание на анализе общезначимых ценностей и доминантных образовательных ценностей.

Наконец, следует уточнить значение понятия «стратегии образования и воспитания», которые могут быть определены как доминирующие в философско-педагогической мысли направления образования и воспитания, в которых разрабатываются цели, задачи, принципы и методы педагогической деятельности в соответствии с определенной моделью культурного человека, детерминируемые специфическим пониманием сущности человека и связанного с ней идеала человека. С точки зрения формальных признаков эти стратегии представляют программы образования и воспитания, которые выдвигаются в качестве доминирующих в существующем обществе и реализуются социальными институтами образования и воспитания. Ниже ставится задача анализа различных стратегий образования и воспитания, выделенных на основе их философско-антропологических оснований.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См по данному вопросу: Дубко Е.Л., Титов В.А. Идеал, справедливость, счастье. - М., 1989; Ильенков Э.В. Философия и культура. - М., 1991; Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. - Киев, 1977.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 34.

³ Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. - 1990. - № 5. С. 63.

⁴ Там же.

⁵ Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. С. 101-103.

⁶ Там же. С. 112-113.

⁷ Там же. С. 114-150.

ГЛАВА 1. СТРАТЕГИЯ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Термин «природосообразное» образование и воспитание может быть применен для понимания той стратегии, которая базируется на соматических концепциях сущности человека. В силу того, что сами эти концепции довольно разнообразны, следует выделить определенные типы стратегии образования и воспитания, базирующейся на соматическом антропологическом фундаменте. Представляется, что в качестве таких типов можно выделить педагогические теории естественного свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо), теории физического воспитания, теории фрейдизма и бихевиоризма.

Теория образования и воспитания¹ Ж.-Ж.Руссо базируется на принци-

пах, следующих из понимания им природной сущности человека. Главной задачей образования и воспитания он считает формирование человека, а не работника и не классового индивида. Критикуя то общество, которое существовало во Франции XVIII века, дух рабства и несвободы, присутствовавший в нем, философ замечает, что «приходится выбирать одно из двух - создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно и того, и другого...»². Признавая необходимость трудового воспитания для каждого индивида, он критикует тех, кто проводит в практике воспитания принцип сословного воспитания, и противопоставляет ему принцип равного, внесословного, внеклассового воспитания, что свидетельствует о демократизме мировоззрения Ж.-Ж.Руссо. «Вы хотите, - обращается он к одному из своих оппонентов, - довести его (ребенка. - И.С.) до того, чтобы он мог быть не чем иным, как лордом, маркизом, князем... что же касается меня, я хочу наделить его рангом, которого он не может потерять, - рангом, который делал бы честь ему во все времена, - я хочу возвысить его до звания человека, и, что бы там вы ни говорили, у него в этом случае будет меньше равных по титулу, чем при тех титулах, которыми вы его наделите»³.

Выступая с критикой общественного воспитания за то, что оно уродует человека, воспитывая из него специалиста и лишая его возможностей целостного развития, он выдвигает принцип формирования всесторонне развитого человека. Философ пишет о воспитаннике Эмиле, олицетворяющем собой тип воспитанника вообще, что «ему нужно такое ремесло, которое могло бы пригодиться Робинзону на его острове»⁴. Возникает вопрос, в чем же Ж.-Ж.Руссо усматривает содержание этого принципа. Во-первых, во всестороннем трудовом воспитании: «Он (Эмиль. - И.С.) на все готов: он уже умеет владеть заступом и мотыгой, умеет пользоваться токарным станком, молотком, стругом, пилой; ему уже хорошо знакомы инструменты всех ремесел»⁵. Иначе говоря, он должен уметь заниматься сельскохозяйственным и ремесленным трудом - двумя основными видами труда, которые существовали во Франции в XVIII веке.

Но Ж.-Ж.Руссо хочет оградить свою педагогику от упреков в стремлении сделать всех работниками: «Мы не для того поступили в учение, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми, а учение этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого»⁶. Вместе с тем для него труд является родовым свойством человека, поэтому задача заключается в том, чтобы всесторонне сформировать у индивида трудовые способности и потребности, для чего он предлагает тот способ, который имеется и у животных, - научение, приобретение практических умений и навыков в непосредственном деловом контакте с мастером, как это делал Петр I, обучаясь строить корабли⁷. Как видно, из процесса трудового воспитания он исключает теоретически-познавательный момент.

Конечно, те виды труда, которые тогда существовали, допускали применение данной технологии воспитания, но у Ж.-Ж.Руссо даже не возникает мысли о том, что характер труда может измениться и это потребует введе-

ния теоретически-познавательного момента в трудовое воспитание. Игнорирование познавательной деятельности при научении даже таким простым видам труда знаменательно для понимания педагогики

Ж.-Ж.Руссо. Критикуя Дж.Локка за то, что он предлагает обучать детей с помощью наставлений, Руссо по сути дела обосновывает новый принцип воспитания не словом, а делом: «Истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях»⁸; «чтоб узнать людей, нужно видеть их действующими»⁹.

Этот принцип будет положен в основу теории воспитания прагматизма Дж.Дьюи и марксистско-ленинской педагогики. Достаточно вспомнить педагогику трудового воспитания А.С.Макаренко, поднятую на идеологический щит в период индустриализации, а также теорию и практику производственного обучения, просуществовавшую в советской школе вплоть до 1988 года. Опираясь на идею орабочивания всего населения, советская власть превратила школу в средство подготовки рабочей силы.

Но, во-первых, принцип всестороннего обучения профессиям на практике оказалось реализовать невозможно, в связи с чем позже, в XIX веке, возникла новая модель подготовки специалистов: «специализация на основе широкой общеобразовательной подготовки». Во-вторых, данный принцип был направлен Руссо не столько против новой модели культурного человека, которая начинала рождаться в связи с переходом к капитализму с его индустриализацией производства, сколько против культуры вообще, тогда как иначе чем через развитие культуры нельзя решить проблему всестороннего развития человека. В-третьих, этот принцип акцентировал внимание на изменении поведения, а не развитии психики и духовности ребенка. Известно, что Дж.Дьюи сводил духовный мир индивида к его поведению: «Глубочайшие стороны духовного строя человека определяются тем, как он относится к проблемам поведения»¹⁰.

Тем самым теория образования и воспитания человека превращалась в теорию формирования поведения индивида: его обучали выбору в ситуациях поведения необходимых инструментов, в наилучшей степени обеспечивающих приспособление к ситуации. «Самоистребительная диалектика» (Н.А.Бердяев) принципа, отстаиваемого Ж.-Ж.Руссо, заключалась в том, что он вел в сторону, противоположную всестороннему развитию человека. Итак, Руссо, отвечая на вопрос, КОГО ВОСПИТЫВАТЬ, предлагал воспитывать всесторонне развитого человека, но решение этой задачи видел в связи воспитания не с обществом и культурой, а с природой.

Вопрос о том, КТО ДОЛЖЕН ВОСПИТЫВАТЬ, также превращается у Руссо в критику культуры, окрашенную пессимизмом, и противопоставление ее роли в воспитании роли природы: «Все выходит хорошим из рук Мироздателя, все вырождается в руках человека. ... он (человек. - И.С.) ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая самого человека: и человека нужно выдрессировать для него, как манежную лошадь, нужно окорнать на его лад, как он окорнал дерево в своем саду»¹¹. В связи с этим он выдвинул принцип естественного свободного воспитания. Отрицание

понимания воспитания как дрессировки, натаскивания людей на необходимые образцы поведения свидетельствует о гуманизме Руссо, но его лозунг «назад к природе» и защита модели «природного человека» оборачивается тем, что он предлагал выбросить из воспитания, особенно на ранних этапах развития ребенка, социокультурный опыт и обращаться к инстинкту ребенка: «Выкинем же из наших первых занятий и те познания, стремление к которым не оказывается естественным для человека, и ограничимся теми, к которым влечет нас инстинкт»¹². Инстинкт может сделать живое существо животным, но не может, как показывают известные истории жизни людей, выросших в среде животных, сделать его человеком.

Из этого принципа естественного воспитания вытекают определенные педагогические технологии, одна из которых обозначается как «отрицательная», или технология «ничегонеделания». Сам Руссо поясняет суть данной технологии следующим образом: «Первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит отнюдь не в том, чтобы учить добродетели и истине, но в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум - от заблуждения. Если бы вы могли ничего не делать и сделать так, чтобы другие ничего не делали с вашим воспитанником, если бы вы могли довести его здоровым и крепким до двенадцати лет так, чтобы он не умел различать правой руки от левой, то с первых же ваших уроков очи его рассудка открылись бы разуму: без предрассудков, без привычек, он не имел бы в себе ничего, что могло бы противодействовать результатам ваших забот. Вскоре он стал бы в ваших руках самым мудрым из людей, и, начав с ничегонеделания, вы создали бы чудо воспитания»¹³. Но даже в том случае, если бы воспитатель целенаправленно не воспитывал, а просто находился бы постоянно рядом с ребенком, тот бы приобрел от него множество социокультурных привычек, потребностей и способностей, только наблюдая за тем, что воспитатель говорит, что и как он делает. Критикуя постоянно теорию воспитания Дж. Локка, Руссо не заметил, что взял из этой теории идею о сознании ребенка как *tabula rasa*. Но поскольку в обществе такого реального ребенка (без патологии) быть не может, то и Локк, и Руссо оперируют идеей не конкретного человека-индивида, а абстрактного человека (которому Руссо присвоил имя Эмиль), моделью природного человека.

Но, впрочем, Руссо хитрит: «ничегонеделание» воспитателя заключается в том, что он постоянно организует условия для того, чтобы ребенок сам воспитывал себя, что значит в терминологии Руссо - организует свободное воспитание. Важный принцип в педагогике Руссо - не спешить воспитывать человеческое в человеке, делать это постепенно, осторожно, незаметно для ребенка, так, чтобы он считал, что он сам себя воспитывает. Конкретное содержание этого принципа Руссо разъясняет на примерах научения ребенка умениям говорить, есть и ходить в возрасте до трех лет. Руссо возражает против использования каких-либо предметов культуры в этом воспитании: не надо использовать помочи и креслица, ибо мож-

но испортить естественную походку ребенка; слова разговорной речи, жесты, движения воспитателя, ибо тогда ребенок будет механически их воспроизводить, не понимая смысла, у него не будет хорошего произношения и т.д.¹⁴ В этих рассуждениях Руссо немало привлекательного. Он отстаивает, например, идею активности ребенка в воспитании, идею человечности воспитателя, заключающуюся во внимательности и снисходительности к инстинктам и естественным потребностям ребенка, идею постепенного воспитания, ненавязывания ребенку мыслей и действий воспитателя.

Но Руссо не понимает того, что исключение предметов культуры из воспитания на разных этапах жизни ребенка сформирует у того привычку обходиться без этих предметов культуры и в будущем. И если на ранних этапах жизни ребенок овладевает этими предметами культуры как бы шутя, бессознательно и полубессознательно, играя с ними, то потом придется обратиться к столь ненавистному Руссо словесному воспитанию, чтобы заинтересовать ими ребенка. Иначе как же будет жить природный человек в обществе?

Руссо особенно выступает против того, чтобы использовать в воспитании книги и обучать ребенка морали. Он остроумно доказывает, что уроки нравственности учителя приводят к натаскиванию ребенка, приучению его к примитивным правилам типа «дурной поступок есть дурной поступок» и поэтому не нужно «дурно поступать». Технология воспитания нравственности, по Руссо, заключается в следующем: «Нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его»¹⁵, создав для этого соответствующие условия. Но жизнь не будет создавать для ребенка искусственных педагогических ситуаций, она окунет его в водоворот событий, встреч, взаимоотношений с другими. И занять в этих отношениях нравственную позицию индивид сможет только в силу того, что он будет знать, какие нормы культуры действуют в обществе и почему он должен следовать им. Ребенок, которого оберегали в детстве от всего безнравственного, в будущем не сможет осуществить свободный выбор.

Настаивая на том, что ребенок должен всегда и везде действовать свободно, Руссо смешивает два понятия свободы: одно из них отрицательное (свобода есть свобода от давления, от принуждения), другое - положительное (свобода есть свободный выбор нравственного), свободу физическую и свободу духовную. Все примеры, которые приводит Руссо, касаются как раз отрицательного понимания свободы: «Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте когда ему хочется ходить, или заставлять ходить, когда ему хочется остаться на месте. Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного. Пусть они прыгают, бегают, кричат, когда им хочется»¹⁶; «неугомонный ребенок ваш портит все, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться»¹⁷; «прежде всего вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашу задачей будет указывать, что он (ребенок. - И.С.) должен изучать: это его дело - желать, искать, находить»¹⁸. Руссо, например, утверждает, что «единственной привычке нужно дать возможность развиваться в ребенке: это - не усва-

ивать никаких привычек. ...Подготавливайте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее»¹⁹. Таким образом, Руссо отстаивает принцип педоцентризма в воспитании.

Положительное понимание свободы из природного воспитания ребенка автоматически вовсе не следует, его формирование связано с жизнью ребенка в обществе, с общением с другими, а не в изолированном воспитании с природой и воспитателем, ибо мораль не возникает вне отношений с другими, и никакие инстинкты здесь ребенку не помогут, если, конечно, не признавать врожденности моральных представлений. Руссо же стремится из инстинктов вывести способности индивида, строя свою систему воспитания на методологическом фундаменте идеи природной сущности человека: «Один и тот же инстинкт одушевляет различные способности человека. За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет образования»²⁰. Но животное, обходящееся инстинктами, не имеет ума, т.е. способности к мышлению, и не ищет образования. Увлечение идеей естественного воспитания перерастает у Руссо в возвеличение природного в человеке в противовес социокультурному в нем.

Утверждая, что тело и психика человека подготовлены к тому, чтобы сделать его собственно человеком, Руссо не учитывает (в силу выдвинутой им антитезы «природа-культура»), что эта подготовленность является результатом не деятельности природы, а антропосоциогенеза, положившего начало возникновению новой программы «социального наследования» (Н.П.Дубинин), которая и направляет жизнь человека. В этой программе важную роль играют различные предметы культуры, в частности, язык, который является фактором создания человека в антропосоциогенезе и онтогенезе. Отсюда постоянная критика Руссо использования языка в воспитании («Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливым воспитанием мы создаем лишь болтунов»²¹), будучи направлена против засилья чисто книжного словесного воспитания, превращается в критику воспитания у ребенка потребностей и способностей к языковому общению и любви к книге: «Устраняя ... все обязанности детей, я устраняю, - утверждал Руссо, - и орудия, причиняющие им наибольшее горе, - именно книги»²². Из психологических исследований известно, что дети, воспитываемые в семье, где мало говорят и не любят читать, в будущем, если эти недостатки не компенсируются через систему школьного воспитания, став взрослыми, не умеют хорошо говорить, не имеют потребностей к языковому общению, не любят читать и не имеют потребности в общении с книгой.

Наконец, навряд ли то воспитание, которое отстаивает Руссо, можно считать свободным. Свое понимание свободы в воспитании Руссо разъясняет, подчеркивая, что ребенок всегда от воспитателя сумеет добиться того, чего он хочет, и поэтому он по сути дела управляет воспитателем в

условиях принудительного воспитания. Другое дело в условиях свободного воспитания: «Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он думает, что он господин, а на деле вы всегда будьте господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; таким путем поработают самую свободу»²³. Иначе говоря, свобода ребенка в модели воспитания, разработанной Руссо, является мнимой: он имеет свободу поведения, но лишен свободы выбора: «он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет»²⁴. Отрицая, что такое воспитание является подлинно свободным, С.И.Гессен правильно подчеркивает: «Свобода Эмиля сводится, таким образом, к отсутствию сознания гнета со стороны воспитателя. Но не худший ли это вид рабства, когда жертва гнета даже не сознает его? Пленение воли - не во много ли раз хуже оно пленения действия?»²⁵. Результатом такого воспитания является то, что Эмиль, став взрослым, не сможет быть самостоятельным, свободным человеком, ибо он привык к постоянной опеке со стороны воспитателя.

В соответствии со своей эмпирической гносеологией Руссо проводит в теории воспитания принцип примата личного опыта ребенка, понимая воспитание как рост внутренних способностей ребенка, а не как развитие способностей ребенка во взаимодействии его психики и духовного мира с внешней средой. По Руссо, ребенок из опыта должен получать чувства, знания, моральные ценности, способы поведения. «Не давайте, - требует Руссо, - вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получать их лишь из опыта»²⁶. Философ приводит примеры того, как с помощью одного осязательного ощущения, человек может приобретать самые разнообразные знания о величине помещения, в котором он находится, о направлении реки и скорости ее течения и т.д.²⁷

Но Руссо не принимает во внимание то, что сами ощущения человека формируются в опыте, под воздействием общественной практики. Позже, в XX веке идею воспитания как роста личного опыта ребенка отстаивал Дж.Дьюи. «Истинное воспитание, - считал он, не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет»²⁸. Но Дьюи, признавая врожденные способности человека, соединял их с идеей социализации: социальная среда обеспечивала их рост. Руссо же отрицал роль социальной среды в воспитании, абсолютизируя личный опыт ребенка и не понимая ограниченности его инстинктов. Руссо как сенсуалисту присуща недооценка роли мышления и теоретического познания для развития ребенка. Все развитие ребенка он разделил на два этапа. С трех до двенадцати лет происходит телесное и чувственное развитие ребенка, с двенадцати до пятнадцати - умственное. Духовное развитие ребенка при этом вообще педагогикой Руссо не предусматривается, что является еще одним доказательством мнимости той свободы, которую он отстаивает в воспитании.

Принципом педагогики Руссо является и примат индивидуальных доб-

родителей над социальными. «Он (Эмиль. - И.С.) рассматривает, - утверждает Руссо, - самого себя без отношения к другим и находит приличным, чтобы и другие о нем не думали. Он ничего ни от кого не требует и себя считает ни перед кем и ничем не обязанным»²⁹. Философ утверждает, что его Эмиль таким прожил пятнадцать лет, считая себя счастливым и свободным. Но человек не может испытывать счастье вне своих отношений с другими, а свобода одиночества человека не может цениться им положительно вне связи со свободой общения, которые представляют собой диалектически противоположные родовые сущностные силы человека.

Руссо разрабатывает в педагогике и принцип полезности. «На что это нужно? - заявляет Руссо, - вот слова, которые отныне делаются священными, решающими разногласие между им и мною во всех действиях нашей жизни»³⁰. По его мнению, принцип полезности является могущественным средством в воспитании. Он иллюстрирует этот вывод примером о том, как он намеренно заблудился с Эмилем в лесу, чтобы объяснить ему необходимость знаний географии и умений ориентироваться в незнакомой местности. Конечно, полезность естественных потребностей легко объяснить ребенку, но как объяснить ему, выросшему в уединении, полезность общения с другими или полезность помощи им? Более того, как объяснить полезность для ребенка непрагматических, духовных ценностей, например, добра, любви к ближнему, долга, патриотизма, преданности идее и т.д.? С позиций натуралистически-соматического понимания сущности человека и натуралистического понимания воспитания ответить на эти вопросы невозможно.

Принцип ориентации на личный опыт ребенка в воспитании и принцип полезности тесно друг с другом связаны. Действительно, личный опыт ребенка только в силу того становится регулятивом воспитания, что он оказывается полезным, обеспечивает его приспособление к природе. Но сам принцип полезности делает воспитание ограниченным, узко-практицистским, показывает в обществе свою односторонность, не ориентирует на духовное развитие ребенка, ибо духовные ценности являются надпрагматическими. Таким образом, он не обеспечивает того целостного, всестороннего развития человека, которое Руссо провозглашает главной задачей воспитания. Педагогические идеи Руссо вызвали критику со стороны русских просветителей. Так, Н.М.Карамзин в повести «Моя исповедь» показал, что воспитание согласно принципам педагогики Руссо ведет к тому, что человек вырастает эгоистом, антиобщественным существом, не знающим даже основ морали и потому социально опасным для других людей. Натуралистическая педагогика Руссо оказалась весьма популярной, получила развитие в школах М.Монтессори, Л.Н.Толстого, американской школе XX века, выросшей на основе прагматической и инструменталистской педагогики Дж.Дьюи.

Недостатки педагогической концепции Ж.-Ж.Руссо особенно ярко проявляются в работах его последовательницы, профессионального педагога в области дошкольного воспитания М.Монтессори. «Идеал свободного вос-

питания, - замечает С.И.Гессен, - до того владеет умом Монтессори, что, читая ее, кажется иногда, что читаешь Руссо»³¹. Основоположениями педагогической системы М.Монтессори является принцип «ничего неделания» (учитель превращается в объективного наблюдателя за действиями ребенка) и принцип свободы действий ребенка. Правда, в отличие от Ж.-Ж.Руссо она признает, что в обществе свобода может быть только «относительной»: «свобода ребенка имеет пределом общие интересы», «необходимо избегать подавлять непосредственные движения, стремления детей, за исключением поступков бесполезных и вредных, которые должны быть подавляемы и пресекаемы...»³².

Но если Ж.-Ж.Руссо стремился обосновать разработанную им педагогическую систему философским образом, то М.Монтессори создает свою педагогику с опорой на частные науки. *«Ограниченность Монтессори...»* - писал С.И.Гессен, - *состоит именно в том, что она обосновывает свою систему исключительно на физиологии и психологии, пренебрегая совершенно философской стороной вопроса»*³³. Это выражается прежде всего в узком, недialeктическом понимании развития как «гимнастики органов чувств и двигательных аппаратов человека. ...Отсюда игнорирование целостной души ребенка»³⁴. С.И.Гессен считал, что «в основе этой ограниченности Монтессори лежит... ее натурализм»³⁵.

Как и у Ж.-Ж.Руссо, содержание педагогической системы Монтессори направляется принципом действий. Все ее педагогические технологии предназначены для того, чтобы заставить ребенка совершать различные действия, телесные, практические упражнения. Так, например, формирование правильных ощущений ребенка осуществляется через развитие органов чувств, а тех - через работу с различными вещами, именуемыми «дидактическим материалом». Ребенка обучают совершать «упражнения с застегиванием и растегиванием пуговиц (специальный прибор), шнурованием, специальная гимнастика дыхания, губ, зубов и языка. ...Термическое чувство упражняется набором металлических чашечек, наполненных водой различных температур. Барическое (чувство тяжести) - набором одинаковых по размеру, но разных по весу деревянных дощечек»³⁶ и т.д. Таким образом, у детей формируются практические умения и навыки, овладевая которыми дети упражняют свои ощущения. Так обычно обучают детей с патологией органов чувств. Монтессори, долго работая с детьми, отставшими в психическом развитии, перенесла методику их воспитания на здоровых детей, не учитывая того, что у здорового человека наиболее развито зрительное ощущение и его можно успешно формировать не только путем практических упражнений, но и словом.

Педагогическая система М.Монтессори не включает в себя разработку проблемы целей и ценностей воспитания: «Вопрос о целях образования, как чисто философский вопрос, ею, естественно, не затрагивается»³⁷. Но, спрашивается, для чего нужно развивать у ребенка слух, если его не учат различать значения слов, различать оттенки цветов, если его не учат понимать смысл живописных рисунков и т.д. Голый практицизм, натаскивание

на развитие телесных органов и телесных чувств при небрежении к умственному, нравственному и художественному воспитанию детей оборачивается по сути дела отказом от того идеала всесторонне развитого человека, который выдвинул Ж.-Ж.Руссо и которому пытается следовать Монтессори.

Третий философский вопрос, который в теоретическом плане не разрабатывает М.Монтессори, есть проблема объекта и субъекта, но в практическом плане ей присуще понимание ребенка как объекта, «материала», который надо обработать. Она отвергает детское творчество и творческое воображение, в воспитании ею не учитываются интересы ребенка. Рассматривая постановку обучения письму в школе М.Монтессори, С.И.-Гессен подчеркнул: «Но тогда обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо были для чего-то нужны ребенку. Если же они употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то, очевидно, что занятие ими будет чисто механическим занятием, которое не может скоро не надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность и не будет расти его зарождающаяся личность»³⁸.

Проблема развития тела человека ставится и в теориях физического воспитания. Среди них можно выделить две группы: в одних теориях физическое воспитание рассматривается как средство нравственного и художественного воспитания, признается их единство и общие цели; в других - физическое воспитание рассматривается как самоцель, что обосновывается аргументами, взятыми из физиологии: «Подлинными целями физического образования сводятся к чисто *физиологическим* целям, а именно к «развитию органической силы, мускульной силы, выносливости, быстроты и ловкости»³⁹. И те, и другие теории ставят задачу гармонического развития человека, но понимают его как соразмерность, максимум равновесия основных свойств человека или соответственно как «максимум равновесия всех жизненных сил организма и тем самым максимум его физиологической работоспособности»⁴⁰. Безусловно, первые теории ближе к истине, так как понимают воспитание интегративно.

Трактовка воспитания как процесса предотвращения различных психических конфликтов между бессознательными влечениями, связанными с инстинктами, и запретами со стороны общества и культуры, свойственна фрейдизму. Главным принципом психоаналитической теории воспитания является сублимация, под которой понимается перенесение бессознательных сексуальных влечений на несексуальные объекты и их использование для получения социально позитивных результатов. Критикуя педагогику запретов и попустительства, фрейдизм стремился найти способы повышения степени психической адаптации ребенка к окружающей среде. Л.Кремин подчеркивал, что «в ходе развернувшейся дискуссии определенные психоаналитические представления играли доминирующую роль. Учителей побуждали признать бессознательное в качестве реального источника мотивации и поведения как своего, так и учеников. При этом ос-

новая задача воспитания рассматривалась как сублимирование в социально полезные формы бессознательных импульсов ребенка»⁴¹.

Примером психоаналитического учения в педагогике может служить теория воспитания, разработанная С.Ластменом, изучавшим проблему ослабления контроля за бессознательными импульсами у «социальных низов». Предлагаемые им средства лежат в русле идей психоанализа: использование сублимированных форм удовлетворения бессознательных влечений, нейтрализация фрустраций, усиление роли Супер-Эго в структуре личности. «Только благодаря Супер-Эго, - утверждает он, - контролирование импульсов обретает ясно очерченную структуру, и с этого момента интериоризированные моральные кодексы, каково бы ни было их культурное содержание, принимают участие в этом контроле»⁴². Но усиление Супер-Эго как агента общества ведет к усилению роли психических неврозов, разрешить которые и призвана психоаналитическая педагогика. Очевидно, что усиление только Супер-Эго без усиления Я (сознания), его роли в психике и поведении индивидов не способно решить поставленную психоаналитиками проблему.

Проблемы воспитания разрабатывались и таким сторонником фрейдизма как Э.Эриксон. Исходным пунктом его учения о формировании человека выступает разработка им динамической структуры человека-индивида как единства трех процессов: соматического, Эго (сознания) и социального. «Человек, - признает Э.Эриксон, - всю жизнь, от первого толчка *in utero* до последнего вздоха, формируется в обладающих географической и исторической когерентностью группировках: семье, классе, общине, нации. Будучи всегда организмом, эго и членом общества, он постоянно включен во все три процесса организации»⁴³. Основным детерминирующим воспитательным фактором Э.Эриксон считает, в отличие от классического фрейдизма, социальные условия жизни индивида в различных социальных группах.

В отличие от З.Фрейда, который полагал, что развитие индивида осуществляется в первые шесть лет его жизни, Э.Эриксон разрабатывает концепцию всевозрастного развития индивида, который проходит в течение своей жизни восемь стадий становления личности, своего Я. На каждой стадии происходят изменения всех трех процессов, составляющих динамическую структуру личности, из которых ученого интересует прежде всего развитие Я. Жизнь индивида рассматривается Э.Эриксоном как своего рода эпигенетическая карта: каждому жизненному циклу соответствуют определенные социальные роли индивида, виды деятельности и формы группового общения и соответственно - психические состояния и кризисы.

В центре первой стадии (первый год жизни) находятся отношения ребенка с матерью, его телесное развитие и формирование альтернативного мироощущения: базисное доверие - базисное недоверие, связанное с тем, какой мир репрезентируют собой его родители - мир ласки и заботы или их отсутствия. На второй стадии (второй - третий год жизни), когда ребенок начинает совершать различные движения и действия, осваивая пред-

метный мир, в котором он живет, он сталкивается с различными формами отношения к нему родителей, которые могут либо поощрять его активность либо осуществлять жесткий контроль за поведением ребенка, создавая почву для психологического конфликта между стремлением ребенка к самостоятельности, автономии и чувствами стыда и сомнения в своих силах.

Третья стадия (четыре-пять лет) характеризуется развитием у ребенка инициативы, предприимчивости, стремления «атаковать задачу», попыток «разграничить сферу неоспариваемого преимущества». В сексуальном отношении здесь воедино соединяются «инфантильная сексуальность и табу инцеста, комплекс кастрации и суперэго»⁴⁴, приводя к кризису между инициативой и чувством вины за свое поражение. На четвертой стадии (шесть-одиннадцать лет) у ребенка развивается трудолюбие в ходе освоения орудий труда, он проходит систематическое обучение, общается со своими сверстниками. Психический кризис на этой стадии связан с опасностью для ребенка испытать чувство неполноценности из-за своей обреченности «на посредственность или неадекватность». Возникновение и разрешение этого кризиса зависит не только от родителей, но и от школы, где его могут либо поощрять, либо наказывать за отставание в развитии от других детей.

На пятой стадии (двенадцать-восемнадцать лет) у подростка происходит формирование своего Я на базе объединения представлений о всех своих ролях и ценностях в одно целое и признания существующих в обществе идеалов. Расширяя круг своего общения, подросток попадает в обособленные группы, кампании, клики, где отвергают «чужаков», «отличающихся от них цветом кожи, происхождением и уровнем культуры, вкусами и дарованиями, а часто - забавными особенностями одежды, макияжа и жестов, временно выбранных в качестве опознавательных знаков «своих»⁴⁵. Психический кризис на этой стадии есть кризис между идентификацией и смешением ролей в силу того, что подросток может не понимать, к какой социальной среде он принадлежит и кто он есть в действительности.

Шестая стадия охватывает период от конца юности до начала среднего возраста. Это период работы, любви, рождения детей. Психический кризис здесь связан с противоречиями близости с другими и изоляцией от них. Седьмая стадия охватывает зрелый возраст, где у индивида возникает психическое состояние генеративности, представляющей «прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения»⁴⁶. Кризис психического состояния индивида в этот период связан с неудовлетворенностью его интересов масштабного характера, застоением, стагнацией психической жизни, сосредоточенностью на себе самом, физической или психической инвалидностью. Последняя восьмая возрастная стадия связана с уходом индивида из активной профессиональной и социальной жизни. Это время приведения в порядок и осмысления опыта личной жизни. При удовлетворенности ею индивид осмысливает ее как некую целостность, собственный стиль жизни. Если же он утрачивает понимание целостности и осмысленности своей прошлой жизни, его ожида-

ет отчаяние, которое интегративно выражается в страхе смерти: жизнь прошла и ничего уже поправить нельзя.

В отличие от Фрейда Эриксон считает, что конфликты между личностью и обществом разрешимы, и в этом большую роль играют как социальное окружение индивида, так и его собственная деятельность и общение с другими, в ходе которых тот формирует свою ценностную идентичность. Вместе с тем Эриксон связывает выделенные им стадии возрастов жизни индивида с фазами психосексуального развития, разработанными Фрейдом, и признает возрастные психические кризисы индивидов. По сути дела, Эриксон развивает фрейдизм, создавая синтетическую концепцию о единстве сексуально-телесного, психического и социально-деятельностного в развитии индивида на протяжении всей его жизни. Некоторые исследователи творчества Эриксона полагают, что он приходит к выводу «о фатальной роли издержек воспитания на той или иной стадии формирования личности»⁴⁷, тогда как сам воспитываемый человек способен психически и деятельно компенсировать их. На основе идей Эриксона американский ученый Л.Тайлер разработала программу формирования «здоровой личности» с «сильным Эго», а М.Лоуренс - программу «эмоционального воспитания» молодежи в негритянских гетто США, связывая неврозы с семейными конфликтами и ошибочным воспитанием⁴⁸. Фрейдистская педагогика видит основную задачу воспитания в психотерапевтической помощи молодежи, избавлении ее от различных фрустраций и неврозов, развитии способностей использовать свое Эго для оздоровления своей психики.

Фрейдизм оказал широкое воздействие на педагогику США и стран Западной Европы. В ФРГ в 1973 году был издан сборник «Психоаналитическая педагогика», в котором приняли участие педагоги из США, Великобритании, ФРГ (А.Фрейд, Р.Экштейн, С.Ластмен, Д.Уинникот и др.)⁴⁹. Западная педагогика ассимилировала такие идеи фрейдизма, как возможность регулирования негативных бессознательных влечений индивида, связанных с инстинктами, путем обнаружения мотивации индивида и неприятие манипуляторских воспитательных установок, присущих бихевиоризму.

Вместе с тем в психоанализе и психоаналитической педагогике возникло направление эмпатического психоанализа, согласно которому психические расстройства вызываются недостатком эмоционального тепла в раннем детстве. Поэтому и при лечении неврозов, и в воспитании на первый план выдвигаются эмоционально-аффективные действия аналитика. Так, А.Фрейд разработала проблему «окультуривания влечений» через воспитание. По ее мнению, психотерапевтическая помощь психоаналитика ребенку заключается в том, чтобы научить его, «какую часть побуждений субъекта следует подавить и отбросить вследствие несовместимости с культурным миром, какие влечения могут быть допущены к непосредственному удовлетворению и какие должны подвергнуться сублимированию»⁵⁰. Обеспечение Я-включенности ребенка в процессы обучения и воспитания должно происходить на основе вступления учителя в эмоциональные отношения с ребенком, в которых учитель должен выполнять роль

фрейдистского «Я» личности.

Тем не менее в неофрейдистской педагогике немало и нерациональных идей: стремление сделать моделью воспитываемого индивида ребенка-невротика; мифологизация детского развития с акцентом на его сексуальную составляющую; недостаточное внимание к вопросу о социальной обусловленности психических неврозов ребенка; трактовка социальной среды как враждебного для ребенка мира, что исключает использование методов, направленных на преобразование социальной среды, установление отношений диалога и согласия между ней и ребенком; противопоставление социальной среды и воспитательной системы, что приводит к отрыву ребенка от жизни в обществе, утрате им шансов самореализации в нем.

На психосоматическом антропологическом фундаменте вырастает и педагогика бихевиоризма, которая опирается на психологические теории бихевиоризма и необихевиоризма, а те - на ряд философских учений, в частности, философию прагматизма, основателем которой являлся Дж.Дьюи, трактовавший философию как «общую теорию воспитания, цель которой - реконструкция или реорганизация опыта, усиливающая способность направлять ход последующего опыта»⁵¹. На бихевиоризм оказали воздействие такие идеи Дж.Дьюи как оценка поведения с точки зрения его практических результатов; сведение понятий, принципов, норм науки к роли произвольных интеллектуальных «инструментов» для анализа конкретной ситуации; сведение теории - к теории практики; отождествление поведения с ситуацией и ее возможностями; признание врожденных способностей личности и трактовка воспитания как обеспечение роста этих способностей; внутренняя активность личности, направленная на достижение ею прагматических целей, успеха; принижение роли знаний, овладение культурой в воспитании⁵².

Идеи Дж.Дьюи оказали влияние на психологическую теорию бихевиоризма Д.Уотсона, который обучался у Дьюи философии и об учении которого психолог Дж.Миллер сказал: «Бихевиоризм - это прагматическая теория психики»⁵³. Кредо бихевиоризма заключалось в тезисе: «Стимул - реакция», согласно которому знание о психике достигается получением определенной реакции на определенные стимулы. Проводя свои исследования сначала на белых крысах, а потом на людях, Д.Уотсон сделал вывод о том, что «поведение всех живых существ подчинено одним и тем же законам, что поэтому человека также можно трактовать как стимул-реактивную машину»⁵⁴. Напомним, что идеи о человеке как машине, машинообразности действий его тела и поведения высказывали в философии XVII-XVIII веков Р.Декарт, Т.Гоббс и Ж.Ламетри. И хотя неизвестно, какие философские учения разъяснял студенту Уотсону его вузовский преподаватель Дж.Дьюи, налицо филиация идей.

В экспериментах над эмоциями людей Д.Уотсон пришел к выводу о том, что из психологии надо изъять представления о субъективности, переживаниях и что возможно с помощью определенной программы управлять

эмоциональным поведением людей⁵⁵. Позже он разработал «периферическую теорию», отождествив в ней мышление с речью. И, наконец, он предложил идею переустройства общества и изменения человека, его поведения на основе использования бихевиористской программы, в которой, манипулируя внешними раздражителями (стимулами), предлагалось «изготовить» человека любого склада, с любыми константами поведения»⁵⁶. Идеи Д. Уотсона свидетельствуют о том, что бихевиоризм отрицал связь и взаимодействие поведения человека с его психикой и особенно мышлением, отвергал фактор психической мотивации поведения, что позволяло свести поведение человека к реактивным действиям животного-разного характера.

В 20-е годы основатель операционализма в философии П. Бриджмен разработал идею о том, что понятия являются синонимами действий, операций, с помощью которых они устанавливаются. И хотя у Бриджмена речь шла о физических понятиях, идеи операционализма стали использоваться и в психологии для экстраполяции программы бихевиоризма на исследование поведения. Не удовлетворившись изъятием из психологии психических феноменов, которое произвел Уотсон, психологи основали новое направление - необихевиоризм, вернув в психологию психические феномены (ожидания, установки, готовность к реакции), которые они изучали по объективным данным процессов научения. Основателем оперантного бихевиоризма стал Б. Ф. Скиннер, который трактовал психологию как науку об управлении поведением.

Суть оперантного поведения заключалась в изменении отношений между стимулом и реакцией: «Сперва животное производит реакцию... а затем реакция подкрепляется»⁵⁷. «Технология обучения» Скиннера начала применяться в педагогике, где главным компонентом явился «механизм контроля и самоконтроля, нацеленный не на всестороннее развитие личности, а на воспитание послушных людей»⁵⁸.

Необихевиоризм стал необычайно популярен на Западе, особенно в США, что объяснялось не только социальным заказом со стороны социальной системы в получении управляемых людей, поведение которых соответствует нормам и стандартам общества, но и простотой решения, которое сложную задачу духовного развития современного человека-индивида эпохи научно-технической революции сводило к модификации поведения человека в духе идей технократизма. Кроме того, педагогика Скиннера отстаивала идею ненасилия, отказа от принуждения в воспитании со стороны учителя, утверждая, что он «может совершить переход от наказания к позитивному подкреплению удивительно простым способом - реагируя скорее на успехи учащегося, чем на его неудачи. Учителя слишком часто думали, что их роль заключается в том, чтобы указывать на то, что учащиеся делают неправильно. Между тем акцентирование того, что они делают правильно, нередко вносит огромную перемену в микроклимат класса и в эффективность обучения»⁵⁹. Часть американских педагогов и психологов считала педагогику Скиннера гуманистической, ибо она была

«педагогикой без наказаний».

Его последователи разработали педтехнику невербальных подкреплений для поощрения поведения учащихся в форме поощрительных жестов, улыбок, кивков головой и т.д. Скиннером была обоснована программа «знаковой экономии», которая приобрела широкое практическое применение. В ней использовались методы поощрения желаемого учителем поведения в форме различных знаков (жетонов, квитанций, карточек), по предъявлении которых учащиеся получали какие-то блага⁶⁰. Вопрос о том, является ли педагогика Б.Скиннера гуманистической, позволяет решить содержание его педагогических идей. Действительно, она содержит критику репрессивного контроля, при котором используются меры наказания к ученику, не соблюдающему принятые нормы поведения: физические наказания, вербальные наказания, принудительные санкции и т.д., что вызывало эмоциональный протест, нежелание учиться и пассивное сопротивление со стороны учеников. Взамен этой педагогики наказаний Скиннер предпочел создавать приятные ситуации, устранять неприятные ситуации, уменьшая тем самым возможность нежелательного поведения и увеличивая возможность желательного поведения. Создание данных ситуаций выступало в качестве позитивных подкреплений для поведения учеников.

Данная педагогика основывалась на разработанном Б.Скиннером принципе оперантного обусловливания, согласно которому признавалась возможность повторения поведения, которое сопровождается подкреплением, и, наоборот - исчезновения поведения без подкрепления; изменения поведения в сторону избежания наказания в том случае, если поведение сопровождается негативным подкреплением. Эта программа воспитания вызывает целый ряд возражений и замечаний, к числу которых можно отнести следующие. Редукция поведения человека, которое должно отличаться психической составляющей, в первую очередь целенаправленностью и осмысленностью, к реакциям ведет фактически к исключению из анализа поведения психического фактора и каких-либо духовно-ценностных факторов в виде целей, установок, мотивов. Тем самым поведение человека-индивида уподобляется набору реакций животного или системе операций машины, что представляет собой механистический подход к человеку, опирающийся на идею биологического детерминизма, тогда как для поведения человека основными являются другие виды детерминизма - социальный, духовный, психический. По сути дела в этой программе стирается различие между сознательным поведением и инстинктивной деятельностью. Представители отечественной материалистической психологии выяснили, что психодетерминанты человеческого поведения имеют самостоятельное значение, выступают как психические переменные, односторонне не выводимые из внешних раздражителей⁶¹.

Поведение человека «освобождалось» от социокультурного содержания, которое в нем присутствует, и превращалось в своего рода игру по задаваемым учителем произвольным правилам. У человека формировался не духовный мир, а система практических навыков и умений, которая без

духовных координат приобретает машинообразный характер. Сложный процесс формирования личности в богатстве ее сущностных сил подменялся социальной инженерией, модификацией поведения. Воспитываемый индивид рассматривался как объект, средство манипулирования, пассивный материал. Западногерманский философ и педагог О.Финк утверждал по поводу данной педагогики, что в ней «человек... рассматривается как сырье, как «человеческий материал», который становится «податлив» в ту или иную сторону, если только прибегнуть к правильным методам влияния и управления»⁶². Сам Б.Ф.Скиннер утверждал, что человеку от природы присуща потребность в активной деятельности. Но здесь мы имеем дело с механическим «переворачиванием» этой активности, превращением ее в активность животного или машины. Необихевиористская педагогика заставляет индивидов «рассматривать свою активность как действия, предписанные социальной системой в строгих бихевиористских понятиях»⁶³.

Данная педагогика не способна сформировать ни творческую личность учителя, ни ученика. Первый превращается в оператора, манипулирующего шаблонными схемами подкреплений. Второй, не обладающий никакой свободой выбора, в реактивную машину, действия которой легко предсказуемы учителем. Не случайно сам Б.Ф.Скиннер неоднократно заявлял, что «мы не можем себе позволить быть свободными. ...Не человек воздействует на мир, а мир воздействует на человека» и требовал переложить «ответственность за результаты поведения с человека на среду»⁶⁴. Процесс обучения и воспитания превращается при этом в набор деятельностных шаблонов, представляющих действия по готовым образцам, в натаскивание на соответствие стандарту желаемого поведения.

В результате из процесса обучения и воспитания исчезает задача совершенствования деятельности учителя, ученика, методик обучения и воспитания. Итоговым результатом данной педагогики неизбежно является отсутствие глубоких знаний и неразвитость духовного мира индивида. Не случайно И.Стейнберг, проводя параллель между учениями о человеке Ж.Ламетри и Б.Ф.Скиннера, усматривает между ними глубокую связь, ибо они не отличали дрессировки животного от интеллектуального и духовно-ценностного формирования человека: «Это правда, что единственный способ убедиться в знаниях другого заключается в том, чтобы он продемонстрировал свои знания. Но натренированные ответы на тестовые вопросы не означают, что предмет действительно усвоен... Существует огромное различие между знаниями того, кто в состоянии самостоятельно подготовить надлежащие ответы, и того, кто может лишь распознать сигнал, подводящий к правильному ответу»⁶⁵.

Педагогическая система Б.Ф.Скиннера решает определенную социальную задачу: возводя в доминирующее качество ученика послушание, она воспитывает послушного, несвободного человека, действующего в поведенческом поле поощрений и наказаний. Тем самым осуществляется подавление личности в скрытой форме, тем более опасной, что ученик не

распознает ее и не оказывает ей сопротивления. Из отношений учителя и ученика исчезает душевная доверительность и духовный диалог, они превращаются в технологические отношения, подобные отношению человека к машине, при котором человек задает машине программу, а та выдает способы решения. Исчезают личностные характеристики учителя и ученика: учитель становится технологом, бюрократом, социальным инженером, а ученик лишается чувства достоинства, понимания своей индивидуальной неповторимости, его качества приобретают инструментальный характер.

Педагогика Б.Ф.Скиннера не ставит задачи воспитания духовного человека. В ней не разрабатывается проблема формирования ценностей, смыслов жизни, идеала человека, ценностных ориентаций личности. Для Скиннера главным качеством человека-индивида является не то, что возвышает человека над животным (социальность и духовность), а то, что объединяет человека с животным - приспособление к окружающей среде. Но при этом не учитывается, что приспособление человека специфично, ибо опосредовано социокультурными условиями его жизни, психической и ценностной мотивацией.

Данная программа воспитания осуществляет функции социального контроля за поведением человека, и тем самым ее можно отнести к теориям социального контроля за поведением и мыслями индивидов. В ней по сути дела внушается индивиду, что общество интересуется его желательное поведение, а не образ мыслей и личная система ценностей. Тем самым она создает психологическое и духовное отчуждение индивида от общества и закрепляет существующее в обществе объективное отчуждение индивидов. Р.Уилсон замечал по поводу необихевиористской педагогики, что в ней «отношения между людьми становятся безличными и потому чисто механическими, невыносимыми, даже жестокими. Объективные моральные нормы, правила, выработанные человечеством, в этих условиях полностью отчуждаются от личности»⁶⁶. Поскольку задачей этой педагогики является формирование желательного в обществе поведения, то она превращает воспитание в социальную адаптацию индивида, приучение его к социальным ролям, формирование его как конформиста, не задумывающегося над сложными проблемами бытия и не ищущего смысла своей жизни. Она не ставит задачи развития родовых сущностных сил индивида, базовыми из которых являются свобода и творчество. Поскольку же желательным в рыночном обществе является потребление, то она формирует человека-потребителя различных благ, хотя сам Б.Ф.Скиннер и заявлял, что он выступает против потребительской психологии. Биологизируя и механизмируя человека и процесс воспитания, необихевиоризм Б.Ф.Скиннера создает иллюзии, что социальные и духовные проблемы можно превратить в проблемы поведения человека, заменив социальное и духовное решение проблем жизни человека разработкой «технологий поведения».

В утопии «Уолден второй» Б.Ф.Скиннер изображает общество счастливых людей, освободившихся от различных проблем, самостоятельного вы-

бора в силу того, что их поведение жестко детерминировано факторами подкрепления. Похоже, что он сам верил в создание им педагогической панацеи от всех несчастий людей, тогда как, наоборот, его педагогика была нацелена на лишение человека его родовых сущностных сил, благодаря которым он создал мир своего существования и стал человеком. Сам принцип планирования поведения человека внутренне отвечает задачам не демократической, а тоталитарной педагогики и логике тоталитарного общества, где все планируемо, отсутствуют свобода и случайности.

Б.Ф.Скиннер утверждал: «Гуманист не тот, кто признает влияние среды на человека, а тот, кто, исходя из среды, думает о будущем человека»⁶⁷. Но в педагогике Б.Ф.Скиннера, этом педагогическом Зазеркалье, все слова приобретают форму новояза, ибо в многовековой философской традиции гуманизм трактуется как создание для человека достойных его назначения условий жизни, терпимость отношений между людьми, человек понимается как высшая ценность, тогда как в учении Б.Ф.Скиннера человек превращен в биологическую машину, а воспитание - в кнопочное управление, при котором учитель нажимает на своеобразные кнопки-подкрепления. В духе педагогического новояза и «свобода» понимается им в качестве «умения человека избегать действий, ведущих к отрицательным факторам подкрепления»⁶⁸. Но под такое определение свободы подпадает и инстинктивное поведение животных, и различные формы их научения. Воспитание приобретает у него значение разнообразных тренировок, поведенческих реакций.

Исключая аксиологический аспект поведения человека из своего анализа, Б.Ф.Скиннер неизбежно приходит к выводу о том, что чувство собственного достоинства у человека является мнимым, оно ассоциируется всего лишь с положительным подкреплением поведения. По его мнению, единственной ценностью цивилизации и человека является выживание. Тем самым эта психолого-педагогическая теория высказывает крайнее равнодушие и неуважение к человеку, не признает его личность. Неслучайно Д.Бенсон озаглавил свою работу об учении Б.Ф.Скиннера следующим образом: «Аморальная Америка: по ту сторону свободы и достоинства». Все это позволяет считать педагогику Б.Ф.Скиннера антигуманистической, технократической, уподобляющей человека вещи, находящейся среди других вещей, воспитание - поведенческим автоматизмам. Мы уделили столь большое внимание анализу педагогики необихевиоризма по двум причинам. Во-первых, для того, чтобы показать, что биологизаторское понимание человека, его сущности в результате ведет к созданию антигуманистической педагогики. Во-вторых, для перехода к анализу теории коммунистического воспитания, которая в своем понимании воспитания как приучения к должному поведению имеет ряд общих черт с педагогикой необихевиоризма.

На философско-методологической основе соматизма возникла и существует до сих пор стратегия природосообразного воспитания, которая получила концептуальное обоснование в созданном Ж.-Ж.Руссо учении о

воспитании, школе М.Монтессори, педагогике неопрейдизма и необихевиоризма. Целью образования и воспитания здесь выступает обнаружение врожденных свойств индивида (интеллекта, бессознательных влечений, естественных чувств и потребностей) и обеспечение условий их роста. Эта стратегия опирается на идею неизменной природы человека, которая слабо поддается педагогическим воздействиям.

В ней разрабатываются методы 1) развития физического здоровья и обеспечения жизни человека в гармонии с природой; 2) психоаналитические методы, формирующие у индивида чувство психической защищенности и избавляющие его от психических неврозов; 3) методы манипулирования внешними стимулами для формирования управляемого человека. Данная стратегия образования и воспитания включает ряд моделей культурного человека, например, модель управляемого человека. Поведение этого человека представляет приспособление к окружающей социальной среде, имеет оперантный характер, обеспечивается факторами подкрепления со стороны среды. Ему чужды свобода выбора, самостоятельность решений, личная ответственность, ибо его поведение жестко контролируется социальной средой. Его устраивает данное положение дел, более того, оно делает его счастливым. Или модель человека-эскаписта, которого не интересует его жизнь в обществе. Все цели его жизни связаны с природой. Он совершает кругосветные путешествия, чаще - в одиночку, то на воздушном шаре, то на яхте, покоряет Арктику и Антарктиду, взбирается на горные вершины, малодоступные человеку, и только в этой связи и единении с природой он живет настоящей жизнью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Теория образования и воспитания включает решение следующих основных вопросов: кого воспитывать? (цели и задачи образования и воспитания), кто осуществляет образование и воспитание? (субъекты воспитания), как воспитывать? (принципы и технологии образования и воспитания).

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пискунов А.И. Хрестоматия по зарубежной педагогике. - М., 1971. - С. 223.

³ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 243-244.

⁴ Там же. С. 245.

⁵ Там же. С. 246.

⁶ Там же. С. 248.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С. 223.

⁹ Там же. С. 253.

¹⁰ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. - Берлин, 1922. - С. 51.

¹¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 221.

¹² Там же. С. 238.

¹³ Цит.по: Гессен С.И. Основы педагогики. С. 47.

¹⁴ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 228-229.

¹⁵ Там же. С. 230.

¹⁶ Там же. С. 231.

¹⁷ Там же. С. 233.

¹⁸ Там же. С. 240.

¹⁹ Там же. С. 227.

²⁰ Там же. С. 237.

²¹ Там же. С. 240.

- ²² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 233.
- ²³ Там же. С. 235.
- ²⁴ Там же.
- ²⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 52.
- ²⁶ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 233.
- ²⁷ Там же. С. 237, 241.
- ²⁸ Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. - М, 1922. - С. 6.
- ²⁹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. С. 251.
- ³⁰ Там же. С. 239.
- ³¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 112.
- ³² Там же. С. 113.
- ³³ Там же.
- ³⁴ Там же. С. 120.
- ³⁵ Там же.
- ³⁶ Там же. С. 110-111, 110.
- ³⁷ Там же. С. 114.
- ³⁸ Там же. С. 118.
- ³⁹ Там же. С. 361.
- ⁴⁰ Там же.
- ⁴¹ Цит.по: Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. - М., 1985. - С. 98.
- ⁴² Там же. С. 106.
- ⁴³ Эриксон Эрик Г. Детство и общество. - СПб., 1996. - С. 66.
- ⁴⁴ Там же. С. 359.
- ⁴⁵ Там же. С. 367.
- ⁴⁶ Там же. С. 374.
- ⁴⁷ Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. С. 101.
- ⁴⁸ Там же. С. 102-103.
- ⁴⁹ Там же. С. 105.
- ⁵⁰ Фрейд А. Лекции по введению в детский психоанализ. – М., 1991. - С. 42.
- ⁵¹ Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. - М., 1989. - С. 55.
- ⁵² Там же. С. 56-70.
- ⁵³ Ярошевский М.Г. История психологии. - М., 1976. - С. 338.
- ⁵⁴ Там же. С. 339.
- ⁵⁵ Там же.
- ⁵⁶ Там же. С. 340.
- ⁵⁷ Там же. С. 391.
- ⁵⁸ Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 154.
- ⁵⁹ Цит.по: Пилиповский В.Я. . Критика современных буржуазных теорий формирования личности. С. 36.
- ⁶⁰ Там же. С. 41-44.
- ⁶¹ Ярошевский М.Г. Сеченов и мировая психологическая мысль. - М., 1981. - С. 6.
- ⁶² Цит.по: Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. С. 29.
- ⁶³ Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 169.
- ⁶⁴ Там же. С. 160, 161, 160.
- ⁶⁵ Steinberg I. Behaviorism and Schooling. - Oxford, 1980. P. 95.
- ⁶⁶ Wilson R. (ed.) Education, Equality and Society. - London, 1980. P. 33.
- ⁶⁷ Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 157.
- ⁶⁸ Там же. С. 161.

ГЛАВА 2. СТРАТЕГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В основе этой стратегии лежат философские представления о естественной природе человека и его общественной сущности. Из теорий соци-

ального воспитания, разрабатывающих данную стратегию, выделим учения о воспитании К.Гельвеция, К.Маркса, В.И.Ленина и А.С.Макаренко.

В первом разделе было подчеркнуто, что социологизм возникает на основе соматического понимания сущности человека, отпочковываясь от него. Эта внутренняя связь социологизма с соматизмом проявляется и в антропологии К.Гельвеция, как в области его представлений о сущности человека, так и в области понимания им воспитания, его сущности, целей, принципов и идеала человека. Если у Ж.-Ж.Руссо идеалом является природный человек, обладающий физическим здоровьем, силой и ловкостью, любящий природу и живущий в ней, то у К.Гельвеция идеалом является социальный человек, гражданин. Философ, определяя идеал человека, исходит из своих соматических, натуралистических представлений о том, что человек есть «животное, как уверяют, разумное, но, несомненно, чувствующее, слабое и способное размножаться»¹. Как видно из текста, разум человека как его сущностное свойство ставится философом под сомнение, а другие выделяемые свойства присущи и животному. Но таковым является у К.Гельвеция естественный человек либо дикарь (если иметь в виду исторический аспект рассмотрения человека), либо новорожденный (если речь идет об онтогенетическом развитии человека). Но ни тот, ни другой, по Гельвецию, не могут претендовать на то, чтобы репрезентировать собой взрослого человека, живущего в условиях цивилизованного общества. Поэтому человеком в собственном смысле слова является социальный человек, выступающий в двух своих социальных измерениях - гражданин и гражданин определенной профессии: «В этих двух качествах они (люди. - И.С.) получают и образование двоякого рода»².

Разрабатывая программу идеального воспитания, К.Гельвеций предлагал «определить, какие таланты или добродетели свойственны человеку той или иной профессии. ...Указать способы, которые побудили бы его приобрести эти таланты и эти добродетели»³. Исходя из этого идеала человека, в качестве целей социального воспитания предлагалось воспитание социально-гражданских и профессионально-трудовых свойств индивидов. Эти цели конкретизируются в виде определенного набора принципов. Исходным принципом у Гельвеция является принцип физического воспитания. Его значимость определяется задачей «сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству, т.е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес»⁴. Иначе говоря, физическое воспитание выступает как базис гражданского, политического воспитания. Философ подвергает критике отсутствие интереса к вопросу о физическом воспитании у западноевропейских народов и правительств, выдвигает педагогический проект соединения умственного и физического воспитания и предлагает принять закон об обязательном всеобщем физическом воспитании.

В качестве второго принципа К.Гельвеций выдвигает принцип обще-

ственного воспитания, который является альтернативой естественного и домашнего воспитания. Преимущества общественного воспитания он усматривает в том, что дети будут находиться в общественных зданиях и на территориях, где они могут заниматься физическим воспитанием и сохранять свое здоровье; в общественных школах возможен строгий распорядок дня и твердая дисциплина; здесь можно организовать соревнование между учениками; можно подобрать образованных воспитателей; это воспитание способно сформировать из индивидов патриотов и «связать крепко... идею личного блага с идеей блага национального»⁵.

Третий - и главный по социальной значимости для К.Гельвеция - есть принцип гражданского, нравственно-политического воспитания. Обоснование его значимости превращается в анализ К.Гельвецием генезиса человеческого общества: возникновение разделения труда, частной собственности, государства, системы права, политических свобод. Философ использует социально-историческую аргументацию, чтобы объяснить первенство гражданского воспитания как связанного с важнейшими социальными институтами в развитии человеческого общества. Второй аргумент ищется им в связи гражданского воспитания с законодательством. Воспитывая индивидов, которые исполняют политические законы и участвуют в их изменении, школа тем самым содействует как укреплению, так и развитию определенной политической формы правления. Вместе с тем само воспитание изменяется под воздействием изменения правовых законов. Третий аргумент касается идеи социальной справедливости: социальное воспитание уравнивает представителей разных сословий перед лицом общей системы права и нравственных обязанностей по отношению к своему отечеству. Четвертый аргумент содержит указание на социальный характер нравственности: гражданское воспитание формирует гражданские добродетели. Нравственный закон, разработанный Кантом, - *«не делай другому того, чего не хочешь, чтобы делали тебе»* - К.Гельвеций считает приемлемым лишь для домашнего воспитания, тогда как нравственным законом, регулирующим обязанности граждан по отношению к их отечеству, служит, по его мнению, другой закон: *«общественное благо - верховный закон»*⁶.

Философ подвергает критике религиозные добродетели, противопоставляя им гражданские добродетели: «щедрость, правдивость, справедливость, верность дружбе, своему слову, верность обязательствам, принятым по отношению к обществу, в котором живешь»⁷. Этот принцип нравственно-политического воспитания, признающий по сути дела релятивизм морали, ее обусловленность политикой, будет потом использоваться в работах В.И.Ленина и будет положен в основу коммунистического воспитания.

С точки зрения своей внутренней логики принцип нравственно-политического воспитания у К.Гельвеция опирается на идею синтеза природно-телесного и общественного в человеке, ибо за основу нравственности он принимает физическую чувствительность. К.Гельвеций показывает, что «в

физической чувствительности... открыл то единственное начало, необходимыми следствиями которого являются все предписания нравственности. Очевидным доводом в пользу истины этого принципа является то, что он объясняет все особенности людей, что он раскрывает причины их ума, их глупости, их ненависти, их любви, их заблуждений и их противоречий»⁸. Философ утверждает, что из этого принципа можно «вывести» законы, которые дадут человеку счастье, а физическую чувствительность можно считать «единственным пробным камнем, на котором можно будет отныне испытывать истинность или ложность всякого нового положения морали или политики»⁹. Само «выведение» он трактовал механистически, подобно тому, как в геометрии из простого принципа выводится «бесчисленное множество вторичных принципов»¹⁰.

Под физической чувствительностью К.Гельвеций понимал физические наслаждения, удовольствия, связанные с удовлетворением физической потребности, и физические страдания, связанные с ее неудовлетворением, а также психические удовольствия и страдания, связанные с предвидением и памятью¹¹. Например, когда человек умирает от голода, он испытывает действительные страдания, а, предвидя, что он скоро умрет от голода, он испытывает страдания от этого предвидения¹². Физические удовольствия и страдания порождают удовольствия и страдания психические, вследствие чего К.Гельвеций делает вывод о том, что «все в человеке есть ощущение»¹³. Абсолютный сенсуализм и соматизм в понимании природы человека, присущие философскому учению К.Гельвеция о человеке и его воспитании, имели следствием признание естественной основы психики и морали. Человек тем самым превращался в чувственное животное. Но данный подход противоречил позиции социологизма К.Гельвеция и указывал на непонимание им диалектики природного и социального в человеке и его воспитании.

Четвертый принцип - это принцип профессионального воспитания. Введение этого принципа связано с формированием новой модели культурного человека. В период возникновения капитализма в западноевропейской гуманитарной мысли существовало два подхода, репрезентирующих идеал социального человека, гражданина в различных моделях культурного человека. Представители одного требовали опереться на принцип социального иерархизма в осуществлении задачи всеобщей образованности-культурности и приобщить к образованию и культуре богатых, а бедным давать возможность приобретать лишь элементарные знания, необходимые для работы на производстве. «В этих тисках необходимости всем передать хоть что-то от «непригодного», «искусственного», т.е. от культуры, - замечает Э.Савицкая, - но не допустить всех до полноты культуры, которая связана с благосостоянием и досугом, и бьется мысль творцов моделей культурного человека XVII-XIX веков»¹⁴. В XVIII веке был сформулирован принцип классового образования и разработаны модели культурного человека-специалиста для имущих и полукультурного человека, полуспециалиста - для малоимущих и неимущих. Это были модели профессионального воспита-

ния на основе принципа классового иерархизма профессий.

Представители другого подхода, а к ним относились, в частности, и философы западноевропейского Просвещения (особенно, наиболее радикального - французского), выступали с демократическим требованием всеобщего равного образования и равного доступа к культуре всех классов. Но те примеры профессий, о которых говорит Гельвеций (музыкант, канатный плясун, художник), свидетельствуют о том, что философ имел слабое представление о профессиях материального производства. Несостоятелен и его оптимистический вывод о том, что «та часть воспитания, которая относится специально к различным сословиям и профессиям, вообще в довольно хорошем состоянии: для доведения ее до совершенства остается, с одной стороны, только упростить методы преподавания (это задача наставника), а с другой - усилить стимул соревнования (в этом задача правительства)»¹⁵.

Во французском обществе XVIII века, сословно-классовые конфликты которого в 80-е годы (через пятнадцать лет после написания книги Гельвеция «О человеке») привели к буржуазной революции, безусловно, не было равного доступа всех классов к качественному профессиональному образованию и воспитанию. Кроме того, растущие вместе с капиталистическим производством разделение труда и дифференциация профессий затрудняли тот равный доступ к культуре для разных классов, за который ратовал К.Гельвеций, и способствовали формированию отчужденного человека, на что пророчески указал Ж.-Ж.Руссо.

Но просветительские иллюзии К.Гельвеция не позволили ему обнаружить противоречивость новой модели культурного человека, ее попятное движение назад от «уравновешенной» модели всесторонне развитого человека, выдвинутой в эпоху Возрождения. Воспитание, на которое К.Гельвеций возлагал задачу разрешения классовых противоречий, само оказалось их продуктом, отражающим существующие социальные условия жизни людей. Идеальное воспитание, которое предлагал К.Гельвеций в своей реформе системы воспитания, являлось слепком с того идеального буржуазного общества, проект которого разработали представители французского Просвещения в предреволюционную эпоху. Представляя свою идеологию в качестве выражения общего интереса, они продуцировали и свое заблуждение о соотношении общества и воспитания.

В представлениях К.Маркса о воспитании, как и в его учении о человеке, имеется противоречие между экономическим детерминизмом и элементами экзистенциальной философии¹⁶, что выражено в решении К.Марксом проблем идеала человека, целей и принципов воспитания. В советской философии утвердилось представление о том, что К.Маркс отрицал и понятие, и проблему идеала. В качестве аргументации было принято ссылаться на то место из «Немецкой идеологии», где К.Маркс писал: «Коммунизм для нас не *состояние*, которое должно быть установлено, не *идеал*, с которым должна сообразоваться действительность. Мы называем коммунизмом *действительное* движение, которое уничтожает теперешнее состояние»¹⁷.

Но при этом мало обращалось внимания на то, что в немецкой классической философии, где, собственно, и было разработано понятие «идеал», он относился к сфере трансцендентного и считался недостижимым. Естественно, что К.Маркс не мог считать коммунизм идеалом, который, с его точки зрения, порождался самим развитием капитализма и при определенных эмпирических обстоятельствах являлся достижимым. Такой же подход был у К.Маркса и к пониманию идеала человека. Он признавал, что всесторонне развитый человек, выступая в образе идеала, перестает быть им в коммунистическом обществе, где такой человек реально будет представлен в массовом масштабе.

Критикуя взгляды М.Штирнера на проблему всесторонне развитого человека, К.Маркс делал вывод: «Всестороннее проявление индивида лишь тогда перестанет представляться как идеал, как призвание и т.д., когда воздействие внешнего мира, вызывающее у индивида действительное развитие его задатков, будет взято под контроль самих индивидов, как этого хотят коммунисты»¹⁸. Таким образом, К.Маркс не отрицал понятий идеала общества и идеала человека, не отрицал идеала всесторонне развитого человека, но считал, что эти идеалы имеют исторический характер и при определенных общественных условиях могут быть реализованы.

Важным фактором осуществления идеала всесторонне развитого человека он считал воспитание. Аргументация по данному вопросу приводилась классиками марксизма следующая. Во-первых, крупная машинная промышленность уничтожает старое разделение труда тем, что «предполагает людей со всесторонне развитыми способностями», и воспитание освободит людей от одностороннего развития, которое им навязывалось в прежних обществах. Во-вторых, в общественном сознании рабочих постепенно укрепляется мысль, что именно с воспитанием подрастающего рабочего поколения связано будущее их класса¹⁹, и это воспитание приблизит сроки создания нового коммунистического общества. В-третьих, то воспитание, принципы которого рабочие должны отстаивать уже сегодня (К.Маркс дал инструкцию делегатам первого конгресса I Интернационала, состоявшегося в 1866 году), создает возможность поднять «рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии»²⁰.

Для понимания основоположниками марксизма целей и принципов коммунистического воспитания существенную роль играет их отношение к прежним ценностям и целям воспитания, что представляет частный вопрос их отношения к старому идейному наследию. На первый взгляд, их позиция выглядит нигилистической. В «Манифесте Коммунистической партии» они приводят пример обвинения в их адрес: «К тому же существуют вечные истины, как свобода, справедливость и т.д., общие всем стадиям общественного развития. Коммунизм же отменяет вечные истины, он отменяет религию, нравственность, вместо того, чтобы обновить их; следовательно, он противоречит всему предшествовавшему ходу исторического развития»²¹. На эти обвинения своих оппонентов К.Маркс и Ф.Энгельс заявляют: «Коммунистическая революция есть самый решительный разрыв

с унаследованными от прошлого отношениями собственности; неудивительно, что в ходе своего развития она самым решительным образом порывает с идеями, унаследованными от прошлого»²². Таким образом, они как будто подтверждают свою позицию нигилизма по отношению к идеям прошлых обществ. Мы говорим как будто, потому что у них имеются и высказывания альтернативного характера.

Так, например, в работе «Святое семейство», подводя итоги своего анализа английского и особенно французского материализма XVIII века, они утверждают: «Не требуется большой остроты ума, чтобы усмотреть необходимую связь между учением материализма о прирожденной склонности людей к добру и равенстве их умственных способностей, о всемогуществе опыта, привычки, воспитания, о влиянии внешних обстоятельств на человека, о высоком значении промышленности, о правомерности наслаждения и т.д. - и коммунизмом и социализмом»²³. А далее они излагают идеи своего коммунистического учения, опирающегося на идеи материализма XVIII века. Они подчеркивают, что философия Л.Фейербаха оказалась на них освобождающее влияние и благодаря ей они избавились от своей приверженности гегелевской философии. В педагогике Р.Оуэна К.Маркс видит «зародыш воспитания эпохи будущего»²⁴. Известно, что они положительно относились к диалектическому методу Гегеля и поставили задачу освободить этот метод от идеалистической формы, в которую он был заключен²⁵. Подобных примеров немало.

Отсюда можно сделать два вывода. Первый - надо учитывать различие между теоретическими работами основоположников марксизма и идеологическими документами («Манифест Коммунистической партии»), созданными ими, которое есть различие в акцентах, ибо в идеологических документах подчеркивалась специфика идеологии рабочего класса. Второй - в теоретических работах они отрицали те идеи из прошлого идейного материала, которые не разделяли, и опирались на те идеи, которые были им близки, лежали в русле создаваемой ими новой философии.

Целями воспитания они считали формирование всесторонне развитых людей. Данные цели реализовывались в системе принципов, одни из которых относятся к социологическому учению о детерминации человека в конечном счете сферой экономики, а другие - к «элементам настоящей экзистенциальной философии» (Н.А.Бердяев) о порождении человека собственной активностью и общественных структурах как формах ее объективации.

К числу принципов, вытекающих из детерминизма экономики, относятся принципы общественного, производственного (фабрично-заводского) и идеологического воспитания. Суть принципа общественного воспитания Ф.Энгельс разъясняет в проекте программы Союза коммунистов следующим образом: «Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счет»²⁶. В работе «Критика Готской программы» К.Маркс с учетом негативного отношения к буржуазному государству и представле-

ния о том, что в коммунистическом обществе государства не будет, подчеркивает: «Определять общим законом расходы на народные школы, квалификацию преподавательского персонала, учебные дисциплины и т.д. и наблюдать при посредстве государственных инспекторов, как это делается в Соединенных Штатах, за соблюдением этих предписаний закона, - нечто совсем иное, чем назначить государство воспитателем народа!»²⁷ Но нам представляется, что Ф.Энгельс был ближе к истине. Речь шла именно о принципе государственного воспитания, который был разработан уже представителями утопического коммунизма - Платоном, Т.Мором, Т.Кампанеллой. В СССР, именовавшем себя социалистической страной, этот принцип был осуществлен - проведено полное огосударствление школы.

Принцип производственного воспитания обосновывался К.Марксом и Ф.Энгельсом в ряде работ. Так, в работе «Принципы коммунизма» Ф.Энгельс выделяет производственное воспитание как способ всестороннего развития способностей всех членов коммунистического общества. «Воспитание, - разъясняет он, - даст молодым людям возможность быстро осваивать на практике всю систему производства, оно позволит им поочередно переходить от одной отрасли производства к другой, в зависимости от потребностей общества или от их собственных склонностей»²⁸. В работе «Анти-Дюринг» Ф.Энгельс положительно характеризует реализованную Р.Оуэном социалистическую утопию в колонии Нью-Ланарка, в том числе и систему фабричного обучения детей.

В документе «Манифест Коммунистической партии» в качестве программной стратегии предлагается «соединение воспитания с материальным производством». В «Капитале» К.Маркс рассматривает соединение производительного труда с обучением и гимнастикой, реализованное в системе воспитания Р.Оуэном, «как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»²⁹. В работе «Из Инструкции делегатам временного Центрального совета по отдельным вопросам» К.Маркс утверждает, что при разумном общественном строе «каждый ребенок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником». Он считает, что техническое обучение должно знакомить детей «с основными принципами всех процессов производства» и вместе с тем давать им навыки обращения «с простейшими орудиями всех производств»³⁰. Такое обучение он назвал техническим. В работе «Критика Готской программы» К.Маркс проводит мысль о том, что «полное запрещение детского труда несовместимо с существованием крупной промышленности и поэтому является пустым благочестивым пожеланием»³¹.

Давая критику буржуазной идеологии, которая переворачивала соотношение между идеями и реальной действительностью в духе идеализма, К.Маркс и Ф.Энгельс не отрицали роли идеологии в обществе. Наоборот, они заявляли, что «мысли господствующего класса являются в каждую эпоху господствующими мыслями. Это значит, что тот класс, который представляет собой господствующую материальную силу общества, есть в то же время и его господствующая духовная сила»³². «Манифест Коммунистический»

тической партии» они рассматривали как идеологический документ, который должен революционизировать сознание рабочих, объединяя их общим пониманием целей и задач классовой борьбы. В работе «Разоблачения о Кельнском процессе коммунистов» К.Маркса можно усмотреть аналогию с известной библейской притчей о Моисее, который 40 лет водил израильский народ по пустыне, чтобы родились новые поколения и стало возможным усвоение нового христианского мировоззрения. Действительно, К.Маркс пишет: «...Мы говорим рабочим: Вам, может быть, придется пережить еще 15, 20, 50 лет гражданских войн и международных столкновений не только для того, чтобы изменить существующие условия, но и для того, чтобы изменить самих себя и сделать себя способными к политическому господству»³³. Идеология и призвана формировать интересы и веру классов. Естественно, что принцип идеологического воспитания вошел в их систему социального воспитания.

Наряду с этими принципами воспитания в учении классиков марксизма о воспитании имеются и те принципы, которые связаны «с элементами настоящей экзистенциальной философии» (Н.А.Бердяев) в их антропологии. К числу их относится прежде всего принцип воспитания как способа общественного воспроизводства человека-индивида. В «Немецкой идеологии» они рассматривают производство средств для удовлетворения материальных потребностей, производство новых потребностей и производство людей «как три стороны, или... как три «момента», которые совместно существовали с самого начала истории, со времени первых людей, и которые имеют силу в истории еще и теперь»³⁴. В работе «Экономические рукописи 1857-1859 годов» К.Маркс дает обстоятельную характеристику производства человека как «потребительного производства», указав на его тесную связь с производством материальных благ в одном воспроизводственном цикле³⁵. Он обращает внимание на то, что «в самом акте воспроизводства изменяются не только объективные условия... но изменяются и сами производители, вырабатывая в себе новые качества, развивая и преобразовывая самих себя благодаря производству, создавая новые силы и новые представления, новые способы общения, новые потребности и новый язык»³⁶. В «Капитале» К.Маркс проанализировал эти три момента общественного производства в их взаимодействиях в рамках капиталистического общества.

Другим принципом воспитания является принцип субъектной активности человека, который путем опредмечивания порождает мир своей жизни и себя самого. В «Немецкой идеологии» К.Маркс делает пометку на полях: «Люди имеют историю потому, что они должны *производить* свою жизнь, и притом *определенным* образом»³⁷. Основоположники марксизма разрабатывали материалистическое понимание истории в духе диалектики активной деятельности людей и обстоятельств, подчиненных законам общественной жизни. «Эта концепция, - раскрывают они суть своей социальной философии, - показывает, таким образом, что обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства»³⁸.

Третьим принципом воспитания является принцип труда как «самоосуществления» индивида. Опираясь на данные представления, Н.А.Бердяев заключал: «Марксизм верит, что фабрика и только фабрика создаст нового человека»³⁹. Но в работе «Экономические рукописи 1857-1859 годов», критикуя А.Смита, рассматривавшего труд как проклятие, К.Маркс уточняет, что в этом случае речь должна идти о труде «по внешнему принуждению», тогда как труд свободный, труд как потребность живого организма человека является «самоосуществлением» индивида, но это возможно при изменении характера труда (речь идет по сути дела об автоматизированном труде), когда из придатка машины, «выдрессированной силы природы» человек становится «контролером и регулировщиком» производства, выключенным из непосредственного участия в процессе производства, влствие чего его труд есть «положительная творческая деятельность»⁴⁰.

Четвертым является принцип свободного развития человека. Коммунистическое общество рассматривается как ассоциация, «в которой свободное развитие каждого является условием свободного развития всех»⁴¹. К.Маркс считал, что именно в этом обществе, где будет в значительной степени сокращено рабочее время, наступит свобода: «Царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа, диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, следовательно, по природе вещей оно лежит по ту сторону сферы собственно материального производства. ...Но тем не менее это все же остается царством необходимости. По ту сторону его начинается развитие человеческих сил, которое является самоцелью, истинное царство свободы»⁴². К.Маркс и Ф.Энгельс критиковали капитализм за то, что он отчуждает от человека его сущностные силы и не обеспечивает их свободного развития.

Таким образом, философско-антропологическими принципами философии марксизма являются принципы воспитания как общественного воспроизводства человека, субъектной активности человека, труда как «самоосуществления» человека, свободного развития сущностных сил человека. В качестве социологических принципов выступают принципы общественного (государственного) воспитания, производственного воспитания, идеологического воспитания. Поскольку эти принципы разрабатываются в разных трудах и в связи с разными задачами исследования, то возникает своеобразная интеллектуальная абберация зрения: К.Маркс и Ф.Энгельс не видят их противоречивости и потому не ставят задачи ее разрешения. Но возможно, что в качестве такого способа преодоления ими предлагается коммунизм как то общество, которое само собой разрешит все противоречия. «Такой коммунизм, - заявляет К.Маркс, - как заверченный натурализм, = гуманизму, а как заверченный гуманизм, = натурализму; он есть *действительное* разрешение противоречия между человеком и природой, человеком и человеком, подлинное разрешение спора между существованием и сущностью, между опредмечиванием и самоутверждением, между свободой и необходимостью, между индивидом и родом. Он - реше-

ние загадки истории, и он знает, что он есть это решение»⁴³. В том случае, если это так, по сути дела здесь предлагается телеологическое решение проблемы, но вместо Бога в его роли выступает Коммунизм. Телеологизм означает, что светским, теоретическим способом классики марксизма не смогли разрешить те противоречия экономического детерминизма и экзистенциальной свободы, которые существуют в рамках их учения о человеке и его воспитании.

Представления о воспитании, которые можно вычленил из работ В.И.-Ленина, также относятся к числу учений социального воспитания, созданных на основе в конечном счете экономического детерминизма. В.И. Ленин также выдвигал идеал «всесторонне развитого человека»⁴⁴. Но поскольку он был политиком-прагматиком, его не столько интересовал идеал человека, сколько то, что принято называть моделью культурного человека: набор качеств, присущих человеку данного общества или исторической эпохи. Его идеи, касающиеся формирования человека в духе коммунистической морали относились к разработке им плана индустриализации и пролетарской культурной революции, выросшего из насущных потребностей развития нового общества. Ввиду того, что старая интеллигенция, специалисты, представители духовной культуры частично были отправлены в насильственную эмиграцию, частично посажены в тюрьмы и лагеря, а оставшимся запрещалось заниматься прежней профессиональной деятельностью, разве что под жестким контролем советской власти (известные ленинские слова о том, что буржуазных специалистов надо покупать пайком и другими льготами⁴⁵), то возникла задача подготовить не только воспитуемых, но и воспитателей.

Если вопрос о формировании знаний и умений в обучении не казался реформаторам школы сложным, то вопрос о воспитании оставался открытым, ибо коммунистического воспитания в истории человечества не существовало. Поэтому В.И. Ленин в своих работах советского периода постарался выдвинуть ряд наиболее принципиальных идей, касающихся нового воспитания, как его понимала коммунистическая партия и советская власть. Решая проблему преемственности по отношению к педагогическим идеям прошлого, В.И. Ленин выдвинул принцип критической разборки, которым, по его мнению, руководствовался К. Маркс, создавая учение о коммунизме. Но так как Ленин не был ученым такого крупного масштаба как Маркс, этот принцип критической разборки он не сумел реализовать в области учения о воспитании. Мы не находим в его работах знания учений о воспитании как в отечественной, так и в зарубежной педагогике или учений в области философии воспитания. Идеальный материал, касающийся воспитания, В.И. Ленин черпал из политической и партийной идеологии, а также практики рабочего движения и создания большевистской партии в России.

Еще в 1905 году в работе «О смешении политики с педагогикой» он выдвинул несколько основополагающих положений о соотношении политики и педагогики. Первое - о существовании связи между педагогикой и

политикой. «В политической деятельности социал-демократической партии, - разъяснял он, - всегда есть и будет известный элемент педагогики: надо воспитывать весь класс наемных рабочих к роли борцов за освобождение всего человечества от всякого угнетения, надо постоянно обучать новые и новые слои этого класса»⁴⁶. Второе - об определенном причинно-следственном характере этой связи, выражающемся в обусловленности педагогики политикой. «Но у нас часто забывают теперь, - подчеркивал он, - что социал-демократ, который задачи политики стал бы сводить к педагогике, тоже - хотя по другой причине - перестал бы быть социал-демократом. Кто вздумал бы из этой «педагогики» сделать особый лозунг, *противопоставлять* ее «политике», строить на этом противопоставлении особое направление, апеллировать к массе, во имя этого лозунга против «политиков» социал-демократии, тот сразу и неизбежно опустился бы до демагогии»⁴⁷. Показательны и примеры, которые он предлагал, сравнивая школу с партией и армией. Оказывается, школа в состоянии решать лишь вопросы низшего знания, тогда как вопросы высшего знания являются прерогативой партии и армии. Таким образом, речь шла у него о военно-политической детерминации педагогики и воспитания.

Под вопросами высшего знания применительно к школе понималось определение целей воспитания. В общем плане эти цели определялись как задача «учиться коммунизму». Эта задача расшифровывалась как познавательная задача усвоить все то, что необходимо для построения коммунизма, превратившись в лозунг, широко распространенный в советском обществе: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»⁴⁸. Но в гораздо большей степени она расшифровывалась как практическая задача строительства коммунизма. «Старое разрушено, - поучал молодежь В.И.Ленин, - как его и следовало разрушить, оно представляет из себя груды развалин, как и следовало его превратить в груды развалин. Расчищена почва, и на этой почве молодое коммунистическое поколение должно строить коммунистическое общество»⁴⁹, чтобы «превратить коммунизм в руководство для вашей практической работы»⁵⁰. Воспитание трактовалось прагматически, сводилось к принуждению к определенному поведению, действиям, работе ради пользы. Таким образом, В.И.Ленин сформулировал принцип военно-политического воспитания.

Ленинские представления о формировании строителей коммунизма лишены всякой возвышенности и романтики и поражают своим практицизмом и утилитаризмом. Особенно это проявляется при рассмотрении им задач нравственного воспитания. Идея о том, что формирование нравственности лежит в основе формирования человека не нова, ее разделяли многие философы и педагоги прошлого. Например, И.Кант считал моральное творчество отличительной особенностью человека. Но И.Кант и другие мыслители понимали всеобщий нравственный закон в духе общечеловеческих ценностей. В.И.Ленин применил к морали классовый подход, присущий идеологии. Отсюда его «знаменитое» в советский период

положение в области воспитания: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»⁵¹. Критерий этой морали искался в области классовой детерминации морали: «Наша нравственность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата»⁵². Отстаивая принцип классового пролетарского воспитания, В.И.Ленин в своей работе «Задачи союзов молодежи» несколько раз повторяет эту дефиницию, отчего она не становится более теоретически убедительной, ибо означает субъективизацию и релятивизацию морали, но свидетельствует о той значимости, которую В.И.Ленин придавал идее классовости морали.

Интересы классовой борьбы пролетариата В.И.Лениным расшифровываются предельно четко и ясно. Сначала они заключаются в том, чтобы «царя свергнуть, капиталистов свергнуть, уничтожить класс капиталистов»⁵³, а после того, как это осуществлено, в том, чтобы «все работали по одному общему плану на общей земле, на общих фабриках и заводах и по общему распорядку»⁵⁴. Эти интересы, которые предлагается реализовать в воспитании, защищаются государством в форме декретов о национализации и огосударствлении собственности, государственном планировании всего хозяйства страны, обобществлении труда и распределения, и орабочивании всего населения. На доступных для молодежи примерах В.И.Лениным разъясняется, что мелкособственническая мораль, неэффективный труд, уклонение от обязанности перед государством являются антиподом коммунистической морали и будут не только осуждаться нравственно, но и наказываться политически, силой государства. Итак, из принципов военно-политического и классового воспитания следует принцип трудового (производственного) воспитания.

В качестве позитивного содержания коммунистической морали им предлагается постоянный труд, «как бы он ни был грязен и труден», и поддержка усилий партии и государства по строительству коммунизма. Компенсацией за тяжелый труд является формирование у каждого нравственного самосознания: «Я - часть великой армии свободного труда и сумею сам построить свою жизнь без помещиков и капиталистов, сумею установить коммунистический порядок»⁵⁵. Для того, чтобы тяжелая ежедневная работа выглядела как праздник, она идейно (лозунгами) и организационно (ритуалами, например, субботниками или комсомольскими собраниями) освящается целью осуществления мировой революции. Такое творчество, по масштабам напоминающее творение Богом земли и человека, должно было родить у человека веру, ибо, как правильно подметил идейный противник В.И.Ленина Н.А.Бердяев, «экономический детерминизм принижает человека, возвышает его лишь вера в активность человека, которая может совершать чудесное перерождение общества»⁵⁶. Но в отличие от К.Маркса, который выделял принцип субъектной активности человека в рамках своей философской антропологии, опираясь на длительную философскую традицию, В.И.Ленин вынужден включать этот принцип как инородный элемент в свое тоталитарное учение о воспитании, антигуманный

характер которого особенно выражается при решении антитезы свобода - принуждение и трактовке самих воспитуемых как «материала», «сырья», «кирпичей».

Вместо принципа свободы, введенного К.Марксом в свою философскую антропологию, В.И.Ленин использует в учении о нравственном воспитании принцип дисциплины как педагогический аналог того же политического термина. «Нам нужно государство, - утверждает он, - нам нужно принуждение. Органом пролетарского государства, осуществляющего такое принуждение, должны быть советские суды. И на них ложится громадная задача воспитания населения к трудовой дисциплине. У нас сделано еще непомерно мало, вернее, почти ничего не сделано для этой цели. А мы должны добиться организации подобных судов в самом широком масштабе *с распространением* (выделено нами. - И.С.) *их деятельности на всю трудовую жизнь страны*»⁵⁷. Подчинение педагогики политике тем самым превращается в подчинение дисциплины морали дисциплине репрессивных органов. Круг замкнулся! Нравственное воспитание превратилось в классово-политическое воспитание, где нравственности обучает не культура и не общественное мнение, а государство. Поскольку же использование буржуазных специалистов приобрело широкие масштабы, «в добавлении к насилию, после победоносного насилия, нужна организованность, дисциплина и моральный вес победившего пролетариата, подчиняющего себе и стягивающего в свою работу всех буржуазных специалистов!»⁵⁸

Введение в воспитание административных методов, более пригодных в материальном производстве и политике, имело свои объективные и субъективные причины. К числу объективных относятся полное огосударствление собственности, становление командно-административной системы и советской бюрократии, проникновение командно-административных методов в сферу культуры; к числу субъективных - фетишизация детерминирующей роли политики в области воспитания. И здесь представляет интерес вывод, сделанный Н.А.Бердяевым о том, что «Ленин не верил в человека, не признавал в нем никакого внутреннего начала, не верил в дух и свободу духа. Но он бесконечно верил в общественную муштровку человека, верил, что принудительная общественная организация может создать какого угодно нового человека, совершенного социального человека, не нуждающегося больше в насилии»⁵⁹. Наверное, средневековая инквизиция тоже верила, что пытками можно перевоспитать человека. За иллюзии руководства России пришлось дорого заплатить сотнями тысяч погибших в местах «перевоспитания».

Существенное внимание В.И.Ленин уделял принципу профессионально-трудового, производственного (он называл его принципом политехнического обучения) воспитания, считая, что новое общество должно готовить квалифицированную рабочую силу, что было связано как с приверженностью в этом вопросе идеологии марксизма, так и с задачами индустриализации страны и необходимостью избавиться от использования буржуазных специалистов, которым советская власть не доверяла.

Наконец, хотелось бы остановиться на вопросе об объекте воспитания. Идеи В.И.Ленина о нем коренным образом расходятся с гуманистической традицией в духовной культуре, которая в лице Пико делла Мирандолы и Л.Валлы признавала достоинство человека, а в лице И.Канта провозглашала человека самоцелью и высшей ценностью. Для В.И.Ленина люди как объект воспитания являются простым материалом, «кирпичиками», из которых по особым технологиям (массовые репрессии и коммунистическое воспитание) следовало построить социализм, помимо их воли и желания. Данное понимание воспитываемого человека в методологическом плане является механистическим. Механицизм же, примененный к рассмотрению человека, превращается в антигуманизм. Задача коммунистического воспитания трансформируется в задачу укрепления советской системы.

Таким образом, в качестве принципов коммунистического воспитания В.И.Ленин выделяет государственное воспитание, классовое воспитание, политико-нравственное воспитание, выполняющее социальный заказ нового общества, профессионально-трудовое воспитание и особенно идеологическое воспитание. Для его педагогических идей характерна ориентация не столько на моральные средства воспитания, сколько на стиль командного администрирования и авторитарности. Поскольку классовый подход применялся В.И.Лениным к области духовной культуры, то ее горизонты в воспитании были существенно сужены. Абсолютизация же задач классовой борьбы в нравственном воспитании, приводила к тому, что «в новом коммунистическом типе мотивы силы и власти вытеснили старые мотивы правдолюбия и сострадательности. В этом типе выработалась жесткость, переходящая в жестокость. Этот новый душевный тип оказался очень благоприятным плану Ленина, он стал материалом организации коммунистической партии, он стал властвовать над огромной страной»⁶⁰.

Идеи о воспитании, сформулированные В.И.Лениным, легли в основу теорий коммунистического воспитания, разработанных в советский период. Как подчеркивает В.Н.Судаков, эти теории свидетельствуют о том, что «комвоспитание генетически связано с советской тоталитарной системой, является ее атрибутом и одной из наиболее специфических характеристик. Функционально оно предназначено для теоретического обоснования тотального произвола в отношении личности, а также для промывания мозгов путем бесконечного отупляющего пропагандирования и изучения известных трудов, исполнения ритуалов и т.д.»⁶¹ Правда, В.Н.Судаков считает, что теория коммунистического воспитания есть фантом, идеологический фетиш, не имеющий ничего общего с научной теорией.

Но, если в отношении общей теории коммунистического воспитания можно согласиться с таким выводом, тем не менее нельзя отрицать того, что в советский период существовали авторские теории коммунистического воспитания, одной из которых является теория, разработанная А.С.Макаренко, которую несмотря на свою известную идеологизацию, нельзя считать фантомом и уподоблять «учению» в биологии, разработанному Т.Д.Лы-

сенко. У этой теории есть свой объект (коллектив), исходная эмпирическая база (сотни коммунаров в колониях, которые возглавлял педагог), исходная теоретическая основа (например, учение о первичном коллективе) и т.д. Другое дело, что идеологизация воспитания снижала уровень научности общих педагогических выводов А.С.Макаренко, превращая ряд его педагогических рассуждений в симбиоз научности и идеологичности.

Учения о коммунистическом воспитании появляются в ответ на социальный заказ со стороны правящей партийной элиты о массовой переделке людей. VIII съезд РКП(б) (1918 год) выдвинул программное положение о функции советской школы стать «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»⁶². Это программное положение свидетельствовало о том, что партия стала теоретически опираться на ленинизм, в значительной степени отличающийся от марксизма. Если К.Маркс трактовал сознание людей как осознанное бытие, считая, что именно изменения в общественном бытии приводят к изменению сознания людей, то В.И.Ленин абсолютизировал другую марксову идею о сознании как важном факторе, изменяющем общественное бытие. Едва сделав первые шаги в области изменения экономики и политического строя, партия большевиков уже ставит задачу формирования нового человека с революционным коммунистическим сознанием, что выдвигает воспитание в центр деятельности партии.

В духе идей В.И.Ленина А.С.Макаренко отвергает идеал в качестве методологического основания своей теории коммунистического воспитания. «И не нужно говорить об идеалах, - заявляет он, - о добре, о совершеннейшей личности, о совершеннейшем поступке, мы должны мыслить всегда прозаически, в пределах практических требований нашего сегодняшнего, завтрашнего дня»⁶³. Понятие «идеал» кажется А.С.Макаренко довольно абстрактным понятием, из которого можно создавать «какие угодно логические комбинации». Поэтому в качестве методологического ориентира он обращается к понятию «модель культурного человека». Часто он прямо указывает на то, что ставит задачу формирования «культурного советского рабочего»⁶⁴. Данный подход требовал рассмотрения вопроса о соотношении в модели культурного человека начала XX века специализации и общекультурной подготовки.

Но педагога данный вопрос мало интересует. Его интересы смещены в сторону решения вопроса о том, какими ценностями должен обладать формируемый им человек. И здесь обнаруживается парадокс: с одной стороны, он ставит в своей педагогике задачу формирования «нового человека»⁶⁵, с новыми ценностями, а с другой - он понимает эту задачу как формирование в человеке псевдодуховности, ибо абсолютизирует, фетишизирует только идейно-политические ценности. Уже в трактовке модели культурного человека имеет место идеологизация.

Из таким образом интерпретированной модели культурного человека им выводятся цели воспитания. В наиболее общем виде они формулируются как цели социального воспитания: «Чрезвычайно существенный момент в нашей работе - она должна быть до конца целесообразна. Мы обязаны воспитывать такого человека, который нашему обществу нужен. ... Мы уже должны говорить не только о профессиональной подготовке нового поколения, а о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных комплексов, которые нужны именно в Советском государстве в эпоху диктатуры пролетариата, в момент нашего перехода к бесклассовому обществу. Цели воспитательной работы могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды. ... Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества»⁶⁶. Следовательно, речь идет о формировании социально-исторического, формационного типа личности, именуемого коммунистической личностью.

Соотнося такой тип личности с педагогическими задачами формирования всесторонне развитого человека, гармонической личности, идея которых выдвигалась философами эпохи Возрождения, социалистами-утопистами XIX века и К.Марксом, А.С.Макаренко скептически относился к стремлениям советских педагогов ассимилировать данные идеи. По его мнению, в этих рассуждениях имеется «небольшой «хвостик» индивидуализма»⁶⁷. Кроме того, они претят педагогу близостью к идеализму с его представлениями о совершенстве человека. «Предположим, раньше говорили, - заявляет он, - что нужно воспитывать гармоническую личность. Это тоже была какая-то цель, но цель вне времени и пространства, цель вообще идеального человека, а мы должны воспитывать гражданина Советского Союза»⁶⁸. А.С.Макаренко считает, что цели воспитания должны быть «практические ... понятные для нас, выполнимые и грамотные, как хорошие чертежи дома в жилищном строительстве: здесь балкон, здесь лестница, кухня»⁶⁹. Опираясь на механистическое понимание процесса воспитания, он считает его вполне оправданным в силу того, что речь идет о массовом воспитании миллионов, что подразумевает опору на статистику и средние показатели⁷⁰.

Перечисляя качества коммунистической личности, педагог выделяет, во-первых, качества, характеризующие принадлежность личности социалистическому обществу - уважение к каждому трудящемуся, своему коллективу, коллективу советского общества и трудящимся всех стран, умение подчиняться и приказывать товарищу, примат коллективных интересов над личными и т.д. Во-вторых, ряд общечеловеческих качеств, таких как труд, честность, точность, каждый раз подчеркивая их специфическое классовое значение в советском обществе. Цели воспитания, по А.С.Макаренко, имеют формационный и классовый характер.

Из этих целей воспитания он выводит основные принципы воспитания, среди которых можно выделить следующие: классового воспитания, производственного воспитания, идейно-политического, коллективистского

воспитания, военизированного воспитания, политико-нравственного воспитания⁷¹. Классовый подход к воспитанию не являлся изобретением А.С.Макаренко. Еще в XVIII веке была найдена формула классового подхода к воспитанию, позволяющая передать широким массам населения кое-что из культуры. Так, в австрийском законе о школах 1774 года говорилось о том, что для счастья нации «необходимо, чтобы школы рассеяли мрак невежества и предоставили каждому образование, соответствующее его классовому происхождению»⁷². Классовым было воспитание и в дореволюционной России. Особенности позиции А.С.Макаренко заключались в абсолютизации, фетишизации пролетарского классового воспитания, в стремлении обосновать его в качестве господствующего и единственного, в навязывании его всему обществу. Это фетишизация связана с целью орабочивания всего населения, которую К.Маркс рассматривал в качестве одной из особенностей общества грубого коммунизма.

В основе классового подхода к воспитанию лежит по сути дела ленинская идея о детерминированности педагогики политикой. Неизвестно, знал ли А.С.Макаренко статью В.И.Ленина «Задачи Союзов молодежи», но вполне в унисон с ней он утверждал: «Я всегда был противник такого взгляда, который говорит, что педагогика - это теоретическая наука. ...Я представляю, педагогика есть *политическое* (выделено нами. - И.С.) искусство воспитания и что это есть проявление политического кредо»⁷³. Обоснование классового подхода к воспитанию он ищет прежде всего в методологической позиции социологизма: раз воспитание есть выполнение социального заказа общества, а власть в нем принадлежит рабочему классу (таков был идеологический миф коммунистической идеологии), то оно должно быть классово-пролетарским. Другой аргумент он связывает с критерием полезности: «каждый воспитанный нами человек должен быть полезен делу рабочего класса»⁷⁴. Принципу полезности в воспитании, разработанному Д.Дьюи для американской школы, придается классово-пролетарский смысл.

По мнению А.С.Макаренко, все элементы воспитания должны иметь классовый характер. Нормы поведения должны определяться «классовой нуждой и ...борьбой»⁷⁵, следует воспитывать классовые чувства⁷⁶ и классовое моральное сознание⁷⁷. Все воспитываемые качества должны иметь классовый, так сказать, знак качества. Последний вопрос доставлял много хлопот советской педагогике, и для его решения была изобретена классовая формула «пережитки капитализма». Все, что не укладывалось в набор коммунистически маркированных свойств, объявлялось пережитками капитализма. Особенно к ним относились те свойства, которые были связаны с отношениями индивида к собственности.

Сам педагог не возражал против данной классовой формулы, но призывал отличать пережитки капитализма от тех свойств, которые были порождены советской действительностью: горячность, излишняя самоуверенность, удальство без разбора («когда человек прет вперед, стремится к цели и часто разрушает все на своем пути»), неосмотрительность⁷⁸ и т.д.

Здесь в один конгломерат соединены психологические качества и ценностные жизненные ориентации нигилизма и анархизма. А.С.Макаренко оказывается способным на известный критический подход к советской действительности, хотя и склонен объяснять данные качества позитивными устремлениями индивидов: патриотизм, пафос борьбы и т.д. Наконец, классовый подход должен пронизывать и используемые средства воспитания, среди которых значительное внимание уделяется ритуалам, связанным с революционными символами и праздниками. «Точно так же, - утверждает педагог, - необходимо отдавание почести знамени, которое в глазах воспитанников всегда должно символизировать единство коллектива, а как красное знамя - принадлежность их к классу трудящихся. Поэтому необходимо, чтобы знамя было обставлено специальным ритуалом почета»⁷⁹.

В своем учении о перспективе А.С.Макаренко вводит в воспитание идею социального времени. Близкая перспектива включала планирование различных дел для коллектива, повышающих «оптимизм перспективного чувства». Средняя перспектива и далекая перспектива маркируются классовым временем: подготовкой к празднованию революционных праздников (например, 1 Мая) и проектированию будущего макаренковских коммун. По поводу последней А.С. Макаренко замечает, что *«воспитание такой перспективы является очень важным этапом в деле широкого политического воспитания, так как служит естественным, практическим переходом к более широкой перспективе - будущему всего нашего Союза»*⁸⁰.

Уделяя огромное внимание средствам, методам воспитания, он вместе с тем признавал, что одни и те же средства могут применяться для «воспитания строителя-большевика и убежденного буржуазного деятеля»⁸¹, вследствие чего решающее значение для воспитания имеет классовое содержание выбираемых принципов воспитания. Принцип классового подхода лежит в основе содержания всех других принципов педагогики А.С.Макаренко, особенно политико-нравственного. Его понимание проблемы нравственности в воспитании является имплицитно противоречивым. С одной стороны, А.С.Макаренко призывает к этическому обоснованию воспитания и разработке педагогической этики. С другой стороны, при рассмотрении вопросов воспитания он или изгоняет этические категории из теории воспитания (добро, нравственное совершенство, идеал человека, счастье, любовь и т.д.), или дает им идейно-политическую интерпретацию. Например, он считает, что «любовь так же нужно организовать, как и все дела»⁸². Он отказывается категориально конституировать коммунистическое воспитание как хорошее воспитание и с иронией говорит о том, что хорошим поведением и до революции считали такое поведение, при котором человек «не пьянствует, жену не бьет, заботится о своих детях до какого-то нормального предела, не врет, не крадет...»⁸³. По сути дела он здесь перечисляет те общечеловеческие нормы нравственности, которые формулируются в Новом Завете, сразу оговариваясь, что о таком человеке нельзя сказать, что он коммунистически воспитан. Таким образом, исходно признается, что коммунистическое воспитание не основывается на об-

щечеловеческих нормах нравственности.

В качестве методологической базы воспитания педагогом признается классово-пролетарский подход к нравственности, сформулированный В.И.-Лениным. Пересказывая суть этого подхода⁸⁴, А.С.Макаренко утверждает: «Все то, что служит этой задаче трудящихся, задачам революции, будет нравственно, а что не служит этой задаче, будет безнравственно. Это общий критерий для положения о коммунистической нравственности»⁸⁵. Данный вывод означает не только субъективизацию и релятивизацию морали и отрицание тем самым возможности объективно истинного понимания нравственности, но и сведение педагогического к политическому, нравственности к революционной целесообразности.

Этические качества коммунистической личности педагог делит на две группы. В одну включаются общечеловеческие родовые качества, характеризующие как деятельность человека (например, труд), так и его душу, психику, сознание (точность, внимательность, осмотрительность и т.д.), которым придается классово-политическое значение: «точность в нашей жизни - это моральная норма, это великое дело в борьбе за наше богатство. Возьмем последний прекрасный закон о точном прибытии на работу...»⁸⁶. В другую - включаются качества, обусловленные спецификой социалистического общества, например, коллективизм, умение подчиняться и приказывать товарищу, патриотизм, выраженный в поддержке социалистического общества и социалистического государства, и т.д. При этом А.С.Макаренко подвергает разностной критике «интеллигентскую педагогику» за ее приверженность общечеловеческим ценностям, например, вере в «полезность и высокую моральную ценность бесплатного труда, в помощь бедному, в милостыню, в непротивление «злу»...»⁸⁷.

Модель нравственного воспитания, разработанная А.С.Макаренко, имеет характер ригоризма. Так, он отрицает возможность существования у советского человека каких-либо недостатков, например, ревности, эгоизма, вспыльчивости⁸⁸ и предлагает всем быть счастливыми, утверждая, что в обществе развернутого коммунизма несчастливых людей будут привлекать к судебной ответственности⁸⁹. В этих рассуждениях просвечивает суть грубого коммунизма, тоталитаризма, насаждающего принцип всеобщего насильственного осчастливливания. Эти рассуждения свидетельствуют и о другом: о том, что педагог не разграничивает сферы общественной и частной, личной жизни и смешивает мораль с обязанностями. Функциональным обязанностям человека он придает нравственный смысл, тем самым романтизируя и возвышая их, например, точность. В качестве методов нравственного воспитания он разрабатывает коллективные формы воспитательной работы. Тем самым принцип нравственного воспитания у него оказывается тесно связан с принципом классового подхода к воспитанию.

Разработанное А.С.Макаренко учение о коллективе вырастает из его критики индивидуального подхода в воспитании и критики педологии. Первый критикуется им за его «привязанность» к деятельности отдельного

учителя, за неуниверсализм, а также за то, что «под флагом индивидуального подхода» можно протаскивать «мещанское индивидуалистическое воспитание»⁹⁰, которое клеймится педагогом как буржуазное воспитание. Педология критикуется А.С.Макаренко за внешнюю аполитичность и особенно за то, что она учитывала индивидуальные особенности ребенка и в связи с этим трактовала воспитание преимущественно как самовоспитание, свободное развитие ребенком своих творческих сил⁹¹. Политизация педагогики, которую осуществляет А.С.Макаренко, заключается, в частности, в том, что другим, чем его собственное, учениям о воспитании приклеиваются политические ярлыки. «Но на деле это была (педология. - И.С.), - утверждает он, - враждебная нам политика»⁹².

Учитывая огромное внимание, которое уделяли воспитанию коммунистическая партия и государство, А.С.Макаренко смотрит на свою задачу создания педагогического метода как на задачу, достойную советской эпохи. Опираясь на диалектику, которую он очень ценил и рекомендовал применять в педагогике, считая последнюю диалектической наукой, А.М.Макаренко хочет создать такой метод, *«который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность»*⁹³. В сущности этого метода, по его мнению, заложена «и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней»⁹⁴. Он считал, что создаваемый им метод является альтернативой не только индивидуального подхода в воспитании, но и той педагогики, которая стремится «остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов»⁹⁵, например, педагогики спартанцев и иезуитов. Разрабатываемый им метод педагог называет методом коллективистского воспитания. Необходимость данного метода обосновывается им социологически. Во-первых, тем, что социалистическое общество устроено коллективистским образом. Во-вторых, тем, что сами воспитатели представляют собой «средних» индивидов, обладающих обычными человеческими чертами. Отбрасывая рассуждения о педагогическом мастерстве, таланте, он предьявляет к воспитателю весьма скромные требования: средние способности и интерес к науке, литературе и политической работе⁹⁶. Правда, педагогический опыт свидетельствует о том, что у человека средних способностей этот интерес, как правило, отсутствует.

Скромность этих требований к воспитателю объясняется позицией педоцентризма, которую занимает А.С.Макаренко: основным субъектом воспитания у него является не педагог, а коллектив. «Говоря коротко, - утверждает он, - воспитатель только живой деятель, цель которого - служить регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений»⁹⁷. Он неоднократно называет воспитателя техником, о воспитании говорит как о педагогической технике, что изгоняет из процесса воспитания всякую романтику, творчество и превращает его в прозаическую работу, за которую платят зарплату.

Коллектив у А.С.Макаренко членится на несколько видов. Прежде все-

го им является большой коллектив, коммуна, включающая в себя сотни человек. Понимая, что такой коллектив может только косвенно влиять на отдельную личность, педагог долго искал ту коллективную форму, которая обеспечивает непосредственное воздействие на личность. Сначала таким коллективом он считал производственный коллектив, потом класс (но оказалось, что их деятельность замыкалась в рамки специфических интересов), и, наконец, нашел свою искомую коллективную форму в первичном отряде. «Во-первых, - утверждал он, - первичный коллектив не должен оттеснять общий коллектив и заменять его и, во-вторых, первичный коллектив должен быть основным путем прикосновения к отдельной личности. Это общая моя теорема...»⁹⁸.

В связи с этим интересно сопоставить особенности большого коллектива и первичного коллектива, которые выделял А.С.Макаренко. Первый характеризуется общим трудом, его общей целью и общей организацией, «является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами»⁹⁹, через него человек включается в общество и несет ответственность, долг перед обществом, у него есть общая честь, он представляет собой не толпу, а «социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества»¹⁰⁰. У большого коллектива есть свое интегративное идейно-политическое качество: «Советский коллектив стоит на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества. Это не просто бытовое объединение людей, это - часть боевого фронта человечества в эпоху мировой революции. ...В этой идее (исторической борьбы. - И.С.) должны объединяться и воспитываться все прочие качества коллектива»¹⁰¹.

В первичном коллективе его члены «оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении»¹⁰². Здесь появляется новое качество коллектива - *дружба*, которая есть высшая степень терпимости, толерантности. Он является *контактным*: объединяет небольшое число членов, которые хорошо знают друг друга и находятся в непосредственном общении. Поскольку дети в нем постоянно видят друг друга и объединены бытовым *содружеством*, то в нем появляется *семейственность*, он подобен семье по структуре (в нем объединены ребята разного возраста - младшего и старшего, т.е. он является *разновозрастным* коллективом) и по функциям, важнейшей из которых является воспитание.

Вопрос о том, является ли первичный коллектив изобретением А.С.Макаренко или он ассимилировал идеи других педагогов, требует специального исследования. Во всяком случае известно, что в 20-е годы известный немецкий педагог П.Петерсен разработал концепцию «Йена-плана», в которой предлагалось заменить традиционную школу воспитательной общиной, а классы - разновозрастными отрядами («штамм - группами»), в которых старшие опекают младших. Общение в «штамм-группах» включалось в расписание, ежедневно дети участвовали в четырех видах занятий

(игра, беседа, труд, праздник), практиковались общие праздники, общешкольные сборы, открытие начала учебной недели и подведение ее итогов, выборы в совет школы, планирование задач на каждый месяц и т.д. В настоящее время движение «Йена - план - шуле», объединяющее европейских педагогов, является широко известным¹⁰³.

П.Петерсен и А.С.Макаренко гениально угадали, что основным способом «прикосновения» к личности должна быть малая группа, подобная семье. Теория малых групп активно разрабатывается в западной социологии и социальной психологии с начала XX века (К.Левин, Д.Морено, Э.Мэйо и др.), имея определенные достоинства в объяснении явлений групповой психики. Но не забывая главной идеологической, идейно-политической доминанты в воспитании, А.С.Макаренко считает, что первичный коллектив не обеспечивает «вполне советское воспитание», ибо в нем преобладают социально-психические, духовные и бытовые связи и отношения. Это означает, что первичный коллектив слабо выполняет идеологические функции. Отсюда, по его мнению «только через большой коллектив, интересы которого вытекают не из простого общения, а из более глубокого социального синтеза, возможен переход к широкому политическому воспитанию, когда под коллективом подразумевается целое советское общество»¹⁰⁴. Структура коллектива у А.С.Макаренко была организована по типу куклы-матрешки: самый большой коллектив (советское общество) - общий педагогический коллектив (коммуна) - коллективы школьных классов и производственные коллективы - первичный коллектив (отряд). Между всеми этими коллективами имеются связи и взаимодействия.

Коллектив играет у А.С.Макаренко роль педагогического Левиафана. Он выступает в воспитании как его объект, субъект, средство, цель. Педагог подчеркивает, что его задача заключается не в том, чтобы воспитать человека (как субъекта родовых качеств. - И.С.), а в том, чтобы воспитать члена своего коллектива, члена коллективистского советского общества¹⁰⁵. Целью своей педагогической работы он считал «создание правильного коллектива, создание правильного влияния коллектива на личность»¹⁰⁶. Именно через коллектив, подчеркивал А.С.Макаренко, личность приобщается к «буржуазной категории» долга, ибо коллектив требует от личности выполнения определенной обязанности - жить интересами коллектива¹⁰⁷.

В советской педагогике коллективистское учение о воспитании, разработанное А.С.Макаренко, было поднято на идеологический щит и фетишизировано, что требует сегодня оценки этого учения с точки зрения принципа гуманизма. Учитывая неоднозначность содержания этого термина и наличие разных форм гуманизма, мы понимаем под ним приоритет общечеловеческих ценностей. Итак, является ли коллективистское воспитание, образец которого был создан А.С.Макаренко, гуманистическим? К числу общечеловеческих ценностей сегодня относят свободу, в связи с чем данный вопрос можно было бы переформулировать следующим образом: обеспечивает ли это коллективистское воспитание свободу индивида, в частности, свободу выбора им ценностей, целей, норм, образцов поведе-

ния, известную автономию индивида от коллектива?

Сам А.С.Макаренко отвечает на этот вопрос недвусмысленно: «В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива и поэтому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных судьбе и счастью коллектива»¹⁰⁸. Он отрицает, таким образом, автономию личной судьбы и личного счастья индивида. Педагог, по сути дела, отождествляет личный интерес с коллективным, что на практике оборачивалось подчинением каждого интересам коллектива. «В каждом нашем поступке, - утверждает он, - должна быть мысль о коллективе, о всеобщей победе, о всеобщей удаче»¹⁰⁹. Он подчеркивает, что коммунистическая этика должна быть рассчитана на массы, на миллионы людей, а не на личность. Саму «свободу» он понимает узко, сводя ее к политической свободе и рассматривая как «результат общественного договора». В гносеологическом плане он сводит ее к осознанию необходимости¹¹⁰ и игнорирует аксиологические и антропологические аспекты понимания свободы. Педагог с иронией пишет об «уединенной личности», утверждая, что в Советском Союзе каждый должен быть членом социалистического коллектива. Фактически он считает второстепенными родовые и индивидуальными свойства индивида, акцентируя внимание на его групповых свойствах, характеризующих его принадлежность к коллективу.

Статус гуманистического воспитания подразумевает также решение вопроса о характере групповых отношений в форме сотрудничества, партнерства, диалога, взаимопомощи, терпимости. Хотя А.С.Макаренко и выделяет такое свойство первичного коллектива как дружба между его членами, но определяющими для него являются отношения приказа и подчинения. Он уделяет большое внимание военизации воспитания. Взгляды педагога по данному вопросу противоречивы. С одной стороны, он заявляет о себе как противнике военизированного воспитания: «В детских учреждениях не нужно заводить постоянного военно-строевого порядка. Не нужно также строить воспитанников в шеренги, за исключением случаев похода, праздничной демонстрации или физкультурной и военной работы. Не должно быть никакой военной муштровки для надобностей быта. ...Тем более не должно быть никаких зависимостей внешневоенного типа: команд, стоек и пр.»¹¹¹.

С другой стороны, он считал, что «желательно в школе ввести некоторые внешние формы (организации) полувоенного типа: строй, оркестр, салют, некоторые обязательные формы выражения вежливости. Все школьное общество должно быть мобилизовано на выработку норм поведения и на наблюдение за выполнением этих норм. Старшие ученики должны получить некоторую власть над младшими»¹¹². Он создает в коммунах, которыми руководит, военизированные традиции: «Вы знаете, у нас когда-то было в приказе написано: «С утра по нарядам командиров на работу». Давно уже стали ходить на работу без нарядов, а в приказе все писалось: «С утра по нарядам командиров на работу». Другая традиция: приказ читается - встать. Может быть, никакой пользы нет, а сохраняется

по традиции. *И это сохранение традиции - очень важная логика*¹¹³ (курсив автора. - И.С.).

В коммунае был заведен жесткий «порядок: какое бы заседание ни происходило, полагалось ждать три минуты после сигнала. После этого собрание считалось открытым. Если на заседание кто-нибудь из коммунаров опаздывал на пять минут, председатель говорил: ты опоздал на пять минут - получи пять нарядов. Это значит пять часов дополнительной работы»¹¹⁴. В коммунае был запрещен шум, крик, галдеж. «Я, - с удовлетворением замечает А.С.Макаренко, - добился полного порядка в движении на улице, на площадке, в здании. Я требовал полного упорядочения движения»¹¹⁵. Педагог разработал специальную «организацию требований», выделив в ней три стадии: требует руководитель - требует часть воспитанников - требует коллектив¹¹⁶. Он сам признается, что в конце концов ему приходилось выступать тормозом для требований коллектива к отдельной личности¹¹⁷.

Требование у него выступало основой дисциплины, вопросы создания и укрепления которой постоянно находились в центре его воспитательной работы. «Все, что есть в коллективе, - утверждал он, - в конечном счете принимает форму дисциплины... Внешний каркас моего коллектива - это дисциплина»¹¹⁸. Отрицая апофатическое понимание дисциплины как системы запретов, он насаждал дисциплину требований, которую назвал «дисциплиной преодоления»¹¹⁹. При этом для него дисциплина являлась не столько нравственным явлением, сколько политическим¹²⁰. По поводу мнения общего собрания коммунаров, посчитавшего, что он имеет право наказывать, но не имеет права прощать, педагог с удовлетворением замечает: «Это сказано по-большевистски»¹²¹. Сам А.С.Макаренко разработал, методологически «осваивая» диалектику, педагогическую концепцию «взрыва». ««Взрывом» я называю, - пояснял он, - доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос - или быть членом общества, или уйти из него»¹²².

Он предлагал воспитателям готовить «взрыв» как своего рода военную операцию, выбирая самое яркое и убедительное конфликтное отношение, а потом с помощью коллективного протеста «разваливая его вдребезги, разрушая самое его основание»¹²³. Это конфликтное отношение было связано с другими, что порождало эффект детонации и приводило провинившегося воспитанника в состояние стресса, психического шока, с помощью которого «взрывались» его старые представления, привычки и связанные с ними формы поведения. В результате у него рождались «представления о могучей правоте и силе коллектива»¹²⁴. В современной психологии и педагогике форму «взрыва» одобряют далеко не все. Например, Ю.Азаров небездоказательно рассматривает ее как апофеоз тоталитарной педагогики¹²⁵. В тогдашнем тоталитарном обществе макаренковская концепция «взрыва» оправдывала по сути дела авторитаризм в воспитании.

Не менее важным принципом в педагогике А.С.Макаренко являлся принцип производственного воспитания. Разрабатывая этот принцип, педагог опирался на метод аналогии, посредством которого он осуществил редукцию воспитания к материальному производству. «А я чем больше думал, - замечал А.С.Макаренко, - тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве... Во всяком случае для меня было ясно, что очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было сделать на прессах, просто штамповать в стандартном порядке»¹²⁶. Педагогическое творчество А.С.Макаренко приходится на 30-е годы, когда в СССР началась индустриализация. Термины индустриального языка, методы управления материальным производством стали проникать в искусство, литературу, педагогику, что свидетельствовало о распространенности механистического мировоззрения. Механистическим является и представление А.С.Макаренко о личности как машине, ее качествах как деталях, их формировании как штамповке на прессах. В этом же русле механистического мировоззрения находится его характеристика воспитателей как «техников жизни», рабочих, педагогики как «педагогической техники», воспитанных людей как «продукции» массового выпуска¹²⁷, воспитания как прозаической деловой работы. А.С.Макаренко усматривал в материальном производстве «едва ли не самый могущественный воспитательный фактор»¹²⁸. И ему понадобилось много лет, чтобы признаться в своей педагогической ошибке, ибо педагогический опыт убедил его в том, что «трудовой процесс... является процессом педагогически нейтральным»¹²⁹. В связи с этим он пришел к выводу о том, что производственное воспитание не является панацеей, оно должно быть соединено с общественно-полезной для коллектива воспитанников целью.

Педагогике А.С.Макаренко был свойственен и принцип конструктивизма. Распространенность в советском обществе проективного, конструктивистского мышления отражала общую устремленность людей нового общества в будущее, когда многие его структуры приходилось создавать заново. В искусстве возникает направление конструктивизма, в литературе и гуманитарных науках рисуются и разрабатываются различного рода проекты, в материальном производстве создается НОТ - научная организация труда и т.д. Отражением новой традиции в советской культуре 30-х годов является и представление А.С.Макаренко о воспитании как процессе «проектировки личности»¹³⁰.

Еще одной особенностью педагогики А.С.Макаренко является перенесение в педагогику принципа лапласовского детерминизма. Различные стороны, аспекты воспитания, весьма сложного, вероятностного, а в некоторых отношениях и синергетического процесса, обуславливались у него небольшим рядом причин, относящихся к материальному производству, классовым отношениям, сфере политики. Из этих причин выводились однозначные следствия, касающиеся форм мышления и поведения индивидов. Не учитывалось то, что человек не является абсолютно рационализи-

рованным существом, в его психике имеется сфера бессознательного и подсознательного, в мышлении и поступках - свобода выбора. Поэтому педагогике А.С.Макаренко были свойственны рационалистические иллюзии о всемогуществе воспитания, подобные иллюзиям Гельвеция. «Я уверен, - утверждал А.С.Макаренко, - в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели»¹³¹.

Это свидетельствует о том, что педагогическому учению А.С.Макаренко присущ принцип педагогического утопизма. Для понимания последнего методологическое значение имеет представление Е.Шацкого о понимании утопистом соотношения между идеалом и действительностью. Он замечал, что «несогласие утописта с существующим миром - тотальное несогласие. ...Его видение мира может быть только дуалистическим. Это человек, всегда рассуждающий по схеме «или-или». Он думает не об изменении общественных отношений, но о *замене* плохих отношений хорошими. Он сжигает мосты между идеалом и действительностью прежде, чем они достроены»¹³². Действительно, А.С.Макаренко разделял идеи мировой революции, коммунистического воспитания в мировом масштабе, коммунистической личности; разрабатывал проекты идеального воспитания; выводил цели воспитания из коммунистической идеологии, считал, что нового человека можно сформировать только на заводе.

Значение целей и принципов воспитания раскрывается не только в содержании педагогики А.С.Макаренко, но и в языке его педагогических работ. Еще американским семиотиком Ч.Моррисом была высказана идея о манипуляторской роли языковых знаков, выраженной в том, что «от колыбели до могилы, от пробуждения до засыпания, современный индивид подвержен воздействию сплошного «заградительного огня» знаков, с помощью которого другие лица стараются добиться своих целей. Ему внушается, во что он должен верить, что должен одобрять или порицать, что должен делать или не делать. Если он не будет настороже, то станет настоящим роботом, которым управляют знаки...»¹³³. Не разделяя идеи Ч.Морриса о жесткой однозначной причинной связи между воздействием языковых знаков и поведением индивидов, ибо это воздействие опосредовано человеческим мышлением, отражающим предметную действительность и общественную практику, вместе с тем следует признать воздействие языка на поведение индивида, которое изучает сейчас такая отрасль семиотики как прагматика. Рассмотрим, как социальная действительность советского общества отразилась в языке учения А.С.Макаренко о коммунистическом воспитании, его лексике и семантике и какое значение этот язык оказывал на воспитание¹³⁴.

В педагогической лексике существуют самые разнообразные термины: собственно педагогические и термины, перешедшие из других наук; стабильные, получившие всеобщее признание, и условные, в частности, авторские¹³⁵. Если подходить к педагогике А.С.Макаренко с точки зрения этих особенностей лексики, то, во-первых, обнаружим, что здесь заимствуются

слова преимущественно четырех групп наук: политических, технических, экономических и военных. В первую группу входят термины *классовый долг у трудящихся, революция, мировое единство трудового человечества, класс, партия, пережитки капитализма, развернутый коммунизм, комсомол, буржуазное общество, классовое чувство, политобзор, верность партии, советский строй, политическая работа, рабочий класс, конституция, красное знамя*. Политико-идеологическую ориентированность имеют ссылки, цитирование и аллюзии (стилистический прием упоминания общеизвестного реального факта, исторического события или литературного произведения). Так, А.С.Макаренко цитирует работы К.Маркса, В.И.-Ленина, Ф.Э.Дзержинского, В.В.Маяковского, манифест Емельяна Пугачева, ссылается на постановления пленумов (1935,1936 годов) и съездов (XVII, XVIII) коммунистической партии, на Конституцию СССР 1936 года, программу РКП(б) 1918 года и т.д. Использует аллюзии *ленинская политика, горьковский человек, троцкистская контрреволюция* и т.д.

Вторую группу составляют индустриальные термины, которые можно классифицировать на слова, обозначающие: 1) предметы, средства, процессы материального производства: *станок, электросверло, электрический мотор, шестеренки, литье, сборка, резец* и т.д.; 2) рабочие профессии: *браковщик, цеховой диспетчер, фрезеровщик, шлифовщик* и т.д.; 3) службы материального производства: *отдел технического контроля, механический цех* и т.д.; 4) экономические категории: *хозрасчет, зарплата, производственная программа, промфинплан* и т.д.; 5) отношения между работниками: *характер труда, социалистическое соревнование в труде, трудовая дисциплина, трудовое участие* и т.д. В результате заседания Совета коммунаров и общие собрания напоминают по языку производственные совещания заводского актива, а не членов педагогического коллектива.

К третьей группе относятся термины военной лексики: *устав, рапорт, знамя, знаменосец, строй, присяга, трубачи, колонна, единоначалие командира, команды, командиры, совет командиров, салют, мобилизация, команды «есть» и «мирно», военизация, почести знамени, знаменный отряд* и т.д.

Слова и фразеологизмы языка работ А.С.Макаренко отражают три основных приоритета в жизни советского человека: политика, труд, война, что характеризовало такие тенденции в жизни советского общества как тотальная политизация, индустриализация и милитаризация. Советская школа формировала у всех людей единую систему идейно-политических ориентаций с помощью одного политико-индустриально-военного языкового кода. Базовыми, стержневыми словами педагогического языка, созданного А.С.Макаренко, словами-фетишами являлись *производственное воспитание, коммунистическая личность, коммунистическая мораль, коллектив*.

Важное значение для понимания языковой специфики педагогического учения имеет использование в его лексике архаизмов и неологизмов. В

качестве архаизмов, которым придается негативный смысл неких языковых жупелов, в педагогике А.С.Макаренко выступают слова: *личная судьба, личный путь, христианство, христианская этика, несчастье, несчастливый человек, любовь, индивидуальный подход, гармоничная личность, интеллигентская педагогика, душевные разговоры, любимый учитель, свобода проявления творческих сил и склонностей, педология, идеал, добро*. Педагог выбрасывал слова языка христианской этики и гуманистической философии и педагогики, что само по себе является симптоматичным для тоталитарной педагогики и свидетельствует о позиции нигилизма по отношению к предшествующей педагогике. Изменение педагогической терминологии у А.С.Макаренко происходит и за счет введения специальных аббревиатур: *ССК, ДК, СК, ДЧСК, ФЭД* и других, имеющих искусственный характер. Здесь проявилась общая языковая особенность данной исторической эпохи, ее прагматизм, практицизм, нигилизм, стремление к упрощенчеству даже в такой области как язык.

В работах А.С.Макаренко мы сталкиваемся и с таким лексическим приемом как табуирование многих слов, исключаящихся из педагогического языка. К ним относятся прежде всего слова и словосочетания, характеризующие человеческую нравственность (*совесть, добро, непротивление злу насилуем*), и слова, обозначающие экзистенциалы духовного мира человека-индивида (*тревожность, неуверенность, страх, беспокойство, несчастье*). Выбрасывая слова, выражающие человеческую духовность, педагог тем самым сводил воспитание к обыкновенной практической деятельности с человеческим материалом. И для описания этой деятельности им используются слова *правильный, целесообразность, практичность, прозаичность, переделка человека*. Высокий духовный смысл и предназначение воспитания приземляется, оно низводится до обычной практической работы.

А.С.Макаренко ввел в созданную им педагогику множество неологизмов, большинство из которых выражали сущность коммунистической идеологии в отношении к воспитанию: *ленинское воспитание, диалектика коммунистической морали, воспитание классового чувства, педагогическая техника, пионерская прослойка, режимные отношения, социалистическое отношение к человеку, коммунарская педагогика, коллектив*. Со словом *коллектив* им было создано целое «гнездо» лексических словообразований: *закон коллектива, интересы коллектива, единство коллектива, коллективизация досуга воспитанников, педагогический коллектив, первичный коллектив, общее движение коллектива, коллективное решение, коллективное воздействие, член коллектива, преемственность поколений в коллективе, коллективизм, органы управления в коллективе, коллективные формы воспитания, связь коллектива с другими коллективами, правильное влияние коллектива на личность, трудовой коллектив, контактный коллектив, зачатки коллектива, коллектив дисциплинированный, деятельность коллектива* и т.д. Такой словесный фетишизм превращает слово «коллектив» в некое языкового

Левиафана, который поглощает другие слова, сохраняющие себя только путем своей связи с данным словом. Повторяемость этого слова была призвана сформировать у воспитанников стереотипное положительное отношение к коллективу, причем детский коллектив истолковывался педагогом главным образом как трудовая и политическая общность.

В педагогике А.С.Макаренко весьма часто используются слова командно-административной лексики: *план, задание, выполнение плана, отчет о выполнении плана, дисциплина, единоначалие, ответственность перед центром, наказание, поощрение, обязанности, руководство, подчинение* и другие. Широко применяется такой стилистический прием, как цифровые перечни трудовых и политических заданий, которые должны выполнять дети в коммуналке, классе и семье; даже основные особенности воспитательной организации в коммунах рассматриваются в форме перечней. Им выделяется 10 основных черт социалистического воспитания, 7 принципов организационных сторон коллектива, 7 функций руководства отрядом, 7 принципов действия органов самоуправления, 12 основных вопросов, которые рассматривает общее собрание коммунаров, 7 качеств структуры совета коллектива, 17 вопросов, которые находят в ведении совета командиров, 7 особенностей педагогического коллектива, 22 вида детского труда в семье, 6 видов помощи семье со стороны школы и т.д.

Это стремление жестко организовать весь воспитательный процесс, все в нем классифицировать, расписать по статьям, спланировать, втиснуть в прокрустово ложе функций и обязанностей, все распределить, схематизировать, оформить в виде циркуляров, приказов, весьма характерное для командно-административной системы, ясно выражено в языке педагогики А.С.Макаренко. Не случайно любимым словом в языке его работ был «порядок». Педагог хотел создать систему воспитания энергичного молодого человека, труженика, энтузиаста новой жизни, преданного своему государству, но утвердившийся в стране тоталитарный режим и командно-административная система приводили к тому, что принципы и нормы мышления и поведения индивидов, поддерживаемые государством, как проклятые тяготели над педагогическими воззрениями А.С.Макаренко, оборачиваясь «превращенными» формами: демократия превращалась в демократический централизм, труд в голый активизм, честность в политическую лояльность, мораль в коммунистическую этику, формирование индивидуальности в воспитание коллективиста, методы воспитания в педтехнику, педагогические идеалы в чертежи личности и т.д.

Особенности тоталитарной педагогической идеологии проявляются не только в лексике, но и в семантике, в частности, в омонимии (совпадении по звучанию слов с разным значением) и полисемии (многозначности слов). Полисемия свидетельствует о том, что в разных исторических типах общества слова использовались в разных значениях. В педагогическом языке это относится прежде всего к слову воспитание. Так, в России в конце XIX - начале XX веков слово *воспитывать* означало «способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, матери-

альной или духовной»¹³⁶. Здесь подчеркивается, что любой организм должен питаться, чтобы выжить и развиваться. Но упоминание о духовной пище позволяет рассматривать воспитание человека как освоение духовной культуры. Известный русский педагог П.Ф.Каптерев определял воспитание как «всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического самообразования и в меру ее сил сообразно социальному идеалу»¹³⁷. Здесь уже подчеркивается внешняя социокультурная (усвоение социальных идеалов) и внутренняя духовная (усовершенствование личности) стороны в воспитании. И в первом, и во втором случаях воспитание понимается как духовный процесс жизни человека, его духовное развитие.

В педагогической энциклопедии, выпущенной в советский период (1964 год), значение слова *воспитание* изменяется: оно трактуется как формационно-классовое явление, детерминируемое экономическим базисом и направленное на формирование классовых свойств индивида, благодаря которым он становится коммунистической личностью¹³⁸. А.С.Макаренко, один из создателей коммунистической педагогики, также понимает воспитание с позиций формационно-классового подхода, подчеркивая, что оно формирует идейных членов социалистического общества, советского человека, умеющего совершать поступки во имя правильной идеи, носителя пролетарской морали, человека партийной дисциплины¹³⁹.

К явлениям полисемии относится в языке работ А.С.Макаренко и варьирование значений слов *дисциплина*, *счастье*, *любовь*. Слово дисциплина понималось в дореволюционной педагогике чаще всего как соблюдение обязанностей в рамках школьного устава или как следование традициям и нормам культуры. В языке педагогики А.С.Макаренко дисциплина трактуется как термин общественно-политического языка, уподобляется партийной дисциплине и дисциплине в армии, характеризуя специфические смыслы, присущие языку в этих сферах жизни общества, в первом случае она выражает принцип демократического централизма, во втором - принцип единоначалия¹⁴⁰.

Политическая направленность присуща и тем языковым трансформациям, которые производит А.С.Макаренко со словом *любовь*, определяя ее то гносеологически как знание, сознательный выбор любимого, то вульгарно-натуралистически как способ регулирования полового инстинкта, то прагматически как дело, которое нужно организовать¹⁴¹. При этом им игнорируется распространенное значение слова «любовь» как высокого духовного чувства, дающего человеку счастье. Отсюда слова *любовная драма*, *любовная трагедия*, *разочарование в любви*, *любовное страдание*, раскрывающие духовный смысл слова любовь, рассматриваются педагогом исключительно отрицательно¹⁴².

Слово *счастье* также используется А.С.Макаренко в значении, не имеющем ничего общего с традиционным значением, а именно как слово общественно-политического языка, обозначающее удовлетворенность человека жизнью благодаря своему участию в социалистическом строительстве, укреплении государства, выполнении предназначений партии¹⁴³. В

этом значении счастье выступает как социальное свойство человека, удостоверяющее его политическую благонадежность, рассматривается как нечто обязательное и принудительно насаждаемое в массовом порядке («мы должны воспитать человека, который обязан быть счастливым»¹⁴⁴), что характеризовало политику массового «осчастливливания» людей в тоталитарном обществе. Отсюда антоним несчастье характеризуется им как политически негативное явление: «В нашем обществе, где нет эксплуатации, ... несчастий быть не должно»¹⁴⁵. Значение многих слов в работах А.С.Макаренко настолько расходится с традиционными значениями в педагогической науке, что они по сути дела превращаются в омонимы. Например, слово *фронт*, используемое в военной лексике, у А.С.Макаренко приобретает общественно-политическое значение: *педагогический фронт, фронт классово-борьбы*.

Языку работ А.С.Макаренко присуще также расширение или сужение значений слов, образование синонимов, синонимической аттракции, использование оппозитивных структур и метафоры. В текстах его произведений можно выделить ряд групп слов-синонимов, которые выражают идеологическую направленность советской педагогики. Так, она называется *советской, марксистско-ленинской, коммунистической, большевистской, коллективистски-трудо-вой* и т.д. Соответственно те же слова используются для характеристики воспитания и человека. Последний называется *коммунистической личностью, советским человеком, коммунистом, марксистом, коллективистом, человеком, убежденным в верности коммунистических идеалов, советским тружеником, борцом за дело социалистической революции* и т.д.

Согласно закону синонимической аттракции, разработанному в семантике С.Ульманом¹⁴⁶, темы, занимающие важное место в жизни народа, привлекают большое количество синонимов. В соответствии с данным законом в педагогике А.С.Макаренко преобладают такие темы как коммунистическая идеология, материальное производство, коллективистское устройство общества, борьба с внешними и внутренними врагами страны. А.С.Макаренко, который многократно использует тему борьбы с врагами, интересуется не только политическая борьба внутри общества и с внешними врагами (миром капитализма), но и борьба в сфере педагогической теории и практики. Так, он называет педологию враждебной нам политикой, говорит о необходимости борьбы с пережитками капитализма в сознании людей и этикой добра, о борьбе с сопротивлением самого воспитываемого индивида.

С целью усиления негативного отношения к данным явлениям он использует слова с разрушительным эмоциональным смыслом, имеющим идеологическую окраску, слова-аппрейзоры, функция которых заключается в том, чтобы производить оценки: *враг, фронт, искоренять, техника беспощадности, уничтожить, взорвать, победа, оружие, операция, взрывное влияние, мобилизация*. Он разрабатывает педагогическую концепцию «взрыва», содержание и язык которой создают впечатление, что

речь идет не о воспитании, а о тактике борьбы с врагом в период войны.

Пример отождествления воспитания с военными операциями можно рассматривать и как смену денотатов в форме метафоры, и как развитие содержания сигнификатов (смыслов). Известно, что метафорические переносы осуществляются в различных направлениях, но для теории коммунистического воспитания, разработанной А.С.Макаренко, характерны только некоторые типы метафор. Один тип представляет перенос слов из индустриальной лексики, характеризующей явления материального производства, в язык воспитания: *педагогический брак, оборудование личной перспективы, техника создания нового человека, воспитательная техника, авансирование доверия, производственное воспитание, сопротивление материалов - сопротивление личности, педагогическая инструментовка.*

Другой тип метафор представляет перенесение на воспитание и воспитываемую личность явлений коммунистической идеологии и отношений в партии и армии. Именно с этим связано появление таких слов в работах А.С.Макаренко как *проектировка личности, переделка личности, дисциплина борьбы и движения вперед, дисциплина преодоления, волевое давление, диктаторское требование организатора, долг перед страной, педагогический долг, классовый долг у трудящихся, педагогическая революция, педагогический подвиг, совет командиров, командирская педагогика, командир отряда, упражнения в командовании и в подчинении*¹⁴⁷. Некоторые из этих слов взяты А.С.Макаренко из работ В.И.Ленина¹⁴⁸.

В прагматике подчеркивается, что при использовании знаков-прескрипторов «стремятся направить поведение в определенные каналы, а не только передавать информацию или достигать предпочтения той или иной вещи»¹⁴⁹. В педагогическом языке работ А.С.Макаренко широко используются слова-прескрипторы с целью формирования у воспитанников коммунистических убеждений и коммунистического поведения: *общий долг, член коллектива, советский гражданин, марксистски освещенные знания, коммунистически, нормы коммунистического поведения, советский патриотизм, боец, полный инициативы,* и т.д.

В теории коммунистического воспитания, разработанной А.С.Макаренко, которая имеет в качестве основы классовый подход к воспитанию и идеологически действенный характер, широко используются способы унификации языкового кода. К этим способам относится, в частности, широкое введение ярлыков для унификации явлений. Одни из них имеют идеологически положительные коннотации, другие - отрицательные. К числу первых можно отнести слова *коммунист, коллективист, пролетарская педагогика, советская этика, коммунистическое воспитание, советский человек.* К числу вторых - слова *капитализм, буржуазная мораль, гармоническая личность, индивидуализм, пережитки капитализма в сознании людей, буржуазная школа.*

Распространенным приемом служит выделение бинарных оппозиций и маркирование их значений по классово-идеологическому признаку. На-

пример, слово *дореволюционная интеллигенция* употребляется в отрицательном значении, а *партийная и комсомольская интеллигенция* - в положительном, *буржуазная мораль* - в отрицательном значении, *коммунистическая мораль* - в положительном и т.д.¹⁵⁰ Используются также языковые клише с привычным стереотипным значением. К числу клише, пропагандирующих коммунизм, относятся слова: *позиция пролетариата, критика и самокритика, новый человек, у нас нельзя быть несчастным, не может быть личности вне коллектива*. Применяются клишированные лозунги: *«Не пицать!»; «Нравственно то, что служит задачам революции!»; «Свобода - это не уединенная позиция в небесах, а часть блага общего»; «Дисциплина - это глубоко политическое явление»; «Новый человек должен быть коллективистом»; «Педагогика есть политическое искусство воспитания»* и т.д.

С другой стороны, словам общественно-политической и военной лексики придается магический смысл; они используются как обрядовые слова, тесно связанные с различными идеологическими ритуалами. Так, например, в коммунах А.С.Макаренко широко применялись ритуалы военного характера, призванные сформировать чувство дисциплины, одинаковое понимание команд и приказов, с чем связаны такие магические слова и словосочетания, как *равнение на знамя, красное знамя, отчет командира, рапорт, внести (вынести) знамя* и т.д. Были распространены ритуалы, связанные с деятельностью различных органов управления коллективом (советом командиров, общим собранием, советом коллектива и т.д.). При осуществлении этих ритуалов использовались такие магические слова как *отчетный доклад, выборы, награды, премирование, проекты, вскрывать ошибки, уполномоченные отрядом, руководство, проработка, товарищеское предупреждение, голосование, играть общий сбор, неподчинение приказу* и другие. А.С.Макаренко приводит множество примеров того, как эти ритуалы действовали на провинившихся, вызывая страх, раскаяние, слезы, чувство вины и т.д.¹⁵¹

Текстам работ А.С.Макаренко свойственно и многократное повторение одной мысли, идеи в разных контекстах, в результате чего идея закрепляется за определенным словом, которое потом само воздействует на мышление индивида. Такими, например, языковыми стереотипами в теории коммунистического воспитания служат слова: *советский, коллектив, большевик, товарищ, коммуна* и ряд других. Со словом *советский* образуются слова: *советский человек, советское качество, советские привычки, советская этика, советский патриотизм, советское воспитание, советское общество*; со словом *коммуна* - *коммунар, коммунарское знамя, коммунистический* и множество словообразований от последнего.

Изменение словарного запаса педагогического языка, превращение терминов дореволюционной педагогики в архаизмы и введение педагогических неологизмов, изменение значений слов, введение омонимов, синонимов и метафор, унификация языкового кода - все это превращало язык учения о коммунистическом воспитании, разработанного А.С.Мака-

ренко, в какой-то новояз. В педагогическом языке складывалась ситуация, аналогичная той, с которой столкнулся Э.Кассирер, прочтя книгу, изданную в 40-е годы в фашистской Германии: «Я, к своему изумлению, обнаруживаю, что больше не понимаю немецкого языка. Изобретены новые слова и даже старые используются в непривычном смысле, ибо их значения претерпели глубокую трансформацию»¹⁵². Педагогическая теория, созданная А.С.Макаренко, не являлась фантомом, но она использовала кроме научных идей и систему идеологических и политических мифов для формирования человека, исповедовавшего философию «винтиков» и предназначенного для того, чтобы укреплять и защищать советский тоталитарный строй.

На философско-методологической основе социологизма сформировалась стратегия социального воспитания, в которой целью образования и воспитания является подготовка индивида к жизни в обществе, исполнению различных социальных ролей. Эта стратегия, господствовавшая в марксистской философии и педагогике и советской школе, использовала методы коллективистского воспитания, с помощью которых формирование индивидуальности приносилось в жертву воспитанию социально-типических качеств личности, необходимых тоталитарному государству. Модель социального человека включала такие качества, как психология «винтиков», уравнилельное сознание, приверженность партийно-идеологическим ценностям, психология жертвенности ради Системы, патерналистский комплекс в сознании и поведении, приоритет коллективных и государственных интересов над личными. Модель социального человека в учении о воспитании, разработанном К.Гельвецием, хотя и имела некоторые общие черты с моделью социального человека в марксистской педагогике (гражданская активность, приоритет государственных интересов по отношению к личным, гражданские добродетели), тем не менее отличалась от нее: гражданский человек у К.Гельвеция выступает как защитник республиканского строя, политических свобод, демократических ценностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гельвеций. Сочинения: В 2 т. Т. 2. - С. 517.

² Там же. С. 514.

³ Там же. С. 508, 509.

⁴ Там же. С. 511.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 524.

⁷ Там же. С. 525.

⁸ Там же. С. 554.

⁹ Там же. С. 555-556.

¹⁰ Там же. С. 516.

¹¹ Там же. С.86-87.

¹² Там же. С. 88.

¹³ Там же. С. 93.

¹⁴ Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека». С. 70.

¹⁵ Гельвеций. Сочинения. Т. 2. - С. 515-516.

¹⁶ Надо иметь в виду, что у К. Маркса и Ф.Энгельса нет специальных работ о воспитании, и идеи, касающиеся воспитания, разбросаны во многих их работах, так что приходится

приводить их в систему.

¹⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 34.

¹⁸ Там же. С. 282.

¹⁹ Там же. Т. 16. С. 197-199.

²⁰ Там же. С. 198.

²¹ Там же. Т. 4. С. 445.

²² Там же. С. 446.

²³ Там же. Т. 2. С. 145.

²⁴ Там же. Т. 23. С. 495.

²⁵ Там же. Т. 21. С. 301-302.

²⁶ Там же. Т. 4. С. 333.

²⁷ Там же. Т. 19. С. 30.

²⁸ Там же. Т. 4. С. 336.

²⁹ Там же. Т. 23. С. 495.

³⁰ Там же. Т. 16. С. 197.

³¹ Там же. Т. 19. С. 31.

³² Там же. Т. 3. С. 45.

³³ Там же. Т. 8. С. 431.

³⁴ Там же. Т. 3. С. 28.

³⁵ Там же. Т. 46. Ч. 1. С. 26-36.

³⁶ Там же. С. 483-484.

³⁷ Там же. Т. 3. С. 29.

³⁸ Там же. С. 37.

³⁹ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. С. 85.

⁴⁰ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. 2. С. 109, 110, 213, 113.

⁴¹ Там же. Т. 4. С. 447.

⁴² Там же. Т. 25. Ч. 2. С. 386-387.

⁴³ Там же. Т. 42. С. 116.

⁴⁴ Ленин В.И. Полн.собр.соч. Т. 41. С. 33.

⁴⁵ Там же. Т. 36. С. 139.

⁴⁶ Там же. Т. 10. С. 357.

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Там же. Т. 41. С. 305

⁴⁹ Там же. С. 308.

⁵⁰ Там же.

⁵¹ Там же. С. 309.

⁵² Там же.

⁵³ Там же. С. 310.

⁵⁴ Там же. С. 311.

⁵⁵ Там же. С. 318.

⁵⁶ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. С. 82.

⁵⁷ Ленин В.И. Полн.собр.соч. Т. 36. С. 163.

⁵⁸ Там же. Т. 38. С. 56.

⁵⁹ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. С. 105.

⁶⁰ Там же. С. 101.

⁶¹ Судаков В.Н. Мифология воспитания: Очерки теории развития и воспитания личности. - Свердловск, 1991. - С. 42.

⁶² Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917-1973 гг. - М., 1974. - С. 18.

⁶³ Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1990. - С. 57.

⁶⁴ Там же. С. 86.

⁶⁵ Там же. С. 71.

⁶⁶ Там же. С. 67, 74.

⁶⁷ Там же. С. 69.

⁶⁸ Там же. С. 70.

⁶⁹ Там же. С. 69.

⁷⁰ Там же.

⁷¹ Там же. С. 132-133.

⁷² Цит.по: Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека». С. 70.

- ⁷³ Макаренко А.С. О воспитании. С. 74.
- ⁷⁴ Там же. С. 75.
- ⁷⁵ Там же. С. 119.
- ⁷⁶ Там же. С. 133.
- ⁷⁷ Там же. С. 50.
- ⁷⁸ Там же. С. 55.
- ⁷⁹ Там же. С. 360.
- ⁸⁰ Там же. С. 358.
- ⁸¹ Там же. С. 403.
- ⁸² Там же. С. 60.
- ⁸³ Там же. С. 50.
- ⁸⁴ А.С. Макаренко цитирует слова В.И.Ленина: «...нравственность - это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидаящего новое общество коммунистов». См: Макаренко А.С. О воспитании. С. 50.
- ⁸⁵ Макаренко А.С. О воспитании. С.50.
- ⁸⁶ Там же. С. 58-59.
- ⁸⁷ Там же. С. 69-70.
- ⁸⁸ Там же. С. 53, 54, 55.
- ⁸⁹ Там же. С. 61.
- ⁹⁰ Там же. С. 276.
- ⁹¹ Там же. С. 71.
- ⁹² Там же. С. 71.
- ⁹³ Там же. С. 39.
- ⁹⁴ Там же. С. 46.
- ⁹⁵ Там же. С. 75.
- ⁹⁶ Там же. С. 335.
- ⁹⁷ Там же. С. 386.
- ⁹⁸ Там же. С. 313.
- ⁹⁹ Там же. С. 40.
- ¹⁰⁰ Там же. С. 41.
- ¹⁰¹ Там же.
- ¹⁰² Там же. С. 309-310.
- ¹⁰³ См.: Помелов В.Б. Петер Петерсен и его «Йена - план» // Педагогика. - 1997. - № 3.
- ¹⁰⁴ Макаренко А.С. О воспитании. С. 311.
- ¹⁰⁵ Там же. С. 42, 48.
- ¹⁰⁶ Там же. С. 89.
- ¹⁰⁷ Там же. С. 93.
- ¹⁰⁸ Там же. С. 39.
- ¹⁰⁹ Там же. С. 60.
- ¹¹⁰ Там же. С. 326.
- ¹¹¹ Там же. С. 360.
- ¹¹² Там же. С. 283.
- ¹¹³ Там же. С. 325.
- ¹¹⁴ Там же. С. 59.
- ¹¹⁵ Там же. С. 304.
- ¹¹⁶ Там же. С. 304-305.
- ¹¹⁷ Там же. С. 305.
- ¹¹⁸ Там же. С. 326.
- ¹¹⁹ Там же. С. 327.
- ¹²⁰ Там же. С. 326.
- ¹²¹ Там же. С. 327.
- ¹²² Там же. С. 383.
- ¹²³ Там же. С. 384.
- ¹²⁴ Там же.
- ¹²⁵ Азаров Ю.П. Не податься тебе, старик: Роман-исследование. - М., 1989. В интересной работе В.И.Журавлева, к сожалению, не анализируется теория «взрыва», разработанная А.С.Макаренко. См: Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М., 1995.
- ¹²⁶ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 4 т. Т.2. - М, 1987. - С. 150.

- ¹²⁷ Макаренко А.С. О воспитании. С. 75.
- ¹²⁸ Там же. С. 401.
- ¹²⁹ Там же. С. 122.
- ¹³⁰ Там же. С. 74.
- ¹³¹ Там же. С. 71.
- ¹³² Шацкий Е. Утопия и традиция. - М., 1990. - С. 35.
- ¹³³ Morris C. Signs, Language and Behavior. - New York, 1955, P.240.
- ¹³⁴ Для анализа использованы следующие работы: А.С. Макаренко. О воспитании. - М., 1990; его же. Собр.соч.: в 4-х т. - М., 1987; его же. Педагогические сочинения: в 8 т. - М, 1983-1986. Т. 1,4.
- ¹³⁵ Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. - М., 1969. - С. 18-22.
- ¹³⁶ Энциклопедический словарь / Изд.Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. - СПб., 1892. - Т. 13. - С. 269.
- ¹³⁷ Цит.по: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. С. 164.
- ¹³⁸ Педагогическая энциклопедия. - М., 1964. - Т. 1. - С. 384-388.
- ¹³⁹ Макаренко А.С. О воспитании. С. 41-42, 48-50.
- ¹⁴⁰ Там же. С. 42, 291-296.
- ¹⁴¹ Там же. С. 60.
- ¹⁴² Там же. С. 60-61.
- ¹⁴³ Там же. С. 61.
- ¹⁴⁴ Там же. С. 333.
- ¹⁴⁵ Там же. С. 61.
- ¹⁴⁶ Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. - М., 1970. Вып. 5.
- ¹⁴⁷ Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. С. 258-267.
- ¹⁴⁸ Там же. С. 262.
- ¹⁴⁹ Цит.по: Клаус Г. Сила слова: гносеологический и прагматический анализ языка. - М., 1967. - С. 102.
- ¹⁵⁰ Макаренко А.С. О воспитании. С. 50, 65.
- ¹⁵¹ Там же. С. 189-192.
- ¹⁵² Кассирер Э. Техника современных политических мифов // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. - 1990. - № 2. - С. 62.

ГЛАВА 3. СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДОВ

Теория воспитания Платона базируется на его учении о человеке и его душе. В учении о душе Платон признавал ее предсуществование, связанное с ее созданием Творцом из мировой души, где были соединены материальные и идеальные начала, и сложную структуру, в которой выделял божественную, вечную часть (разум, дух) и темную, смертную, включающую лучшую часть - волю, страсть, дополняющую разум, и худшую часть - желание, животную страсть, лишённую инстинктивных стремлений к добру. Связь души со сферой нравственного у Платона имеет два решения. Одно из них являлось аскетическим: в диалогах «Горгий», «Тезтет», «Федон» утверждалось, что нравственным идеалом является благо, находящееся вне мира вещей, и нравственное воспитание понималось как очищение души от всего темного, удовольствий чувственной жизни и обращение ее к Богу.

Другое решение было эвдемонистическим. В работах «Филеб», «Законы», «Протагор», «Государство» Платон признавал осуществление блага в действительности, указывая на его связь со счастьем отдельного человека и считая мерилom нравственности меру как высшее благо. Именно с этическим эвдемонизмом он и связывает свою задачу реформы воспитания человека и общества, которую понимает как задачу воспитания души человека.

В «Государстве» Платон формулирует идею соответствия между тремя началами души отдельного человека и тремя началами в государстве. «Следовательно, - заявляет он, - хоть и с трудом, но мы... пришли к неплохому выводу, что и в государстве и в душе каждого отдельного человека имеются одни и те же начала, и число их одинаково... - Значит, непременно должно быть и вот что: как и в чем сказалась мудрость государства, так же точно и в том же самом она проявляется и у частных лиц... - И в чем и как проявляется свое мужество частный человек, в том же и точно так же будет мужественным и государство. Оба они одинаково обладают и всем прочим, что имеет отношение к добродетели»¹. Платон не проводит четко принцип детерминизма в соотношении между человеком, его душой и государством. В одном случае он, например, справедливость в человеке выводит из справедливого государства², в другом утверждает, что дети уже от рождения имеют душу, в которой одно из начал доминирует³. Более того, он утверждает, что такую же картину можно наблюдать и у животных⁴. Дело в том, что с одной стороны, он стремился соединить идею о душе с разработанной им гносеологией априоризма, с другой - с учением о государстве.

В соответствии со своим учением о душе он выделяет три типа человека (мудрый, мужественный, умеренный) и добавляет четвертый (справедливый), считая, что у каждого начало выполняет специфические функции, соответственно функциям в государстве трех сословий (правители, воины-стражники и земледельцы). В связи с этими антропологическими и политическими предпосылками он создает систему воспитания правителей и стражей в идеальном государстве, которая разрабатывается им на основе критики имеющегося государства.

В идеальном государстве между правителями и народом существуют гармонические отношения: народные массы для правителей являются плательщиками и кормильцами (в реальных государствах - рабами), а правители для народа - спасителями и помощниками (в реальных государствах - господами, в лучшем случае - правителями)⁵. Здесь у правителей и народа имеются общие интересы, а сами правители являются мудрецами, философами. «Пока, - убежденно заявляет Платон, - в государствах не будут царствовать философы, либо так называемые нынешние цари и владыки не станут благородно и основательно философствовать и это не сольется воедино - государственная власть и философия, и пока не будут в обязательном порядке отстранены те люди, - а их много, - которые ныне стремятся порознь либо к власти, либо к философии, до тех пор, дорогой Главкон, государствам не избавиться от зол, да и не станет возможным для рода человеческого и не увидит солнечного света то государственное устройство, которое мы только что описали словесно»⁶.

Платон выделяет качества философской души: созерцание прекрасно, познание не мнения, а истины, «правдивость, решительное неприятие какой бы то ни было лжи, ненависть к ней и любовь к истине»⁷, отказ от телесных удовольствий, рассудительность, некорыстоловимость, «возвышенные помыслы и охват мысленным взором целокупного времени и бы-

тия»⁸, отсутствие страха перед смертью, порядочность, благородство, нехвастливость, способность к познанию и стремление к расширению знаний, обширные знания и хорошая память, «прирожденная тонкость ума»⁹, безупречность в нравственном отношении, великодушие, защита общих, государственных интересов. По мнению Платона, имеются четыре основные добродетели идеального государства: мудрость, мужество, умеренность, справедливость, мудрость как раз и является добродетелью правителей. Платон признает, что совершенных философов мало, философ рождается среди людей как исключение, вследствие чего он подробно рассматривает те причины, которые губительно действуют на философов (мнение толпы, софисты, материальные блага, «извращенное государственное устройство»). В связи с этим Платон разрабатывает специальную систему воспитания философов. Они отбираются с детства из числа наиболее способных стражей, обучаются арифметике, геометрии, астрономии, философии (диалектике), музыке, литературе, гимнастике, военному делу; испытываются на различных государственных должностях и воинских обязанностях и только в пятидесятилетнем возрасте могут стать верховными правителями.

Столь же обстоятельно Платон рассматривает и вопрос о стражах. Он выделяет в качестве важнейших такие свойства их души как мужество, решительность, «ярость духа», честолюбие, властолюбие, способности к военному делу, бесстрашие, стремление защищать интересы государства и его граждан, а также хорошее здоровье, крепкое телосложение, привычки к спартанскому образу жизни, внешним невзгодам и лишениям. Платон считает, что каждое сословие должно заниматься своим делом, поэтому следует путем воспитания подготовить специальное сословие стражей, стоящих на защите интересов государства. Опасаясь того, что они станут руководствоваться личным интересом, он предусматривает целую систему мер, среди которых наиболее значимыми являются запрет на частную собственность и семью. Они не имеют денег, имущества, живут и питаются сообща («у них и жилища, и трапезы будут общими»¹⁰), их лагерная жизнь лишена всякого комфорта, одежда отличается простотой и непритязательностью, они постоянно занимаются военной подготовкой и физическими упражнениями.

Женщины также включаются в сословие стражей (природа мужчин и женщин Платоном считается одинаковой), благодаря чему решается важная задача, касающаяся удовлетворения сексуальных потребностей, рождения и воспитания детей. Законом устанавливаются празднества, где сводятся юноши и девушки, достигшие брачного возраста, поются песнопения, устраиваются жертвоприношения и «подстраиваются» такие жеребьевки, чтобы лучшие юноши соединились с лучшими девушками и наоборот - худшие юноши с худшими девушками. Причем, лучшим юношам, отличившимся на войне, предоставляли «более широкую возможность сходиться с женщинами, чтобы таким образом ими было зачато как можно больше младенцев»¹¹.

Дети, родившиеся от лучших пар, воспитываются в специальных детских домах на государственный счет и составляют резерв сословия стражей. Те же, кто рождается от худших пар, воспитываются тайно, в недоступном для родителей месте. Платон определяет брачный возраст женщин от 20 до 40 лет, а мужчин - от 30 до 55 лет, что конституируется в специальном законе государства, в нем же указывается, что все дети, рожденные на десятый или седьмой месяц со дня вступления в брак, будут считаться общими у соответствующих групп мужчин и женщин¹². Для стражей Платон разрабатывает специфическую систему воспитания, в которой важное место занимают гимнастика, обучение воинскому делу, математика и астрономия, выборочно - некоторые жанры литературы (например, эпос) и формы музыки (гимны). Воспитание представителей низшего сословия - земледельцев - Платона не интересует.

Идеи утопического коммунизма Платона, касающиеся характеристики сословия правителей и стражей, были позже использованы представителями утопического коммунизма эпохи Возрождения (Т.Мором и особенно Т.Кампанеллой) и эпохи французской буржуазной революции XVIII в. (Морелли). В литературе советского периода рассматривался вопрос о том, совпадает ли проект идеального государства-общества, изображенный Платоном, с марксистским проектом, реализованным в нашем обществе. Критикуя точку зрения Р.фон Пельмана, В.Ф.Асмус доказывал, что такой преемственности не существует, ибо у Маркса речь идет о коммунизме производства, а у Платона - о коммунизме потребления, у Маркса - об обществе свободы, у Платона - об обществе принуждения индивидов, у Маркса в центре нового общества стоит человек, а у Платона - государство, тогда как человек низведен до его функции, Маркс говорит об отмирании государства, Платон - об его укреплении и тотальном контроле над всеми сторонами жизни людей¹³. Но сравнение утопии Платона с осуществившейся коммунистической утопией в СССР, особенно в первые десятилетия его существования, свидетельствует о целом ряде сходных черт, что нельзя объяснить простой случайностью. Дело в том, что безрыночная экономика и государственная собственность представляют ту социальную «матрицу», которая обуславливает особенности коммунистического проекта общества, государства, типа человека и его воспитания.

У Платона имеется в «Государстве» и другая типология человека и его души, в основу которой положен принцип соответствия душевного склада человека типам государственного устройства (формам политического правления, которые имелись в полисах Древней Греции): «Сколько видов государственного устройства, - считает Платон, - столько же, пожалуй, существует и видов душевного склада. - Сколько же их? - Пять видов государственного устройства и пять видов души»¹⁴. Аристократической политической форме соответствует аристократический человек, тимократической - тимократический человек, олигархической - олигархический человек, демократической - демократический человек, тиранической - тиранический человек. Причем, каждая форма политического правления и политичес-

кий тип человека рассматриваются как нечто среднее между двумя другими. Например, тимократический государственный строй есть «нечто среднее между аристократией и олигархией».

Политический тип человека для Платона - это модель человека, разработанная в соответствии с определенным государственным строем. Вместе с тем сам государственный строй характеризуется Платоном нахождением у власти людей определенного политического типа. «Там, - говорит Платон о тимократии, т.е. власти военных, - побоятся ставить мудрых людей на государственные должности, потому что там уже нет подобного рода простосердечных и прямых людей, а есть лишь люди смешанного нрава; там будут склоняться на сторону тех, что яростны духом, а также и тех, что попроще - скорее рожденных для войны, чем для мира; там будут в чести военные уловки и ухищрения: ведь это государство будет вечно воевать. Вот каковы будут многочисленные особенности этого строя»¹⁵. Характеристиками этого человека являются жадность к деньгам, почитание золота и серебра, накопительская психология, тайное предание удовольствиям, соперничество, честолобие, несправедливость, жестокость, недостаточная образованность, учтивость - по отношению к свободным, послушание - по отношению к властям, любовь ко всему военному - войне, гимнастике, охоте и т.д.¹⁶ Таким образом, каждый человек при определенной форме политического правления будет представлять один и тот же политический тип личности, различия между верхами и низами будут заключаться лишь в степени. Идеальным политическим типом человека, по Платону, является аристократический человек, его сословная принадлежность - класс правителей или стражей, главное качество его души - справедливость. Занимая государственные должности - военные или гражданские, - эти люди «постоянно будут воспитывать людей, подобных им самим, и ставить их стражами государства взамен себя»¹⁷. Так постепенно возникнет идеальное государство-общество. Рассуждая данным образом, Платон отдает дань тем рационалистически-педагогическим иллюзиям, которые будут характерны позже для эпохи Просвещения в XVIII-XIX веках.

Учение Дж.Локка о воспитании сформировалось на основе его подхода эмпиризма к пониманию познания и человека. На его педагогику оказали влияние социальные условия в Англии XVIII века, капиталистическом обществе, где стал складываться национальный менталитет, имеющий черты индивидуализма, утилитаризма, практицизма, свободолюбия. Будучи эмпириком и тем самым усматривая определяющую роль опыта в воспитании, Локк, как и Гельвеций, признавал определяющую роль воспитания в формировании личности. Он утверждал, что «девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть - добрыми или злыми, полезными или бесполезными - благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми»¹⁸.

Основную задачу воспитания Локк в отличие от Гельвеция видел в формировании души, в том, чтобы детскую душу «направить по тому или иному пути»¹⁹, «приучить душу господствовать над собой»²⁰. Локк уделяет внима-

ние и телесному воспитанию, основываясь на формуле «здоровый дух в здоровом теле». Он рассуждает о том, как приучить ребенка к жаре или холоду, какую пищу ему есть, какой должна быть диета, в какой постели ребенку следует спать, руководствуясь исключительно критерием полезности для здоровья ребенка.

Рассматривая вопрос о формировании души ребенка, Локк сосредоточивает свое внимание на воспитании чувств и привычек, в чем проявляется его позиция сенсуализма. Философ видит задачу воспитателя в том, чтобы, опираясь на чувства ребенка, сформировать у него полезные привычки. Он подчеркивает, что все, что ребенок «должен получить от воспитания, то, что должно повлиять на его жизнь, должно быть своевременно вложено в его душу, а именно: привычки, крепко переплетенные с самыми основами его натуры»²¹. По мнению Локка, «все игры и развлечения детей должны быть направлены к развитию в них (детях. - И.С.) хороших и полезных привычек»²².

Он подвергает критике имеющиеся в педагогике способы воспитания привычек - жесткую дисциплину, связанную с использованием побоев, розог, поощрения, награды детей за хорошее поведение и моральные наставления. Побои и другие мучения детей в воспитательных целях он отвергает за то, что они заставляют ребенка надевать из страха «лицемерную личину» и выказывать «притворное поведение»; создают «рабский характер», не заставляя ребенка преодолеть естественную склонность, проявление которой лишь усилится в условиях безнаказанности; лишают ребенка свободы выражения своих склонностей и чувств. Педагог подчеркивает, что «при умелом воспитании очень редко представится повод для применения побоев или насилия»²³. Он не приемлет и метод поощрений и наград за хорошее воспитание и обучение, ибо считает, что такими методами нельзя «рассчитывать научить его (ребенка. - И.С.) управлять своим влечением»²⁴. Применение этих педагогических методов будет потворствовать «дурным наклонностям» и закладывать «основу будущих пороков». Локк критикует и обременение памяти ребенка всевозможными правилами и предписаниями, потому что они быстро забываются и нередко требуют от ребенка того, чего он не умеет.

На основе данной критики методов наказаний, наград и правил Локк разрабатывает собственную педагогическую систему, основанную на использовании психологических методов и приемов, главным из которых является опыт. Так, он показывает эффективность обучения иностранным языкам в живом разговорном общении с воспитателем, а не по книгам²⁵. Педагог подчеркивает, что следует не загружать память ребенка правилами, а приучать ребенка усваивать их путем опыта, приурочивая последний «к каждому подходящему случаю» или самим воспитателям создавать эти случаи, но делать это путем уговоров, с применением ласковых слов. Несомненно, речь идет о гуманном психологическом подходе к воспитанию ребенка. Но антирационализм Локка приводит к тому, что формирование с помощью опыта привычек противопоставляется им формированию па-

мяти и мышления, тогда как привычки представляют собой психические автоматизмы поведения, не требующие прибегать в поведении к фактору сознания. В результате воспитание превращается в «дрессировку» по формированию привычек поведения. «Если вы желаете, - разъясняет Локк, - чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они забывают или делают это неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства»²⁶.

Локк предлагает использовать и психологические приемы наблюдения за переменами настроения детей с тем, чтобы поручать им какую-нибудь работу при благоприятном расположении их души. Детям надо всячески показывать, что «они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы»²⁷. Он предлагает втягивать детей в полезную работу незаметным для них образом, без словесного «понукания». Целесообразно использовать несловесные языковые средства, обращенные к чувствам и эмоциям детей. Например, при «первом же проявлении у детей склонности к какой-либо недобросовестности родители и воспитатели должны подавлять ее выражением своего удивления и отвращения»²⁸.

Он уделяет большое внимание созданию игровых ситуаций в воспитании и обучении. «Добейтесь того, - советует Локк учителям, - чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они (дети. - И.С.) сами просили его поучить их, как они просят товарищей поиграть с ними; и тогда, удовлетворенные тем, что и здесь они действуют так же свободно, как и в других случаях, они и за учение будут приниматься с таким же удовольствием, и оно не будет отличаться от их других развлечений и игр»²⁹.

Локк разрабатывает особенности стиля психологического общения с детьми: мягкость обращения, сдержанность, обращение к их чувствам и рассудку, отсутствие авторитарных приемов общения. Он подчеркивает, что детям нельзя просто приказывать и запрещать, а следует свои меры воздействия объяснять как полезные и необходимые для них³⁰. Причем, сами формы воздействия должны соответствовать возрасту ребенка: если маленького ребенка можно просто попросить сделать что-то, то, когда дети подрастут, «мы (воспитатели. - И.С.) должны смотреть на них как на равных нам, как на людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как наши страсти и желания»³¹. Самым простым и легким, но и самым эффективным способом воспитания детей Локк считал наглядный пример, ибо «какую бы дурную черту люди ни проглядели в себе и ни прощали себе самим, она может внушать им только отвращение и стыд, когда она выступает перед ними в других людях...»³². Но примеры поведения других людей могут быть и положительными. Локк обращал внимание на то, что если старшего в группе детей заинтересовать учением, то и вся группа детей будет учиться³³. Локк создает активистский, деятельностный метод воспитания, раскрывая его содержание на примере игрушек. Он считает, что ребенку не надо покупать игрушек, ибо, если он не приучен к ним, то и не чувствует их отсутствия. Зато воспитатель должен помогать ребенку,

когда он сам начнет изобретать игрушки³⁴.

Но при всей привлекательности психологических методов, разрабатываемых Локком в воспитании, следует отметить и то, что педагогические технологии Локка опираются на принципы индивидуализма, утилитаризма, практицизма и антирационализма. Так, он выступает против обучения ребенка в «общем стаде». Выдвигая тот или иной педагогический метод или прием, он обосновывает его эффективность критерием полезности. Приводя пример с молодым мотом, транжирившим деньги отца, он с одобрением говорит о том приеме, который применил отец, приказав своему кассиру давать сыну столько денег, сколько он в состоянии сосчитать. Локк заявляет по поводу этого метода, что он привел молодого человека к трезвому *полезному* размышлению о своих предках, которым пришлось не только считать деньги, но и наживать их³⁵. Он говорит о полезных развлечениях, полезном труде, полезных привычках, полезных упражнениях, расчетливости как полезном качестве, полезных поступках и т.д.

Даже формирование у ребенка такого качества как щедрость, готовность делиться с другими Локк оценивает положительно потому, что доброты оказывается небезвыгодной для ребенка: она вызывает доброе отношение к нему со стороны других³⁶. Разрабатывая систему воспитания джентельмена, он считает необходимым, чтобы тот овладел некоторыми *полезными* знаниями и умениями, например, бухгалтерией, садоводством, ремеслами (плотницким, столярным, токарным)³⁷. Он приводит массу исторических примеров, доказывая, что государственные и общественные деятели в то же время занимались подобными занятиями. Эти идеи были прогрессивными в системе воспитания господствующего класса. Но акцентирование внимания исключительно на критерии полезности в сознании и поведении исключает или отводит второстепенную роль духовным ценностям в воспитании, например, нравственным или художественным.

Локк всячески подвергает критике книжное воспитание, противопоставляя ему практическое воспитание, но понимает его в духе практицизма как многократное выполнение ребенком какого-либо действия под наблюдением и руководством воспитателя, пока ребенок не привыкнет делать его хорошо³⁸. Антирационализм проявляется в педагогике Локка и в том, что он придавал учению «наименьшее значение»³⁹. Приучение души господствовать над своими влечениями он считал «более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которым обычно детей заставляют учиться»⁴⁰. Антирационализм проявляется и в принижении им роли разума в обучении. Он ввел в дидактику принцип наглядного обучения с помощью форм чувственности и предлагал номиналистический способ формирования понятий в виде присоединения одной простой идеи к другой, т.е. соединения ощущений в восприятие и соединения последнего со словом⁴¹. Недооценивая роль разума в формировании ребенка, он отдавал приоритет формированию чувств и привычек.

Стратегия воспитания как психического развития индивидов разработа-

тивалась и в XX веке. В 60-80-е годы XX века на Западе появилась антитехнократическая программа воспитания, представленная рядом концепций и называемая «новый гуманизм», или «гуманистическое воспитание». Сторонники психологических концепций этой программы (М.Грин, А.Комбс, А.Маслоу, Дж.Неллер, К.Роджерс, М.Фантини, Дж.Холт и др.) называли себя «третьей силой», считая свою систему взглядов альтернативой фрейдизму, бихевиоризму и прагматизму, на основе идей которых была создана западная массовая школа.

В этих концепциях выражен критический взгляд на западную школу и воспитание в ней. Они критикуются за невнимание к чувственно-эмоциональному развитию детей (Т.Вагнер), репрессивную обстановку и жесткую дисциплину (Дж.Холт), шаблонные методики обучения и отсутствие свободы и творческого отношения к делу у учителей (Р.Барт), ставку в воспитании на конформизм, послушание, повиновение (С.Шермис), пренебрежение воспитанием за счет обучения (К.Роджерс)⁴². Цели гуманистического воспитания определяются как направленность воспитания на «общечеловеческие проблемы»⁴³ и общечеловеческие ценности.

«Гуманистическое воспитание» сформулировало ряд основных принципов воспитания. Прежде всего к ним относится принцип свободного воспитания. Эти психологи и педагоги видят причину конфликтов общества и личности в том, что общество навязывает человеку «балласт воспитания и социальных отношений»⁴⁴, и ставят задачу гуманистического реформирования школы и воспитания. Так, М.Грин утверждает, что надеется «увидеть общество, состоящее из автономных индивидов, каждый из которых стремится к собственной форме совершенствования, а все вместе - к общему благу»⁴⁵. Дж.Холт защищает идею «открытой школы», без авторитаризма и технократизма. Выделяя нормативные качества личности, которые следует сформировать в новой школе (мужество, уверенность в себе, терпеливость, умение сочувствовать другим и т.д.), он полагает, что именно они обеспечат «свободу, достоинство и значимость тем, кто ими обладает»⁴⁶. Но защита свободы личности оборачивается в «гуманистическом воспитании» педоцентризмом и оправданием стихийности. Так, В.Хинте полагает, что педагогика должна «наконец прекратить воспитывать, но в то же время ей надлежит не просто «присутствовать», а постоянно идти навстречу людям, активизировать, слушать, пытаться понять их, помочь им обнаружить свои подлинные потребности»⁴⁷.

М.Грин абсолютизирует свободу учащихся. «Мы не можем индоктринировать и внушать моральные установки, культивировать свободу воспитанников, - заявляет он. - Мы не можем навязывать готовую систему ценностей, если хотим предоставить им собственный выбор»⁴⁸. Навязывать, конечно, не надо, но ознакомление учащегося с системой ценностей общества расширит его пространство выбора и сделает этот выбор более осознанным. Защита идеи стихийности в формировании мировоззрения учащегося на деле оборачивается защитой случайного и нелучшего выбора. У ребенка кроме потребности в свободе, формирующейся стихийно,

имеется и потребность в опеке со стороны родителей и учителей. Помочь ребенку осознать свою потребность в свободе не означает подавить его свободу. Призыв же Р.Барта дать полную свободу учителю⁴⁹ на деле оборачивается защитой субъективизма в определении требований к знаниям учащихся.

Второй принцип, выдвигаемый представителями «гуманистического воспитания», есть принцип толерантности. Так, А.Комбс утверждает, что в новых школах должно существовать межличностное взаимопонимание с тем, чтобы школы превратились в «микрокосмы накопления такого опыта... где учителя стремятся активно моделировать хорошие человеческие взаимоотношения»⁵⁰. Основательная разработка содержания этого принципа принадлежит К.Роджерсу. Психологический комфорт в межличностных отношениях в системе воспитания рассматривается им как критерий здорового развития личности, следствием которого у нее является императив безусловного позитивного отношения к другому. Разработанную им концепцию воспитания К.Роджерс назвал «центрированной на клиенте терапией»⁵¹. Воспитание рассматривается им как способ формирования у учащегося чувства психической безопасности, веры в доброжелательность и терпимость учителя по отношению к нему.

Психотерапевт видит задачу учителя в том, чтобы осуществлять неформальное обучение, придавая отношениям с учащимися характер «глубоко личных встреч». Только будучи толерантным человеком, относящимся к учащимся как к партнерам, строящим отношения с ними на диалоге, учитель, по мнению К.Роджерса, «становится подлинной личностью для своих учеников, а не олицетворением требований учебной программы и не стерильным сосудом, по которому происходит как бы перелив знаний от одного поколения к другому»⁵². Идеи К.Роджерса получили название «недирективной педагогики». Психотерапевтический подход в педагогике реализовался также в концепции «приглашающего обучения», основанного на чувствах симпатии учителя к учащимся (У.Перки) и концепций «Я - сообщений» (Х.Джинотт и Т.Гордон), разрабатывающих психологическую технику доверительного общения учителя и учеников⁵³.

В.Я.Пилиповский, рассматривая идеи «гуманистического воспитания» с позиций классового подхода, говорил об этой педагогике как о «перевернутом с ног на голову педагогическим «гуманизме»⁵⁴, поскольку, по его мнению, она затушевывает антигуманную природу социальных устоев буржуазного общества, детерминирующих межличностные отношения. С точки зрения этого подхода, существует фатальная предопределенность этих отношений социальным строем. В действительности же в рамках межличностных отношений даже при антигуманном социальном строе возможна теплота человеческих отношений, свобода и неформальность общения, что было обстоятельно обосновано философией межиндивидуального общения (М.Бубер, Н.А.Бердяев, С.Л.Франк).

Представители «гуманистического воспитания» отстаивают и личностный подход в воспитании. На стороне учителя он представляет привнесение

ние личного опыта и собственных эмоциональных переживаний в обучение и общение с учащимися⁵⁵, на стороне учащегося - созидание собственного Я. А. Маслоу разрабатывает свое учение о воспитании как созидании индивидом Я на основе своего учения о потребностях, высшей из которых является потребность в самоактуализации, представляющей проявление творческих способностей индивида. В духе педоцентризма А. Маслоу говорит о деятельности учителя лишь как о создании условий для того, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определенную форму, придуманную кем-то другим заранее, априори»⁵⁶. Эмпирические исследования, проведенные среди учителей США, свидетельствовали о том, что для «эффективных» учителей присуще было стремление к самоактуализации⁵⁷.

Наконец, представители данного направления реализовали в своих психолого-педагогических концепциях принцип индивидуализма. Активным защитником этого принципа был О. Ярдли, который требовал, чтобы учителя относились к детям, как к «людям, имеющим право быть индивидуальными, становиться самими собой и никем другим... имеющим право вырабатывать собственные воззрения и установки по отношению к обществу и жить в согласии с ними. Мы рассматриваем, - замечал он, - образование как предоставление возможностей ребенку стать архитектором собственной личности»⁵⁸. Вместе с тем ряд других представителей «гуманистического воспитания» выступали с критикой принципа индивидуалистического воспитания. Так, М. Фантини считал, что этот принцип лишь маскирует имеющееся в обществе социальное неравенство и приводит к результату, противоположному задачам нового гуманизма. «Можно считать иронией, - заявлял он, - что сосредоточение внимания на личности способствовало усилению процесса дегуманизации, фактическому обособлению людей друг от друга и еще большему укреплению настроений равнодушия, уже пронизывающих наше общество»⁵⁹. М. Макмагон разделял ту же самую позицию. «Маловероятно, - подчеркивал он, - что школьник, который учится понимать человеческую природу преимущественно в аспекте индивидуальных способностей и уникальности, станет искать поддержку в идее человеческой общности. Молодое поколение, приучающееся больше ценить те человеческие черты, которые разъединяют, нежели объединяют людей, ожидает участь жертвы отчуждающих сил постиндустриального социального порядка»⁶⁰. Поэтому только крайне идеологизированной позицией В. Я. Пилиповского можно объяснить его оценку концепций западных гуманистов как «апологию индивидуалистической направленности воспитания»⁶¹. Наоборот, они стремились создать гуманистический проект школы, по мере возможностей сглаживающий с помощью установления в школе толерантных отношений между учителями и учащимися те отношения социального неравенства, которые проникали из общества в школу.

Понимание воспитания как установления толерантных межличностных отношений разрабатывается и в Я-концепции, одним из создателей которой является Р. Бернс. Она есть «совокупность всех представлений инди-

вида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем»⁶². Какой будет Я-концепция, зависит от двух причин: одобрение поведения индивида со стороны других и успех в собственной деятельности, в результате чего у индивида появляется чувство собственной значимости. По содержанию Я-концепция представляет совокупность установок индивида, направленных на самого себя, и включает убеждения, свидетельствующие о том, каков Я сам, а также аффективно-эмоциональную оценку себя и потенциальную поведенческую реакцию. Формирование Я-концепции есть процесс идентификации индивида.

Самооценка индивида формируется путем сопоставления им образа реального Я с образом зеркального Я (представлений об индивиде значимых других) и идеального Я (установок индивида о значимых других и о том, каким он хотел бы быть), которые формируются на базе социокультурных ценностей и норм. Если эти два образа Я индивида совпадают, его самооценка будет высокой и у него формируется положительная Я-концепция (позитивное отношение к себе, самоуважение, ощущение собственной значимости). Если они не совпадают, то его самооценка будет низкой и формируется отрицательная Я-концепция (негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности). Наличие положительной Я-концепции обеспечивает для индивида состояние психологического комфорта, способствует положительной интерпретации опыта в отношениях с другими, является источником ожиданий индивида. Таким образом, Я-концепция характеризует идентичность индивида, а последняя формируется (эту идею Бернс перенял от Кули и Мида) на основании того, как индивид оценивает значимых для него других.

Опираясь на эти теоретические представления и экспериментальные исследования педагогов и психологов с детьми и подростками, Р.Бернс вычленил несколько этапов развития индивида в соответствии с формированием у него Я-концепции. В период младенчества, по его мнению, ведущей у ребенка является телесная идентификация, т.е. Я-концепция сводится к ощущениям ребенком себя как физического существа, к опыту переживаний тела. Я-концепция здесь является неразвитой, основывается на ограниченном сенсорном и моторном опыте. Младенцы начинают рано узнавать себя благодаря ощущениям своего тела (в 18-20 месяцев). В возрасте 3,5-4 года дети начинают различать свое физическое Я и внутреннее Я. Тем не менее они описывают себя с помощью внешних физических характеристик. Представления о своем физическом Я продолжают сопровождать индивида и на последующих этапах развития, но уже в виде сознательного стремления, чтобы формы и размеры собственного тела не отклонялись существенным образом от его идеального Я. Постепенно

у ребенка формируется и половая самоидентичность, ассоциирующаяся у него с идеальным образом мужского и женского тела. В школьном возрасте в отношениях ученика с другими учениками и учителем Я-концепция не связывается непосредственно с внешностью ребенка, но на разных этапах его взросления представления о его физическом Я продолжают играть важную роль.

Р.Бернс обращает внимание на значение родительского фактора для формирования Я-концепции у ребенка. Благожелательное отношение к ребенку в семье, любовь, уважение и доверие к нему формируют у него положительную Я-концепцию, он начинает относиться к себе как к человеку, достойному этих чувств. И, наоборот, конфликты между родителями, отсутствие отца, авторитарный стиль воспитания формируют у ребенка отрицательную Я-концепцию, элементы фрустрации. Младенческая идентичность со своим физическим телом сменяется у ребенка идентичностью с родителями. И если эта идентичность нарушается, ребенок рано начинает искать замещающие родителей зеркальные Я.

В возрасте 7-14 лет у детей и подростков формируется личностная идентичность. Они приобретают способность видеть себя со стороны глазами других, для них важно впечатление, которое они производят на других. Дети утрачивают эгоцентризм и стремятся к контактам с другими. В основе конфликтов ранней юности лежит противоречие «между потребностью в индивидуальной независимости и включенностью в группу сверстников»⁶³. С одной стороны, наблюдается стремление выделиться среди окружающих внешним образом (одежда, странное поведение), с другой - стремление войти в те или иные группы, учитывать мнения других индивидов. В это время синкретичность Я-концепции нарушается, и она распадается на ряд Я-концепций. Наблюдается разрыв идеального и реального Я, который может приводить к психическим травмам, но может и преодолеваться путем контроля индивида над своими эмоциями и освоения своего ролевого поведения. К концу начальной школы у ребенка складывается идеальное Я, которое выступает механизмом контроля им своего поведения.

В юности (после 15 лет) подростки начинают идентифицировать себя с различного рода героями и знаменитостями (звезды кино и рок-музыки, известные спортсмены и т.д.). Я-концепция в этот период формируется за счет двух основных факторов. Во-первых, психоаналитического фактора (рост психической напряженности и резкие сдвиги в эмоциональной сфере в силу поиска объекта любви и почитания за пределами семьи) и фактора социализации (воздействие ценностей и норм общества и культуры на ролевое поведение подростков). Ученик осваивает две программы: школьную программу обучения и программу социализации, которая играет доминирующую роль. «Итак, заключает Р.Бернс, - путь юношеского развития, - это путь социализации и освоения новых социальных ролей, нередко сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора»⁶⁴.

Р.Бернс обращает внимание на то, что формирование идентичности

описывается с помощью двух теорий: теории зеркального Я, согласно которой Я-концепция есть продукт отражения оценок, даваемых индивиду значимыми для него другими, и имитационной теории, согласно которой индивид приобретает свои ценности и стандарты поведения, имитируя поведение других индивидов, особенно значимых других (идентификация здесь отождествляется с имитацией, подражанием). Ни одна из этих теорий полностью не устраивает Р.Бернса. С его точки зрения, идентификация представляет творчество индивида, в процессе которого он «примеряет к себе различные представления и интересы». Если же индивид оказывается не способным к выбору идентичности, то он осуществляет так называемый «психологический мораторий», суть которого заключается в продлении переходного периода от юности к взрослому возрасту. Формирование идентичности представляет сложный и мучительный процесс проб и ошибок, в котором периодически возникают психические кризисы. В традиционных обществах выбор идентичности был более простым и ограниченным, в индустриальном и постиндустриальном обществах он становится более сложным в связи с появлением множества альтернативных ценностей и норм.

Немалое воздействие на формирование ценностей индивида оказывают школа и учителя. Старая школа ориентировалась главным образом на высокую оценку интеллектуальных способностей индивидов, и успеваемость становилась для учащегося важнейшим критерием самооценки. В этой школе учитель, имея в своем сознании образ идеального ученика (готов сотрудничать с учителем, хорошо учится, не нарушает дисциплины) и неидеального ученика (пассивный, ленивый, агрессивно настроенный), сравнивает их с реальными учениками, причисляя последних к первому или второму образу, и ведет себя с ними соответствующим образом.

По сути дела каждый учитель имеет модель Я-концепции ученика, сквозь фильтр которой он его оценивает. Но и Я-концепция ученика воздействует на эту модель. Если ребенок считает, что учитель относится к нему положительно, у него формируется положительная Я-концепция. Если же учитель относится к ребенку отрицательно, у того формируется негативное представление о себе самом, которое определяет его поведение, оказывающее обратное воздействие как подкрепляющий фактор на оценку учителем ученика. При этом Р.Бернс ссылается на исследования Перкинса, который доказал, что «учитель с большой точностью воспроизводит особенности самовосприятия учащихся и восприятия ими своих одноклассников»⁶⁵. В отношении тех, от кого учителя ожидают хорошей успеваемости, они ведут себя дружелюбно и стараются помочь их интеллектуальному развитию. В отношении же тех, от которых они ожидают плохой успеваемости, учителя ведут себя недружелюбно, приклеивают им ярлык неудачника и стараются как можно меньше контактировать с ними.

В связи с этими выводами исследователей Р.Бернс формулирует рекомендации о необходимости гуманного отношения учителей к своим ученикам, среди которых он называет распространение их внимания на всех

учеников и личный контакт со всеми, учет индивидуальных особенностей учащихся, справедливое отношение ко всем ученикам, использование похвалы, поощрения в адрес каждого ученика. В конечном счете задача учителя заключается в том, чтобы стать значимым другим для каждого ученика.

Р.Бернс разрабатывает систему подготовки учителя, пригодного осуществлять в школе гуманистический и демократический стиль поведения. В рамках этой системы он уделяет большое внимание формированию у учителей положительной Я-концепции с высокой самооценкой и положительной Я-концепции каждого ученика. Критикуя модель школы-фабрики, роль которой сводится к формированию усредненного продукта, необходимого для общества, он создает модель школы-семьи, для которой свойственны «теплая позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного принятия. Главным принципом является забота о каждом, стремление оказать поддержку всякому члену группы, который в ней нуждается. ... В то же время вся организационная структура и правила поведения устанавливаются таким образом, чтобы обеспечивать как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами этого сообщества. Позитивные ожидания наряду с царящим здесь духом благожелательности способствуют не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки»⁶⁶. Сходной по духу данной гуманистической психолого-педагогической теории является отечественная педагогика сотрудничества, хотя она пока и остается на уровне разработки эмпирических методик и еще не обрела концептуально-теоретического статуса.

На основе психического эссенциализма сформировалась стратегия образования и воспитания как психического развития индивидов, их мышления, чувств и эмоций, памяти, воли, таких психических качеств как эмпатия, способность к сочувствию другим, доверие к другому, коммуникабельность, доброжелательность, душевность и т.д. Эту стратегию можно обозначить как коммуникативную, ибо в качестве целей образования и воспитания она выдвигает формирование человека, открытого другим (особенно в психолого-педагогической Я-концепции Р.Бернса и отечественной педагогике сотрудничества). Методы воспитания такого человека ищутся в психологии общения: создание между воспитателем и воспитанником отношений психического комфорта, защищенности, покоя, эмпатии, душевной теплоты, соучастия, позитивного восприятия друг друга. Эта стратегия рассчитана на преодоление психического отчуждения, существующего в обществе, и формирование типа безопасного человека, умеющего жить в мире и согласии с другими.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Платон. Сочинения: В 3 т. Т. 3. Ч. 1. - М., 1971. - 441 с - 441 д.

² Там же. 441 d-441e.

³ Там же. 441 b.

⁴ Там же.

⁵ Там же. 463b.

⁶ Там же. 473d-473e.

- ⁷ Платон. Сочинения. Т. 3. Ч. 1. 485 с.
- ⁸ Там же. 486 в.
- ⁹ Там же. 486 е.
- ¹⁰ Там же. 458 d.
- ¹¹ Там же. 460 в.
- ¹² Там же. 461 е.
- ¹³ Асмус В. Ф. Государство // Платон. Сочинения. С. 605-608.
- ¹⁴ Там же. 445 d.
- ¹⁵ Там же. 547 е.
- ¹⁶ Там же. 548 в-е, 549.
- ¹⁷ Там же. 540 с.
- ¹⁸ Локк Дж. Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1971. - С. 182.
- ¹⁹ Там же.
- ²⁰ Там же. С. 196.
- ²¹ Там же. С. 190.
- ²² Там же. С. 204-205.
- ²³ Там же. С. 195.
- ²⁴ Там же. С. 192.
- ²⁵ Там же. С. 207-208.
- ²⁶ Там же. С. 193.
- ²⁷ Там же. С. 195.
- ²⁸ Там же. С. 201.
- ²⁹ Там же. С. 196.
- ³⁰ Там же. С. 197.
- ³¹ Там же. С. 190.
- ³² Там же. С. 198.
- ³³ Там же. С. 203.
- ³⁴ Там же. С. 204.
- ³⁵ Там же. С. 212.
- ³⁶ Там же. С. 201.
- ³⁷ Там же. С. 210.
- ³⁸ Там же. С. 194.
- ³⁹ Там же. С. 205.
- ⁴⁰ Там же. С. 197.
- ⁴¹ Там же. С. 208.
- ⁴² Пилиповский В. Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. С. 71, 73, 83, 89.
- ⁴³ Там же. С. 85.
- ⁴⁴ Там же. С. 62.
- ⁴⁵ Там же. С. 68.
- ⁴⁶ Цит. по: Там же. С. 74.
- ⁴⁷ Цит. по: там же. С. 63.
- ⁴⁸ Цит. по: Там же. С. 75-76.
- ⁴⁹ Цит. по: Там же. С. 71.
- ⁵⁰ Цит. по: Там же. С. 85.
- ⁵¹ Там же. С. 88.
- ⁵² Там же. С. 89.
- ⁵³ Там же. С. 91-92.
- ⁵⁴ Там же. С. 89.
- ⁵⁵ Там же. С. 70.
- ⁵⁶ Цит. по: Там же. С. 66.
- ⁵⁷ Там же. С. 67.
- ⁵⁸ Цит. по: Там же. С. 72.
- ⁵⁹ Цит. по: Там же. С. 79.
- ⁶⁰ Там же. С. 81-82.
- ⁶¹ Там же. С. 68.
- ⁶² Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986. - С. 30-31.
- ⁶³ Там же. С. 88.

⁶⁴ ТБернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986. - С.174.

⁶⁵ Там же. С.281.

⁶⁶ Там же. С.364.

ГЛАВА 4. СТРАТЕГИЯ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Эта стратегия включает два вида философских учений - религиозные и нерелигиозные. К числу первых можно отнести учения о воспитании А.Августина, а также Л.Н.Толстого, В.В.Зеньковского, И.А.Ильина, созданные на основе православной христианской антропологии, педагогические учения католицизма и протестантизма; к числу вторых - учения о воспитании, разработанные представителями педагогики неокантианства, немецкой философско-педагогической антропологии и экзистенциалистской педагогики.

Описав в «Исповеди» историю своей жизни, Августин подверг критике обучение и воспитание язычников в риторских школах своего времени, где он сам учился и преподавал, за обучение пустому слову, формирование «обманного» человека, служение «суете» жизни, обучение красноречию, а не развитию души, бурсацкие нравы учеников. Этому обучению он противопоставил христианское воспитание как просветление души и обретение веры в Бога и на своем личном примере раскрыл содержание и методы самовоспитания души. Начальным этапом этого процесса являются проповеди и поучения епископа Амвросия из Медиолана, который учил спасению, затем духовное общение Августина с его товарищами Алипием и Небридием, знакомство с рукописью апостола Павла, наставническое слово ученого христианина Понтициана об отшельнике Антонии, почерпнутое из Библии. Тем самым были созданы благоприятные духовные условия для обращения Августина в христианство.

Само же обращение стало возможным только в процессе воспитания Августином своей души. Этот урок своей жизни он донес до нас, попытавшись рационализировать свой духовный опыт, описав как его содержание, так и методы. К последним относятся объективирование своей души, превращение ее с помощью Бога в объект самопознания и самовоспитания («Ты поставил меня теперь лицом к лицу самого перед собой...»); «мысленные плети», с помощью которых автор осуществлял бичевание души; физическое бичевание тела, чтобы сделать его члены послушными для духовного преображения; нахождение в состоянии глубоких эмоциональных переживаний стыда, раскаяния, вины, страха, угрызений совести; борьба внутри своей души между той ее частью, которая связана с дурными привычками, телесными желаниями и грехами, и той, которая хотела жить духовно и указывала на примеры праведников; укрепление своей воли с тем, чтобы «захотеть сильно и искренне» духовного преображения; выведение наружу из души своего убожества и оценка его с помощью сердца; плач о собственном несовершенстве. Августин описывает различные спо-

события медитации, когда он с помощью умственных действий переходит от физических действий и внешне выраженных эмоциональных переживаний к состоянию углубленной сосредоточенности души на самой себе («Так шел в моем сердце спор обо мне самом против меня самого»).

Этот «спор» между земным и сакральным, телесным и духовным заканчивается переходом в иррациональное состояние экстаза, в котором Августину некий внутренний голос, осознаваемый им как внешний, говорит «Возьми и читай». В.Л.Рабинович следующий этап духовного возрождения Августина характеризует таким образом: «Так жизнь снова вошла в текст, стала текстом. Этим текстом был все тот же Антоний, его поучительное, примерно-образцовое житие, опрокинутое на собственную жизнь. Жизнь, оправданную в наставительном слове Писания»¹. Августин, повинаясь внутреннему голосу, открыл Евангелие от Матфея и прочел строки, которые прозвучали для него как прощение Бога и призыв стать христианином (Мтф. 19:21). Священный текст оказал мистическое воздействие на душу автора, уверовавшего в Бога: «Лишь только прочел я это, как мирный свет точно влился в мое сердце, и вся тьма облежавших меня сомнений рассеялась».

Августин поведал о своем превращении в христианина другу Алипию, который разделил его чувства, и своей матери-христианке, которая приняла известие с радостью. Августин описывает свое духовное возрождение как религиозный опыт души при направляющей воле Бога. Формой духовного возрождения Августина стала исповедь, в рамках которой он вел диалог как с самим собой, так и с Богом. С этого времени исповедь становится в христианстве основным способом душевно-духовного самоочищения человека, его покаяния и прощения. Хотя Августин описывает этапы душевно-духовного превращения язычника в христианина, его «Исповедь» содержит и универсальные элементы психотерапевтического врачевания души и изменения ценностной сферы души посредством эмоциональных переживаний и медитации.

Философия воспитания Л.Н.Толстого зиждется, как и у Ж.-Ж.Руссо, на нигилистическом принципе отрицания имеющейся культуры: науки, искусства, а также институтов собственности, церкви, государства. Но если Ж.-Ж.Руссо критиковал культуру прежде всего за ее искусственность, за то, что она формирует несвободного, специализированного человека, то Л.Н.Толстой критикует ее за отчуждение от жизни трудящихся и социально-классовый характер. Л.Н.Толстой выдвигает в отличие от Ж.-Ж.Руссо лозунг возврата не к природе, а к жизни, так что в основе его учения о воспитании лежит понимание жизни, ее смысла и ее целей. Из всех способов отношения человека к миру философ приемлет религиозное отношение, суть которого «состоит в том, что значение жизни признается человеком уже не в достижении своей личной цели или цели какой-либо совокупности людей, а только в служении той Воле, которая произвела его и весь мир для достижения не своих целей, а целей этой Воли. Из этого отношения к миру вытекает высшее известное нам религиозное учение... которое получило

свое полное и последнее выражение только в христианстве - в его истинном, неизвращенном значении»².

Учение о жизни становится важнейшей составляющей педагогики Л.Н.Толстого. Он подвергает критике современную школу, в которой «все силы положены на руководства к обучению детей тому, чему не нужно и нельзя учить детей в школе, чему все дети учатся из жизни»³. Он отрицательно оценивает христианское понимание жизни как перехода в другой вечный и божественный мир и считает, что жизнь сама по себе есть благо. Но это благо находится не вне индивида, а в нем самом, в его духовном совершенствовании, которое он рассматривает как принцип воспитания. «Только это неперестающее совершенствование, - утверждает он, - дает истинную, не перестающую, а растущую радость. Всякий шаг вперед на этом пути несет за собой награду, и награда эта получается сейчас же. ...Истинная награда не во внешнем и будущем, а во внутреннем и настоящем: в улучшении своей души. В этом и награда и побуждение к деланию добра»⁴.

Он выделяет те смысложизненные образования духовного мира человека, которые каждый должен формировать у себя: стремление к деланию добра для других, совесть, понимание высших задач, отсутствие страха перед смертью, отвращение к телесным порокам и т.д. В связи с этим Л.Н.Толстой отвергает комплексное изучение человека в педагогике ввиду бесконечности его свойств и предлагает педагогам сосредоточить внимание на том, чтобы «знать, с какой стороны важнее, нужнее... и волей-неволей устанавливается последовательность. Вот в ней-то все и дело»⁵. Важнее всего для воспитания он считает развитие духовности человека, его духовный рост, избавление от грехов, формирование у него системы ценностей, которая связывает человека с миром и другими людьми.

Из этого понимания жизни вытекает и рассмотрение Л.Н.Толстым цели жизни человека-индивида. В связи с тем, что философ признает религиозную идею о бессмертии человека, то конечную цель его жизни «в бесконечном по времени и пространству мире» он считает недоступной для человека: «Человек есть орудие для совершения не известного вполне человеку дела, и цель этого дела не может быть известна, а известен человеку только путь, направление, по которому ведут его живущие в нем разум и любовь»⁶. Сам путь, по которому должен идти человек-индивид, не запрограммирован как жизнь животных, а создается самим индивидом. Но при этом существуют определенные признаки, которые могут человеку внутренне засвидетельствовать правильность его пути: «отсутствие ощущения духовного страдания», «ненарушение любви с людьми» и «рост духовный»⁷.

Но нередко Л.Н.Толстой не столь категоричен и, осознавая диалектику цели и средств, все же признает цель жизни человека-индивида. «Царство Божие, - разъясняет он свою мысль, - и внутри нас, и вне нас. Когда мы его устанавливаем в себе, оно устанавливается в мире. Я живу затем, чтобы исполнять волю Пославшего меня в жизнь. Воля же Его в том, чтоб я довел свою душу до высшей степени совершенства в любви, и этим самым содействовал установлению единения между людьми и всеми существами в мире.

Цель жизни (выделено автором. - И.С.) - только одна: стремиться к тому совершенству, которое указал нам Христос, сказав: «Будьте совершенны, как Отец ваш небесный». Эта единственная доступная человеку цель жизни достигается не стоянием на столбе, не аскетизмом, а выработкою в себе любовного общения со всеми людьми. Из стремления к этой правильно понимаемой цели вытекают все полезные человеческие деятельности, и соответственно этой цели решаются все вопросы»⁸. В том случае, если родители не определили цель своей жизни, то они не смогут воспитать детей, указать им путь их развития. Если же родители избрали религиозную цель жизни, то они станут «служить Богу воспитанием будущих служителей Ему»⁹, их семейная связь будет тверда и даст благо людям.

Но религиозным образом воспитывать других можно только через себя, через личный пример своей жизни, так что вопрос о воспитании превращается для самого воспитателя в вопрос «как надо самому жить»¹⁰. Л.Н.Толстой критикует принятый в системе общественного воспитания обычай скрывать жизнь воспитателей от детей, лицемерие воспитателей, говорящих детям: «Делай то, что я говорю, но не делай того, что я делаю»¹¹. Вместе с тем он критикует понимание религиозного воспитания как заучивания положений из Библии и внешнего исполнения религиозных обрядов, рассматривая его как братство детей и родителей, детей и учителей, их духовное единение, которое, по его мнению, составляет «практический, центральный закон жизни, и оно-то и должно быть поставлено в основу воспитания, и потому хорошо и должно быть развиваемо в детях все то, что ведет к единению, и подавляемо все, что ведет к обратному»¹².

Л.Н.Толстой объясняет смысл религиозного воспитания с помощью принципов духовной любви и непротивления злу насилием. Считая любовь законом духовной жизни, он усматривает ее сущность в том, что она «всегда имеет в основе своей отречение от блага личности и возникающее от того благоволение ко всем людям. Только на этом общем благоволении может вырасти истинная любовь к известным людям - своим или чужим»¹³. Здесь возникает два вопроса: первый - кого любить? И второй - в чем должна выражаться любовь? По мнению философа, человек должен любить всех людей, но сама эта любовь представляет процесс развития человека как духовного существа, что означает расширение пространства любви таким образом, что сначала она есть любовь «к семейным - жене, детям, потом к друзьям, соотечественникам; но любовь не довольствуется этим и стремится обнять все существующее. В этом непрерывающемся расширении пределов области любви, составляющем сущность рождения духовного существа, и заключается сущность истинной жизни человека в этом мире»¹⁴.

Как для религиозного мыслителя, для Л.Н.Толстого любовь к ближним, а потом и дальним есть обнаружение и выражение любви к Богу. Любовь выражается в желании для других блага, в пределе - в жертве собой для другого. «Только когда, - разъясняет философ, - человек отдает другому не только свое время, свои силы, но когда он тратит свое тело для любимого

предмета, отдает ему свою жизнь - только это мы признаем все любовью и только в такой любви мы все находим благо, награду любви. И только тем, что есть такая любовь в людях, только тем и стоит мир»¹⁵. Ссылаясь на слова апостола Иоанна (1 посл. Иоан. 3:17-18), философ подчеркивает, что любить надо делом и истиной. Если ты нажил богатства, надо помогать бедным, если ты нажил грех недоброжелательства к людям, надо учиться любить людей, находить в них хорошее, прощать им, избавляться от тех своих грехов (соблазны гордости, насилия, неравенства, тщеславия, возмездия), которые мешают признать за всеми одинаковое право на блага, на уважение личности человека¹⁶.

Непротивление злу насилием рассматривается Л.Н.Толстым как суть заповедей мира, провозглашенных Иисусом Христом: будь в мире со всеми; воздержись от блуда и не приноси клятв, вводящих людей в грех; не мсти, не делай зла за зло; знай, что все люди - братья и сыны одного Бога, люби врагов своих (Мтф. 5:21-44). По мнению философа, все эти заповеди связываются в единое учение благодаря заповеди непротивления злу насилием, когда она превращается в закон жизни для всех людей¹⁷, такой же «непреложный... как закон Галилея в астрономии...»¹⁸.

Причины существования насилия в истории, в том числе и в религиозной истории, Л.Н.Толстой видит в заблуждениях человека, укоренении «суеверия насилия», заключающегося в представлениях двоякого рода: в том, что можно «насилием улучшать, устраивать жизнь других людей»¹⁹ и что общественный прогресс состоит в изменении социального порядка, без нравственного самосовершенствования человека-индивида, его личного усилия. В связи с этим философ разрабатывает программу нравственного самосовершенствования человека, создания безопасного типа человека, который в мыслях и поведении руководствуется принципом непротивления злу насилием, соблюдает общечеловеческие нормы нравственности, сформулированные в Библии²⁰. Итак, основными принципами религиозного воспитания в учении Л.Н.Толстого являются принципы деятельной любви к Богу и ближнему и непротивления злу насилием.

Третий принцип толстовской педагогики есть принцип свободного воспитания. Разрабатывая его содержание, автор подвергает критике две разновидности несвободного воспитания - религиозное воспитание под эгидой церкви и государственное воспитание. Преподавание в российской школе учебного предмета, называемого законом Божиим, рассматривается Л.Н.Толстым как «самое ужасное преступление», ибо в нем под видом основ, которыми должен руководствоваться человек в жизни, излагается «собрание суеверий и плохих софизмов», рассказывается «жесточкая еврейская легенда» о событиях, которые якобы были шесть тысяч лет назад, а именно - о сотворении Богом мира и человека. Философ отвергает Ветхий Завет, учение о Боге как творце и промыслителе и считает в Библии главным учение о христианских ценностях, духовной сущности человека и пути его духовного самосовершенствования, определяющее задачу построения своей жизни на основе любви к другим людям и непротивления злу насилием.

Не менее резко Л.Н.Толстой критикует государственное воспитание за его педагогический авторитаризм, насильственные методы обучения и воспитания, отсутствие всяких прав и свобод у учащегося, «подгонку» людей под требования государства и сословия учителей, результатом чего является «полуживотное состояние» ребенка и «школьное состояние души», при котором вместо высших способностей у детей формируются «полуживотные способности»²¹.

Он с горечью констатирует тот факт, что педагогическим идеалом учителей является образ послушного человека: «Всякий школьник до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни - лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т.д., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен»²². Предметом и целью воспитания в учении Л.Н.Толстого является свободный ребенок, ибо духовная свобода представляет важнейшее свойство человека.

По Л.Н.Толстому, настоящее образование человеку дает не школа, а сама жизнь, школьное образование эффективно лишь в том случае, если оно соответствует жизни. Данное образование не представляет формирование индивида по социальным образцам и потому является ненасильственным. «Школа не будет, - развивал философ свои идеи о свободном общественном образовании, - может быть, школа, как мы ее понимаем, - с досками, лавками, кафедрами, учительскими или профессорскими, - она, может быть, будет раек, театр, библиотека, музей, беседа. Свод наук, программы везде сложатся совсем другие»²³. Такую школу для крестьянских детей и пытался создать Л.Н.Толстой. С.И.Гессен с одобрением характеризует яснополянскую школу, в которой Л.Н.Толстой осуществил свой идеал свободного образования: «В этой школе не было... определенного расписания уроков, необходимости приходить в определенный час, звонков, наказаний и каких бы то ни было взысканий за опоздание на уроки или уход с урока». «С собой никто ничего не несет, - цитирует он Л.Н.Толстого, - ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера»²⁴.

Но реализовав данный принцип свободного воспитания со стороны школы и учителя, отменив в ней дисциплину, принуждение, Л.Н.Толстой столкнулся с наличием неорганизованного принуждения со стороны учащихся. Анализ данных педагогических ситуаций позволяет С.И.Гессену сделать вывод о том, что понимание Л.Н.Толстым свободы равносильно произволу, абсолютизация свободы равносильна анархизму и что свобода должна сочетаться с дисциплиной как следованием нормам, а принуждение должно быть преодолено путем воспитания в ребенке внутренней силы,

противостоящей принуждению. Это означает, что у ребенка надо воспитать потребность и способность к осознанной свободе: «Именно потому, что принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей личностью человека, свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания. ...Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования»²⁵.

Идеи Л.Н.Толстого о свободном ненасильственном воспитании пережили его время и оказались востребованными в современной школе благодаря тому, что принципы прав и свобод личности, плюрализма и ненасильственных действий стали регулятивами жизни людей в демократических обществах. На 28-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (1995 год) была принята Декларация принципов толерантности²⁶, зафиксировав тем самым, что ненасилие, миролюбие, толерантность, доброжелательность, согласие стали правовой и нравственной нормой общения людей. В обществе возникли ненасильственные движения, пропагандирующие ненасильственные действия людей как альтернативу радикализму в общественной жизни²⁷. В соответствии с этими общественными изменениями в философии образовалась новая отрасль знания - философия ненасилия, в педагогике - педагогика ненасилия, представленная в различных вариантах: отечественная педагогика сотрудничества, педагогическая методика обучения миролюбию, разработанная М.Липманом²⁸, Я-концепция Р.Бернса и другие концепции западной гуманистической психологии и педагогики.

В неокантианстве наиболее разработанным учением о воспитании является социальная педагогика П.Наторпа, которую так же, как и антропологию его учителя И.Канта, постигла судьба Золушки²⁹, ибо они оказались невостребованными другими философами. Стремясь подвести под педагогику философское основание, П.Наторп указывает, что «в понимании собственно воспитания или образования содержится проблема, носящая истинно философский характер, - проблема ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ, или цели, или, как мы предпочитаем говорить, идеи»³⁰. Ход рассуждений философа о данном основании следующий. Сущность человека духовна, выражается в высших познавательных способностях человека. Эта сущность воспроизводится в воспитании, которое представляет собой познание, в процессе которого происходит образование человека по мере усвоения им содержания наук о человеческом духе. Поскольку воспитание с точки зрения своих внутренних механизмов есть волевой процесс (у воспитания и общества одна основа - социальная воля), то «в основе воспитания лежит воля, ее законы, ее стремление к цели, и именно к единству»³¹.

Воспитание представляет деятельность воли, проходящей три этапа социальной активности, которые есть три этапа познания. Первый представляет влечения к чувственному удовлетворению, двигательной деятельности, формирование которых осуществляется в физическом воспитании, где нет свободы выбора, сознательного отношения к деятельности. Вто-

рой - воля как практическое сознание. На этом этапе происходит «*практическое поставление объектов*» как должностующего в форме практических суждений. Здесь происходит дисциплинирование сферы влечений в форме гражданского воспитания. Третий - чистая, или разумная воля, с которой философ связывает умственное и нравственное воспитание. На этом этапе происходит объединение всех направлений воспитания в одно целое. Таким образом, Наторп является сторонником воспитывающего обучения. Аналогами данных этапов развития воли в обществе он считает физическую работу, административно-управленческую деятельность и образовательную деятельность.

Каждый из этапов развития воспитания сопровождается формированием добродетелей. Главной добродетелью, реализуемой в работе, является совесть, которая представляет «добродетель вещиности» и «господствует в работе над вещами, техникой, в торговых предприятиях, войнах и т.д. Все это должно делаться добросовестно»³². Храбрость обнаруживает природу управленческой, особенно государственной деятельности, ибо означает «безусловную отдачу всех сил на служение БЕЗУСЛОВНО хорошему, которое одно только и стоит такой отдачи»³³. Разум есть добродетель, которая сопровождает образовательную деятельность, ставящую задачу развития разума. Данные добродетели являются индивидуальными, социальной добродетелью является справедливость. Поскольку образовательная деятельность есть основная сфера реализации справедливости, то она выступает главной в обществе, обеспечивающей равенство для неравных людей, способ развития общества без революций и войн. Учение Платона о морали встраивается П.Наторпом в его концепцию этического социализма, в которой воспитание выступает способом построения общества всеобщей справедливости.

Философа не устраивает такое состояние общества, при котором одни воплощают в себе волю и управление, а другие безвольно повинуются им и служат. По его мнению, идеальное общество должно основываться на внутреннем духовном единстве, прежде всего нравственном, которого можно добиться образовательной, воспитательной деятельностью, утверждающей разум в жизни общества, соединяющей классы и формирующей гармонически развитого человека. «В самом общем виде, - заявляет П.Наторп, - можно так формулировать *основной закон человеческого образования*, которое ведь строится, в последнем счете, на нравственном порядке целей: представить человеческое существо во всем богатстве его содержания, но в то же время в единстве и непрерывной связи и приблизить его к совершенству в данном субъекте по мере способностей последнего»³⁴.

П.Наторп формулирует и некоторые другие черты идеального общества, например, общность труда и «народную общность». При этом путь движения к идеальному обществу он видит во внеклассовом воспитании, которое приобщает индивидов к общечеловеческой морали. Поэтому достижение социализма возможно, по его мнению, только на «идеализме

этики», вследствие чего категорический императив И.Канта рассматривается им как главная нравственно-этическая идея человечества.

Центральную роль в воспитании П.Наторп отводит школе в силу того, что она является организацией, а значит, наиболее приспособлена для волевого регулирования. Школа должна быть, по его мнению, национальной для национально-культурного развития детей и демократической, являющейся альтернативой многоступенчатой школы, дающей неравное образование и воспитание. Он предлагает проект «народной высшей школы» для детей трудящихся, не получивших особой подготовки в школе. Прогрессивным являлось и его требование преподавания естественных наук в классических гимназиях.

Философ признает педагогическую направленность деятельности различных общностей (семьи, школы, государства, партий) и ставит перед ними задачу обеспечения духовного единства народа. Главной целью воспитания он считает сделать каждого в будущем воспитателем и тем самым способствовать «самообновлению человечности» в обществе. Таким образом, он выдвигает принцип двойного профессионального воспитания (готовить всех к специальной профессии и профессии социального воспитателя).

Придерживаясь подхода воспитывающего обучения, Наторп считает, что в школе воспитание осуществляется в процессе преподавания и выдвигает на первый план задачу умственного развития ребенка: «При этом центр тяжести, силою вещей, оказывается на стороне *умственного образования*, т.е. главной задачей школы является *преподавание*»³⁵. Умственное развитие он связывает с преподаванием математики и математического естествознания: «...именно эти предметы более других дают *чистое образование рассудка*»³⁶. Обосновывая принцип национального воспитания, он подчеркивает важность преподавания истории, благодаря чему у молодежи формируется историческая память, чувство гражданственности, патриотизм. Осуществление принципа нравственного воспитания он связывает с преподаванием философии («*последнее обоснование* нравственного способна дать только *философия...*»³⁷), социологии, этики, учения о религии. При этом он критикует религиозную догматику и выдвигает идею реформы религии с тем, чтобы вывести из нее учение о сверхъестественном и превратить ее в религию чувства, любви, объединения людей.

В философских рассуждениях П.Наторпа видна определенная цель: в условиях надвигающихся классовых и военных конфликтов начала XX века обнаружить те ценности, с помощью которых можно было бы сплотить народ, нацию на внеклассовой и внеполитической основе, обрести гражданский мир, стабильность, духовное согласие. Воспитанию в решении этих задач отводится центральное место. То, что в социальной педагогике П.Наторпа имелись элементы утопизма, подтвердилось историческими событиями второй мировой войны, в которой обнаружилось, что роль главных воспитателей в Германии, начиная с 20-х годов, стали играть не философы-гуманисты, а фашистская партия и фашистское партийное государство. Но просветительские идеи П.Наторпа не были забыты. В 60-е годы во

Фрайбурге вышло трехтомное «Руководство по социальному воспитанию»³⁸, в котором на основе философско-антропологического учения о человеке исследуется воспитательное значение различных общностей и социальных институтов и ставится задача через объединение различных педагогических сил добиться духовно-нравственного развития нации.

Православная антропология выступает методологической основой традиционной (в отличие от педагогики Л.Н.Толстого) православной педагогики. Являясь одним из создателей последней, В.В.Зеньковский рассматривает ее как альтернативу тем педагогическим учениям, которые разрабатываются на основе натурализма, трансцендентализма и супранатурализма. Натурализм рассматривает личность как продукт эволюции природы; признает ее обусловленность законами природы; отрицает наличие в личности духовных начал; трактует воспитание как обнаружение и развитие внутренних психических сил ребенка (что приводит к педагогическому анархизму); опирается в понимании проблем человека и его воспитания на данные естественных наук. Трансцендентализм характеризует воспитание как приобщение личности к миру ценностей; «признает невыводимость из порядка природы высших принципов, которые сообщают человеческому духу его способность возвышаться над природой, над закономерностью ее»³⁹, утверждает возможность преображения естественной логики жизни с помощью идеала, а в воспитании признает «просветление личности высшими началами». Тем самым в педагогике открываются возможности творчества и свободы. Но трансцендентализм (Г.Кершенштейнер, С.И.Гессен) представляет собой направление педагогического идеализма, безрелигиозной философии и педагогики.

Православная антропология, считает В.В.Зеньковский, отдает приоритет религиозному обоснованию педагогики, на основе идей спасения, искупления, богочеловечества, образа Божия в человеке, связи человеческой свободы и божественного всемогущества. Она включает в себя учение о принципах воспитания и учение о факторах воспитания. Одним из важнейших принципов воспитания является в ней внесение в воспитание и его задачи эсхатологического момента. Она должна показать индивиду его эсхатологическую перспективу и через призму смерти объяснить ему сложность и глубину проблем жизни как сочетания преходящего и вечного, подготовить личность для жизни после смерти.

Другой не менее важный принцип - развитие духовности индивида через путь к Богу. Индивид должен осознать, что у него есть свой «крест» - духовная задача приобщения к Богу, освобождения от темной духовности, примата прагматичного над духовным и связанных с первым таких качеств, выделенных в Библии, как злые помыслы, лихоимство, злоба, коварство, непотребство, завистливое око, богохульство, гордость, безумство. Путь к Богу рассматривается как путь свободы и творчества, как путь восстановления таких духовных качеств как любовь, вера, покаянное чувство в Боге, личное благочестие, милосердие, долготерпение, миролюбие, кротость, воздержание.

Третий принцип характеризует связь эмпирической, социальной стороны воспитания с эмпирической стороной в личности лишь как средство для ее духовного развития. Четвертый принцип обосновывает всецелостность личности, единство телесного, душевного и духовного в ней при примате духовного. Пятый принцип утверждает воцерковление сознания и жизни индивида, приобщение его к жизни Церкви, ее празднествам, обрядам, вере и нормам жизни. Шестой принцип обосновывает значение духовного института наставничества, старчества, воспитание на примере жизни и учений отцов церкви, святых старцев и т.д.⁴⁰

Из этих общих принципов вытекают частные правила, на которые обращают внимание представители православной педагогики, например, приучение к молитвам, ношение креста, осенение крестом колыбели, пищи, присутствие в доме икон, умеренность в пище, приучение тела переносить различные лишения, направленность ума на осмысление религиозных сюжетов, вызов детей на добрые дела (например, раздачу милостыни), пробуждение любви ко всему священному, приучение к страху Божию и т.д. Реализуясь в общих принципах, цель воспитания формулируется в православной антропологии и педагогике как «помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находящееся в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия»⁴¹, помощь в уяснении пути спасения и принятии религиозных ценностей. Содержание христианско-православного воспитания выражается в виде различных направлений. Моральное воспитание состоит в следовании индивида принципам и нормам христианской морали, связывающей служение добру с преданностью Богу. Эстетическое воспитание имеет целью приобщение души к красоте, формирование чувства благоговения перед прекрасным в свете религиозного идеала прекрасного. При этом православная педагогика считает, что эстетические явления близки к стихиям эроса и в эстетической сфере не устраняется грех, в связи с чем духовное преображение души связывается не с эстетическими, а с религиозно-моральными ценностями. Социальное воспитание основывается на идее Церкви как благодатной соборности, а национальное воспитание, хотя и ориентирует на связь личности с народом и Родиной, тем не менее реализует идею «сверхнационального единства перед Богом».

Психическое развитие направлено на формирование твердости воли, выдержки, душевной бодрости. Интеллектуальное воспитание формирует потребность в целостном мировоззрении. Физическое воспитание ориентировано на формирование телесного здоровья. Все направления воспитания так или иначе имеют религиозный смысл и решают задачу «всецелой погруженности души в жизнь Церкви»⁴². Считая, что духовное воспитание не является техничным и не может быть обеспечено методами, Церковь тем не менее обращает внимание на определенные методы воспитания, в качестве которых выступают проповедь и живой личностный пример духовных наставников.

Другой христианский философ И.А.Ильин разработал программу рус-

ского национального духовного воспитания, которая основывалась на принципе национализма. Он различает два вида национализма. Один - большой, уродливый, извращенный, представляющий национальную гордыню и вражду к другим нациям, ведущий «к обособлению, «провинциализму», самолюбию и культурному застою»⁴³, другой - истинный, духовно здоровый национализм, который есть *«любовь к духу своего народа, и притом именно к его духовному своеобразию»*⁴⁴. Этот истинный национализм, принимающий духовную жизнь народа как свою собственную и живущий ею, представляет глубокую любовь к родине, выражающуюся в патриотическом сознании. И.А.Ильин разрабатывает программу воспитания на основе диалектики национального и индивидуально-личностного, заключающейся в диалектическом тождестве между ними. Моментами этой диалектики являются «взаимное духовное питание», общая духовная основа и духовное взаимодействие, приводящее к духовному подъему народа и укреплению национального духа патриота. «Сливая мою жизнь с жизнью моей родины, - утверждает философ, - я испытываю *дух моего народа* как безусловное благо и безусловную силу, как некую *Божью ткань на земле*; и в то же время я *отождествляю себя с этой живой силой добра*; я чувствую, что я *несом* ею, что я силен ее силою, что я прав ее правдою и правотою, что я побеждаю ее победами; я становлюсь живым сосудом или живым *органом* моего отечества, а в нем имею свое духовное *гнездо»*⁴⁵.

В этих рассуждениях И.А.Ильина чувствуется его бывшее увлечение философией Гегеля, но концепция национализма философа включает идею веры в русский народ, любви к нему, идею существования национального бессознательного, к которому индивид прикасается с детства и пропитывает им свою духовность. «Покажи мне, - подчеркивает И.А.Ильин, - как ты *веруешь и молишься*; как проявляются у тебя *доброта, геройство, чувство чести и долга*; как ты *поешь, пляшешь и читаешь стихи*; что ты называешь *«знать»* и *«понимать»*, как ты *любишь* свою семью; кто твои любимые *вожди, гении и пророки*, - скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного»⁴⁶, «бессознательной духовности», которая стихийно вызревает в душе ребенка благодаря его жизни в национальной духовной обстановке.

Философ выступает с критикой коммунистической идеи интернационализма, считая, что тот отрицает родину и национальную культуру, сводит духовно-культурное к социально-классовому, насаждает бездуховность человека, ибо духовность в своих истоках является национальной. «Человек рождается, - разъясняет свою мысль философ, - в лоне своей семьи и своего народа; он - их детище; они дают ему первоначальное строение его тела, души и духа; стряхнуть все это с себя не в его власти»⁴⁷. Отрицание интернационализмом духовности человека низводит последнего до животности, природности, «беспочвенности», превращает его в некоего «интернационалистического «Таркана»»⁴⁸.

Идее интернационализма философ противопоставляет идею сверхна-

ционализма как «всечеловеческого» духовного горизонта. Суть сверхнационализма он усматривает в любви к духовности национальной культуры других народов, тогда как по отношению к своему народу человек любит не только «*духовность его национального характера*», но и «*национальный характер его духа*», иначе говоря, любит не только его духовную культуру, но и его национальный менталитет как то, что лежит в ее основе.

При этом философ не приемлет не только отказ от своего национального «духовного лица» в пользу духовной обезличенности народов в интернационализме, но и русский национальный великодержавный шовинизм, считающий, что ««русский народ» есть какой-то особый «вселенский» народ, который призван не к созданию *своей* творчески-особливой, содержательно-самобытной культуры, а к претворению и ассимиляции всех чужих, иноземных культур»⁴⁹. Философ признает, что не каждому народу удастся создать самобытную духовную культуру, и в этом отношении имеются «*ведущие*» и «*ведомые*» народы.

Но задачу первых он видит не в насильственной культурной ассимиляции вторых, а в приобщении последних к духовной культуре «ведущего народа». «Тогда, - делает вывод философ, - ведомый народ находит свою родину в лоне ведущего народа и, не теряя своей исторической и биологической «национальности», *вливается духовно* (выделено автором. - И.С.) в национальность ведущего. Формула такого патриотического «симбиоза» народов такова: «я римлянин, и притом галл»; «я англичанин, и притом африканский негр»; «я швейцарец, и притом лодин»; «я француз, и притом мавр»; «я русский, и притом калмык»... И эта формула означает, что *ведущему народу удалось выработать национальный акт такой ширины и гибкости, а может быть и глубины, что он образует для ведомых народов как бы родовое духовное лоно, которое они могут видоизменять по-своему, оплодотворяя и оживляя из него свою духовную жизнь*»⁵⁰. В правовом отношении самобытность «ведомого» народа выражается в национальной-культурной автономии.

Опираясь на концепцию «Я - Ты», «Мы», разработанную в русской философии XX века Н.А.Бердяевым и С.Л.Франком, И.А.Ильин рассматривает национализм как отношение «Я» к «Мы». «Поэтому можно сказать, - заключает он, - что *национализм есть правая и верная любовь личного «я» к тому единственному для него национальному «мы», которое одно может вывести его к великому, общечеловеческому «мы»*. Человек может найти общечеловеческое только так: *углубить свое духовно-национальное лоно до того уровня, где живет духовность, внятная всем векам и народам*»⁵¹. Философ подвергает резкой критике военные способы решения вопроса о праве наций на самоопределение и призывает решать его на основе права, «взаимного признания взаимных прав».

На основе данных идей о нации, национализме, интернационализме и сверхнационализме философ и разрабатывает основоположения своей программы русского национального воспитания, целью которого является передать новым поколениям национальный дух. Первое: важно с ран-

него детства воспитывать на родном национальном языке, оформляющем образы личностной памяти и самосознания. Второе: индивид должен воспитываться на произведениях национальной литературы и искусства, особенно на песнях («хоровое пение национализирует и организует жизнь, - оно приучает человека *свободно и самостоятельно участвовать в общественном единении*»⁵²), сказках и поэзии («русский человек, с детства влюбившийся в русский стих, - никогда не денационализируется»⁵³). Третье: индивид с детства должен получать православное религиозное воспитание, важнейшими элементами которого являются молитва на русском языке и пример святых и героев: «Преклонение перед святым и героем *возвышает душу*: оно дает ей сразу - и смирение, и чувство собственного достоинства, и чувство ранга; оно указывает ей - и задание, и верный путь. И так национальный герой ведет свой народ даже из-за гроба»⁵⁴.

Четвертое: историческое воспитание на примере истории своего народа, его славного прошлого, ибо «история учит *духовному преемству и сыновней верности*»⁵⁵. При этом следует избегать двух крайностей: воспитания как националистического самомнения, так и национального самоуничижения. Пятое: военно-патриотическое воспитание, формирующее у ребенка чувство, что «армия есть сосредоточенная волевая сила моего государства; оплот моей родины; воплощенная храбрость моего народа; организация чести, самоотверженности и служения»⁵⁶. Шестое: почвенное воспитание, позволяющее индивиду понять, что «национальная территория не есть пустое пространство «от столба до столба», но исторически данное и взятое духовное пастбище народа, его творческое задание, его живое обетование, жилище его грядущих поколений»⁵⁷. Седьмое: трудовое, хозяйственное воспитание, благодаря которому индивид «должен внутренне испытать, что «труд» не есть «болезнь» и что работа не есть «рабство»; что, наоборот, труд есть источник *здоровья и свободы*. В русском ребенке должна пробудиться склонность к *добровольному, творческому труду*, и из этой склонности он должен почувствовать и осмыслить Россию как бесконечное и едва початое трудовое поприще. ...Пробудить в нем все это - значит заложить в нем основы *духовной почвенности и хозяйственного патриотизма*»⁵⁸.

Таким образом, в качестве основных принципов философ выделяет воспитание на национальном языке, художественное, религиозное, историческое, военно-патриотическое и почвенно-хозяйственное воспитание, имеющее национальный характер и передающее национальный дух народа. Нравственное воспитание выступает как общая основа всех направлений воспитания. В этой программе воспитания заложена идея единства национального и общечеловеческого, ибо выделенные ценности: язык, искусство, история народа, Бог, родина, труд - имеют общечеловеческий характер, хотя в жизни каждого народа они и приобретают национальную окраску. Любовь к Родине представляется философу как любовь к национальному духу народа, наличие исторической памяти, уважение предков, забота о территории как национально-государственном наследии страны,

патриотическое отношение к армии как защитнице отечества, участие в созидании культуры своего народа. И.А.Ильин считает, что у каждого имеется свой путь к родине: «Один начинается от голоса «крови» и кончает религиозной верой; другой начинает с изучения и кончает воинским подвигом. Но все духовные пути, как бы велико ни было их различие, ведут к ней»⁵⁹.

В педагогике католицизма значительное внимание уделяется формированию потребностей и способностей детей в соблюдении традиционных религиозных обрядов с помощью методов дисциплины, ибо католицизм считает, что вращение личности в церковь должно идти через авторитет. Важная роль отводится развитию логического мышления, ибо это вращение принято осуществлять не через чувство и сердце, как в православии, а через разум. Но несмотря на приверженность религиозным традициям, в современном католицизме наблюдается тенденция представить религию не только в качестве вечного, но и динамичного феномена, который способен решать новые задачи, стоящие сегодня перед человеком. Расширяется число педагогических технологий за счет включения элементов этики диалога и психотерапевтических приемов, имеющих задачей установление между учителем и учеником доверительного общения, атмосферы сочувствия и разделенности понимания. Детей учат вести диалог с другими, ставить себя на место другого человека, психически расслабляться и т.д. Эти технологии, хотя и имеют целью сакрализацию общечеловеческих ценностей, формируют у молодежи психическую стойкость и умение жить в согласии с другими в современном сложном и противоречивом мире.

Протестантская педагогика, наоборот, использует технологии иррационалистического характера, которые призваны пробудить у человека мистические чувства (например, чувство чуда), способности входить в состояния мистического озарения, экстаза, чувства и эмоции в противовес разуму. Данная направленность воспитания согласуется с идеями основателей протестантизма о разуме как «блуднице сатаны». В соответствии с этим принижается роль философского образования, а религиозное образование становится догматичным. Детям внушается мысль о необходимости признавать истинными все сюжеты Библии, все религиозные чудеса независимо от здравого смысла и данных науки, полагаясь на идею Лютера о том, что «господь может невозможное сделать возможным и из ничего создавать все». Вообще в силу того, что протестантизм отрицает необходимость церкви как посредника между человеком и Богом, в системе протестантского образования большое место отводится изучению детьми Библии и развитию у них способностей герменевтически интерпретировать различные библейские сюжеты. Поскольку протестантизм имеет упрощенную обрядность, то в системе образования не придается большого значения соблюдению религиозных обрядов, как в католицизме и православии. Зато уделяется существенное внимание подготовке молодежи к миссионерской деятельности, формированию умений и навыков совместной жизни в религиозной общине и особенно соблюдению норм протестантской

этики бережливости, накопительства и трудолюбия.

Свои особенности имеет и педагогика адвентизма. Основательница религиозного течения «адвентисты седьмого дня» Е.Уайт называет источником «правильного воспитания» Библию, изложенные в ней божественные заповеди. Смысл воспитания выводится ею из природы человека и цели Бога в сотворении человека. Излагая библейский сюжет об изгнании Адама из рая, она трактует его антропологически как путь регресса человека от гармонично развивающегося существа, который «с каждым днем все более полно раскрывал образ и отражал славу своего Создателя»⁶⁰, к существу, физически ослабевшему, умственно деградировавшему, с угасшим духовным видением и подверженностью смерти⁶¹. Опираясь на библейскую идею о создании Богом плана спасения падшего человека, Е.Уайт утверждает, что целью воспитания является содействие искуплению: «Только искупление могло вернуть человеку образ его Творца, возвратить к совершенству, в котором он был сотворен, содействовать развитию его тела, ума и души так, чтобы первоначальный замысел его сотворения мог быть осуществлен. Вот цель воспитания, вот великая цель жизни»⁶².

Поскольку в учении адвентистов центральное место занимает ожидание близкого конца света, второго пришествия Христа на землю и страшного суда, в их системе образования и воспитания существенно усилен эсхатологический момент; подчеркивается богоизбранничество адвентистов; акцент делается на аскезе как образе жизни, отказе от участия в жизни общества; требуется догматичное соблюдение библейских заповедей и пророческих указаний самой Е.Уайт. Например, книга Е.Уайт «Христианский дом»⁶³, где скрупулезно описывается, как надо выбирать спутника жизни и строить семью, какие функции должны выполнять отец, мать и дети, какие нормы семейной жизни соблюдать, как использовать деньги, какие праздники отмечать, какие развлечения предпочитать, какие добродетели воспитывать и т.д., является настольной книгой для воспитания в религиозных объединениях адвентистов.

Е.Уайт считает школу в Едеме, «райском доме наших первых родителей» образцом воспитания, «заложным при сотворении», где сам Едемский сад был классом, природа - учебником, Создатель - учителем, первые люди - учащимися. Поэтому «первые принципы воспитания» выводятся ею из описания жизни первых людей в раю: «Законы и явления природы и те великие принципы истины, которыми управляется духовная вселенная, - открывались им (первым людям. - И.С.) безграничным разумом Автора всего»⁶⁴. Отсюда задачу земных учителей она видит в том, чтобы не ограничиваться передачей учащимся профессиональных знаний, а «привить им вечные принципы истины, послушания, чести, честности и чистоты, принципы, которые придадут им силы для духовного обновления общества»⁶⁵.

Рассматривая Библию как основного воспитателя, Е.Уайт дает интерпретацию пониманию Священным Писанием духовной культуры, науки, деловых принципов, литературы, истории. Образцовым примером воспи-

тательных методов в христианстве она считает отношения Иисуса Христа с его первыми двенадцатью учениками. Суть этих методов в общем виде заключалась, по ее мнению, в 1) постоянном общении учеников с учителем; 2) индивидуальном подходе к каждому ученику; 3) терпеливом, любовном отношении учителя к своим ученикам, прощении им их слабостей; 4) обучении их мужеству, стойкости духа, приверженности вере, формировании их духовного характера; 5) обучении на примере собственной жизни; 6) внутренней духовной связи учителя с учениками, основанной на высокой духовной цели; 7) укреплении дисциплины учеников, выработке у них привычки послушания⁶⁶. В этих воспитательных методах имеется общечеловеческое содержание, свойственное духовному воспитанию вообще. В качестве помощников Первого Учителя - Иисуса Христа - Е.Уайт называет родителей, школьных учителей, руководителей общин адвентистов; образцом их поведения она считает соответствие поведению Спасителя, идеалом воспитания - школу будущего на небесах, когда свершится план искупления.

Хотя в религиозно-философских концепциях воспитания раскрываются цели, принципы и методы духовного воспитания человека, в них не отрицается возможность использования в пастырском душепопечении (психологической помощи) психологических методов воспитания. Так, игумен Евмений, призывая не смешивать психические проблемы с религиозно-духовными, вместе с тем развивает идею о «необходимости, для современного пастыря, в особенности несущего послушание духовного окормления людей, уметь использовать в своей работе знания из области психологии, психотерапии, психопатологии. ...Психологическими знаниями можно успешно воспользоваться и в пастырском делании, но непременно преломив их через призму православной антропологии, т.е. учитывая *реальность существования духовного уровня*, находящегося в тесном взаимодействии с душевным, но вне досягаемости научной психологии и психотерапии. ...Психиатрия в руках пастыря является вспомогательным средством для обнаружения не греха, а патологических явлений, связанных с заболеваниями психиатрическими, т.е. душевными, а не духовными»⁶⁷. Автор обосновывает правомерность использования таких, например, психологических методов и практических приемов, почерпнутых из святоотеческой и житийной литературы, как ожидание встречи, создание атмосферы понимания, безопасности и покоя, владение искусством коммуникации, ведение (указание пути, по которому идти человеку), неформальное общение, обращение по имени как шаг к взаимопониманию, беседы «на языке сердца», а не на «языке разума», преодоление сопротивления греховного разума в пасомом⁶⁸ и т.д.

Стратегия духовного воспитания разрабатывалась также в философии воспитания и в педагогике, использующей идеи классического экзистенциализма (М.Грин, Дж.Кнеллер, Э.Брейзах, У.Баррет и другие)⁶⁹. Их представления о воспитании довольно противоречивы. С одной стороны, они отрицают возможность создания научной теории воспитания, ибо отрица-

ют родовую сущность человека-индивида; с другой стороны, они разрабатывают теорию воспитания как теорию духовного саморазвития человека-индивида. Целями воспитания они считают саморазвитие уникальной активной свободной творческой личности. Идеалом воспитания у них является такая система, которая создает условия для свободного духовного саморазвития индивидов. В связи с этим они критикуют современную школу за обезличивание индивидов, за превращение воспитания в дрессировку, за омассовление человека-индивида. Г.Марсель утверждал, имея в виду массовое воспитание, что «нельзя говорить о воспитании в собственном смысле этого слова, можно говорить лишь о тренировке»⁷⁰. Задачи воспитателей, с точки зрения экзистенциализма, заключаются лишь в обеспечении условий для свободного выбора индивидов: создании системы воспитания, свободной от давления социальных институтов, разъяснении учащимся, в чем заключается свободный выбор и связанная с ним личная ответственность, обосновании экзистенциалов, которые индивиды должны сами у себя сформировать.

Представители экзистенциалистской философии воспитания и педагоги разработали ряд принципов воспитания. К их числу относится прежде всего принцип саморазвития, опирающийся на идеи активности человека-индивида и его духовной сущности. Так, К.Гулд признавал: «Воспитание и образование - это процесс саморазвития или самовоспитания так же, как процесс получения человеком знаний о мире одновременно есть процесс формирования его самого»⁷¹. Но поскольку индивид живет не в вакууме, а в определенных социокультурных условиях, то его саморазвитие так или иначе взаимосвязано и взаимодействует с саморазвитием других. Отрицая это взаимодействие, экзистенциализм приходит к идее изолированного индивида, внутренним имманентным свойством которого является одиночество. В действительности же одиночество представляет собой лишь один полюс оппозиции родовых сущностных сил человека: обособление - общение. Экзистенциалистами, таким образом, создается односторонняя модель индивида. Кроме того, одиночество, отрыв от живых человеческих связей, от общения неизбежно приводит к формированию у индивидов психической фрустрации, чувств неуверенности, тоски, безнадежности человеческого существования, что противоречит претензиям экзистенциалистов на создание проекта гуманистического воспитания.

Другим принципом является в экзистенциалистских концепциях воспитания принцип духовного самоосуществления индивидов. Авторы этих концепций отказываются признавать социальность аспектом сущности человека, а социализацию - способом существования индивидов. Отсюда самоосуществление сводится ими к ценностной рефлексии духа индивидов, протекающей в их внутреннем духовном мире и не выражающейся вовне, разве что в пограничных ситуациях, перед лицом смерти или в актах художественного творчества. Эта ценностная рефлексия не соотносится с объективными ценностями и нормами культуры, так что духовное самоосуществление индивида превращается в субъективный произвол, а инди-

вид - в законодателя ценностей. Так, Дж.Кнеллер утверждал, что «добро - это всегда позитивное утверждение своего Я. Зло связано с подчинением личности массе»⁷².

Наиболее важную роль в экзистенциалистских концепциях воспитания играет принцип свободы выбора, что обусловлено отождествлением экзистенциализмом сущности человека со свободой выбора. М.Грин заявляет: «Воспитание - это разнообразные виды становления, формирования выбора, борьба человека за то, чтобы кем-то стать... Цель всего процесса воспитания состоит в том, чтобы научить человека творить себя как личность»⁷³. Сам по себе принцип формирования свободной ответственной личности является гуманистическим, ибо невыбирающий индивид по сути дела становится «человеком-массой» (Х.Ортега-и-Гассет), который мыслит как все и ведет себя как все, ничем не отличаясь от других. Свободный выбор представляет сущность человеческой духовности, ибо духовность означает свободу от давления, принуждения, насилия.

Но парадокс заключается в том, что, отрицая родовую сущность человека, экзистенциализм признает свободу выбора, которая является одним из существенных родовых свойств человека. Кроме того, экзистенциализм акцентирует внимание на самом процессе свободного выбора, считая второстепенным решение вопросов о содержании и результатах выбора и по существу не рассматривая их. Но подлинно гуманистический смысл воспитания приобретает в том случае, если не просто формирует потребности и способности к свободному выбору, а к свободному выбору общечеловеческих ценностей, любви и толерантного отношения к другим. Наконец, идеи непредсказуемости выбора, его обременительности, рискованности, возможных трагических последствий, абсолютной свободы индивида в нем не способствуют формированию у индивидов оптимистического умонастроения, пониманию взаимосвязей личных и общественных интересов, принятию общеобязательности норм морали.

С принципом свободы выбора в воспитании в экзистенциалистских концепциях связано и представление о свободном диалоге как основном методе отношений учителя с учащимися. Так, К.Гоулд разъясняет, что «функция учителя состоит в том, чтобы быть равным партнером в диалоге, но не руководить им, не давать истинных ответов на поставленные вопросы, так как последнее противоречит характеру свободы. В процессе же воспитания прежде всего должна проявиться сущность свободы, когда учащийся сам контролирует и знания, и нормы своего поведения»⁷⁴. Безусловно, метод свободного диалога свободен от авторитарности, но экзистенциализм не обращает внимания на то, что абсолютизация этого метода ведет к педоцентризму, обесшколиванию воспитания. Не случайно, что экзистенциализм лучшим воспитанием считает семейно-домашнее. Но в современных условиях отказ от школы как основного социального института воспитания имеет утопический характер. В отношении содержания школьного образования экзистенциализм обосновывает принцип гуманитаризации воспитания, что находится в русле гуманистических идей развития об-

разования, но он понимает суть этого принципа таким образом, что расширение возможностей эстетического воспитания происходит за счет сокращения возможностей естественнонаучного образования и интеллектуального развития индивидов.

Значительное место среди экзистенциалистских концепций воспитания занимает учение О.Ф.Больнова. Педагогическое творчество О.Ф.Больнова началось с 30-х годов XX века и включает как работы, анализирующие различные педагогические учения, например, Дильтея, немецкого романтизма, экзистенциализма, так и работы, в которых он создает свою философско-антропологическую концепцию воспитания («Новый образ человека и задача педагогики», «Антропологический способ рассмотрения в педагогике», «Язык и воспитание», «Педагогическая атмосфера», «Антропологическая педагогика»). В этой концепции он опирается на антропологический принцип, рассматривая человека, его сущность исходным пунктом анализа. «Мы должны, - утверждает он, - исходить из того, что относится к сущности человека, составить представления о его человеческом бытии и объяснять ими его жизнь. Эти представления стекаются в определенный образ человека (das Bild des Menschen) и являются точкой отсчета или ключом проникновения в педагогические теории»⁷⁵. В качестве этого «ключа» и выступает представление о духовно-культурной сущности человека, обретаемой человеком через коммуникацию.

На основе этого представления он разрабатывает теорию научения, где использует принцип коммуникации для понимания воспитания как общения, межличностных отношений индивидов, связанных общим языком, общечеловеческими ценностями и ведущих между собой диалог, «беседу». Тем самым свою концепцию человека и его воспитания он противопоставляет философии и педагогике классического экзистенциализма, в центре которых находится изолированный индивид с его индивидуалистическими ориентациями. Неслучайно О.Ф.Больнов опирается на педагогику эпохи Просвещения (в частности, учение Песталоцци), стремясь возродить в западной педагогике XX века идею гуманизма.

С этим стремлением связано изменение сути отношения человека к миру в его философии воспитания. Если индивид в экзистенциализме обладает трагическим мироощущением, то у О.Ф.Больнова - «позитивным» мироощущением, опирающимся на элементарные чувства уважения, терпения, долга. Внешней опорой этого мироощущения выступают общечеловеческие ценности, которые обеспечивают осуществление воспитательных отношений индивида с другими в форме терпимости, доброжелательности, благодарности, доверия. Так, о благодарности философ говорит, что она «делает совместную жизнь людей в обществе спокойной, свободной от трений»⁷⁶. Через расширение духовного пространства «позитивных» экзистенциалов надежды, доверия, благодарности, терпимости, спокойствия, мужества (а именно духовное пространство философ считал основным измерением индивида) и происходит, по его мнению, преодоление психологического отчуждения между индивидами.

Особое внимание он уделяет терпимости (толерантности). Для него «терпимость всегда связана с подлинной деятельностью»⁷⁷, представляет добродетель, коренящуюся в религиозной вере и вместе с тем включающую способность разумного осмысления отношения индивида к миру. В вечном философском споре осмысления этого отношения (изменять внешний мир или отношение индивида к нему) О.Ф.Большов занимает последнюю позицию. Позитивные экзистенциалы, с его точки зрения, представляют внутреннее выражение сущности человека, детерминированное общечеловеческими ценностями. При этом философ исключает из своего анализа социально-исторический подход к их осмыслению, рассматривая их как своего рода духовную данность, которая определяет «педагогическую атмосферу», т.е. «совокупность эмоциональных условий и человеческих установок»⁷⁸, и внутреннее душевно-духовное состояние воспитателей и воспитуемых в педагогическом процессе.

Но из педагогической атмосферы философом исключается социальная координата, что приводит к тому, что цели воспитания усматриваются в формировании у индивида только позитивных психологических и духовных качеств: чувства личной безопасности, доверия, утешения, ограждения от негативных сторон жизни, например, страха и одиночества⁷⁹ и т.д. Тем самым исключается задача формирования социальных качеств индивида. Суть процесса воспитания усматривается в культурно-духовной коммуникации индивидов, в которой с помощью языка вырабатываются общие мировоззренческие установки позитивного, оптимистического отношения индивидов к миру. Философ дает герменевтический анализ ряда антропологических понятий, характеризующих человеческую субъективность: «дом», «жилье», «порядок», «отношение к прошлому», «планирование будущего»⁸⁰ и т.д. Они рассматриваются как субъективные формы бытия человека-индивида, благодаря которым он укореняется в жизни и способен преодолеть духовный кризис эпохи.

На основе спиритуализма в понимании сущности человека сформировались две стратегии духовного образования и воспитания - религиозная и светская. Конечно, между философско-религиозной концепцией Л.Н.Толстого, для которого религиозное воспитание под эгидой церкви являлось столь же несвободным, как и государственное воспитание, и философско-религиозными концепциями В.В.Зеньковского и И.А.Ильина, считающих принцип воцерковления сознания и поведения человека одним из важнейших в православной антропологии, существует значительное различие. Еще большее различие имеется между религиозными и светскими (П.Наторп, О.Ф.Большов) стратегиями духовного образования и воспитания. В первой цели образования и воспитания считается подготовка души к спасению, ее очищение от грехов, пороков, связанных с земным существованием, любовь к Богу и ближнему. В рамках этой стратегии используются методы формирования у человека религиозной потребности, укрепления веры в Бога, приобщения его к религиозным ценностям, смирения своей гордыни, установки на помощь ближнему .

Вторая, светская стратегия образования и воспитания основывается на представлении о духовно-культурной сущности человека. Эта сущность человека воспроизводится в воспитании через межличностные отношения, общение и познавательную деятельность, шире - через культурную работу. В процессе ее человек решает задачу изменения своего отношения к миру, а не самого мира, создавая свой духовный мир на основе общечеловеческих ценностей. Формирование духовности индивида в этой стратегии выступает как альтернатива бездуховности и псевдодуховности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рабинович В.Л. Человек в исповедальном жанре // О человеческом в человеке. – М., 1991. – С. 315.

² Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 30-31.

³ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. - М., 1989. С. 309.

⁴ Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 88.

⁵ Толстой Л.Н. Собр.соч.: В 22 т. Т. 17. С. 16.

⁶ Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 46.

⁷ Там же. С. 47.

⁸ Там же. С. 49.

⁹ Там же. С. 171.

¹⁰ Там же. С. 173.

¹¹ Там же. С.173.

¹² Там же. С. 172.

¹³ Там же. С. 41.

¹⁴ Там же. С. 42.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же. С. 59.

¹⁷ Там же. С. 77.

¹⁸ Там же. С. 79.

¹⁹ Толстой Л.Н. Путь жизни. - М., 1993. С. 166.

²⁰ См. критику этого принципа И.А. Ильиным в первом разделе.

²¹ Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 193.

²² Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. С. 216.

²³ Толстой Л.Н. Христианская этика. С. 192.

²⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 57.

²⁵ Там же. С. 61.

²⁶ Декларация принципов толерантности, принятая на двадцать восьмой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г. - Париж: ЮНЕСКО, 1995.

²⁷ См: Гусейнов А.А. 198 методов ненасильственных действий // Философские науки. - 1991. - № 12; его же. Ненасилие и перспективы общества // Философские науки. - 1990. - № 11; его же. Этика ненасилия // Вопросы философии. - 1990. - № 3; Ненасильственные движения и философия ненасилия. Круглый стол // Вопросы философии. - 1992. - № 8; Ненасилие: философия, этика, политика. - М., 1993; Рубен А. Семинар-практикум по ненасилию // Философские науки. - 1991. - № 12; Уэйн К. Образование и толерантность // Высшее образование в Европе. - 1997. - № 2; Шарп Д. Ненасильственная борьба: лучшее средство решения политических и этических конфликтов // Философские науки. - 1990. - № 11; её же. Роль силы в ненасильственной борьбе // Вопросы философии. - 1992. - № 8.

²⁸ Юлина Н.С. О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана // Вопросы философии. - 1995. - № 2.

²⁹ Шашков Н.И., Шитиков М.М. Проблема человека в философии И.Канта // Историко-философские исследования. Проблема человека в буржуазной философии. - Свердловск, 1977. - С. 6.

³⁰ Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. - СПб., 1911. - С.3.

³¹ Там же. С. 40.

³² Там же. С. 102.

- ³³ Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. - СПб., 1911. - С. 109.
- ³⁴ Там же. С. 184.
- ³⁵ Там же. С. 214.
- ³⁶ Там же. С. 289.
- ³⁷ Там же. С. 314.
- ³⁸ Handbuch der Sozialerziehung. В. 1-3. Freiburg, 1963-1964.
- ³⁹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1993. С. 16.
- ⁴⁰ Там же. С. 148-154.
- ⁴¹ Там же. С. 151.
- ⁴² Там же. С. 153.
- ⁴³ Ильин И.А. Путь к очевидности. С. 236.
- ⁴⁴ Там же. С. 233.
- ⁴⁵ Там же. С. 234.
- ⁴⁶ Там же. С. 237.
- ⁴⁷ Там же. С. 242.
- ⁴⁸ Там же.
- ⁴⁹ Там же. С. 244.
- ⁵⁰ Там же. С. 244-245.
- ⁵¹ Там же. С. 245.
- ⁵² Там же. С. 238.
- ⁵³ Там же. С. 239.
- ⁵⁴ Там же.
- ⁵⁵ Там же. С. 240.
- ⁵⁶ Там же.
- ⁵⁷ Там же.
- ⁵⁸ Там же. С. 240-241.
- ⁵⁹ Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. - М., 1993. - С. 183.
- ⁶⁰ Уайт Е. Г. Воспитание. - Заокский, 1995. - С. 13.
- ⁶¹ Там же.
- ⁶² Там же.
- ⁶³ Уайт Е. Христианский дом. - Заокский, 1999.
- ⁶⁴ Уайт Елена Г. Воспитание. С. 18.
- ⁶⁵ Там же. С. 25.
- ⁶⁶ Там же. С. 74-76.
- ⁶⁷ Игумен Евмений. Психотерапия в пастырском душепопечении // Человек. - 1999. - № 6. - С. 74, 77.
- ⁶⁸ См: Там же.
- ⁶⁹ Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 122.
- ⁷⁰ Цит.по: там же. С. 127.
- ⁷¹ Там же. С. 126.
- ⁷² Цит.по: там же. С. 130.
- ⁷³ Цит.по: там же. С. 126-127.
- ⁷⁴ Цит.по: там же. С. 133.
- ⁷⁵ Цит.по: Кулишова Л.Д. Антропологический принцип в педагогике О.Большова // Философские проблемы обществознания. - Свердловск, 1978. - С. 24-25.
- ⁷⁶ Цит.по: Шварцман К.А. Философия и воспитание. С. 145.
- ⁷⁷ Цит.по: Там же. С. 142.
- ⁷⁸ Цит.по: Кулишова Л.Д. Антропологический принцип в педагогике О.Большова. С. 25.
- ⁷⁹ Цит.по: Там же. С. 26.
- ⁸⁰ Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции. С. 136.

ГЛАВА 5. СТРАТЕГИЯ ПЛЮРАЛИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Вопрос о том, имеется ли постмодернистская философия образования, является открытым, и положительный ответ на него дают далеко не

все ученые. Логика, которой мы руководствуемся, решая этот вопрос, является таковой: если в постмодернизме есть определенное учение о сущности и существовании человека, воспроизводстве последнего, то правомерно признавать и наличие постмодернистской философии образования. И мы согласны с Л.Виггером, который констатировал, что «с определенным временным лагом, но с небольшим запаздыванием, педагогика также восприняла постмодернистские теории, торжественно вступила в постмодерн и частично сама стала постмодернистской»¹.

Отрицая наличие в постмодернизме философии образования, обычно ссылаются на два аргумента: постмодернизм есть философия нигилизма, отрицающая все прежние учения о человеке и его воспитании; постмодернизм отрицает существование единой природы человека. Но в истории философии образования имелись как учения первого (например, Ж.-Ж.Руссо и Ф.Ницше), так и второго (например, экзистенциализм) рода. И никто не отрицает наличия в них определенной системы идей о воспитании. Приведем пример из другой области: существование кроме традиционных и нетрадиционных религий. Другое дело, что философия образования постмодернизма имеет ряд своих специфических особенностей, которые и следует подвергнуть анализу.

В учении постмодернизма о воспитании критический подход преобладает над позитивным, что вообще присуще учениям нигилизма. Но отрицательные идеи о человеке и его воспитании в постмодернизме, представляя собой исключение из ценностного комплекса антропологических и аксиологических идей, обладают смыслом и раскрывают определенное содержание принципов и методов воспитания, связанных с определенным образом человека. Как и для экзистенциализма, для постмодернизма важнейшей характеристикой человека и его существования является свобода. Потому доминирующим принципом в философии образования для последнего выступает принцип свободного воспитания, которого, кстати, придерживался целый ряд философов, например, Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстой. Отсюда можно сделать вывод о том, что нигилизм постмодернистов не является абсолютным, и определенных традиций он придерживается. Содержание этого принципа они раскрывают в двух аспектах: негативном (который у них преобладает) и позитивном.

Этот принцип имеет у них определенное философско-антропологическое обоснование в виде идей социальной сущности человека и его отчуждения в обществе. Так, М.Фуко подчеркивает, что в классической философии XVII-XVIII веков, в частности, в работе Ж.Ламетри «Человек-машина» содержалась в отношении понимания воспитания как производства индивидов, «общая теория муштры, где в центре правит понятие «послушности», добавляющее к телу анализируемому тело манипулируемое»². Методы, которые используются для того, чтобы навязать индивидам и их телам отношения послушания и полезности, он называет «дисциплинами».

В качестве основных методов философ выделяет три: искусство распределений, контроль над деятельностью, организацию генезисов. В свою

очередь искусство распределений включает несколько методов, среди которых для воспитания наиболее эффективными оказываются два. Первый представляет отгораживание, спецификацию, создание замкнутого пространства. «Это коллежи, - разъясняет М.Фуко, - в них постепенно воцаряется монастырская модель; интернат олицетворяет собой если не самый распространенный, то по крайней мере самый совершенный воспитательный режим»³. В замкнутом школьном пространстве создается эффективный тип контроля за деятельностью школьников. Примером может служить организация учебных классов в иезуитском колледже, между которыми велась война и соперничество, и каждому ученику отводилось место, которое соответствовало его функции и ценности.

Второй представляет ранговое распределение индивидов, при котором они не просто закрепляются в каком-то месте, но и включаются в сеть отношений. Здесь уже класс не состоит из отдельных индивидов, распределенных в пространстве: «В XVIII веке «ранг» начинает определять основную форму распределения индивидов в школьном порядке. Ряды учеников в классах, коридорах и дворах. Ранг, присваиваемый каждому ученику в результате каждого задания или испытания. Ранг, достигаемый каждым из недели в неделю, из месяца в месяц, из года в год. Выстраивание классов друг за другом по старшинству, последовательность преподаваемых дисциплин, вопросы, рассматриваемые в порядке возрастающей сложности. И в этой совокупности обязательных выстраиваний каждый ученик в зависимости от возраста, успехов и поведения имеет то тот, то другой ранг. Он постоянно перемещается по рядам клеток»⁴. Учебный класс превращается в единую большую таблицу со многими графами. Оба эти метода могут комбинироваться. И тогда ученики закрепляются за определенным местом в зависимости от своих рангов не только по успеваемости, но и по имущественному рангу.

Вторая группа методов касается уже не пространственной организации школьников, а контроля за их деятельностью. Она включает несколько методов, из которых особую роль играют три. Первый представляет распределение рабочего времени, в форме расписания, это время делится на часы, минуты, секунды. «В начале XIX века, - поясняет М.Фуко, - для школ взаимного обучения предлагается следующее расписание: «8.45: появление наставника, 8.52: наставник приглашает детей, 8.56: приход детей и молитва, 9.00: дети рассаживаются по скамьям, 9.04: первый диктант на грифельных досках, 9.08: окончание диктанта, 9.12: второй диктант и т.д.»⁵ Второй метод направлен на корреляцию тела и жеста, применяемую, например, при выработке хорошего почерка у школьников. Третий представляет исчерпывающее использование, что было характерно, например, для школы взаимного обучения. Здесь вместо линейно-последовательного характера обучения использовался сетевой: разные группы учеников одновременно производили многие операции, подчиняясь различным временным сигналам. В результате не только время проникает в тело ученика, но оно превращается в тело повторяющихся упражнений.

Методы организации генезисов имели целью превратить время деятельности школьников в полезное время, при котором, с одной стороны, накапливались силы и способности учеников, а с другой, обеспечивался эффективный контроль за школьным временем. Например, время разбивалось на отрезки, заполняемые определенной деятельностью. В системе обучения устанавливаются различные стадии, вводятся для них программы, переходы от одной стадии к другой сопровождаются экзаменами. Для каждой стадии имеется свой учитель и свой экзамен вместо одного учителя и одного экзамена. М.Фуко называет такую систему «сериями» обучений, а применяемую при этом педагогику – аналитической, в силу ее детализированности⁶. Поскольку эти «серии» обучения направляются к некой высшей точке, то время в обучении принимает эволюционный характер. Система упражнений и эволюционно организованного времени преследует задачи не только обучения, но и воспитания манипулируемого индивида.

Но если первые три группы методов, применяемые в школе в XVII-XVIII веках, диктовались задачами развития военного дела и науки, то с конца XVIII века появляются новые методы, обусловленные требованиями развития фабричного производства в сложении сил отдельных индивидов для создания общей производительной силы, более эффективной, чем сумма сил отдельных индивидов. К ним относятся методы превращения тела индивида в отдельную функциональную единицу, комбинирования временных последовательностей в сложное время, четкая система командования, преследующая цель беспрекословного подчинения индивидов. «Муштра школьников, - подчеркивает Фуко, - должна производиться так же (как и солдат. - И.С.): мало слов, никаких объяснений, полная тишина, прерываемая лишь сигналами - звоном колокола, хлопаньем в ладоши, жестами... Первая и главная функция сигнала - сразу обращать к учителю взгляды всех учеников и заставлять их внимать тому, что он хочет им сообщить. ...Ученик должен заучить ход сигналов и автоматически реагировать на них»⁷.

Все эти группы методов, которые М.Фуко называет соответственно клеточной (распределение в пространстве), органической (кодирование деятельности), генетической (суммирование времени) и комбинированной (сложение сил)⁸, касаются прежде всего тел индивидов-школьников, превращая их в своего рода машины и их детали. Общей особенностью этих методов является то, что они представляют методы «выверенной муштры». В качестве методов, контролирующих психику и поведение индивидов, М.Фуко выделяет методы 1) иерархического надзора, 2) нормализующей санкции, 3) экзамена как синтеза первых двух.

Иерархический надзор преследует цель сделать «видимыми тех, на кого они воздействуют». Образцом школы как «педагогической машины» считался в XVIII веке проект военной школы, разработанный министром финансов Ж.Пари-Дсоверне. Этот проект (здание школы как кругообразное сооружение) превращал все здание школы в аппарат надзора. Но во

второй половине XVIII века стало ясно, что «одним взглядом» невозможно обеспечить деятельность дисциплинарного аппарата как такового, действующего во всех сферах жизни общества. Появляется модель «пирамиды» как нового дисциплинарного аппарата, обеспечивающего детализацию и функциональность надзора. В системе школьного образования производится разделение функций учителей: одни («наблюдатели» и «увещеватели») следят за дисциплиной в школе, другие («посетители»), беседуют с семьями нерадивых учеников, третьи («интенданты») контролируют всех учителей. Организуется, таким образом, непрерывный функциональный надзор, при котором власть не прибегает к открытому насилию, а невидимыми для людей средствами делает их послушными.

«Нормализующее наказание» учитывает все, что происходит в школе (аналогично в цехе и армии): время, деятельность, поведение, тело, сексуальность. Наказанию подлежит все, что представляет отклонение от нормы. Наказание обращается к телу и, особенно, к душе человека-индивида, ибо применяются психологические методы надзора. Наказание преследует цель заставить индивида (в частности, школьника) выполнять требуемое задание, вследствие чего последнее есть обязанность, которую индивид должен обязательно выполнять. Наказание применяется в связи с поощрением, так что все индивиды дифференцируются на «хороших» и «дурных». Для поощрения в школах устанавливаются различные ранги, «почетные» классификации. Все ученики подчинены постоянному наказанию, которое их распределяет в зависимости от поведения и способностей и приводит к одной модели – «к субординации, послушанию, внимательному отношению к учебе и упражнениям, к неукоснительному выполнению своих обязанностей и всех пунктов дисциплины». Чтобы они все были похожи друг на друга»⁹. Таким образом, принуждение становится Нормой, образование, соответственно, - стандартизированным.

Функции экзамена, синтезирующего особенности иерархического надзора и нормализующего наказания, разнообразны. Он служит средством 1) познавать ученика, измерять и оценивать его знания учителем; 2) проводить педагогические исследования и создать саму науку педагогику: «И точно так же, как процедура больничного «экзамена» сделала возможным эпистемологическое «раскрытие» медицины, век «экзаменующей» школы знаменовал возникновение педагогики как науки»; 3) повторять «ритуал власти», делая индивидов «видимыми» для власти и тем самым сохранять «накинутую на них узду власти»; 4) документировать индивидуальность в виде системы «записей и накопления документов», с помощью своеобразных архивов идентифицировать индивидов. «Реестр, с которым можно справиться, - цитирует М.Фуко одну из инструкций методик для школы, - когда нужно и где нужно, позволяет узнать нравы детей, их успехи с точки зрения благочестия, в катехизисе, письме и чтении за время обучения в школе, их дух и мысли с момента поступления в школу... Отсюда - возникновение целого ряда кодов дисциплинарной индивидуальности, позволяющих записывать посредством приведения к однородной форме

индивидуальные черты, выявленные в ходе экзамена»¹⁰. М.Фуко подчеркивает, что эти механизмы экзамена в конце концов приводят к рождению наук о человеке и установлению нового типа власти над индивидами. С одной стороны, индивид с помощью этих техник обретает свою индивидуальность, с другой, экзамен, устанавливающий индивидуальные различия, производит «пришпиливание каждого индивида в его собственной особенности»¹¹. Причем, это «пришпиливание» осуществляется с помощью научно-дисциплинарных методов.

С начала XIX века появляется возможность перейти от контроля над массами индивидов к постоянному контролю над каждым из них, при этом автоматизируя саму власть и лишая ее индивидуальности. Как уже говорилось, архитектурным образом власти, выполняющим роль универсально-методологического средства принуждения над индивидами, явился «паноптикон» Бентама. В системе образования паноптикон позволял не только осуществлять муштру над учащимися, но и проводить с ними различные эксперименты. Например, можно проверить, воспитывая учащегося в условиях изоляции, справедливость идеи Гельвеция о всемогуществе воспитания или, давая изолированным индивидам ложные сведения в течение нескольких лет, потом сводить их вместе для дискуссий и тем самым изучать разные системы мышления¹². Паноптикон усиливает власть и вместе с тем не мешает прогрессу, ибо осуществляет власть тайно, оставаясь невидимым для индивидов, он «задает на уровне элементарного и легко передаваемого механизма программу базового, низового функционирования общества, вдоль и поперек пересеченного дисциплинарными механизмами»¹³.

Эти механизмы служат решению позитивных задач формирования полезных для общества и его власти индивидов. Дисциплины содержат возможности к распространению, или «роению»: так, школа не только формирует «послушных детей», но и осуществляет контроль за взрослыми, их родителями. Написанные М.Фуко по данному вопросу¹⁴ строки, напоминают по содержанию идеи, выраженные в 20-30-е годы XX века в документах коммунистической партии (например, программе VIII съезда РКП(б)) и советской власти по вопросам образования и воспитания, а также в работах идеологов коммунистического воспитания, особенно Н.К.Крупской и А.С.Макаренко, где подчеркивалась необходимость превращения школы в орудие влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои населения¹⁵. Таким образом, государственный контроль над индивидами стал осуществляться не только через правоохранительные органы власти, но и через различные социальные институты, в частности, систему образования. М.Фуко считает, что, начиная с XIX века, формируется дисциплинарное общество, с универсальным механизмом «паноптизма», проникающего во все стороны жизни общества и превращающего отдельных индивидов в «колесики» государственной машины.

Эти дисциплинарные механизмы обеспечивают производство и воспроизводство вещей-товаров, знания, человеческих индивидов и соци-

альных институтов. При этом изменяется сама власть: из традиционной, ритуальной, дорогостоящей и открыто насильственной она превращается во власть невидимую, дешевую, использующую тонкие технологии подчинения, касающиеся не только тела, но и души индивидов, всей их индивидуальности. Дисциплинарные методы не просто распространяются на различные социальные институты (в частности, школу), но они перестраивают их таким образом, что «всякий механизм объективации может использоваться в них как инструмент подчинения. ...Паноптизм представлял собой абстрактную формулу совершенно реальной технологии, технологии производства индивидов»¹⁶. Поскольку все социальные институты благодаря методам «паноптизма» выполняют одни и те же функции формирования послушных и полезных индивидов, то тот же М.Фуко утверждает: «Удивительно ли, что тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, которые похожи на тюрьмы?» Подвергая жесткой критике систему воспитания как муштры детей, постмодернисты тем самым отстаивают альтернативный принцип свободного воспитания.

Представители западной критической педагогики (А.Жиро, П.Макларен, Дж.Козол, М.Эплл, П.Фрейре), которые считают существенными для системы образования работы представителей философии постмодернизма (в частности, М.Фуко, Ж.Дерриды, Ш.Муффе и др.) и относят себя к постмодернистской интеллектуальной мысли, также выступают за утверждение в школе свободного воспитания. Они подвергают критике процесс «вышколивания» в современной западной системе образования, которая воспроизводит привилегии и ценности господствующих элит с помощью таких средств как «разделение детей по способностям и возрастам, соревновательная и сравнивающая система оценок и отметок, использование поощрений и наказаний...»¹⁷. К.Гроуд, проанализировав работу ряда учителей, показала, что их практика может быть оценена как «доминирующая и авторитарная»¹⁸. П.Макларен, исследуя содержание образования в западной школе, сделал вывод, что оно «обслуживает подготовку учеников к доминирующей или подчиненной позиции в существующем обществе»¹⁹. Т.Попкевиц и А.Жиро обращают в своих исследованиях внимание на необходимость освободить учителей от воздействия стандартных тестов и влиятельных региональных социальных групп²⁰.

Тем самым представители критической педагогики показывают, что учителя реализуют в своей работе доминирующие в обществе идеологические предпочтения. В связи с этим они выдвигают программу превращения школы в источник социальной эмансипации и социальной трансформации и видят задачу учителей в том, чтобы «упражнять гражданскую смелость», развивать способность молодежи к сопротивлению доминирующей культуре²¹.

Важным принципом в философии образования постмодернизма является принцип спонтанной самостоятельности, независимости ребенка, с реализацией которого они связывают идеи педоцентризма и обесшколивания общества. Учитель превращается в партнера ребенка, воспитание в

«свободное преподавание», а школа дисциплины - в школу предложений²². Представители критической педагогики требуют, чтобы в содержании образования учитывался опыт учеников, и учителя анализировали бы этот опыт. А.Жиро рассматривает обучение как «полилог», в котором взаимодействуют «голоса» учителей и учеников²³.

С данным принципом связан принцип сведения воспитания к самовоспитанию. Этот принцип не является новым в педагогике, его вводили в свои педагогические теории, например, Ж.-Ж.Руссо и Дж.Дьюи, подвергая критику общество как мир несвободы. Правда, у постмодернистов эта критика переросла в критику репрессивности власти и создаваемых ею социальных институтов, в частности, образования и воспитания, и рассматриваемые ими в этой критике акценты являются иными, чем те, что были у предшествующих философов. Тот же Ж.-Ж.Руссо создавал свою теорию воспитания в рамках идеалов гуманизма Просвещения, а постмодернисты отвергают эти идеалы. Дж.Дьюи разрабатывал теорию прогрессивного воспитания с позиций прагматизма и верил в возможности воспитания коренным образом улучшить общество. Постмодернисты не касаются проблематики прагматизма и отвергают идею общественного прогресса. Кроме того, Дж.Дьюи исходил из идеи уникальных врожденных способностей индивида, раскрываемых им в процессе самовоспитания (которой мы не находим у постмодернистов) и не отрицал всеобщности принципов и норм воспитания, хотя и отождествлял эту всеобщность с общезначимостью. Постмодернисты акцентируют внимание на следствиях, вытекающих из принципа самовоспитания: поскольку ребенок сам определяет, как и чему обучаться, то тем самым выявляется необходимость упразднения школы и в целом социального института образования и воспитания. Между данными тремя учениями слишком много различий, но объединяет их одно - нигилизм по отношению к сложившейся и существующей веками системе образования и воспитания и стремление ее разрушить. Нигилизм в теории тем самым перерастает в социальный радикализм. Философы стремятся расшатать существующее общество и тем самым облегчить возможность его трансформации.

Принцип самовоспитания тесно связан, таким образом, с принципом нигилизма по отношению к педагогической науке и педагогическому мышлению. Этот принцип опирается, во-первых, на позицию философского номинализма, признающую, что существует только единичное, тогда как общее, универсалии являются только словесными обозначениями единичного; во-вторых, - на субъективистскую трактовку разума и субъективистски-плюралистическое понимание ценностей; в-третьих, - на символическое, симулякрное (в обозначении Ж.Бодрийяра) понимание вещей, идей, индивидов и отношений, которые превращались в ложные подобию, отрицалось содержательное соответствие между идеями (в частности, педагогическими) и их аналогами в действительности; в-четвертых, - на восходящее к И.Канту конструктивистское понимание деятельности человеческого мышления. Г.Шенебек в работе «Антипедагогика в диалоге» критически

замечает: «Антипедагогический разум таков, что он помогает человеку освободиться от педагогического мышления... Разум, как он рекламируется в антипедагогике, выходит за пределы просвещения и включает эмансипацию от педагогического мышления, не являясь решающей целью воспитания и педагогики... Разум, как полагает антипедагогика, шагает вслед за упразднением воспитания»²⁴.

Нигилистическое отношение к педагогическому разуму представляет в постмодернизме следствие нигилистического отношения к человеческому разуму, выраженному в формах духовной культуры и науки, субъективизации ими человеческого разума. Такая философская программа неизбежно ведет к упразднению педагогики и лишению учителей и учеников каких-либо методологических ориентиров в отношении целей образования и воспитания. Ю.Олькерс в работе «Возрождение постмодерна. Педагогические размышления к новому "концу века"» поэтому справедливо утверждает: «С вхождением постмодерна в период большой длительности педагогика приняла бы для себя суицидальную программу, и сомнительно, что она могла бы уклониться от этого следствия. Каким образом можно без всеобщего разума, лишь с фиксацией того, что существует «здесь» и «теперь», только в настоящем, при сугубо субъективистской интерпретации «модерна» и при вынесении за скобки проблемы референциального отношения языка обосновать воспитание? Педагогические теории всегда... нуждались в противоположной достоверности: во всеобщем разуме, в надежде на исторические изменения, в программе общественных реформ и стабильном референциальном отношении языка и действительности. Если все существовавшее во взаимосвязи здесь больше не должно существовать, то классическое понимание «воспитания» разрушено»²⁵. В связи с этим педагогику, базирующуюся на идеях философии постмодернизма, его критики называют антипедагогией.

Следующий принцип философии образования постмодернизма - расширение кантовского принципа конструктивистской деятельности мышления человека-индивида на сам педагогический процесс, действительность в сфере образования и воспитания. Сам И.Кант не отрицал того, что «вещь в себе» существует объективно и проводил разграничение между миром как он есть и миром, каким он является человеку в познании. Постмодернисты же считают, что педагогическая действительность как нечто объективное, устойчиво существующее, представляет собой один из мифов педагогики. Не признавая диалектики становления и ставшего, они сводят педагогическую действительность к процессам самоорганизации человеческой спонтанности, признавая полную зависимость этой действительности от человеческой субъективности и отрицая ее обусловленность обществом, создаваемыми им социальными структурами. Тем самым этот принцип приходит у них в противоречие с теми предпосылками, на основе критики которых они обосновывали принцип свободного воспитания, а именно, признанием того, что на протяжении всей человеческой истории воспитание и школа были социально обусловлены и представляли собой

способ «муштры» индивидов, их дрессировки со стороны власти.

Возможно, постмодернисты считают, что они преодолевают это противоречие тем, что сводят как педагогическую науку, так и педагогическую действительность к языковой действительности (что можно рассматривать в качестве одного из принципов их педагогики). Но ведь и сам язык они трактуют как некую языковую игру многих обозначений, плюралистических подходов, сценарных интерпретаций, релятивных правил, ибо отвергают референциальную связь между языком и стоящим за ним социальным миром. При этом подходе схватываются некоторые особенности, присущие природе, сущности игры. К числу этих особенностей можно отнести, например, такие, как характер свободной творческой деятельности, развлекательность, сопротивляющаяся, по мнению Й.Хейзинги, «всякому анализу, всякой логической интерпретации»²⁶, нахождение вне гносеологических и этических критериев, выход за рамки обыденной повседневной жизни в область фантазии, таинственности, мистичности, абсолютная непрагматичность, сценарность с правилами игры, наличие особого игрового пространства и времени, находящегося вне объективного физического пространства и времени, состоятельность, наличие эмоционально-волевого компонента, театральность как некая иллюзорная действительность, художественность (она создается по законам эстетического), вовлеченность в сферу духовных ценностей, некая священная праздничность как способ прерывности обыденной жизни, единство веры и неверия, серьезности и «дурачества»²⁷. Подробный анализ этих особенностей выходит за рамки исследуемой автором проблемы, вследствие чего трудно ответить на вопрос, все ли основные особенности игры учтены в трактовке постмодернистами языка. Но, по крайней мере, такие особенности игры как свобода и творчество человека, сакральность находят выражение в общем содержании их концепции образования и воспитания.

Неслучайно, что постмодернисты трактуют педагогические теории как выражение субъективных подходов, релятивистских суждений, в которых, по их мнению, выражается, в частности, свобода и творчество человека, отказ от общеобязательности, нормативности. Неслучайно, что постмодернисты отождествляют науку с искусством: «Теория и искусство оказываются конгруэнтными, потому что обе осуществляют только эстетические игры»²⁸. Неслучайно, наконец, то, что история педагогики и история воспитания рассматриваются ими как реализация мифов, а миф как объяснительная парадигма в философии образования: «Эти теории (имеются в виду педагогические теории. - И.С.) утратили как комплексы знаков свое референциальное отношение к действительности, кружат в самих себе... Эти истории (о воспитании. - И.С.) должны быть возрождены в некоем грандиозном мифе воспитания»²⁹. Постмодернисты предлагают поэтому педагогике опираться не на фундамент науки, научной рациональности, а на эстетику. Тем самым в споре о том, что такое воспитание - наука или искусство? - споре, игравшем существенную роль в истории педагогики, они занимают определенную позицию, которая ведет к отрицанию необ-

ходимости общих методов воспитания и обучения, что в связи с идеей педоцентризма лишает теорию и практику воспитания устойчивых методологических ориентиров. Представители критической педагогики в унисон с этими идеями считают, что школа должна отказаться от признания идеи всемогущества рационального познания и ориентироваться не на признание истинности каких-то теорий, а на поддержку разнообразия идей и обсуждение любых вопросов. И.Д.Фрумин подчеркивает, что «для педагогики это означает ее принципиальную теоретическую эклектичность, объединенную лишь практической задачей трансформации общества через работу с молодым поколением»³⁰.

Наконец, принципом, имеющим в философии образования постмодернизма обобщающий характер, является принцип отказа от выдвижения целей образования и воспитания. Этот принцип тесно связан с базовой идеей антропологии постмодернизма о «смерти человека», того образа человека, который обладает рядом универсальных свойств, свидетельствующих о единой природе, сущности человека. Образы человека либо в форме центристских идей, усматривающих существенное свойство человека в том или ином внешнем или внутреннем субстанциальном начале, либо в форме идей интегратизма, оперирующих образом целостного человека, всегда в истории педагогики задавали определенные идеалы и цели воспитания. Отказ от устойчивого образа человека неизбежно придает философии образования постмодернизма педагогическую антителиологичность. «Никакие институты, - подчеркивает Ю.Олькерс, - никакая теология и ее последователи, никакая педагогика не могут претендовать на действия, которые якобы способствуют становлению человека... Проект, согласно которому человек - цель притязаний высшего образования, субстанциально не может быть обоснован, поскольку, по словам Ницше и постмодернизма, не только Бог, но и человек умерли»³¹.

Данный подход по сути дела уничтожает предмет педагогики как теории о целях и методах образования и воспитания. Еще ни один реформаторский проект в области образования и воспитания не был так губителен для педагогики и практики воспитания, не разрушал их столь последовательно и методично, оборачиваясь по сути дела концом педагогики. Но в этом проекте есть рациональное зерно. Перефразируя слова Н.А.Бердяева о гуманизме, можно сказать, что роковая диалектика нигилизма привела к идеям «смерти человека» и его воспитания, показав, что социологический эссенциализм не может претендовать на создание гуманистической теории воспитания, что производство индивидов в форме «муштры» не есть воспитание в собственном смысле слова. Конечно, это рациональное зерно в философии образования постмодернизма фетишизировано, ибо социализация индивидов через воспитание включает позитивную сторону передачи социокультурного опыта новым поколениям. Своей критикой социологического образа человека философия постмодернизма объективно расчищала дорогу созданию нового философского интегративного подхода к человеку и его воспитанию.

В области философской антропологии и педагогики постмодернизм укоренил целый ряд идей, которые, вероятно, останутся «жить» и после того, как он сам превратится просто в одно из направлений истории философии. К их числу можно отнести следующие: 1) отказ от типологического мышления, при котором философское сознание оперировало различными типами человека (природный, религиозный, социальный, политический и т.д.); 2) отказ от сосредоточенности на проблеме единой сущности человека, которая получала различные центристские объяснения; 3) отсюда четко зафиксированная Дж.Лаксом идея плюрализма человеческой природы³²; 4) отказ от абсолютизации жестко рационалистических определений человека (разумный, делающий и т.д.) и понимания воспитания как объект-субъектного отношения, представляющих собой выражение логоцентрической парадигмы³³; 5) отказ от вписанности учений о человеке и его воспитании в жесткую рубрикацию философско-антропологических направлений и школ; 6) приверженность к эклектике как позитивной методологии, которая только и позволяет понять человека, плюралистичность его свойств, нюансы человеческого в человеке, и в связи с этим наличие у представителей антропологии постмодернизма своих «двойников» в предшествующей философии³⁴; 7) релятивистская трактовка различных образов человека и его воспитания как выражения ценностных установок представителей философии различных исторических эпох и различных обществ, специфики их социальных структур и культуры; 8) признание относительности различий между религиозными и светскими представлениями о человеке; 9) признание релятивистского характера определения различных стратегий образования и воспитания, рассмотрение их как различных вариантов выбора, различных культурных парадигм, имеющих место в истории воспитания и педагогики; 10) обращение к анализу педагогического языка, трактовка его как языка власти; 11) обращение к проблеме индивидуальности и понимание того, что само общество развивалось в направлении к признанию и учету человеческой индивидуальности; 12) понимание того, что решение проблемы гармонизации личного и общественного интереса в философии Просвещения и последующих учениях представляло собой рационалистическую иллюзию, ибо их отношение представляет собой кантовскую антиномию, которая в принципе не имеет однозначного и абсолютного решения и позволяет лишь констатировать, что в одних обществах приоритет имела реализация личного, а в других - общественного интереса, реализация, каждая историческая форма которой имеет и позитивные, и негативные стороны; 13) указание на различные исторические модификации гуманизма в рыночно-потребительском и тоталитарном обществе как на формы, имеющие между собой общее; 14) лишение социологического образа человека в разных его исторических модификациях и учениях гуманистического антуража и выявление рационального зерна в экзистенциалистских идеях об отчуждении сущности человека в обществе, в силу чего преодоление этого отчуждения на сегодняшний день представляет только идеал, возможности реализации кото-

рого в свете синергетики непредсказуемы.

Таким образом, постмодернизм освободил философию от многих рационалистических иллюзий, что позволяет рассматривать интегративный эссенциализм как один из подходов к человеку, его сущности и существованию, к его воспитанию, в определенной мере учитывающий плюрализм учений о человеке.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Цит.по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 4. - С. 19.
- ² Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. С. 199.
- ³ Там же. С. 206.
- ⁴ Там же. С. 214.
- ⁵ Там же. С. 219.
- ⁶ Там же. С. 233.
- ⁷ Там же. С. 243.
- ⁸ Там же. С. 244.
- ⁹ Там же. С. 267.
- ¹⁰ Там же. С. 277.
- ¹¹ Там же. С. 281.
- ¹² Там же. С. 298.
- ¹³ Там же. С. 306.
- ¹⁴ Там же. С. 310-311.
- ¹⁵ См.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917-1973 гг. - М., 1974. - С. 18.
- ¹⁶ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. С. 329, 330.
- ¹⁷ Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. - 1998. - № 12. С. 57.
- ¹⁸ Там же. С. 58.
- ¹⁹ Там же. С. 60.
- ²⁰ Там же. С. 59.
- ²¹ Там же.
- ²² Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 3. - С. 6-7.
- ²³ Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики. С. 60.
- ²⁴ Цит.по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001. - № 3. - С. 7.
- ²⁵ Цит.по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001. - № 4. - С. 21.
- ²⁶ Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. - М., 1992. - С. 12.
- ²⁷ Там же. С. 12-40.
- ²⁸ Цит.по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 4. - С. 20.
- ²⁹ Там же. С. 21.
- ³⁰ Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики. С. 61.
- ³¹ Цит.по: Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 4. - С. 22.
- ³² Лакс Дж. О плюрализме человеческой природы // Вопросы философии. - 1992. - № 10.
- ³³ Пелипенко А.А. Постмодернизм в контексте переходных процессов // Человек. - 2001. - № 4. – С. 9.
- ³⁴ Там же. С. 14.

ГЛАВА 6. СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЧЕЛОВЕКА

Попытки интегратизма в понимании человека и его воспитания в известной мере проникают в современную педагогику. Так, В.С.Шубинский считает, что «полюсно-полевая теория существования человека может стать философско-мировоззренческим основанием для разработки педагогической теории в будущем»¹. Автор считает, что в центре педагогики должна находиться идея жизнетворчества и что «новая педагогика будет наукой жизнетворчества»². В качестве принципов новой педагогики он выделяет следующие: «формирование целостного (пропущено в тексте: человека. - И.С.) как биопсихосоциоприроднокосмического существа, формирование способности выдерживать и разрешать противоречия основных полюсов существования человека, формирование готовности к реализации универсальной творчески-преобразующей сущности каждого человека в пределах основных полей его существования и возможностей»³. Значительным недостатком этой концепции воспитания является то, что, поскольку в число основных измерений человека не включается духовное, формирование человеческой духовности не включается в задачу формирования целостного человека.

Другим примером подхода интегратизма к осмыслению человека и его воспитания служит концепция целостной школы, разработанная современной канадской и немецкой педагогикой. Методологической основой данной концепции является ряд учений и идей современного естествознания, в частности, синергетики, обнаружившей такую закономерность открытых самоорганизующихся систем, как становление в них порядка из хаоса; идея антиномических свойств природы (порядка и хаоса; случайности и необходимости и т.д.) и антиномного подхода к миру; модель саморегулирующейся «творческой» картины мира, в которой природа предстает как творчески-организующая сила; принцип целостности. К числу представителей данной концепции относятся канадские ученые Р.Рамзей, Л.Смит, Б.Тейлор-Холтон, К.Тиндал и немецкие ученые Г.Рёдер, Х.Рёдер, Г.Брюнгер, выступившие книгу «Целостная школа».

Эти ученые подвергают критике сегодняшнюю педагогику, во-первых, за устаревшую методологию, которой присуще «отсутствие целостности в понимании основ человеческой цивилизации, естественнонаучного знания (физической картины мира) и человека»⁴. Во-вторых, за стремление решать педагогические проблемы, подходя к ним «с внешней стороны», например, исследование воздействий внешней среды на воспитываемого человека, а не исследование самого человека, его самоорганизации, а также ориентация на решение «количественных проблем». В-третьих, за невнимание к задаче формирования такой структуры личности, которая концентрирует в себе творческий потенциал.

В качестве главной цели воспитания авторы концепции целостной школы выдвигают «воспитание в духе широкой социальной коммуникабельно-

сти, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности»⁵. К задачам воспитания они относят гуманизацию всей повседневной жизни школы и педагогического процесса; целостное развитие личности, ее духовно-душевного и физического здоровья; развитие индивида как субъекта познания «с позиций принципа целостности»; гармоническое «равноценное» развитие основных способностей личности; формирование социальной открытости в отношениях с другими, ответственности и участия в создании свободного демократического строя; развитие способностей жить в гармонии с природой; формирование творческих способностей⁶.

Опираясь на антиномный подход, они стремятся реализовать его в методах воспитания. С одной стороны, разрабатываются методы для развития творческой педагогической атмосферы и творческого потенциала личности (проектное обучение, интегрированные учебные предметы, дифференцированный подход к учащимся), а с другой стороны, применяются методы, обеспечивающие внутренний покой личности, например, аутотренинг, программа трансцендентной медитации йогов, созданная на основе древнеиндийской Аюрведы (науки о жизни), преодоление чувства страха, агрессивной настроенности и т.д. Авторы назвали свою концепцию «педагогикой покоя и активности». В области содержания образования авторы соединяют задачи общеобразовательной, общекультурной подготовки, общественно-политической подготовки (в рамках стратегии выживания человечества) и специальной профессиональной подготовки.

Многие идеи авторов концепции целостной школы использовались ранее в педагогике. Например, Ж.-Ж.Руссо обосновал принципы подготовки ребенка к гармоническим отношениям с природой и развития чувственно-эмоциональной сферы в психике ребенка; представители педагогики «нового гуманизма» - идею создания в школе гуманных, человеческих отношений между учителями и учащимися, идею «школы-семьи». Кстати, и сами авторы признают ассимиляцию ими ряда идей прежней педагогики. Научная новизна их концепции заключается в кумулятивности, синтетичности идей, относящихся к формированию свободной, целостной личности, опоре на принципы целостности и самоорганизации и разработке множества методов и приемов решения данной цели воспитания. Вместе с тем следует отметить явно недостаточное внимание авторов к социальной стороне воспитания, формированию социальных качеств воспитываемых и известный утопизм их концепции, направленной на то, чтобы сформировать целостную гармоническую личность в негармонически развивающемся обществе с его социальными конфликтами. Кроме того, принцип самоорганизации недостаточно разработан ими по отношению к человеку-индивиду, его психике и духовному миру, его деятельности, общению с другими.

В 20-30-е годы XX века в западной педагогике «существовала определенная традиция, в рамках которой была выражена тенденция к обобщению

нию естественнонаучных результатов и данных гуманитарных наук о человеке с целью выявления границ воспитания, воспитательной потребности и способности человека к воспитанию, законов формирования индивидуального характера, взаимосвязи физического развития и воспитания. Философской антропологии отводится принципиальная роль в становлении педагогической антропологии»⁷. В работах Г.Ноля, А.Хута, А.Фишера, В.Лоха, Й.Дерболава, Г.Рота, А.Флитнера, М.Лидтке и других реализовалась интегративная тенденция в философско-педагогической антропологии, опирающейся в методологическом плане на идею целостной природы человека. В 70-80-е годы XX века философско-педагогическая антропология становится широким международным течением, представители которого стремятся разработать единую теорию «человека воспитанного».

Предмет новой отрасли знания определялся как раскрытие сущности человека в воспитании, а последнее - как особая форма целостного бытия человека, имеющего ряд фундаментальных характеристик, в которых онтологизировались различные психологически-духовные феномены воспитания: советование, встреча, риск, срыв, кризис и т.д. Воспитываемый человек понимался как спонтанное духовное существо, «открытый вопрос» воспитания, а оно как опосредствующее звено «передачи субъективной самости через объективные сферы духа (наука, культура и т.д.) к индивидуальному субъекту воспитания»⁸. Выяснялись воспитательные воздействия различных феноменов жизни человека и воспитательные возможности самого человека, обусловленные его природой.

Разрабатывая идею синтеза педагогики и философской антропологии на основе целостного понимания человека, они вместе с тем саму эту целостность рассматривали разнопланово, так что у одних внутренняя детерминация всех свойств человека выводилась из его духовной сущности, а у других - из природно-биологической сущности. В связи с этим для этого течения характерна пестрота концепций воспитания, например, в одной из них (Й.Дерболав) «духовная спонтанность индивида выступает организующим началом всего комплекса воспитания человека (физического, психологического, социального)»⁹; в другой (М.Лидтке) «в рассмотрении человека как биологического вида отыскивается «ключ к пониманию человека, а тем самым и к пониманию воспитания»»¹⁰. Таким образом, отсутствует единый подход к пониманию феномена целостного формирования человека. Общим недостатком концепций философско-педагогической антропологии является недооценка социальной стороны воспитания, обусловленная представлением о том, что социальность не является существенным свойством человека.

Интегративный подход к воспитанию реализуется и в авторской концепции социокультурного производства человека как субъекта базовых, родовых свойств, опирающейся на идею многоуровневой сущности человека и его воспитания. Первый уровень сущности воспитания позволяет осмыслить его как процесс формирования человека в качестве биосоциального существа, подчиняющегося закономерностям как внешней природы,

так и природы, инкорпорированной в его теле. Признание телесного аспекта человека, хотя и обработанного обществом в антропосоциогенезе и онтогенезе, но сохраняющего свою подчиненность законам природы, позволяет дать определенные рекомендации педагогике, например, при изучении проблем молодежной агрессивности, детской сексуальности, физиологической неофилии, явления нарциссизма и т.д., для рассмотрения которых традиционная отечественная педагогика XX века, оперирующая образом общественного человека, по ее собственному признанию, не имеет методологического инструментария¹¹.

Второй уровень характеризует сущность воспитания в аспекте материального труда, материального производства, благодаря чему воспитание рассматривается как процесс формирования человека в качестве носителя и субъекта материального труда, включающего формирование потребностей и способностей к созданию орудий труда и их использованию в процессе осуществления труда. Третий уровень характеризует сущность воспитания в аспекте общественных отношений, воспроизводимых человеческой деятельностью. Воспитание здесь представляет процесс формирования человека как носителя и субъекта общественных отношений. При этом речь идет о воспитании у индивида потребностей и способностей к социальному общению, принадлежности к определенной социальной группе.

На четвертом уровне сущность воспитания понимается как процесс формирования индивида в качестве носителя и субъекта психики, с чем связано развитие всех элементов его души, в частности, формирование потребностей и способностей индивида к душевной близости, симпатии к другим, сопереживанию, сочувствию, а также к рациональному освоению мира.

На пятом уровне сущность воспитания понимается как процесс формирования индивида в качестве носителя и субъекта духовности, реализующейся в духовной деятельности и духовных отношениях. С этим уровнем связано формирование потребностей и способностей индивида к самоактуализации, свободному выбору ценностей, поступков, духовному творчеству и т.д.

Уровневый подход к сущности воспитания, учитывающий все измерения человека (тело, социальность, душу, дух) позволяет представить его как процесс формирования индивидов в качестве носителей и субъектов многообразных родовых потребностей, интересов, целей, ценностей, идеалов, смыслов жизни, различных способностей, многообразных видов деятельности и отношений между индивидами, как субъектов общественной жизни и культуры. Тем самым обеспечивается многоплановая характеристика воспитываемого человека в единстве его природно-телесных, социальных, психических и духовных качеств, избежав при этом опасностей как социологического, так и психологического редуционизма. Данное понимание воспитания ориентирует на переход к системе воспитания, учитывающей многомерность человека, и к системе педагогического знания, в

которой педагогика интегрируется с философией и другими гуманитарными науками, с одной стороны, и науками о природе, изучающими человека, с другой стороны, в единую философско-педагогическую антропологию.

Этот подход выражается в 1) интегративном понимании человеческого тела, как продукта субстратной эволюции Вселенной и земной природы, а также социокультурной жизни человека, обеспечившей становление гоминидной триады в антропосоциогенезе и дальнейшее очеловечивание гоминидного существа; 2) интегративном осмыслении человеческой психики, включающей в себя все формы отражения в природе, ядром которой является сознание; 3) интегративной характеристике родовых сущностных сил индивида - естественно-телесных, социальных, душевных, духовных; 4) интегративности основных типов человеческой деятельности в воспитании; 5) интегративности основных видов общественного производства в воспитательном производстве человека; 6) интегративности производства и потребления в воспитании человека; 7) интегративности объективного, социокультурного и субъективно-личностного в воспитании. Далее предполагается рассмотреть интегративное понимание воспитания в четырех последних значениях более обстоятельно, тогда как первые три значения относятся к сущности человека и были ранее рассмотрены автором в первом разделе данной работы и в статьях¹².

Являясь одним из видов деятельности, воспитательная деятельность сохраняет ту основную черту, которая присуща деятельности как родовому способу существования человека, а именно, она есть активность, выражающая *«свойство быть самопроизводством человека»*¹³ и представляющая единство процессов опредмечивания и распредмечивания. В процессе опредмечивания сущностные силы человека объективируются, а объект субъективируется, в процессе распредмечивания - сущностные силы человека, ранее перенесенные на объект, субъективируются, а субъект объективируется. Понятие «деятельность» и характеризует переход от субъекта к объекту и обратно. Специфические особенности осуществления процессов опредмечивания-распредмечивания в воспитательной деятельности заключается в том, что здесь имеется два субъекта (воспитатель-воспитуемый) и происходит двойное - на стороне воспитателей и воспитуемых - опредмечивание-распредмечивание. Воспитатель опредмечивает свои сущностные силы в воспитуемых и распредмечивает сущностные силы воспитуемых, выявляя их знания, мировоззрение, чувства и т.д. В свою очередь воспитуемые опредмечивают свои сущностные силы в воспитателях в процессе общения и совместной деятельности и распредмечивают сущностные силы воспитателей, овладевая их знаниями, ценностями и т.д.

Таким образом, воспитательная деятельность представляет внутренне противоречивый процесс: «То, что является активным для одного из участников взаимодействия, будет пассивным для другого, - и наоборот. Так, обучение - активная деятельность для преподавателя, учителя, а для обучаемого в этом плане оно - уже нечто внешнее, составляет пассивный момент: ведь не он организует и направляет обучение, а тот, кто обучает.

Но обучение, вместе с тем, со стороны обучаемого, то есть объекта деятельности, внутренне «оборачивается» своей иной стороной - учением, как активным процессом усвоения неких знаний и навыков¹⁴.

Вопрос о структуре воспитательной деятельности в отечественной литературе решается неоднозначно. До 70-80-х годов XX века отсутствовал системно-структурный подход к воспитательной деятельности, а известная абсолютизация сущностного подхода не обеспечивала возможностей выделения ее основных компонентов. Позже сложилось несколько основных трактовок воспитательной деятельности. В первой (Л.П.Будева, Б.А.-Воронович, М.С.Кветной, О.Н.Крутова, Ю.К.Плетников) воспитание рассматривалось как практически-преобразовательная деятельность. Вторая была обоснована А.К.Уледовым, который отнес воспитание к идеологической деятельности. В третьей (аксиологической) трактовке (М.С.Каган, Т.С.Караченцева) воспитание понималось как духовное общение, процесс передачи духовных ценностей. В четвертой, на основе которой сложилась педагогическая концепция воспитывающего обучения (В.М.Коротов), воспитание характеризовалось как познавательная деятельность. Пятая трактовка реализована, в частности, в теории игрового обучения (С.Ф.Занько, Ю.С.Тюнников, С.М.Тюнникова, В.Г.Мамигонов, Т.А.Мамигонова и др.), где воспитание рассматривается как игровая деятельность. Методологический монизм (воспитание относится к одному из типов человеческой деятельности) в отечественной философской литературе стал традицией, которую никто не хотел нарушать. Исключением являлись работы, например, Б.Г.Ананьева, В.В.Давыдова, В.Н.Сагатовского, которые выделяли в воспитательной деятельности труд, познание, общение¹⁵, но при этом не выявлялись методологические основания данного членения.

Автор данной работы различает два типа деятельности. Один из них представляет моноструктурную деятельность, в которой один из вышеназванных типов деятельности выступает в качестве доминирующего, тогда как другие типы ему подчиняются и его обслуживают (например, материальный труд, познавательная деятельность). Другим является полиструктурная, синтетическая деятельность, в которой различные типы деятельности объединяются в одно целое, общую деятельность, сохраняя свою относительно автономную и дополняя друг друга (например, художественная, учебно-медицинская и, наконец, воспитательная). Первоначально человеческая деятельность была синкретической, но с разделением труда она специализировалась. Вместе с тем некоторые виды деятельности, в частности, воспитательная, остались комбинированными и в этом смысле неспециализированными. В философско-педагогической мысли наблюдается движение от монистического подхода к воспитательной деятельности к плюралистическому пониманию ее в виде системно-структурной целостности.

По вопросу о методологических основаниях структурирования воспитательной деятельности правомерно в качестве их использовать подход М.С.Кагана, который считал, что «человеческая деятельность может быть, с одной стороны, активностью *субъекта*, направленной либо на *объект*,

либо на *субъект*. С другой стороны, сама эта активность может быть *практической*, т.е. затрагивающей реальное бытие предмета, на который она направлена, и *отраженной, духовной*, т.е. оставляющей реальный предмет неприкосновенным и производящей с ним лишь идеальные операции¹⁶. В результате он выделил следующие основные типы деятельности в системе субъект-объектных отношений: преобразовательную, общение, познание, ценностно-ориентационную, а в качестве синтетической - художественную.

Применение субъект-объектного подхода к воспитательной деятельности обнаруживает ее синтетический характер. Неприятие этой идеи приводило в истории философии к тому, что только один из типов человеческой деятельности рассматривался в качестве сущности воспитания. Платон и Локк отождествляли его с обучением (познанием), Гельвеций - с общением, К.Маркс - с трудом (производственное воспитание). Обучение является в системе образования специфической формой познания, представляющей собой воспроизведение сознанием находящихся вне его объектов в виде адекватных по содержанию идеальных образов. От других форм познания обучение отличается педагогической мотивацией, систематичностью, контролем со стороны учителя, процедурами объяснения, отбором содержания научного знания. В разные исторические эпохи содержание «образовательного» знания было различным: в античном обществе - гуманитарным, в средневековом - религиозным, начиная с эпохи Нового времени - утверждается приоритет «трудового» знания позитивных наук¹⁷, что было связано с разными моделями культурного человека, утвердившимися в обществе и соответственно - в системе образования и воспитания. В настоящее время имеет место тенденция объединения данных видов знания, отмеченная М.Шелером.

Не любой акт общения является деятельностью, но в ряде случаев общение есть деятельность. С.Л.Рубинштейн объяснял это тем, что в деятельности педагога, лектора и т.п. имеет место интенциональное воздействие; А.А.Леонтьев - тем, что «деятельность педагога, лектора и т.п. специфична по мотиву, который не может быть реализован никакими иными средствами, кроме общения»¹⁸. Последний выделял социально-ориентированное общение (субъект которого как бы удвоен: непосредственно осуществляет общение отдельный человек, учитель, университетский преподаватель, телекомментатор, но по существу субъектом является коллектив, научное сообщество, общество, мнения которых репрезентирует коммуникатор), и личностно ориентированное общение, представляющее обмен информацией или психологические взаимоотношения¹⁹. По формам можно выделить духовное общение (друзей, соратников, любящих друг друга людей и т.д.), практическое общение (целью которого являются организация коллективных отношений в труде) и информационное общение (имеющее целью объединение людей вокруг значимой идеи). Для общения свойственны выработка общих для партнеров идей, диалогичность, сотрудничество и сотрудничество, соратничество, способность к сочувствию, сопере-

живанию, взаимопонимание, соавторство²⁰.

Диалогические отношения представляют тип смысловых отношений, за которыми стоят авторы. Этим отношениям присущи плюрализм мнений, элементы спора и вместе с тем согласие. В диалогических отношениях, как подчеркивал М.М.Бахтин, всегда предполагается «наадресат»: автор не ограничивается общением с партнерами, а апеллирует к дальнему адресату, который выступает как высшая инстанция ответного понимания (бог, высший суд, абсолютная истина, беспристрастная человеческая совесть, народ, суд истории, наука и т.д.)²¹.

В воспитательном общении имеется своя специфика, обусловленная различием субъектов по возрасту, образованию, социальному опыту, социальному статусу. Поэтому для того, чтобы воспитатель относился к воспитуемому как к партнеру, он должен видеть в нем не объект педагогических воздействий, не материал для применения методик воспитания, а развивающуюся личность, с ее неповторимыми особенностями. Воспитателю необходимо обнаружить в воспитуемом то, что делает общение с ним духовно значимым: общие ценности, увлечения, пристрастия и т.д. Наконец, воспитатель должен отрешиться от статусного, представительского общения (учитель-ученик, начальник-подчиненный) в пользу общения, имеющего характер *служения* другому человеку, в котором на первое место выходят эмпатия, ценностная идентификация со значимым другим, потребность в другом человеке, вера в человека, уважение к нему, заинтересованность в нем, альтруизм.

Реальное противоречие воспитательного общения есть противоречие между установлением диалога с воспитуемым и приобщением его к ценностям, которые разделяет или репрезентирует воспитатель, при сохранении уважения к личностной позиции воспитуемого. Выдающиеся отечественные педагоги понимали воспитание как выражение реальной человечности в отношениях с ребенком. Так, например, В.А.Сухомлинский подчеркивал, что в природе воспитательного общения заложены глубоко нравственные нормы, и считал, что воспитатель должен видеть цель своей деятельности в том, чтобы «защитить нежное детское сердце от зла», «выпрямить душу» ребенка, уметь «разделить его горе, не прикасаясь к глубоко личному, сокровенному», проявить к нему, его жизни «сердечное участие»²².

Ценностно-ориентационная деятельность представляет отражение связей объекта с потребностями субъекта. Ценностное сознание не просто фиксирует возможность объекта удовлетворять потребности субъекта, но и формирует ценности, идеалы. Для данного типа деятельности характерна неразрывная связь и взаимодействие с духовным общением и духовными феноменами (ценности, идеалы, нормы), которые выступают духовными детерминантами воспитания. В отличие от политических доктрин или правовых норм педагогические ценности и идеалы всегда выражены в персональной антропологической форме героев литературы, искусства или реальной жизни, так что воспитание является процессом, в

котором индивиды вводятся в мир ценностей и идеалов и приучаются превращать их в регулятивы своей жизнедеятельности.

В психолого-педагогической литературе нередко локализуют пространство целей образованием, а идеалов - воспитанием. Данная дифференциация отражает разделение знания на естественное, занятое поисками истины, и гуманитарное, имеющее дело с ценностями, что было характерно для развития наук в XIX веке. Процесс обучения в школе был традиционно построен по модели естественных наук с их ориентацией на воспроизведение логики вещей, что обусловило принципы, содержание и методы образования. Наука в системе образования рассматривалась как знание о вещах, человек как своего рода вещь в мире вещей, объект. Задачи образования понимались как трансляция, передача и усвоение знаний о мире вещей и формирование вещного мышления, задачи воспитания - как приспособление индивида к существующим общественным отношениям, формирование его как носителя социальных ролей. Данная форма развития образования и воспитания привела к целому ряду противоречий: между интеллектуальным и нравственным развитием, интеллектуальным развитием и трудовым воспитанием, формированием вещного и творческого мышления. В этой системе приоритетов образования и воспитания оказалось невозможным разностороннее развитие личности.

В настоящее время осуществляется противоречиво протекающий процесс превращения культуры в детерминанту всех сфер общественной жизни, в частности, науки и образования, что требует перестройки старой дидактики и всего процесса образования²³. В качестве главной цели организованного процесса формирования индивида необходимо выдвинуть воспитание его как личности, а образование должно стать средством в достижении этой цели. Чтобы средство соответствовало цели, образование и обучение должны быть подчинены не логике вещей, а логике общения, что превращает их в совместную деятельность воспитателей и воспитуемых, представляющую поиск истины, добра и красоты. В настоящее время в ряде городов нашей страны существуют школы диалога культур, учащиеся которых, переходя из класса в класс, поэтапно осваивают историю культуры человечества²⁴.

Таким образом, хотя образование, обучение и воспитание имеют разные предметные логики, но, если процесс обучения построен согласно логике общения, то его функциональная сущность совпадает с функциональной сущностью воспитания, и он становится процессом развития личности, всех родовых качеств человека, а не только знаний. С точки зрения предметной логики обучение есть процесс субъект-объектных отношений. В действительности здесь имеется два ряда отношений: субъект-объектные отношения к учебным предметам и субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса. Доминирование одного из этих отношений, обусловленное целями деятельности, определяет логику обучения. Педагоги-новаторы, работающие над задачей полного обучения, осуществляют процесс обучения согласно логике общения²⁵.

Значительное место в воспитании занимает игра. Последняя является одним из базовых типов человеческой деятельности. Ее исследователь Й.Хёйзинга выделяет в системе содержания такие ее особенности как «борьба за что-нибудь или же представление чего-нибудь»²⁶, а в аспекте формы считает игру «свободной деятельностью, которая осознается как «невзаправду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладевать играющим, не преследует при этом никакого прямого материального интереса, не ищет пользы, - свободной деятельностью, которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира всевозможной маскировкой»²⁷.

В педагогике и психологии имеется два подхода в понимании места и роли игры в воспитании. Одни считают игру возрастным (детским) проявлением обычного поведения взрослых. Так, Д.Б.Эльконин в своей гипотезе периодичности процессов психического развития под воздействием сменяющихся доминирующих видов деятельности называл ролевою игру доминирующей деятельностью в позднем дошкольном возрасте, благодаря которой ребенок «моделирует... отношения между людьми»²⁸. С.Л.Рубинштейн считал игру, учение и труд этапами онтогенетического развития человека, в процессе которого происходит смена ведущих видов деятельности: эволюция психики маленького ребенка происходит под воздействием игры, в школьный период - под воздействием учения, у взрослого человека - под воздействием труда. Критика генетической концепции деятельности была дана, например, В.Г.Ананьевым, который считал воспитание (даже в дошкольный период) комплексной деятельностью, в которой взаимосвязаны труд, игра и учение²⁹.

Воспитывающую и развивающую роль игры в воспитании подчеркивали Платон, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, А.С.Макаренко. Последний утверждал, что «в детском возрасте игра - это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело. У ребенка есть страсть к игре, и ее надо удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать игрой всю его жизнь. Вся его жизнь - это игра»³⁰. Он усматривал много общего между игрой и трудом (напряжение физических и психических усилий, активность, доставление радости, ответственность и т.д.), а различие между ними видел в целях: труд имеет прямое отношение к общественным целям, производству материальных и социальных ценностей, а игра не имеет³¹.

Эти идеи в современной отечественной педагогике разрабатываются в трудовой концепции игрового обучения, в которой игра рассматривается как имитированный труд³². К другим играм в воспитании может быть отнесена ролевая игра, содержанием которой Д.Б.Эльконин считал «отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек-предмет, а человек-человек»³³. В воспитании используются и дру-

гие виды игр: соревновательная, технологическая, ситуационная и т.д. В теориях игрового обучения они применяются к процессам производственного воспитания, обучения, общения, художественного развития, физической и военной подготовки.

Различные виды игр имеют свою специфику, но у них есть и некоторые общие особенности, характеризующие их принадлежность к процессу воспитания. Во-первых, далеко не все игры применяются в воспитании, например, азартные игры или сугубо развлекательные. Во-вторых, все игры преследуют определенные личностноформирующие цели, они являются развивающими и воспитывающими. В-третьих, игры вносят в процессы обучения и воспитания спонтанность, свободу, творчество, тайну, выбор, романтику, развивают не только мышление, но и чувства, возбуждают жизненную энергию, формируют самостоятельность, инициативу, волю к борьбе и победе, групповую эмоциональную близость и духовную солидарность, учат ориентироваться в нетипичных или экстремальных ситуациях, способствуют приобретению опыта принятия решений. Насыщение играми процессов обучения и воспитания изгоняет из школы формализм, скуку, назидательность, авторитаризм и многие другие пороки современной школы.

В воспитательную деятельность входит и труд. В системе обучения и воспитания он выступает как многорасчлененная деятельность: материальный труд (производственное воспитание), духовный труд, труд по производству человека. Первоначально в антропосоциогенезе и первобытном обществе материальный труд и воспитание представляли собой синкретическую, нерасчлененную деятельность и лишь с возникновением науки и системы образования и воспитания обособились в отдельные виды деятельности. Тем не менее, материальный труд продолжал существовать и далее в рамках системы образования и воспитания, сначала в форме ремесленного, а позже производственного обучения, что отражало задачи школы по формированию профессиональных качеств воспитываемого человека. В философии и педагогике XVIII-XIX веков был сформулирован принцип соединения обучения с материальным производительным трудом. Этот принцип был положен в основу создания концепции трудовой школы, определившей цели развития школ для народа на Западе и советской школы в России. Но трудовое, производственное воспитание не реализовалось в них в массовых масштабах в той его форме, которая обеспечила бы разностороннее развитие человека.

Итак, воспитательная деятельность представляет собой синтетическую деятельность, объединяющую основные типы родовой человеческой деятельности. Данное единство представляет такое целое, «в котором любая сторона адекватна его целостной сущности»³⁴. В аспекте диалектического тождества целого и части познание есть диалогическое общение в сфере культуры, труд, пронизанный научным содержанием и преобращающий форму всеобщего труда, и ценностно-ориентационная деятельность, реализующая идеал образованного человека. Общение выступает как универсальный механизм взаимодействия индивидов в познании, труде и

ценностно-ориентационной деятельности. Последняя утверждает идеалы разума, добра, красоты и совпадает с другими видами деятельности по цели, ибо все они включают целеполагание. Труд выступает как деятельность, в которой совпадает производство вещей, идей и человека, предметно-трудовое, духовное и личностноформирующее начало. Игра представляет универсальную технологию обучения и воспитания. Принцип интегративности основных типов человеческой деятельности в воспитании методологически ориентирует на понимание воспитания как процесса формирования родовых сущностных сил человека, ибо родовые способы человеческой деятельности взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом и взаимно представляют друг друга в различных актах воспитания, что позволяет построить каждый тип человеческой деятельности по логике других типов, в частности, вести процесс обучения естественным и техническим наукам на основе логики общения и ценностного полагания, что создает возможность преодолеть техницизм и сциентизм, господствующие в современной школе.

Следующий принцип интегративного понимания воспитания характеризует интегративность основных видов общественного производства в воспитании. «Воспитательная деятельность» представляет самое общее абстрактное определение воспитания. Более глубокое понимание его сущности связано с нащупыванием в структуре воспитания такого элемента, который указывает путь дальнейшего развертывания логики познания исследуемого нами объекта, что приводит к рассмотрению «воспитательного труда» как понятия, характеризующего более глубокий уровень познания сущности воспитания.

Труд в силу своего всеобщего характера как преобразовательной деятельности и родовой человекоформирующей сущности является философской категорией. Вопрос о критериях членения труда в отечественной литературе разработан недостаточно. Не является, например, надежным критерием различие целесообразно-напряженной и целесообразно-свободной деятельности, ибо «они тесно взаимосвязаны друг с другом и, так сказать, наличествуют одна с другой»³⁵. Требуется уточнения и критерий, согласно которому в процессе материально-производственной деятельности создаются вещи, а духовной - идеи³⁶, ибо духовный труд производит идеи в предметной форме. Утверждение о том, что материальный труд является преобразованием вещества и энергии, а духовный труд - преобразованием и передачей информации³⁷, не учитывает того, что любой труд включает в себя преобразование информации, роль которой в автоматизированном труде в материальном производстве резко возрастает. Не проясняет вопроса о критериях разделение труда на производительный и непроизводительный, ибо труд в сфере воспитания создавая, формируя человека как субъекта труда и материального производства, также относится к производительному труду. Деление на материальный и духовный труд не охватывает всех видов труда.

Представляется, что предметный характер труда создает возможности

выделения его различных видов на основе специфических форм социальной предметности³⁸: с вещной формой связан материальный труд, со знаковой - духовный, с биосоциальной - труд по производству человека, с институциональной - социально-организационный, управленческий. Два последних вида труда в литературе обычно не выделяются, что является, на наш взгляд, неправомерным. Когда индивид выступает предметом преобразовательной деятельности, он превращается в объект, а направленная на него преобразовательная деятельность - в труд. Но, выделяя в 80-е годы такой вид общественного производства как производство человека³⁹, многие исследователи продолжают считать трудом только преобразование природы. Правда, имеются и исключения. Так, М.С.Каган утверждал, что «различия между трудом, например, рабочего и педагога, безусловно, весьма существенны, но они являются подчиненными по отношению к общим для них родовым качествам труда. В этом смысле вся воспитательская, управленческая, социально-организационная деятельность должна рассматриваться как специфический труд»⁴⁰. Но он не исследовал специфику воспитательного труда.

Методологическим инструментарием для определения особенностей основных видов труда может служить выделение простых моментов труда: предмет труда, средства труда, сам труд. Предметом материального труда является вещная форма социальной предметности, духовного - знаковая, труда по производству человека (к нему относится и воспитательный труд) - биосоциальная, телесная, управленческого - институциональная. Средствами труда соответственно выступают техника, психика и дух человека, человек и управленческие решения.

Целью материального труда является производство вещей, духовного - идей, «общественной формы сознания»⁴¹, труда по производству человека (в том числе и воспитательного) - производство человеческих способностей⁴², управленческого - воспроизводство социальных институтов и обеспечение наиболее эффективной деятельности различных социальных групп⁴³. Между видами труда имеются различия и по характеру труда, категориальный статус которого является весьма сложным⁴⁴. Нас интересует только тот аспект его содержания, с которым связано членение на кооперированный и всеобщий труд. С точки зрения последнего критерия, материальный труд есть труд совместный, или кооперированный⁴⁵. Духовный труд представляет собой всеобщий труд, который «обуславливается частью кооперацией современников, частью использованием труда предшественников»⁴⁶. Материальный труд подчинен внешней необходимости, духовный является выражением внутренней свободы, внутреннего духовного мира индивидов; результат первого - предмет индивидуального потребления, второго - предмет всеобщего потребления; в совместном труде отношения людей регулируются институциональным образом, во всеобщем труде наиболее глубокой является регуляция с помощью склонностей и способностей индивидов⁴⁷. В отличие от них труд по производству человека (в частности, воспитательный) представляет собой единство совмест-

ного и всеобщего труда, а именно, материальный труд в процессе трудового, производственного воспитания и взаимодействия воспитуемых с предшествующими поколениями, чей опыт выражен в культуре и передается с помощью воспитателей (учебный труд, эстетическое воспитание и т.д.)⁴⁸.

Определение сущности воспитательного труда через простые моменты труда вместе с тем является недостаточным для того, чтобы обосновать специфическую сущность воспитания, для чего необходим анализ общественной формы труда. Воспитательный труд по производству человека есть и конкретный труд, включающий накопленный социокультурный опыт в области воспитания (нормы, ценности, знания, технологии воспитания), и социально-преобразующая деятельность, направленная на воспроизводство общественных отношений путем формирования определенных социальных типов личности. Двойственная природа воспитательного труда проявляется в его функциях: культурно-просветительной (индивид формируется как субъект культуры, носитель культурного опыта человечества) и социальной (индивид формируется как субъект наличных общественных отношений).

При отсутствии общественного разделения труда обе функции воспитательного труда реализовались в материальном производстве, с общественным разделением труда данные функции разделяются, первая обслуживает воспитание людей в материальном производстве и семье, вторая - возникшую в обществе специфическую систему образования и воспитания, воспитание приобретает классовый характер. Расширение возможностей формирования родовой человеческой сущности в индивиде через воспитание связано с расширением социального пространства свободы человека. Но даже тогда, когда в обществе остаются зоны отчуждения и антагонизмов, система образования и воспитания может опережающим образом развивать человека по отношению к наличным общественным отношениям, ибо она опирается на базис культуры. Именно поэтому просветители видели в общественном воспитании основной путь совершенствования общества и человека.

Понятия «воспитательный труд» и «воспитательное производство» тождественны по содержанию так же, как и понятия «труд» и «производство», в том смысле, что «труд всегда есть производство *чего-то*, производство по своему субстанциональному содержанию есть труд»⁴⁹. Различие между ними заключается в том, что понятие «воспитательное производство» конкретизирует содержание понятия «воспитательный труд», ибо указывает на социальную организацию труда, способ соединения субъекта труда с условиями его деятельности, предметом и средствами труда. Потребление всех моментов труда приводит к тому, что труд «переходит из формы деятельности в форму предмета, покоя, фиксируется в предмете, материализуется. ...Концом процесса производства является *продукт*... Все три момента процесса производства: материал, орудие, труд сливаются в нейтральном результате - *продукте*»⁵⁰. Производство человека было выделено Ф.Энгельсом наряду с материальным производством в качестве **ва-**

имосвязанных сторон производства непосредственной жизни общества, но вплоть до 80-х годов оно не являлось объектом исследования в отечественной философии, однако и позже воспитательное производство, выделяемое в структуре производства человека, ни понятийно, ни проблемно не изучалось философами, будучи впервые исследовано автором данной работы в 90-е годы⁵¹.

Проблему воспитания как производства человека в педагогике выдвинул А.С.Макаренко. «Наше педагогическое производство, - подчеркивал он, - никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди»⁵². Терминологически и содержательно его анализ не избежал штампов механицизма, весьма распространенного мировоззрения в эпоху советской индустриализации 30-х годов. Сетую на то, что в системе воспитания отсутствуют «все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка»⁵³, педагог безапелляционно утверждал: «А я, чем больше думал, тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве... Во всяком случае для меня было ясно, что очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было сделать на прессах, просто штамповать в стандартном порядке»⁵⁴. Эти механистические представления педагога опирались на социологизаторское представление о сущности человека (все существенные свойства человека сводились к социальным) и идею отождествления воспитания с социализацией (подготовкой индивида к выполнению в обществе социальных ролей). В результате производственно-воспроизводственный подход к воспитанию оказался на долгие годы скомпрометированным. Но сам по себе этот подход фатально не предопределяет вульгаризованных представлений о человеке и его воспитании.

Производство представляет единство производства и потребления, так как «продукт в отличие от простого предмета природы, проявляет себя как продукт, *становится* продуктом только в потреблении»⁵⁵. На основании различия продуктов производства во многих работах (Н.Г.Бухарцевой, Е.Т.Бородина, Г.М.Коростелева, В.М.Межуева, И.Н.Сиземской, А.И.Яценко и др.) оно дифференцируется на материальное и духовное. Но, поскольку труд представляет собой субстанцию производства, то типология общественного производства должна соответствовать, по нашему мнению, типологии основных видов труда. Данный подход позволяет выделить материальное, социальное, духовное производство и производство человека. Последнее включает в свою структуру демографическое и воспитательное производство, производство человека в сфере физкультуры и спорта, производство человека как здорового существа через систему здравоохранения и производство человека в быту⁵⁶.

Воспитательное производство обладает специфическими особенностями, которые прежде всего связаны с различием его продукта (результата-

та). Продуктом материального производства (при механизированном и автоматизированном труде) является типичный, тиражированный в массовых масштабах, согласно технологическим стандартам, материальный предмет, вещь; духовного производства - идеи, различные образования общественного сознания, опредмеченные в уникальных произведениях духовной культуры (правда, эта специфика исчезает в массовой культуре, организованной по типу массового материального производства); производства человека - человеческие индивиды, обладающие единством родовых, групповых и индивидуальных свойств. Данный подход позволяет ввести в научный оборот марксову концепцию потребительного производства, выяснив специфику воспитания как социокультурного производства человека.

С точки зрения содержания воспитательное производство имеет синтетический характер: материальное, социальное и духовное производство входят в него своей личностноформирующей стороной. В процессе воспитания индивид формируется через все основные типы человеческой деятельности и виды общественных отношений. Воспитание воспроизводит в своей структуре целостную структуру деятельности и общественных отношений, обеспечивая тем самым формирование индивида как целостного существа. Здесь мы рассматриваем воспитание в аспекте его предметной сущности. В конкретно-исторической действительности воспитание воспроизводит эту сущность односторонне, обеспечивая возможности для освоения индивидом только некоторых видов деятельности и общественных отношений и формируя его тем самым как отчужденного человека.

Воспитание есть отрасль культуры, и в этом оно ближе к духовному производству. Цель воспитательного производства заключается в том, чтобы формировать культуру индивида во всеобщей форме, воспитывая не специалиста в определенной области деятельности, а культурного человека во всей широте его родовых сущностных сил. И эта культура деятельности индивида создается первоначально до самой его деятельности. Человек только в будущем станет специалистом, а в настоящее время он уже овладевает универсальными средствами культуры: естественным, разговорным и научным языком, категориальным строем мышления, нормами человеческого общения и т.д.

Специфика воспитательного производства проявляется и в его особой расчлененности на фазы. Известно, что воспроизводственный цикл материального и духовного производства состоит из следующих фаз: производство - распределение - обмен - потребление. В воспитательном производстве эта последовательность фаз имеет кольцевую форму: производство - распределение - обмен - потребление - обмен - распределение - производство. Первая часть этого цикла (производство - распределение - обмен - потребление) представляет труд воспитателей, или производственное потребление, вторая часть (потребление - обмен - распределение - производство) - деятельность потребления воспитуемых, или потребительное производство. Таким образом, в структуре воспитательного производства

имеется два вида производства, переходящих друг в друга.

Для изучения диалектики фаз воспитательного производства может быть использована предложенная К.Марксом методология. Прежде всего выделим тождество воспитательного производства и потребления как *«непосредственной идентичности»*. Потребление может быть производственным и индивидуальным. При первом происходит потребление двоякого рода: субъективное (потребляются жизненные силы воспитателей) и объективное (потребляются средства воспитательного производства). Производственное потребление есть тождество производства и потребления в том плане, что в актах производства личности воспитуемого потребляются производительные силы воспитателей, а само их потребление представляет процесс производства воспитанных индивидов.

Индивидуальное потребление отличается от производственного по соотношению 1) продукта и результата. Результатом производственного потребления является «продукт, отличный от потребителя», результатом индивидуального - продукт, совпадающий с потребителем, «сам потребитель»⁵⁷; 2) процессов опредмечивания - распределмечивания. Производственное потребление представляет процесс опредмечивания, переноса существенных сил воспитателя на формирующуюся личность и на создаваемые или используемые им средства воспитания. Индивидуальное потребление есть процесс распределмечивания, идеального и практического воспроизведения программы использования продукта.

Различая оба вида потребления, вместе с тем надо иметь в виду то, что в производственном потреблении есть момент распределмечивания, а в индивидуальном - опредмечивания, вследствие чего последнее выступает как потребительное производство. Объясняя специфику этого производства, К.Маркс подчеркивал, что питание и другие виды потребления «каждый в своем роде производит человека»⁵⁸. Поскольку индивидуальное потребление выступает как самопознание и самовоспитание (потребляя, индивид создает свои умения, навыки, знания, личную систему ценностей и т.д.), то процесс формирования личности есть процесс перехода воспитания в самовоспитание. За фактом двусубъектности и двуплановости воспитательного производства обнаруживается единство сущности и существования в воспитании. Целью производственного потребления воспитателей является формирование родовой человеческой сущности в отдельном индивиде через механизмы социальных норм и социальных ролей, целью потребительного производства воспитуемых - существование, индивидуально-личностное самоопределение человека-индивида, становление его как индивидуальности, осуществляемое индивидом через механизмы свободы выбора и ценностной идентификации, результатом чего является создание личной системы ценностей.

Данный вывод о переходе воспитания в самовоспитание, который следует из анализа фаз воспитательного производства и специфики природы деятельности потребления, совпадает с представлениями педагогов, осмысливающимися на результатах их педагогической практики. «Я понимаю

мастерство воспитания так, - объяснял В.А.Сухомлинский, - что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубин души, тем в большей мере становится маленький человек воспитателем самого себя»⁵⁹.

Используя принцип соотнесения субъекта и результата воспитательной деятельности, можно выделить два способа потребления - индивидуализированное и функциональное⁶⁰. При первом способе, потребляя средства своего труда в производственном потреблении, воспитатель имеет возможность осваивать заложенные в них сущностные силы и как свои собственные способности переносить их на создаваемый им результат - личность воспитываемого индивида. При этом результат будет воплощать в себе свойства воспитателей, его знания, умения, навыки, потребности, интересы, способности, ценностные ориентации и т.д. В данном случае между воспитателями и воспитанниками устанавливаются отношения духовного родства.

При втором способе воспитатель может не присваивать сущностные силы, заложенные в средствах его труда и являющиеся культурным достоянием многих поколений. В этом случае он сам духовно не обогащается, не развивается как личность, его деятельность имеет ремесленно-технологический характер, а отношения с воспитываемыми индивидами являются сугубо функциональными. Данные два способа потребления имеют место и в индивидуальном потреблении: индивидуализированное потребление развивает личность воспитанника, функциональное - обеспечивает овладение им знаниями, умениями, навыками, ценностями на операциональном уровне, он не развивается как личность, превращается в исполнителя, лишённого инициативы и стремления к творчеству. Воспитание представляет с точки зрения его предметной логики индивидуализированное потребление, что, например, вовсе не обязательно для материального производства.

Воспитательное производство тождественно и распределению в том смысле, что оно есть распределение предмета труда (воспитуемых), воспитательных средств и самих воспитателей по воспитательным учреждениям и организациям общества. Это распределение есть вместе с тем воспитательное производство, ибо оно «заключено в самом процессе производства и... определяет структуру производства»⁶¹. Воспитательное производство есть и обмен воспитательных средств, деятельностью и способностей воспитателей и воспитуемых, который в свою очередь есть воспитательное производство, ибо входит в него и «составляет его существенную сторону»⁶².

Тождественность воспитательного производства и потребления проявляется и в том, что каждый из его этапов (производственное потребление - потребительное производство) и каждая из его фаз выступают как средство для другого, вследствие чего они находятся в отношениях взаимозависимости и взаимодействия. Например, распределение воспитателей, воспитуемых и воспитательных средств есть способ обмена между ними; по-

ребление воспитательных средств и сущностных сил воспитателей есть средство производства сущностных сил воспитуемых и т.д. Наконец, тождество воспитательного производства и потребления выражается в том, что каждое из них «создает другое, создает себя как другое»⁶³. Так, индивидуальное потребление, завершая акт воспитательного производства, придает его результату - индивиду определенную личностную форму. Производственное потребление развивает способности, мастерство воспитателей, потребительное производство создает потребность в воспитании.

Производство - распределение - обмен - потребление выступают не только как фазы воспроизводства, но и как общий механизм самодетерминации воспитательного производства и всего общественного производства. Благодаря этому механизму каждый из видов общественного производства, каждый из видов деятельности осуществляется лишь при условии диалектики фаз воспроизводства как своего собственного, так и других видов общественного производства. «Поэтому каждый вид человеческой деятельности (и его субъект), - обосновывает данный вывод В.В.Байлук, - оказывается непосредственно включенным во всю совокупность системных отношений, системной детерминации общества. Вследствие этого происходит не только производство различных продуктов человеческой деятельности, но и производство и воспроизводство всех отдельных видов деятельности, их отношений и их субъектов»⁶⁴.

Проиллюстрируем некоторые детерминационные связи воспитательного производства. Так, известно, что в доиндустриальном обществе с «домашинным» материальным производством существовал «один учитель по всем предметам». В индустриальном обществе происходит разделение учительского труда: «по одному учителю на каждый предмет». Но педагогический труд еще был недостаточно разделен по специальностям, должностям, квалификации⁶⁵. Научно-техническая революция усложняет образовательные и воспитательные задачи, что требует новых форм разделения и кооперации учительского труда. Например, применение в процессе школьного обучения ЭВМ приводит к внедрению в школе новых специальностей: методиста-программиста, программиста-математика, оператора, специалиста по электронным обучающим машинам. В свою очередь возникновение новых субъектов и средств воспитания ведет к усложнению производственных отношений между индивидами в процессе воспитательного производства⁶⁶. На процесс воспитания воздействуют и общественные отношения материального производства. Так, свободное предпринимательство и рыночные отношения в экономике формируют личность с индивидуалистическими ценностными ориентациями, инициативой, дисциплинированным отношением к труду, личной ответственностью. Распределительная экономика и командно-административная система управления ею, базирующаяся на государственной собственности на средства производства, обусловили формирование в нашем обществе типа человека «винтика», с уравнилельной психологией, иждивенческими настроениями, потребностью в опеке. Воспитательное производство детерминирует

ся и духовным производством, которое предоставляет для него систему идеалов, ценностей, норм, принятых в обществе, а также систему научного знания, которое составляет содержание процесса обучения.

Воспитательное производство имеет проективный характер, включая аксиологическую цель - идеал человека, на основе которого создаются программы и планы образовательной и воспитательной работы. Знакомясь с ними, индивид осуществляет по отношению к ним выбор, создавая самопроект своего будущего жизненного пути, судьбы. Рассматриваемое с точки зрения духовных оснований воспитание есть духовное производство, ибо в ходе его достигается освоение индивидом духовных ценностей, выступающих для него жизненными ориентирами, формирующими его убеждения и жизненную позицию. В свою очередь воспитательное производство через механизм «производство - распределение - обмен - потребление» воздействует на материальное и духовное производство, в частности, путем формирования определенного типа личности. Детерминация воспитательного производства со стороны других видов общественного производства имеет вероятностный характер. Они создают лишь социокультурное пространство возможностей формирования личности, но не определяют жестко конкретные формы, рисунок воспитательных действий или развития конкретной индивидуальности. Последнее в значительной мере зависит от свободного выбора индивидов, их личной системы ценностей.

Таким образом, исходя из философской традиции, рассматривающей человека как его бытие, а последнее - как его деятельность, мы разработали социальную онтологию воспитания, основными категориями которой являются «воспитательная деятельность», «воспитательный труд», «воспитательное производство» человека. Вопреки многим учениям западной и русской педагогики, отождествлявшим воспитание с образованием, духовной деятельностью, «нелегкий опыт человеческой истории, реальное содержание каждой «педагогической поэмы», эмпирический опыт повседневного общения, наконец, дают не меньше оснований полагать, что «обработка людей людьми» (Маркс) ничуть не менее активна и чувственно-предметна, чем вещественная «обработка природы людьми»⁶⁷. Вместе с тем отождествление воспитания с материальным производством в педагогических проектах Парижской Коммуны, учениях социалистов-утопистов XIX века, марксизма и советской педагогики игнорирует духовное начало в человеке и его воспитании. Поэтому, учитывая наличие в воспитании других видов общественного производства, корректно трактовать его как интегративное производство, в которое материальное, духовное и социальное производство входят своей личностноформирующей стороной, что находит выражение в различных направлениях воспитания: производственное, эстетическое, нравственное, религиозное, правовое и т.д.

Третий принцип интегративного понимания воспитания представляет интегратизм коллективизма и индивидуализма как родовых жизненных ориентаций индивидов, а также социокультурных и субъективно-личностных механизмов их формирования. В советской философской и педагогиче-

ческой литературе понятия «индивидуализм» и «коллективизм» имели идеологизированную окраску: первый рассматривался как жизненные ориентации индивидов (и основной метод воспитания) в буржуазном обществе, а второй - соответственно в социалистическом обществе. Их соотношение в истории трактовалось в форме гегелевской триады, так что коллективизм в социалистическом обществе означал развитие индивидуальности в коллективе. Данный «синтез» имел мало общего с реальной жизнью индивидов в советской действительности, и сама эта схема значительно упрощала процесс исторического развития индивидов.

Даже первобытный коллективизм учитывал природно-индивидуальные различия индивидов, и несмотря на то что в первобытном обществе «педагогическая политика имеет тенденцию затушевывать индивидуальные различия»⁶⁸, до конца ей это не удавалось, иначе невозможно объяснить культурный прогресс человечества. В античном обществе сосуществовали коллективизм, имеющий в начале полисный, а позже, в период римской империи - тоталитарный характер, и индивидуализм, который принимал разные формы - от природно-индивидуального до духовно-индивидуального, ибо в классическую и особенно в эллинистическую эпоху происходит развитие личностного начала. В средневековом обществе коллективизм приобретает корпоративно-конфессиональные формы, и наряду с ним развивается индивидуализм, ограниченный сферой религиозного личного общения с богом. В период Возрождения сфера выражения индивидуализма расширяется, в нее включается, с одной стороны, экономическая жизнь индивидов, а с другой - их деятельность в сфере литературы и искусства, межличностное общение в дружбе и любви. В западном индустриальном обществе образуются новые формы коллективизма: этническая, связанная с возникновением наций, и классовая - связанная с формированием экономических классов. Индивидуализм приобретает развитые формы выражения, права и свободы личности поддерживаются правом и моралью. В социалистическом обществе коллективизм приобретает тоталитарную форму: происходит огосударствление всей жизни индивидов, коллективы превращаются в средство подавления индивидов, их личных интересов, коллективистские ориентации насильственно навязываются индивидам через механизмы идеологии, права и морали, так что индивидуализм перемещается в область быта и личной жизни индивидов.

Этот краткий исторический экскурс показывает, что коллективизм и индивидуализм сосуществовали на протяжении длительной человеческой истории, характеризуя базовые человеческие потребности - в принадлежности к группе, общности, связанности с ней и известной самостоятельности индивидов. Поскольку индивид - существо, живущее в обществе и общностях, он нуждается в общении с другими. Коллективизм обеспечивает индивиду социальную защиту, избавляет его от одиночества, чувств тревоги и неуверенности, но вместе с тем применяет ко всем индивидам одинаковый масштаб, способствует ограничению их свободы, устанавливает опеку над ними. Индивидуализм, наоборот, обеспечивает индивиду «свободу и

автономию, право и реальную возможность самому определять свои интересы и направления своей деятельности, его ответственность за свою судьбу и благополучие своей семьи, способность активно проявлять самостоятельность, инициативу и предприимчивость»⁶⁹. Но индивидуализм ставит личность в конфронтационные отношения с другими индивидами и обществом. Наличие в человеческой истории разных форм коллективизма и индивидуализма, их со-бытие, со-существование раскрывает суть парадокса человеческого существования, согласно которому «человек должен одновременно искать и близости, и независимости, общности с другими и, в то же время, сохранения своей уникальности и особенности»⁷⁰.

Как в индивиде имеется единство сущности и существования, так и в обществе - единство процессов социализации, обобществления индивидов, объединения их в разные формы общностей и индивидуализации, обособления индивидов, их выделения из мира, общества, группы, в которых они живут. Человек может сформироваться как индивидуальность только в общении, совместной деятельности с другими. В этих формах взаимодействия он начинает отличать себя от других и выражать свою особенность, определяя тем самым себя как во внешнем мире, так и в своем внутреннем духовном мире, формируя свою жизненную позицию, личные цели и ценности, личные смыслы жизни. Исторические формы коллективизма и индивидуализма определяются как общественными отношениями и культурными традициями, так и свободным выбором самих индивидов. Процессы исторической взаимосвязи коллективизма и индивидуализма нашли свое отражение в философии в виде проблемы соотношения сущности и существования человека.

Противопоставление сущности существованию человека, лежащее в основе альтернативных подходов в философии (эссенциализм - экзистенциализм) вызывается несколькими причинами. Первая характеризует доминирование в каждом обществе и его культуре либо индивидуализма, либо коллективизма. Вторая причина выражает суть парадокса сущности и существования человека. Дело в том, что «воззрение на родовую сущность с точки зрения безусловного приоритета общественного плана совместной жизни над ее индивидуальным измерением не позволяет объяснить истоки человеческой персональности из самой общественной природы человека»⁷¹. И, наоборот, из индивидуального существования невозможно вывести общественную сущность человека, ибо бытие отдельного человека не охватывает всей полноты общественных отношений.

В XX веке происходит возникновение массового производства и массового потребления, что привело к росту масс и перерождению человека в тип, который Х.Ортега-и-Гассет назвал «человеком-массой». Не успевая пропитываться традиционной культурой, люди этого типа стремятся адаптироваться к социальной среде, слепо копируя мышление и поведение окружающих: «Масса-всякий и каждый, кто ни в добре, ни в зле не мерит себя особой мерой, а ощущает таким же, «как все», и не только не удручен, но доволен собственной неотличимостью»⁷². В этих условиях начинают

проявляться опасные тенденции развития коллективизма и индивидуализма, что приводит к появлению философии межиндивидуального общения, представители которой (Н.А.Бердяев, М.Бубер, Х.Ортега-и-Гассет, Л.С.Франк) стремятся найти нечто среднее между коллективизмом и индивидуализмом в виде жизненной ориентации Я-Ты. Эти отношения характеризуются ими как отношения «взаимного даяния», «участного мышления» (М. Бубер); единения и свободы, встречи и диалога, обоюдности, взаимного «ответа», открытости другому, сосуществования (Х.Ортега-и-Гассет); отношения «лицом к лицу», приобщения личности к личности, непосредственного общения, отношения любви во всем разнообразии форм ее проявления (Н.А.Бердяев, С.Л.Франк).

По сути дела, эссенциализм характеризует родовое бытие человека (каковым является общество и его культура), экзистенциализм - индивидуальное бытие человека и философия межиндивидуального общения - жизнь индивида в малых группах и общностях. Коллективизм формирует индивида как социальный тип личности, сам процесс созидания индивида выступает как его адаптация к среде, обществу, как социализация. Индивидуализм формирует индивида как индивидуальность, сам процесс созидания индивида протекает в форме актов свободы выбора и ценностной самоидентификации. Межиндивидуальное общение (жизненная ориентация Я-Ты) создает индивида как личность, а процесс его формирования осуществляется через субъект - субъектные отношения, где Я открывается Другому через диалог, доверительное общение.

В соответствии с тремя формами жизни индивида можно выделить три основных субъекта воспитания: общество, исторические общности, макрогруппы, социальные институты, общественные организации (нация, класс, государство, партия, церковь и т.д.); малые общности и малые группы; отдельные индивиды. Воспитательная деятельность первого субъекта социально нормирована, строится на основе правовых законов, норм морали, идеологических предписаний, в которых выражаются интересы институционализированных общностей и групп. Малые общности и малые группы (семья, первичный коллектив, группы межличностного общения - друзья, знакомые, соратники, единомышленники и т.д.) воспитывают индивидов через непосредственное общение, в котором на первый план выходит родство духовных ценностей, чувств, привязанностей и складываются отношения доброжелательности, толерантности, взаимопонимания, диалога, партнерства. Воспитательная деятельность отдельных индивидов имеет форму самовоспитания.

Роль общества и культуры в процессах формирования человеческих индивидов неодинакова. Общество стремится сформировать индивида по своему образу и подобию, оно его усредняет, типизирует. Обществу нужен с точки зрения сохранения наличных общественных отношений индивид как представитель различных социальных и профессиональных групп, коллективов, семьи. Культура требует, чтобы мерой вещей являлся отдельный

индивид, ее интересует развитие его как индивидуальности, ее проблемы имеют вечный характер (жизнь и смерть, добро и зло и т.д.), она обращается к экзистенциальным свойствам человека. В обществе индивид живет среди стандартных, унифицированных вещей, которые являются посредниками в обеспечении его жизни как социального существа. В культуре человек находится среди уникальных вещей и явлений, идентифицирующих его как индивидуальность. Общество представляет мир социальных связей, социальных ролей, общественных значений, социальных норм, культура - мир общения, понимания, духовности, личных смыслов. Таким образом, общество формирует человека в социально-типической, а культура - в индивидуализированной форме. Общество и культура выступают противоположными сторонами процесса формирования (в частности, воспитания) индивидов, обеспечивающими единство созидания человека как социокультурного существа и как индивидуальности.

Итак, принципами интегративного воспитания индивидов, проанализированными в данной работе, являются интегратизм основных типов человеческой деятельности в воспитании, интегратизм видов общественного производства в воспитательном производстве, интегратизм производства и потребления в воспитании, реализующимся как интегратизм воспитательной деятельности и самовоспитания индивидов, интегратизм индивидуализма, коллективизма и жизненной ориентации Я-Ты в воспитании.

На базе интегративного подхода к человеку (его сущность является интегративной - природнокосмическибиосоциопсиходуховной) формируется интегративная стратегия образования и воспитания, цель которого усматривается в целостном развитии человека-индивида, оптимальном сочетании развития его физического здоровья и духовности, освоении базовых видов человеческой деятельности и способов общественного производства, жизнетворчестве, формировании базовых ценностей, психосоциальной коммуникабельности. В этой стратегии сочетаются методы, направленные на развитие потребностей и способностей к материальному труду и интеллектуальному творчеству, позитивно ценностному отношению к миру, психоэмоциональной открытости другим, с методами самоорганизации тела, педагогической медитации, формирования у индивидов коэволюционной установки в отношении к природе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории. С. 62.

² Там же. С. 64.

³ Там же. С. 64-65.

⁴ Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. - 1992. - № 7. - С. 111.

⁵ Там же. С. 113.

⁶ Там же.

⁷ Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопросы философии. - 1985. - № 6. - С. 133.

⁸ Там же. С. 137.

⁹ Там же.

¹⁰ Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопросы

философии. - 1985. - № 6. - С. 138.

¹¹ Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории. С. 60-61.

¹² См.: Степанова И.Н. Диалектика высшего и низшего в воспитании // Проблема человека и его воспитания: философский аспект. - Курган, 1993; ее же. Воспитание как социокультурное производство человека. - Екатеринбург, 1994; ее же. Базовые ценности индивида // Философия ценностей. - Курган, 1998; ее же. Роль воспитания в процессе антропосоциогенеза // Новые идеи в философии: Межвуз. сб. науч. трудов. Вып.8 / Перм.ун-т. - Пермь, 1999; ее же. Воспитание как фактор антропосоциогенеза // Человек, индивид, общество: сущность и ценности: Сб.науч.тр. - Курган, 2000.

¹³ Философские проблемы деятельности: (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. - 1985. - № 3. - С. 38.

¹⁴ Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект). - Саратов, 1974. - С. 103 - 104.

¹⁵ Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Советская педагогика. - 1991. - № 10; Философско-психологические проблемы развития образования. - М., 1981; Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. (Перспективы педагогической антропологии) // Советская педагогика. - 1965. - № 1; Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестн.высш.шк.. - 1987. - № 1.

¹⁶ Каган М.С. Опыт системного анализа человеческой деятельности // Философские науки. - 1970. - № 5. - С. 45.

¹⁷ Данная классификация знания разработана М.Шелером: Шелер М. Формы знания и образование // Человек. - 1992. - № 5.

¹⁸ Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. - 1979. - № 1. - С. 128.

¹⁹ Там же. С. 129-130.

²⁰ Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М., 1988. - С. 141-156.

²¹ Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Вестн. Моск.ун-та. Сер. 7: Философия. - 1991. - № 1. - С. 64-68.

²² Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1975. - С. 21-23.

²³ Философско-психологические проблемы развития образования. С. 88-96.

²⁴ Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. - 1988. - № 11.

²⁵ См.: Педагогический поиск. - М., 1988.

²⁶ Хэйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. С. 24.

²⁷ Там же.

²⁸ Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 71.

²⁹ Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. С. 31.

³⁰ Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. - М., 1952. - С. 457.

³¹ Макаренко А.С. О воспитании. С. 215.

³² Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения: В 2 ч. Ч. 1. - М., 1992.

³³ Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978. - С. 31.

³⁴ Философско-психологические проблемы развития образования. С. 133.

³⁵ Духовное производство: Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. - М., 1981. - С. 104.

³⁶ Сиземская И.Н. Диалектика материального и духовного производства. - М., 1978. - С. 30.

³⁷ Козлов В.А. О категориях «деятельность», «труд» и «производство» как отражении сущности социального движения // Вестн. Моск.ун-та. Сер.VIII: Философия. - 1975. - № 5. - С. 31.

³⁸ Андреев Ю.П. Содержание и структура общественных отношений. - Саратов, 1985. - С. 45-74.

³⁹ См.: Бухарцева Н.Г. Производство человека и его законы (Философско-социологический анализ). Дис...канд. филос.наук. - Свердловск, 1983. - С. 45.

⁴⁰ Каган М.С. Опыт системного анализа человеческой деятельности. С. 45.

⁴¹ Духовное производство: Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. С. 132.

⁴² Бородин Е.Г. Общественное производство как предмет философского исследования. - М., 1989. - С. 12.

⁴³ Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект). С. 93.

⁴⁴ Чангли И.И. Труд: Социологические аспекты теории и методологии исследования. - М., 1973.

- С. 108.

⁴⁵ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 339.

⁴⁶ Там же. Т. 25, ч. 1. С. 116.

⁴⁷ См.: Из рукописи Б.И. Шенкмана: («Духовное производство и его своеобразие») // Вопросы философии. - 1966. - № 12.

⁴⁸ Степанова И.Н. Труд по производству человека: воспитательный аспект // Формирование гуманизма у детей и учащейся молодежи. - Курган, 1991. - С. 17-20.

⁴⁹ Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. С. 198.

⁵⁰ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 1. С. 252.

⁵¹ Степанова И.Н. Воспитание как производство человека. - Курган, 1991; ее же: Воспитание как социокультурное производство человека. - Екатеринбург, 1994.

⁵² Макаренко А.С. Собр.соч.: В 4 т. - М., 1987. Т. 2. - С. 149.

⁵³ Там же. С. 149.

⁵⁴ Там же. С. 150.

⁵⁵ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 1. С. 27.

⁵⁶ Данную структуру производства человека выделяет Н.Г.Бухарцева. См.: Бухарцева Н.Г. Производство человека и его законы.

⁵⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 195.

⁵⁸ Там же. Т. 46, ч. 1. С. 27.

⁵⁹ Сухомлинский В.А. О воспитании. - М, 1975. С. 26-27.

⁶⁰ См.: Абульханова Р.Ф. Об общественной природе деятельности потребления. // Вопросы философии. - 1968. - № 10.

⁶¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 1. С. 33.

⁶² Там же. С. 35.

⁶³ Там же. С. 29.

⁶⁴ Байлук В.В. Общественные отношения: детерминационный аспект // Общественные отношения развитого социализма. - Свердловск, 1984. - С. 29-30.

⁶⁵ Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. - М., 1973. - С.187-202.

⁶⁶ Там же. С. 168-179.

⁶⁷ Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. - Киев, 1991. - С. 102.

⁶⁸ Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. - М., 1988. - С. 165.

⁶⁹ Замошкин Ю.А. За новый подход к проблеме индивидуализма // Вопросы философии. - 1989. - № 6. - С. 3.

⁷⁰ Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., 1993. - С.85.

⁷¹ Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. С. 169.

⁷² Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. - М., 1991. - С. 310.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время идея единой природы человека подвергается критической оценке. В отечественную педагогику проникает представление о том, что «сегодня учитель волен в трактовке сущности природы ребенка воспользоваться любым из наработанных в науке подходов»¹. Такое понимание подкрепляется рядом новых идей в философии науки. Так, например, Дж.Лакс выдвинул идею плюрализма человеческой природы, опираясь на анализ различных фактов. Кроме объективных и конвенциональных фактов он выделяет факты выбора, «в состав которых входят одновременно и объективные, и субъективные элементы»². Представления о сущности человека он и относит к фактам выбора: «Утверждения, которых мы стремимся придерживаться в вопросах о том, что принадлежит человеческой природе (а что нет), что определяет человеческую сущность в каждом индивиде, что представляют собой устойчивые человеческие характеристики, также основываются на фактах выбора»³. По его мнению, огромное число различий между людьми надо искать не в их физических качествах (объективный факт), а в «людских намерениях, деятельности и удовлетворениях. ... Человеческая природа изменяется в соответствии со значимыми различиями в человеческих намерениях, деятельности и удовлетворениях. Существование таких различий относится к сфере объективных фактов; а то, как каждое из них определяет отклоняющуюся человеческую природу, есть факт, включающий в себя выбор. ... Принимая взгляд, согласно которому человеческая природа множественна, мы устраняем тем самым одну из важных опор отрицания непопулярных ценностей и альтернативных форм жизни. Для людей оказывается невозможным утверждать, что один и только один единственный стиль поведения является естественным и правильным, что те или иные намерения, действия и удовлетворения людей неестественны»⁴.

Идея плюрализма научного познания сейчас широко распространена. Одни из специалистов в области методологии науки (И.Лакатос, Г.Альберт и некоторые другие) признают плюрализм «по отношению к исследовательским подходам и конкретно-научным теориям об одной и той же предметной области, но не по отношению... к стандартам научности»⁵. Другие (например, Л.Фейерабенд, Х.Шпиннер) говорят «о фактической равноценности стандартов научности и иных познавательных стандартов»⁶. В действительности же «нет абсолютной равнозначности и между различными стандартами научности»⁷, а универсальной ценностью является «способность науки быть эффективным средством решения разнообразных познавательных проблем»⁸.

Применительно к проблеме сущности человека это означает, что сущность человека едина субстанциально, но плюралистична по своим модификациям. И тело, и психика, и дух, и социальность относятся к сущности человека, поэтому правы представители соматизма, психизма, спиритуа-

лизма и социологизма, относя их к существенным свойствам человека. Но наиболее эффективным эпистемологическим стандартом является стандарт целостного понимания человека в единстве всех его измерений.

Учитель может, конечно, воспользоваться любым из вышеназванных подходов к пониманию сущности человека, но при этом он должен понимать, что выбирая ту или иную трактовку сущности человека, он выбирает и идеал человека, и модель культурного человека, и соответствующую стратегию образования и воспитания, которая репрезентирует эту модель в человеке-индивиде. Современная же модель культурного человека опирается на идею целостного человека, сущность которого является интегративной. Поэтому стратегии воспитания телесного, душевного, духовного, социального, целостного человека не являются равноценными. Последняя как раз и соответствует наиболее эффективному эпистемологическому стандарту целостного человека, тогда как все другие стратегии воспитания, опираясь на определенный образ человека, абсолютизируют одно из измерений человека в ущерб другим.

Крушение тоталитаризма в нашей стране привело к проникновению в отечественную педагогику и школу идеи духовного плюрализма. Теперь никто не требует от учителя руководствоваться в понимании сущности человека и его воспитания «единственно верным» учением марксизма-ленинизма. Каждый учитель оказался в ситуации свободы выбора, когда ему самому приходится решать сложные мировоззренческие вопросы: каким идеалом человека и какой моделью культурного человека ему руководствоваться в воспитании? Какие выбирать методы обучения и воспитания? Ограничится ли учитель в этой ситуации теми методическими пособиями, которые окажутся, что называется, «под рукой» и выберет определенные рецепты, или постарается опереться на какие-то фундаментальные педагогические идеи, скорректирует их с учетом отечественного менталитета, задумается над связью системы образования и истории России - во многом это сейчас зависит от самого учителя, воспитателя, его научно-исследовательского потенциала, широты научных интересов, педагогических вкусов и даже политических пристрастий.

Но так или иначе он будет соотносить эти свои педагогические представления со стандартами школьного образования, учебными и воспитательными программами. Но в программах обучения и воспитания всегда заложена определенная модель культурного человека, конкретизирующая идеал человека. Эта модель содержит набор культурных ценностей, норм поведения, знаний и умений, которые должен освоить человек в процессе образования и воспитания. Идеал человека детерминируется, в свою очередь, философскими представлениями о человеке, его сущности и существовании.

Модели понимания сущности человека (соматизм, социологизм, психизм, спиритуализм, антиэссенциализм, интегратизм) послужили в данной работе философско-методологической основой разработки стратегий образования и воспитания, к которым относятся соответственно страте-

гии природообразного образования и воспитания, социального образования и воспитания, психического развития, духовного образования и воспитания, плюралистического образования и воспитания, образования и воспитания целостного человека. Каждая стратегия включает определенную «модель культурного человека», репрезентирующую идеал человека и в конечном счете понимание сущности человека. Конечно, формирующаяся личность сама выбирает ту или иную смысложизненную ориентацию и тем самым свое место в окружающем ее мире. Но задача воспитания заключается в том, чтобы обеспечить наиболее благоприятные возможности ее самоформирования. И знакомство с поисками философской антропологии и педагогики в понимании человека, его базовых, сущностных свойств, его воспитания сейчас, в период реформ в России, когда определяется стратегия ее дальнейшего экономического, политического и культурного развития, относится к числу этих возможностей, ибо позволяет обнаружить позитивные и негативные стороны различных стратегий образования и воспитания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики. С. 114.

² Лакс Дж. О плюрализме человеческой природы // Вопросы философии. – 1992. - № 10. - С. 103.

³ Там же. С. 106.

⁴ Там же. С. 110, 111.

⁵ Философия и методология науки. – М., 1996. - С. 317.

⁶ Там же. С. 318.

⁷ Там же. С. 319.

⁸ Там же. С. 320.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Раздел I. Философские учения о сущности человека	14
Глава 1. Соматический эссенциализм	20
Глава 2. Социологический эссенциализм	50
Глава 3. Психический эссенциализм	66
Глава 4. Спиритуалистический эссенциализм	
4.1. Теистический спиритуалистический эссенциализм	76
4.2. Нетеистический спиритуалистический эссенциализм	112
Глава 5. Антиэссенциализм философии постмодернизма	135
Глава 6. Интегративный эссенциализм	148
Раздел II. Стратегии образования и воспитания	168
Глава 1. Стратегия природосообразного образования и воспитания	170
Глава 2. Стратегия социального образования и воспитания	190
Глава 3. Стратегия образования и воспитания как психического развития индивидов	227
Глава 4. Стратегия духовного образования и воспитания	243
Глава 5. Стратегия плюралистического образования и воспитания	265
Глава 6. Стратегия образования и воспитания целостного человека	278
Заключение	304

Степанова Инга Николаевна

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРАТЕГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Монография

Редактор Н.А.Леготина

Подписано к печати	Бумага тип № 1	
Формат 60x84 1/16	Усл.п.л. 20	Уч.изд.л. 20
Заказ	Тираж 10	Цена свободная

Издательство Курганского государственного университета
640669, г.Курган, ул.Гоголя, 25.

Курганский государственный университет, ризограф.