Очерки по педагогической антропологии (часть вторая)
Б. М. Бим-Бад

Источники и методы педагогической антропологии

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

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

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

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

Философия искусства, философия жизни и личности, философия общества и философия истории ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

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

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

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

Педагогическая антропология, опираясь на законы развития личности и их сообществ, устанавливаемые различными науками, в свою очередь создает знание о законах развития человека с точки зрения его воспитания. Педагогическая антропология сама выступает как один из источников целостного человековедения.
Свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает из истории человечества.
Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология получает свой материал из истории педагогики и истории детства. История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретикоэвристические функции, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы. История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека. Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания. Воспитывающие воздействия на каждого члена общества оказывают все формы жизни религия, политика, искусство, наука, трудовая деятельность, материальные условия, обычаи, нравы, традиции. Поэтому история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей.
В социальных институтах и в материальном производстве воплощены дух, идеи, мышление, все продуктивные психические способности людей. Поэтому история промышленности и общественных установлений есть основание для классификации и типологии личности, для ее феноменологии, для изучения исторически преходящего в личности и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.
Как отмечал Г.С. Костюк, попытки вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований оказались не слишком удачными. Но психология необходима при определении целей и при разработке методов воспитания, при оценке результативности педагогической практики.
Психологическая наука, изучающая факты сознания и допускающая интроспекцию в качестве своего метода, напротив, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций, впрочем, также нуждающийся в их проверяющем соотнесении с другими науками. Прежде всего с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности: логикой (методы познания); феноменологией духа (научное, художественное и религиозное творчество); политической экономией; правом; историей.
Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства и философией жизни и личности. Однако обе нуждаются еще и в философии общества, и в философии истории. Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.
Поскольку педагогическая антропология изучает человека как существо, развивающееся в процессе воспитания, постольку ее интересует проблема задатков и эволюции психики. Природные задатки человеческой психики свойства нервной системы, возможности усвоения человеческих достижений и развития психических свойств.
От природы человек наделен стремлением быть (существовать) и стремлением жить (действовать). "Человек не для того живет, чтобы существовать, а для того существует, чтобы жить" (К.Д. Ушинский). В ходе существования на основе психофизических задатков вырабатывается жизненный опыт. Развиваются способности к действованию и связанные с ними психические свойства. Из врожденного стремления жить развивается стремление к сознательной деятельности, образуется сама деятельность с присущими ей психическими процессами и свойствами. Среди них важнейшие познание, чувствования и воля. Они необходимы для всякой теоретической и практической деятельности.
Специфически человеческое сознание выражается в его самосознании, в рефлексии, недоступной для других известных нам существ. В ней человек сознает не только окружающую действительность, но и собственные состояния, деятельность. Нам близко и понятно внимание педагогической антропологии к проблемам рефлексии. С помощью

рефлексии наблюдения субъекта за собственной психической реальностью человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результаты доказанными данными и множеством фактов.
Мышление не сводится к актуализации ранее образованных ассоциаций. Напротив, существует и регрессивное уподобление прежнего опыта новому. Результаты мыслительной работы нередко ведут к перестройке структуры и замене содержания предшествующих элементов тезауруса. Рефлексия позволяет преодолевать противоречия между старым и новым в нашем опыте, между чувственным и рациональным, воображаемым и реальным, желаемым и действительным.
Рефлективная деятельность сознания обслуживается системой чувствований. В ней велик удельный вес бессознательных побуждений и стремлений. Источником развития и воспитания чувств становится реализация стремлений (мотивов, побуждений, желаний и т.п.) в зависимости от условий, успехов и препятствий в их осуществлении.
Чувствования выступают в роли "посредника" между познанием и волей, заключающейся в образовании желаний, принятии решений и проведении их в жизнь, в поступках и деяниях, во власти человека над собой, в его пользовании свободой.
Педагогическую антропологию интересует также сложный процесс принятия решений. Он связан, с одной стороны, с жизненными ситуациями, а с другой со складывающимися потребностями, интересами, склонностями. Этот процесс во многом определяется целями и задачами, которые наполняют смыслом жизнь человека.
Эмоциональные, волевые и умственные качества, приобретая индивидуальное своеобразие у каждого человека, дают в своем единстве характер. Характер человека связан с его взглядами, убеждениями. Нрав складывается постепенно, начиная с детского возраста. Особенно интенсивно развивается он в юношеские годы, когда проясняются перспективные цели, появляются новые виды деятельности, усиливается стремление к самосовершенствованию. "В огне, оживляющем юность, отливается характер человека" (К.Д. Ушинский).
Искусство привлекается педагогической антропологией в качестве одного из своих важнейших источников: его содержание и методы используются педагогической антропологией для решения ее проблем. Особую ценность при этом имеют так называемые романы воспитания во всех их разновидностях. Из романов воспитания мы черпаем знание о многообразии факторов становления и изменения характеров на протяжении целой жизни человека или ее значительных временных отрезков. Некоторые романы воспитания представляют собой развернутые мысленные эксперименты по проверке целых педагогических концепций, часто совершенно оригинальных. "Лучшие романы воспитания показывают нам и как мир "обламывает" судьбу человека, и как сам человек влияет на судьбу мира, как он участвует в изменениях общества. В них во весь рост встают проблемы действительности и возможности человека, свободы и необходимости и проблема творческой инициативности" (М.М. Бахтин).
Искусство дает ценный материал для педагогической интерпретации, выводов и гипотез. Изучая человека с помощью обобщенных и одновременно индивидуализированных образов, искусство обладает колоссальной не только непосредственно воспитательной, но и эпистемологической силой, эвристическим потенциалом.
Итак, антропология как наука о человеке включает в себя всю систему наук, все виды искусства.

Методы исследования. В методологическом арсенале педагогикоантропологической науки мы обнаруживаем, естественно, общенаучные принципы познания и специальные методы в их специфическом для этой области применении.
Поскольку каждая из областей человековедения преследует при изучении своего предмета особые цели и задачи, педагогической антропологии приходится 1) синтезировать данные каждой их этих областей, 2) параллельно осуществлять их педагогическую интерпретацию,

3) самой изучать многочисленные факторы изменений в личности и в коллективах.
Данные конкретных наук о человеке только тогда могут быть ассимилированы педагогикой, когда их переработка доведена до момента превращения их в понятия. Постоянно развивающаяся система таких понятий дает возможность построить предмет педагогической антропологии как "посредника" между педагогикой и всем многообразием человекознания.
Педагогическая антропология нуждается в гигиене учении о норме. В нозологии учении о педагогических "болезнях", отклонениях от нормы. В этиологии и патогенезе учении о внешних и внутренних причинах и ходе этих болезней. В семиотике и диагностике учении о признаках и симптомах как нормы, так и отклонений от нее, и о методах обнаружения этих признаков. В терапии учении о путях и способах нормализации болезненных отклонений. В прогностике учении о наиболее вероятном направлении развития тех или иных педагогических явлений и процессов. В деонтологии учении о наиболее типичных ошибках педагогов и об их предупреждении.
Законы развития личности, устанавливаемые различными науками о человеке и человеческих обществах, служат главными источниками педагогической антропологии, которая, в свою очередь, создает знание о законах развития человека с точки зрения его воспитания.
Интерпретация данных и выводов наук о человеке (как, впрочем, и данных искусств и религии) являет собой главный метод педагогической антропологии. При этом она руководствуется педагогической действительностью, практикой воспитания. Стало быть, практика и здесь выступает одним из самых важных источников создаваемого педагогической антропологией знания.
Определяющее значение для педагогической антропологии имеет принцип обязательной педагогической интерпретации любой и всякой закономерности в телесной, душевной, духовной эволюции человека и человечества.
В данном случае в понятие интерпретации включаются:
идентификация проблем, релевантных для педагогики, в частности обнаружение источников интерпретации;
модификация в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения, проверки и использования знаний;
дедукция педагогических норм из законов индивидуального и группового развития.
Этот принцип предполагает широкое использование дедуктивного метода. Из физиологической, нейрологической, социологической или какойлибо иной закономерности принудительно следует вывод, имеющий педагогическое значение.
Интерпретация служит собственно педагогическому синтезу человековедения во всем его многообразии. Она служит педагогической ассимиляции не только различных областей науки, философии, религии, искусства, но и массового сознания, и народных моделей поведения.
Интерпретация искусства обладает большим потенциалом в развитии педагогической антропологии. Художественный образ, обобщая поведенческие и психологические наблюдения, одновременно проникает в глубь неповторимо единичной личности. Метафора, по своей природе соединяя в себе общее и отдельное, является одним из самых ценных источников педагогической антропологии. Благодаря педагогической интерпретации художественной литературы мы получаем знания о мире ребенка, человеческих характерах и судьбах. Они обогащают феноменологическую проблематику антропологии типологизацию развивающейся личности.
Разумеется, результаты интерпретации искусства подлежат проверке другими методами педагогикоантропологического познания. Среди последних особенно важны сравнительные методы. Это сравнительноисторический, сравнительноэволюционный, сравнительноэтнографический, биографический, казусный.
Сравнительноисторический метод незаменим при изучении взаимодействия человека и общества. Сравнительноэволюционный необходим для выявления родовой специфики

человека. Сравнительноэтнографический применяется при исследовании народных моделей поведения. Биографический нужен для изучения развития личности в единстве с социальной историей. Казусный полезен при изучении нетипичных и типичных конкретных случаев, взятых из клинической практики.
Указанные теоретические методы исследования получают свое эвристическое значение в сочетании с опытными и экспериментальными.
В ходе непосредственного изучения педантропологом своего объекта особое значение приобретают наблюдения. Как массовые, так и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них. Применяются также составление характеристик, психограмм и т.п.; изучение дневников и продуктов творчества; интроспекция и анализ воспоминаний.
Экспериментальные исследования в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Среди них наиболее актуальны модели модернизированного содержания образования, модели воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения.
Статистико-математический аппарат педагогикоантропологических исследований отличается повышенной строгостью требований к планированию эксперимента, сбору данных и их корректной обработке. Чтобы учесть место индивидуальности в диапазоне действия того или иного закона в каждом отдельном случае, необходимо заложить условия практического применения научного знания в само это знание. Такие условия должны предусматриваться еще при планировании научных исследований и реализовываться в ходе экспериментов и наблюдений.
Методологическое значение идеи целостности и многоуровневости человеческого развития чрезвычайно велико. Она приводит исследователя к отграничению причинных связей от коррелятивных, диахронических от синхронических. Наконец, она позволяет не упускать из виду системность личности, внутренние взаимозависимости изучаемых явлений и процессов в их статике и динамике.
Картина динамики саморазвития необходима, чтобы понять степень (от эвентуально нулевой до стопроцентной) влияния его предшествующих этапов на последующие, включая самые отдаленные. Действительно ли "ребенок отец человека" (У. Вордсворт)? В какой степени приобретенное в детстве или юности может сыграть важную роль в зрелости или старости? В ответах на эти и подобные им вопросы лежат источники наших знаний о стратегии воспитания, знаний, с которыми сообразуется и его тактика.
Существенное требование к педагогической антропологии разработка методологических принципов многоуровнего рассмотрения духовной жизни личности, например, симультанного изучения врожденных программ развития и приобретенного его содержания.
Источники и методы педагогической антропологии призваны обеспечить "открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты" (К.Д. Ушинский).
В обозримой перспективе педагогической антропологии понадобится "выращивание" стыковых с другими науками дисциплин, новых областей знания. Для достижения целостности изучения объекта педагогики понадобится интегрированная система пограничных дисциплин.
Педагогические "главы" различных отраслей человековедения никто вместо педагогической антропологии и кроме нее не напишет. В искомую систему междисциплинарных педагогикоантропологических дисциплин могут войти еще не существующие области знания. Например, педагогическое искусствоведение, педагогическая юриспруденция, педагогическая медицина и т.п. В нее не может не войти также педагогическая философская антропология, в рамках которой предстоит решать кардинальные методологические проблемы.
Поясним эту мысль аналогией с историей биологии. По отношению к физике и химии биология выступает как "прикладная" наука. Но на самом деле биология самостоятельно

изучает физические и химические механизмы жизни, создавая и развивая стыковые области биологического знания: биофизику и биохимию. Задачи этих наук заключаются в изучении механического субстрата живой природы. Разумеется, в соответствии с актуальной для биологии проблематикой.
Ошибочно рассматривать педагогику как только и просто "прикладную" науку на том основании, что она не может не опираться на целостное человекознание. Ошибочно потому, что педагогика сама осуществляет нужный ей синтез человекознания, вовсе не существующего вне этих интегративных усилий.
Педагогика не плетется в хвосте полученного другими областями познания данных о человеке, его развитии и поведении, но вопрошает их. Она рассматривает свою объектную сферу с точки зрения своего предмета собственной проблематики и располагает надежными методами самостоятельных научных изысканий.
С превращением человекознания в одну из генеральных проблем всей современной науки создается новая ситуация развития педагогики, весьма благоприятствующая ее прогрессу и повышению практической эффективности. Антропологизация современных наук облегчает их педагогическую интерпретацию и педагогический синтез долг и призвание педагогической антропологии.
Однако существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации. Поток крайне разнородной информации превышает возможность ее своевременной переработки. Некоторые педагогические приложения гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания. Возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению. Преодолеть подобные тенденции можно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений различного знания о человеке в системе самой педагогики.

Печатные источники на русском языке (до 1998 года)

Варианты написания имен и фамилий, а также русские транслитерации иностранных имен даны через запятую. Псевдонимы приведены в общем алфавитном порядке, а расшифровки псевдонимов даны через запятую.
В выходных данных указано последнее из известных нам изданий.
Если не переведенные на русский язык произведения того же автора приведены под оригинальным именем автора в списке источников и литературы на иностранных языках (см. ниже), то русская транслитерация его имени в настоящем списке снабжается знаком "*".

А

Аббаньяно (Abbagnano) Никола, 1901-1990. Экзистенция как свобода, рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 8; Мудрость жизни, рус. пер. СПб, 1996.
Абовян Хачатур, 1805-1848. Раны Армении, рус. пер. Ереван, 1985.
Августин (Augustine) Аврелий, епископ Гиппонийский, Блаженный, 354-430. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонийского, рус. пер. М., 1991.
Аввакум Петрович, протопоп, 1620/21-1682. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Архангельск, 1990.
Авенариус (Avenarius) Рихард, 1843-1896. Критика чистого опыта, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1907-1908; Человеческое понятие о мире, рус. пер. СПб, 1901; О предмете психологии, рус. пер. М., 1911.
Аверинцев Сергей Сергеевич, 1937. Поэтика ранневизантийской литературы. М., 1977; Попытки объясниться: беседы о культуре. М., 1988.
Аверроэс (Averroës), Ибн Рушд, Ибн Рошд, 1126-1198. Опровержение опровержения // Избр.

произв. мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV веков. М., 1961.
*Адлер (Adler) Альфред, 1870-1937. Индивидуально-психологическое лечение неврозов, рус. пер. М., 1913; Практика и теория индивидуальной психологии, рус. пер. М., 1995.
*Адорно (Adorno) Теодор Визегрунд, 1903-1969. Введение в социологию музыки: двенадцать теоретических лекций, рус. пер. Вып. 1-2. М., 1973; Типы и синдромы: методологический подход (фрагменты из работы "Авторитарная личность") // Социологические исследования. 1993, № 3.
Азаров Юрий Петрович, 1932. Искусство воспитывать: книга для учителя. М., 1985.
Азбукин Дмитрий Иванович, 1883-1953. Основы психопатологии и психогигиены детского возраста для педагогов. М., 1930.
*Айер (Ayer) Альфред Джулс, 1910-1989. Человек как предмет научного исследования, рус. пер. // Феномен человека: антология. М., 1993.
Айхенвальд Юлий Исаевич, 1872-1928. Шопенгауэр о детях. М., 1898; Пушкин как воспитатель. М., 1899; Очерк педагогических воззрений Фихте // Вест. воспитания. 1900, № 8; Дети у Чехова // Вест. воспитания. 1905, № 1; Отдельные страницы: сб. педагогических, философских и литературных статей. М., 1910.
Акоста (Acosta), да-Коста (da Costa) Уриель, 1585-1640. "О смертности души человеческой" и другие произведения, рус. пер. М., 1958.
Аксаков Константин Сергеевич, 1817-1860. О русском воззрении. - Еще несколько слов о русском воззрении // Русская идея: сб. М., 1992.
Аксаков Константин Сергеевич; Аксаков Иван Сергеевич, 1823-1886. Литературная критика. М., 1982.
Александер (Alexander) Франц (1891-1964). Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней, рус. пер. М., 1995 (совм. с Шелдоном Селесником, Selesnick).
Алексеев Николай Николаевич, 1879-1964. Теория государства: теоретическое государствоведение, государственное устройство, государственный идеал. Paris, 1931.
Аль-Фараби Абу Наср Мухаммед ибн Тархан, ок. 870-950. Избр. трактаты, рус. пер. Алматы, 1994.
Альфьери (Alfieri) Витторио, 1749-1803. Жизнь Витторио Альфьери из Асти, рассказанная им самим, рус. пер. М., 1904.
Амонашвили Шалва Александрович, 1931. Созидая человека. М., 1982; Педагогическая симфония. Ч. 1-3. Екатеринбург, 1992.
Ананьев Борис Герасимович, 1907-1972. Теория ощущений. Л., 1961; Человек как предмет воспитания: перспективы педагогической антропологии // Советская педагогика. 1965, № 1; Важная проблема современной педагогической антропологии // Советская педагогика. 1966, № 1; Проблемы педагогической антропологии // Советская педагогика. 1966, № 5; Человек как предмет познания. Л., 1968; Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Советская педагогика. 1968, № 1; Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972; Избр. психолог. труды. Т. 1-2. М., 1980.
Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985.
Антология педагогической мысли христианского средневековья. Т. 1-2. М., 1994.
Антропова Мета Васильевна, 1915-1996. Гигиена детей и подростков. М., 1982.
Анучин Дмитрий Николаевич, 1843-1923. Беглый взгляд на прошлое антропологии и на ее задачи в России. М., 1900; Люди зарубежной науки и культуры. М., 1960.
Апель (Apel) Карл-Отто, 1922. Трансцендентально-герменевтическое понятие языка // Вопр. филос. 1997, № 1.
Апресян Рубен Грантович, 1953. Первичные детерминанты нравственного опыта // Вопр. филос. 1993, № 8; Идея морали и базовые нормативно-этические программы. М., 1995.
Аристотель из Стагира, Стагирит, 384-322 до Р.Х. Соч., рус. пер. Т. 1-4. М., 1975-1983.
Аркин Ефим Аронович, 1873-1948. Человек: пособие для школ повышенного типа. М.-Л., 1930; Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935; Письма о воспитании детей: Переписка с родителями. М., 1961; Ребенок в дошкольные годы. М., 1968.

Арно (Arnauld) Антуан, 1612-1694; Николь (Nicolle) Пьер, 1625-1695. Логика, или Искусство мыслить, где помимо обычных правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения, рус. пер. М., 1991.
*Арон (Aron) Реймон-Клод-Фердинанд, 1905-1983. Демократия и тоталитаризм, рус. пер. М., 1993.
Артхашастра, или "Наука политики", IV в. до Р.Х., рус. пер. М., 1993.
*Арьес, Арье (Aries) Филипп, 1914-1984. Человек перед лицом смерти, рус. пер. М., 1992.
Асмолов Александр Григорьевич, 1945. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 1990; Культурно-историческая психология и конструирование миров: психолог, психопедагог, психоисторик. М.-Воронеж, 1996.

Б

Бальзак (Balzac) Оноре де, 1799-1850. Шагреневая кожа: роман, рус. пер. Вильнюс, 1985.
*Барт (Barth) Эрнст Эмиль Пауль, 1858-1922. Философия истории как социология, рус. пер. СПб, 1902; Элементы воспитания и обучения на основании современной психологии и философии, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1913; История социально-педагогической идеи, рус. пер. Одесса, 1923.
Басов Михаил Яковлевич, 1892-1931. Учение о поведении человека. М., 1926; Общие основы педологии. М.-Л., 1931; Избр. психолог. произв. М., 1975.
Батеньков Гавриил Степанович, 1793-1863. Данные: Повесть собственной жизни//Русский архив. 1881, № 2.
Бахтин Михаил Михайлович, 1895-1975. Эстетика словесного творчества. М., 1986; К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986; Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990; Человек в мире слова. М., 1995; В зеркале критики: сб. М., 1995.
Башляр, Башеляр (Bachelard) Гастон, 1884-1962. Новый рационализм, рус. пер. М., 1987.
Бекарюков Дмитрий Дмитриевич, 1861-1934. Основные начала школьной гигиены. М., 1914.
Белинский Виссарион Григорьевич, 1811-1848. Избр. педагог. соч. М., 1982.
Белый Андрей, псевд. Бугаева, Борис Николаевич, 1880-1934. Пути культуры // Вопр. филос. 1990, № 11; Символизм как миропонимание. М., 1994.
Бёль (Boll) Генрих Теодор, 1917-1985. Франкфуртские чтения // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991.
Бём-Баверк (Boem von Bawerk) Эйген, 1851-1914. Теория Карла Маркса и ее критика, рус. пер. СПб, 1897; Очерки по истории политической экономии, рус. пер. СПб, 1902; Капитал и прибыль, рус. пер. СПб, 1909.
Бентам (Bentham) Иеремия, 1748-1832. Избр. соч., рус. пер. СПб, 1867.
Бергсон (Bergson) Анри, 1859-1941. Материя и память: исследования об отношении тела к духу, рус. пер. СПб, 1911; Время и свобода воли, рус. пер. СПб, 1914; Творческая эволюция, рус. пер. М., 1909; Здравый смысл и классическое образование, рус. пер. // Вопр. филос. 1990, № 1; Смех, рус. пер. М., 1992.
Бердяев Николай Александрович, 1874-1948. Эрос и личность: философия пола и любви. М., 1989; Философия свободы. - Смысл творчества. М., 1989; Самопознание: опыт философской автобиографии. М., 1991; Смысл истории. М., 1990; Судьба России. М., 1990; Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990; О назначении человека. М., 1993.
Беркли (Berkeley) Джордж, 1685-1753. Соч., рус. пер. М., 1978; Алкифрон, или Мелкий философ. - Работы разных лет, рус. пер. СПб, 1996; Трактат о началах человеческого знания, рус. пер. СПб, 1905.
*Берн (Berne) Эрик. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных, рус. пер. СПб, 1991; Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. - Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы, рус. пер. СПб-М., 1996.
Бернштейн Николай Александрович, 1896-1966. Физиология движений и активности. М.,

1990.
Беттельхайм (Bettelheim) Бруно, 1903-1990. Индивидуальное и массовое поведение в крайних ситуациях, рус. пер. // Дружба народов, 1992, № 11-12.
Бехтерев Владимир Михайлович, 1857-1927. Вопросы эволюции нервно-психологической деятельности и отношение их к педагогике. Пг., 1916; О социально-трудовом воспитании. Пг., 1917; Общие основы рефлексологии человека. М.-Л., 1928; Объективная психология. М., 1991; Гипноз. - Внушение. - Телепатия. М., 1994; Бессмертие с точки зрения науки. Пг., 1918.
*Бине, Бинэ (Binet) Альфред, 1857-1911. Изменения личности, рус. пер. СПб, 1893; Современные идеи о детях, рус. пер. М., 1910; Душа и тело, рус. пер. М., 1910; Развитие интеллекта у детей (совм. с Т. Симоном), рус. пер. М., 1911.
Бируни, аль-Бируни, ал-Бируни Абу-Рейхан Мухаммед ибн Ахмед, 973-1048. Избр. произв., рус. пер. Т. 1-6. Ташкент, 1957-1975; Индия, рус. пер. М., 1995.
Бисмарк (Bismarck) Отто фон Шёнхаузен, князь, 1815-1898. Мысли и воспоминания, рус. пер. Т. 1-3. М., 1940-1941.
Блок Александр Александрович, 1880-1921. Крушение гуманизма // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Л., 1982; Последние дни императорской власти: по неизданным документам составил Александр Блок. Минск, 1991.
Блок (Bloch) Марк, 1886-1944. Апология истории, или Ремесло историка, рус. пер. М., 1986.
Блонский Павел Петрович, 1884-1941. Курс педагогики: введение в воспитание ребенка. М., 1918; Педология. М., 1934; Избр. педагог. и психолог. соч. Т. 1-2. М., 1979.
*Боас (Boas) Франц, 1858-1942. Ум первобытного человека, рус. пер. М.-Л., 1926.
Боборыкин Петр Дмитриевич, 1836-1921. Европейский роман в XIX столетии: роман на Западе за две трети века. СПб, 1900; Воспоминания. Т. 1-2. М., 1965.
Богданов, псевд. Малиновского, Александр Александрович, 1873-1928. Тектология: Всеобщая организационная наука. Кн. 1-2. М., 1989; Неизвестный Богданов. Кн. 1-3. М., 1995.
Бодалев Алексей Александрович, 1923. Личность и общение: избр. психолог. труды. М., 1995.
Бодуэн де Куртенэ (Baudouin de Courtenay) Иван Александрович, 1845-1929. Избр. труды по общему языкознанию. Т. 1-2. М., 1963.
Божович Л.И. Избр. психолог. труды: Проблемы формирования личности: избр. труды. М., 1995.
*Болдуин, Бельдуин (Baldwin) Джеймс Марк, 1861-1934. Психология в ее применении к воспитанию, рус. пер. М., 1904; Психология и ее методы: психология генетическая, физиологическая, экспериментальная, педагогическая и социальная, рус. пер. СПб, 1908; Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода: методы и процессы, рус. пер. Т. 1-2. М., 1911-1912.
Борн (Born) Макс, 1882-1970. Физика в жизни моего поколения, рус. пер. М., 1963; Моя жизнь и взгляды, рус. пер. М., 1973.
Борхес, Боргес (Borges) Хорхе Луис, 1899-1986. Соч., рус. пер. Т. 1-3. Рига, 1994.
Бохеньский (Bochenski) Юзеф Мари, 1902. Сто суеверий, рус. пер. М., 1993.
Боэций (Boetius, Boethius) Аниций Манлий Торкват Северин, ок. 480-524. "Утешение философией" и другие трактаты, рус. пер. М., 1996.
Брандес (Brandes) Георг, 1842-1927. Зверь в человеке, рус. пер. Одесса, 1895; Великий человек: начало и цель цивилизации, рус. пер. М., 1905.
Брентано (Brentano) Франц, 1838-1917. Психология с эмпирической точки зрения, рус. пер. // Вопр. филос. 1995, № 2.
Бродель (Braudel) Поль Ахил Фернан, 1902-1985. Материальная цивилизация, экономика и капитализм в XV-XVIII вв., рус. пер. Т. 1-3. М., 1986-1992; Что такое Франция? Кн. 1: Пространство и история, рус. пер. М., 1994.
*Брунер (Bruner) Джером Сеймур, 1915. Процесс обучения, рус. пер. М., 1962; Психология познания. - За пределами непосредственной информации, рус. пер. М., 1977.

Бубер (Buber) Мартин, 1878-1965. Два образа веры: избранное, рус. пер. М., 1995.
Булгаков Сергей Николаевич, 1871-1944. Соч. Т. 1-2. М., 1993; Тихие думы. М., 1996.
Бурже (Bourget) Поль Шарль Жозеф, 1852-1935. Очерки современной психологии: этюды о выдающихся писателях нашего времени, рус. пер. СПб, 1888.
Буркхардт (Burckhardt) Якоб, 1818-1897. Культура Италии в эпоху Возрождения, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1904-1906.
Бэкон (Bacon) Френсис, лорд Веруламский, 1561-1626. Соч., рус. пер. Т. 1-2. М.,1971-1972.
*Бэн (Bain) Александр, 1818-1903. Об изучении характера, рус. пер. СПб, 1866; Наука воспитания, рус. пер. СПб, 1881.
Бюлер (Buhler) Карл, 1879-1963. Духовное развитие ребенка, рус. пер. М., 1924.

В

Вагнер Владимир Александрович, 1849-1934. Вопросы зоопсихологии: Генезис инстинкта // Вопр. филос. и психолог. 1892, № 14-15; Биологические основания сравнительной психологии: биопсихология. Т. 1-2. М.-СПб, 1910-1913; Зоопсихология перед судом физиолога И.П. Павлова // Вест. психологии, криминальной антропологии и педологии. 1917, № 3-5; Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 1-9. Л., 1924-1929.
Василий Великий, архиепископ Кесарийский, 329-379. Шестоднев, рус. пер. М.,1782.
Вахтеров Василий Порфирьевич, 1853-1924. Спорные вопросы образования. М., 1907; Основы новой педагогики. Т. 1. М., 1916; Избр. педагог. соч. М., 1987.
Введенский Александр Иванович, 1856-1925. О Канте действительном и воображаемом: комментарии к "Критике чистого разума". По поводу книги г. Каринского "Об истинах самоочевидных". М., 1895; Учение Канта о смене душевных явлений: ответ на защитительную статью г. Каринского. М., 1895; Психология без всякой метафизики. Пг., 1917; Статьи по философии. СПб, 1996.
Вебер (Weber) Макс, 1864-1920. Исследования по методологии науки, рус. пер. М., 1980; Избр. произв., рус. пер. М., 1990; Избранное: Образ общества, рус. пер. М., 1994.
*Веблен (Veblen) Торстейн Бунде, 1857-1929. Теория праздного класса, рус. пер. М., 1984.
Вейль (Weyl) Герман, 1885-1955. Математическое мышление, рус. пер. М., 1989.
*Вейль (Weil) Симона, 1909-1943. "Илиада", или Поэма о силе, рус. пер. // Новый мир, 1990, № 6.
Вёльфлин (Wolfflin) Генрих, 1864-1945. Истолкование искусства, рус. пер. М., 1922.
Вентцель Константин Николаевич, 1857-1947. Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. Т. 1-2. М., 1911-1912; Освобождение ребенка. М., 1923; Новые пути воспитания и образования детей. М., 1923; Свободное воспитание: сб. избр. трудов. М., 1993.
Вернадский Владимир Иванович, 1863-1945. Биосфера. М., 1967; Философские мысли натуралистов. М., 1988; Труды по всеобщей истории науки. М., 1988; Труды по истории науки в России. М., 1988; Начало и вечность жизни. М., 1989.
Вертгеймер, Вертхаймер (Wertheimer) Макс, 1880-1943. Продуктивное мышление, рус. пер. М., 1987.
Веселовский Александр Николаевич, 1838-1906. Собр. соч. Т. 1-16. СПб-М., 1908-1939.
Вехи: сб. статей о русской интеллигенции. М.,1990;
Вехи. - Из глубины. М., 1991.
*Вивес (Vives) Хуан Луис, 1492-1540. Путеводитель к премудрости. СПб, 1768.
Визель (Visel) Эли, 1928. Ночь: повесть, рус. пер. // Дружба народов. 1992, № 11-12.
Вико (Vico) Джамбаттиста, 1668-1744. Основания новой науки об общей природе наций, рус. пер. М.-Киев, 1994.
Виланд (Wieland) Кристоф, 1733-1813. Агатон, или Картина философическая нравов и обычаев греческих., рус. пер. Т. 1-4. М., 1783-1784.
*Вильман (Willman) Отто, 1839-1920. Дидактика, как теория образования в ее отношениях к

социологии и истории образования, рус. пер. Т. 1-2. М., 1904-1908.
Виндельбанд (Windelband) Вильгельм, 1848-1915. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия, рус. пер. М., 1993; Платон, рус. пер. СПб, 1909; Дух и история: избранное, рус. пер. М., 1995.
Винекен (Wyneken) Густав 1875-1964. Круг идей свободной школьной общины, рус. пер. М., 1922.
Винер (Wiener) Норберт, 1894-1964. Творец и робот: обсуждение некоторых проблем, в которых кибернетика сталкивается с религией, рус. пер. М., 1966; Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине, рус. пер. М., 1983.
Виппер Роберт Юрьевич, 1859-1954. Кризис исторической науки. Казань, 1921.
Вирениус Александр Самойлович, 1832-1910. Гигиена учителя. СПб, 1888.
Витте Сергей Юльевич, граф, 1849-1915. Избр. воспоминания: 1849-1911 гг. М., 1991.
*Виттгенштейн (Wittgenstein) Людвиг, 1889-1951. Философские работы, рус. пер. Ч. 1. М., 1994.
Водовозов Василий Иванович, 1825-1886. Избр. педагог. соч. М., 1986.
Водовозова Елизавета Николаевна, 1844-1923. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. СПб, 1913.
Волынский А., псевд. Флексера, Аким Львович, 1863-1926. Книга великого гнева: критические статьи, заметки, полемика. СПб, 1904.
*Вольтер (Voltaire), псевд. Аруэ (Arouet), Франсуа Мари, 1694-1778. Философия истории, рус. пер. СПб, 1868; Философские сочинения, рус. пер. М., 1996.
Вундт (Wundt) Вильгельм Макс, 1832-1920. Этика: исследования фактов и законов нравственной жизни, рус. пер. Вып. 1-2. СПб, 1887-1888; Лекции о душе человека и животных, рус. пер. СПб, 1894; Индивидуум и общество, рус. пер. СПб, 1896; Душа и мозг, рус. пер. СПб, 1909; Проблемы психологии народов, рус. пер. М., 1912.
Выготский Лев Семенович, 1896-1934. Педология подростка: задания. М., 1929; Собр. соч. Т. 1-6. М., 1982-1984; Педагогическая психология. М., 1996.
Выготский Л.С.; Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребенок. М., 1993.
Вышеславцев Борис Петрович, 1877-1954. Этика Фихте: основы права и нравственности в системе трансцендентальной философии. М., 1914; Сердце в христианской и индийской мистике // Вопр. филос. 1990, № 4.

Г

Габричевский Александр Георгиевич, 1891-1968. Пространство и время: фрагменты "Опытов по онтологии искусства" // Вопр. филос. 1994, № 3.
Гадамер (Gadamer) Ханс-Георг, 1900. Истина и метод: основы философской герменевтики, рус. пер. М., 1988; Актуальность прекрасного, рус. пер. М., 1991; Что есть истина, рус. пер. // Философская и социологическая мысль, 1992, № 5.
Галич Александр Иванович, 1783-1848. Картина человека: опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб, 1834.
Гальперин Петр Яковлевич, 1902-1989. Введение в психологию. М., 1976.
Гальтон (Galton) Фрэнсис, 1822-1911. Наследственность таланта: Законы и последствия, рус. пер. М., 1996.
Ганди Мохандас Карамчанд (Махатма), 1869-1948. Моя жизнь: автобиография. Ст. и речи, рус. пер. М., 1969.
Ганнушкин Петр Борисович, 1875-1933. Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика. М., 1933.
*Гансберг, Ганзберг (Gansberg) Фриц, 1871-1950. Творческая работа в школе, рус. пер. М., 1920; Педагогика: призыв к самодеятельности в преподавании, рус. пер. Пг., 1921; Основные идеи современной педагогики, рус. пер. // Русская школа. 1914, № 3; Дитя и наука, рус. пер.

// Интернациональные проблемы социальной педагогики: сб. ст. Вып. 2. М., 1920.
Гармонический человек: из истории идей о гармонически развитой личности: сб. ст. М., 1965.
Гартли, Хартли (Hartley) Дейвид, 1705-1757. Размышления о человеке, его строении, его долге и упованиях, рус. пер. // Английские материалисты XVIII в.: Собр. произв.: В 3 т. Т. 2. М., 1967.
Гартман (Hartmann) Николай, 1882-1950. Эстетика, рус. пер. М., 1958.
Гартман (Hartmann) Эдуард фон, 1842-1906. Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного, рус. пер. Вып. 1-2. М., 1873-1875; Пессимизм и педагогика, рус. пер. // Русское обозрение. 1890. Т. 1; Современная психология, рус. пер. М., 1902.
*Гаудиг (Gaudig) Гуго, 1860-1923. Дидактические ереси, рус. пер. Казань, 1910.
Гвардини, Гуардини (Guardini) Романо, 1885-1968. О Боге живом. Брюссель, 1962; Познание веры. Брюссель, 1955.
Гегель (Hegel) Георг Вильгельм Фридрих, 1770-1831. Энциклопедия философских наук, рус. пер. Т. 1-3. М., 1974-1977; Философия религии, рус. пер. Т. 1-2. М., 1975-1977.
*Гезелл (Gesell) Арнольд Лусиус, 1880-1961. Педология раннего возраста, рус. пер. М.-Л., 1932.
Гезиод, Гесиод (Hesiod), VIII-VII вв. до Р.Х. Работы и дни: земледельческая поэма, рус. пер. М., 1927.
Гейзенберг, Хайзенберг (Heisenberg) Вернер, 1901-1976. Шаги за горизонт: Сб., рус. пер. М., 1987; Физика и философия: часть и целое, рус. пер. М., 1990.
Гейне (Heine) Генрих, 1797-1856. К истории религии и философии в Германии, рус. пер. М., 1994.
*Гексли, Хаксли (Huxley) Томас Генри, 1825-1895. О положении человека в ряду органических существ, рус пер. СПб, 1864; Об университетском воспитании, рус. пер. СПб, 1876; Введение в науку, рус. пер. М., 1902.
Гелиодор, III или IV в. Эфиопика, рус. пер. Минск, 1993.
Геллерт (Gellert) Христиан Фюрхтегот, 1715-1769. Чадолюбец, рус. пер. СПб, 1787.
Геллнер (Gellner) Эрнст. Слова и вещи, рус. пер. М., 1962; Нации и национализм, рус. пер. // Вопр. филос. 1989, № 7.
Гельвеций (Helvetius) Клод Адриан, 1715-1771. О человеке, его умственных способностях и его воспитании, рус. пер. М., 1938; Об уме, рус. пер. М., 1938; Соч. Т. 1-2. М., 1973-1974.
Гёльдерлин (Hoelderlin) Иоганн Кристиан Фридрих, 1770-1843. Соч., рус. пер. М., 1969; Гиперион: роман, рус. пер. М., 1988.
Гельмгольц (Helmholtz) Герман Людвиг Фердинанд, 1821-1894. Соч., рус. пер. Вып. 1-5. СПб, 1895-1897.
Гераклит Эфесский, Гераклит Ефесский, кон.VI-нач.V вв. до Р.Х. Фрагменты, рус. пер. М., 1910.
Гербарт (Herbart) Иоганн Фридрих, 1776-1841. Психология, рус. пер. СПб, 1895; Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении, рус. пер. М., 1906; Избр. педагог. соч., рус. пер. Т. 1. М., 1940.
Герд Александр Яковлевич, 1841-1888. Избр. педагог. труды. М., 1953.
Гердер (Herder) Иоганн Готфрид фон, 1744-1803. Избр. соч., рус. пер. М.-Л., 1959; Идеи к философии истории человечества, рус. пер. М., 1977.
Геродот, между 490 и 480-ок. 425 до Р.Х. История: В 9 кн., рус. пер. М., 1993.
Герцен Александр Иванович (1812-1870) и Огарев Николай Платонович, 1813-1877. О воспитании и образовании: избр. соч. М., 1990.
Гершензон Михаил Осипович, 1869-1925. Мысли двух философов о школе: В. Гумбольдт и Кондорсэ. М., 1905; Тройственный образ совершенства. Томск, 1994.
Герье Владимир Иванович, 1837-1919. Блаженный Августин. М., 1910.
Гессе, Хессе (Hesse) Герман, 1877-1962. Игра в бисер: роман, рус. пер. М., 1992; Избранное, рус. пер. М., 1977; Магия книги, рус. пер. М., 1990.

Гессен Сергей Иосифович, 1887-1950. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М., 1995.
Гёте (Goethe) Иоганн Вольфганг фон, 1749-1832. Годы учения Вильгельма Мейстера: роман, рус. пер. Пермь, 1959; Годы странствий Вильгельма Мейстера: роман, рус. пер. // Собр. соч. Т. 8. М., 1979; Избр. филос. произв., рус. пер. М., 1964.
Гёффдинг (Hoeffding) Харольд, 1843-1931. Очерки психологии, основанной на опыте, рус. пер. М.-Пг., 1923.
Гиббон (Gibbon) Эдвард, 1737-1794. История упадка и разрушения Римской империи, рус. пер. Ч. 1-7. М., 1883-1886.
Гизо (Guizot) Франсуа Пьер Гийом, 1787-1874. История английской революции, рус. пер. Т. 1-2, Ростов н/Д., 1996; История цивилизации в Европе, рус. пер. СПб, 1905.
Гоббс (Hobbes) Томас, 1588-1679. Соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1989-1991.
Гобино (Gobineau) Жозеф Артюр де, граф, 1816-1882. Век Возрождения, рус. пер. М., 1913.
Гогоцкий Сильверст Сильверстович, 1813-1889. О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена. Киев, 1874; Об историческом развитии воспитания у примечательнейших народов древнего мира // Журн. Мин. Нар. Просвещ. 1854, № 10-12.
Гомперц (Gomperz) Теодор, 1832-1912. Жизнепонимание греческих философов и идеал внутренней свободы, рус. пер. СПб, 1912.
Гориневский Валентин Владиславович, 1857-1937. Физическое образование. СПб, 1913; Культура тела. М., 1927.
Грановский Тимофей Николаевич, 1813-1855. Полн. собр. соч. Т. 1-2. СПб, 1905; Т.Н. Грановский и его переписка. Т. 1-2. М., 1897.
*Грасиан-и-Моралес, Грасиан (Gracian y Morales) Бальтасар, 1601-1658. Карманный оракул, или Наука благоразумия, рус. пер. Минск, 1991; Придворный человек. СПб, 1760.
Григорий Нисский, епископ г. Ниса (М. Азия), ок. 335-ок. 394. Творения Святого Григория Нисского. Т. 1-3. М., 1861-1862.
Гринстайн (Greenstein) Фред, 1930. Личность и политика // Власть и демократия: зарубежные ученые о политической науке: сб. ст. М., 1992.
*Грос (Groos) Карл, 1861-1946. Введение в эстетику, рус. пер. Киев-Харьков, 1899; Душевная жизнь ребенка: избранные лекции, с дополнительным предисловием к русскому изданию автора. Киев, 1916.
Гроций (Grotius) Гуго (Хейг) де Гроот (Hugo de Groot), 1583-1645. О праве войны и мира: Три книги, в которых объясняются естественное право и право народов, а также принципы публичного права, рус. пер. М., 1956.
Грушин Борис Андреевич, 1929. Возможность и перспективы свободы: 10 полемических вопросов и ответов // Вопр. филос. 1988, № 5.
Гумбольдт (Humboldt) Вильгельм фон, барон, 1767-1835. Из писем Вильгельма фон Гумбольдта, рус. пер. // Иностр. лит. 1989, № 11; Язык и философия культуры: сб., рус. пер. М., 1985.
Гумилев Лев Николаевич, 1912-1992. Этногенез и биосфера Земли. М., 1994; От Руси к России: очерки этнической истории. М., 1994; Ритмы Евразии: Эпохи и цивилизации. М., 1993; Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.
Гундобин Николай Петрович, 1860-1908. Особенности детского возраста. СПб, 1906; Воспитание и лечение ребенка до 7-летнего возраста. М., 1913.
*Гурлитт (Gurlitt) Людвиг, 1855-1931. О творческом воспитании: моя жизнь с моими детьми, рус. пер. М., 1911; О воспитании, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1911; Проблемы всеобщей единой школы, рус. пер. М., 1919; Энергетический императив и его приложение в педагогике // Интернациональные проблемы социальной педагогики: сб. ст.: В 2 вып. Вып. 1. М., 1919.
Гуссерль (Husserl) Эдмунд Густав Альбрехт, 1859-1938. Логические исследования. Ч. 1: Пролегомены к чистой логике, рус. пер. СПб, 1909; Кризис европейского человечества и философия, рус. пер. // Вопр. филос. 1986, № 3; Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию: гл. из

кн., рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 7; Философия как строгая наука, рус. пер. М., 1911; Статьи об обновлении // Вопр. филос. 1997, № 4.
Гюйо (Guyau) Мари Жан, 1854-1888. Воспитание и наследственность: социологическое исследование, рус. пер. СПб, 1899; Собр. соч., рус. пер. Т. 1-5. СПб, 1898-1901; Нравственность без обязательства и без санкции, рус. пер. М., 1923.

Д

Давыдов Василий Васильевич, 1930-1998. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 1972; Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
Давыдов Иван Иванович, 1794-1863. Вступительная лекция о возможности философии как науки. М., 1826.
Давыдов Юрий Николаевич. Этика любви и метафизика своеволия: проблемы нравственной философии. М., 1989.
Д'Аламбер (D'Alembert) Жан Лерон, 1717-1783. Очерк происхождения и развития наук, рус. пер. // Родоначальники позитивизма. Вып. I. СПб, 1910.
Данилевский Николай Яковлевич, 1822-1885. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. СПб, 1995.
Данэм (Danham) Барроуз. Герои и еретики: Политическая история западной мысли, сокращ. рус. пер. М., 1967.
Дарвин (Darwin) Чарльз Роберт, 1809-1882. Воспоминания о развитии моего ума и характера: автобиография. Дневник работы и жизни, рус. пер. М., 1957.
Дашкова Екатерина Романовна, княгиня, 1744-1810. Записки, 1743-1810. Л., 1985.
Дебольский Николай Григорьевич, 1842-1918. Обзор переводных философских сочинений, имеющих связь с вопросами педагогии (Теория нравственного возвышения) // Педагог. сб. 1872, № 2; Опыт решения некоторых вопросов антропологии, важных для этики и педагогики // Педагог. сб. 1882, № 4.
Декарт (Descartes), Картезий (Cartesius) Рене, 1596-1650. Соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1989-1990.
Делез Жиль. Логика смысла, рус. пер. М.,1995.
Декларация о предоставлении независимости колониальным странам и народам // ООН: сб. докум. М., 1981.
Демков Михаил Иванович, 1859-1939. О задачах русской педагогики // Русская школа. 1892, № 3; 5-6; 7-8; О принципах науки воспитания // Педаг. сб. 1898, № 9; Педагогические правила и законы // Педаг. сб. 1899, № 8-9; Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Педагог. сб. 1900, № 4-6; Русская педагогика в главнейших ее представителях: опыт историко-педагогической хрестоматии. М., 1915.
Демокрит, 460 до Р.Х.-370 до Р.Х. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности, рус. пер. М., 1935.
Демолен (Demolins) Эдмон, 1852-1907. Новое воспитание: школа де Рош, рус. пер. М., 1900.
*Деррида (Derrida) Жак, 1930. Из ряда вон выходящее: проблема метода, рус. пер. // Хрестоматия по истории философии. Ч. 2. М., 1994; Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Вест. Московского университета. Сер. 9: филология. 1995, № 5.
Джевонс (Jevons) Уильям Стэнли, 1835-1882. Основы науки: Трактат о логике и научном методе, рус. пер. СПб, 1881.
*Джеймс, Джемс, Джэмс (James) Уильям, 1842-1910. Беседы с учителями о психологии, рус. пер. Пг., 1919; Многообразие религиозного опыта, рус. пер. М., 1993.
Дидро (Diderot) Дени, 1713-1784. Эстетика и литературная критика, рус. пер. М., 1980; Соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1986-1991.
Диккенс (Dickens) Чарльз, 1812-1870. Жизнь и приключения Николаса Никльби: роман, рус. пер. Т. 1-2. М., 1989.

*Дильтей (Dilthey) Вильгельм, 1833-1911. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах, рус. пер. // Новые идеи в философии: сб. 1. СПб, 1912; Описательная психология, рус. пер. М., 1924.
Длугош (Dlugosz) Ян, 1415-1480. Грюнвальдская битва, рус. пер. М.-Л., 1962.
Днепров Эдуард Дмитриевич, 1936. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России, 1918-1977: библиографический указатель. М., 1979; Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики: 1918-1977. М., 1981; Школьная реформа между "вчера" и "завтра". М., 1996; Современная образовательная реформа и развитие российского образования. М., 1997.
*Добжаньский (Dobzhansky) Теодосиус, 1907-1975. Вопросы внутренней патологии у психических больных. М., 1973.
Добролюбов Николай Александрович, 1836-1861. Избр. педагог. соч. М., 1986.
Добротолюбие. Т. 1-5, Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.
Домбровский Юрий Осипович, 1909-1978. Факультет ненужных вещей: роман. М., 1995; Хранитель древностей: роман, новеллы, эссе. М., 1991.
Достоевский Федор Михайлович, 1821-1881. Полн. собр. соч. Т. 1-30. Л., 1972-1990.
Дубинин Николай Петрович, 1907. Что такое человек. М., 1983.
*Дьюи (Dewey) Джон, 1859-1952. Школа и общество, рус. пер. М., 1925; Школы будущего, рус. пер. Берлин, 1922 (совм. с Эвелин Дьюи); Школа и ребенок, рус. пер. М.-Пг., 1923; Психология и педагогика мышления, рус. пер. М., 1919; Введение в философию воспитания, рус. пер. М., 1921; Интерес и усилие в деле воспитания, рус. пер. // Новые пути зарубежной педагогики: Интернациональный сб. Вып. 1. М., 1927.
*Дюркгейм (Durkheim) Эмиль, 1858-1917. Социология и теория познания // Новые идеи в социологии. Сб. 2: Социология и психология, рус. пер. СПб, 1914; О разделении общественного труда: метод социологии, рус. пер. М., 1991; Самоубийство: Социологический этюд, рус. пер. М., 1994.

Е

Европейская педагогика от античности до Нового времени: исследования и материалы, сб. научных трудов. Ч. 1-3. М., 1993-1994.
Евсевий Памфил, епископ Кесарийский, ок. 263-339. Соч., рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1848-1850.
Екатерина II Алексеевна (Katharina), Великая, 1729-1796. Записки. М., 1990; Соч. М., 1990.

Ж

Жане, Жанэ (Janet) Пьер, 1859-1947. Психический автоматизм, рус. пер. М., 1913.
Жан-Поль (Jean Paul), псевд. Рихтера (Richter), Иоганн Пауль Фридрих, 1763-1825. Левана, или Учение о воспитании, рус. пер., фрагменты // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2, ч. 1. М., 1940; Приготовительная школа эстетики, рус. пер. М., 1981.
Жизнь и житие Сергия Радонежского. М., 1991.
*Жильсон (Gilson) Этьенн Анри, 1884-1978. Работы Этьенна Жильсона по культурологии и истории мысли, рус. пер. Вып. 2. М., 1988.
Жуковский Василий Андреевич, 1783-1852. Полн. собр. соч. Т. 1-3. Пг., 1918.
Жуковский Даниил Дмитриевич, 1909-1938. Под вечер на дальней горе...: Мысли о детстве и младенчестве // Новый мир. 1997, № 6.
Жураковский Геннадий Евгеньевич, 1894-1955. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963; Из истории просвещения в дореволюционной России: Очерки. М., 1978.

З

Залкинд Арон Борисович, 1888-1936. Основные вопросы педологии. М., 1930.

Занков Леонид Владимирович, 1901-1977. Избр. педагог. труды. М., 1996.
Запорожец Александр Владимирович, 1905-1981. Избр. психолог. труды. Т. 1-2. М., 1986.
Зейгарник Блюма Вульфовна. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982; Патопсихология. М., 1986.
Зейгарник Б.В.; Братусь Борис Сергеевич, 1945. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.
Зейдель (Seidel) Роберт, 1850-1933. Демократия, наука и народное просвещение: Их взаимоотношения и взаимодействие, рус. пер. // Интернациональные проблемы социальной педагогики: сб. ст. Вып. 1. М., 1919; Цели воспитания, рус. пер. // Там же.
Зелинский Фаддей Францевич, 1850-1944. Из жизни идей. Т. 1-2. М., 1995.
Зеньковский Василий Васильевич, 1881-1962. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918; Психология детства. М., 1996; Русские мыслители и Европа: Критика европейской культуры у русских мыслителей, Paris, 1955; Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996; Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960; На пороге зрелости: беседы с юношеством о вопросах пола. М., 1992; История русской философии. Кн. 1-4. Л., 1991; О влиянии войны на детскую психику //Дети и война: сб. ст. Киев, 1915; Детская душа в наши дни // Дети эмиграции: сб. ст. Прага, 1925.
*Зиммель (Simmel) Георг, 1858-1918. Проблемы философии истории, рус. пер. М., 1898; К методологии социальной науки, рус. пер. // Научное обозрение. 1900, № 2; Кант и Гёте, рус. пер. // Русская мысль. 1908, № 6; Социальная дифференциация: социологические и психологические исследования, рус. пер. М., 1909; К вопросу о метафизике смерти, рус. пер. // Логос. 1910, № 2; Человек как враг, рус. пер. // Социологический журнал. 1994, № 2; Избранное, рус. пер. Т. 1: Философия культуры. Т. 2: Созерцание жизни. М., 1996.
Зинченко Владимир Петрович, 1931. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) // Вопр. психол. 1991, № 4; Возможна ли поэтическая антропология? М., 1994; Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
Зинченко В.П.; Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М., 1994.
Зомбарт (Sombart) Вернер, 1863-1941. Современный капитализм, рус. пер. Т. 1-2. М., 1904; Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека, рус. пер. М., 1994.

И

Ибн Сина, Авиценна (Avicenna), Абу Али Хусейн, ок. 980-1037. Избр. филос. произв., рус. пер. М., 1980.
Иванов Вячеслав Иванович, 1866-1949. Родное и вселенское. М., 1994.
Иванов Вяч. Ив.; Гершензон М.О. Переписка из двух углов. Пг., 1921.
Ильенков Эвальд Васильевич, 1924-1979. Учитесь мыслить смолоду. М., 1977; Диалектическая логика: очерки истории и теории. М., 1984; Свобода воли (К разговору о Фихте и о "свободе воли") // Вопр. филос. 1990, № 2; Философия и культура. М., 1991.
Ильин Иван Александрович, 1882-1954. Погребение набальзамированного толстовства: главы из кн. "О сопротивлении злу силою" // Вопр. филос. 1992, № 4; Наши задачи: историческая судьба и будущее России: ст. 1948-1954 гг. Т. 1-2. М., 1992; О сущности правосознания. М., 1993; Путь к очевидности. М., 1993; Соч. Т. 1-2. М., 1993-1994.
Иоанн Златоуст, между 344 и 354-407. Полн. собр. творений Св. Иоанна Златоуста. Т. 1-12. СПб, 1897-1906;
Иоанн Павел II (Joannes Paulus), рим. папа, 1920. Единство в многообразии. Милан-М., 1993.
Использование психологических знаний в педагогической деятельности. М., 1984.

К

Кабалевский Дмитрий Борисович, 1904-1987. Прекрасное пробуждает доброе: эстетическое воспитание: статьи, доклады, выступления. М., 1973; Воспитание ума и сердца. М., 1984.
Кабус-наме, XI в., рус. пер. 2-е изд. М., 1958.
Кавелин Константин Дмитриевич, 1818-1885. Наш умственный строй: ст. по философии рус. истории и культуры. М., 1989.
Калмыкова Александра Михайловна, 1849/50-1926. Мировая художественная литература как учитель жизни юных поколений XX века. Пг., 1920.
Камю (Camus) Альбер, 1913-1960. Размышления о гильотине, рус. пер. // Иностр. лит. 1989, № 1; Творчество и свобода, рус. пер. М., 1990; Бунтующий человек, рус. пер. М., 1990; Счастливая смерть [и др. произв.], рус пер. М., 1993.
Кант (Kant) Иммануил, 1724-1804. Антропология, рус. пер. СПб, 1900; Мысли Иммануила Канта, выбранные Л.Н. Толстым, рус. пер. М., 1900; Собр. соч. Т. 1-8. М., 1994; Трактаты и письма, рус. пер. М., 1980.
Капица Пётр Леонидович, 1894-1984. Письма о науке, 1930-1980. М., 1989.
Каптерев Петр Федорович, 1849-1922. Из истории души: очерки по истории ума. СПб, 1890; О природе детей. СПб, 1899; О страхе и мужестве в первоначальном воспитании. СПб, 1901; Педагогическая психология. СПб, 1914; Избр. педагог. соч. М., 1982.
Карамзин Николай Михайлович, 1766-1826. Записка о древней и новой России. М., 1991; История государства Российского. Т. 1-4. Ростов н/Д., 1989-1990.
Кареев Николай Иванович, 1850-1931. Беседы о выработке миросозерцания. СПб, 1904; Идеалы общего образования. СПб, 1909; Собр. соч. Т. 1-3. СПб, 1911-1913; Историка: теория исторического знания. Пг., 1916; Прожитое и пережитое. Л., 1990.
Карлейль (Carlyle) Томас, 1795-1881. Речь, произнесенная при вступлении в должность лорда ректора Эдинбургского университета 2 апреля 1866 г., рус. пер. М., 1902; Сартор Резартус: жизнь и мысли Герр Тейфельсдрека, рус. пер. Кн. 1-3. М., 1902; Этика жизни, рус пер. СПб, 1906; Герои, почитание героев и героическое в истории, рус. пер. СПб, 1908; Теперь и прежде. М., 1994.
Карсавин Лев Платонович, 1882-1952. Религиозно-философские сочинения. Т. 1. М., 1992; Философия истории. СПб, 1993; О личности, Каунас, 1929.
*Кассирер (Cassirer) Эрнст, 1874-1945. Человеческий мир пространства и времени // Философ. и социолог. мысль. 1991, № 5; Техника современных политических мифов, рус. пер. // Феномен человека: антология. М., 1993; Познание и действительность: понятие о субстанции и понятие о функции, рус. пер. СПб, 1996.
Катков Михаил Никифорович, 1818-1887. Наша учебная реформа. М., 1890.
Каутский (Kautsky) Карл, 1854-1938. Предшественники новейшего социализма, рус. пер. Т. 1. М., 1924.
Кащенко Всеволод Петрович, 1870-1943. Дефективные дети и школа: сб. ст. М., 1912; Педагогическая коррекция. М., 1994.
Кащенко Петр Петрович, 1858/59-1920. Ближайшие задачи в деле попечения о душевнобольных в России. М., 1911.
Квинтилиан (Quintilian) Марк Фабий, ок. 35-ок. 96 до Р.Х. Двенадцать книг риторических наставлений, рус. пер. Ч. 1-2. СПб, 1834.
Кей (Key) Эллен, 1849-1926. Век ребенка, рус пер. М., 1910; На пороге жизни, рус. пер. М., 1914.
Кёлер (Kohler) Вольфганг, 1887-1967. Исследование интеллекта человекообразных обезьян, рус. пер. М., 1930.
*Кершенштейнер (Kerschensteiner) Георг, 1854-1932. Развитие художественного творчества ребенка, рус. пер. М., 1914; О характере и его воспитании, рус. пер. СПб, 1913; Избр. соч., рус. пер. М., 1915.
Кёстлер (Kostler) Артур, 1905-1983. Дух в машине: главы из книги, рус. пер. // Вопр. филос. 1993, № 10.
Кетле, Кэтлэ (Quetelet) Ламбер Жак Адольф, 1796-1874. Человек и развитие его

способностей, или Опыт общественной физики, рус. пер. Т. 1. СПб, 1865; Социальная физика, или Опыт исследования о развитии человеческих способностей, рус. пер. Т. 1-2. Киев, 1911-1913.
Кинг (King) Мартин Лютер, 1929-1968. Любите врагов ваших, рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 3.
Киркегор, Кьеркегор, Кьёркегард (Kierkegaard) Сёрен, 1813-1855. Несчастнейший, рус. пер. СПб, 1908; Страх и трепет, рус. пер. М., 1993; Наслаждение и долг, рус. пер. Киев, 1994.
Кирпичников Александр Иванович, 1845-1903. Диккенс как педагог, Харьков, 1881; Педагогические очерки, 1867-1888. М., 1890.
Кистяковский Богдан Александрович, 1868-1920. Социальные науки и право: очерки по методологии социальных наук и общей теории права. М., 1916; Государство правовое и социалистическое // Вопр. филос. 1990, № 6.
Клапаред (Claparede) Эдуард, 1873-1940. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: душевное развитие, умственное утомление, рус. пер. СПб, 1911; Профессиональная ориентация, ее проблемы и методы, рус. пер. М., 1925.
Ключевский Василий Осипович, 1841-1911. Соч. Т. 1-9. М., 1987-1990; Исторические портреты: деятели исторической мысли. М., 1991.
Ковалевская Софья Васильевна, 1850-1891. Избр. произв. М., 1982.
*Ковалевский (Kovalevsky) Максим Максимович, 1851-1916. Происхождение современной демократии. Т. 1-4. М., 1895-1899; Очерк происхождения и развития семьи и собственности, рус. пер. М., 1939.
Козлов Алексей Александрович, 1831-1901. Философские этюды. Т. 1-2. СПб, 1876-1880.
Койре (Koyred) Александр Владимирович, 1892-1964. Очерки истории философской мысли: о влиянии философских концепций на развитие научных теорий, рус. пер. М., 1985.
Колесов Дмитрий Васильевич, 1936. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 1978.
Коллингвуд (Collingwood) Робин Джордж, 1889-1943. Идея истории: автобиография. М.,1980.
Комаровский Борис Борисович, 1889-1965. Философские предпосылки педагогики Дьюи: прагматизм и педагогика // Известия Азербайд. гос. универ. им. В.И. Ленина. Т. 8-10: Сер.: Общественные науки. Баку, 1927; Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929; Современные педагогические течения. Т. 1: Философия воспитания Джона Дьюи в связи с историей американской педагогики. Баку, 1930; Педагогический семинарий: пособие по педагогическому самообразованию. Баку, 1930.
Коменский, Комений (Komensky, Comenius) Ян Амос, 1592-1670. Избр. педагог. соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1982.
*Компейре, Компере (Compayre) Жюль-Габриэль, 1843-1913. Песталоцци и элементарное воспитание, рус. пер. СПб, 1904; Отрочество, его психология и педагогия, рус. пер. СПб, 1910; Умственное и нравственное развитие ребенка, рус. пер. М., 1912.
Кон Игорь Семенович, 1928. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. М., 1979; Дружба: этико-психологический очерк. М., 1989; В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984; Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М., 1988.
Кондильяк (Condillac) Этьенн Бонно де, 1715-1780. Соч., рус. пер. Т. 1-3. М., 1980-1983.
Кондорсе (Condorcet) Мари Жан Антуан Никола Карита де, 1743-1794. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума, рус. пер. М., 1936.
Конквест Роберт. Жатва скорби: советская коллективизация и террор голодом, рус. пер. Лондон, 1988.
Конрад Николай Иосифович, 1891-1970. Запад и Восток. М., 1966; Синология. М., 1995.
Конради Евгения Ивановна, 1838-1898. Исповедь матери. СПб, 1876; Соч. Т. 1-2. СПб, 1899-1900.
Конт (Comte) Огюст, 1798-1857. Курс положительной философии, рус. пер. Т. 1 (ч. 1-2)-2.

СПб, 1899-1901; Дух позитивной философии, рус. пер. СПб, 1910.
Конфуций, Кун Фуцзы, Кунцзы, Кунцю (Konfuzius), 551-479 до Р.Х. Изречения, рус. пер. М., 1994; Я верю в древность, рус. пер. М., 1995; Конфуций: сб. изречений Конфуция и тексты памятников конфуцианской педагог. мысли. М., 1996.
Короленко Владимир Галактионович, 1853-1921. Письма к Луначарскому // Новый мир. 1988, № 10.
Корсаков Сергей Сергеевич, 1854-1900. По вопросу о свободе воли. М., 1889.
Корчак (Korczak) Януш, псевд. Гольдшмидта (Goldszmidt) Генрика, 1878-1942. Как любить ребенка, рус. пер. М., 1990; Педагогическое наследие, рус. пер. М., 1990.
Костюк Григорий Силович, 1899-1982. Психологические основы педагогической антропологии К.Д. Ушинского // Вопр. психолог. 1974, № 2; Избр. психолог. труды. М., 1988.
Котарбиньский (Kotarbinski) Тадеуш, 1886-1981. Избр. произв., рус. пер. М., 1963.
Коффка (Koffka) Курт, 1886-1941. Основы психического развития, рус. пер. М.-Л., 1934; Восприятие: введение в гештальт-теорию, рус. пер. М., 1972.
Краевский Володар Викторович, 1926. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977; Методология педагогического исследования. Самара, 1994; Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996.
Кречмер (Kretschmer) Эрнст, 1888-1964. Внушение, рус. пер. Киев, 1925; Медицинская психология, рус. пер. М., 1927; Строение тела и характер, рус пер. М., 1995.
Кришнамурти (Krishnamurti) Джидду, 1895 или 1897-1986. Беседы в Саанене, рус. пер. б.м., 1965; Подумайте об этом, рус. пер. М., 1993.
Кропоткин Петр Алексеевич, князь, 1842-1921. Поля, фабрики и мастерские: промышленность, соединенная с земледелием, и умственный труд с ручным, рус. пер. под ред. автора. Пг.-М., 1921; Взаимная помощь среди животных и людей как двигатель прогресса. М., 1922; Этика. М., 1991.
*Кроче (Croce) Бенедетто, 1866-1952. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика, рус. пер. Т. 1: Теория. М., 1920.
Ксенофонт Афинский (Xenophon), ок. 430-ок. 355 до Р.Х. Воспоминания о Сократе, рус. пер. М., 1993; Киропедия, рус. пер. М., 1993.
Кудрявцев Владимир Товиевич, 1961. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: уч. пос. М., 1997.
Кудрявцев-Платонов Виктор Дмитриевич, 1828-1891. О единстве рода человеческого // Прибавления к изданию творений Святых Отцов. Т. 11-13. М., 1852-1854.
Кулагина Ирина Юрьевна. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1997.
Куликов В. Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопр. филос. 1985, № 6; Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.
Кун (Kuhn) Томас Сэмюэль, 1922. Структура научных революций, рус. пер. М., 1977.
Кунов (Cunow) Генрих, 1862-1936. Социология, этнология и материалистическое понимание истории, рус. пер. Киев, 1905.

Л

Лабриола (Labriola) Антонио, 1843-1904. Исторический материализм и философия: письма к Сорелю, рус. пер. СПб, 1900; Очерки материалистического понимания истории, рус. пер. М., 1960.
Лабрюйер (La Bruyere) Жан де, 1645-1696. Характеры или нравы нынешнего века, рус. пер. М., 1974.
Лавров Петр Лаврович, 1823-1900. Что такое антропология // Русское слово. 1860, № 10; Задачи понимания истории. СПб, 1903 (под псевд. С. С. Арнольди); Социальная революция и задачи нравственности. Пг., 1921; Философия и социология: избр. произв. Т. 1-2. М., 1965.

Лазурский Александр Федорович, 1874-1917. О взаимной связи душевных свойств и способах ее изучения // Вопр. филос. и психолог. 1900, № 3; Программа исследования личности. СПб, 1915; Личность и воспитание // Естественный эксперимент и его школьное применение. Пг., 1918; Очерк науки о характерах. М., 1995.
Лай (Lay) Вильгельм Август, 1862-1926. Школа действия: реформа школы сообразно требованиям природы и культуры, рус. пер. Пг., 1920.
Ламарк (Lamarck) Жан Батист Пьер Антуан де Моне, 1744-1829. Анализ сознательной деятельности человека, рус. пер. Вып. 1-2. СПб, 1899.
Ламеннэ (Lamennais) Филисите Робер де, 1782-1854. Современное рабство, рус. пер. Н.Новгород, 1905; Слова верующего, рус. пер. М., 1919.
Ламетри (La Mettrie) Жюльен Оффре де, 1709-1751. Соч., рус. пер. М., 1983.
Лампрехт (Lamprecht) Карл, 1856-1915. История германского народа, рус. пер. Т. 1-3. М., 1894-1896.
Ланге Николай Николаевич, 1858-1921. Душа ребенка в первые годы жизни. СПб, 1892; Психология // Итоги науки в теории и практике. Т. 8. М., 1914.
Лапшин Иван Иванович, 1870-1952. Законы мышления и формы познания. СПб, 1906; Философия изобретения и изобретение в философии. Т. 1-2. Прага, 1924.
*Лебон, Ле Бон (Le Bon) Гюстав, 1841-1931. Психология народов и масс, рус. пер. СПб, 1995; Психологические законы эволюции народов, рус. пер. СПб, 1906; Психология социализма, рус. пер. СПб, 1995; Психология воспитания, рус. пер. СПб, 1910.
*Левин (Lewin) Курт, 1890-1947. Социализация системы Тейлора, рус. пер. Л.-М., 1925.
*Леви-Строс (Levi-Strauss) Клод, 1908. Структурная антропология, рус. пер. М., 1985; Первобытное мышление, рус. пер. М., 1994.
Левицкий Сергей Александрович, 1908-1983. Соч. Т. 1: Трагедия свободы. Т. 2: Очерки по истории русской философии. М., 1995.
Лейбниц (Leibniz) Готфрид Вильгельм, 1648-1716. Исповедь философа, рус. пер. Казань, 1915; Соч., рус. пер. Т. 1-4. М., 1982-1989.
Лейтес Натан Наумович. Об умственной одаренности. М., 1960.
Лейтц (Leutz) Грете. Психодрама: теория и практика, рус. пер. М., 1994.
Ленин, псевд. Ульянова, Владимир Ильич, 1870-1924. О воспитании и образовании. Т. 1-2. М., 1980.
Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci), 1452-1519. Книга о живописи, рус. пер. М., 1934; Избр. произв., рус. пер. Т. 1-2. М., 1995; Избранное, рус. пер. М., 1952.
Леонтьев Алексей Николаевич, 1903-1979. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971; Деятельность, сознание, личность. М., 1975; Проблемы развития психики. М., 1981; Избр. психол. произв. Т. 1-2. М., 1983.
Леонтьев (Leontief) Василий Васильевич, 1906-1999. Экономические эссе: теории, исследования, факты и политика, рус. пер. М., 1990.
Леонтьев Константин Николаевич, 1831-1891. Собр. соч. Т. 1-9. М., 1912.
Леопарди (Leopardi) Джакомо, граф, 1798-1837. Диалоги и мысли, рус. пер. СПб, 1908.
Лернер Исаак Яковлевич, 1917-1996. Проблемное обучение. М., 1974; Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. М., 1982; Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
Лесгафт Петр Францевич, 1837-1909. Антропология и педагогика // Северный вест. 1899, № 10; Школьные типы. СПб, 1884; Избр. педагог. соч. М., 1988.
Лессинг (Lessing) Готхольд Эфраим, 1729-1781. Собр. соч., рус. пер. Т. 1-10. СПб.-М., 1904; Избр. произв., рус. пер. М., 1953.
Летурно (Letourneau) Шарль, 1831-1902. Социология по данным этнографии, рус. пер. СПб, 1896; Физиология страстей, рус. пер. СПб, 1896; Эволюция рабства, рус. пер. М., 1897; Эволюция воспитания у различных человеческих рас, рус. пер. СПб, 1900.
Ливий (Livius) Тит, Тит Ливий (Titus Livius), 59 до Р.Х.-17. История Рима от основания города, рус. пер. Т. 1-3. М., 1989-1993.

Лихачев Дмитрий Сергеевич, 1906. Заметки о русском. М., 1984; Книга беспокойств. М., 1991; Очерки по философии художественного творчества. СПб, 1996.
Лихтенберг (Lichtenberg) Георг Кристоф, 1742-1799. Афоризмы, рус. пер. М., 1994.
Лобачевский Николай Иванович, 1792-1856. Научно-педагогическое наследие. - Руководство Казанским университетом. - Фрагменты. - Письма. М., 1976.
Лобок Александр Михайлович, 1962. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
Локк (Locke) Джон, 1632-1704. Педагог. соч., рус. пер. М., 1939; Соч., рус. пер. Т. 1-3. М., 1985-1988.
Ломоносов Михаил Васильевич, 1711-1765. О воспитании и образовании. М., 1991; Избр. труды. М., 1996.
Лопатин Лев Михайлович, 1855-1920. Психология. М., 1902; Философские характеристики и речи. М., 1995; Аксиомы философии. М., 1996.
Лоренц Конрад, 1903-1989. Агрессия: так называемое зло, рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 3; Восемь смертных грехов человечества, рус. пер. // Там же.
Лосев Алексей Федорович, 1893-1988. Дерзание духа. М., 1988; История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития. Кн. 1-2. М., 1992; Философия, мифология, культура. М., 1991; Миф, число, сущность. М., 1994.
Лосский Николай Онуфриевич, 1870-1965. Типы мировоззрений. Париж, 1931; Характер русского народа. М., 1990; Обоснование интуитивизма. Берлин, 1924; Свобода воли. Париж, б/г; Условия абсолютного добра. М., 1991; История русской философии. М., 1994; Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995.
Лотман Юрий Михайлович, 1922-1994. Культура и взрыв. М., 1992; Избр. ст. Т. 1-3. Таллинн, 1992; О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста, статьи, исследования, заметки. СПб, 1996.
Лотце (Lotze) Рудольф Германн, 1817-1881. Микрокосм: мысли о естественной и бытовой истории человечества, рус. пер. Ч. 1-3. М., 1866-1867; Основания психологии, рус. пер. СПб, 1884.
Лукач (Lukacs) Дьёрдь (Георг), 1885-1971. К онтологии общественного бытия: пролегомены, рус. пер. М., 1991.
Лукиан из Самосаты (Lucianus Samosatensis), ок. 120-ок. 190. Собр. соч., рус. пер. Т. 1-2. М.-Л., 1935.
Лукреций (Lucretius) Тит Лукреций Карр, ок. 99-55 до Р.Х. О природе вещей, рус. пер. М., 1983.
*Лурия (Luria) Александр Романович, 1902-1977. Речь и интеллект в развитии ребенка. М., 1927; Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка. М.-Л., 1930 (ред.); Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956 (совм. с Ф.Я. Юдович); Потерянный и возвращенный мир. М., 1971; Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974; Язык и сознание. М., 1979; Этапы пройденного пути: научная автобиография. М., 1982.
Льюис (Lewes) Джордж Генри, 1817-1878. Изучение психологии, ее предмет, область и метод, рус. пер. М., 1880; Жизнь и учение Спинозы, рус. пер. СПб, 1895.
Льюис (Lewis) Клайв Стейплз, 1898-1963. Любовь, рус. пер. // Вопр. филос. 1989, № 8.
Люббе (Lubbe) Герман, 1926. В ногу со временем: о сокращении нашего пребывания в настоящем, рус. пер. // Вопр. филос. 1994, № 4; Историческая идентичность, рус. пер. // Там же.
Люблинская А. А., 1903-1983. Воспитателю о развитии ребенка. М., 1972.
Любищев Александр Александрович, 1890-1972. Расцвет и упадок цивилизаций: предварительный набросок. Ульяновск-Самара, 1994.
Лютер (Luther) Мартин, 1483-1546. Время молчания прошло, рус. пер. Харьков, 1992; Мартин Лютер - реформатор, проповедник, педагог. М., 1996.

М

Мабли (Mably) Габриель Бонно де, 1709-1785. О изучении истории, рус. пер. Ч. 1-3. СПб, 1812; Избр. произв., рус. пер. М.-Л., 1950.
Макаренко Антон Семенович, 1888-1939. Педагог. соч. Т. 1-8. М., 1983-1989.
Мак-Дугалл (McDougall) Уильям, 1871-1938. Основные проблемы социальной психологии, рус. пер. М., 1916.
Макиавелли (Machiavelli) Николо ди Бернардо, 1469-1527. Избр. соч., рус. пер. М., 1982.
Максим Грек, в миру Тривелис, Святой, ок. 1475-1556. Соч., рус. пер. Ч. 1-3, Троице-Сергиева лавра, 1910-1911; [Тексты] // Булани Д.М. Переводы и послания Максима Грека: неизданные тексты. Л., 1984.
Максим Исповедник (Maximus Confessor), ок. 580-662. Творения преподобного Максима Исповедника. Кн. 1-2, б/м., 1993.
Малиновский Василий Фёдорович, 1765-1814. Избр. общественно-политические соч. М., 1958.
Мальбранш (Malebranche) Никола, 1638-1715. Разыскания истины, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1903-1906.
Мамардашвили Мераб Константинович, 1930-1990. Сознание - это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть // Вопр. филос. 1989, № 7; Проблема человека в философии // О человеческом в человеке. М., 1991; Мысль под запретом: беседы с А.Э. Эпельбаум // Вопр. филос. 1992, № 5; Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 1994.
Мангейм, Манхейм (Mannheim) Карл, 1893-1947. Идеология и утопия, рус. пер. М., 1992; Проблема интеллигенции: демократизация культуры, рус. пер. М., 1993; Диагноз нашего времени, рус. пер. М., 1994.
*Маритен (Maritain) Жак, 1882-1973. Работы Жака Маритена по культурологии и истории мысли, рус. пер. Вып. 1-2. М., 1990; Ответственность художника, рус. пер. // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991; Философ в мире, рус. пер. М., 1994; О человеческом знании, рус. пер. // Вопр. филос. 1997, № 5.
Марк Аврелий Антонин (Marcus Aurelius Antoninus), император, 121-180. Размышления, рус. пер. Л., 1985.
Маркс (Marx) Карл Генрих, 1818-1883; Энгельс (Engels) Фридрих, 1820-1895. О воспитании и образовании, рус. пер. Т. 1-2. М., 1978.
*Марсель (Marcel) Габриель, 1889-1973. К трагической мудрости и за ее пределы, рус. пер. // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991; Люди против гуманности, рус. пер. // Филос. науки. 1994, № 1-3; Быть и иметь, рус. пер. М., 1994; Трагическая мудрость философии: избр. работы, рус. пер. М., 1995.
Масарик (Masaryk) Томаш Гарриг, 1850-1937. О большевизме, рус. пер. Прага, 1921; Мировая революция: воспоминания, рус. пер. Прага, 1926-1927.
*Маслоу (Maslow) Абрахам Харольд, 1908-1970. Самоактуализация // Психология личности: тексты. М., 1982.
Мах (Mach) Эрнст, 1838-1916. Развитие индивидуальности в естественных условиях и в культурной среде, рус. пер. // Русская мысль. 1906, № 2; Познание и заблуждение: очерки по психологии исследования, рус. пер. М., 1909.
Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах // ООН. Права человека: изложение фактов. 1992, № 16.
Мёйман (Meumann) Эрнст, 1862-1915. Возникновение и цели экспериментальной педагогики, рус. пер. // Педагог. сб. 1901, № 6; Интеллигентность и воля: учение об одаренности и характере на психологической основе, авториз. рус. пер. Лейпциг, 1915; Очерк экспериментальной педагогики, рус. пер. М., 1922.
Менделеев Дмитрий Иванович, 1834-1907. Народное просвещение и высшее образование // Соч.: В 25 т. Т. 23. Л.-М., 1952; С думой о благе российском. Новосибирск, 1991.
Мендельсон (Mendelson) Мозес, 1729-1789. Федон, или О бессмертии души. СПб, 1837.
*Мерло-Понти (Merleau-Ponty) Морис, 1908-1961. Временность, рус. пер. // Историко-

философский ежегодник: 1990. М., 1991; Философия и социология, рус. пер. // Вопр. социологии. 1992, № 1; В защиту философии, рус. пер. М., 1996.
*Мессер (Messer) Август Вильгельм, 1867-1937. Введение в теорию познания, рус. пер. СПб, 1910.
Мечников Илья Ильич, 1845-1916. Воспитание с антропологической точки зрения. СПб, 1884; Этюды о природе человека: опыт оптимистической философии. М., 1956; Этюды оптимизма. М., 1987.
Мещеряков Александр Иванович, 1923-1974. Слепоглухонемые дети: развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
Мижуев Павел Григорьевич, 1861-1932. Влияние народного образования на народное богатство, здоровье, нравственность и другие стороны общественной жизни. СПб, 1901.
Мид (Mead) Маргарет, 1901-1978. Культура и мир детства: избр. произв., рус. пер. М., 1988.
Миклухо-Маклай Николай Николаевич, 1846-1888. Собр. соч.: В 5 т. Т. 1, 3, 4: ст. по антропологии и этнографии. М.-Л., 1950-1954.
Милль (Mill) Джон Стюарт, 1806-1873. Автобиография, рус. пер. М., 1896; О свободе, рус. пер. СПб, 1906; Основы политической экономии, рус. пер. СПб, 1909.
Милюков Павел Николаевич, 1859-1943. Летний университет в Англии // Мир Божий. 1894, № 5; Из истории русской интеллигенции. СПб, 1903; Очерки по истории русской культуры. Т. 1-3. М., 1993-1995.
Мир детства: дошкольник. М., 1987.
Мир детства: младший школьник. М., 1988;
Мир детства: подросток. М., 1989;
Мир детства: юность. М., 1991.
Михайлов Феликс Трофимович, 1930-2006. Загадка человеческого Я. М., 1976.
Моложавый Степан Степанович, 1879-1936. Педологические пути дошкольного воспитания (совм. с Е. Б. Моложавой). М.-Л., 1931.
*Монро (Monroe) Пол, 1869-1947. История педагогики, рус. пер. Ч. 1-2. М.-Пг., 1923.
Монтень Мишель Эйкем де, 1533-1592. Опыты, рус пер. Т. 1 (кн. 1-2)-2 (кн. 3). М., 1979.
Монтескьё (Montesquieu) Шарль Луи Шарль де Секонда барон де Ла Бред де, 1689-1755. Избр. произв., рус. пер. М., 1955.
*Монтессори (Montessori) Мария, 1870-1952. Метод научной педагогики в применении к воспитанию детей в Доме ребенка, рус. пер. М., 1915; Руководство к моему методу, рус. пер. М., 1916; Самовоспитание и самообучение в начальной школе, рус. пер. М., 1922.
Морено (Moreno) Якоб Леви, 1892-1974. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе, рус. пер. М., 1958.
Мочульский Константин Васильевич, 1892-1948. Гоголь. - Соловьев. - Достоевский. М., 1995.
Мудрик Анатолий Викторович, 1941. Социализация и "смутное время". М., 1991.
*Мунье (Mounier) Эмманюэль, 1905-1950. Надежда отчаявшихся, рус. пер. М., 1995.
Мур (Moore) Джордж Эдуард, 1873-1958. Принципы этики, рус. пер. М., 1984.
*Мюнстерберг (Munsterberg) Гуго, 1863-1916. Психология и учитель, рус. пер. М., 1915; Психология и экономическая жизнь, рус. пер. М., 1924; Основы психотехники, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1996.
Мюнх (Munch) Вильгельм, 1843-1912. Будущая школа: утопии, идеалы, возможности, рус. пер. М., 1906.
Мюссе Альфред де, 1810-1857. Исповедь сына века, рус. пер. М., 1988.
Мясищев Владимир Николаевич, 1893-1973. Психология отношений: избр. психолог. труды. М.-Воронеж, 1995.

Н

*Наторп (Natorp) Пауль, 1854-1924. Философия как основа педагогики, рус. пер. М., 1910;

Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности, рус. пер. СПб, 1911; Культура народа и культура личности, рус. пер. СПб, 1912; Песталоцци: его жизнь и его идеи, рус. пер. Пг., 1920.
Начала педагогики, заключающиеся в природе человека // Литовские епархиальные ведомости. 1869, № 16; Правила педагогики, заключающиеся в природе человека // Там же, № 18.
Неменский Борис Михайлович, 1928. Распахни окно. М., 1974; Доверие. М., 1984; Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. М., 1987; Культура, искусство, образование: цикл бесед. М., 1993.
Ненасилие: философия, этика, политика. М., 1993.
Несмелов Виктор Иванович, 1863-1920. Наука о человеке. Т. 1: Опыт психологической истории и критики основных вопросов жизни. Т. 2: Метафизика жизни и христианское откровение. Казань, 1906.
Нечаев Александр Петрович, 1870-1948. Очерк психологии для воспитателей и учителей. Ч. 1-2. СПб, 1908; Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Т. 1. 2-е изд. СПб, 1908; Характер человека. М.-Л., 1929.
Никифор, 2-я пол. XI в.-1121. Послания к князю Владимиру // Златоструй. М., 1990.
Николай Кузанский (Nicolaus de Cusa), 1401-1464. Соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1978-1980.
Ницше (Nietzsche) Фридрих, 1844-1900. Полн. собр. соч., рус. пер. Т. 1-9. М., 1909-1912; Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей, рус. пер. М., 1994.
Новалис (Novalis), псевд. Харденберга (Hardenberg), Фридрих фон, 1772-1801. Генрих фон Офтердинген, рус. пер. Пг., 1922; Ученики в Саисе, рус. пер. // Немецкая романтическая повесть. Т. 1. М.-Л., 1935.
Новгородцев Павел Иванович, 1866-1924. Введение в философию права: кризис современного правосознания. М., 1996; Об общественном идеале. М., 1991; Соч. М., 1995.
Новиков Николай Иванович, 1744-1818. Избранное. М., 1983.

О

Одоевский Владимир Федорович, 1803/04-1869. Избр. педагог. соч. М., 1955; Русские ночи. Л., 1975; Соч. Т. 1-2. М., 1981.
Ольков Сергей Геннадиевич. Общественные болезни. Тюмень, 1996.
Омар Хайям Нишапури, ок.1048-после1122. Рубаийат, рус. пер. СПб, 1995; Трактаты, рус. пер. М., 1961.
Опарин Александр Иванович, 1894-1980. Происхождение жизни. Тбилиси, 1985.
Ортега-и-Гассет (Ortega y Gasset) Хосе, 1883-1955. Восстание масс, рус. пер. // Вопр. филос. 1989, № 3; Дегуманизация искусства, рус пер. // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991; Что такое философия? рус. пер. М., 1991; Эссе об Испании, рус. пер. // Иностр. лит. 1993, № 4; История как система // Вопр. филос. 1996, № 6.
Оруэлл (Orwell) Джордж, псевд. Блэра (Blair), Эрик Артур, 1903-1950. "1984" и эссе разных лет: роман и художественная публицистика, рус. пер. М., 1989.
О свободе: антология западноевропейской классической либеральной мысли, рус. пер. М., 1995.
Оствальд (Ostwald) Вильгельм Фридрих, 1853-1932. Энергетический императив, рус пер. СПб, 1913.
Острогорский Алексей Николаевич, 1840-1917. Избр. педагог. соч. М., 1985.
Острогорский Виктор Петрович, 1840-1902. Письма об эстетическом воспитании // Семья и школа. 1971, № 6.
*Отто (Otto) Бертольд, 1859-1933. Право на труд и интересы рабочих. Социально-политические очерки. СПб, 1900.
Оуэн (Owen) Роберт, 1771-1858. Образование человеческого характера, рус. пер. СПб, 1865.

П

Павлов Иван Петрович, 1849-1936. Полн. собр. соч. Т. 1-6. М.-Л., 1951-1952.
Панарин Александр Сергеевич, 1940. Россия в цивилизационном процессе: между атлантизмом и евразийством. М., 1995; Философия политики. М., 1996.
*Парето (Pareto) Вильфредо, 1848-1923. Чистая экономия. Воронеж, 1912.
*Парсонс (Parsons) Толкот, 1902-1979. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня. М., 1965.
Паскаль (Pascal) Блез, 1623-1662. Письма к провинциалу, рус. пер. СПб, 1898; Мысли, рус. пер. М., 1994.
Пастернак Борис Леонидович, 1890-1960. Воздушные пути: проза разных лет. М., 1982; Что такое человек // Век XX и мир. 1989, № 5.
*Паульсен (Paulsen) Фридрих, 1846-1908. Немецкие университеты и их историческое развитие, рус. пер. под ред. В.И. Вернадского. М., 1898; Образование, рус. пер. М., 1900; Общеобразовательная школа будущего, рус. пер. СПб, 1901; Основы этики, рус. пер. М., 1906; Педагогика, рус. пер. СПб, 1913.
Педагогика и логика. М., 1993.
Пересветов Иван Семенович, XVI в. Соч. М.-Л., 1956.
*Песталоцци (Pestalozzi) Иоганн Генрих, 1746-1827. Избр. педагог. произв., рус. пер. Т. 1-3. М., 1961-1965.
Петражицкий Лев Иосифович, 1867-1931. Введение в изучение права и нравственности: эмоциональная психология. СПб, 1905.
Петровский Артур Владимирович, 1924. Дети и тактика семейного воспитания. М., 1981; Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982; Вопросы истории и теории психологии: избр. труды. М., 1984; Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии. М., 1996; История и теория психологии. Т. 1-2. Ростов н/Д., 1996 (совм. с М.Г. Ярошевским); Откровенно говоря. Ростов н/Д., 1997.
Петровский Вадим Артурович, 1950. Психология неадаптивной активности. М., 1992; Личность в психологии: парадигма субъективности, Ростов н/Д., 1996.
Печёрин Владимир Сергеевич, 1807-1885. Замогильные записки. Калинин-М., 1932.
Печчеи Аурелио. Человеческие качества, рус. пер. М., 1985.
Пиаже (Piaget) Жан, 1896-1980. Избр. психолог. труды, рус. пер. М., 1969; Речь и мышление ребенка, рус. пер. М., 1994.
Пирогов Николай Иванович, 1810-1881. Избр. педагог. соч. М., 1985.
Писарев Дмитрий Иванович, 1840-1868. Избр. педагог. соч. М., 1984; Исторические эскизы: избр. статьи. М., 1989.
Планк (Plank) Макс Карл Эрнст Людвиг, 1858-1947. Школьные речи, рус. пер. // Гимназия. 1899, № 1; Принцип сохранения энергии, рус. пер. М.-Л., 1938; Религия и естествознание, рус. пер. // Вопр. филос. 1990, № 8.
Платон, 428/7-348/7 до Р.Х. Соч., рус. пер. Т. 1-3 (Ч. 1-2). М., 1968-1972; Диалоги [ранние], рус. пер. М., 1986.
*Плеснер (Plessner) Хельмут, 1892-1985. Ступени органического в человеке // Проблемы человека в западной философии: сб. материалов. М., 1988.
Плеханов Георгий Валентинович, 1856-1918. Соч. Т. 1-24. М.-Пг., 1923-1927.
Плотин, ок. 204/5-269/70. Соч., рус. пер. СПб, 1995.
Полиа, Пойа Д. Математическое открытие: решение задач, основные понятия, изучение и преподавание, рус. пер. М., 1976.
Полани, Поланьи (Polanyi) Майкл, 1891-1976. Личностное знание, рус. пер. М., 1985.
Поливанов Евгений Дмитриевич, 1891-1938. Труды по восточному и общему языкознанию. Избр. работы. М., 1991.
Полторацкий Николай Петрович, 1921-1990. Россия и революция: сб. статей, Нью-Йорк, 1988.

Поп (Pope) Александр, 1688-1744. Опыт о человеке: философско-дидактическая поэма, рус. пер. М., 1801.
Поппер (Popper) Карл Раймунд, сэр, 1902-1994. Логика и рост научного знания, рус. пер. М., 1983; Нищета историцизма, рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 8-10; Открытое общество и его враги, рус. пер. Т. 1-2. М., 1992; Что такое диалектика? // Вопр. филос. 1995, № 1.
Поршнев Борис Федорович, 1905-1972. Социальная психология и история. М., 1966.
Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах. М., 1996.
Потебня Александр Афанасьевич, 1835-1891. Из записок по теории словесности. Харьков, 1905; Слово и миф: собр. произведений. М., 1989.
Практическая школьная энциклопедия / Авт.: В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, М.М. Рубинштейн, Е.М. Чарнолусская, Н.В. Чехов и др. М., 1912.
Пригожин (Prigogin(e)) Илья, 1917. От существующего к возникающему, рус. пер. М., 1985; Порядок из хаоса, рус. пер. М., 1986 (совм. с И. Тенгерс).
Проблема человека в западной философии: сб. переводов. М., 1988.
Прокл, ок. 410-485. Первоосновы теологии. Тбилиси, 1972.
Прокопович-Антонский Антон Антонович, 1762-1848. Слово о воспитании. М., 1798.
Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.
Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: материалы I-II симпозиумов Психолог. инст. РАО. М., 1997.
Пуанкаре (Poincare) Жюль Анри, 1854-1912. Наука и метод, рус. пер. СПб, 1910.

Р

Рабле (Rabelais) Франсуа, ок. 1494-ок. 1553. Мысли о воспитании и обучении. М., 1896.
Радлов Эрнест Леопольдович, 1854-1928. Очерк истории русской философии. Пг., 1920.
Райх (Reich) Вильгельм, 1897-1957. Психология масс и фашизм, рус. пер. М.-СПб, 1997.
Рамзай (Ramsay) Эндрю Майкл, 1686-1743. Новая Киропедия, рус. пер. Т. 1-2. М., 1785.
Ранние славянофилы: А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, К.С. и И.С. Аксаковы. СПб, 1910.
*Рассел (Russel) Бертран Артур Уильям, лорд, 1872-1970. Человеческое познание, его сфера и границы, рус. пер. М., 1957; Человечество в опасности, рус. пер. // Вопр. филос. 1988, № 5; Практика и теория большевизма, рус. пер. М., 1991; Воля к сомнению, сокращ. рус. пер. // Феномен человека: антология. М., 1993; История западной философии, рус. пер. Т. 1-2. М., 1994;
Расы и расизм: история и современность. М., 1991.
Рат-Вег (Rath-Vegh) Иштван, 1870-1959. История человеческой глупости, рус. пер. Дубна, 1996.
Рахлевская Людмила Кузьминична, 1946. Педагогическая антропология (человекознание) в системе непрерывного образования: история, теория, практика. Томск, 1997; Самопознание в процессе изучения педагогической антропологии: уч. пос. Томск, 1996.
Редкин Петр Григорьевич, 1808-1901. Избр. педагог. соч. М., 1958.
Рейн (Rein) Вильгельм, 1847-1929. Общая дидактика, рус. пер. б/м., б/г.; Воспитание ребенка, рус. пер. // Дитя его физическое и духовное воспитание/ Под ред. В. Рейна, рус. пер. СПб, 1913; Очерк психологии, рус. пер. Киев, 1913; Педагогика, рус. пер. Рига, 1914.
Религиозная философия: методы и проблемы: сб. переводов. Т. 1-2. М., 1974.
Рескин, Раскин (Ruskin) Джон, 1819-1900. Воспитание. Книга. Женщина, рус. пер. М., 1898; Соч., рус. пер. Сер. 1. Т. 1-10. Сер. 2. Т. 1. М., 1900-1905.
Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.
Рибо (Ribot) Теодюль Арман, 1839-1916. Наследственность душевных свойств, рус. пер. СПб, 1884; Психология чувств, рус. пер. СПб, 1898; Аффективная память, рус. пер. СПб, 1899; Характер, рус. пер. СПб, 1899; Творческое воображение, рус. пер. СПб, 1901.
*Рикёр (Ricoeur) Поль, 1913. Человек как предмет философии, рус. пер. // Вопр. филос. 1989,

№ 2; Какого рода высказывания о человеке могут принадлежать философии // О человеческом в человеке. М., 1991; Существование и герменевтика, рус. пер. // Феномен человека: антология. М., 1993; Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике, рус. пер. М., 1995; Герменевтика, этика, политика: московские лекции и интервью, рус. пер. М., 1995; Торжество языка над насилием, рус. пер. // Вопр. филос. 1996, № 4.
Риккерт (Rickert) Генрих, 1863-1936. Философия истории, рус. пер. СПб, 1908; Ценности жизни и культурные ценности // ЭОН: альманах старой и новой культуры. Вып. 1-2. М., 1994.
Роговин М. С. Научные критерии психической патологии. Ярославль, 1981.
Родак И. И. Творческая активность учащихся в процессе обучения: культивация вопросов учащихся. М., 1969.
Роджерс (Rogers) Карл Рэнсом, 1902-1987. Клиентоцентрированная литература, рус. пер. М., 1997.
Розанов Василий Васильевич, 1856-1919. Собр. соч. Т. 1-6. М., 1994-1995; Эстетическое понимание истории // Русские философы, конец XIX - середина XX века: антология. Вып. 2. М., 1994; О понимании: опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как целостного знания. СПб, 1994.
Розеншток-Хюсси (Rosenstock-Huessy) Ойген, 1888-1973. Прощание с Декартом. - Значение юмора для выживания // Вопр. филос. 1997, № 8.
Россолимо Григорий Иванович, 1860-1928. Экспериментальное исследование психомеханики по индивидуальным и массовым методам. М., 1930.
*Ростовцев (Rostovtzeff) Михаил Иванович, 1870-1952. Мученики греческой культуры во II-I вв. до Р.Х. // Мир Божий. 1901, № 5.
Ростопчина Евдокия Петровна, 1811/12-1858. Очерки большого света. СПб, 1839.
Рубакин Николай Александрович, 1862-1946. Среди книг: опыт обзора русских книжных богатств в связи с историею научно-философских и литературно-общественных идей; справочное пособие для самообразования и для систематизации и комплектования общеобразовательных библиотек, а также книжных магазинов. Т. 1-3. М., 1911-15; Письма к читателям о самообразовании // Избранное: В 2 т. Т. 2. М., 1975; Практика самообразования // Там же.
Рубинштейн Матвей Моисеевич, 1878-1953. Общественное или семейное воспитание? М., 1918; История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск, 1922; Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926 (совм. с В.Е. Игнатьевым); Проблема учителя. М.-Л., 1927; О смысле жизни. Ч. 1-2. М., 1927; Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1920; Юность по дневникам и автобиографическим записям. М., 1928; Воспитание читательских интересов у школьников. М., 1950.
Рубинштейн Сергей Леонидович, 1889-1960. Бытие и сознание. М., 1957; Принципы и пути развития психологии. М., 1959; Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психол. 1960, № 3; Принцип творческой самодеятельности // Вопр. филос. 1989, № 4; Основы общей психологии. Т. 1-2. М., 1989.
Русская идея. М., 1992.
Русская идея и современность: Научно-аналитический обзор современных публикаций из наследия русских религиозных мыслителей. Киев., 1990.
Русская философия собственности: XVIII - XX века. СПб, 1993.
Руссо (Rousseau) Жан Жак, 1712-1778. Об общественном договоре, или Принципы политического права, рус. пер. М., 1938; Исповедь. - Прогулки одинокого человека, рус. пер. М., 1949; Педагог. соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1981.

С

Саади Абдуррахман, между 1203/10-1292. [Тексты] // Педагог. мысли востока. Опыт исследования. Казань, 1927.

Саллюстий Крисп (Sallustius Crispus) Гай, 86-35 до Р.Х. Соч., рус. пер. М., 1981.
Самарин Юрий Федорович, 1819-1876. Соч. Т. 1-10, 12. М., 1911; Избр. произв. М., 1996.
Сартр (Sartre) Жан Поль, 1905-1980. Экзистенциализм - это гуманизм, рус. пер. // Сумерки богов. М., 1989; Проблемы метода, рус. пер. М., 1994.
Сахаров Андрей Дмитриевич, 1921-1989. Тревога и надежда: сборник. М., 1990.
Светоний Гай Транквилл (Suetonius Gaius Tranquillus), ок. 70-ок. 140. Жизнь двенадцати цезарей, рус. пер. М., 1993.
Свинцов Владимир Иванович, 1928. Люди и крысы // Вопр. филос. 1992, № 8.
Свое слово: Философско-литературный сборник, изд. проф. А.А. Козловым. СПб, 1898. № 5.
*Селли, Салли (Sully) Джеймс, 1842-1923. Основы общедоступной психологии в ее примененнии к воспитанию, рус. пер. СПб, 1908.
Сенека (Seneca) Луций Анней, ок. 4 до Р.Х.-65. Нравственные письма к Луцилию, рус. пер. М., 1993; О краткости жизни, рус. пер. СПб, 1996.
Сен-Симон (Saint-Simon) Клод Анри, граф, 1760-1825. Очерк науки о человеке, рус. пер. // Родоначальники позитивизма. Вып. III. СПб, 1911.
Сепир (Sapir) Эдуард, 1884-1939. Избр. труды по языкознанию и культурологии, рус. пер. М., 1993.
Серапион Владимирский, XIII в. Поучения // Петухов Е. Серапион Владимирский, русский прововедник XIII века. СПб, 1888.
Серафим Саровский, в миру Мошнин Прохор Исидорович, 1759-1833. О цели христианской жизни: беседа преп. Серафима Саровского с Н.А. Мотовиловым. Алма-Ата, 1991.
Сеченов Иван Михайлович, 1829-1905. Избр. философ. и психолог. произв. М., 1947; Психология поведения: избр. психолог. труды. М.-Воронеж, 1995.
Сидонский Фёдор Фёдорович, 1805-1973. Об отношении идеального к действительному и обратно // Сын Отечества и Северный архив. 1832, № 11-12.
Симонов Павел Васильевич; Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. М., 1984.
Синклер (Sinclair) Эптон Билл, 1878-1968. Книга об обществе, рус. пер. Л., 1925; Книга о жизни, рус. пер. М.-Л., 1927.
Скаткин Михаил Николаевич, 1900-1991. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965; Актуальные проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся. М., 1969; Проблемы современной дидактики. М., 1980.
Сковорода Григорий Саввич, 1722-1794. Соч. Т. 1-2. М., 1973.
Смирнов Анатолий Александрович, 1894-1980. К столетию "Педагогической антропологии" К.Д. Ушинского // Вопр. психолог. 1968, № 4.
Смит (Smith) Адам, 1723-1790. Исследование о природе и причинах богатства народов, рус. пер. М., 1993; Теория нравственных чувств, рус. пер. М., 1997.
Смысл жизни: антология. М., 1994.
Смысл жизни в русской философии: кон. XIX-нач. XX века. СПб, 1995.
Современная книга по эстетике: антология. М., 1957.
Соколянский Иван Афанасьевич, 1889-1960. Несколько замечаний о слепоглухонемых // Антология педагогической мысли Укр. ССР. М., 1988; Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. 1989, № 2.
Сократовский метод обучения в оценках выдающихся педагогов и мыслителей. Саратов, 1980.
Солженицын Александр Исаевич, 1918. Архипелаг ГУЛАГ: 1918-1956: опыт художественного исследования. Т. 1-3. М., 1990.
Соловейчик Симон Львович, 1933-1996. От интересов к способностям. М., 1968; Час ученичества: для старшего возраста. М., 1970; "Агу" и "бука": педагогические размышления // Новый мир. 1985, № 3; Вечная радость. М., 1986.
Соловьёв Владимир Сергеевич, 1853-1900. Соч. Т. 1-2. М., 1988-1989; Избранное. М., 1990;
Соловьёв Сергей Михайлович, 1820-1879. Избр. труды. - Записки. М., 1983.
Солоневич Иван Лукьянович, 1891-1953. Народная монархия. М., 1991.

Сорокин Питирим Александрович, 1889-1968. Человек, цивилизация, общество, рус. пер. М., 1992; Система социологии. Т. 1-2. М., 1993; Социологические теории современности. М., 1992; Главные тенденции нашего времени. М., 1993.
Соссюр (Saussure) Фердинанд де, 1857-1913. Курс общей лингвистики, рус. пер. М., 1933.
Спекторский Евгений Васильевич, 1875-1951. Очерки по философии общественных наук. Вып. 1. Варшава, 1907.
Спенсер (Spencer) Герберт, 1820-1903. Основания науки о нравственности, рус. пер. СПб, 1880; Основания психологии, рус. пер. СПб, 1876; Воспитание умственное, нравственное и физическое, рус. пер. СПб, 1906; Социальная статика. Изложение социальных законов, обуславливающих счастье человечества, рус. пер. СПб, 1906; Личность и государство, рус. пер. СПб, 1908.
Спиваковская Алла Семеновна. Нарушения игровой деятельности. М., 1980; Игра - это серьезно. М., 1981; Профилактика детских неврозов. М., 1988.
Спиноза (Spinoza, d'Espinosa) Бенедикт де, Барух, 1632-1677. Политический трактат, рус. пер. М., 1910; Трактат об очищении интеллекта и о пути, наилучшим образом ведущем к истинному познанию вещей, рус. пер. М., 1914; Принципы философии Декарта, рус. пер. М., 1926; Этика, рус. пер. СПб, 1993.
Станевич Евстафий Иванович, 1775-1835. Мысли об истинном на земле счастии // Новости русской литературы на 1802. Ч. 2. М., 1802.
Станиславский Константин Сергеевич, 1863-1938. Моя жизнь в искусстве. М., 1983; Из записных книжек. Т. 1-2. М., 1986.
Стасов Владимир Васильевич, 1824-1906. Собр. соч. Т. 1-4. СПб, 1894-1906.
Стасюлевич Михаил Матвеевич, 1826-1911. Опыт исторического обзора главных систем философии истории. СПб, 1866.
Стендаль (Stendhal), псевд. Бейля (Beyle), Анри Мари, 1783-1842. Собр. соч. Т. 1-5. М., 1995.
Стоюнин Владимир Яковлевич, 1826-1888. Избр. педагог. соч. М., 1991.
Струве Петр Бернгардович, 1870-1944. Patriotika, Политика, Культура, Религия, Социализм: сб. статей. СПб, 1911; Дух и слово. Paris, 1981.
Струмилин Станислав Густавович, 1877-1974. Аристократия духа и профаны: два идеала. СПб, 1910.
Струминский Василий Яковлевич, 1880-1967. "Человек как предмет воспитания" К.Д. Ушинского: к 75-летию со дня выхода в свет // Советская педагогика. 1942, № 3-4.
Судьба искусства и культуры в западноевропейской мысли XX века: сб. переводов. Вып. 1-3. М., 1979.
Суворов Александр Васильевич, 1953. Школа взаимной человечности. М., 1995; Слепоглухой в мире зрячеслышащих. М., 1996; Экспериментальная философия. М., 1997.
Сухомлинский Василий Александрович, 1918-1970. Трудные судьбы. М., 1967; Избр. педагог. соч. Т. 1-3. М., 1979-1981; Родительская педагогика. Новосибирск, 1985.

Т

Тейлор (Tylor) Эдуард Бернетт, 1832-1917. Введение в изучение человека и цивилизации: антропология, рус. пер. Пг.-М., 1924; Первобытная культура, рус. пер. М., 1989.
Талызина Нина Федоровна, 1923. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Обучение и развитие. М., 1966;
Тард (Tarde) Габриель де, 1843-1904. Законы подражания. СПб, 1892; Социальная логика, рус. пер. СПб, 1996.
Тарнас (Tarnas) Ричард. История западного мышления, рус. пер. М., 1995.
Татищев Василий Никитич, 1686-1750. Духовная моему сыну. СПб, 1896; История российская. Т. 1-5. М., 1962-1966.
Тацит (Tacitus) Корнелий Публий, ок. 58-ок. 117. Соч., рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1993.
Тейяр де Шарден (Teilhard de Chardin) Пьер, 1881-1955. Феномен человека, рус. пер. М.,

1987; Божественная среда, рус. пер. М., 1994.
Тендряков Владимир Федорович, 1923-1984. Люди или нелюди? // Дружба народов. 1989, № 2.
Теплов Борис Михайлович, 1896-1965. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961; Избр. труды. Т. 1-2. М., 1985.
Теплов Григорий Николаевич, 1717-1779. Наставления сыну: Начало. М., 1990.
Тертуллиан Квинт Септимий Флоренс, ок. 160-после 220. Творения Тертуллиана, рус. пер. Ч. 1-4. СПб, 1847-1850.
*Тиллих (Tillich) Пауль, 1886-1965. Онтология любви, рус. пер. // Человек. 1990, № 2; Избранное: технология культуры, рус. пер. М., 1995.
Тихомиров Лев Александрович, 1852-1923. Монархическая государственность. СПб, 1992; Борьба века // Русские философы, конец XIX - середина XX века: антология. Вып. 2. М., 1994.
Тихон Задонский, в миру Соколов, Тимофей Савельев, 1724-1883. Творения. Т. 1-5. М., 1994.
Тойнби (Toynbee) Арнольд Джозеф, 1889-1975. Постижение истории, сокращ. рус. пер. М., 1996.
Токвиль (Tocqueville) Алексис Шарль Анри Морис Клезель де, 1805-1859. Старый порядок и революция, рус. пер. Пг., 1918; Демократия в Америке, предисл. Г.Дж. Ласки, рус. пер. М., 1994.
Толстой Алексей Константинович, граф, 1817-1875. Князь Серебряный. М., 1995.
Толстой Лев Николаевич, граф, 1828-1910. Педагог. соч., со вступит. ст. С.А. Венгерова. СПб, 1912; Педагогические статьи. М., 1911; История педагогики // Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 8. М.-Л., 1936; Детство. - Отрочество. - Юность. Л., 1980; Исповедь. - В чем моя вера? Л., 1991.
Толстой и ненасилие: материалы Всероссийской конференции. М., 1995.
*Торндайк (Thorndyke) Эдвард Ли, 1874-1949. Принципы обучения, основанные на психологии, рус. пер. М., 1930; Процесс учения у человека, рус. пер. М., 1935.
Торо (Thoreau) Генри Дейвид, 1817-1862. Уолден, или Жизнь в лесу, рус. пер. М., 1986.
Тоффлер (Toffler) Олвин, 1928. Футурошок. М., 1973; Эко-спазм. М.,1976.
Традиции образования и воспитания в Европе XI-XVII веков: сб. статей и материалов. Иваново, 1995.
Трактаты о вечном мире, рус. пер. М., 1963.
Трактаты о любви, рус. пер. М., 1994.
Тревельян (Trevelyan) Джордж Маколей, 1876-1962. Социальная история Англии. Обзор шести столетий от Чосера до королевы Виктории. М., 1959.
Тредиаковский Василий Кириллович, 1703-1768. Избр. произв. М.-Л., 1963.
Трёльч (Troeltsch) Эрнст, 1865-1923. Историзм и его проблемы: логическая проблема философии истории, рус. пер. М., 1994.
Третьяков Иван Андреевич, 1735-1776. Слово о Римском правлении и о разных оного переменах. М., 1769.
Троицкий Матвей Михайлович, 1835-1899. Общие свойства и законы человеческого духа (Наука о духе). Т. 1-2. М., 1882.
Трубецкой Евгений Николаевич, князь, 1863-1920. Смысл жизни. М., 1994.
Трубецкой Сергей Николаевич, князь, 1862-1905. Собр. соч. Т. 1-6. М., 1906-1912; Соч. М., 1994.
Туган-Барановский Михаил Иванович, 1865-1919. Социальные основы кооперации. М., 1989; К лучшему будущему. М., 1996.
Тэн (Taine) Ипполит Адольф, 1828-1893. Об уме и познании, рус. пер. СПб, 1894; Наблюдения над жизнью ребенка, рус. пер. СПб, 1900.
Тюрго (Turgot) Анн Робер Жак, 1727-1781. Избр. филос. произв., рус. пер. М., 1937.

У

*Уайтхед (Whitehead) Альфред Норт, 1861-1947. Избр. работы по филос., рус. пер. М., 1990.
Уарте (Huarte) Хуан, 1530-1592. Исследование способностей к наукам, рус. пер. М., 1960.
Уден Фридрих Карлович, 1753/54-1823. Академические чтения. Ч. 1-7. СПб, 1816-1823.
Унамуно-и-Хуго (Unamuno y Jugo) Мигель де, 1864-1936. О трагическом чувстве жизни у людей и народов, рус. пер. М., 1981 // Избранное: В 2 т. Л., 1981.
Уорд (Ward) Лестер Франк, 1841-1913. Психические факторы цивилизации, рус. пер. М., 1897; Очерки социологии, рус. пер. М., 1901.
Уотсон (Watson) Джон Бродес, 1878-1958. Психологический уход за ребенком, рус. пер. М., 1929.
Успенский Федор Иванович, 1845-1928. Очерки по истории византийской образованности. СПб, 1893.
Ухтомский Алексей Алексеевич, 1875-1942. Доминанта. М.-Л., 1966.
Ушинский Константин Дмитриевич, 1824-1870 (71). Собр. соч. Т. 1-11. М.-Л, 1948-1952; Архив К.Д. Ушинского. Т. 1-4. М., 1959-1962; Избр. педагог. соч. Т. 1-2. М., 1974.
Уэллс (Wells) Герберт Джордж, 1866-1946. Неугасимый огонь, рус. пер. Пг., 1922.

Ф

Федоров Николай Федорович, 1828-1903. Соч. М., 1982.
Федотов (Fedotov) Георгий Петрович, 1886-1951. И есть и будет, Париж, 1932; Лицо России, Париж, 1967; Судьба и грехи России. Т. 1-2. СПб, 1991.
Фейерабенд (Feyerabend) Пауль, Поль, 1924. Избр. труды по методологии науки, рус. пер. М., 1986.
Фейербах (Feuerbach) Людвиг, 1804-1872. Избр. филос. произв., рус. пер. Т. 1-3. М., 1955-1967.
Фенелон (Fenelon) Франсуа де Салиньяк де ля Мот, 1651-1715. Телемак, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1839; О воспитании девиц, рус. пер. М., 1896.
Феномен человека: антология. М., 1993.
Феофраст, Теофраст (Theophrastus), 372-287 до Р.Х. Характеристики, рус. пер. СПб, 1893.
Фергюсон (Ferguson) Адам, 1723-1816. Наставления нравственной философии, рус. пер. СПб, 1804; Опыт истории гражданского общества, рус. пер. Ч. 1-3. СПб, 1817-1818.
*Фёрстер (Forster) Фридрих Вильгельм, 1869-1966. Школа и характер: заметки по педагогике послушания и по реформе школьной дисциплины, рус. пер. М., 1910.
Фехнер (Fechner) Густав Теодор, 1801-1887. Жизнь после смерти. Пг., 1915.
Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.
Философия и человек: сборник. Ч. 1-5. М., 1993.
Фихте (Fichte) Иоганн Готлиб, 1762-1814. Соч., рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1993.
Фишер (Fischer) Куно, 1824-1907. О свободе человека, рус. пер. СПб, 1900; История новой философии, рус. пер. Т. 1-8. СПб, 1901- 1909.
Флобер (Flaubert) Гюстав, 1821-1880. Воспитание чувств: роман, рус. пер. М., 1990.
Флоренский Павел Александрович, 1882-1937. Столп и утверждение истины. Т. 1-2. М., 1990; У водоразделов мысли. М., 1990; Детям моим. - Воспоминания прошлых лет. - Генеалогические исследования. - Из Соловецких писем. - Завещание. М., 1992.
Фохт-Бабаушкин Юрий Ульрихович, 1930. Художественная культура: проблемы изучения и управления. М., 1986.
Фрадкин Феликс Аронович, 1933-1993. Характерологические особенности научно-педагогического знания в теории К.Д. Ушинского // Советская педагогика. 1984, № 2; Воспитательная система С.Т. Шацкого. М., 1993 (совм. с Г.А. Малининым).
Франк Семен Людвигович, 1877-1950. Реальность и человек: метафизика человеческого бытия. Париж, 1956; Соч. М., 1990; Духовные основы общества: введение в социальную философию. М., 1992; Философские предпосылки деспотизма // Вопр. филос. 1992, № 3;

Введение в философию в сжатом уложении. СПб, 1922; Предмет знания. - Об основах и пределах отвлеченного знания. - Душа человека. - Опыт введения в философскую психологию. СПб, 1995.
Франкл Виктор, 1905. Человек в поисках смысла: сб., рус. пер. М., 1990.
Франклин (Franklin) Бенджамин, 1706-1790. Автобиография. Памфлеты // Брэдфорд У. История поселения в Плимуте и др. М., 1987.
Франс (France) Анатоль, 1844-1924. Маленький Пьер. М.-Л., 1929.
Фрёбель (Frobel) Фридрих Вильгельм Август, 1782-1852. Детские сады, рус. пер. СПб, 1880; Воспитание человека, рус. пер. // Педагог. соч. Т.1. М., 1913.
Фрейд (Freud) Анна. Психология "Я" и защитные механизмы. М., 1993.
Фрейд, Фройд (Freud) Зигмунд, 1856-1939. Будущее одной иллюзии, рус. пер. // Вопр. филос. 1988, № 8; Введение в психоанализ: лекции, рус. пер. М., 1989; Психология бессознательного: сб. произведений, рус. пер. М., 1990; Леонардо да Винчи, рус. пер. Л., 1991; Мы и смерть, рус. пер. // С. Рязанцев. Танатология - наука о смерти. СПб, 1994; По ту сторону принципа наслаждения // Там же.
*Фрейзер, Фрэзер (Frazer) Джеймс Джордж, сэр, 1854-1941. Золотая ветвь: исследование магии и религии, рус. пер. М., 1986; Фольклор в Ветхом Завете, рус. пер. М., 1990.
Френе (Freinet) Селестен, 1896-1966. Избр. педагог. соч., рус. пер. М., 1990.
Фролов Иван Тимофеевич, 1929. Перспективы человека. М., 1983.
*Фромм (Fromm) Эрих, 1900-1980. Иметь или быть? рус. пер. М., 1990; Бегство от свободы, рус. пер. М., 1995; Искусство любить: исследование природы любви, рус. пер. М., 1990; Человек для себя: исследование психологических проблем этики, рус. пер. Минск, 1992; Психоанализ и этика, рус. пер. М., 1993; Душа человека, рус. пер. М., 1992.
Фулье (Fouillee) Альфред, 1838-1912. Страдание и удовольствие: о выражении душевных волнений, рус. пер. СПб, 1895; Темперамент и характер, рус. пер. М., 1896; Свобода и необходимость, рус. пер. М., 1900.
Фукидид, ок. 460-400 до Р.Х. История, рус. пер. Т. 1-2, София-СПб, 1994.
*Фуко (Foucault) Мишель Поль, 1926-1984. Жизнь: опыт и наука, рус. пер. // Вопр. филос. 1993, № 5; Слова и вещи, рус. пер. СПб, 1994.
Фукуяма (Fukuyama) Френсис, 1921. Конец истории? рус. пер. // Вопр. филос. 1990, № 3.
Фурье (Fourier) Франсуа Мари Шарль, 1772-1837. О воспитании при строе гармонии, рус. пер. М., 1939.

X

*Хабермас (Habermas) Юрген, 1929. Модерн - незавершенный проект, рус. пер. // Вопр. филос. 1992, № 4; Демократия. Разум. Нравственность: Московские лекции и интервью, рус. пер. М., 1995.
Хайдеггер (Heidegger) Мартин, 1889-1976. Разговор на проселочной дороге, рус. пер. М., 1991; Время и бытие, рус. пер. М., 1993.
*Хайек (Hayek) Фридрих Август фон, 1899-1992. Дорога к рабству, рус. пер. // Вопр. филос. 1990, № 10-12; Пагубная самонадеянность: ошибки социализма, рус. пер. М., 1992.
Хаксли (Huxley) Олдос Леонард, 1894-1963. О дивный новый мир: роман, рус. пер. Свердловск, 1991.; Юный Архимед // Новеллы, рус. пер. Л., 1985.
Харрис (Harris) Томас Энтони, 1910-1981. Я хороший, ты хороший, рус. пер. М., 1993.
Хвостов Вениамин Михайлович, 1868-1920. Этика человеческого достоинства: критика пессимизма и оптимизма. М., 1912; Теория исторического процесса. М., 1914.
*Хейзинга (Huizinga) Йоханн, 1872-1945. Осень средневековья, рус. пер. М., 1988; Homo ludens. - В тени завтрашнего дня, рус. пер. М., 1992.
Хекхаузен (Heckhausen) Хайнц. Мотивация и деятельность, рус. пер. Т. 1-2. М., 1986.
Хомяков Алексей Степанович, 1804-1860. Полн. собр. соч. Т. 1-8. М., 1900-1908.
Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М. Папуш. М., 1995.

Ц

Циген, Циен (Ziehen) Теодор, 1862-1950. Физиологическая психология в пятнадцати лекциях, рус. пер. СПб, 1909; Душевная и половая жизнь юношества, рус. пер. М., 1926.
Циолковский Константин Эдуардович, 1857-1935. Горе и гений. Калуга, 1916; Любовь к самому себе, или истинное себялюбие. М., 1992.
Цицерон (Cicero) Марк Тулий, 106-43 до Р.Х. Философские трактаты, рус. пер. М., 1985.

Ч

Чаадаев Петр Яковлевич, 1794-1856. Полн. собр. соч. и избр. письма. Т. 1-2. М., 1991.
Чавчавадзе Илья Григорьевич, 1837-1907. Избр. соч., рус. пер. Т. 1-2. Тбилиси, 1957.
Чаянов Александр Васильевич, 1888-1937. Избр. труды. М., 1993.
Человек и общество: основы современной цивилизации. М., 1992.
Человек и общество. Ч. 1: Человек, природа, общество. Ч. 2: Личность, мораль, право. М., 1993.
Челпанов Георгий Иванович, 1862-1936. Психология и школа. М., 1912; Мозг и душа: критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994.
Чемберлен (Chamberlain) А.Ф. Дитя, рус. пер. М., 1911.
Чернышевский Николай Гаврилович, 1828-1889. Избр. педагог. произв. М., 1983; Избр. эстетические произв. М., 1974.
Честертон (Chesterton) Гилберт Кит, 1874-1936. Писатель в газете: художественная публицистика, рус. пер. М., 1984.
Честерфильд (Chesterfield), четвертый граф, 1694-1773. Письма к сыну. М., 1991.
Чехов Николай Владимирович, 1865-1947. Как учить без учебников. М., 1918; Типы русской школы в их историческом развитии. М., 1923.

Ш

Шаламов Варлам Тихонович, 1907-1982. Новая проза // Новый мир. 1989, № 12.
Шамфор Себастьен. Максимы и мысли, характеры и анекдоты, рус. пер. М., 1993.
*Шафф (Schaff) Адам, 1913. Куда ведет дорога? рус. пер. // Философия истории: антология. М., 1994.
Шацкий Станислав Теофилович, 1878-1934. Педагог. соч. Т. 1-4. М., 1963-1964; Избр. педагог. соч. Т. 1-2. М., 1980.
Швейцер (Schweitzer) Альберт, 1875-1965. Культура и этика, рус. пер. М., 1973; Благоговение перед жизнью, рус. пер. М., 1992.
Шелер (Scheler) Макс Фердинанд, 1874-1928. Положение человека в Космосе, рус. пер. // Проблема человека в западной философии. М., 1988; Человек и история, рус. пер. // Человек: образ и сущность. Вып. 2. М., 1991; Избр. произв., рус. пер. М., 1994.
Шеллинг (Schelling) Фридрих Вильгельм Йозеф фон, 1775-1854. Соч., рус. пер. Т. 1-2. М., 1987-1989; Философия искусства, рус. пер. СПб, 1996.
*Шеррингтон (Sherrington) Чарльз Скотт, сэр, 1857-1952. Интегративная деятельность нервной системы // Рефлекторная деятельность спинного мозга. М.-Л., 1935.
Шестаков Петр Дмитриевич, 1826-1889. Мысли Н.М. Карамзина о воспитании // Известия и ученые записки Императорского Казанского университета. 1867, № 1.
Шестов Лев, псевд. Шварцмана Льва Исааковича, Иегуды Лейба, 1866-1938. Киркегард и экзистенциальная философия. М., 1992; Соч. Т. 1-2. М., 1993; Соч. М., 1995.
*Шефтсбери (Shaftesbury) Антони Эшли Купер, третий граф, 1671-1713. Эстетические опыты, рус. пер. М., 1975.
Шиллер (Schiller) Иоганн Кристоф Фридрих фон, 1759-1805. Письма об эстетическом

воспитании, рус. пер. // Ст. по эстетике. М.-Л., 1935; Собр. соч., рус. пер. Т. 1-7. М., 1955-1957.
Шлегель (Schlegel) Карл Вильгельм Фридрих фон, 1772-1829. Эстетика. - Философия. - Критика, рус. пер. Т. 1-2. М., 1983.
Шлейермахер (Schleiermacher) Фридрих Даниель Эрнст, 1768-1834. Речи о религии к образованным людям, ее презирающим. - Монологи, рус. пер. СПб, 1994.
*Шмидт (Schmidt) Карл, 1819-1864. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов, рус. пер. Т. 1-4. М., 1877-1881.
Шопенгауэр (Schopenhauer) Артур, 1788-1860. Собр. соч., рус. пер. Т. 1-5. М., 1992.
*Шоу (Shaw) Джордж Бернард, 1856-1950. Избр. произв. М., 1993.
Шпенглер (Spengler) Освальд, 1880-1936. Закат Европы, рус. пер. Новосибирск, 1993.
Шпет Густав Густавович, 1879-1937. История, как проблема логики. Ч. 1. М., 1916; Соч. М., 1989; Введение в этническую психологию. СПб, 1996.
*Шпрангер (Spranger) Эдуард, 1882-1963. Психология юношеского возраста // Педология юности: сб. М., 1931.
Шредингер (Schrodinger) Эрвин, 1887-1961. Что такое жизнь с точки зрения физики, рус. пер. М., 1972; Мое мировоззрение, рус. пер. // Вопр. филос. 1994, № 9.
Шрейдер Юлий Анатолиевич, 1927- 1998. Лекции по этике. М., 1994.
Штейнер (Steiner) Рудольф, 1861-1925. Педагогика, основанная на познании человека: семь лекций, прочитанных в Торки (Англия), рус. пер. М., 1996.
*Штерн (Stern) Вильям, 1871-1938. Монографии о душевном развитии ребенка, рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1911; Психология раннего детства до шестилетнего возраста, рус. пер. Пг., 1922; Одаренность детей и подростков и методы ее исследования, рус. пер. Харьков, 1926.
Шульце-Геверниц (Schulze-Gaevernitz) Герхарт, 1864-1943. Очерки общественного хозяйства и экономической политики России, рус. пер. СПб, 1901.

Щ

Щедровицкий Георгий Петрович, 1929-1994. Избр. труды. М., 1995.
Щетинин Михаил Петрович, 1944. Объять необъятное: записки педагога. М., 1986.

Э

Эллис (Ellis) Артур К., 1938; Фоутс (Fouts) Джеффри Т. Педагогические инновации, рус. пер. М., 1993.
Эльконин Даниил Борисович, 1904-1985. Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970; К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психолог. 1971, № 4.
Эмерсон (Emerson) Ральф Уолдо, 1803-1882. О доверии к себе, рус. пер. М., 1904; Соч., рус. пер. Т. 1-2. СПб, 1902-1903; Избранники человечества, рус. пер. М., 1912.
*Эразм Роттердамский, Дезидерий (Erasmus Rotterdamus, Desiderius), псевд. Герхардса (Gerhards) Герхарда, 1469-1536. Философские произведения, рус. пер. М., 1986.
*Эриксон (Erikson) Эрик Хомбургер, 1902-1994. Идентичность: юность и кризис, рус. пер. М., 1996.
Эсхил, ок. 525-456 до Р.Х. Трагедии, рус. пер. М., 1989.
Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Под ред. И.С. Кона и др. М., 1983.
Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / Под ред. И.С. Кона и др. М., 1983.
Эшем (Asham) Роджер, 1515-1568. Школьный учитель, рус. пер. фрагментов // Традиции образования и воспитания в Европе XI-XVII веков: сб. Иваново, 1995.

Ю

Юм (Hume) Дэйвид, 1711-1776. Соч. Т. 1-2. М., 1996; Трактат о человеческой природе, рус. пер. Кн. 1: О познании; Кн. 2: Об аффектах. М., 1995.
Юнг (Jung) Карл Густав, 1875-1961. Архетип и символ, рус. пер. М., 1991; Либидо, его метаморфозы и символы, рус. пер. СПб, 1994; Психологические типы, рус. пер. СПб, 1995; Ответ Иову, рус. пер. М., 1995; Тэвистокские лекции: аналитическая психология, ее теория и практика, рус. пер. Киев, 1995; Проблемы души нашего времени, рус. пер. М., 1996; Душа и миф: шесть архетипов, рус. пер. М.-Киев, 1997. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. М., 1995.
Юркевич Памфил Данилович, 1827-1874. Философские произведения. М., 1990.
Юшкевич Павел Соломонович, 1873-1945. Мировоззрение и мировоззрения. СПб, 1912.

Я

Якоб (Jacob) Людвиг Генрих Конрад, Людвиг Кондратьевич, 1759-1827. Курс философии для гимназий Российской империи. Ч. 1-8. СПб, 1811-1817.
Якоби (Jacoby) Марио. Встреча с аналитиком: феномен переноса и человеческие отношения, рус. пер. М., 1996.
*Якобсон (Jakobson) Роман Осипович, 1896-1982. Избр. работы. М., 1985; Работы по поэтике. М., 1987.
Яковенко Борис Валентинович, 1884-1949. Очерки русской философии. Берлин, 1922.
Ярошевский Михаил Григорьевич, 1916. История науки и школьное обучение. М., 1978 (совм. с Л.Я. Зориной); Введение в историю психологии. М., 1994.
*Ясперс (Jaspers) Карл, 1883-1969. Духовная ситуация времени, рус. пер. М., 1990; Смысл и назначение истории, рус. пер. М., 1994; Философская вера, рус. пер. М., 1992; Радикальное зло у Канта, рус. пер. // Феномен человека, М., 1993; Ницше и христианство, рус. пер. М., 1994.

Печатные источники и литература на иностранных языках

Когда упомянутый в данном списке автор состоит в списке источников и литературы на русском языке (см. *выше),* то его имя в -настоящем списке снабжается знаком «*».

В выходных данных указано последнее из известных нам изданий.

A

Adams Henry Brooks, 1838—1918. The education of Henry Adams, Boston, 1918; History of the United States of America during the administration of Jefferson and Madison, v. 1—9, New York, 1889—1891.

Adams John, Sir, 1857—1934. The new teaching, London, 1918; Making the most of one's mind, New York, 1915; A significant lack of educational terminology, New York, 1907; Relation of the school studies to moral training, Chicago, 1897.

* *Adler* Alfred. Psychotherapie und Erziehung: ausgewälte Aufsätze, Bdn 1— 2, Frankfurt am Main, 1982.

Adler Mortimer Jerom, 1902. Intellect: mind over matter, New York, 1990;. Reforming education: the opening of the American mind, New York, 1988; The paideia program, New York, 1984; The angels and us, New York, 1982; The paideia proposal: an educational manifesto, New York, 1982; The time of our lives: the ethics of common sense, New York, 1970; The difference of man and the difference it makes, New York, 1967.

* *Adorno* Theodor W. Critical models: interventions and catch-words / pref. Henry W. Pickford, Engl. transi. New York, 1998; Aesthetic theory / eds. Gretel Adorno; Rolf Tiedemann, Engl. transi. Minneapolis, MN, 1997; Einleitung in die Soziologie / Hrsg. Christoph Godde, Frankfurt am Main, 1993; The culture industry: selected essays on mass culture / ed. J.M. Bernstei, Engl. transi. London, 1991; Dialektik der Aufkldrung: philosophische Fragmente (mit Max Horkheimer), Frankfurt am Main, 1986; Introduction to the sociology of music, Engl. trans. New York, 1986; Negative dialectics, Engl. transi. New York, 1983; Against epistemology: a metacritique: studies in Husserl and the phenomenological antinomies, Engl. transi. Oxford, England, 1982; The Authoritarian personality, New York, 1982; Prisms, Engl. trans. Cambridge (Mass.), 1981; Minima moralia: reflections on a damaged life, Engl. trans. London, 1978.

After postmodernism: education, politics, and identity / ed. Richard Smith; Philip Wexler, London; Washington, D.C., 1995.

Alain (Chartier Emile), 1868—1951. Les propos d'un Normand de 1909 / éd. *Jean-Marie Allaire, et al.,* Paris, 1994; Spinoza, Paris, 1986; Denys: ou, L'ambitieux / introd. Albert Laffay, Deuil, 1978; Propos sur le bonheur, Paris, 1972; Propos / texte établi et présente Maurice Savin; préf. Andre Maurois, 2 v., Paris, 1956—1970; Propos sur l'éducation, Paris, 1932.

Am Ende, Postmodern? Weinheim, 1985.

Anastaplo George, 1925. Human being and citizen: essays on virtue, freedom, and the common good, Chicago, 1975.

The Anthropological study of education / eds. Craig J. Calhoun; Francis A.J. Ianni, The Hague; Chicago, 1976.

Anthropologie de la lumiиre, Nancy, 1994.

L'Anthropologie de saint Thomas: confйrences organisйes par la Facultй de thйologie et la Sociйtй philosophique di Fribourg a l'occasion du 700e anniversaire de la mort de saint Thomas d'Aquin / йd. Marie-Humbert Vicaire, et al., Fribourg, 1974.

Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg, 1987.

L'Anthropologie économique: courants et problémes / éd. Lucien Dйmo-mo, et al., Paris, 1976.

Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750—1850 / Hrsg. Christoph Wulf; Bernhard Dieckmann, et al., Weinhweim, 1996.

**Aron* Raymond-Claude-Ferdinand. Machiavel et les tyrannies modernes, Paris, 1993; Démocratie et totalitarisme, Paris, 1965; L'opium des intellectuels, Paris, 1955; Introduction à la philosophie de l'histoire, Paris, 1938.

Arendt Hannah, 1906—-1976. Lectures on Kant's political philosophy, London, 1982; The life of the mind. New York, 1978; On violence, New York, 1970; On revolution, New York. 1963; The human condition, Chicago, 1958; Die Krise in der Erziehung, Bremen. 1956 The origins of totalitarianism, New York, 1951.

**Aries* Philipp. Concepts of childhood, Engl. transl. // Sociology, history and education: a reader / ed. P.W. Musgrave, London, 1970.

Armstrong Henry Edward, 1848—1937. A revolution called for in education, London, 1936; The future science of the schools, London, 1925; The teaching of scientific method and the other papers on education, London, 1910.

Arnold Matthew, 1822—1888. Culture and anarchy, London, 1869.

Aronowitz Stanley; *Giroux* Henry A. Postmodern education: politics, culture, and social criticism, Minneapolis, 1991.

Aufenänger Stefan, 1950. Entwicklungspädagogik: die soziogenetische Perspektive, Weinheim, 1992.

Auzias Jean-Marie, 1927. L'anthropologie contemporaine, Paris, 1976.

**Ayer* Alfred Jules. The meaning of life, New York, 1990.

B

Backes-Haase Alfons, 1956. Historiographie pädagogischer Theorien, Weinheim, 1996.

**Bain* Alexander. Mind and body, London, 1873.

Balandier Georges. Anthropologie politique, Paris, 1978.

* *Baldwin* James Mark. Dictionary of philosophy and psychology, v. 1—3, London, 1901 — 1903; Social and ethical interpretations in mental development, New York, 1897; Philosophy: its relation to life and education, Toronto, 1890.

Bandura Albert, 1925. Aggression: a social learning analysis, Englewood Cliffs, N.J., 1973; Social learning theory, Englewood Cliffs, N.J., 1977.

Barnard Henry, 1811—1900. Kindergarten and child culture papers, New York, 1884; On education, ed. John S. Brubacher, New York, 1965.

**Barth* Ernst Emil Paul. Etische Jugendführung: Grundzüge zu einem systematischen Moralunterricht, Leipzig, 1919; Die Geschichte der Erziehing in soziologischer und geistgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig, 1911.

Bartko Daniel, 1929. Moderna psychohygiena, Bratislava, 1975.

Bastide Roger, 1898—1974. Applied anthropology, New York, 1973.

Begabung und pädagogischen Denken: ein Kernstück anthropologischen Begründung von Erziehung / Hrsg. Paul Heibig, Weinheim et al., 1988.

Begründungsformen der Pädagogik in der «Moderne», Weinheim, 1992.

Bell Daniel, 1909. Toward the year 2000: work in progress / ed. Stephen R. Graubard, Cambridge, Mass., 1997; The winding passage: sociological essays and journeys / forew. Irving Louis Horowitz, New Brunswick, N.J., 1991; The end of ideology: on the exhaustion of political ideas in the fifties, Cambridge, Mass., 1988; The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting, New York, 1973; The cultural contradictions of capitalism, New York, 1996; The reforming of general education / forew. David B. Truman, New York, 1966.

Belloncle Guy. Anthropologie appliquée et développement associatif, Paris, 1993.

Benjamin Walter, 1892—1940. The work of art in the age of mechanical reproduction // Illuminations, Engl. trans. Glasgow, 1979.

**Berne* Eric. Intuition and ego states: the origins of transactional analysis: a series of papers, San Francisco, 1977; Beyond games and scripts / with selections from his major writings; introd. Claude M. Steiner; Carmen

Kerr, New York, 1976; Culture change, mental health, and poverty / ed. Joseph C Finney, Lexington, 1969.

Berry Christopher J. Hume, Hegel and human nature, The Hague et al., 1982.

Beyer Landon E., 1949. Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform, New York, 1996.

Beyond language: social and cultural factors in schooling language minority students, Los Angeles, Calif., 1986.

Billington James Hardly, 1929. Fire in the minds of men: origins of the revolutionary faith, New York, 1980.

**Binet* Alfred. La suggestibilitй, Paris, 1900; La psychologie des grands calculateurs et joueurs d'йchecs, Paris, 1894; La psychologie du raisonnement, Paris, 1886.

Block Alan A., 1947. I'm only bleeding: education as the practice of social violence against children, New York, 1997.

Bloom Benjamin Samuel, 1913. Human characteristics and school learning, New York, 1976.

**Boas* Franz. Anthropology and modern life, New York, 1986.

Bocquet-Appel Jean-Pierre. Anthropologie et histoire, Paris, 1987.

Bollnow Otto Friedrich, 1903. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pдdagogik, Essen, 1986; Anthropologische Pдdagogik, Bern-Stuttgart, 1983; Pдdagogik in anthropologischer Sicht, Tokyo, 1971; Die pдdagogische Atmosphдre: Untersuchungen ьber die gefьhlmдssigen zwischenmenschlichen Voraussetzungender Erziehung, Heidelberg, 1965.

Borke Joseph Hermann, 1939. The tyranny of malice: exploring the dark side of character and culture, New York, 1988.

Born Monika, 1942. Die Einheit von Pestalozzis Anthropologie und Pдdagogik: der Freiheitsbegriff der «Nachforschungen» und der pдdagogischen Schriften von 1799 und 1801,

Essen, 1977.

Bosanquet Bernard, 1848—1923. The value and destiny of the individual, New York, 1968.

Botstein Leon. Jefferson's children: learning and the promise of a democratic culture, New York, 1997.

Bцttcher Hans. Sozialpдdagogik im Ьberblick: Versuch einer systematischer Agogik, Freiburg, 1975.

Bourdieu Pierre, 1930. An invitation to reflexive sociology (with L.J.D. Wac-quant), Chicago, 1992; The logic of practice, Engl. transi. Cambridge, 1990; Reproduction in education, society and culture (with Jean-Claude Passeron), Engl. transi. London, 1977.

Boutinet Jean-Pierre. Anthropologie du projet, Paris, 1990.

Braun Walter, 1926. Pдdagogische Anthropologie im Widerstreit: Genese und Versuch einer Systematik, Bad Heilbrunn/Obb., 1989.

Breysig Kurt, 1866—1940. Gedankenblдtter, Berlin, 1964; Psychologie der Geschichte, Breslau, 1935; Die Geschichte der Seele im Werdegang der Menschheit, Breslau, 1931.

Briton Derek, 1953. The modern practice of adult education: a postmodern critique, Albany, 1996.

Brooke Robert Greville, 1607—1643. The nature of truth, Farnborough, 1969.

Brown Norman O. Life against death: the psycho-analytical meaning of history, London, 1959.

**Bruner* Jerome Seymour. The culture of education, Cambridge, Mass., 1996; Acts of meaning Cambridge, Mass. 1990; Actual minds, possible worlds, Cambridge, Mass., 1986.

Budde Gerhard, 1865—1944. Noologische Pдdagogik: Entwurf einer Persцnlichkeitspдdagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens, Langensalza, 1914; Weltanschauung und Pдdagogik in Einzelbildern, Lan-gensalza, 1911.

Buisson Ferdinand Eduard, 1841 —1932. L'йducation d'aprиs les lois de la nature, Paris, 1911; Nouveau dictionnaire de pйdagogie et d'instruction primaire, Paris, 1911.

Burdach Karl Friedrich, 1776—1847. Anthropologie fьr das gebildete Publicum, Stuttgart, 1837.

Burkert Walter, 1931. Anthropologie des religiцsen Opfers, Mьnchen, 1984.

Butler Samuel, 1835—1902. Unconscious memory, New York, 1968.

C

Cadoret Anne. Parentй plurielle: anthropologie du placement familial, Paris, 1995.

Callari Galli Matilde. Antropologia culturale e processi educativi, Scandicci; Firenze, 1993.

Camilleri Carmel. Cultural anthropology and education, London, 1986.

Canguilhem Georges, 1904. Йtudes d'histoire et de philosophie des sciences, Paris, 1975; Ideology and rationality in the history of the life sciences, Engl. transi. Cambridge, Mass., 1988.

Cannella Gaile Sloan, 1951. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution, New York, 1997.

Carranza Siles Luis. Antropologia pedagogica, La Paz, Bolivia, 1992.

Cartledge Gwendolyn, 1943. Cultural diversity and social skills instruction: understanding ethnic and gender differences, Champaign, 111., 1996.

Carvalho Adalberto Dias de. Epistemologia das ciencias da educacao, Porto, Portugal, 1988.

**Cassirer* Ernst. An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture, New York, 1974.

Centore F.F. Being and becoming: a critique of post-modernism, New York, 1991.

Century of genocide: eyewitness accounts and critical views / eds. Samuel Totten; William S. Parsons; Israel W. Charny, New York, 1997.

Challenges to European education: cultural values, national identities, and global responsibilities / ed. Thyge Winther-Jensen, Frankfurt am Main; New York, 1996.

Charny Israel W. The Widening circle of genocide; forew. Irving Louis Horowitz, New Brunswick, 1994; How can we commit the unthinkable?: Genocide, the human cancer, Boulder, Colo., 1982; Strategies against violence: design for nonviolent change / ed. Israel W. Charny, Boulder, 1978.

Chesterton Gilbert Keith. The everlasting man, Westport, Conn., 1974.

Childhood agression and violence / eds. D.H. Crowell et. al., New York; London, 1987.
Childhood in «crisis»? / ed. Phil Scraton, London Bristol, Penna., 1997.
Chomsky Avram Noam, 1928. Language and problems of knowledge, Camridge, Mass., 1988; Language and responsibility, New York, 1972, Language and Mind, New York, 1972.
Coati Richard W. Hero, artist, sage, or saint?: A survey of views on what is variously called mental health, normality, maturity, self-actualization, and human fulfillment, New York, 1977.
Cohen Elie Aron. Human behaviour in the concentration camp, Engl. transi. London, 1988.
**Compayrй* Jules-Gabriel. Histoire de la pйdagogie, Paris, 1911; Histoire critique des doctrines de l'йducation en France depuis le seiziиme siиcle, t. 1—2, Paris, 1879.
Conant James Bryant, 1893—1978. Education in a divided world, New York, 1969.
Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the socioilo-gical study of childhood / ed. Allison James; Alan Prout, London, et al, 1990.
Conte Edouard; *Essner* Cornelia. La quкte de la race: une anthropologie du nazisme, Paris, 1995.
Cordier Jean, 1919. Une anthropologie de l'inadaptation, Bruxelles, 1975.
Counts George S., 1889—1974. Education and the foundations of human freedom, New York, 1962.
Cowan Joseph Lloyd, 1929. Pleasure and pain: a study in philosophical psychology, New York, 1968.
Crane Allen, 1927. Buzzards to bluebirds, Santa Ana, Calif., 1997.
Cremin Lawrence A., 1925—1990. The transformation of the school: progressivism in American education, 1876—1957, New York, 1961.
Critical pedagogy, the state, and cultural struggle / eds. Henry A. Giroux; Peter L. McLaren, Albany, 1989.
Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport / ed. Juan-Miguel Fernandez-Balboa, Albany, NY., 1997.
**Croce* Benedetto. La storia come pensiero e come azione, Bari, 1938.
Cross-cultural literacy: ethnographies of communication in multiethnic classrooms / eds. Marietta Saravia-Shore; Steven F. Arvizu, New York, 1992.
Cultural literacy and the idea of general education / eds. Ian Westbury; Alan C Purves; Kenneth J. Rehage, Chicago, 1996.
The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice / eds. Bradley A. Levinson, et al., Albany, NY., 1996.
Cummins Paul, 1937. For mortal stakes: solutions for schools and society, New York, 1998.
D
Dederich Markus. In den Ordnungen des Liebes: zur Anthropologie und Pдdagogik von Hugo Kьkelhaus, Mьnster et al., 1996.
Delacampagne Christian, 1948. L'invention 'du racisme: antiquitй et moyen вge, Paris, 1983.
Delamont Sara, 1947; *Atkinson* Paul, 1947. Fighting familiarity: essays on education and ethnography, Cresskill, N.J., 1995.
Delbmck Hans 1848—1929. Geschichte der Kriegskunst im Rahmen der politischen Geschichte, Bd. 1—7, Berlin, 1900—1936.
Deliuge Robert, 1953. Anthropologie sociale et culturelle, Bruxelles, 1992.
Delpit Lisa D. Other people's children: cultural conflict in the classroom, New York, 1995.
DeQuincey Thomas, 1785—1859. Letters to a young man whose education has been neglected // Essays, New York, 1886.
**Derrida* Jacques. Apories: mourir — s'attendre aux «limites de la vйritй«, Paris, 1996; The gift of death, Engl. transi. Chicago, 1995; Politiques de l'amitiй; suivi de L'oreille de Heidegger, Paris, 1994; Spectres de Marx: l'йtat de la dette, le travail du deuil et la nouvelle internationale, Paris, 1993; Passions, Paris, 1993; Psychй: inventions de l'autre, Paris, 1987; Du droit a la philosophie, Paris, 1990; De la grammatologie, Paris, 1967.
Developmental perspectives on trauma: theory, research, and intervention / eds. Dante Cicchetti; Sheree L. Toth, Rochester, N.Y., 1997.

Devine John Francis. Maximum security: the culture of violence in inner-city schools, Chicago, 1996.

Dewerpe Alain. Espion: une anthropologie historique du secret d'Йtat contemporain, Paris, 1994.

**Dewey* John. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, New York, 1916; The educational situations, Chicago, 1906; Ethical principles underlying education, Chicago, 1897; My educational creed, Chicago, 1896; The psychology of infant language, Chicago, 1894.

Dienelt Karl. Рдdagogische Anthropologie, Rheinfelden, 1990; Das neue Denken in der Erziehungswissenschaft, Wien, 1989; Die anthropologischen Grundlagen der Рдdagogik: konstruktiv-analytische Reflexionen zum Thema «Рдdagogische Anthropologie», Kastellaun, 1977.

The different: phrases in dispute, Engl. trans. Minneapolis; Manchester, 1986.

Digard Jean-Pierre. L'homme et les animaux domestiques: anthropologie d'une passion, Paris, 1990.

**Dilthey* Wilhelm. Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hцlderlin, Leipzig, 1988; Рдdagogik // Gesammelte Schriften, IX. Bd., Stuttgart, et al., 1960; Beitrдge zum Studium der Individualitдt, Berlin, 1896; Ьber die Мцglichkeit einer allgemeingьltigen рдdagogischen Wissenschaft, Berlin, 1888; Einleitung in die Geistwissenschaften, Berlin, 1883; Ьber das Studium der Geschichte, der Wissenschaft vom Menschen, der Gesellschaft, und dem Staat, Berlin, 1875 .

Discovering culture in education: an approach to cultural education program evaluation / eds. Barbara Finkelstein et al., Washington, D.C., 1997.

Diskussion Рдdagogische Anthropologie, Мьnchen, 1980.

Djilas Milovan, 1911 —1995. The unperfect society: beyond the new class, New York, 1970.

**Dobzhansky* Theodosius. The biological basis of human freedom, New York, 1969.

Drechsler Julius. Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik, Heidelberg, 1967; Anthropologie und Рдdagogik, Ratingen, 1965.

Dreneli Karl. Anthropologie des Jugendalters, Ratingen et al., 1974.

Der Dualismus im modernen Weltbild, Berlin, 1923.

Dubos Renй Jules, 1901 — 1982. So human an animal, New York, 1968.

Dubuisson Daniel, 1950. Anthropologie poйtique: esquisses pour une anthropologie du texte, Louvain-la-Neuve, 1996.

**Durkheim* Emile. The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France, Engl. transi. London, 1977; Pedagogy and sociology, Engl. transi // School and society: a sociological reader, London; Herley, 1977; Le socialisme, Paris, 1928; L'йducation morale, Paris, 1925; Йducation et sociologie, Paris, 1922; Les formes йlйmentaire de la vie religieuse, Paris, 1912; Introduction a la sociologie de la famille, Bordeaux, 1888.

Durr Walter, et al. Рдdagogische Anthropologie und Evolution: Beitrдge der Humanwissenschaften zur Analyse рдdagogischer Probleme / Hrsg. Johanna Uher, Erlangen, 1995.

Duval Gilbert, et al. Suicides et tentatives de suicide a La Rйunion: epidemiologie, anthropologie, abord socio-culturel, essai de prйvention / textes, Paris, 1995.

E

Edgerton Susan Huddieston, 1955. Translating the curriculum: multiculturalism into cultural studies, New York, 1996.

Education and cultural process: anthropological approaches / Ed. George Dearborn Spindler, Prospect Heights, 111., 1987.

Education and the nature of man: a document from the Joint Study Commission on Education, World Council of Churches, World Council of Christian Education, Geneva, 1967.

Education, autonomy, and democratic citizenship, London; New York, 1997.

Edwards Richard, 1956. Changing places?: flexibility, lifelong learning, and a learning society, London; New York, 1997.

Einfьhrung in die рдdagogische Anthropologie / Hrsg. Christoph Wulf, Weinheim, et al., 1994.

Elf Reden ьber das Вцse: Ringvorlesung der Philosophischen Fakultдt der RWTH Aachen im

Wintersemester 1990/91 / Hrsg. Helmut Siepmann; Kaspar Spinner, Bonn, 1992.

Ellul Jacques Cйsar. L'empire du nonsens: l'art et la sociйtй technicienne, Paris, 1980.

Emotional development and emotional intelligence: educational implications, Eds. Peter Salovey; David J. Sluyter, New York, 1997.

Empowering teachers and parents: school restructuring through the eyes of anthropologists / Ed. G. Alfred Hess, Westport, Conn., 1992.

Engelbrecht Schalk Willem. History of education and theory of education, Goodwood, South Africa, 1981.

**Erasmus* Desiderius. The education of a Christian prince, Engl. transi. Cambridge, U.K.; New York, 1997; Literary and educational writing / Collected works of Erasmus, v. 23—29, Engl. transi. Toronto; Buffalo, 1978.

Die Erfindung des inneren Menschen: Studien zur religiцsen Anthropologie / Hrsg. Jan Assmann, Gurersloh, 1993.

**Erikson* Erik Homburger. Childhood and society, New York, 1985; Life history and the historical moment, New York, 1975; Identity and the life cycle: selected papers, New York, 1968.

Erickson Marilyn T. Behavior disorders of children and adolescents: assessment, etiology, and intervention, Upper Saddle River, N.J., 1998.

Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation: kulturvergleichende und historische Aspekte / Hrsg. Johann Georg Prinz von Hohenzollern, Uwe Krebs und Max Liedtke, Bad Heilbrunn / Obb., 1992.

L'Esprit de sociйtй: vers une anthropologie sociale du sens / direct. Anne Decrosse; prйf. de Paul Ricoeur, Liиge, 1993.

Evolution, Erziehung, Schule: Beitrдge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pдdagogik / Hrsg. Christel Adick; Uwe Krebs, Erlangen; Nьrnberg, 1992.

Ewing Alfred Cyril. The morality of punishment, with some suggestions for a general theory of ethics, Montclair, N.J., 1970.

F

Fadiman James, 1939. Unlimit your life: setting and getting goals, Berkeley, Calif., 1989.

Fadiman James, 1939; *Frager* Robert, 1940. Personality and personal growth, New York, 1994.

Faraday Michael, 1791 —1867. Observations on the education of judgement // The culture demanded by modern life: a series of addresses and arguments on the claims of scientific education / ed. E. L. Youmans, New York, 1871; Lectures on education, London, 1855.

Farkas George, 1946. Human capital or cultural capital?: ethnicity and poverty groups in an urban school district, New York, 1996.

Faustmann Astrid. Entschlьsselung anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen: Sinn und Bedeutung anthropologischer Basalelemente in gegenwдrtigen und historischen Didaktik-Konzepten, Berlin, 1994.

Feldman Robert Stephen, 1947. Child development, Upper Saddle River, N.J., 1998.

Finckenauer J.O. Juvenile delinquency and corrections: the gap between theory and practice, Orlando, 1984.

Finkelstein Barbara, 1937, et al. Discovering culture in education: an approach to cultural education program evaluation, Washington, 1997.

Fitzgerald Ross, 1944. The sources of hope, Rusheutters Bay, Austr., 1970.

Flew Antony. A racional animal, and other philosophical essays on the nature of man, Oxford, 1978.

Flitner Wilhelm, 1889—1971. Gymnasium und Universitдt / Hrsg. Hans Scheuerl; Ulrich Herrmann, Paderborn, 1997; Gesammelte Schriften, Bd. 10: Die Geschichte der abendlдndischen Lebensformen / Nachwort Walter Ruegg, Paderborn, 1990; Theoretische Schriften: Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begrьndungen der Pдdagogik /

Hrsg. Ulrich Herrmann, Paderborn, 1989; Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pдdagogische Verstдndigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 / Hrsg. Hermann Rohrs; Hans Scheuerl, Frankfurt am Main; New York, 1989;

Selbstverstдndnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart: eine Studie ьber Hermeneutik und Pragmatik, Sinnaufklдrung und Normauslegung / Nachw. Ulrich Herrmann, Paderborn, 1989; Theorie des pдdagogischen Weges, Weinheim, 1960; Die pдdagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften von Menschen // Wege zur pдdagogischen Anthropologie, Heidelberg, 1963.

**Fцrster* Fridrich Wilhelm. Europe and the German question, Engl. transi. New York, 1975; Jugendlehre, Berlin, 1904.

Folkmar Daniel, 1861 — 1932. L'anthropologie philosophique, Paris, 1899.

Ford Jill, 1937. Human behaviour: towards a practical understanding, London; Boston, 1983.

Forneck Hermann-Josef. Moderne und Bildung, Weinheim, 1992.

**Foucault* Michel, 1926—198§. The history of sexuality, Engl. trans. 3 v., London, 1979; New York, 1985—1986; Discipline and punish: the birth of the prison, Engl. transi. London, 1977; The archaeology of knowledge, Engl. transi. London, 1974; Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason, Engl. transi. New York, 1973.

** Fouillйe* Alfred. La rйforme de l'enseignement par la philosophie, Paris, 1901.

Fox Robin, 1934. Anthropologie de la parentй; une analyse de la consanguinitй et de l'alliance, Paris, 1972.

Frankena William K. Thinking about morality, Ann Arbor 1980; Etics, 1973; The nature of human action / ed. Myles Brand, Glenview, 111., 1970; Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey, Chicago et al., 1966; Philosophy of education, New York, 1965.

**Frazer* James George, Sir. Man, God and immortality: thoughts on human progress, London, 1968.

Freiheit und Kontingenz: zur interdisziplinдren Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen: Festschrift fьr Christian Walther / Hrsg. Rainer Dieterich; Carsten Pfeiffer, Heidelberg, 1992.

Frey Gerhard, 1915. Anthropologie der Kьnste, Freiburg, 1994.

Frobenius Leo, 1873—1938. Ethnographische Notizen aus den Jahren 1905 und 1906 / bearb. Hildegard Klein, Stuttgart, 1985—1990; Paideuma: Umrisse einer Kultur und Seelenlehre, 1928.

**Fromm* Erich. The anatomy of human destructiveness, Harmondsworth, 1977; The heart of man: its genious for good and evil, New York et al., 1971; Marx's concept of man, New York, 1961.

Frossard Andrй. Les pensйes, Paris, 1994; L'homme en questions, Paris, 1993.

Fuchs Gudrun, 1939. Mensch und Bildung: Eine kulturanalytische und zeitkritische Untersuchung, Wiesbaden-Dotzheim, 1967.

G

Gallo Luca, 1947. Educazione e antropologia culturale: contributo propedeutico, Roma, 1975.

Gannaway Gloria. Transforming mind: a critical cognitive activity, Westport, Conn., 1994.

Gansberg Fritz. Schaffensfreude: Anregungen zur Belebung des Unterrichts, Leipzig-Berlin., 1909.

Garcia Castano Javier; *Putido* Moyano. Antropologia de la educacion: el estudio de la transmision-adquisicion de cultura, Madrid, 1994.

Gattung Christiane. Der Mensch als Glied der Unendlichkeit: zur Anthropologie von Spinoza, Wurzburg, 1993.

**Gaudig* Hugo. Die Schule in Dienste der werdenden Persцnlichkeit, 2 Bde, Leipzig, 1917; Didaktische Prдludien, Leipzig; Berlin, 1909.

Gaylin Willard, 1925. Adam and Eve and Pinocchio: on being and becoming human, New York, 1990.

Geffray Christian, 1954. La cause des armes au Mozambique: anthropologie d'une guerre civile, Paris; Nairobi, 1990; Ni рire ni mиre: critique de la parentй, le cas makhuwa, Paris, 1990.

Gelles Richard, 1946. The sociology of the family, New York, 1989.

Genette Gerard, 1930. Fiction and diction, Engl. transi. New York, 1993.

Gerhardt Volker. Vom Willen zur Macht: Anthropologie und Metaphysik der Macht am exemplarischen Fall Friedrich Nietzsches, Berlin; New York, 1996.

Gerner Berthold. Einfьhrung in die pдdagogische Anthropologie, Darmstadt, 1992.

Gernet Louis, 1882—1975. Anthropologie de la Grиce antique, Paris, 1982.

Gersonides (Levi *ben-Gerson),* 1288—1344. The commentary on the Book of Job, Engl. transi. New York, 1946.

**Gesell* Arnold. Wolf child and human child, London, 1841.

Gesellschaftslehre: Hauptprobleme der philosphischen Soziologie, Stuttgart, 1923.

Ghazzali Abu Hamid al, 1058/59—1111. The alchemy of hapiness, Engl. transi. London, 1910.

Gillis Lynn. Human behaviour in illness: psychology and interpersonal relationships; with S. Biesheuvel, London; Boston, 1980.

Gilson Etienne Henry, 1884—1978. Propos sur le bonheur, Paris, 1970; Disputed questions in education, New York, 1954; History of philosophy and philosophical education, Milwaukee, 1948.

Giourtsi Alexandra. Pдdagogische Anthroplogie bei Jean Paul, Ratingen b. Dьsseldorf, 1966.

Giroux Henry A. Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling / a critical reader, Boulder, Colo., 1997; Border crossings: cultural workers and the politics of education, New York; London, 1992.

Goldman-Segall Rikki. Points of viewing children's thinking: a digital ethnographer's journey, Mahwah, N.J., 1997.

Goldschmidt Victor, 1853—1933. Histoire et structure: a la mйmoire de Victor Goldschmidt, Paris, 1985; Anthropologie et politique, Paris, 1974.

Goldstein Joseph; *Freud* Anna; *Solnit* Albert G. Beyond the best of the child, New York-London, 1973.

Goodson Ivor. The changing curriculum: studies in social construction, New York, 1997.

Gopaul-McNicol Sharon-Ann; *Thomas-Presswood,* Tania, 1961. Working with linguistically and culturally different children: innovative clinical and educational approaches, Boston, 1998

Gordon Peter; *White* John. Philosophers as educational reformers: the influence of idealism on British educational thought and practice, London et al., 1979.

Graber Robert Bates, 1950. Valuing useless knowledge: an anthropological inquiry into the meaning of liberal education, Kirksville, MO., 1995.

* *Gracida y Morales* Baltasar. The art of worldly wisdom, Engl. transi. New York, 1967.

Grapin Pierre. L'anthropologie criminelle, Paris, 1973.

Green Thomas Hill 1836—1882. Prolegomena to ethics, New York, 1969.

Grigorius I, saint. Morals on the Book of Job, Engl. transi. Oxford, 1844—1850.

Groethuysen Bernard, 1880—1946. Anthropologie philosophique, Paris, 1952.

**Groos* Karl. Der Lebenswert des Spiels, Berlin, 1910; Die Befreiungen der Seele, Berlin, 1909; Die Spiele der Menschen, Berlin, 1899.

Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development / Ed. Sing Lau, Hong Kong, 1996.

Gruen Max von der. Wie war das eigentlich?: Kindheit und Jugend im Dritten Reich, mit eine Dokumentation, Darmstatt, 1983.

Gьnzler Claus, 1937. Anthropoligische und ethische Dimensionen der Schule: Lernzieldruck und Lebenshilfe, Freiburg; Mьnchen, 1976.

**Gurlitt* Ludwig. Schьlerselbstmorde, Berlin, 1908; Erziehung zur Mannhaftigkeit, Berlin, 1906; Pflege und Entwicklung der Persцnlichkeit, Berlin, 1905.

H

Hцberlin Paul, 1878—1960. Anthropologie philosophique, Paris, 1943.

Haaften A. Wouter van, 1941; *Schirrmacher* Robert, 1946. Art and creative development for young children, Albany, NY, 1997.

**Habermas* Jьrgen. The theory of communicative action, 2 v., Engl. transi. Boston, 1984—1987; The philosophical discourse of modernity, Engl. transi. Cambridge, Mass., 1987.

Hagenmaier Theresia; *Correi* Werner; *van Veen-Bosse* Brigitte. Neue Aspekte der Reformpдdagogik: Studien zur Anthropologie und Pдdagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori / Einl. Otto Friedrich Bollnow, Heidelberg, 1968.

Haidane John Burdon Sanderson, 1892—1964. The inequality of man, and other essays, London, 1932.

Hall Granville Stanley. Recreations of a psychologist, New York-London, 1920.

Hamann Bruno. Pдdagogische Anthropologie: Theorien — Modelle — Strukturen: eine Einfьhrung, Bad Heilbrunn/Obb., 1993.

Hameline Daniel. L'йcole active, Paris, 1995.

Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis, New York et al., 1971.

Handbook of socialization theory and research, Chicago, 1969.

Hann Sang-jin. Die pдdagogische Anthropologie O. F. Bollnows und ihre Rezeptionsgeschichte in Korea, Dьsseldorf, 1994.

Hansen Judith Friedman. Sociocultural perspectives on human learning: an introduction to educational anthropology, Englewood Cliffs, N.J., 1979.

Hardie Charles D. Truth and fallacy in educational theory, New York, 1962.

Hare William. Attitudes in teaching and education, Bellingham, Wash., 1993.

Harress Birgit. Mensch und Welt in Dostoevskijs Werk: ein Beitrag zur poetischen Anthropologie, Koln, 1993.

Harrington Charles Christopher. Psychological anthropology and education: a delineation of a field of inquiry, New York, 1979.

Harris William Torrey, 1835—1908. The danger of using biological analogies in reasoning on educational subjects, Bloomington, 1902; The theory of education, Syracuse; New York, 1893.

Hartley David, 1945. Re-schooling society, London; Washington, D.C., 1997.

Hauenstein A. Dean. A new conceptual framework for educational objectives, Lanham, Md., 1997.

**Hayek* Friedrich A. Socialism and war: essays, documents, reviews / ed. Bruce Calwell, Chicago 1997; The counter-revolution of science: studies on the abuse of reason, Indianapolis, 1979; The mirage of social justice, London et al., 1976.

Hazlitt William, 1778—1830. An essay on the principles of human action and some remarks on the systems of Hartley and Helvetius, Gainesville, Fla., 1969.

Heerdink R. Anthropology of education: indigenous education, The Hague, 1981.

Heistermann Walter. Gesammelte Schriften zur Anthropologie und Pдdagogik, Rheinfelden, 1991.

Heibig Paul. Begabung im Pдdagogischen Denken: ein Kernstьck anthropologischer Begrьndung von Erziehung, Weinheim; Mьnchen, 1988.

Hendrick Joanne, 1928. Total learning: developmental curriculum for the young child, Upper Saddle River, N.J., 1998.

Henner Gunter. Die Pдdagogik im Denken Romano Guardinis, Paderborn, 1990.

Henze Rosemary C Informal teaching and learning: a study of everyday cognition in a Greek community, Hillsdale, N.J., 1992.

Die Herausforderung des Wachstums: globale Industrialisierung, Hoffnung oder Gefahr? : zur Lage der Menschheit am Ende des Jahrtausends : Berichte internationaler Experten an den Club of Rome, Bern, 1990.

Herron Jerry, 1949. Universities and the myth of cultural decline, Detroit, Mich., 1988.

Hill Brian V. Education and the endangered individual: a critique of ten modern thinkers, New York, 1973.

Hinchey Patricia H., 1951. Finding freedom in the classroom: a practical intro-duction to critical theory, New York, 1997.

Hinton James 1822—1875. The mystery of pain: a book for the sorrowful, London, 1866.

Hirsch Eric Donald, 1928. Cultural literacy, New York, 1988.

Histoire mondiale de l'йducation / йd. Gaston Mialaret; Jean Vial, 4 v., Paris, 1981.

Hobhouse Leonard Trelawney, 1864—1929. Morals in evolution: a study of comparative ethics, New York, 1968; The elements of social justice, London, 1965.

Hocking William Ernest, 1873—1966. The meaning of immortality in human experience,

Westport, Conn., 1973; Man and the state, Hamden, Conn., 1968; What man can make of man, N.Y., 1942.

Hollins Etta R., 1942. Culture in school learning: revealing the deep meaning, Mahwah, N.J., 1996.

Holt John. Freedom and beyond, Portsmouth, NH, 1995; How children fail, Reading, Mass., 1995; Learning all the time, Reading, Mass., 1989; Escape from childhood: the needs and rights of children, Harmondsworth, 1975.

Holtstiege Hildegard. Montessori-Рдdagogik und soziale Humanitдt: Perspektiven fur das 21. Jahrhundert, Freiburg im Breisgau, 1994.

Hook Sidney, 1902—1989. Education for modern man: a new perspective, New York, 1973.

Hoppers Wim H.M. L. The structure and social context of non-formal training, Lusaka, 1981.

Horkheimer Max. The eclips of reason, New York, 1985; Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie: ausgewдhlte Essays, Frankfurt am Main, 1974; Vernunft und Selbsterhaltung, Frankfurt am Main, 1970; Um die Freiheit, Frankfurt am Main, 1962; Universitдt und moderne Gesellschaft, Frankfurt am Main, 1959.

**Huizinga* Johan. In the shadow of tomorrow, Engl. transi. New York, 1964.

Human behaviour and adaptation / ed. N. Blurton Jones; V. Reynolds, London; New York, 1978.

Human behaviour in geographical space: essays in honour of Leo H. Klaassen / ed. J.H.P. Paelinck, Aldershot; Brookfield, Vt., 1986.

Hutch Richard A. The meaning of lives, London; Washington, D.C., 1997.

Hutcheson Frencis, 1694—1746. An essay on the nature and conduct of the passions and affections, New York, 1971.

Hutchins Robert Maynard, 1899—1977. The higher learning in America, Westport, Conn., 1979; Education for freedom, Baton Rouge, Luis., 1965.

Huth Albert, 1892. Рдdagogische anthropologie, Leipzig, 1932.

Hyun Eunsook, 1962. Making sense of developmental^ and culturally appropriate practice in early childhood education, New York, 1998.

I

Ignatov Assen. Anthropologische Geschichtsphilosophie: fьr eine Philosophie der Geschichte in der Zeit des Postmoderne, Sankt Augustin, 1993.

Illich Ivan, 1926. Ivan Illich in conversation, Concord, Ont., 1992.

lilies Joachim, 1925. Anthropologie des Tieres, Mьnchen, 1973.

Interpretive ethnography of education: at home and abroad / ed. George Louise Spindler, Hillsdale, N.J., 1987.

Itard Jean, 1775—1838. The wild boy of Aveyron, Engl. transi. New York, 1962.

J

Jacob Andrй. Anthropologie du langage: construction et symbolisation (avec Noлlla Baraquin), Liиge, 1990.

Jдger Werner William, 1888—1961. Paideia: die Formung des Griechischen Menschen, Berlin, 1934.

**Jakobson* Roman. On language, Cambridge, Mass., 1990; Studies on child language and aphasia, The Hague, 1971; The framework of language, Ann Arbor, 1980.

**James* William. Writings, 1902—1910, New York, 1987; Human immortality: two supposed objections to the doctrine, Norwood, Pa., 1978.

Jaschke Helmut, 1942. Das Bцse in der Erziehung: ein Beitrag zur рдdagogischen Anthropologie, Dьsseldorf, 1974.

**Jaspers* Karl. Reason and Existenz: five lectures / Engl. transi. Milwaukee, 1997; Erneuerung der Universitдt: Reden und Schriften, 1945/46 / Nachw. Renato de Rosa, Heidelberg, 1986.

Jean Piaget, agir et construirre: aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant / йd. Daniel Hameline; Jacques Voneche, Geniиve, 1996.

Jeanniure Abel, 1946. Anthropologie sexuelle, Paris, 1969.

Jespersen Jens Otto Harry, 1860—1943. Language: its nature, development and origin, Boston,

1980; The philosophy of grammar, London, 1975.

Jimenez Nunez Alfredo. Antropologia cultural: una aproximacion a la ciencia de la educacion, Madrid, 1979.

Joad Cyril Edwin Mitchinson, 1891—1957. The meaning of life, London, 1928.

Johann Robert O. The meaning of love: an essay towards a metaphysics of intersubjectivity, Glen Rock, N.J., 1966.

Jonsen Albert, 1931 and *Toulmin* Stephen Edelson, 1922. The abuse of casuistry: a history of moral reasoning, Berkeley, 1988.

Jordan William Amos. Crossfire education: metaphor, cultural evolution, and chaos in the schools, Lanham, Md., 1996.

Judd Charles H. Educational psycology, Boston, et al., 1939.

К

Kafka Gustav, 1883—1953. Geschichtsphilosophie der Philosophie-Geschichte, 1933.

Kail Robert V. Children and their development, Upper Saddle River, N.J., 1998.

Kaiser Herbert. Jean Paul lesen: Versuch ьber seine poetische Anthropologie des *Ich,* Wьrzburg, 1995.

Kauen Horace Meyer, 1882—1974. The Book of Job as Greek tragedy, New York, 1959.

Kamper Dietmar, 1936. Die Anthropologie Leopold Zieglers, Mьnchen, 1964.

Katz David. Studien zur Kinderpsychologie, Darmstadt, 1972.

Katz Jack, 1944. Seductions of crime: moral and sensual attractions of doing evil, New York, 1988.

Keigwin Albert Edwin, 1869—1930. The meaning of life, New York, 1922.

Kelly Ursula Anne Margaret, 1956. Schooling desire: literacy, cultural politics, and pedagogy, New York, 1997.

Kelsen Hans, 1881 —1973. Whan is justice?: justice, law, and politics in the mirrow of science, Berkeley, 1971.

Kern Peter, 1940; *Wittig* Hans-Georg. Notwendige Bildung: Studien zur pдdagogischen Anthropologie, Frankfurt am Main ; New York, 1985.

**Kerschensteiner* Georg. Das Grundaxiom des BildungsprozeЯes und seine Folderungen fuer die Schulorganisation, Berlin, 1917.

Kerstiens Ludwig. Erziehungsziel: humanes Leben; eine Orientierung fьr Erzieher und Lehrer, Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

Kiel Albrecht. Philosophische Seelenlehren als Leitfaden fьr die Psychologie: ein Beitrag zur Anthropologie von Karl Jaspers, Konstanz, 1991.

Kim Soo Bae. Die Entstehung der Kantischen Anthropologie und ihre Beziehung zur empirischen Psychologie der Wolffschen Schule, Frankfurt am Main; New York, 1994.

Klunker Wolf Ulrich. Selbsterkenntnis der Seele: zur Anthropologie des Thomas von Aquin, Stuttgart, 1990.

Kneller George Frederick, 1908. Educational anthropology: an introduction, Huntington, N.Y., 1978; Educationists and their vanities: one hundred missives to my colleagues, San Francisco, Calif., 1994; Science as a human endeavor, New York, 1978; Introduction to the philosophy of education, New York, 1971; Education and economic thought, New York, 1968.

Knorr Jacqueline. Zwischen goldenem Ghetto und Integration: ethnologische Autobiographie und Untersuchung ьber das Aufwachsen deutscher und schweizer Kinder und Jugendlicher in der Dritten Welt am Beispiel Ghanas und ihre anschlieЯende Eingliederung in Europa, Frankfurt am Main; New York, 1990.

Kohn Hans, 1891 —1971. Revolutions and dictatorships: essays in contemporary history, Freeport, N.Y., 1969; The idea of nationalism: a study of its origins and background, New York, 1967.

Kottler Jeffrey A. What's really said in the teacher's lounge: provocative ideas about cultures and classrooms, Albany, NY, 1996.

**Kovalevsky* Maxim. Modern customs and ancient laws of Russia, New York, 1970.

Kozdon Baldur, 1938. Der Operationalismus in der neueren Didaktik, Frankfurt am Main; Haag, 1983.

Krebs Peter, 1908. Die Anthropologie des Gotthilf Heinrich von Schubert, Koln, 1940.

Krieger Wolfgang, 1955. Identitдt und Erziehung: die Bedeutung von Identitдtstheorien fьr die Pдdagogik, Frankfurt am Main; New York, 1985.

Kuh George D. The invisible tapestry: culture in American colleges and universities, Washington, D.C., 1988.

L

La Croix Jean, 1933. Le sens de l'athйisme moderne, Tournai, 1958.

Lacomb Paul, 1848—1921. Esquisse d'un enseignement basй sur la psychologie de l'enfant, Paris, 1899.

Lallemand Suzanne. La circulation des enfants en sociйtй traditionnelle, Paris, 1993.

Lane Homer. Talks to parents and teachers / introd. A. S. Neill, New York, 1969.

Langer Susanne Knauth, 1895—1985. Mind: an essay on human feelings, 3 v., Baltimore, 1967—1982.

Langeveld Martinus Jan. Studien zur Anthropologie des Kindes, Tьbingen, 1964.

Laplantine Franзois, 1943. Anthropologie de la maladie, Paris, 1986.

Laprea Caterina et al. Studi di epistemologia pedagogica su Althusser, Foucault e Piaget, su Makarenko, Milano, 1985.

Lassahn Rudolf. Pдdagogische Anthropologie: eine historische Einfьhrung, Heidelberg, 1983.

Lauraie Simon S., 1829—1909. Studies in the history of educational opinion since the Renaissance, London, 1903; Institutes of education, London, 1892.

Lawes L. E. Man's judgement of death: an analysis of the operation and effect of capital punishment based on facts, not on judgement, Montclair, N.J., 1969.

Lawton Denis. Social change, educational theory and curriculum planning, London, 1973.

Lazarus Moritz, 1824—1903. Das Leben der Seele in Monographien ьber seine Erscheinung und Gesetze, 2 Bde, Berlin, 1885—1917; Ьber die Ideen in der Geschichte, Berlin, 1872.

**Le Bon* Gustave. The psychology of revolution, Engl. transi., Washington, D.C., 1995; The crowd, Engl. transi., New Brunswick, N.J., 1995; Psychologie du socialisme, Paris, 1984; Psychologie des temps nouveaux, Paris, 1920.

Le Roy Ladurie Emmanuel, 1929. Le territoire de l'historien, Paris, 1973.

Learning for tomorrow: the role of the future in education / ed. Alvin Toffler, New York, 1974.

Learning to be: the world of education today and tomorrow, Paris; London, 1972.

LeinЯ Gerhard. Japanische Anthropologie: die Natur des Menschen in der konfuzianischen Neoklassik am Angang des 18. Jahrhunderts, Wiesbaden, 1995.

Leonhard Hans-Walter. Pдdagogische Menschenkunde: deskriptive Phд-nomenologie des Fьhlens, Denkens und Wollens, Weinheim et al., 1996.

Levi Maurice, 1945. Thinking economically: how economic principles can contribute to clear thinking, New York, 1985.

Levine Robert Alan, 1932; *White* Merry, 1941. Human conditions: the cultural basis of educational development, New York, 1986.

**Lйvi-Strauss* Claude. The jealous potter, Engl. trans. Chicago, 1988.

**Lewin* Kurt. A dynamic theory of personality, New York, 1935.

Lewis Clive Staples, 1898—1963. The problem of pain, New York, 1986; The abolition of man, or Reflections on education, New York, 1986.

Liebman Joshua Loth, 1907—1948. The meaning of life, Cincinnati, 1950.

Linde Ernst 1864—1943. Probleme der Kunsterziehung, Leipzig, 1911; Moderne Lyrik in schulmдssiger Behandlung, Leipzig, 1905; Persцnlichkeitspдdagogik, Leipzig, 1897.

Linn Ray. A teacher's introduction to postmodernism, Urbana, 1996.

Lippman Walter, 1889—1974. Public opinion, New York, 1965.

Litt Theodor. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum, 1967; Berufsbildung und Allgemeinbildung, Heidelberg, 1969; Fьhren oder wachsenlassen: eine Erцrterung der pдdagogischen Grundprobleme, Stuttgart, 1962; Freiheit und Lebensordnung: zur Philosophie und Pдdagogik der Demokratie, Heidelberg, 1962.

Liu Shao, the 3d century. The study of human abilities, Engl. tran. New York, 1966.

Livingstone Richard Winn, Sir, 1880—1960. On education, Cambridge, 1960.

Loch Werner. Lebenslauf und Erziehung, Essen, 1979; Modelle pдdagogischen Verstehens, Essen, 1978; Die anthropologische Dimension der Pдdagogik, Essen, 1968.

Lohde Richard. Die anthropologie Pascals; eine Strukturstudie zur Theorie der Menschenkenntnis, Halle /Saale, 1936.

Lombard Jacques, 1926. L'anthropologie britannique contemporaine, Paris, 1972.

Lombardo-Radice Giuseppe. Didatica viva: problemi ed esperienze, Firenze, 1951.

Lomny Zygmunt. Cziowiek i edukacja wobec przemian globalnych, Opole, 1995.

Lorenz Karl. Innate basis of learning, Harvard, 1969.

Lovejoy Arthur Oncken, 1873—1962. The great chain of being: a study of the history of an idea, Cambridge, Mass., 1970.

Lцbsach Theo. Die letzte Jahren der Menschheit: vom Anfang und Ende des Homo sapiens, Muenchen, 1983.

Lцwith Karl, 1892—1973. Meaning in history, Chicago, 1970.

Ludojoski Roque Luis, 1930. Antropogogia: o, La educacion del hombre: introduccion al problema de la antropologia educativa en la perspectiva de la educacion permanente, Buenos Aires, 1978.

Lukacs John Adalbert, 1924. Historical consciousness, or The remembered past, New York, 1985.

**Luria* Alexandre R. The nature of human conflicts, New York, 1932.

Lutze Katinka. Wagnis Vertrauen: das Verhдltnis des Menschen zum Fremden in der anthropologischen Pдdagogik Otto Friedrich Bollnows, Eitof, 1996.

Lyotard Jean Francois, 1924. The hyphen, Atlantic Highlands, N.J., 1998; Postmodern fables, Minneapolis, Minn., 1997; Lessons on the analytic of the sublime, Stanford, Calif., 1994; Moralitйs postmodernes, Paris, 1993; Toward the postmodern, Atlantic Highlands, N.J., 1993; The postmodern explained to children, Engl. transi. Sydney, 1992; Lectures d'enfance, Paris, 1991; The inhuman: reflections on time, Engl. transi. Cambridge, 1991.

M

Macha Hildegard, 1946. Pдdagogisch-Anthropologische Theorie des *Ich,* Bad Heilbrunn, 1989.

Major trends and issues in early childhood education: challenges, controversies, and insights / ed. Joan P. Isenberg; Mary Renck Jalongo; forew. Sue Bredekamp, New York, 1997.

Malinowski Bronisщaw Kasper. Crime and custom in savage society, Totowa, N.Y., 1989; Freedom and civilization, Westport, 1976.

Malraux Andrй, 1901 —1976. Les voix du silence, Paris, 1951; La condition humaine, Paris, 1933.

Man in adaptation: the cultural present, the biological background, 2 v., Chicago, 1974.

Mandeville Bernard de, c. 1670—1733. The fable of the bees, or Private vices, public benefits / ed. Phillip Harth, Harmondsworth, 1970.

* *Marcel* Gabriel. The participant perspective, Lanham, MD, 1987; Man against mass society / Engl. transi., Lanham, MD, 1985; The mystery of being, Lanham, MD, 1983; En chemin, vers quel йveil?, Paris, 1971.

Mariana Juan de, 1536—1624. The king and the education of the king, Engl. trans. Washington, 1948.

Mario Mouzinho. Antropologia da educacao: documentos de base na analise social, Maputo

[Mozambique], 1978.

Marion Henri, 1846—1896. L'йducation des jeunes filles, Paris, 1902; L'йducation dans l'universitй, Paris, 1892; Devoirs et droits de l'homme, Paris, 1883.

**Maritain* Jacques. Education at the crossroads, New Haven, Conn., 1966; Pour une philosophie de l'йducation, Paris, 1959.

Marks Joel 1949. The ways of desire: new essays in philosophical psychology on the concept of wanting, Chicago, 1986.

Marshall James D. Michel Foucault: personal autonomy and education, Dordrecht ; Boston, 1996.

Marz Fritz, 1934. Pдdagogische Anthropologie, Bad Heilbrunn/Obb., 1978.

**Maslow* Abraham .Harold. Future visions: the unpublished papers of Abraham Maslow / ed. Edward Hoffman, Thousand Oaks, 1996; The farther reaches of human nature, New York, 1993; Motivation and personality, New York, 1987.

Mason Steve. The human being: a warrior's journey toward peace and mutual healing, New York, 1990.

Matthews Gareth B., 1929. The philosophy of childhood, Cambridge, Mass., 1996; Philosophieren mit Kindern, Rostock, 1996; Dialogues with children, Cambridge, Mass., 1984; Philosophy and the young child, Cambridge, Mass., 1980.

Maurer Friedmann. Lebessinn und Lernen: zur Anthropologie der Kindheit und des Jugentaltres, Bad Heilbrunn/Obb., 1992.

Mauss Marcel, 1872—1950. The gift, London; New York, 1989; Sociologie et anthropologie, Paris, 1985; Sociology and psychology, London; Boston, 1979.

Maxwell Margaret. Human evolution: a philosophical anthropology, New York, 1984.

McCadden Brian M., 1964. It's hard to be good: moral complexity, construction, and connection in the kindergarten classroom, New York, 1997.

McCormack A.E. Coping with your handicapped child, London, 1985.

McMillan Margaret, 1860—1931. Education through imagination, London, 1905.

Mead George Herbert, 1863—1931. The philosophy of the present, Chicago, 1980.

Medici Angela. L'йducation nouvelle, Paris, 1970.

Meiklejohn Alexander, 1872—1964. Education between two worlds, Freeport, N.Y., 1972.

Meillassoux Claude. The anthropology of slavery, Chicago, 1991.

Meinberg Eckhard. Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt, 1988.

Melosik Zbyszko. Postmodernistyczne kontrowersje wokol edukacji, Toruc, 1995.

Mendel Gerard, 1930. Anthropologie diffйrentielle, Paris, 1972.

Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire, New York, 1997.

** Merleau-Ponty* Maurice. The prose of the world, Engl. transi. London, 1974; Humanism and terror, Engl. transi. Boston, 1969; The structure of behaviour, Engl. transi. Boston, 1963.

Merriam Charles Edward, 1874—1953. The making of citizens: a comparative study of methods of civic training, New York, 1966.

**Messer* August Wilhelm. Die Wirksamkeit der Apperzeption in den persцnlichen Beziehungen des Schullebens, Berlin, 1899.

Meyer-Wolters Hartmut, 1949. Koexistenz und Freiheit, Wurzburg, 1992.

Milton John, 1608—1674. On education // Complete Poems and major prose / ed. Merrit Y. Hughes, New York, 1985.

Minuzzoli Agnes. L'homme sans image: une anthropologie nйgative, Paris, 1996.

Miron Louis F. The social construction of urban schooling: situating the crisis, Cresskill, N.J., 1996.

Mitscherlich Alexander, 1908. Ьber Feindseligkeit und hergestellte Dummheit, Hamburg, 1993; Society without the father: a contribution to social psychology / Engl. transi., New York, 1993; Das *Ich* und die Vielen, Mьnchen; Zьrich, 1978; The inability to mourn: principles of collective behavior / Engl. transi, Ann Arbor, 1978; Glьck, Gerechtigkeit: Gesprдche, Mьnchen, 1976; Toleranz, Ьberprьfung eines Begriffs: Ermittlungen, Frankfurt am Main, 1974; Bis hierher und

nicht weiter: ist die menschliche Aggression unbefriedbar?, Mьnchen, 1969.

Mohrig Werner. Bцse wie Tiere?: Biologisches und Nichtbiologisches, zum Thema «Aggressivitдt», Leipzig, 1984.

* *Monroe* Paul. Essays in comparative education, New York, 1927; A cyclopedia of education, 5 v., London, 1911.

**Montessori* Maria. The absorbent mind, Engl. transi. New York, 1989; II segreto dell'infanzia, Milano, 1953; Antropologia pedagogica, Milano, 1911.

Moratscheck Anna Maria. Erfahrung und Spiel als Leitmotive fьr Schulbildung, Thahofen, 1996.

Morgan Conwy LLoyd, 1852—1936. Habit and instinct, New York, 1973; The emergence of novelty, New York, 1933.

Morris Desmond. The human zoo. New York; London, 1969.

Morris Van Cleve. Modern mouvements in educational philosophy, Boston et al., 1969.

**Mounier* Emmanuel, 1905—1950. Traitй du caractиre: anthologie, Paris, 1974; Be not afraid: a denunciation of despaire, New York, 1962; Introduction aux existentialismes, Paris, 1947. Manifeste au service du personalisme, Paris, 1936.

Mourad Roger Philip, 1958. Postmodern philosophical critique and the pursuit of knowledge in higher education, Westport, Conn., 1997.

**Miinsterberg* Hugo. The crown of life: artistic creativity in old age, San Diego et al., 1983.

Mьller Georg Fritz Wilhelm. Die anthropologie des Carl Gustav Carus, Berlin, 1937.

Mumford Lewis, 1895—1990. The condition of man, New York, 1973.

Musgraoe P. W. Knowledge, curriculum, change, London, 1973.

Myrdal Gunnar, 1898—1987. The challenge of world poverty: a world anti-poverty program in outline, New York, 1971.

N

Nash Paul. Models of man: explorations in the Western educational tradition, New York et al., 1968.

**Natorp* Paul. Philosophie und Pдdagogik, Marburg, 1923.

Ndjimbi-Tshiende Olivier. Das «Bild des Kindes» im afrikanischen Erziehungswesen: zum Problem einer pдdagogischen Anthropologie am Beispiel Zaires, St. Ottilien, 1996.

Neuenzeit Gertrud. Grundfragen der pдdagogischen Anthropologie unter empirischen, interpretatorischen und normativen Aspekten, Dьsseldorf, 1975.

Newman John Henry, 1801 —1890. The idea of a university defined and illustrated, Chicago, 1987; University sketches, Staten Island, N.Y., 1964.

New visions for the developmental assessment of infants and young children / ed. Samuel J. Meisels; Emily Fenichel, Washington, D.C., 1996.

Niebuhr Reinhold, 1892—1971. The nature and destiny of man: a Christian interpretation, 2 v., New York, 1964.

Niemi Hannele. The meaning of life among secondary school pupils, Helsinki, 1987.

Noblit George W. Particularities: collected essays on ethnography and education, New York, 1998.

Nock Albert Jay, 1873?—1945. The theory of education in the United States, New York, 1969.

Nohl Herman, 1879—1960. Das Verhдltnis der Generationen in der Pдdagogik // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit / Hrsg. Hermann Rohrs, Frankfurt a.M., 1964; Charakter und Schiksal: eine pдdagogische Menschenkunde, Frankfurt a.M., 1949.

Nunn Thomas Percy, 1870—1944. Education, its data and first principles, London, 1963.

O

Obiols Guillermo A. Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la ensenanza media, Buenos Aires, 1995.

Ogden Charles Key, 1889—1957; *Richards* Ivor Armstrong, 1893— 1979. The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the њcince of symbolism, San Diego, 1989.

Oliver Donald W., 1928; *Gershman* Kathleen Waldrin, 1948. Education, modernity and fractured meaning: toward a process theory of teaching and learning, Albany, 1989.

Olivier de Sardan Jean-Pierre. Anthropologie et dйveloppement: essai en socio-anthropologie du changement social, Marseille; Paris, 1995.

Oppenheimer Franz, 1864—1943. The state, Engl. transi. New York, 1972; Weder Kapitalismus noch. Sozialismus, Frankfurt, 1919.

Oswald Paul, 1914. Die Anthropologie Maria Montessoris, Munster, 1970.

**Otto* Berthold. Volksorganischer Denken, 4 Bde, Berlin, 1925—1926; Kindermundart, Berlin, 1908; Geistiger Verkehr mit Schьlern im Gesamtunterricht, Berlin, 1907; Die Zukunftsschule, 2 Bde, Berlin, 1901—1904.

Otto Stefen. Rekonstruktion der Geschichte: zur Kritik der historischen Vernunft, Mьnchen, 1982.

Overbeck Konrad. Ьber den Ursprung der menschlichen Sinnerfahrung: eine Untersuchung zu anthropologischen Grundannahmen in der Strukturpsychologie von August Vetter, Frankfurt am Main; New York, 1997.

P

Pдdagogische Anthropologie / Hrsg. Fritz Marz, Bad Heilbrunn/Obb., 1978.

Pдdagogische Anthropologie, biographische Erziehungsforschung, pдdagogischer Bezug: Festschrift zum 65. Geburtstag von Werner Loch, Hamburg, 1993.

Pдdagogische Anthropologie: phylogenetische (bio- und kulturevolutionдre) Voraussetzungen der Erziehung / Hrsg. Erich Weber, Donauwцrth, 1995.

Pai Young, 1929. Cultural foundations of education, Upper Saddle River, N.J., 1997.

Palmer Martin. What should we teach?: Christians and education in a pluralist world, Geneva, 1991.

**Pareto* Vilfredo, 1848—1923. The rise and fall of elites: an application of theoretical sociology / Introd. Hans L. Zetterberg, New Brunswick, N.J., 1991; The transformation of democracy, Engl. transi., New Brunswick, 1984; The mind and society, 4 v., New York, 1983; Йcrits de jeunesse / йd. Giovanni Busino, Geneve, 1982; Borghesia, elites, fascismo / a cura Marcello Veneziani, Roma, 1981; Compendio dм sociologia generale, Torino, 1978.

Parker Stuart, 1954. Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity, Buckingham; Philadelphia, 1997.

* *Parsons* Talcott. The social system / pref. Bryan S. Turner, London, 1991; Economy and society: a study in the integration of economic and social theory (with Neil J. Smelser), London; Bostonl, 1984; Working papers in the theory of action (with others), Westport, Conn., 1981; Action theory and the human condition, New York, 1978; The evolution of societies / ed. Jackson Toby, Englewood Cliff, N.J., 1977; The system of modern societies, Englewood Cliffs, N.J., 1971; Politics and social structure, New York, 1969; The American university (with Gerald M. Platt) , Cambridge, Mass., 1974.

Passmore John. The philosophy of teaching, Cambridge, Mass., 1980.

Pathways to cultural awareness: cultural therapy with teachers and students / ed. George and Louise Spindler, Thousand Oaks, Calif., 1994.

**Paulsen* Friedrich. German education past and present, Engl. transi., New York, 1976; Friedrich Paulsen, an autobiography, New York, 1938; Die hцheren Schulen und das Universitдtsstudium im 20. Jahrhundert, Braunschweig, 1901; Philosophia militans, Berlin, 1901.

Pearson Karl, 1857—1936. The grammar of science, Gloucester, Mass., 1969.

Pйcault Fйlix, 1828—1898. L'йducation et la vie nationale, Paris, 1897.

Pedagogy, technology, and the body / ed. Erica McWilliam; Peter G. Taylor, New York, 1996.

Perkinson Henry J. Learning from our mistakes, Westport, Conn., 1984.

* *Pestalozzi* Joahann Heinrich. Sдmtliche Werke: kritische Ausgabe, 21 Bde, Zьrich, 1956—1964; Sдmtliche Briefe, 8 Bde, Zьrich, 1946—1966.

Peters Michael A., 1948. Individualism and community: education and social policy in the postmodern condition, London; Washington, D.C., 1996.

Peters Richard Stanley, 1919. The logic of education (with P.H. Hirst), London; New York, 1989; Moral development and moral education, London; Boston, 1981; Essays on educators, London; Boston, 1981; Education and the education of teachers, London; Boston, 1977; Psychology and ethical development: a collection of articles on psychological theories, ethical development and human understanding, London, 1974; The concept of education, London; New York, 1967.

Pettman Ralph. Human behaviour and world politics-: a transdisciplinary introduction, London, 1975.

Philosophische Anthropologie der Moderne / Hrsg. Rene Weiland; Helmut Gipper, et al., Weinheim, 1995.

Philosophy of development: reconstructing the foundations of human development and education / ed. Wouter van Haaften; Michiel Korthals; Thomas Wren, Dordrecht; Boston, 1997.

Pickering Marianne. Lessons for life: education and learning, Woodbridge, Conn., 1996.

Pius XI, Pope, 1857—1939. Christian education of youth, Engl. trans. // Five great encyclicals, New York, 1953.

**Plessner* Helmuth. Conditio humana, Frankfurt am Main, 1983; Ausdruck und menschliche Natur, Frankfurt am Main, 1982; Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie, Frankfurt am Main, 1981; Macht und menschliche Natur, Frankfurt am Main, 1981; Die verspдtete Nation, Frankfurt am Main, 1982; Anthropologie der Sinne, Frankfurt am Main, 1980; Gesammelte Schriften, 10 Bde / Hrsg. Gьnter Dux, et al., Frankfurt am Main, 1980—1985.

Pollard Andrew. The social world' of children's learning: case studies of pupils from four to seven, London; New York, 1996.

Pollock Linda A. Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900, Cambridge, 1983.

Pottier Richard. Essai d'anthropologie du mythe, Paris, 1994.

Pouchepadass Jacques, 1940; *Stern* Henri, 1942. De la royautй a l'Йtat: anthropologie et histoire du politique dans le monde indien, Paris, 1991.

Prakash Madhu Suri, 1951. Escaping education: living as learning within grassroots cultures (with Gustavo Esteva), New York, 1998.

Preuschoft Olaf. Warum kдmpfen? Wofьr sterben?: zur Soziogenese und Anthropologie des Krieges, Frankfurt am Main, 1992.

Prinzhorn Hans, 1886—1933. Artistry of the mentally ill: a contribution to the psychology and psychopathology of configuration, Engl. transi., Wien; New York, 1995; Texte aus der Prinzhorn-Sammlung / hrsg. Inge Jadi, Heidelberg, 1985; Gesprдch ьber Psychoanalyse zwischen Frau, Dichter und Arzt / hrsg. Bernd Urban, Frankfurt am Main, 1981; Persцnlichkeitspsychologie: Entwurf einer biozentrischen Wirklichkeitslehre vom Menschen, Leipzigr, 1932.

Q

Qulllien Jean. L'anthropologie philosophique de Guillaume de Humboldt, Lille, 1991.

R

Radcliffe-Brown Alfred Reginald, 1881 —1955. Structure and function in primitive society, Glencoe, 111., 1968.

Ranganathananda Swami. Human being in depth: a scientific approach to religion / ed. Elva Linnea Nelson, Albany, NY, 1991.

Rank Otto, 1884—1939. Modern education: a critique of its fundamental ideas, Engl. transi. New York, 1968.

Reddie Cecil, 1859—1932. John Bull, his origin and character and the present condition of his big property, and two other papers on education, London, 1901.

Reforming personnel preparation in early intervention: issues, models, and practical strategies / ed. Pamela J. Winton, et al., Baltimore, Md., 1997.

Reist Manfred. Die Praxis der Freiheit: Hannah Arendts Anthropologie des Politischen, Wurzburg, 1990.

Renaut Alain. Kant aujourd'hui, Paris, 1997; L'individu: remarques sur la philosophie du sujet, Paris, 1995; Les rйvolutions de l'universitй: essai sur la modernisation de la culture, Paris, 1995.

Richards Ivor Armstrong, 1893—1979. Interpretation in teaching, New York, 1973.

**Ricoeur* Paul. Philosophie de la volontй: le volontaire et l'involontaire, Paris, 1949.

Riedel Wolfgang. «Homo natura»: literarische Anthropologie um 1900, Berlin, 1996.

Riesman David, 1909. The lonely crowd: a study of the changing of American character (with N. Glazer and R. Denney), New Haven; London, 1963.

Rosenkranz Johann Karl Friedrich, 1805—1879. The philosophy of education, Engl. transi. New York, 1886.

Rosenstiel Annette, 1911. Education and anthropology: an annotated bibliography, New York, 1977.

Rostek-Luhmann Fanny. Der Kinderfдnger von Hameln: untersagte Wьnsche und die Funktion des Fremden, Berlin, 1995.

**Rostovtzeff* Michael Ivanovich, 1870—1952. The social and economic history of the Roman empire, 2 v., Oxford, 1979.

Roth Heinrich, 1906—1983. Vom Kind zum Erwachsenen: aus der «Pдdagogischen Anthropologie», Hannover, et al., 1977; Pдdagogische Anthropologie: Bildsamkeit und Bestimmung, 2 Bde, Hannover, 1966—1971.

Rouland Norbert. Aux confins du droit: anthropologie juridique de la modernitй, Paris, 1991.

**Rьssel* Bertrand. Education and the good life, New York, 1970; Education, especially in early childhood, London, 1962.

Ryle Gilbert, 1900—1976. The concept of mind, Chicago, 1984.

S

Salzmann Christian Gotthilf, 1744—1811. Pдdagogische Weisheiten, Berlin, 1961.

Sarano J. Homme et science de l'homme, Paris, 1968.

Sawyer Roger, 1931. Slavery in the twentieth century, New York, 1986.

**Schaff* Adam. Marxismus und das menschliche Individuum, Deutsch, ьberz., Riebek bei Hamburg, 1972; A philosophy of man, Engl. transi. New York, 1968.

Scheffler Israel. Of human potential: an essay in the philosophy of education, Boston, 1985.

Schneider Hermann, 1874. Philosophie der Geschichte, 2 Bde, 1923.

Schnelle Udo. Neutestamentliche Anthropologie: Jesus, Paulus, Johannes, Neukirchen, Vluyn, 1991.

Schьtz Alfred, 1899—1959. Collected papers, 3 v., The Hague, 1962—1966.

Serres Michele. Detachment, Engl. transi. Athens, Oh., 1989; Hermes: literature, science, philosophy, Engl. transi. Baltimore, 1983; The parasite, Engl. transi. Baltimore, 1982.

Servan-Schreiber Jean Louis, 1937. Le retour du courage, Paris, 1986.

Shaftesbury Anthony Ashley Cooper. Characteristics of men, manners, opinions, times, 3 v., New York, 1978.

Sherrington Charles Scott. Man on his nature, London, 1975.

Sigrist Christian. Das RuЯlandbild des Marquis de Custine: von der Civilisa-tionskritik zur RuЯlandfeindlichkeit, Frankfurt am Main; New York, 1990.

**Simmel* Georg. The problems of the philosophy of history: essays, Engl. transi. New York,

1977; On individuality and social forms, Engl. transi. Chicago; London, 1971.

Simon Yves Renй Marie, 1903—1961. Community of the free, Engl. transi. Lanham, Md., 1984.

Skinner Burrhus Frederic. Science and human behavior, New York, 1967.

Smith Peter, 1944; *Jones* O.R., 1922. The philosophy of mind: an introduction, New York, 1986.

Sorel George, 1847—1922. Reflections on violence, Engl. transi. New York, 1975.

The sources of hope / ed. R. Fitzgerald, 1944, Rushcutters Bay (Australia), 1979.

Southey Robert, 1774—1843. Essays, moral and political, Clifton, N.Y., 1973.

Spanos William V. The end of education: toward posthumanism. Minnsanolis, 1993.

Spearman Charls Edward, 1863—1945. The abilities of man: their nature and measurement, New York, 1970.

**Spranger* Eduard. Das Gesetz der ungewolten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg, 1962; Kulturfragen der Gegenwart, Heidelberg, 1953; Pдdagogische Perspektiven: Beitrдge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, Heidelberg, 1952.

Stadt und Mensch: zwischen Chaos und Ordnung / Hrsg. Dirk Roller, Frankfurt am Main; New York, 1996.

Stein Edith.Was ist der Mensch?: eine theologische Anthropologie, Freiburg, 1994.

Stern William. Der Student und die pдdagogischen Bestrebungen der Gegenwart, Leipzig; Berlin, 1913; Forschung und Unterricht in Jugendkunde (mit Otto Lippmann, 1880—1933), Leipzig; Berlin, 1912; Helen Keller: die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden, als psychologisches, pдdagogisches und Sprachtheoretisches Problem, Berlin, 1905.

Stevenson Leslie. Seven theories of human nature, New York, 1974.

Stoy Karl, 1815—1885, Enzyklopдdie, Methodologie und Literatur der Pдdagogik, Lpz., 1878.

Strauss Leo, 1899—1973. On tyranny, New York, 1983.

Straus s Murray A. et al. Behind closed doors: violence in the American family, Garden City, N.Y., 1980.

Strouse Joan H. Exploring themes of social justice in education: readings in social foundations, Upper Saddle River, N.J., 1997.

Strьmpell Ludwig, 1812—1899. Pдdagogische Pathologie, oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder, Leipzig, 1890; Psychologische Pдdagogik, oder Die Lehre von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke und Ziele der Erziehung, Leipzig, 1880.

Suchodolski Bogdan. La pedagogie et les grand courants philosophiques: pйgagogie de l'essence et pйdagogie de l'existence, Paris, 1960.

**Sully* James, 1842—1923. Illusions: a psychological study, New York, 1982; Studies of childhood, London—New York, 1895.

Sydney Hook. Education and the taming of power, La Salle, 111., 1973.

Sylver Harold. Education as history: interpreting 19th and 20th century education, London-New York, 1983.

Tawney Richard Henry, 1880—1962. Equality, New York, 1964.

Taylor Alfred Edward, 1869—1945. The problem of conduct: a study in the phenomenology of ethics, London, 1901.

The teacher and the taught: education from Plato to James B. Connant, New York, 1963.

Teggard Frederic John," 1870—1946. Theory of history, New Haven, 1925.

Theories of personality / ed. G. Lindsay, C. H. Hall, New York, 1965.

Theureau Jacques. Le cours d'action, analyse semiologique: essai d'une anthropologie cognitive situйe / prйf. Maurice de Montmollin, Berne; New York, 1992.

Thomas Aquinas, Saint, c. 1225—1274. Concerning the teacher // Mayer M.H. The philosophy of teaching of St. Thomas Aquinas, Milwaukee, 1929.

**Thorndike* Edward Lee. Human nature and social order, New York, 1940; Individuality, Boston, 1911; Notes on child study, New York, 1901.

**Tillich* Paul. The courage to be, New Haven, Conn., 1980.

Todorov Zvetan, On human diversity: nationalism, racism and exoticism in French thought, Engl. trans. Cambridge, Mass., 1993.

Tцnnies Ferdinand, 1855—1936. Custom: an essay on social codes, Engl. transi. Chicago, 1971.

* *Toff 1er* Alvin. Learning for tomorrow: the role of the future in education, New York, 1974.

Touraine Allain, 1925. Critique de la modernitй, Paris, 1992; Return of the actor: social theory in postindustrial society, Engl. transi. Minneapolis, 1987; The self-production of society, Enlg. transi. Chicago, 1977; The post-industrial society: tomorrow's social history: classes, conflicts and culture in the programmed society, Engl. transi. N.Y., 1971.

Transpersonal education: a curriculum for feeling and being / ed. Gay Hendricks; James Fadiman, Englewood Cliffs, N.J., 1976.

Tuchman Barbara, 1912—1989. The march of folly: from Troy to Vietnam, New York, 1985.

Twain Mark. What is man? and other philosophical writings / ed. Paul Baender, Berkeley, 1973.

U

Ulich Robert. A sequence of educational influences, Cambridge, 1935. Universities, society, and the future, Edinburg, 1983. Unter offenem Horizont: Anthropologie nach Helmuth Plessner / Hrsg. Jьrgen Friedrich; Bernd Westermann, Frankfurt am Main, 1995.

Universities, society, and the future, Edinburg, 1983.

Unter offenem Horizont: Anthropologie nach Helmut Plessner / Hrsg. Jurgen Friedrich; Bernd Westermann, Frankfurt am Main, 1995.

V

Van Doren Mark Albert, 1894—1972. Liberal education, Boston, 1959.

**Veblen* Thornstein Bunde. The vested interest and the common man, New York, 1969; The higher education in America: a memorandum on the conduct of universities by business men, New York, 1967.

Velthaus Gerhard. Die anthropologischen Ansдtze einer neuen Lernkultur: Engagement, Phantasie und Bildung, Rheinfelden, 1992.

Verville Eliner, 1920. Habit, Springfield, 111., 1988.

Vial Jean. Histoire et actualitй des mйthodes pйdagogiques, Paris, 1982.

Vinogradoff Paul Gavrilovitch, Sir, 1854—1925. Common sense in law, Westport, Conn., 1987; Self-government in Russia, Westport, Conn., 1979; Outlines of historical jurisprudence, 2 v., New York, 1971; Anthropology and early law: selected from the writings of Paul Vinogradoff, New York, 1967; The collected papers of Paul Vinogradoff, with a memoir, 2 v., Oxford, 1928; Custom and right, Oslo; Cambridge, Mass., 1925; The Russian problem, New York, 1915; The reconstruction of Russia, London; New York, 1919; Russia, the psychology of a nation, London; New York, 1914.

* *Vives* Juan Luis. A fable about man, Engl. transi // The Renaissance philosophy of man / Ed. E. Cassirer et al, Chicago, 1971; On education, Engl. transi. Totowa, N.J., 1971.

* *Voltaire.* University //A philosophical dictionary, Engl. trans, v. 2, N. Y., 1962.

W

Wallace James Donald, 1937. Virtues and vices, Ithaca, N.Y., 1986.

Was ist der Mensch?: Beitrдge zur Anthropologie des Alten Testaments / Hrsg. Frank Crusemann, et al., Mьnchen, 1992.

Watson Richard A.; *Watson* Patty Jo. Man and nature: an anthropological essay in human ecology, New York, et al., 1969.

**Weil* Simone. Attente de Dieu: lettres et rйflexions, Paris, 1950.

Weiler Gerda. Eros ist stдrker als Gewalt, Frankfurt am Main, 1993.

Wels ford E. The fool: his social and literary history, Garden City, N.Y., 1961.

Weniger Erich, 1894—1962. Theorie der Bildungsinhalte, Weinheim, 1956; Die

Eigenstдndigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim, 1952.

What do anthropologists have to say about dropouts?: The First Centennial Conference on Children at Risk, School of Education, Stanford University / ed. Henry T. Trueba; George and Louise Spindler, New York, 1989.

Whewell William 1794—1866. Of a liberal education in general, and with particular reference to the leading studies of the University of Cambridge, London, 1880.

**Whitehead* Alfred Nort. The aims of education and other essays, London, 1962; The organization of thought, educational and scientific, London, 1917.

**Willman* Otto. Beitrдge zur Philosophia und Pдdagogia perennis, Berlin, 1919.

**Wittgenstein* Ludwig. Remarks on the philosophy of psychology, Chicago, 1980.

Woodbourne A.S. Human nature and education, London, 1926.

Z

Zdarzil Herbert. Pдdagogische Anthropologie, Graz; Wien; Koln, 1978.

Ziller Tuiskon, 1812—1882. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unter-richt, Leipzig, 1865.

Zirfas Jцrg. Prдsenz und Ewigkeit: eine Anthropologie des Glьcks, Berlin, 1993.

Решения педагогико-антропологических проблем в науках о человеке

ПЕДАГОГИКА И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Под историческими процессами здесь понимается вся бездонная сложность разворачивающегося во времени человеческого бытия. Приходит на Землю и уходит отдельный человек, и "род приходит, и род уходит", а человечество остается. И в его длящемся существовании заключен величайший педагогический смысл. В нем залог бессмертия человека, его деяний, его энергии, его усилий по поддержанию и улучшению жизни. Понять истоки и механизмы длящейся истории человечества значит, многое постичь из целей жизни, стало быть, из целей воспитания для жизни.

Ведь если отдельный человек малозначителен для истории, если в ретроспективе и в перспективе тысячелетий он ничто, если многострадальная Земля только "юдоль скорби и свалка для падали", то, что же, "жить будем, да и гулять будем, а смерть придет – помирать будем". И пусть высшей и единственной целью останется улов от случая, от удачи.

Но если история осмысленна, если она имеет цель или хотя бы постижимый вектор, то наряду с радостью бытия нам надобно воспитывать и для бессмертия долгосрочных, серьезных, важных дел. Каких? Которые доказали своей долгой и славной жизнью в истории свое достоинство и значимость как конструктивные, животворные, помогающие человечеству выстоять в многотрудных исканиях своего пути и стать бессмертным.

Только анализируя наличные исторические тенденции, мы способны заглянуть в завтра. Кроме того, мы изготавливаем будущее, планируя его, закладывая его в настоящем. А делаем мы это исходя из нашего понимания содержания и смысла истории.

Хорошее будущее ждет наших детей или дурное? Ведь надобно знать! Слишком многое в настоящем зависит от будущего. "Под натиском будущего начинаются или не начинаются войны, гибнут или процветают племена и страны, создаются или не создаются новые социальные институты" (Олвин Тоффлер).

Воспитателю важно знать, как способен человек влиять на ход истории. Благотворно ли, разрушительно ли? При каком стечении событий? Чем надобно снабдить человека на дорогу перед началом самостоятельного действия? Как и почему одним удается противостоять могущественному влиянию дурного в истории на себя, а другим не удается? Как вырастают великие люди, что губит таланты, а что помогает им окрепнуть? Ответ мы можем найти в

истории.
Нам предстоит извлечь педагогические уроки из истории относительно места и роли общечеловеческих событий в жизни и смерти каждого отдельного человека; относительно роли и места образования и воспитания в событиях мира и в единичной судьбе отдельного человека. Нам предстоит понять, как же воспитывать, чтобы и индивидуум выиграл, и история бы шла по хорошей дороге.
История человеческого общежития обеспечивает второе, культурное, рождение каждого человека. Вместе с тем история человечества есть результат историй отдельных людей, и поэтому страсти и страхи, желания и надежды одного человека суть такие же движущие силы истории, как и мировые войны, в свою очередь зависящие от страстей и желаний отдельных людей.
История человечества есть ход человеческой жизни, а в фундаменте жизни лежат чувство и мысль, ценность, мотив, за которыми следует деяние. Осознанные и подчас неосознаваемые потребности, чувства и мысли, переживания отдельного человека, сообразные его природе, вот "клеточки" истории. Из них развивается всё: события, разнообразные группы, социальные институции, и всё, и всё. "Вся эта мимолетная жизнь, вся эта череда радостей и горестей и есть для каждого из нас самое главное только то, чем живет сердце", говорил Хосе ОртегаиГассет. Важнейшие из этих переживаний, движущих историю, суть те, что связаны с нашим отношением к смыслу жизни, с ценностями и знаниями, с нашим воспитанием в детстве и юности.
Смысл истории, т.е. жизни человечества, теснейшим и притом двояким образом связан со смыслом жизни отдельного человека. История дает человеку душевную жизнь, и если она несет в себе смысл, то он в принципе может передаться и отдельному человеку (может и не передаться; все зависит от сложных и многоплановых обстоятельств). Но если в развитии всего человечества нет цели, или, как говорил Торнтон Уайлдер, "замысла", то достаточно сомнительно отыскать значение жизни и смерти индивидуума.
Вместе с тем смысл истории человечества задается осмысленной жизнью его составных частей личностями. Более того, ход и содержание исторической эволюции подчас сильно меняются под влиянием "всего только" одной из них. Казалось бы, слабые воздействия заведомо ограниченных сил кратко живущего и легко гибнущего существа, называемого homo sapiens, на гигантские и, как представляется, инертные массы сменяющих друг друга поколений на самом деле приводят подчас к вселенским катаклизмам.
История личности и история человеческих масс переплетены, и эту идею прекрасно иллюстрирует профессор Г. Люббе: история жизни каждого из нас свидетельствует о нашей личности лучше любого иного симптома. Опознание личности, установление ее неповторимости, оценка той или иной индивидуальности легче всего происходят благодаря автобиографиям, например при приеме на работу, подаче диссертации на защиту и т.п. Так, города отличаются друг от друга прежде всего благодаря своим историческим памятникам. Именно они неповторимы, и знакомый с ними глаз узнает их прямо из окна самолета. Всякое общество, учреждение, коллектив, партия, политическое движение, корпорация, государство тоже распознаются по их историям. Описания сегодняшних особенностей и действий недостаточно для идентификации ни личности, ни общества. Желания, мысли и поступки людей остаются для нас не до конца понятными, если мы не узнаем, на какой прежний опыт они опираются. Все имеет свою историю, в ходе которой и возникает та или иная специфическая идентичность. А общество состоит из людей, своими действиями или уклонениями от действий к нему принадлежащих. Стало быть, неповторимая единичность, или идентичность человека, есть результат пересечения и взаимодействий индивидуума и общества, их историй.
Колоссальна роль разума и его воспитания в человеческой истории, стало быть, и в жизни каждого нового жильца Земли.
Человеческая мысль способна, как свидетельствует о том история человечества, сколь угодно близко приближаться к истине, и тогда налицо поступательное движение общества,

наук, искусств, нравов, благосостояния, сохранение духовной и природной среды, словом, прогресс.
Но мысль людей нередко идет по ложному пути, и ошибки, заблуждения, искажения, подчас бесконечные удаления от истины приводят к весьма тяжелым последствиям для отдельных людей и для целых стран и народов к застою или даже регрессу. Два шага вперед, шаг назад, три шага вперед, два назад, еще семь вперед и т.д., и все это трудное, мучительное, отнимающее века и века продвижение человечества к истине, т.е. к счастью и достоинству, называется в целом эволюцией разума.
Образование, воспитание, обучение призваны предупреждать заблуждения, уменьшать число ошибок, выпрямлять путь к истине, ограждать разум от всего, что мешает его правильной работе, что опережает разум, "предрассудочно", что называется предрассудками.
Человечество в опасности кто может сомневаться в этом! Но не всегда понимают, что опасность исходит прежде всего от неправильного образования, воспитания, укореняющих невежество, жадность, безответственную недальновидность, т.е. глупость. Воспитание способно уменьшить эту главную, всеопределяющую опасность, если оно будет умным, глубоким, дальновидным и умелым. Вот почему воспитателю так важно понимание смысла и содержания, условий и особенностей исторического пути прогресса человеческого разума.
Условия, при которых возможно и при которых действительно совершается прогрессивное развитие человечества, целиком и полностью носят педагогический характер. Власть знания только усиливается со временем. В нашу эпоху она достигла апогея в сравнении со всеми предшествующими, но роль знания в будущем станет, вероятнее всего, беспрецедентной.

Расы и этнос

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д.
Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено великое богатство воспитательного материала, содержания образования, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственные потенции новых поколений. Еще И. Кант советовал вносить в общеобразовательный учебный план школы этнографию. Л.Н. Толстой тоже считал этнографию величайшей учительницей человечества и предлагал не жалеть времени на ее изучение в школе.
В первых годах жизни человека следует искать истоки и тайну его величия или ничтожества. В истории племени или расы можно обнаружить причины их прогресса, регресса, застоя.

I

То, что на земле существуют этносы, разные народы, знают все. Существуют французы и немцы, поляки и литовцы, русские и татары. А почему одни такие, а другие иные? Кажется, самое простое это то, что французы говорят пофранцузски, а немцы понемецки. Но то, что, например, литовец с детства говорит пофранцузски, французом его не делает.
Часто думают, что люди, похожие друг на друга, составляют одну нацию, один этнос. А так ли это? Тут очень полезны "Три мушкетера" Дюма. Там показаны три типа французов. Причем именно французов, не бретонцев, не эльзасских немцев. Атос это потомок тех французов, которые живут около Парижа. Портос нормандец. Здоровый, крепкий, очень смелый, доверчивый, нервный. Арамис южанин. Стройный, маленький, хрупкий. Очень быстрая реакция, очень активный. Совершенно разные типы. Ну, а Д'Артаньян гасконец, т.е. вообще не француз. И вряд ли он знал французский язык. Наверное, выучил, когда поехал в Париж. И тем не менее все они составляют Францию! В чем же дело?

Если невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные факторы развития личности и, стало быть, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение наследственных умственных черт различных этносов, то за исключением крайних случаев "ответственность" за содержание развивающихся душевных сил человека придется возложить на всю сложнейшую систему факторов, лежащих в его природной и общественной среде. Социальные связи, те или иные пласты присваиваемой в ходе образования культуры, содержание воспитываемых видов поведения вот что определяет характер и судьбу человека. Как говаривал Конфуций, "от природы все люди существенно одинаковы, воспитание и привычки делают их отличными друг от друга", а воспитание, как мы увидим из дальнейшего изложения, никогда не бывает и не может быть одинаковым даже у однояйцовых близнецов в одной и той же семье. Это не означает, что мы сбрасываем со счетов биологические, наследуемые особенности нервной системы и сомы, а значит, что эти особенности предопределяют собой развитие человека опосредствовано через его среду, и что среда в силах серьезно менять (до известных границ) биологически детерминированные черты.
Неудачливым воспитателям, если они претендуют на научность своего подхода к развитию человеческих способностей, не удастся списывать на счет безропотно сносящей все поношения биологической природы свое неумение, как не удастся социальным "инженерам", политикам и управленцам "обвинять" расовые и этнические факторы в нищете целых групп людей.

Прежде всего – в ощущениях. Когда мы видим человека, принадлежащего к другому этносу, мы даже не можем определить, почему он не свой. Но мы чувствуем, что он иной. Лучше всех такой первый шаг в этой классификации сделали древние египтяне. Они считали, что все люди делятся на четыре породы, т.е. большие этнические группы. Себя они рисовали желтыми, негров черными, семитов с Синайского полуострова, из Аравии белыми, ливийцев краснокоричневыми. Это было уже очень много, потому что греки смотрели на это дело проще: эллины, а все остальные варвары, хотя между скифами и персами ничего общего не было. Было только то, что и те, и другие были неэллины. Их это сначала устраивало, но когда они стали больше сталкиваться с разнообразными народами, то они двойную систему разделили на несколько. Сначала были Азия и Европа. Эгейское море отделяет Азию от Европы. Но потом оказалось, что на Севере живут совсем не азиаты, а особые люди скифы. Пришлось выделить и их. А в Сахаре, в Тибести, т.е. в восточной части Сахары, живут черные негры тиббу. Стало четыре группы.
Появились римляне, которые завоевали почти всю Западную Европу и Ближний Восток. И тут потребовалась уже более сложная система классификации народов. Правда, они ее строили по эллинскому принципу: римляне и варвары. Но варварами нельзя было считать карфагенян и тех же эллинов. Надо было вносить какието подразделения. Может быть, им и удалось бы в этом отношении чегото достичь, но тут случилось Великое переселение народов и стало не до того. Оказалось, что те, кого считали варварами и дикарями, неполноценными людьми, захватили власть на территории всей Римской империи. Подчинили ее себе, разобрали на части и не знали, что с ней делать. Собирали с местного неубитого населения налоги, в основном виноградом и вином, и опивались, пока не спились. А потомки римлян в V в. или вымерли, или влачили жалкое существование.
И тут возник новый принцип деления: конфессиональный. Оказалось, что вопрос не в том, какому племени, а какой церкви ты принадлежишь. Появились христиане, и все христиане считались одинаковыми. Те, кто почитал Ормузда и ненавидел его врага Аримана, называли себя персами, т.е. благородными, "имеющими имя" (поперсидски "номдорон"). Они делили мир на три части: Иран они сами, Рум это римляне, в их числе и христиане, и Туран все, что к востоку от Персии.
Таким образом, существовали очень несложные системы классификации этносов, пока европейцы не открыли Америку, Австралию, Южную Африку, Китай. И оказалось, что мир

гораздо более разнообразен, чем представлялось их предкам. В те времена почти все могли прочесть описания всех народов и увидеть их невероятное разнообразие. И тогда возник вопрос: как возникают этносы? Из чего?
Конечно, не из самоназваний. Слово "арабы" самим арабам не было известно до VII в. Они так стали себя называть только при халифе Омаре. И слово это римское. Римляне так именовали восточных кочевников. А в Персии те же самые люди, которые назывались на западе "арабы", стали называться "таджики". От слова "тадж" царский венец (персидское слово). Так называли коронные войска. То есть название ничего не показывает. Иногда оно дает возможность ориентироваться, а иногда не дает. Ведь надо найти самый основной принцип: каким образом люди узнают друг друга.
Проблема этногенеза коррелирует с проблемой происхождения видов. Над проблемой происхождения видов работал американский ученый Лео фон Берталанфи. И сделал в 1937 г. на философском семинаре университета доклад о том, что критерием классификации видов надо считать не то, что есть, а то, чего нет, но что связывает предметы изучения. И назвал это теорией открытых систем. Вот лектор и аудитория. Что их связывает? Именно ваш интерес к тому, что я говорю. Если бы этого интереса не было, все бы разошлись, и система бы распалась.
Какие самые простые элементы системы необходимы? Это известный факт семья. В ней участвуют персоны несходные: мужчина и женщина. Когда у них появляются дети, система усложняется. Что их связывает? Опятьтаки любовь друг к другу. Но что такое любовь? Материя? Энергия? Ни то, ни другое. А тем не менее только она держит людей. Оказывается, что бабушка обожает внука и терпеть не может невестку. Связь имеет два знака. Но отрицательная связь столь же крепка, как и положительная. Они заводят кошку. Кошка тоже их любит, они тоже любят кошку, она тоже член семьи. Они устраивают себе дом. Они тоже както к нему относятся. Это наш дом, наша родина! Это тоже член системы. Система по мере усложнения становится все более крепкой, резистентной, т.е. способной к сопротивлению воздействиям извне. Они помогают друг другу, несмотря на внутренние неполадки. И даже если меняют место и расходятся в разные стороны, то и тут их системные связи остаются. Это и есть самая элементарная система. Ее можно назвать системой общей жизни.
Но, может быть, это относится только к брачным или семейным контактам? Нет. Оказывается, что наряду с этими конвиксиями от латинского слова "вита" жизнь, бывают и консорции, т.е. люди, у которых общая деятельность и судьба. И тут уже не имеет никакого значения ни половая принадлежность, ни возрастная. Люди начинают тянуться друг к другу, они нуждаются друг в друге. Иногда они занимаются искусством. Как наша "Могучая кучка" или школа "Мир искусства". Именно общение поднимало их творчество. Иногда это бывает разбойничья банда. Иногда политическая партия. Иногда религиозная секта. Но это люди, связанные одной судьбой. У них большая энергия. Они стараются расширить свою систему как только возможно. И часто это им удается!
Мы должны твердо помнить, что название народов и этносов это наша система номенклатуры. Она нам удобна. Словно мы рассматриваем поле с очень низкой точки, как мышь видит ничтожную часть поля перед собой, а что дальше, она ничего не знает; но если взять более широко, как смотрит собака, то видим: возникают консорции, часто очень большие. Возникают конвиксии не только семьи, но и группы семей. Это деревни.
Но существуют и субэтносы. Это когда, положим, землепроходцы идут через всю Сибирь до Аляски. Шли казаки, шли устюжане, из Великого Устюга. Там не смотрели, из Вологды ты, или из Вятки, или из Москвы. Если хочешь в ватагу, берем! И они женились на аборигенах: бурятках, якутках. Часто женились и хорошо уживались. И вот создался новый субэтнос. Сибиряк не этнос. Это субэтнос. Это то, что ниже этноса. По старинке их называют челдоны. Но они не обижаются, только не знают, откуда это странное слово. И никто не знает. Они не считают своими "самоходов". Тех, которые пришли в Сибирь в XX в., чтобы колонизировать ее. Это уже не свои. Не то что они не русские. Нет, русские, но уже другой субэтнос. Так же поморы отличаются от подмосковных крестьян или донских казаков. Но как только

наступает такая гроза, как 1812 год, Наполеон надвигается, они все объединяются и великолепно знают, что они русские. Но вместе с тем они видят свою взаимную непохожесть.
Когда вы садитесь верхом и перед вами широкое поле, то видите: европейцы между собой както похожи, если их сравнивать с персами или арабами. Те тоже могут надеть галстук, идти в ресторан и вино пить. Но только так: опускают палец в стакан с вином, стряхивают каплю... Пророк сказал: "Первая капля вина губит человека!" А про вторуюто он ничего не сказал!
И, таким образом, земля оказывается разделена, с точки зрения степени приближения или на этносы их трудно считать, их много, или на субэтносы составляющие этноса, их тем более не подсчитаешь, или на суперэтносы их уже можно подсчитать. А дальше нечему объединяться, дальше человечество.
Для того чтобы стать членом этноса, мало иметь какието черты характера. Это как раз не имеет никакого значения. Нужно войти в состав этноса. Это делается довольно долго. Во всяком случае, ребенок в чреве матери ни к какому этносу не принадлежит. Неэтничен. В течение трехпяти лет после рождения у него складывается на базе общения этническая принадлежность. То, что для него было близким, знакомым и приятным в первые годы его жизни, это и определяет его этническую принадлежность. И он никак не может ее изменить. Она ему кажется единственно возможной. И самой лучшей. Для чего же менять? Это феномен на персональном уровне. Это персональное отношение человека, который получил воспитание, вошел в эту среду.
Ландшафт, в котором этнос помещается, является частью этнической системы. Потому что, если говорить о доме, родном доме, построенном собственными руками, как об элементе системы, то же должно сказать и о поле, которое возделано самими членами этноса или их предками. И о том лесе, который их окружает, о речке, в которой они ловят рыбу. Привычка, адаптация к ландшафту является составной частью тех самых системных связей, о которых мы упоминали выше. Есть такое явление ностальгия, когда человек не может жить в чужом месте. Тот, кто привык жить в горах, не будет жить на равнине. Кто привык жить на островах, для того скучна монгольская степь.

II

Родной язык сам по себе не может образовать этноса, но он откладывает очень сильный отпечаток на этническое самосознание любого человека. О неотразимой силе формирующего мировоззрение и мироотношение родного языка, влияющего на фундаментальные жизненные установки, предпочтения и антипатии начинающего жить человека, точно значится у К.Д. Ушинского, понимавшего, что "язык народа лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории". В языке претворяется в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления весь глубокий голос родной природы и вся история духовной жизни народа. Результаты жизни каждого поколения остаются в языке в наследие потомкам. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая в одно великое целое прошедшие поколения с живущими и грядущими. Усваивая родной язык, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства всех предшествовавших ему поколений. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только слова, их сочетания и парадигматику, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, природу, характеры людей, общество, верования, поэзию, логические понятия и философские воззрения. Поэтому люди, объединенные одним и тем же родным языком, всегда будут иметь некоторые общие черты в отношении к миру, в понимании мира, в характере реакций на события окружающей среды, в способах самовыражения. Но, разумеется, одного лишь родного языка для мощного отпечатка на характер новых жильцов Земли недостаточно:

надобно еще и одновременное более широкое влияние всей социальной среды.
Какая же реальная сила объединила под единой верховной общественной властью миллионы людей, которые мы сейчас называем Францией, Англией, Испанией, Италией, Германией? Не кровное родство, так как в этих коллективных организмах течет различная кровь. Не единство языка: народы, соединенные в одном государстве, говорят или говорили на разных языках. Относительное однообразие расы и языка, которого они сейчас достигли (если это можно считать достижением), следствие предыдущего политического объединения. Таким образом, не кровь и не язык основа национального государства; наоборот, это оно сглаживает первичные различия кровяных шариков и членораздельных звуков.
И так было всегда. Границы государства почти никогда не совпадали с границами племенного или языкового расселения. Испания национальное государство не потому, что там говорят поиспански. Каталония и Арагония не потому были национальными государствами, что в какойто определенный день их границы совпадали с границами распространения каталанского или арагонского языка. Да и фактически неверно, что все испанцы говорят поиспански, все англичане поанглийски, все немцы понемецки. Мы будем во всяком случае ближе к истине, если скажем так: каждое языковое единство, которое охватывает известную область, почти всегда бывает результатом предшествующего политического единства. Государство всегда бывало замечательным толмачом.
Это давно и хорошо известно, и потому удивительно то упорство, с каким кровь и язык до сих пор считают основами национальности. В таком взгляде столько же неблагодарности, сколько непоследовательности. Сегодняшний француз обязан сегодняшней Франции, испанец Испании, принципу, который и состоит в преодолении узкой общности, основанной на языке и крови.
Подобную же ошибку совершают те, кто основывает идею нации на территориальном принципе и хочет найти объяснение единства в географической мистике "естественных границ". Мы стоим здесь перед таким же оптическим обманом. Случайно в данный момент так называемые нации занимают определенные части материка и близлежащие острова. Из этих сегодняшних границ хотят сделать чтото абсолютное и метафизическое. Их называют "естественными границами", а под "естественностью" понимают какоето магическое предопределение истории, связанное с очертаниями суши. Но миф тотчас же распадается, как только мы подвергнем его такому же анализу, какой доказал несостоятельность крови и языка как источников нации. Если мы оглянемся на несколько столетий назад, то увидим на месте Франции и Германии мелкие государства, разделенные своими, непременно "естественными", границами. Правда, эти границы были не так значительны, как сегодняшние Пиренеи, Альпы, Рейн, ЛаМанш, Гибралтар и т.д.; но это только доказывает, что "естественность" границ относительна. Она зависит от военных и экономических средств эпохи.
Историческая реальность пресловутых "естественных границ" просто в том, что они мешают одному народу завоевать другой. Затрудняя одним и общение, и вторжение, они защищают других. Идея "естественных границ" предполагает, таким образом, еще более естественную возможность распространения и слияния народов. Только материальные преграды, повидимому, могут этому воспрепятствовать. Вчерашние и позавчерашние границы кажутся нам сегодня не опорой государств, а препятствием, на которое натыкается национальная идея, стремясь объединить нацию. Несмотря на это, мы пытаемся придать сегодняшним границам окончательное и решающее значение, хотя новые средства сообщения и новое оружие уже свели к нулю роль этих препятствий.
Какую же роль играли границы при образовании государствнаций, если они эти государства не создали? Ответ ясен и очень важен, чтобы понять основное различие между государствомнацией и государствомгородом. Границы служили тому, чтобы упрочить уже достигнутое государственное единство. Следовательно, они не были началом, толчком к образованию нации; наоборот, вначале они были тормозом и лишь впоследствии, когда их преодолели, они стали материальным средством к обеспечению единства.

Точно такую же роль играли раса и язык. Вовсе не природная общность расы и языка создавала нацию, наоборот: национальное государство в своей тяге к объединению должно было бороться с множеством "рас" и "языков". Лишь после того, как эти препятствия энергично устранили, создалось относительное однообразие расы и языка, которые теперь со своей стороны укрепляли чувство единства.
Итак, нам не остается ничего иного, как исправить традиционное искажение идеи национального государства и свыкнуться с мыслью, что как раз те три основы, на которых оно якобы покоится, были главными препятствиями его развитию.
Почему для объяснения расцвета национальных государств стали прибегать к расе, языку, территории? Да просто потому, что в этих государствах мы находим тесную связь и единство интересов отдельной личности с общественной властью, чего не было в античном государстве. В Афинах и в Риме лишь немногие из жителей были государством; остальные рабы, наемники, провинциалы, колоны были только подданными. В Англии, Франции, Испании, Германии никогда не было просто "подданных"; каждый был членом, участником единства. Формы государственного единства, особенно юридические, очень различны в разные эпохи. Были крупные различия в рангах и в личном положении, были классы привилегированные и классы обездоленные; но, учитывая реальную политическую ситуацию каждой эпохи, принимая во внимание дух ее, мы приходим к неоспоримому заключению, что каждый "подданный" был активным членом государства, соучастником и сотрудником его.
Любое государство первобытное, античное, средневековое или современное – это всегда призыв, который одна группа людей обращает к другим группам, чтобы вместе чтото делать. Дело это, каковы бы ни были его промежуточные ступени, сводится к созданию какойто новой формы общей жизни. Государство неотделимо от проектов жизни, программы дел или поведения. Разные государственные формы возникают из тех разных форм, в которых инициативная группа осуществляет сотрудничество с другими.
Новые народы приносят с собой новое, менее материальное понятие государства. Поскольку государство призыв к совместному делу, то сущность его чисто динамическая; оно деяние, общность действия. Каждый, кто примыкает к общему делу, действующая частица государства, политический субъект. Раса, кровь, язык, географическая родина, социальный слой все это имеет второстепенное значение. Право на политическое единство дается не прошлым древним, традиционным, фатальным, неизменяемым, а будущим, определенным планом совместной деятельности. Не то, чем мы вчера были, но то, чем все вместе завтра будем, вот что соединяет нас в одно государство. Современный человек обращен лицом к будущему, сознательно живет в нем и к нему приноравливает свое поведение.
Политический импульс такого рода неизбежно побуждает к образованию все более обширного единства, и в принципе ничто не может удержать его. Способность к слиянию безгранична не только у народов, но и у социальных классов внутри национального государства. По мере того, как растут территория и население, совместная жизнь внутри страны унифицируется.
Общность крови, языка, прошлого неподвижные, косные, безжизненные, роковые принципы темницы. Если бы нация была только этим, она лежала бы позади нас, нам не было бы до нее дела. Она была бы тем, что есть, а не тем, что "делается". Не было бы смысла даже защищать ее, если бы на нее напали.
Наша жизнь, помимо нашего желания, всегда связана с будущим; от настоящего момента мы всегда устремлены к грядущему. "Жить" – это "делать", без отдыха и срока. Почему мы не думаем о том, что "делать" всегда значит "осуществлять будущее"? Даже когда мы отдаемся воспоминаниям, мы вызываем их в данный момент, чтобы в следующий достигнуть чегото, хотя бы удовольствия. Это простое, непритязательное удовольствие показалось нам секунду назад желаемым будущим; вот мы и "делаем" чтото, чтобы его получить.
Итак, запомним: ничто не важно для человека, если не направлено в будущее.
Следовательно, человек "футуристическое" существо, т.е. он живет прежде всего в будущем

и для будущего. Однако я противопоставил античного человека современному европейцу и утверждал, что первый был относительно замкнут для будущего, а второй относительно открыт для него. Это кажется противоречием; но оно легко рассеивается, если вспомнить, что человек существо двойственное: с одной стороны, он то, что он есть; с другой он имеет о себе самом представления, которые лишь более или менее совпадают с его истинной сущностью. Наши мысли, оценки, желания не могут уничтожить наших прирожденных свойств, но могут изменить их и усложнить. Античные люди были так же связаны с будущим, как и мы, современные европейцы; но они подчиняли будущее заповедям прошлого, тогда как мы отводим будущему первое место. Этот антагонизм не в бытии, но в предпочтении дает нам право определить современного человека как "футуриста", античного как "архаиста".

Если бы нация состояла только из прошлого и настоящего, никто не стал бы ее защищать. Но бывает, что прошлое закидывает в будущее приманки, действительные или воображаемые. Мы хотим, чтобы наша нация существовала в будущем, мы защищаем ее ради этого, а не во имя общего прошлого, не во имя крови, языка и т.д. Защищая наше государство, мы защищаем наше завтра, а не наше вчера.

Поэтому национальное государство как политический принцип больше приближается к чистой идее государства, чем античный "город" или "государствоплемя" арабов, построенное на кровном родстве. В действительности идея "нации" тоже не свободна от предрассудков расы, земли и прошлого; но в ней все же торжествует динамический принцип объединения народов вокруг программы будущего.

Сейчас для европейцев приходит время, когда Европа может стать национальной идеей. Вера в это будущее гораздо менее утопична, чем предсказания XI века о единстве Испании или Франции. Чем тверже будет "Национальное Государство Запада" отстаивать свою подлинную сущность, тем вернее оно превратится в огромное государствоконтинент. Религия, наука, право, искусство, принципы социальные и этические становятся все более общим достоянием. А ведь именно этими духовными ценностями люди и живут. Стало быть, однородность еще больше, чем если бы все души были одинаковы.

Если бы мы подытожили наш духовный багаж верования и нормы, желания и мнения, то оказалось бы, что большая часть их обязана своим происхождением не своему отечеству, но общечеловеческому фонду. Если бы мы попытались жить только тем, что в нас есть "своего", "национального", если бы мы, например, захотели лишить среднего человека всех тех привычек, мыслей, чувств, слов, которые он заимствовал от других народов, мы были бы поражены, ибо оказалось бы, что это просто невозможно: четыре пятых нашего внутреннего богатства общечеловеческое достояние.

Государственные образования, которые до сих пор называются нациями, достигли наивысшего развития сто лет тому назад. Они дали все, что могли, и теперь им остается лишь перейти в новую, высшую стадию. Они уже только прошлое, они связывают и обременяют. Наделенные большей свободой, чем когдалибо, мы чувствуем, что внутри наших наций нечем дышать, как в тюрьме. Нации были раньше широким, открытым простором, стали душными захолустьями. В будущей "сверхнации", которая рисуется нашим глазам, историческое многообразие не может и не смеет исчезнуть, национальная идея с ее динамикой требует сохранить многообразие жизни.

Всякий энергетический процесс должен иметь как минимум два полюса. Хотя бы по высоте, как сообщающиеся сосуды. Вода перетекает из высшего сосуда в низший. В электричестве есть катионы и анионы. Они двигаются навстречу друг другу. Если будут только одни или другие, никакого электричества не будет. Если все люди сольются и станут одинаковыми, то тогда и никакого движения, никакого развития культуры и просто жизни не будет. Будет медленное угасание, и хорошо, если медленное.

В Новой Зеландии есть рептилия под названием гаттерия. Палеонтологи установили, что некогда, два миллиона лет тому назад, эти гаттерии занимали всю сушу Земли, за исключением ледниковых зон. А уцелели только в одном месте, как эндемический вид, т.е.

вид, характерный только для одной скалы, где они живут и сохраняются. Человечеству такой судьбы не пожелаешь.
Если людей связывает общность их жизни или общая деятельность и судьба, то на авансцену воспитания выступают орудия и агенты этой связи любовь и нужда друг в друге для успеха деятельности. Снабдить питомцев самым нужным "на дорогу", в самостоятельный жизненный путь, значит научить их взаимопомощи. Деятельной любви и искусству быть полезными, понимать трудности других. Искусству получать радость узнавания и дарения.

III

Каково же влияние окружающей среды на расовые и этнические особенности людей?
Мы привыкли говорить, что существенной характерной чертой умственных процессов человека является способность к рассуждению. Животные могут так же, как человек, совершать действия, приспособленные к достижению какойлибо цели, основанные на воспоминании о результатах прежних действий и на подходящем выборе действий, соответствующих известному намерению. Тем не менее у нас нет никаких данных, которые показывали бы, что животные способны составлять абстрактные понятия, предшествующие действию. Между тем как все человеческие группы, от первобытнейших до стоящих на высших ступенях развития, обладают этой способностью.
Единство человечества проявляется, в частности, в способности предпосылать действию размышление, абстрактные понятия. Это значит, что собственно очеловечение человека не может обойтись без овладения им в ходе воспитания искусством предпосылать мысль действию. Понятия обязаны предшествовать конкретному действованию, хотя ясно, что в процессе формирования понятий действование играет положительную роль в качестве способа проверки их адекватности. И все же главный источник абстрактных понятий для отдельной конкретной личности заключен в присваиваемой ею культуре, в исторически накопленных богатствах языка, искусства, науки, религии и других форм общественного сознания. Поэтому магистраль воспитательного процесса от мысли к действию, а не от действия к мысли. Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.
Виды деятельности человеческого ума у народов, населяющих мир, представляют бесконечное разнообразие форм. Для ясного понимания их важно отрешиться от мнений и эмоций, в основе которых лежит та специфическая социальная среда, с которой он сроднился. Чем более удается освободиться от односторонности, вытекающей из группы привычных идей, тем успешнее будут истолковываться человеческие верования и действия. Верования, обычаи людей и то, каким образом индивидуум отзывается на события повседневной жизни, все это дает нам много случаев наблюдать проявления человеческого ума при изменяющихся условиях.
Объяснение деятельности человеческого ума требует рассмотрения двух различных проблем. Первая из них относится к вопросу о единстве или разнообразии организации ума, а вторая к разнообразию, порождаемому различием содержания ума, в том виде, как эти различия даны в отдельных социальных и географических средах. Задача заключается в разграничении этих двух аспектов и в выяснении роли каждого из них в развитии особенностей ума.
Организация ума может быть определена как группа законов, определяющих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена умственная деятельность. Такого рода законам подчинены способ отличения одних представлений от других, ассоциация представлений с прежними представлениями, действия, вызываемые стимулами, и возникновение эмоций, порождаемых стимулами. Эти законы в значительной степени определяют проявления ума. В них мы усматриваем наследственные причины.
Но, с другой стороны, легко показать, что влияние индивидуального опыта весьма велико. Человеческий опыт накопляется главным образом благодаря часто повторяющимся впечатлениям. Один из основных законов психологии гласит, что повторение умственных

процессов увеличивает легкость, с которою совершаются эти процессы, и уменьшает степень сопровождающей их сознательности. Этот закон выражает хорошо известные явления привычки.

Займемся сначала вопросом о том, существуют ли различия в организации человеческого ума. Не подлежит сомнению, что характерные умственные признаки человека в главных чертах одинаковы во всем мире. Но остается неразрешенным вопрос, существует ли достаточное различие в степени. Имеем ли мы право приписывать цивилизованному человеку более высокое положение в организации его ума, чем первобытному человеку?

Выберем для выяснения занимающего нас вопроса лишь немногие из характерных умственных черт первобытного человека, а именно: подавление импульсов, способность сосредоточить внимание, способность к оригинальному мышлению.

Сперва рассмотрим вопрос, насколько нецивилизованный человек способен подавлять импульсы.

Впечатление, выносимое многими путешественниками, а также основанное на опытах, таково, что общей чертой первобытных людей всех рас и сравнительно менее образованных людей белой расы является то, что они не умеют сдерживать эмоций, что они легче поддаются импульсам, чем люди цивилизованные или высоко образованные. Этот взгляд в значительной степени объясняется тем, что высказывающие его лица не выясняют, в каких именно случаях в разных формах общества требуется строгое сдерживание импульсов. Большею частью, чтобы доказать эту предполагаемую особенность, указывают на непостоянство первобытного человека, на изменчивость настроения и на силу страстей, возбуждаемых в нем причинами, повидимому, маловажными. Но степень этой важности путешественники или исследователи оценивают чаще всего, применяя свой масштаб. Например. Путешественник, желающий как можно скорее достигнуть своей цели, обязывает туземцев отправиться в путь в известное время. Для него время чрезвычайно дорого. Но какое значение имеет время для первобытного человека, не сознающего, что следует окончить определенную работу к определенному времени? Между тем как путешественник сердится и негодует по поводу замедления, его наемники продолжают весело болтать и смеяться, и их невозможно побудить к усилиям иными способами, кроме того, чтобы вызвать в них желание угодить господину. Не были бы они правы, если бы стали порицать многих путешественников за их импульсивность и отсутствие самообладания, когда их раздражает такая маловажная причина, как потеря времени? Наоборот, путешественник жалуется на непостоянство туземцев, скоро перестающих интересоваться предметами, занимающими его.

Для того чтобы надлежащим образом сравнить непостоянство дикарей и белых, следует сравнивать их поведение в таких предприятиях, которые одинаково важны для каждого из них, т.е. когда нам нужно дать верную оценку способности первобытного человека сдерживать импульсы. Мы не должны сравнивать сдержанность, требующуюся от нас в известных случаях, и сдержанность, проявляемую в тех же случаях первобытным человеком. Если, например, наш социальный этикет запрещает выражение чувств личного огорчения и беспокойства, то мы должны помнить, что личный этикет у первобытных людей может не требовать какоголибо сдерживания чувств этого рода. Мы должны, скорее, искать таких случаев, в которых сдержанность требуется обычаями первобытных людей.

Таковы, например, многочисленные случаи, для которых установлено табу, т.е. запрещение питаться известными веществами или выполнять известного рода работу, что иногда требует значительного самообладания. Когда эскимосская община голодает, а ее религиозные предписания запрещают ей воспользоваться греющимися на льду тюленями, то степень самообладания целой общины, удерживающей ее членов от умерщвления этих тюленей, конечно, очень велика.

Другими примерами могут служить настойчивость первобытного человека при изготовлении им своей утвари и своего оружия, его готовность подвергаться лишениям и тяготам, нужным, как он уверен, для исполнения его желания. Например, готовность индейского

юноши поститься в горах в ожидании появления своего духахранителя. Или храбрость и выносливость, проявляемые ими с целью добиться приема в ряды мужчин своего племени. Или часто описываемая терпеливость индейских пленных, подвергаемых пытке их врагами. Утверждали также, что первобытный человек обнаруживает недостаток сдержанности в своих вспышках страсти, вызываемых незначительными раздражениями. Однако различие между цивилизованным и первобытным человеком в способе отзываться на раздражение также исчезает, если мы обратим надлежащее внимание на социальные условия, в которых живет индивидуум.

Что сказал бы первобытный человек относительно благородной страсти, вспыхнувшей перед началом гражданской войны в Америке и проявлявшейся во время этой войны? Не показались ли бы ему права невольников в высшей степени неважным вопросом? С другой стороны, имеется много доказательств того, что его страсти столь же сдерживаются, как и наши, но только в других направлениях. Примером могут служить многочисленные обычаи и ограничения, регулирующие половые отношения. Различие в импульсивности может быть вполне объяснено различным значением, придаваемым мотивам в том и в другом случае. Постоянство и сдерживание импульсов требуются от первобытного человека так же, как и от цивилизованного, но в других случаях. Если они не требуются столь же часто, то причины этого следует искать не в присущей первобытному человеку неспособности проявлять таковые, а в социальном состоянии, не требующем их проявления.

Подавление импульсов, торможение или регулирование сильных желаний ("уменье властвовать собою"), способность сосредоточить внимание и способность к оригинальному, продуктивному мышлению с педагогической точки зрения следует рассматривать как подлежащие первоочередному развитию способности личности. Высокое развитие мыслительных способностей предполагает также способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные с точки зрения правильно понятых интересов личности подсознательные влияния общества на себя способность рефлексии, имеющей, впрочем, и другие немаловажные функции. Это необходимо для противостояния пропаганде и демагогии, другим видам опасного внушения.

Упоминают непредусмотрительность первобытного человека как частный случай этого недостатка сдержанности. Правильнее было бы говорить не о непредусмотрительности, а об оптимизме. "Почему бы мне завтра не иметь такого же успеха, как сегодня?" таково основное чувство первобытного человека. И это чувство не менее сильно развито у цивилизованного человека. На чем, как не на вере в устойчивость существующих условий, основана коммерческая деятельность? Почему бедняки без колебаний вступают в брак, не будучи в состоянии заранее откладывать сбережения?

Мы не должны забывать, что у первобытных людей голодная смерть представляется таким же исключительным случаем, как у цивилизованных людей финансовый кризис. Для тех периодов нужды, которые наступают регулярно, всегда заготовляются запасы.

Наше социальное состояние устойчивее, поскольку дело идет о приобретении необходимейшего для жизни, так что исключительные условия не часто наступают; но нельзя утверждать, что большинство цивилизованных людей всегда способны свести концы с концами. Мы можем признать различие в степени непредусмотрительности, обусловливаемое различием социального положения, но не специфическое различие между низшим и высшим типами людей.

В связи с недостатком способности подавлять импульсы находится еще и другая черта, приписываемая первобытному человеку всех рас, его неспособность сосредоточиться, когда приходится пользоваться более сложными умственными способностями. При этом предположении также нередко возникают ошибки.

Вопросы, предлагаемые путешественником, большей частью кажутся туземцу маловажными, и он, понятно, скоро устает от разговора, который ведется на иностранном языке и в котором он не находит ничего для себя интересного. В действительности туземцев легко заинтересовать.

Сложная система обмена, существующая у туземцев, также вовсе не свидетельствует об умственной неподвижности в делах, их касающихся. Без мнемонических пособий они составляют план систематического распределения своей собственности таким образом, чтобы увеличить свое богатство и улучшить свое социальное положение. Эти планы требуют большой предусмотрительности и постоянного внимания.

Наконец остановимся на той черте умственной жизни первобытного человека всех рас, на которую часто указывалось как на главную причину неспособности ряда рас достигнуть более высокого уровня культуры, а именно об отсутствии у них оригинальности. Говорят, что консерватизм первобытного человека настолько силен, что индивидуум никогда не уклоняется от традиционных обычаев и верований. Правда, у первобытных людей существует большое количество обязательных обычаев. Однако в жизни первобытных людей нет недостатка в проявлениях оригинальности.

Упомянем об очень частом появлении пророков среди новообращенных, равно как и среди языческих племен. Что касается последних, мы очень часто узнаем о новых догматах, вводимых такими индивидами среди них. Нередко можно установить влияние идей окружающих племен на эти догматы, но они видоизменяются благодаря индивидуальности данной личности и прививаются к общепринятым верованиям народа.

Хорошо известен тот факт, что мифы и верования распространяются и что в процессе распространения они подвергаются изменениям. Не подлежит сомнению, что это часто совершалось благодаря независимой мысли индивидов, свидетельством чего может служить возрастающая сложность эзотерических доктрин, доверяемых жрецам.

Одним из лучших примеров такой независимости мысли является история церемоний пляски духов в Северной Америке. Доктрины пророков, проповедующих учение о пляске духов, были новы, но в основе этих учений лежат идеи их народа, их соседей и учения миссионеров. Понятие о будущей жизни у индейских племен подверглось изменению, поскольку возникла идея о том, что мертвые оживают в детях их собственного семейства. Такая же независимость мысли сказывается в цитируемых у Овиедо ответах индейцев Никарагуа на вопросы об их религии.

В направлении умственной деятельности индивидуумов, развивающих верования своего племени, обнаруживаются такие же черты, как у цивилизованных философов. Лицам, изучающим историю философии, хорошо известно, насколько сильное влияние оказывают на ум даже и величайшего гения распространенные в его время мысли.

Если это можно сказать даже и о величайших умах всех времен, то что же удивительного в том, что в первобытном обществе на мыслителя сильно влияют распространенные в его время мысли? Бессознательные и сознательные подражания являются факторами, влияющими на цивилизованное общество не менее, чем на первобытное. Как показал Г. Тард, первобытный человек подражает не только таким действиям, которые полезны и для подражания которым можно указать логические основания, но и действиям, для усвоения или сохранения которых нельзя указать никакого логического основания. Но и здесь различия между человеком цивилизованным и первобытным оказываются скорее кажущимися, чем действительными.

Характерные особенности социальных условий первобытной действительности легко производят иллюзорное впечатление, будто ум первобытного человека функционирует иначе, чем наш. Между тем в действительности основные черты ума одинаковы.

Это означает не отсутствие всяких различий или невозможность найти таковые, а лишь то, что следует применять иной метод исследования. Статистическое исследование, охватывающее целые расы, обнаружило бы некоторые различия. Умственные черты характеризуют отдельные семьи и могут преобладать у тех или иных племен. Однако, повидимому, невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные черты.

Если невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные факторы развития личности, стало быть, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение

наследственных умственных черт различных этносов. За исключением крайних случаев "ответственность" за содержание развивающихся душевных сил человека придется возложить на всю сложнейшую систему факторов, лежащих в его природной и общественной среде. Социальные связи, те или иные пласты присваиваемой в ходе образования культуры, содержание воспитываемых видов поведения вот что определяет характер и судьбу человека. Воспитание и привычки делают их отличными друг от друга. А воспитание никогда не бывает и не может быть одинаковым даже у однояйцовых близнецов в одной и той же семье.

Это не означает, что мы сбрасываем со счетов биологические, наследуемые особенности нервной системы и сомы, а значит, что эти особенности предопределяют собой развитие человека опосредствованно через его среду и что среда в силах менять до известных границ биологически детерминированные черты личности.

Неудачливым воспитателям не удастся списывать на счет безропотно сносящей все поношения биологической природы свое неумение. Не удастся и "социальным инженерам", политикам и управленцам "обвинять" расовые и этнические факторы в нищете целых групп людей.

Поскольку специфические различия, допускаемые между цивилизованным и первобытным человеком и выведенные из сложных психических реакций, могут быть сведены к одним и тем же основным психическим формам, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение наследственных умственных черт различных разветвлений расы. Легко указать несколько внешних факторов, влияющих на тело и на ум, климат, питание, занятие, но, коль скоро мы приступаем к рассмотрению социальных факторов и умственного состояния, мы не в состоянии определенно сказать, что является следствием и что причиной.

Мы не вправе объяснять различие в умственном состоянии разных групп людей, в особенности находящихся в близком родстве между собою, наследственными причинами, пока мы не в состоянии доказать наследственность физиологических и соответствующих им психологических черт, независимо от социальной и природной окружающей среды. Организация ума тождественна у всех человеческих рас, умственная деятельность повсюду подчиняется одним и тем же законам, и ее проявления зависят от характера индивидуального опыта. А этот опыт в свою очередь обусловлен типом данной культуры. Сила, скорость, точность, системность, многосторонность и другие качества ума отдельного человека в большой степени определяются биологически наследуемыми особенностями нервной ткани и химикоэлектрических процессов, обслуживающих мышление. Но различия в содержании ума, в системе понятий, которыми оперирует ум, имеют своей причиной влияние окружающей культурной среды и индивидуальный опыт человека.

Для педагогики это означает необходимость сугубого внимания к содержанию сознания в связи с изменениями личного опыта. Остро ощущается нужда в теории роста и изменений в содержании сознания как интериоризованного тезауруса личности в зависимости от конкретных воздействий окружающей культурной среды. Такой теории еще не существует. Ее создание одна из приоритетных проблем педагогической науки.

IV

Остается выяснить еще один вопрос, относящийся к исследованию органической основы умственной деятельности, а именно вопрос: была ли органическая основа для человеческих способностей улучшена благодаря цивилизации, и в особенности, может ли органическая основа для умственных способностей первобытных рас быть улучшена цивилизацией? Мы должны рассмотреть как анатомическую, так и психологическую сторону этого вопроса. Цивилизация обусловливает анатомические изменения такого же рода, как изменения, сопровождающие приручение животных. Вероятно, рука об руку с ними идут изменения умственного характера. Однако наблюдавшиеся анатомические изменения ограничиваются этой группой явлений. Мы не можем доказать, что в человеческом организме произошли

какиенибудь прогрессивные изменения; в частности, нельзя доказать возрастания величины или сложности строения центральной нервной системы, обусловленного исторически накопленными достижениями цивилизации.
Еще труднее доказать прогресс в развитии способностей. Вероятно, влияние цивилизации на эволюцию человеческих способностей очень преувеличивалось. Психические изменения, являющиеся непосредственным следствием приручения или цивилизации, могут быть значительны. Эти изменения обусловливаются влиянием окружающей среды. Сомнительно, однако, наступили ли какиелибо прогрессивные изменения или такие изменения, которые передаются благодаря наследственности. Число поколений, подвергавшихся этому влиянию, в общем представляется слишком небольшим. Для обширных частей Европы мы не можем предположить, чтобы это число превышало сорок или пятьдесят поколений, и даже это число, вероятно, слишком велико, поскольку в средние века большая часть населения находилась на весьма низких ступенях цивилизации.
Кроме того, тенденция человеческого размножения такова, что наиболее культурные семьи исчезают, между тем как другие семьи, менее подвергавшиеся влияниям, регулирующим жизнь культурнейшего класса, занимают их место. Поэтому то, что движение вперед наследственно, гораздо менее вероятно, чем то, что оно передается путем воспитания.
При выяснении благотворных действий цивилизации, усваиваемой путем передачи культуры, придается большое значение случаям возвращения индивидуумов, принадлежащих к первобытным расам и получивших образование, в первобытное состояние. Эти случаи истолковываются как доказательство неспособности ребенка, принадлежащего к низшей расе, приспособиться к нашей цивилизации, даже когда ему предоставляются наиболее благоприятные условия.
Один огнеземелец, по словам Дарвина, прожил в Англии несколько лет и, возвратившись на родину, вернулся к образу жизни своих первобытных соотечественников. Сообщалось и о девушке из Западной Австралии, которая вышла замуж за белого, но внезапно бежала в чащу, умертвив своего мужа, и стала снова жить с туземцами. Случаи этого рода действительно бывали, но ни один из них не описан с достаточными подробностями. Общественное положение и умственное состояние упоминаемых индивидов никогда не подвергались тщательному анализу. Можно полагать, что даже в крайних случаях, несмотря на полученное этими индивидами лучшее образование, их положение в обществе всегда было изолированным. Между тем как благодаря узам родства продолжала существовать их связь с нецивилизованными собратьями. Та сила, с которою общество удерживает нас в себе и не дает нам возможности выйти из своих пределов, не могла оказывать на них столь же сильного действия, как на нас.
С другой стороны, состояние, достигнутое многими неграми в условиях белой цивилизации, имеет не меньшее значение, чем усердно подобранные немногочисленные случаи возвращения в первобытное состояние. В один ряд с ними можно поставить те случаи, когда среди туземных племен живут белые люди, почти всегда впадающие в полуварварское состояние. Когда члены преуспевающих семейств предпочитают неограниченную свободу общественным стеснениям и бегут в пустыню, где многие из них ведут жизнь, ни в каком отношении не стоящую выше жизни первобытного человека.

При исследовании поведения членов иноземных рас, получивших образование в европейском обществе, мы должны также иметь в виду влияние мыслей, чувств и действий, к которым они привыкли в раннем детстве и о которых у них не сохранилось никакого воспоминания. Эти забытые влияния остаются действенной силой в течение всей жизни, причем их действие тем сильнее, чем более они забыты. Многие из характерологических черт личности, которые мы обыкновенно считаем наследственными, приобретаются благодаря влиянию тех индивидуумов, среди которых ребенок провел первые годы своей жизни. Все наблюдения над силой привычки и над интенсивностью сопротивления, оказываемого изменениям в привычках, подтверждают эту теорию.
Основные функции человеческого ума являются общим достоянием всего человечества. Они

развились из низших форм, существовавших в прежнее время. Несомненно, некогда должны были существовать расы и племена, у которых охарактеризованные здесь свойства были совершенно неразвиты или лишь слабо развиты; но верно и то, что у нынешних человеческих рас, как бы ни были они первобытны по сравнению с нами, эти способности весьма развиты.

Средние способности белой расы в такой же степени встречаются у большого числа индивидуумов всех других рас. Некоторые расы не дают такого большого количества великих людей, как белая. Однако нет оснований предполагать, что они неспособны достигнуть того уровня цивилизации, на котором стоит большая часть нашего народа.

Ведь группы людей, принадлежащих к различным социальным слоям, ведут себя не одинаковым образом. Русский крестьянин реагирует на свои чувственные опыты не так, как туземецавстралиец. Реакции образованного китайца и образованного американца оказываются совершенно различными. Во всех этих случаях форма реакции может в незначительной степени зависеть от наследственных, индивидуальных и расовых способностей, но в гораздо большей степени она определяется обычаями и привычками того общества, к которому принадлежит рассматриваемый индивидуум. Можно показать, что этот факт обусловливается характером традиционных идей, при посредстве которых истолковывается, с которыми ассоциируется всякое новое восприятие.

В нашем обществе ребенку передается масса наблюдений и мыслей. Эти мысли являются результатом тщательного наблюдения и умозрения нынешнего и прежних поколений, но они передаются большинству индивидуумов как традиционный материал, во многих отношениях имеющий такой же характер, как фольклор. Ребенок ассоциирует новые восприятия со всею массою этого традиционного материала и истолковывает свои наблюдения при его посредстве.

Предположение, согласно которому истолкование, производимое каждым цивилизованным индивидуумом, является полным логическим процессом, ошибочно. Мы ассоциируем явление с несколькими известными фактами, истолкования которых предполагаются известными, и удовлетворяемся сведением нового факта к этим заранее известным фактам. Например, если средний индивидуум слышит о взрыве прежде неизвестного химического препарата, он рассуждает так: о некоторых веществах известно, что они обладают свойством взрываться при соответствующих условиях, и, следовательно, неизвестное вещество обладает тем же свойством, и удовлетворяется этим рассуждением.

Ни у цивилизованных, ни у первобытных людей средний индивид не доводит попытки причинного объяснения явлений до конца, но доводит их лишь до амальгамации с другими, предварительно известными идеями. Результат всего этого процесса вполне зависит от характера традиционного материала. В этом заключается огромная важность фольклора при определении образа мыслей. В этом главным образом заключается огромное влияние ходячих философских мнений на массы народа, как и влияние господствующей научной теории на характер научной работы.

Чем меньшее количество традиционных элементов входит в наше мышление и чем более мы стараемся прояснить для себя гипотетическую часть нашего мышления, тем логичнее будут наши выводы. В прогрессе цивилизации заключается несомненная тенденция к все большему и большему выяснению гипотетической основы нашего мышления. Поэтому неудивительно, что по мере развития цивилизации мышление становится все более и более логичным. Но не потому, что каждый индивидуум логичнее развивает свою мысль, а потому, что традиционный материал, передаваемый каждому индивидууму, полнее и тщательнее продуман и разработан.

Примером, поясняющим как этот прогресс, так и его медленность, могут служить отношения между индивидуумами, принадлежащими к различным племенам. Существуют такие первобытные орды, для которых каждый посторонний человек, не состоящий членом орды, является неприятелем, и где считается справедливым вредить неприятелю по мере сил и, если возможно, умертвить его. Этот обычай в значительной степени основывается на идее

солидарности племени и на чувстве, в силу которого обязанностью каждого члена племени является истребление всех возможных неприятелей. Поэтому всякое лицо, не являющееся членом племени, должно быть рассматриваемо как принадлежащее к совершенно иному классу, чем тот, в состав которого входят его члены, и с ним поступают соответственно этому.

Мы можем проследить постепенное расширение чувства товарищества в течение прогресса цивилизации. Это чувство в орде переходит в чувство единства племени, в признание уз, устанавливающихся благодаря соседству, а затем между членами нации. Таков, повидимому, достигнутый нами в настоящее время предел этического понятия человеческого товарищества.

Когда мы анализируем столь могущественное в настоящее время сильное национальное чувство, то признаем, что оно в значительной степени заключается в идее превосходства того общества, членами которого мы состоим. В предпочтении его языка, его обычаев и его традиций и в вере, что оно вправе сохранять свои особенности и навязывать их остальному миру.

Национальное чувство и чувство солидарности орды суть явления одного и того же порядка, хотя и видоизмененные благодаря постепенному расширению идеи товарищества. Но этическая точка зрения, оправдывающая в настоящее время увеличение благосостояния одной нации за счет другой, тенденции ставить свою собственную цивилизацию выше, чем цивилизацию остального человечества, такова же, как и те тенденции, которыми руководится в своих поступках первобытный человек, считающий всякого постороннего человека неприятелем и не удовлетворяющийся до тех пор, пока неприятель не убит.

Нам нелегко признать, что ценность, приписываемая нами нашей собственной цивилизации, обусловливается тем фактом, что мы принимаем участие в этой цивилизации и что все наши поступки с нашего рождения находились под ее влиянием. Однако вполне могут существовать другие формы цивилизации, основанные, может быть, на иных традициях и на ином равновесии между чувством и рассудком. И эти формы не менее ценны, чем наша, хотя мы, может быть, и не в состоянии ценить их, не выросши под их влиянием.

Общая теория оценки человеческих действий, вытекающая из антропологических исследований, учит нас более возвышенной терпимости, чем ныне признаваемая.

Одним из случаев, в которых всего лучше прослежено развитие мотивов, которыми объясняется поведение, является табу. Если бы индивидуум, привыкший есть собак, спросил нас, почему мы не едим собак, то мы могли бы только ответить, что это неприятно, и он так же был бы вправе сказать, что на собак у нас наложено табу, как мы вправе говорить о табу у первобытных людей. Если бы от нас настойчиво потребовали объяснения причин, мы, вероятно, обосновали бы наше отвращение к употреблению в пищу собак или лошадей тем, что кажется непристойным есть животных, живущих с нами в качестве наших друзей.

С другой стороны, мы не привыкли есть гусениц, и, вероятно, мы отказались бы есть их из чувства отвращения. Каннибализм внушает такой ужас, что нам трудно убедить себя в том, что этот ужас принадлежит к числу того же рода чувств отвращения, как и вышеупомянутое. Основное понятие святости человеческой жизни и тот факт, что большая часть животных не станет есть других особей, принадлежащих к тому же виду, побуждают выделять каннибализм как обычай, признаваемый одним из ужаснейших извращений человеческой природы.

Другими примерами могут служить многочисленные, все еще существующие обычаи, первоначально имевшие религиозный и полурелигиозный характер и объясняемые более или менее достоверными утилитарными теориями.

Такова целая группа обычаев, относящихся к бракам в группе, охватываемой понятием кровосмешения. Объем группы, охватываемой понятием кровосмешения, подвергался серьезным изменениям, браки же внутри каждой из этих групп одинаково внушают такое же отвращение. Но вместо религиозных законов в качестве основания для наших чувств приводятся этические соображения, часто объясняемые утилитарными понятиями.

Некогда людей, страдающих противными болезнями, избегали, веря, что их покарал Бог, а теперь их избегают потому, что боятся заразиться.
Еще немного лет тому назад разногласие с принятыми религиозными догмами считалось преступлением. Нетерпимость к иным религиозным взглядам и энергия, проявлявшаяся в преследованиях за ересь, становятся понятными лишь тогда, когда мы принимаем в расчет сильное чувство негодования по поводу уклонения от привычного направления мысли. Вопрос шел вовсе не о логической состоятельности новой идеи. Ум непосредственно возмущался оппозицией обычной форме мысли, столь глубоко укоренившейся в каждом индивидууме, что она стала существенной частью его духовной жизни.
Во всех вышеупомянутых случаях рационалистическое объяснение оппозиции, вызываемой переменою, основано на той группе понятий, в тесной связи с которой находятся возбуждаемые эмоции. Если дело касается одежды, приводятся основания, указывающие, почему новый фасон неуместен. В случае ереси доказывается, что новая доктрина является нападением на вечную истину. Точно так же бывает и во всех других случаях.
Однако глубокий, точный анализ показывает, что эти основания являются лишь попытками рационально истолковать наши чувства неудовольствия. Наша оппозиция диктуется вовсе не сознательным мышлением, а главным образом эмоциональным аффектом, производимым новой идеей и вызывающим диссонанс с тем, к чему мы привыкли.
Мы можем резюмировать эти замечания, сказав, что между тем как всякая привычка является результатом исторических причин, она может с течением времени ассоциироваться с разными идеями. Коль скоро мы сознаем ассоциацию между привычкой и известною группою идей, это приводит нас к объяснению привычки ее нынешними ассоциациями, вероятно, отличающимися от ассоциаций, существовавших в то время, когда привычка сложилась.

V

Сферой общественной жизни, в которой обнаруживается тенденция поддерживать консервативную привязанность к обычным действиям в умах народа, является воспитание новых поколений. Ребенок, который еще не усвоил себе поведения, обычного в окружающей его среде, усвоит многое из него путем бессознательного подражания. Однако во многих случаях его образ действий будет отличаться от обычного, и его будут поправлять старшие. Всем знатокам первобытной жизни известно, что детей постоянно увещевают следовать примеру старших. Во всяком сборнике тщательно запечатлеваемых традиций содержатся многочисленные упоминания о советах, даваемых родителями детям, которым вменяется в обязанность соблюдать обычаи племени. Чем большее эмоциональное значение имеет обычай, тем сильнее окажется желание внедрить его в умы юношества.
Эти условия оказывают очень сильное влияние на развитие и сохранение обычаев. Раз сознают, что обычай нарушается, должны представляться случаи, когда люди, побуждаемые вопросами детей или следующие своей собственной склонности к умозрению, вынуждены признать, что существуют известные идеи, которым они не могут дать иного объяснения, кроме того, что они существуют. Желание понимать свои собственные чувства и действия и выяснить себе тайны мира обнаруживается очень рано, и поэтому неудивительно, что на всех ступенях культуры человек начинает размышлять о мотивах своих поступков.
Для многих из этих поступков не может существовать никаких сознательных мотивов. Поэтому развивается тенденция открыть мотивы, которыми может определяться наше обычное поведение. Именно поэтому на всех стадиях культуры для обычных действий подыскиваются вторичные объяснения, совершенно не касающиеся их исторического происхождения, но представляющие собой выводы, основанные на имеющихся у данного народа общих знаниях. Существование таких вторичных объяснений обычных поступков является одним из важнейших антропологических явлений. Оно вряд ли менее обычно в нашем обществе, чем в более первобытных обществах. Обыкновенно наблюдается, что мы

сперва желаем или действуем, а затем пытаемся оправдать наши желания или наши действия. Когда под влиянием полученного нами воспитания мы поддерживаем известную политическую партию, большинство не руководствуется ясным убеждением в справедливости принципов этой партии.
Мы действуем таким образом потому, что нас научили уважать эту партию как такую, к которой следует принадлежать. Лишь затем мы оправдываем нашу точку зрения, пытаясь доказать себе правильность этих принципов. Без такого рода рассуждений устойчивость и географическое распределение политических партий, равно как и вероисповеданий, были бы совершенно непонятны. Беспристрастный самоанализ убеждает нас в том, что в огромном большинстве случаев поступки среднего человека не определяются размышлением. Увы, он сначала действует, а затем оправдывает или объясняет свои поступки такими вторичными соображениями, которые общеприняты у нас.
Существенным результатом этнографических исследований является тот вывод, что источника, из которого произошли обычаи, нельзя искать в рациональных процессах. Все эти процессы оказываются подсознательными.

VI

В первобытнородовых культурах еще в доисторические времена, как свидетельствуют археология и этнография, возникло строгое образование. Его очень трудно не признать настоящим школьным образованием. Судите сами.
Приближающиеся к половой зрелости подростки удалялись из семей в специальные лагери и довольно долгое время систематически готовились к испытаниям. Подростков отрывали от семьи и подчиняли новым для них людям, чтобы преодолеть узкое кровнородственное сознание и глубже укоренить в них преданность племени как предельно широкой для них общности. Преподавателями выступали опытные взрослые люди, обычно ранее не известные учащимся, хотя и являющиеся их родственниками в других кланах. Их обучали культурным ценностям данной общности, племенным верованиям, мифам. Они изучали общественное устройство и историю, ритуалы и право. Экзамены по всей этой премудрости входили в посвятительные обряды перевода юношей и девушек во "взрослость" (так называемые инициации). Без овладения сохраняемыми в устной традиции знаниями полноправное племенное членство было непозволительным.
Да ведь это не что иное, как строго стандартизированная и регулируемая правилами социальная акция! Она нацелена на ускоренное и эффективное включение подрастающего поколения в полезную для сообщества деятельность. Именно таким и осталось на веки вечные назначение школы.

История обществ

Свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает из истории человечества.
История едва ли не главная лаборатория педагогической антропологии. Вслушаемся, вживемся в раздумчиво неторопливые рассказы истории и извлечем из них уроки для настоящего и будущего. Учиться у истории совсем не то же, что изучать историю. Приходится не столько запоминать, сколько задаваться вопросами типа: "А что это значит для воспитания?
В какой мере ход событий мог зависеть от воспитанности их участников? Как воспитывались и чему учились эти лю ди? Есть ли современные аналогии этих событий? Что нужно исправить в воспитании, чтобы в будущем дела шли лучше?".
История как наука, как область исследований ценнейший источник антропологического знания, так как ее предмет составляет природа человека. История показывает, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с людьми и естественной средой, как человечество развертывало свои силы и осознавало, познавало их.

Раскрывая природу человека с разных сторон, историческая наука дает воспитателю необходимый ему материал о гибельных и спасительных человеческих свойствах, при такомто и такомто стечении обстоятельств приводящих к такимто последствиям, а при другом к существенно иным.
В основе поведения личности лежат интересы, потребности, "страсти". Это, в частности, означает, что ход мировой истории зависит от воспитания чувств, становления мотивов, развития структуры потребностей и укоренившихся интересов, от того, какие именно цели будет преследовать человек в жизни и какие выбирать средства для их достижения. В большей или меньшей степени сознательно добиваясь этих целей, люди чаще всего бессознательно творят свою и общечеловеческую историю, от содержания и хода которой, в свою очередь, зависит судьба каждого из них.
Опыт, знания, потребности, привычки, житейские удобства, улучшающие частную личную жизнь отдельного человека и одновременно устанавливающие и совершенствующие общественные отношения, обладают свойством накапливаться в историческом процессе. Они изменчивы, пластичны, воспитуемы. Культура, постепенно создаваемая историей, в свою очередь продолжает и даже создает историю: ведь успехи людского общежития зависят от приобретения культуры, и воспитание обладает свойством изменять лицо мира. При этом ясно, что и история культуры, и историческая социология как области знания выступают и как важная составная часть содержания воспитания, образования, обучения.

I

В социальных институтах и в материальном производстве проявлены и воплощены идеи, дух, мышление, все продуктивные психические способности людей. Поэтому история промышленности и общественных установлений есть раскрытая книга истории личности, основание для классификации и типологии личности, для ее феноменологии, для изучения исторически преходящего в личности и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.
Вот почему и свобода как цель и необходимое условие прогрессивного развития нуждается в осознании себя иначе она недостижима. Не дадут народам свободы ни революции, ни войны, ни экономические достижения, ничто на свете, кроме образования: воспитания и обучения в их единстве. Духовность не возникает спонтанно для ее воспроизведения нужны школы, преемственность, образцы, деятельность, все, что можно назвать духовнообразовательной работой общества.
Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология черпает свой материал из истории педагогики и истории детства.
История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретикоэвристические функции, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы.
История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека. Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания. Воспитывающие воздействия на каждого члена общества оказывают все формы жизни материальные условия, религия, обычаи, политика, искусство, наука, нравы, трудовая деятельность, традиции. Поэтому история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей.
От нее зависит, произойдут ли гибельные или животворные изменения в судьбе людей. Без нее нет переработки наличного бытия, т.е. возможности извлекать уроки из истории, учиться на ошибках, накапливать лучшее и совершенствовать жизнь.

II

Наряду с педагогическими уроками, которые дает нам всеобщая история, т.е. изучение

общей истории человечества, существует и очень важная научная цель специального изучения истории одной какойлибо страны, какоголибо отдельного народа.
Для получения столь важных знаний необходимо изучение как можно большего числа так называемых местных историй, поскольку только из разнообразия проявлений одних и тех же всеобщих человеческих качеств и страстей, например зависти или соперничества, можно составить себе представление и о единстве, и о многообразии (вариативности) природы человека.
Если цели и задачи изучения истории какойто одной страны или народа должны быть выведены из задач изучения общей истории человечества, то и задачи национального воспитания могут быть поняты только в контексте мировой педагогики.
Исторический процесс вскрывается в явлениях человеческой жизни, известия о которых сохранились в исторических памятниках или источниках. В постоянно меняющейся истории есть нечто устойчивое: это известный житейский порядок, строй людских отношений, интересов, понятий, чувств, нравов. Сложившегося порядка люди держатся, пока непрерывное движение исторической драмы не заменит его другим.
Накопление опытов, знаний, потребностей, привычек, житейских удобств улучшает, с одной стороны, частную личную жизнь отдельного человека, а с другой устанавливает и совершенствует общественные отношения между людьми, вырабатывает человека и человеческое общежитие. Степень этой выработки, достигнутую тем или другим народом, обыкновенно называют его культурой, или цивилизацией. Признаки, по которым историческое изучение определяет эту степень, составляют содержание особой отрасли исторического ведения, истории культуры, или цивилизации.
Другой предмет исторического наблюдения это природа и действие исторических сил, строящих человеческие общества. Это свойства тех многообразных нитей, материальных и духовных, с помощью которых случайные и разнохарактерные людские единицы с мимолетным существованием складываются в стройные и плотные общества, живущие целые века. Историческое изучение строения общества, организации людских союзов составляет задачу особой отрасли исторического знания, которую можно назвать философией истории. Отличие ее от истории цивилизации в том, что содержание последней составляют результаты исторического процесса, а в первой наблюдению подлежат силы и средства его достижения, так сказать, его кинетика.
Успехи людского общежития, приобретения культуры, или цивилизации, которыми пользуются в большей или меньшей степени отдельные народы, не суть плоды только их деятельности. Они созданы совместными усилиями всех культурных народов. Ход их накопления не может быть изображен в тесных рамках какойлибо местной истории, которая может только указать связь местной цивилизации с общечеловеческой, участие отдельного народа в общей культурной работе человечества или, по крайней мере, в плодах этой работы. Сменялись народы и поколения, перемещались сцены человеческой жизни, изменялись порядки общежития, но нить исторического развития не прерывалась. Народы и поколения звеньями смыкались в непрерывную цепь, цивилизации чередовались последовательно, как народы и поколения, рождаясь одна из другой и порождая третью. Постепенно накоплялся известный культурный запас. То, что отложилось и уцелело от этого многовекового запаса, это дошло до нас и вошло в состав нашего существования, а через нас перейдет к тем, кто придет нам на смену.
Когда особо изучается история отдельного народа, кругозор изучающего ограничивается самым предметом изучения. Здесь наблюдению не подлежит ни взаимодействие народов, ни их сравнительное культурное значение, ни их историческая преемственность. Преемственно сменявшиеся народы здесь рассматриваются сами в себе, как отдельные этнографические особи. Постепенные успехи общежития в связи причин и следствий наблюдаются на ограниченном поле, в известных географических и хронологических пределах. Мысль сосредоточивается на других сторонах жизни, углубляется в самое строение человеческого общества, в то, что производит эту причинную связь явлений, т.е. в самые свойства и

действие исторических сил, строящих общежитие. Изучение местной истории дает готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии.
Мы хотим знать, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с людьми и природой. Хотим видеть, как в явлениях, составляющих содержание исторического процесса, человечество развертывало свои скрытые силы. Следя за необозримой цепью исчезнувших поколений, мы хотим исполнить заповедь древнего оракула познать самих себя, свои внутренние свойства и силы, чтобы по ним устроить свою земную жизнь.
Но по условиям своего земного бытия человеческая природа, как в отдельных лицах, так и в целых народах, раскрывается не вся вдруг, целиком, а частично и прерывисто, подчиняясь обстоятельствам места и времени. По этим условиям отдельные народы, принимавшие наиболее видное участие в историческом процессе, особенно ярко проявляли ту или другую силу человеческой природы. Греки, раздробленные на множество слабых городских республик, с непревзойденной силой и цельностью развили в себе художественное творчество и философское мышление, а римляне, основавшие небывалую военную империю из завоеванного ими мира, дали ему удивительное гражданское право.
В том, что сделали оба этих народа, видят их историческое призвание. Но было ли в их судьбе чтолибо роковое? Была ли предназначена в удел Греции идея красоты и истины, а Италии чутье правды? История отвечает на это отрицательно.
Древние римляне были посредственные художникиподражатели. Но потомки их, смешавшиеся с покорившими их варварами, потом воскресили древнее греческое искусство и сделали Италию образцовой художественной мастерской для всей Европы, а родичи этих варваров, оставшиеся в лесах Германии, спустя века особенно усердно реципировали римское право. Между тем Греция с преемницей павшего Рима, Византией, тоже освеженная наплывом варваров, после Юстинианова кодекса и Софийского собора не оставила памятных образцов ни в искусстве, ни в правоведении.
Возьмем пример из новейшего времени. В конце XVIII и в начале XIX в. в Европе не было народа более мирного, идиллического, философского и более пренебрегаемого соседями, чем немцы. А менее чем сто лет спустя после появления Вертера этот народ провозгласил право силы как принцип международных отношений и поставил под ружье все другие народы мира.
Значит, тайна исторического процесса, собственно, не в странах и народах, по крайней мере, не исключительно в них самих. Она в тех многообразных и изменчивых счастливых или неудачных сочетаниях внешних и внутренних условий развития, какие складываются в известных странах для того или другого народа на более или менее продолжительное время. Эти сочетания основной предмет философии истории.
Все исторически слагавшиеся общества все различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше изучим мы таких сочетаний, тем полнее узнаем свойства и действие этих условий. Этим путем удается выяснить, например, почему в одних случаях капитал убивает свободу труда, не усиливая его производительности, а в других помогает труду стать более производительным, не порабощая его. Изучая местную историю, мы познаем состав людского общежития и природу составных его элементов.
Историческому наблюдению доступны конкретные виды или формы, какие принимает человеческий дух в совместной жизни людей: это индивидуальная человеческая личность и человеческое общество. Люди живут вместе и в этой совместной жизни оказывают влияние друг на друга. Это взаимное влияние образует в общежитии особую стихию. Лица, составляющие общество, сами по себе каждое далеко не то, что все они вместе, в составе общества. Здесь они усиленно проявляют одни свойства и скрывают другие; развивают стремления, которым нет места в одинокой жизни, посредством сложения личных сил производят действия, непосильные для каждого в отдельности. Известно, какую важную роль играют в людских отношениях пример, подражание, зависть, соперничество, а ведь эти могущественные пружины общежития вызываются к действию общежитием.
Элементами общежития людей являются: свойства и потребности физической и духовной

природы; стремления и цели, рождающиеся из этих свойств и потребностей при участии внешней природы и других людей, т.е. общества; наконец, отношения, которые возникают между людьми из их целей и стремлений. Ими завязываются и держатся людские союзы. Отсюда колоссальное, историческое значение воспитания этих потребностей, стремлений и целей.

Общежитие складывается из своих элементов и поддерживается двумя средствами: общением и преемственностью. Чтобы стало возможно общение между людьми, необходимо чтолибо общее между ними. Это общее возможно при двух условиях: чтобы люди понимали друг друга и чтобы нуждались друг в друге, чувствовали потребность один в другом. Эти условия создаются двумя общими потребностями: разумом, действующим по одинаковым законам мышления и в силу общей потребности познания, и волей, вызывающей действия для удовлетворения потребностей.

Так создается взаимодействие людей, возможность воспринимать и сообщать действие. Благодаря обмену действиями отдельные лица, обладающие разумом и волей, становятся способными вести общие дела, смыкаться в общества. Без общих понятий и целей, без разделяемых всеми или большинством чувств, интересов и стремлений люди не могут составить прочного общества. Чем больше возникает таких связей, тем общество становится прочнее. Упрочиваясь со временем, эти связи превращаются в нравы и обычаи.

В силу тех же условий общение возможно не только между отдельными людьми, но и между целыми чередующимися поколениями: это и есть историческая преемственность. Она состоит в том, что достояние одного поколения, материальное и духовное, передается другому. Средствами передачи служат наследование и воспитание. Время закрепляет усваиваемое наследие новой нравственной связью историческим преданием. Действуя из поколения в поколение, оно претворяет наследуемые от отцов и дедов заветы и блага в свойства и наклонности потомков.

Преемственной связью поколений вырабатывалась цепь союзов, все более усложнявшихся. На физиологических основах кровной связи строилась первобытная семья. Семьи, пошедшие от одного корня, образовывали род. Этот кровный союз уже имеет в своем составе религиозные и юридические элементы, почитание родоначальника, авторитет старейшины, общее имущество, круговую самооборону. Род разрастается в племя, а из племени или племен посредством разделения, соединения и ассимиляции составляется народ. У народа к этническим связям присоединяется нравственная, сознание духовного единства, воспитанное общей жизнью и совокупной деятельностью, общностью исторических судеб и интересов. Наконец народ становится нацией, или страной. Здесь чувство национального единства получает выражение в политических связях, в единстве верховной власти и закона. В нации (стране) народ становится не только политической, но и исторической личностью с более или менее ясно выраженным национальным характером и сознанием своего мирового значения.

Бесконечное разнообразие союзов, из которых слагается человеческое общество, происходит оттого, что основные элементы общежития в разных местах и в разные времена приходят в различные сочетания. Разнообразие этих сочетаний создается, в свою очередь, не только количеством и подбором составных частей, большею или меньшею сложностью людских союзов, но и различным соотношением одних и тех же элементов, например преобладанием одного из них над другими. В этом разнообразии самое важное то, что элементы общежития в различных сочетаниях и положениях обнаруживают неодинаковые свойства и действия. Социальный состав, уровень образованности и нравственное настроение общества в той или иной стране определяют собой, как видоизменяется, например, начало кооперации в семье, в артели, в торговой компании, в товариществе. Или как изменяется образ действий государственной власти от состояния общества в разные периоды государственной жизни: она действует то независимо от общества, то в живом единении с ним, то закрепляет существующие неравенства и даже создает новые, то уравнивает классы и поддерживает равновесие между общественными силами.

Еще пример. Труд нравственный долг и основа нравственного порядка. Но труд труду рознь. Известно, что труд подневольный, крепостной, производит далеко не то же действие на хозяйственный и нравственный быт народа, как труд вольный: он убивает энергию, ослабляет предприимчивость, развращает нравы и даже портит расу физически. В последние десятилетия перед освобождением крестьян в России стал прекращаться естественный прирост крепостного населения, т.е. начинала вымирать целая половина сельской России, так что отмена крепостного права переставала быть вопросом только справедливости или человеколюбия, а становилась делом стихийной необходимости.
Последний пример. Известно, что в первобытном кровном союзе личность исчезала под гнетом старшего, и ее высвобождение изпод этого гнета надобно считать значительным успехом в ходе цивилизации, необходимым для того, чтобы общество могло устроиться на началах равноправности и личной свободы. Но прежде чем успели восторжествовать эти начала, свобода предоставленного самому себе одинокого человека по местам содействовала успехам рабства, вела к развитию личной кабалы, иногда более тяжкой сравнительно с гнетом старинных родовых отношений. Значит, личная свобода при известном складе общежития может вести к подавлению личности, и когда мы читаем статью Уложения царя Алексея Михайловича, которая грозит кнутом и ссылкой на Лену свободному человеку, вступившему в личную зависимость от другого, мы не знаем что делать, сочувствовать ли эгалитарной мысли закона или скорбеть о крутом средстве, которым он одно из самых ценных прав человека превращал в тяжкую государственную повинность.
Если тайна исторического процесса заключена в сочетаниях внешних и внутренних условий развития, значит людей надобно научить распознавать благоприятные и неудачные сочетания с тем, чтобы избегать опасных совпадений и максимально использовать счастливые.
Здесь мы наблюдаем полную аналогию с явлениями, методами, приемами, видами и типами воспитания: как это неоспоримо было показано еще К.Д. Ушинским, одно и то же педагогическое средство в одних случаях, т.е. при одном сочетании внутренних и внешних факторов, полезно, в других вредно, в третьих нейтрально. Эта аналогия обращает наше внимание на проблему многофакторности воспитания. Педагогике необходим многофакторный анализ педагогических ситуаций, позволяющий отчленить их внутренние условия от внешних и найти оптимальное сочетание тех и других.
Понять человека и начертать план воспитательной помощи ему прежде всего значит выявить ситуационную игру внутренних и внешних элементов, составляющих траекторию его развития.

III

Рассмотрим педагогические значимые процессы исторического творчества на примере Древней Греции.
Природным элементом в человеке являются сердце, склонность, страсть, темпераменты. Именно эта природная сторона духовно развивается в свободную индивидуальность. Греческий дух проявил себя как пластический художник, создающий из природного элемента художественное произведение. В греческой красоте чувственное является лишь знаком, выражением, оболочкой, в которых обнаруживается дух.
Дух народа образует три типа "художественного произведения": субъективное сам человек; объективное мир богов; наконец, политическое строй государства и общества.
Человек с его потребностями практически относится к внешней природе и удовлетворяет при ее посредстве свои потребности. Он играет при этом роль посредника. Предметы, существующие в природе, неподатливы и оказывают разнообразное сопротивление. Чтобы преодолеть сопротивление материалов, человек использует другие предметы, существующие в природе.
Следовательно, он пользуется природой против самой природы и изобретает орудия для

достижения своих целей. Эти человеческие изобретения принадлежат духу, и такое орудие следует ставить выше, чем предмет, существующий в природе. И мы видим, что греки умеют особенно ценить их. Уже у Гомера находим характерное выражение чувства радости, вызываемое ими в человеке. По поводу скипетра Агамемнона подробно рассказывается о его происхождении. С удовольствием говорится о дверях, поворачивающихся на петлях, об оружии и об утвари. Часть человеческих изобретений, способствующих покорению природы, приписывается богам.

После того как благодаря щедрости природы были обеспечены безопасность и досуг греческого образа жизни, мирное состояние способствовало развитию в греках чувства собственного достоинства, самоуважения. Радостное чувство собственного достоинства по отношению к чувственной естественности и потребность не только забавляться, но и показать себя, заслужить почет главным образом благодаря этому и находить в этом удовольствие составляют главное определение и главное занятие греков. Подобно тому как птица свободно поет в воздухе, человек выражает здесь только то, что содержится в его человеческой природе, чтобы проявить себя таким образом и добиться признания со стороны других. Таково субъективное начало греческого искусства, в котором человек вырабатывает из своей телесности, в свободном красивом движении и с мощным искусством, художественное произведение. Греки сперва сами преобразовали себя в прекрасные формы, а затем объективно выражали их в мраморе и на картинах.

Мирные состязания на играх, на которых каждый показывает, каков он, очень древни. Гомер превосходно описывает игры, устроенные Ахиллесом в честь Патрокла. У Гомера игры состоят в борьбе и кулачном бою, в простом беге и беге в колесницах, в бросании диска и дротика и в стрельбе из лука. С этими упражнениями соединяются пляска и пение для выражения общего веселья, и эти искусства также процветали в изящных формах. На щите Ахиллеса Гефест между прочим изобразил, как прекрасные юноши и девушки совершают переимчивыми ногами движения столь же быстрые, как движения гончара, вращающего свой круг. Стоящая вокруг них толпа любуется этим, божественный певец поет и играет на арфе, и два главных танцора кружатся среди хоровода.

Эти игры и упражнения в искусствах с доставляемыми ими наслаждениями и почетом стали со временем национальным делом и были приурочены к определенным эпохам в определенных местах. Кроме олимпийских игр, устраиваемых в священной области Элиде, в других местностях праздновались еще истмийские, пифийские и немейские игры.

Что касается внутренней природы этих игр, то прежде всего игра противополагается серьезному труду и нужде. Такая борьба, такой бег, такие состязания не были серьезным делом; не нужно было непременно обороняться, не существовало потребности в борьбе. Серьезен труд по отношению к потребности: мне или природе нужно погибнуть; если одно должно существовать, другое должно пасть. Но по сравнению с этой серьезностью игра всетаки оказывается более возвышенным серьезным делом, так как в ней природа служит материалом для воображения. И хотя дух не дошел в этих состязаниях до высшей серьезности мысли, однако в этих упражнениях человек проявляет свою свободу, а именно в том, что он выработал из тела орган духа.

В одном из своих органов, в голосе, человек непосредственно имеет такой элемент, который допускает более широкое содержание, чем простую чувственную наличность, и требует этого более широкого содержания. Мы видели, что песня сопровождает пляску и служит ей. Но затем песня становится самостоятельной и нуждается в аккомпанементе музыкальных инструментов; тогда она не остается такой бессодержательной песней, как модуляции птицы, которые, правда, могут выражать ощущение, но не имеют объективного содержания; наоборот, она требует содержания, которое порождается из представления и духа, а затем формируется в объективное художественное произведение.

Для греческого духа религия означает не что иное, как природную мощь, которая преобразуется в духовную мощь. Из этого природного элемента как начала в представлении духовной мощи сохраняется лишь аналогичный отголосок, так как греки почитали бога как

духовное начало.
В понятии греческого духа два элемента, природа и дух, находятся друг к другу в таком отношении, что природа является лишь исходным пунктом. Это унижение природы выражается в греческой мифологии как поворотный пункт в развитии целого, как война богов, как низвержение титанов потомством Зевса. Титаны являются природным началом, силами природы, которых лишают власти. Правда, им еще поклоняются и впоследствии, но не как правителям, потому что они изгнаны на край земли. Титаны суть силы природы: Уран, Гея, Океан, Селена, Гелиос и т.д. Кронос есть господство абстрактного времени, которое пожирает своих детей. Дикая производительная сила сдерживается, и Зевс выступает как глава новых богов, которые имеют духовное значение и сами являются духом. Нельзя выразить этого перехода определенней и наивней, чем это делается здесь; новое царство богов возвещает, что их собственная природа духовна.
Новые боги сохраняют в себе природные моменты, а следовательно, и определенное отношение к силам природы.
В руках Зевса находятся молнии и облака, а Гера порождает природное, порождает становящуюся жизненность; но затем Зевс является политическим богом, охраняющим нравственное начало и гостеприимство. Гелиос есть солнце как природный элемент. Этот свет, по аналогии с духовным, преобразуется в самосознание, и Аполлон получился из Гелиоса. Аполлон является богом пророчествующим и знающим, все освещающим светом; затем исцеляющим и укрепляющим; искупляющим и очищающим. Точно так же наяды обратились в муз.
Государство, политическое художественное произведение, соединяет обе выше рассмотренные стороны субъективного и объективного художественного произведения. Для этого государства был пригоден лишь демократический строй.
На Востоке мы видим развитие деспотизма как формы, соответствующей восточному миру; точно так же демократическая форма является всемирноисторическим определением в Греции. Именно в Греции существует свобода индивидуума; в ней индивидуальная воля свободна во всей своей жизненности, и со стороны своей индивидуальности она оказывается обнаружением субстанциального. Наоборот, в Риме мы увидим суровое господство над индивидуумами, точно так же как в германском мире монархию, в которой индивидуум имеет отношение ко всей монархической организации.
Демократическое государство не патриархально, оно не основано на еще не развившемся доверии, но для него нужны законы, равно как и сознание правовой и нравственной основы, а кроме того нужно, чтобы эти законы признавались положительными.
В эпоху царей в Элладе еще не существовало политической жизни. А следовательно, существовали лишь зачатки законодательства. Но между Троянской войной и эпохой Кира обнаружилась потребность в законодательстве. Первые законодатели известны под именем семи мудрецов. Это были практические политические деятели. Афиняне поручили Солону составить для них законы, так как они не удовлетворялись существовавшими у них. Солон установил для афинян такой государственный строй, благодаря которому все получили одинаковые права.
Главным моментом демократии является нравственный образ мыслей. Добродетель есть основа демократии, говорит Монтескье; это изречение настолько же важно, насколько оно истинно по отношению к тому представлению, которое обыкновенно составляют себе о демократии. Здесь для индивидуума существенное значение имеет основополагающая идея права, государственного дела, всеобщего интереса.
Закон существует по своему содержанию как закон свободы и как разумный закон. Он дан в форме естественной необходимости.
Таково истинное положение демократического строя: его правомерность и абсолютная необходимость основана на еще имманентной объективной нравственности.
В связи с демократией, в том виде, как она существовала только в Греции, находятся оракулы. Для самостоятельных решений нужна выработавшаяся субъективность воли,

определяемой вескими основаниями; но у греков еще не было этой мощи и силы воли. Предпринимая колонизацию, при введении культа чужеземных богов, когда полководец желал дать сражение, всякий раз обращались с вопросом к оракулу. Перед битвой при Платее Павзаний гадал по жертвенным животным и получил от прорицателя Тизамена разъяснение в том смысле, что жертвы предвещают результат, благоприятный для греков в том случае, если они останутся по эту сторону Азопа, и неблагоприятный, если они переправятся через эту реку и начнут сражение. Поэтому Павзаний ожидал нападения. Точно так же и в своих частных делах греки не принимали решения самостоятельно, а скорее руководились в своих решениях чем-либо иным.

При дальнейшем развитии демократии мы видим, как в важнейших делах уже не обращались с вопросами к оракулам, но выражались особые мнения народных ораторов, и они имели решающее значение. Как в эту эпоху Сократ следовал внушениям своего демона, так руководители народа и народ принимали решения по собственному почину. Но в то же время начались упадок, расстройство и непрерывное изменение государственного строя.

Второй особенностью, на которую здесь следует обратить внимание, является рабство. Оно являлось необходимым условием демократии, при которой всякий гражданин имел право и был обязан произносить и выслушивать на площади речи об управлении государством, принимать участие в гимнастических упражнениях и в празднествах. Для этого было необходимо, чтобы гражданин был освобожден от ремесленных трудов и чтобы, следовательно, повседневные работы, которыми у нас занимаются свободные граждане, выполнялись рабами.

Рабство прекращается только тогда, когда появляется бесконечная рефлексия воли, когда право мыслится как принадлежащее свободному человеку. А свободным является человек по своей общей природе как одаренный разумом. Но здесь мы еще стоим на точке зрения такой нравственности, которая является лишь привычкой и обычаем.

Втретьих, следует еще заметить, что такой демократический строй возможен лишь в небольших государствах, площадь которых немного превышает размеры города. Все государство афинян сосредоточивалось в одном городе. Лишь в таких городах интерес в общем может быть одинаков, между тем как в больших государствах, наоборот, оказываются различные интересы, противоречащие друг другу. Совместная жизнь в одном городе, то обстоятельство, что граждане ежедневно видят друг друга, делают возможными общую культуру и жизненную демократию.

В демократии важнее всего то, чтобы характер гражданина был пластичен, отличался цельностью. Он должен присутствовать на совещании, имеющем решающее значение; он должен участвовать в принятии решения не одним только голосованием, а с увлечением побуждая других и будучи побуждаем другими, причем этот процесс всецело захватывает страсть и интерес человека, и в нем проявляется пыл, свойственный решению.

То понимание, до которого следует довести всех, должно быть внушаемо путем возбуждения индивидуумов речью. Если бы это производилось письменно, абстрактно и безжизненно, то индивидуумы не воспламенялись бы, увлекаясь общим интересом, и чем они многочисленнее, тем меньше значения имел бы единичный голос. В большом государстве можно, конечно, спрашивать всех, собирать голоса во всех общинах и подсчитывать результаты, как это делал французский Конвент. Но это по существу дела мертвенно, и при этом мир уже превращается в какойто бумажный мир и становится мертвенным. Поэтому республиканская конституция никогда не осуществлялась во французской революции как демократия, и под маской свободы и равенства выступала тирания, деспотизм.

В Афинах Перикл сделал государственный строй еще более демократическим, так как он значительно ограничил власть ареопага и передал дела, которые до сих пор разбирал ареопаг, народу и судам.

Перикл был государственный деятель, отличавшийся пластическим античным характером. Посвятив себя государственной деятельности, он отказался от частной жизни, не принимал участия ни в каких празднествах и пиршествах и неуклонно стремился к своей цели быть

полезным государству.
Благодаря этому он достиг такого влияния, что Аристофан называет его афинским Зевсом. Мы не можем не восхищаться им в высшей степени. Он стоял во главе легкомысленного, но чрезвычайно утонченного и вполне культурного народа; он достиг власти над этим народом и его уважения исключительно благодаря своим личным свойствам и благодаря внушаемому им убеждению в том, что он человек вполне благородный, думающий лишь о благе государства, и в том, что он превосходит остальных умом и познаниями. Мы не можем указать ни одного государственного деятеля, который равнялся бы ему по мощи своей индивидуальности.
При демократическом строе вообще открывается наибольший простор для развития сильных политических характеров; ведь этот строй не только дозволяет индивидуумам проявлять свои дарования, но и особенно побуждает их к этому; но в то же время отдельное лицо может выдвинуться лишь в том случае, если оно способно доставлять удовлетворение как духу и взглядам, так и страсти и легкомыслию культурного народа.
В Афинах существовали живая свобода и живое равенство в быту и духовном развитии, и если было неизбежно имущественное неравенство, то оно не доходило до крайностей. Наряду с этим равенством и при этой свободе всякая неодинаковость характера и дарований, всякие индивидуальные различия могли в высшей степени свободно проявляться и находить в окружающем обильнейшие побуждения к развитию, потому что в общем моментами афинского характера являлись независимость отдельных лиц и культурность, проникнутая духом красоты.
По инициативе Перикла были созданы те вечные памятники скульптуры, немногие остатки которых вызывают восхищение потомства; перед этим народом ставились на сцене драмы Эсхила и Софокла, а позднее и драмы Эврипида, которые, однако, уже не имели такого же пластического нравственного характера и в которых уже более сказывается начало упадка. Перед этим народом произносились речи Перикла, из него произошел круг людей, которые стали классическими для всех веков, потому что к числу их кроме вышеупомянутых принадлежат Фукидид, Сократ, Платон, далее Аристофан, который в эпоху упадка сохранил в себе всю политическую серьезность своего народа и писал, и творил, вполне серьезно заботясь о благе отечества.
Мы находим у афинян оживленную деятельность, развитие индивидуальности в сфере нравственного духа. Среди них Перикл является Зевсом в божественном кругу афинских индивидуумов. Фукидид приписывает ему наиболее глубокую характеристику Афин в речи, произнесенной по поводу торжественного погребения воинов, убитых во второй год Пелопонесской войны. Он говорит, что хочет показать, за какой город и ради каких интересов они умерли (таким образом оратор тотчас же переходит к существенному). Затем он характеризует Афины и то, что он говорит, в высшей степени глубокомысленно, правильно и истинно.
Мы любим прекрасное, говорит он, но без хвастовства, без расточительности; мы философствуем, не делаясь вялыми и недеятельными (потому что, когда люди увлекутся своими мыслями, они перестают заниматься практическим делом, общественной деятельностью). Мы храбры и настойчивы и при своем мужестве отдаем себе отчет в том, что мы предпринимаем (мы относимся к этому сознательно); у других, наоборот, мужество вытекает из недостаточной культурности; мы лучше всего можем судить о том, что приятно и что тяжело, и тем не менее мы не уклоняемся от опасностей. Таким образом, Афины являлись государством, по существу жившим для прекрасного, вполне сознательно относившимся к серьезным общественным делам и к интересам человеческого духа и жизни и соединявшим с этим мужество и практически действенный смысл.

IV

В Спарте мы, наоборот, находим суровую добродетель, жизнь для государства, но в таком

виде, что активность, свобода индивидуальности отодвигаются на задний план. В основе государственного строя Спарты лежат такие учреждения, в которых вполне выражаются интересы государства, но целью которых является лишь бессмысленное равенство, а не свободное движение.
Уже первоначальная история Спарты весьма отличается от первоначальной истории Афин. Доряне с гераклидами вторглись в Пелопоннес, покорили туземные племена и обратили их в рабство, так как илоты несомненно были туземцы. Участь илотов впоследствии постигла и мессенцев, потому что такая бесчеловечная жестокость была свойственна характеру спартанцев.
В то время как у афинян существовала семейная жизнь, в то время как рабы были у них домашней прислугой, спартанцы относились к порабощенному населению с еще большей жестокостью, чем турки к грекам. В Лакедемоне всегда существовало военное положение. При вступлении в должность эфоры прямо объявляли войну против илотов, и последние постоянно обрекались в жертву занимавшимся военными упражнениями молодым спартанцам. Несколько раз илоты были освобождаемы и боролись против врагов, и в рядах спартанцев они проявляли чрезвычайную храбрость; но когда они возвращались, их гнуснейшим и коварнейшим образом убивали. Как на судне для перевозки невольников экипаж постоянно вооружен и соблюдается величайшая осторожность, чтобы предотвратить восстание, так и спартанцы всегда внимательно следили за илотами, всегда находились на военном положении, как против врагов.
Земельная собственность была, как повествует Плутарх, разделена уже Ликургом на равные участки. В то же время для сохранения равенства было постановлено, что земельные участки не могут продаваться. Другой особенностью законодательства Ликурга является то, что он воспретил всякие деньги кроме железных, и это неизбежно сделало невозможным всякую промышленную деятельность и внешнюю торговлю. У спартанцев не было флота, который только и мог поддерживать торговлю и способствовать ей, и, когда они нуждались во флоте, то обращались к персам.
Равенству в быту и близкому знакомству между гражданами должно было особенно способствовать то, что спартанцы имели общий стол; но благодаря этой общности семейная жизнь отступала на задний план; ведь еда и питье являются частным и, следовательно, домашним делом. Так было у афинян. У них общение было не материальным, а духовным, и даже пиры, как мы видим из их описаний у Ксенофонта и Платона, имели духовный характер. Наоборот, у спартанцев издержки на общий стол покрывались взносами отдельных лиц, и тот, кто был слишком беден, чтобы произвести взнос, исключался вследствие этого.
Так как дух лакедемонян был направлен исключительно на государство, образованность, искусство и наука не привились у них. Спартанцы казались другим грекам упрямыми, неповоротливыми и неловкими людьми, которые не могли заниматься сколько-нибудь сложными делами или, по крайней мере, оказывались при этом очень беспомощными.
Известно, что в Спарте (как и в Египте) присвоение необходимых вещей было в известных отношениях дозволено, только вор должен был не попадаться.
Таким образом, эти два государства - Афины и Спарта - противоположны друг другу. Нравственность одного их них заключается в неуклонной направленности духа на государство, в другом можно найти как такое нравственное отношение, так и развитое сознание и бесконечную деятельность, выражающуюся в перерождении прекрасного, а затем и в установлении истинного.

V

Свобода исторического творчества имеет свои границы.
Ближайшее рассмотрение истории убеждает нас в том, что действия людей вытекают из их потребностей, страстей, интересов, характеров и способностей и притом таким образом, что побудительными мотивами в этой драме являются лишь эти потребности, страсти, интересы и лишь они играют главную роль.

Ничто никогда не осуществлялось без интереса тех, которые участвовали в истории своей деятельностью, и так как мы называем интерес страстью, то должны вообще сказать, что ничто великое в мире не совершалось без страсти.
Мы наблюдаем эту игру страстей и видим последствия их неистовства, неблагоразумия, примешивающегося не только к ним, но и главным образом даже к благим намерениям, к правильным целям. Мы видим происходящие благодаря этому бедствия, зло, гибель процветавших государств, созданных человеческим духом. Мы можем лишь чувствовать глубокую печаль по поводу этого непостоянства, а так как эта гибель вызвана волей человека, то в конце концов подобное зрелище нас морально огорчает и возмущает.
Эта грусть не вызвана личными потерями и непостоянством личных целей, но является бескорыстной грустью о гибели блестящей культурной человеческой жизни. Но и тогда, когда мы смотрим на историю как на такую бойню, на которой приносятся в жертву счастье народов, государственная мудрость и индивидуальные добродетели, то перед мыслью необходимо возникает вопрос: для кого, для какой конечной цели были принесены эти чудовищнейшие жертвы?
В наш предмет входят, вопервых, идея, вовторых, человеческие страсти. Первая составляет основу, вторые являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории. Конкретным центральным пунктом и соединением этого выступает нравственная свобода исторического творчества людей.
Свобода заключает в себе необходимость осознать себя и тем самым становиться действительной, потому что она есть знание о себе, является для себя целью, и притом единственною. Эта конечная цель есть то, к чему направлялась работа, совершавшаяся во всемирной истории. Ради нее приносились в течение долгого времени всевозможные жертвы на обширном алтаре земли. Одна лишь эта конечная цель осуществляет себя, лишь она остается постоянной при изменении всех событий и состояний, и она же является в них истинно деятельным началом. Мы говорим об идее свободы как о природе духа и абсолютной конечной цели истории.
Какими же средствами пользуется свобода для своего осуществления? Деятельностью людей, обусловленной частными интересами, специальными целями или, если угодно, эгоистическими намерениями.
Ведь человек таков, каким он конкретно существует: не человек вообще, а определенный человек. Он проявляется в действии и деятельности, которые пробуждаются к жизни страстями. Под выражением "страсть" здесь понимаются особая определенность характера, структура и содержание мотивов и побудительных причин действий. Страсть есть прежде всего субъективная энергия, воля к деятельности, личная убежденность, личное разумение и личная совесть.
Всегда дело сводится к тому, каково содержание моего убеждения, какова цель моей страсти, истинны ли та или другая по своей природе.
Всемирная история не начинается с какой-нибудь сознательной цели, как это бывает у отдельных групп людей. Сознательною целью простого стремления их к совместной жизни является уже обеспечение безопасности их жизни и собственности, а когда осуществляется эта совместная жизнь, эта цель расширяется. Этой целью является внутреннее, сокровеннейшее, бессознательное стремление, и все дело всемирной истории заключается, как уже было упомянуто, в том, чтобы сделать это стремление сознательным.
Но в самом всемирноисторическом процессе как в процессе, который еще продолжает развиваться, последняя цель истории еще не стала содержанием потребности и интереса всех людей. Поясним это на примерах.
Постройка дома прежде всего является внутренней целью и намерением. Этой внутренней цели противополагаются как средства материалы железо, дерево, камни. Стихиями пользуются для того, чтобы обработать этот материал: огнем для плавления железа, воздухом для раздувания огня, водою для приведения в движение колеса, распиливания дерева и т.д. В результате этого в построенный дом не могут проникать холодный воздух,

потоки дождя, и, поскольку он огнеупорен, он не подвержен гибельному действию огня. Камни и бревна подвергаются действию силы тяжести, давят вниз, и посредством их возводятся высокие стены. Таким образом, стихиями пользуются сообразно с их природой, и благодаря их совместному действию образуется продукт, которым они ограничиваются. Подобным же образом удовлетворяются страсти: они разыгрываются и осуществляют свои цели сообразно своему естественному определению и создают человеческое общество, в котором дают праву и порядку власть над собой.

Во всемирной истории благодаря действиям людей вообще получаются еще и несколько иные результаты, чем те, к которым они стремятся и которых они достигают, чем те результаты, о которых они непосредственно знают и которых они желают. Они добиваются удовлетворения своих интересов, но благодаря этому осуществляется еще и нечто большее, нечто такое, что скрыто содержится в них, но не сознавалось ими и не входило в их намерения.

Как на подходящий пример можно указать на действия человека, который из мести за несправедливо нанесенную ему обиду поджигает дом другого человека. Это действие как таковое состоит, может быть, в поднесении огонька к небольшой части бревна. Остальное происходит само собой: загоревшаяся часть бревна сообщается с его другими частями, бревно со всеми балками дома, а этот дом с другими домами, и возникает большой пожар, уничтожающий имущество не только тех лиц, против которых была направлена месть, но и многих людей, причем пожар может даже стоить жизни многим людям.

Это не заключалось в общем действии и не входило в намерения того, кто начал его. Соответственно цели действующего лица действие являлось лишь местью, направленной против одного индивидуума и выразившейся в уничтожении его собственности. Но, кроме того, оно оказывается еще и преступлением, и в нем содержится наказание за него. Виновник, может быть, не сознавал и еще менее желал этого, но таков субстанциальный элемент этого действия, который создается им самим.

В этом примере следует обратить внимание именно только на то, что в непосредственном действии может заключаться нечто, выходящее за пределы того, что содержалось в воле и сознании виновника. Однако, кроме того, этот пример свидетельствует еще и о том, что действие обращается против того, кто совершил его; оно становится по отношению к нему обратным ударом, который сокрушает его.

У действующих лиц имеются конечные цели, частные интересы в их деятельности, но эти лица должны быть знающими, мыслящими. Содержание их целей обязано проникнуться существенными определениями права, добра, обязанности и т.д. Ведь дикость и грубость желаний лежат вне арены и сферы исторического прогресса.

Если хотят действовать, следует не только желать добра, но и знать, является ли то или иное добром. А то, какое содержание хорошо или нехорошо, правомерно или неправомерно, определяется для обыкновенных случаев частной жизни в законах и нравах государства. Знать это не очень трудно. Если для обыкновенных частных действий признают столь затруднительным выбрать, что правомерно и хорошо, и если считают превосходной моралью именно то, что в этом находят значительное затруднение и мучаются сомнениями, то это скорее следует приписывать злой воле, которая ищет лазеек для уклонения от своих обязанностей, знать которые ведь вовсе нетрудно, или, по крайней мере, эти сомнения следует считать праздным времяпрепровождением.

Признаком абсолютного определения человека является то, что он знает, что хорошо и что дурно, и что именно это определение является хотением добра или зла, одним словом, что человек может быть виновным. Только животное в самом деле невинно.

При рассмотрении участи, выпадающей в истории на долю добродетели, нравственности и религиозности, мы видим, что добрым и благочестивым часто, или даже в большинстве случаев, приходится плохо, а злые и дурные, наоборот, благоденствуют. Но, когда жалуются на это, под благоденствием часто разумеют весьма различные вещи, в их числе богатство, почести и т.п. На поверку оказывается, что за этим недовольством стоит элементарная

зависть. И такое мироотношение весьма опасно.
Лицам, предъявляющим эти претензии, легко не только стать недовольными состоянием мира, но и восстать против него. Восстать, разрушить до основания. И на обломках построить казарму.
Легче обращать внимание на недостатки в индивидуумах, в государствах, в управлении миром, чем на их истинное содержание. Ведь лица, выражающие уничтожающее порицание, относятся к делу свысока и с важным видом, не вникнув в него, т.е. не поняв его самого, его положительных сторон. Философия истории должна, в противоположность одностороннему подходу, рассеять иллюзию, будто мир есть безумный, нелепый процесс.
Изменения, которые совершаются в истории, давно уже были поняты в том смысле, что в них вместе с тем заключается переход к лучшему, к более совершенному. Доброе и истинное не исчезают бесследно.
При всем бесконечном многообразии изменений, совершающихся в природе, в них обнаруживается лишь круговращение, которое вечно повторяется. В природе ничто не ново под луной. Лишь в изменениях, совершающихся в духовной сфере, появляется новое.
Это явление, совершающееся в духовной сфере, позволяет обнаружить в человеке действительную способность к изменению, и притом к лучшему стремлению к совершенствованию. Оно совершается при посредстве сознания и воли. Дух сам противопоставляет себя самому себе. Ему приходится преодолевать себя как истинное препятствие самому себе.
Во всемирной истории есть несколько больших периодов, которые прошли таким образом, что развитие, повидимому, не подвигалось вперед, а, напротив того, все огромные культурные приобретения уничтожались. После этого, к несчастью, приходилось начинать опять сызнова, чтобы с помощью хотя бы сохранившихся остатков вышеупомянутых сокровищ, ценою новой громадной затраты сил и времени вновь достигнуть такого уровня культуры, который уже давно был достигнут.
Но есть и периоды развития, результаты которых продолжают существовать как богатые памятники всесторонней культуры и системы, построенные из особого рода элементов. Поскольку то, что отложилось и уцелело от культурного запаса истории, вошло в состав нашего существования, а через нас перейдет и тем, кто нас сменит, постольку воспитывать надобно так, чтобы люди не разбазаривали полученное наследство и не пренебрегали бы им, а приумножали его. Надобно научить людей умной бережливости в отношении к культуре и способам сохранять и совершенствовать лучшее в ней.

VI

Судьбы мира в руках воспитателя, а не политика или полководца. Политик и полководец суть продукты воспитания вообще, и способности к сознательному творчеству в особенности, воспитания, включающего в себя самовоспитание.
Чем лучше осознал отдельный человек конечную цель мировой истории, законы ее движения, опасности на многотрудном пути к цели и чем глубже запечатлелось это сознание в культуре данного народа, тем этот человек и этот народ будут ответственнее относиться к воспитанию.
Границу свободе исторического творчества людей ставит их способность осознавать свободу, правильно понимать ее внутреннюю связь с необходимостью необходимостью внутренних духовных процессов по осознанию самой себя. Чтобы научить людей понимать, ценить свободу и правильно пользоваться (не злоупотреблять) ею, необходимо направлять их внимание на содержащийся во всех их частных целях и стремлениях живой и всеобщий элемент свободы. Надобно учить умению и терпению подчинять свой произвол законам мира природы и истории. Искусство рефлективно отслеживать и осознавать не только ближайшие, но и отдаленные последствия собственных действий в масштабах от сугубо местных до вселенских, есть важнейшая цель воспитания.

История культуры

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

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

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

Если стремление людей к самостоятельности выбора всего самого важного, что составляет содержание и смысл их жизни, работы, общения, потребления, интимности, досуга станет всеобщим, то любая форма тирании лишается социальной поддержки, психологического базиса. Стало быть, воспитание призвано вдохновить эту генеральную потребность собственного человеческого духа, укрепить, наполнить ее конструктивным содержанием.

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

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

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

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

Сила и реальный объем человеческих умов остаются теми же на всем протяжении истории. Поэтому прогресс человечества и каждого отдельного человека зависят по преимуществу от совершенствования метода познания и метода обучения. Стало быть, огромное значение приобретают усвоение методов познания, понимание их сравнительной эффективности, развитие способности к их уместному и правильному применению.

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

I

Прогресс культуры подчинен тем же общим законам, которые наблюдаются в развитии наших индивидуальных способностей. Ибо он является результатом этого развития, наблюдаемого одновременно у большого числа индивидов, соединенных в общество. Но результат, обнаруживаемый в каждый момент, зависит от результатов, достигнутых в предшествовавшие моменты, и влияет на те, которые могут быть достигнуты в будущем.
Человеческий род на первой стадии цивилизации представлял собой общество с небольшим числом людей, существовавших охотой и рыболовством, обладавших примитивным искусством изготовлять оружие и домашнюю утварь, строить или копать себе жилища. Но люди уже владели языком для выражения своих потребностей и небольшим числом моральных идей, лежавших в основе общих правил их поведения. Живя семьями, они руководствовались общепринятыми обычаями, заменявшими им законы, и имели даже несложную форму правления.
Трудность борьбы за существование, вынужденное чередование крайнего утомления и абсолютного отдыха не позволяли человеку располагать досугом, при котором он мог бы обогащать свой ум новыми сочетаниями идей. Таким образом, прогресс человеческого рода должен был быть тогда очень медленным. Между тем средства существования, получаемые от охоты, рыболовства, плодов непосредственно от земли, заменяются пищей, доставляемой животными, которых человек приручил, умеет сохранять и размножать. К скотоводству затем присоединяется примитивное земледелие: человек не удовлетворяется более плодами или растениями, которые он находит, он научается из них создавать запасы, собирать их вокруг себя, сеять или разводить и содействовать их воспроизведению при помощи обработки земли.
Собственность, которая первоначально ограничивается собственностью на убитых животных, оружие, сети, домашнюю утварь, распространяется сначала на стада, а затем на землю, которую человек распахал и обрабатывает. Со смертью главы эта собственность, естественно, переходит к семье. Некоторые владеют излишками, поддающимися сохранению. Если излишки значительны, они порождают новые потребности. Если они выражаются в одном предмете, то испытывается недостаток в другом.
Тогда в силу необходимости появляется обмен. С этого момента моральные отношения усложняются и умножаются. Большая безопасность, более обеспеченный и постоянный досуг позволяют человеку предаваться размышлению или, по крайней мере, системному наблюдению. У некоторых входит в привычку обменивать часть своего излишка на труд, благодаря чему они сами освобождаются от труда. Таким образом создается класс людей, время которых не целиком поглощено физическим трудом и желания которых распространяются за пределы их примитивных потребностей.
Приобретенные идеи сообщаются быстрее и вернее упрочиваются в обществе. Занимается заря просвещения.
Промышленность пробуждается. Ремесла распространяются и совершенствуются.
Более развитые, более частые, более усложнившиеся отношения, которые тогда устанавливаются между людьми, вызывают потребность в письменности. И последняя была изобретена. Первоначально она, повидимому, носила характер настоящей живописи, уступившей место условной живописи, которая изображала только характерные черты предметов. Впоследствии, по типу метафоры, которая уже практиковалась в разговорном языке, изображение физического предмета выражало отвлеченные идеи.
Тогда письменный и разговорный язык становятся достоянием человечества. Необходимо было изучить и установить между ними взаимную связь. Это сделали гениальные люди, вечные благодетели человечества, имена которых и даже отечество никогда не будут преданы забвению.
Они заметили, что все слова какоголибо языка были только сочетаниями чрезвычайно ограниченного количества первичных звуков, достаточных для образования почти бесконечного числа различных сочетаний. Видимыми знаками обозначались не идеи или слова, которым они соответствовали, но простейшие элементы, из которых составлены

слова.
С тех пор стала известной азбука; небольшое число знаков удовлетворяло потребность в письме, так же как небольшое количество звуков потребности разговорного языка. Письменный язык был таким же, как и разговорный, необходимо было только знать и уметь образовать эти немногочисленные знаки. Этот последний шаг обеспечил величайший прогресс человеческого рода.
Эту стадию развития между первой ступенью цивилизации и той ступенью, на которой мы видим еще людей в диком состоянии, прошли все исторические народы.
Между началом исторического периода и веком, в котором мы живем, между первыми племенами и современными нациями существует непрерывная цепь народов. Они то сами достигали новых успехов, то просвещались под влиянием более культурного народа и передавали приобретенные знания другим.

II

Прогресс просвещения связан с прогрессом свободы, добродетели, уважения к естественным правам человека.
В политических науках есть ряд истин, которые, в особенности у свободных народов (т.е. в некоторых поколениях у всех народов), могут быть полезны только тогда, когда они общеизвестны и общепризнаны. Таким образом, влияние прогресса этих наук на свободу, на благополучие наций должно в некотором роде измеряться количеством этих истин, которые благодаря элементарному образованию становятся общедоступными. Таким образом, всегда возрастающий прогресс образования, связанный с неизбежным прогрессом этих наук, служит нам порукой в улучшении участи человеческого рода, которое может рассматриваться как безграничное, ибо пределами его могут быть только границы этого двойного прогресса.
Если бы наш век ощущал себя упадочным, он считал бы прошлые века выше себя, он уважал бы их, восхищался ими, почитал бы принципы, ими исповедуемые. Он держался бы открыто и твердо старых идеалов, хотя сам и не смог бы их осуществить. На деле мы видим обратное: наш век глубоко уверен в своих творческих способностях, но при этом не знает, что ему творить. Хозяин всего мира, он не хозяин самому себе. Он растерян среди изобилия. Обладая большими средствами, большими знаниями, большей техникой, чем все предыдущие эпохи, наш век ведет себя, как самый убогий из всех: плывет по течению.
Отсюда эта странная двойственность: всемогущество и неуверенность, уживающиеся в душе поколения. Поневоле вспомнишь то, что говорили о Филиппе Орлеанском, регенте Франции в детстве Людовика XV: у него есть все таланты, кроме одного умения ими пользоваться. Прежним векам, твердо верившим в прогресс, многое казалось уже невозможным. Теперь все снова становится возможным, и мы готовы предвидеть и самое худшее упадок, варварство, регресс. Такое ощущение само по себе неплохой симптом. Это значит, что мы вновь вступаем в ту атмосферу неуверенности, которая присуща всякой подлинной жизни; что мы вновь узнаем тревогу неизвестности, и мучительную, и сладостную, которой насыщено каждое мгновение, если мы умеем прожить его сполна. Мы привыкли избегать этого жуткого трепета, мы старались успокаивать себя, всеми средствами заглушать в себе предчувствие глубинной трагичности нашей судьбы. Сейчас мы вдруг растерянно сознаем свою полную неуверенность в завтрашнем дне. И это отрезвление благотворно для нас.
Тот, кто относится к жизни серьезно и принимает всю полноту своей ответственности, постоянно ощущает скрытую опасность и всегда настороже. В римских легионах часовой должен был держать палец на губах, чтобы не задремать. Неплохой жест, он как бы предписывает полное молчание в тишине ночи, чтобы уловить малейший звук зарождающегося будущего. Безопасность оптический обман, иллюзия. Она ведет к тому, что люди не заботятся о будущем, предоставляя все "механизму вселенной". И прогрессивный либерализм, и социализм Маркса предполагают, что их стремления к лучшему будущему

осуществятся сами собой, неминуемо, как в астрономии. И вот жизнь ускользнула из их рук, стала непокорной, своевольной и несется, никем не управляемая, неведомо куда.
Как запас возможностей наша эпоха великолепна, изобильна, превосходит все известное нам в истории. Но именно благодаря своему размаху она опрокинула все заставы принципы, нормы и идеалы, установленные традицией. Наша жизнь более живая, напряженная, насыщенная, чем все предыдущие, и тем самым более проблематичная. Она не может ориентироваться на прошлое, она должна создать себе собственную судьбу. Но прошлое может предупредить, чего нам не следует делать.
Мы не выброшены в мир, как пуля из ружья, которая летит по точно предначертанной траектории. Совсем наоборот: выбрасывая нас в этот мир, судьба дает нам на выбор несколько траекторий и тем заставляет нас выбирать одну из них. Сама судьба принуждает нас к свободе, к свободному выбору и решению, чем нам стать в этом мире. Каждую минуту она заставляет нас принимать решения. Даже когда в полном отчаянии мы говорим: "Будь, что будет!" даже и тут мы принимаем решение.
Наша жизнь это прежде всего то, чем мы можем стать, т.е. возможная, потенциальная жизнь. В то же время она выбор между возможностями, т.е. решение в пользу того, что мы выбираем и осуществляем на деле. Итак, неверно, будто в жизни "все решают обстоятельства". Наоборот, обстоятельства это дилемма, каждый раз новая, которую мы должны решать. И решает ее наш характер.
Обозревая историю обществ, мы видим, что существует часто большое различие между правами, которые закон признает за гражданами, и теми, которыми они действительно пользуются; между равенством, установленным политическими учреждениями, и фактически существующим. Это различие было одной из главных причин уничтожения свободы в древних республиках, оно вызывало потрясавшие их бури и слабость, которые сделали их добычей иноземных тиранов.
Это различие обусловлено неравенством богатства и неравенством образования.
Реальное неравенство должно беспрестанно уменьшаться, не исчезая, однако, ибо причины его естественны и необходимы. Было бы нелепо и опасно их устранить, невозможно было бы даже попытаться всецело уничтожить их следствия, не открывая в то же время еще более обильных источников неравенства, не нанося правам людей еще более непосредственных и гибельных ударов.
Равенство образования, которого можно надеяться достигнуть, но которое должно быть достаточным, это то, которое исключает всякую зависимость, принудительную или добровольную.
При современном состоянии знаний существуют средства достижения этой цели даже теми, кто может посвятить науке лишь немногие годы в молодости и в течение своей остальной жизни несколько часов досуга.
Удачным подбором самих знаний и методов преподавания можно научить народную массу всему тому, что необходимо знать каждому человеку для домашнего хозяйства, для ведения своих дел, для свободного развития своего промысла и своих способностей, для познания своих прав, умения их защищать и осуществлять.
Распространяемая среди масс культура должна быть необходимой и достаточной для того, чтобы люди могли:
сознавать свои обязанности и иметь возможность их хорошо исполнять;
уметь судить о своих и чужих поступках на основании своих собственных знаний;
не быть чуждым ни одному из возвышенных и нежных чувств, украшающих человеческую природу;
не быть в слепой зависимости от тех, кому они вынуждены поручать заботу о своих делах или осуществление своих прав;
не быть обманутыми народными заблуждениями, которые волнуют жизнь суеверными страхами и наивными надеждами;
защищаться против предрассудков силами своего разума, чтобы избавляться от ложного

престижа и шарлатанства, расставляющего западню их богатству, здоровью, свободе воззрений и совести под предлогом обогатить, излечить и спасти.
Действительное равенство, насколько оно возможно, возникает только благодаря равенству образования. Различие знаний больше не воздвигает барьера между людьми. Их чувства, идеи и язык позволяют понимать друг друга. Одни могут пожелать учиться у других, не считая обязательным во что бы то ни стало руководствоваться их указаниями. Люди могут согласиться поручить наиболее просвещенным заботу управления, не желая быть вынужденными предоставлять им это право со слепым доверием.
Но для достижения этих целей жители одной и той же страны не должны:
различаться употреблением более грубого или более тонкого языка;
ограничиваться механическим усвоением процессов искусства и рутины своей профессии;
зависеть ни в менее важных делах, ни при получении образования от людей, которые управляют страной.
Превалирование в обществе людей, ум которых совершенно не воспитывался, порождает ловкачей и шарлатанов и простаков, людей легко обманываемых.
Если образование распространено более равномерно, оно порождает большее равенство в промышленности и отсюда в богатстве. В свою очередь равенство богатства неизбежно способствует равенству образования.
Наконец, правильно руководимое образование смягчает естественное неравенство способностей и не допускает его укрепления, подобно тому как хорошие законы ослабляют естественное неравенство в распределении средств существования. В обществах, где учреждения установят это равенство, свобода, хотя подчиненная правильной конституции, будет шире, полнее, чем при отсутствии строгих ограничительных законов. Тогда социальное искусство выполнило свою задачу обеспечить всем пользование общими правами, осуществлять которые люди призваны природой.
По мере того как человечество будет осуществлять возможность получения более широкого образования, оно сможет пользоваться более полной свободой и все более будет приближаться к моменту, когда сможет охватить все то, что подлинно составляет счастье людей. Когданибудь просвещение достигнет определенного предела одновременно у значительного числа наций и просветится вся масса людей.

III

Достижению целей мировой истории мешают заблуждения, ошибки, предрассудки. Мы должны понять происхождение, историю общих ошибок, которые более или менее тормозят или приостанавливают поступательное развитие разума и даже нередко вызывают попятное движение человека к первобытному невежественному состоянию.
Операции ума, ведущие нас к заблуждению или задерживающие нас на ошибках мысли, начиная от тонкого паралогизма, способного сбить с толку даже наиболее просвещенного человека, до мечтаний безумца, являются в то же время различными видами метода правильного рассуждения или способа открытия истины. Форма, в которой общие заблуждения проникали, распространялись и увековечивались среди народов, составляет часть исторической картины прогресса человеческого разума. Как и истины, которые его совершенствуют и просветляют, заблуждения являются необходимым следствием его активности, всегда существующей диспропорции между тем, что он знает и желает, и тем, что он считает необходимым знать.
Люди сохраняют заблуждения своего детства, своей родины, своего века еще долгое время после усвоения всех истин, необходимых для разрушения этих заблуждений. Можно даже заметить, что, согласно общим законам развития наших способностей, некоторые предрассудки не могли не рождаться в каждую эпоху нашего прогресса, для того чтобы распространить свое развращающее влияние, свою власть.
Наконец, во всех странах, во все времена существуют различные предрассудки,

соответствующие степени просвещения различных классов людей, так же как и их профессиям. Если предрассудки философов препятствуют новым успехам истины, то предрассудки классов менее просвещенных тормозят распространение истин уже известных. Предрассудки же некоторых, облеченных доверием и влиятельных профессий противодействуют распространению истин. С этими врагами разум вынужден беспрестанно бороться, и он часто может восторжествовать над ними лишь после долгой и тяжелой битвы.
Поскольку предрассудки, заблуждения, некритически принимаемые ошибки разума препятствуют новым успехам истины и распространению уже установленных истин, от образования требуются профилактика узкого профессионализма, профилактика мировоззренческой односторонности. В содержании воспитания особую ценность приобретают широта кругозора, фундаментальность общего образования личности. Общее образование, достояние свободных людей, не может оставаться только одной из ступеней образования. Напротив, общее образование, взаимодействуя со специальным, обязано присутствовать в составе всех видов специализации, всех типов повышения квалификации, дополнительной подготовки и переподготовки.
Трудно переоценить воспитательную ценность истории заблуждений и предрассудков, безумств и преступлений, ошибок и иллюзий, невежества, "сна разума, рождающего чудовищ" (Ф. Гойа). Спасителен разумный страх перед всем, что обходит разум или обходится без него в себе и в других: перед индоктринацией, некритичностью, изобилием эмоций и т.п. Вот почему в образовании так важно изучать логические ошибки, их типологию и примеры и тренировать учащихся в распознавании и предупреждении их. Бесконечно важно учить анатомии страстей, разрушительных, обманывающих и обманывающихся. Надобно включать в общеобразовательный учебный план логику, психологию и философскую антропологию как совершенно непременные его компоненты.

IV

Условием прогресса человечества является развитие личности.
Развитие личности в физическом отношении лишь тогда важно, когда она приобрела некоторый минимум гигиенических и материальных удобств, ниже которого вероятность страдания, болезней, постоянных забот далеко превосходит возможность какоголибо развития.
Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе потребность критического взгляда на всё ей представляющееся, уверенность в неизменности законов, управляющих явлениями, и понимание, что справедливость в своих результатах тождественна со стремлением к личной пользе.
Развитие личности в нравственном отношении состоится лишь когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения. Когда личности имеют возможность отстаивать свои убеждения и тем самым вынуждены уважать свободу чужого убеждения. Когда личность осознала, что ее достоинство лежит в ее убеждении и что уважение достоинства чужой личности есть уважение собственного достоинства.
Воплощение в общественных формах истины и справедливости предполагает прежде всего для ученого и мыслителя возможность высказать положения, считаемые им за выражение истины и справедливости. Оно также имеет своей предпосылкой наличие в социуме некоторого минимума общего образования, позволяющего большинству понять эти положения и оценить аргументы, приводимые в их пользу.
Имеем ли мы вообще право говорить в настоящее время о прогрессе человечества? Можно ли сказать, что для большинства, из которого состоит современное человечество, начальные условия прогресса уже осуществлены? Даже некоторые из этих условий осуществлены ли? И для какой доли из этого большинства?
Все вместе названные условия прогресса не осуществлены ни для одного человека и ни одно из них не осуществлено для большинства.

Всего более подвинулось человечество относительно условий физического развития личности. Между тем даже и в этом отношении необходимый минимум гигиенических и материальных удобств осуществлен еще меньшинством человечества. Далеко не все люди пользуется достаточной и здоровой пищей, имеют одежду и жилище, удовлетворяющие основным требованиям гигиены, могут обратиться к медику в случае болезни и к социальному страхованию в случае голода или внезапного несчастья.
При этом нельзя не признать, что увеличение материальных удобств жизни бросается в глаза. Бесспорно, количество личностей, имеющих возможность пользоваться удобствами здоровой пищи, здорового жилища, медицинского пособия в случае болезни и вооруженной общественной охраны от случайностей очень увеличилось в последние века. На этойто части человечества, сохранившейся от самой тяжкой нужды, лежит в наше время вся цивилизация. Далеко ниже стоит человечество на пути осуществления условий умственного развития. Нечего и говорить о выработке критического взгляда на вещи, о понимании неизменности законов природы и утилитарного значения справедливости для огромного числа тех, которые должны отстаивать свое существование против ежеминутной опасности. Но и меньшинство, более или менее огражденное от этих тяжелых забот, заключает в себе лишь самую незначительную долю личностей, привыкших мыслить критически, усвоивших смысл явлений и правильно понимающих собственную пользу.
Люди, выработавшие в себе привычку критически мыслить вообще, суть замечательные редкости. Несколько более, хотя и то очень мало, людей, привыкших обобщать явления какойлибо одной, более или менее широкой, сферы явлений. Вне этой сферы они столь же подчинены бессмысленному повторению чужих мнений, как и все остальное большинство человечества.
Что касается усвоения понятия о неизменности законов, управляющих явлениями, то его можно искать только в маленькой группе лиц, серьезно занимавшихся наукой. Но и между ними далеко не все, которые его проповедуют на словах, могут считаться усвоившими его в самом деле. Эпидемии новейших магов магнетизеров, вызывателей духов, спиритистов дали длинные списки имен лиц, увлеченных этими эпидемиями, и в числе этих имен встречаются, к сожалению, люди науки. Да и вне этих эпидемий, особенно в минуты жизненной опасности, душевных потрясений и т.п., не раз люди науки обращались к амулетам и заклинаниям (конечно, в их общеупотребительной форме), показывая, как некрепко в их умах убеждение в неизменности хода явлений и в невозможности отклонить процессы природы от их неизбежного совершения.
Мудрено ли, что амулеты и заклинания играют свою роль среди блестящей культуры XX века столь же эффектно, как в пустынях Африки у наших современников или за несколько тысячелетий у наших предков. Наука природы отвоевала лишь коечто у мира чудесного, так что культура нашего времени в мелочах жизни представляет пеструю смесь рациональных и предрассудочных приемов, и вера в чудесное готова пробудиться в большинстве образованного класса при первом удобном к тому поводе.
Что касается понимания утилитарной стороны справедливости, то мы видим беспрестанно людей, действующих справедливо по минутному настроению, по привычке, по внутреннему влечению характера. Зато не менее, если не более, видим и действий несправедливых, иногда совершаемых теми же самыми личностями. Шаткость в этих случаях происходит несравненно чаще от дурного понимания личной выгоды, чем от злого намерения, и может уменьшиться лишь с пониманием тождества справедливости и эгоистического расчета, взявшего в соображение все обстоятельства.
Но весь этот прогресс еще в будущем, если он когдалибо будет иметь место. В настоящем число единиц, усвоивших себе утилитарное значение справедливости в теории и на практике, совершенно незаметно.
Что сказать об условиях нравственного развития личности? Так как об убеждениях можно говорить только в кругу людей, выработавших в себе способность критически мыслить, то условия нравственного развития существуют для этой маленькой группы. Но едва одна доля

ее находится в странах, где закон ограждает личное убеждение, а не карает его. Лишь небольшая доля этой доли живет в общественной среде, которая не смотрит на самостоятельность убеждений как на нравственный порок, не старается искоренить его с детства воспитанием, внушающим покорность общепринятому.
Но если личности, принадлежащие к этой группе человечества, имеющей счастливые условия нравственного развития, вырабатывают убеждения, то только маленькая доля их сохраняет терпимость в отношении чужих убеждений, и еще меньшая к этому присоединяет сознание, что достоинство человека лежит в его убеждении. Судите же по этому, для какой самомалейшей части человечества в каждом поколении возможен нравственный прогресс. По малочисленности лиц, для которых это усвоение вообще возможно, нет никаких средств определить, существует ли этот прогресс или нет. Можно бы предполагать, что он имеет место вследствие расширения географической территории, где закон ограждает свободу мысли. Зато лучшие средства административного надзора стесняют ее более чем прежде в тех местах, где существует в этом отношении репрессивное законодательство.
Возможность высказать свои научные знания и философские убеждения существует более или менее в довольно заметной части цивилизованного мира, и это действительный прогресс человеческой истории. Но достаточный минимум образованности осуществился лишь для незначительного меньшинства, избавленного от упорной борьбы за существование и привыкшего критически мыслить. Все остальные члены общества или подавлены ежедневными заботами, или привыкли идти за авторитетами.
Всякой цивилизации грозят постоянно две опасности. Если она ограничивается слишком малочисленным и слишком исключительно поставленным меньшинством, то ей грозит опасность исчезнуть. Если она не даст развиться в среде цивилизованного меньшинства критически мыслящим единицам, ее оживляющим, ей грозит застой.
Прежде чем учиться, надо иметь учителей. Большинство может развиваться лишь действием на него более развитого меньшинства. Поэтому цивилизованное меньшинство, которое не желает быть цивилизующим в самом обширном смысле этого слова, несет ответственность за все страдания современников и потомства. Оно могло их ослабить, если бы не ограничивалось ролью представителя и хранителя цивилизации, а взяло на себя и роль ее распространителя.
Если мы с этой точки зрения оценим панораму истории до нашего времени, то, вероятно, должны будем признаться, что почти всегда и везде меньшинство, гордившееся своей цивилизацией, крайне мало делало для ее распространения. Немногие личности заботились о расширении области знаний в человечестве; еще меньшее число об укреплении и розыске справедливейших форм общества.
Многие блестящие цивилизации заплатили своей гибелью за это неумение связать со своим существованием интерес большого числа личностей. Немало было всегда лиц, которые на каждой ступени цивилизации признавали эту ступень пределом общественного развития, возмущались против всякого критического отношения к ней, против всякой попытки распространить благо цивилизации на большее число лиц. Если этим проповедникам застоя крайне редко удавалось положить преграду общественному прогрессу, то им часто удавалось замедлить его.
Следовательно, как ни мал прогресс человечества, но и то, что есть, лежит исключительно на критически мыслящих личностях. Без их стремления распространить его он крайне непрочен. Так как эти личности полагают обыкновенно себя вправе считаться развитыми и так как за ихто именно развитие и заплачена страшно дорогая цена, то нравственная обязанность расплачиваться за прогресс лежит на них же. Эта уплата есть посильное распространение умственного и нравственного развития на большинство, внесение научного понимания и справедливости в общественные формы.
Если личность, говорящая о своей любви к прогрессу, не хочет критически поразмыслить об условиях его осуществления, то она, в сущности, прогресса никогда не желала, да и не была даже никогда в состоянии искренно желать его. Если личность, сознающая условия

прогресса, ждет, сложа руки, чтобы он осуществился сам собой, без всяких усилий с ее стороны, то она есть препятствие на пути к нему. Всем жалобщикам о разврате времени, о ничтожестве людей, о застое и ретроградном движении следует поставить вопрос: а вы сами, зрячие среди слепых, здоровые среди больных, что вы сделали, чтобы содействовать прогрессу?

При этом вопросе большинство их ссылается на слабость сил, недостаток таланта, малый круг действия, враждебные обстоятельства, враждебную среду, враждебных людей и т.д. Положим, ваша деятельность скромна по масштабам. Но из неизмеримо малых частиц состоят все вещества, из бесконечно малых толчков составляются самые громадные силы. Количество пользы, полученной от вашей деятельности, ни вы и никто другой оценить не в состоянии. Оно зависит от тысячи различных обстоятельств, от многочисленных совпадений, предвидеть которые невозможно. Прекраснейшие намерения приводили к отвратительным результатам, а маловажное, с первого взгляда, действие разрасталось в неисчислимые последствия.

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

Ни литература, ни искусство, ни наука не спасают от безнравственного индифферентизма. Они не заключают и не обусловливают сами по себе прогресса. Они доставляют лишь для него орудия. Они накапливают для него силы. Лишь тот литератор, художник или ученый действительно служит прогрессу, который сделал все, что мог, для приложения сил, им приобретенных, к распространению и укреплению цивилизации своего времени.

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

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

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

Поскольку умственное развитие личности заключено в критичности и самокритичности ее мышления, в понимании законов мира, в правильно осознаваемом личном интересе, зависящем от интересов более широкого круга людей, постольку образование для прогресса нацелено на усвоение законосообразности мира в целом и личного интереса в частности. Это великое благо помочь растущему человеку критически проверять свои и чужие действия на оселке законов, по которым живут природа, общество и отдельный человек. Надобно вызывать к жизни и поддерживать интерес личности к этим законам, равно как и спасительный страх нарушить их, обойти, обхитрить себе и другим на погибель. Чтобы поставить закон мира себе на службу, необходимо подчиниться ему, и этому надо учить. Свободомыслие и критичность вот что важно и нужно, но в соединении с осторожностью и основательностью суждений, в соединении с самокритичностью и здоровой долей недоверия

к себе (страха самоуверенности).
Воспитание терпимости к взглядам и убеждениям других людей, воспитание не столько верности принципам и убеждениям, сколько желания верности принципов и убеждений, а также желания достойной жизни себе и уважение такого же желания в других все это ценнейшие расшифровки содержания развития личности. Но оно возможно только при наличии хорошего общего образования, позволяющего понять истины, добытые разумом, и по достоинству оценить аргументы в их пользу.
Если вся цивилизация лежит на плечах образованного меньшинства человечества, если весь прогресс зависит от немногих, кому посчастливилось получить условия для развития в физическом, умственном и нравственном отношениях, то в равной мере спасению и прогрессу цивилизации служат и воспитание интеллектуальной элиты, и самое широкое распространение образования среди народных масс, пополняющих к тому же и воспроизводящих духовную элиту.

V

Займемся анализом современной цивилизации с обозначенных позиций.
Массы людей таким ускоренным темпом вливались на сцену истории, что у них не было времени, чтобы в достаточной мере приобщиться к глубокой культуре.
В действительности духовная структура современного среднего европейца гораздо здоровее и сильнее, чем у человека былых столетий. Она только гораздо проще, и потому такой средний европеец иногда производит впечатление примитивного человека, внезапно очутившегося среди старой цивилизации. Школы, которыми прошлое столетие так гордилось, успевали преподать массам лишь внешние формы, технику современной жизни; дать им подлинное воспитание школы эти не могли. Их наспех научили пользоваться современными аппаратами и инструментами, но не дали им понятия о великих исторических задачах и обязанностях; их приучили гордиться мощью современной техники, но им ничего не говорили о духе. Поэтому о духе массы не имеют и понятия. Новые поколения берут в свои руки господство над миром так, как если бы мир был первобытным раем без следов прошлого, без унаследованных сложных традиционных проблем.
Неверно, будто будущее культуры нельзя предвидеть. Бессчетное число раз оно было предсказано. Если бы будущее не открывалось пророкам, его не могли бы понять ни в момент его осуществления, ни позже, когда оно уже стало прошлым. Конечно, можно предвосхитить только общую схему будущего, но ведь, по существу, мы не больше того воспринимаем и в настоящем, и в прошлом. Чтобы видеть целую эпоху, надо смотреть издалека.
Никогда еще за всю историю простой человек не жил в условиях, которые хотя бы отдаленно походили на нынешние условия его жизни. Мы действительно стоим перед радикальным изменением человеческой судьбы, произведенным XIX веком. Создан совершенно новый фон, новое поприще для современного человека и физически, и социально. Три фактора сделали возможным создание этот нового мира: либеральная демократия, экспериментальная наука и индустриализация. Второй и третий можно объединить под именем "техники". Ни один из этих факторов не был созданием века, они появились на два столетия раньше. XIX век провел их в жизнь. Это всеми признано. Но признать факт недостаточно, нужно учесть его неизбежные последствия.
XIX век был по существу революционным, не потому, что он строил баррикады, это деталь, а потому, что он поставил заурядного человека, т.е. огромные социальные массы, в совершенно новые жизненные условия, радикально противоположные прежним.
Для "простых людей" всех прежних веков "жизнь" означала прежде всего ограничения, обязанности, зависимость, одним словом гнет. Можно сказать и "угнетение", понимая под этим не только правовое и социальное, но и "космическое". Его всегда хватало до последнего века, когда начался безграничный расцвет "научной техники" как в физике, так и в

управлении. По сравнению с сегодняшним днем старый мир даже богатым и сильным предлагал лишь скудость, затруднения и опасности. Как бы ни был богат и силен отдельный человек в сравнении с окружающими, мир был беден и убог, богатство и сила мало использовались. В наши дни средний обыватель живет богаче и привольнее, чем жили владыки прошлых веков. Что за беда, если он не богаче других. Мир стал богаче и дает ему все: великолепные дороги, поезда, телеграф, отели, личную безопасность и аспирин. Сегодня (несмотря на некоторые трещины в оптимизме) почти никто не сомневается, что через пять лет автомобили будут еще лучше и дешевле. В это верят, как в то, что завтра снова взойдет солнце. Заурядный человек, видя вокруг себя технически и социально совершенный мир, верит, что его произвела таким сама природа. Ему никогда не приходит в голову, что все это создано личными усилиями гениальных людей. Еще меньше он подозревает о том, что без дальнейших усилий этих людей великолепное здание рассыплется в самое короткое время.

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

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

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

"Но, скажут нам, что тут плохого? Разве это не свидетельствует об огромном прогрессе? Ведь это значит, что массы стали культурными?"

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

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

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

Как на конкретный пример укажем на такие политические движения, как синдикализм и фашизм. Под маркой синдикализма и фашизма впервые появляется тип человека, который не

считает нужным оправдывать свои претензии и поступки ни перед другими, ни даже перед самим собой. Он просто показывает, что решил любой ценой добиться цели. Вот это и есть то новое, небывалое: право действовать безо всяких на то прав.
Причина же в том, что массы решили захватить руководство обществом в свои руки, хотя руководить им они и неспособны. В этом политическом поведении масс раскрылась грубо и откровенно вся структура их новой души. Ключ ко всему этому в духовной ограниченности. Человек массы не имеет даже понятия о легком, чистом воздухе мира идей. Он желает иметь собственные "мнения", но не желает принять условия и предпосылки, необходимые для этого. Поэтому все его "идеи" не что иное как вожделения, облеченные в словесную форму. Чтобы иметь или создать идею, надо прежде всего верить, что есть основания или условия ее существования, т.е. верить в мир отвлеченных истин. Имея идеи, составляя мнения, люди обращаются к высшей инстанции, подчиняются ей, признают ее кодекс и ее решения Они верят в то, что наивысшая форма общения диалог, в котором обсуждаются основы наших идей.
Но для недостаточно образованного человека принять дискуссию значит идти на верный провал, и он инстинктивно отказывается признавать эту высшую объективную инстанцию. Отсюда лозунг: "Хватит дискуссий!" и отказ от всяких форм духовного общения, предполагающих признание объективных норм, начиная с простого разговора и кончая парламентом и научными обществами. Это равносильно отказу от культурной общественной жизни, построенной на системе норм, и возврату к варварскому образу жизни. Это означает ликвидацию всех естественных жизненных процессов и переход к принудительному введению новых намеченных "порядков".
Все наши материальные достижения могут исчезнуть, ибо надвигается грозная проблема, от решения которой зависит судьба мира. Нынешний "хозяин мира" примитив, первобытный человек, внезапно объявившийся в цивилизованном мире. Цивилизован мир, но не его обитатель. Он даже не замечает цивилизации, хотя и пользуется ее плодами, как и дарами природы.
Новый человек хочет иметь автомобиль и пользуется им, но так, словно он сам собой вырос на райском древе. В глубине души он не подозревает об искусственном, почти невероятном характере цивилизации. Он восхищен аппаратами, машинами и абсолютно безразличен к принципам и законам, на которых они основаны.
Сейчас постоянно говорят о фантастическом прогрессе техники, но не слышно даже среди избранных, чтобы касались ее достаточно печального будущего.
Техника и наука одной природы. Наука угасает, когда люди перестают интересоваться ею бескорыстно, ради нее самой, ради основных принципов культуры. Когда этот интерес отмирает, что, повидимому, происходит сейчас, техника может протянуть еще короткое время, по инерции, пока не выдохнется импульс, сообщенный ей чистой наукой. Жизнь идет с помощью техники, но не от техники. Техника сама по себе не может ни питаться, ни дышать, она лишь полезный практический осадок бесполезных и непрактичных занятий наукой.
Когда говорят о технике, легко забывают, что ее животворный источник чистая наука, и продление техники зависит в конце концов от тех же условий, что и существование чистой науки. Кто думает сейчас о тех нематериальных, но живых ценностях, таящихся в сердцах и умах людей науки и необходимых миру для продления их работы? Может быть, сейчас серьезно верят, что развитие науки можно обеспечить одними долларами? Эта иллюзия, которая многих успокаивает, еще одно доказательство недостаточной культуры наших времен.
Вспомним бесчисленное множество элементов, самых различных по своей природе, из которых сложным путем составляются физикохимические науки. Даже при самом поверхностном знакомстве с этой темой нам бросается в глаза, что на всем протяжении пространства и времени изучение физики и химии было сосредоточено на небольшом четырехугольнике: ЛондонБерлинВенаПариж, а во времени только в XIX веке. Это

доказывает, что экспериментальная наука одно из самых невероятных чудес истории. Пастухов, воинов, жрецов и колдунов было достаточно всегда и везде. Но экспериментальные науки требуют, повидимому, совершенно исключительной конъюнктуры. Уже один этот простой факт должен был бы навести нас на мысль о непрочности, летучести научного вдохновения.

Стоило бы рассмотреть этот вопрос подробнее и уточнить в деталях исторические предпосылки, необходимые для развития экспериментальной науки и техники. Но человеку массы это не поможет он не слушает доводов разума и учится только на собственном опыте. Разве не симптоматично, что в наше время простой, заурядный человек не преклоняется сам, без внушений со стороны, перед физикой, химией, биологией?

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

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

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

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

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

Есть и другие симптомы надвигающегося варварства уже активные, действенные, а не только пассивные очень явные и весьма тяжелые. Несоответствие между благами, которые рядовой человек получает от науки, и невниманием, которым он ей отвечает, есть грозный симптом. В Центральной Африке тоже ездят в автомобилях и глотают аспирин. В то время как все остальные стороны жизни политика, закон, искусство, мораль, религия переживают кризисы, временные банкротства, одна лишь наука не стала банкротом. Наоборот, она каждый день дает нам больше, чем мы от нее ожидали. В этом у нее нет конкурентов. Для среднего человека непростительно этого не замечать.

По отношению к той сложной цивилизации, в которой рожден современный человек, входящий сейчас в силу, он просто дикарь, варвар, поднимающийся из недр современного человечества. Вот оно, "вертикальное вторжение варварства".

VI

Цивилизация по мере своего развития становится все сложнее и напряженнее. Проблемы, которые она ставит перед нами, невероятно запутаны. Людей, способных разрешать эти проблемы, становится все меньше.

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

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

Среди них чтобы быть конкретным есть одно, особенно полезное именно для сложившейся, зрелой цивилизации: хорошее знание прошлого, накопление опыта, одним словом история. Историческая наука совершенно необходима для сохранения и продления зрелой цивилизации не для того, чтобы она давала готовые решения для новых конфликтов, жизнь никогда не повторяется и требует всегда новых решений, но потому, что она предохраняет нас от повторения ошибок прошлого. Если же человек или страна, проделав долгий путь и очутившись в трудном положении, вдобавок теряет память и не может использовать опыта прошлого, тогда дело плохо.

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

Но уже в XIX веке "историческая культура" начала убывать, хотя отдельные специалисты значительно продвинули историю как науку. Этот упадок исторической культуры повлек за собой ряд специфических ошибок, последствия которых мы сейчас испытываем. В последней трети XIX века начался сперва невидимый, подземный поворот вспять, возврат к варварству, т.е. простоте человека, у которого прошлого нет или он свое прошлое забыл. Большевизм и фашизм представляют собою два ярких примера существенного регресса не столько по содержанию их теорий, которые сами по себе, конечно, содержат часть истины (где на свете нет крупицы истины?), сколько по антиисторизму, анахронизму, с которыми они к этой истине относятся. Эти движения, типичные для человека массы, управляются, как всегда, людьми без исторического чутья, которые с самого начала ведут себя так, словно уже стали прошлым, влились в первобытную фауну.

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

Почти то же самое, только с обратным знаком, можно сказать о фашизме. Ни большевизм, ни фашизм не стоят "на высоте эпохи", не несут в себе прошлого в сжатой форме, а это необходимо, чтобы его улучшить. С прошлым нельзя бороться врукопашную. Прошлое побеждают, поглощая. Все, что не останется вовне, погибнет.

И большевизм, и фашизм ложные зори; они предвещают не новый день, а возврат к архаическому, давно пережитому, они первобытны. И та же судьба ожидает все движения, которые простодушно вступят в открытый бой с той или иной частью прошлого, вместо того чтобы переварить ее.

Все было бы очень просто, если бы коротким "нет" мы могли похоронить прошлое. Но прошлое по своей природе возвращается. Если его отгонят, оно вернется. Единственный способ справиться с ним не выгонять его, считаться с ним. Иными словами: жить на уровне эпохи, тонко ощущая историческую конъюнктуру.

У прошлого своя правда. Если ее не признают, оно возвращается и требует признания,

подчас даже там, где и не надо.
Упоминаем о фашизме и большевизме только вскользь, отмечая лишь одну их общую черту - анахронизм. Но эта черта органически присуща всему тому, что сейчас, видимо, торжествует. Сейчас повсюду торжествует человек массы, и только те течения могут иметь видимый успех, которые проникнуты его духом, выдержаны в его примитивном стиле. Характерные черты нашего времени его странная уверенность в том, что оно выше всех предыдущих эпох; его полное пренебрежение ко всему прошлому, непризнание классических и нормативных эпох, ощущение начала новой жизни, превосходящей все прежнее и независимой от прошлого.
У мира нет перспектив, если только его судьба не попадет в руки людей подлинно современных, проникнутых ощущением истории, сознанием уровня и задач нашей эпохи и отвергающих всякое подобие архаизма и примитивизма. Нам нужно знать подлинную, целостную Историю, чтобы не провалиться в прошлое, а найти выход из него.
Сегодняшний ученый – тоже прототип человека массы.

Растет специализация в работе исследователя. Поле его духовной деятельности все суживается. Ученые от поколения к поколению все более теряют связь с остальными областями науки, не могут охватить мир как целое, т.е. утрачивают то, что единственно заслуживает имени науки, культуры, цивилизации. Мы видим новый тип ученого, беспримерный в истории. Это человек, который из всего, что необходимо знать, знаком лишь с одной из наук, да и из той он знает лишь малую часть, в которой непосредственно работает. Он даже считает достоинством отсутствие интереса ко всему, что лежит за пределами его узкой специальности, и называет "дилетантством" всякий интерес к широкому знанию. Этому типу ученого действительно удалось на своем узком секторе сделать новые открытия и продвинуть свою науку, которую он сам едва знает, а попутно послужить и всей совокупности знаний, которую он сознательно игнорирует.
Мы стоим здесь перед парадоксальным, невероятным и в то же время неоспоримым фактом: экспериментальные науки развились главным образом благодаря работе людей посредственных, даже более чем посредственных. Иначе говоря, современная наука, корень и символ нашей цивилизации, впустила в свои недра человека заурядного и позволила ему работать с видимым успехом. Причина этого в том факте, который является одновременно и огромным достижением, и грозной опасностью для новой науки и для всей цивилизации, направляемой и представляемой наукой; а именно в механизации.
Для производства бесчисленных исследований наука подразделена на мелкие участки, и исследователь может спокойно сосредоточиться на одном из них, оставив без внимания остальные. Серьезность и точность методов исследования позволяют применять это временное, но вполне реальное расчленение науки для практических целей. Работа, ведущаяся этими методами, идет механически, как машина, и, для того чтобы получить результаты, научному работнику вовсе не нужно обладать обширными знаниями общего характера. Таким образом, большинство ученых способствуют общему прогрессу науки, не выходя из узких рамок своей лаборатории, замурованные в ней, как пчелы в сотах.
Но это создает крайне странную касту. Исследователь, открывший новое явление, невольно проникается сознанием своей мощи и уверенностью в себе. Его открытие дает ему основание считать себя "знатоком". В действительности он обладает лишь крохой знания, которая в совокупности с другими крохами, которыми он не обладает, составляет подлинное знание. Специалист очень хорошо "знает" лишь свой крохотный уголок вселенной, но ровно ничего не знает обо всем остальном.
Раньше людей можно было разделить на образованных и необразованных, на более или менее образованных и более или менее необразованных. Но "специалиста" нельзя подвести ни под одну из этих категорий. Его нельзя назвать образованным, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Он и не невежда, так как он всетаки "человек науки" и знает свой крохотный уголок вселенной. Мы должны были бы назвать его "ученым

невеждой".
И это очень серьезно. Это значит, что во всех вопросах, ему неизвестных, он поведет себя не как человек, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбицией, присущими знатоку и специалисту.
И действительно, поведение "специалиста" этим отличается. В политике, в социальной жизни, в остальных науках он держится примитивных взглядов полного невежды, но излагает их и отстаивает с авторитетом и самоуверенностью, не принимая возражений компетентных специалистов. Цивилизация, дав ему специальность, сделала его самодовольным и потому очень опасным вне наглухо замкнутых его пределов.
Это приходится понимать буквально. Достаточно взглянуть, как неумно ведут себя сегодня в политике, в искусстве, в религии "люди науки", а за ними врачи, инженеры, экономисты, учителя. Как убого и нелепо они мыслят, судят, действуют! Непризнание авторитетов, отказ подчиняться кому бы то ни было типичные черты человека массы достигают апогея именно у этих довольно квалифицированных людей. Как раз эти люди в значительной степени осуществляют современное господство масс, а их варварство непосредственная причина деморализации общества. С другой стороны, эти люди наиболее яркое и убедительное доказательство того, что цивилизация допустила возрождение примитивизма и варварства.
Прямой результат этой неумеренной специализации тот парадоксальный факт, что, хотя сегодня "ученых" больше, чем когдалибо, подлинно образованных людей все меньше. Узкие специалисты, вращающие ныне "ворот науки", не в состоянии обеспечить подлинный ее прогресс. Эта работа требует синтетических способностей, а синтез становится все труднее, так как поле действия расширяется, включая в себя новые и новые области. Ньютон мог построить свою теорию физики без особых познаний в философии, Эйнштейн уже должен был хорошо знать Канта и Маха, чтобы прийти к своим выводам. Но одного Эйнштейна мало.
Человек недообразованный верит, что цивилизация это нечто естественное, Богом данное, вроде земной коры или первобытного леса.
Среди представителей нашей эпохи не найдется ни одной группы, которая бы не присваивала себе все права и не отрицала обязанностей. Безразлично, называют ли себя люди революционерами или реакционерами; как только доходит до дела, они решительно отвергают обязанности и чувствуют себя, без всяких к тому оправданий, обладателями неограниченных прав. Чем бы они ни были воодушевлены, за какое бы дело ни взялись результат один и тот же. Человек, играющий реакционера, будет утверждать, что спасение государства и нации освобождает его от всяких норм и запретов и дает ему право истреблять ближних, в особенности выдающихся личностей. Точно так же ведет себя и "революционер". Когда он распинается за трудящихся, за угнетенных, за социальную справедливость, это лишь маска, предлог, чтобы избавиться от всех обязанностей вежливости, правдивости, уважения к старшим и высшим.
Люди подчас вступают в рабочие организации лишь затем, чтобы презирать духовные ценности.
Мы видим, как диктатуры заигрывают с людьми массы и льстят им, попирая все, что выше среднего уровня.
Поэтому не следует изображать современную культуру как борьбу между двумя кодексами морали или между двумя цивилизациями, упадочной и нарождающейся. Человек массы просто обходится без морали, ибо всякая мораль в основе своей чувство подчиненности чемуто, сознание служения и долга.
Кто отвергает все нормы, тот неминуемо отрицает и самую мораль, идет против нее. Это уже не аморально, а антиморально, не безнравственно, а противонравственно. Это отрицательная, негативная мораль, занявшая место истинной, положительной.
Или воспитание решит величайшую по значимости и трудности задачу помочь человеку в становлении сознания служения высшим целям и долга перед человечеством, или мир погибнет в позорных и грязных муках.

VII

До сих пор мы полагали, что человек сохранит свои естественные способности и свою организацию в том же виде, в каком они находятся теперь. Остается исследовать вопрос, каковы были бы достоверность и размер наших надежд, если бы можно было предположить, что эти способности и эта организация также доступны улучшению.
Способность совершенствоваться или органическое вырождение пород растений и животных могут быть рассматриваемы как один из общих законов природы.
Этот закон распространяется на человеческий род, и никто, конечно, не будет сомневаться в том, что прогресс профилактической медицины, пользование более здоровыми пищей и жилищами, образ жизни, который развивал бы силы упражнениями, не разрушая их излишествами, что, наконец, уничтожение нищеты должно удлинить продолжительность жизни людей, обеспечить им более постоянное здоровье, более крепкое телосложение.
Будет ли теперь нелепо предположить, что совершенствование человеческого рода должно быть рассматриваемо как неограниченно прогрессирующая способность? Что должно наступить время, когда смерть будет только следствием либо случайностей, либо все более и более медленного разрушения жизненных сил, и что, наконец, продолжительность среднего промежутка между рождением и этим разрушением не имеет точно определенного предела?
Без сомнения, человек не станет бессмертным, но расстояние между моментом, когда он начинает жить, и тем, когда естественно, без болезни, без случайности он испытывает затруднение существовать, не может ли оно возрастать?
Наконец, можно ли распространить эти самые надежды и на интеллектуальные и моральные способности человека? Не правдоподобно ли, что воспитание, совершенствуя эти качества, влияет на самую их организацию, видоизменяет и совершенствует ее?
В настоящее время молодой человек по окончании школы знает из математики более того, что Ньютон приобрел путем глубокого изучения или открыл своим гением. Он владеет орудием вычисления с легкостью, тогда недоступной. Это наблюдение может, однако с некоторыми оговорками, применяться ко всем наукам. По мере того как каждая из них будет увеличиваться в объеме, будут равным образом совершенствоваться средства представлять по возможности более сокращенно доказательства многочисленных истин и облегчать понимание последних.
Таким образом, невзирая на новые успехи наук, люди, равно одаренные, окажутся в одинаковые эпохи их жизни на уровне современного им состояния знаний. Для каждого поколения неизбежно возрастет та сумма знаний, которую можно приобрести в один и тот же промежуток времени, с одной и той же умственной силой, при одном и том же внимании.
Элементарная часть каждой науки, та, которой все люди могут достигнуть, став все более обширной, обнимет более полно все, что, может быть, необходимо знать каждому для руководства в своей обыденной жизни, для того чтобы разумно пользоваться своим разумом.

История образования

Антропологические проблемы истории педагогики глубоко и последовательно разработал Л.Н. Толстой.
Толстой сформулировал положение о том, что "только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики" и что поэтому история воспитания "должна явиться и лечь в основание всей педагогики". История образования для Л.Н. Толстого не просто основа теории, науки воспитания, но она и есть с антропологической точки зрения сама педагогика.
В самом деле. Человек развивается, констатирует Толстой, под воздействием двоякого рода обстоятельств: стихийного влияния людей, всей окружающей среды и сознательного воздействия одних людей на других. Изучения одного лишь целенаправленного воспитания

и школьного дела для понимания природы воспитания совершенно недостаточно. Необходимо исследовать, считал Толстой, "как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, подвигалось образование и самая бессознательная педагогика, как более и более с развитием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных более и более поучительней становились люди являлись новые средства поучения".

Задача истории педагогики как науки, познающей человека и его воспитание, состоит в том, чтобы исследовать все эти влияния, обнаруживать их воспитывающее значение. "В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился этике, как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли".

В реальных жизненных условиях развития людей, по мысли Толстого, есть определенная педагогическая целесообразность. Воспитательные влияния жизни обязаны стать главным предметом истории, т.е. теории педагогики. Наряду и в связи с ними стоят воспитательные приемы, которые в течение многих веков сложились в сознании и практике широких масс народа.

Что касается формальной школы, то истории педагогики необходимо изучить причины неравномерного распределения образования, в результате которых низшие классы не имеют досуга для образования, а высшие классы владеют образованием.

I

Толстовская программа универсализации истории педагогики как антропологической научной дисциплины реализуется на протяжении всего двадцатого столетия, но не на родине великого мыслителя, а по преимуществу на Западе.

Реальный педагогический процесс, осуществляемый в семье, школе и других социальных институтах, многосторонне и даже системно изучается на фоне и в тесной связи с общественной средой, условиями труда, досуга, других культурных факторов каждой эпохи. История педагогики интегрирует в себе, подвергая собственно антропологической интерпретации, данные многих наук о развитии человечества и человека, этнографии, истории, философии, экономики, психологии, социологии и др.

Больших достижений в универсализации истории педагогики добилась французская научная школа, особенно же в работах Габриэля Компейре и Эмиля Дюркгейма на рубеже XIX и XX в. Под влиянием учения СенСимона об историческом детерминизме и Франсуа Гизо о развитии борьбы классов французские гуманитарии подробно изучали образ жизни и особенности воспитания отдельных социальных слоев.

"Всеобщая история воспитания должна охватить в широком полотне целостное развитие интеллектуальной и нравственной культуры человека всех времен и народов. Она служит подведению итогов жизни человечества в ее различных проявлениях, художественных и научных, религиозных и политических", писал Компейре в 1907 г. "Тайные сотрудники воспитателя климат, раса, нравы, социальные условия, политические институты, религиозные верования. Собственно говоря, в действительности нет "чистого" воспитания, которое дают в школах и которое является результатом непосредственных действий педагогов. На самом деле существует естественное воспитание, которое происходит без его осознания, без вмешательства воли, под влиянием всей жизни".

Г. Компейре создал ценные образцы антропологической интерпретации историкопедагогического материала. "История педагогики показывает нам, что всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания". Компейре исходил из этой основополагающей идеи при анализе этих законов.

В качестве примера теоретического и рецептурного использования истории воспитания приведем полностью один из сформулированных этим автором законов: "Душевные

свойства человека связаны с его физическими силами, как свидетельствует опыт истории. Не признавая этого, педагогиспиритуалисты всегда терпели неудачи, сводя воспитание исключительно к культивации духа. Мы не повторяем вслед за Фейербахом: "человек есть то, что он ест" и не соглашаемся полностью со Спенсером, что "наиболее энергичные и передовые расы те, которые наилучшим образом питались". Тем не менее мы все же не можем не признавать доли истины в этих формулах и ставим физическое воспитание на первое место в ряду педагогических задач. Даже наиболее одаренные дети не смогут проявить своих качеств, если с младенчества не будут помещены в благоприятные физические условия. Отсюда следует ряд реформ, чтобы поднять престиж и уровень гигиены и гимнастики, позаботиться о здоровом режиме, обеспечить качество и рассчитать количество необходимого питания".

Историко-антропологопедагогические открытия Компейре продолжил и развил Э. Дюркгейм, который существенно усложнил и конкретизировал эвристические функции и содержание историкопедагогических изысканий. Ведя большую работу в качестве профессора и руководителя кафедры педагогики и социологии в Сорбонне, Дюркгейм глубоко заинтересовался современной ему школой и науками о воспитании. Стремясь раскрыть причины их неудовлетворительного состояния, он обратился к истории французской школы, ее истокам. "Я убежден, что, только тщательно изучая прошлое, мы можем понять настоящее и предвидеть будущее. История педагогики это лучшая школа педагогики", писал Дюркгейм в "Лекциях по становлению и развитию среднего образования во Франции" (1917).

Для истории педагогики труды и идеи Дюркгейма составили эпоху. Они еще нуждаются в специальном изучении и антропологическом осмыслении. Здесь мы остановимся только на наиболее важной для раскрытия нашей темы части этих идей.

Как историк Дюркгейм, в отличие от Компейре, был последователем не Гизо, а Огюста Конта и Н.Д. Фюстель де Куланжа, обосновывавших идею непрерывности развития общества, опасности резких "скачков", необходимости осторожных и постепенных реформ. Это была программа либерального консерватизма: "В Риме не просто следует делать то, что делают римляне, но и следует делать только это". Одновременно история образовательных институций у него история реализации идей. Отсюда неразрывность эволюции теории и развития практики, которая, как и Карлом Шмидтом, рассматривается в качестве истории прогресса коллективного человеческого разума. В этом смысле Дюркгейм продолжил гегельянскую историкофилософскую традицию.

Историко-педагогические исследования, утверждал Дюркгейм, насущны для понимания человека как субъекта воспитания. Историческое знание избавляет педагога от ограниченности, узости и от слепых верований. Ни один феномен воспитания не понятен, если его не поместить в контекст развития всей системы педагогических явлений, в эволюционный процесс, частичку которого составляет этот феномен. Участники этого процесса должны быть поняты не как его частные моменты, а как результирующие всего процесса, в ретроспективе всей их жизни.

Историческое знание позволяет нам избегать как неофобии, так и неофилии (болезненного страха нового и непомерного пристрастия к новому). Нововведения не жизнеспособны, если они вырабатываются a priori; они должны проистекать из природы личности и общества, исходить из исторического знания о них. И педагогический идеал может вырасти только из истории. И педагогическая теория есть плод размышлений о проблемах воспитания и обучения, выведенных из исторической практики. Поэтому в высшей степени вредно отрывать историю идей от истории практики.

Дальнейший шаг в развитии антропологической историографии связан с выходом в свет в 1960 г. исследования французского историка Филиппа Арьеса "Ребенок и семейная жизнь при старом режиме". Оно открыло новую область историкопедагогических изысканий историю детства. Но это особая тема, которой будет уделено место в дальнейшем.

II

Наряду с историей социализации ценные уроки для педагогаантрополога дает также история формального образования.
Формальное образование есть стандартизированная и регулируемая правилами социальная акция, нацеленная на ускоренное и эффективное включение подрастающего поколения в полезную для сообщества деятельность. Оно возникло, судя по этнографическим и археологическим данным, в первобытнородовых культурах еще в доисторические времена. Почему общество не может игнорировать формального образования? Каким образом оно содействует или препятствуют образованию своих членов? Почему формальное образование всегда было неотъемлемой характеристикой любого общества и навсегда останется таковы? Начнемте с начала человеческой истории.
Приближающиеся к половой зрелости члены племени или орды удаляются из семейной группы и довольно долгое время в специальных лагерях эмоционально и социально систематически готовятся к трудным испытаниям ("экзаменам"), система которых входит в посвятительные обряды перевода юношей и девушек во "взрослость" (так называемые инициации). Их обучают культурным ценностям данной общности, племенным верованиям, мифам, "философии" как "теории" общественного устройства и жизненного пути, истории, ритуалам, обычному праву и другим, сохраняемым в устной традиции знаниям, без овладения которыми не позволительно полноправное племенное членство.
Преподавателями выступают опытные взрослые люди, обычно ранее не известные учащимся, хотя и являющиеся их родственниками в других кланах. Подростков отрывают от семьи и подчиняют новым для них людям, чтобы преодолеть узкое кровнородственное сознание и глубже укоренить в них преданность племени как предельно широкой для них общности.
В подготовке к инициации видны основные черты формального образования, каким оно сохранилось на протяжении всей истории человечества до сего дня:
1) образование есть прежде всего и по преимуществу именно подготовка к участию в социальной жизни;
2) образование дополняет стихийную, спонтанную, естественную, в частности семейную, социализацию, осуществляемую в ходе каждодневного бытия через диаду практического показа и подражания, сообщением и усвоением концентрированного, специально отобранного знания;
3) отбор содержания образования определяется более или менее осознанными его целями и принципами, т.е. предполагает теоретически фундированный план образования, или его философию;
4) образование осуществляется в школе как институции, обеспечивающей встречу сравнительного небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) с одним или несколькими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми);
5) содержание образования сообщается и усваивается благодаря особому взаимодействию учителей и учащихся (обучению: преподаванию и учению), опосредствованному методом, технологией обучения; при этом деятельность преподавания и деятельность учения тесно переплетаются;
6) образование считается достигшим цели, реализовавшим план, приведшим к желательным результатам, только когда завершается публичной демонстрацией приобретенных совершенств экзаменом, испытанием.

III

С развитием разделения труда занятие подавляющего большинства тех, кто живет своим трудом, т.е. главной массы народа, сводится к небольшому числу простых операций. Но

умственные способности и духовное развитие большей части людей необходимо складываются в соответствии с их обычными занятиями. Человек, вся жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, не имеет случая и необходимости изощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность, чтобы исправлять трудности, которые никогда ему не встречаются.
Он поэтому утрачивает способность к такому упражнению и обыкновенно становится нравственно и умственно тупым. Он не находит удовольствия и не имеет способности участвовать в сколько-нибудь теоретическом диалоге. Он не понимает какое бы то ни было благородное, великодушное или нежное чувство. Следовательно, он не может составлять сколько-нибудь правильных суждений относительно многих даже обычных обязанностей частной жизни. О великих и общих интересах своей страны он вообще не способен судить. Если не прилагаются особые усилия, чтобы повлиять на него, он оказывается столь же неспособным защищать свою страну во время войны.
На предотвращение всего этого и нацелены образовательные усилия общества. Притом уже с первых шагов истории.
Примерно пять тысячелетий назад в Месопотамии и Египте образование занимает выдающееся место в системе поддержания и укрепления первых известных нам "письменных" цивилизаций. То же происходит на севере Китая полутора тысячами лет спустя.
Профессиональные навыки высшего порядка, такие, как искусство медицины, архитектуры, инженерии, скульптуры, передаются и приобретаются отныне и вплоть до Нового времени в ходе ученичества, которое продолжает традицию родового строя, демонстрации действий и подражания им в мастерских в ходе практического вовлечения учащихся в соответствующее производство. Ученичество становится магистральной стратегией образования технологической интеллигенции, ремесленников и художников, находящегося вне контекста формального образования, на протяжении тысячелетий. Только в XIXXX вв. ученичество интегрируется в высшие школы как их неотъемлемая и важная составляющая (в форме различных видов так называемой практики).
Собственно формальная школа охватывала исключительно духовную интеллигенцию жрецов, правителей, писцов, библиотекарей, учителей. В формальных школах транслировалось и высшее знание естественных наук, медицины и математики. Образование занимало десятки лет, школы центрировались вокруг библиотек.
По преимуществу жреческое образование Египта и Месопотамии резко контрастирует со светским и моральным образованием древнейшего Китая. Воспитание здесь рассматривается как процесс индивидуального развития, идущего "изнутри", скорее чем "извне", и включает в себя искусство гармонического взаимоотношения между людьми (искусство счастья), ритуалы, музыку, поэзию.

Эта дихотомия внешнего дисциплинирования и разворачивания духовных сил изнутри навсегда остается демаркационной линией между философиями образования. Она преодолевается в теории и на практике ценнейшими образцами педагогической культуры, оставленной нам древней Грецией, европейским Возрождением и спорадическими экспериментами XIXXX вв. в Европе, США, Индии и Японии.
Религиозное или светское образование правящих слоев общества со времен первых цивилизаций (включая древние цивилизации Америки майя, ацтеков и инков) до сего дня осуществляется в рамках формального образования. Образование на тысячелетия стало главным средством культурного воспроизводства правящей элиты. Только в XIXXX вв. правящие и господствующие группы в тоталитарных странах научились приходить к власти и оставаться у нее глубоко невежественными научились обходиться практически полностью без серьезного образования. Одновременно широкие массы трудящихся получили доступ к индоктринирующему формальному образованию. "Воспитание принцев", т.е. подготовка работников высшей власти, включавшая в себя наряду с теологией еще и право, и науку управления, утратило в XX в. свой религиозный характер. Собственно религиозное

образование стало взамен утилитарным обучением "служителей культа".

IV

Высокоразвитая цивилизация древней Индии (около 2 тыс. лет до Р.Х.) существенно рафинировала и дистиллировала формальное образование.
Примерно за пятьсот лет до нашей эры в классической культуре индуизма высшее ученое и учебное учреждение возглавлял "кулапати" основатель направления в религиозной и/или философской, этической, правовой, политической мысли. Продвинутые студенты принимали участие в философских диспутах, и дискуссии служили главной формой "повышения квалификации". В высшей школе широко применялся метод катехизации подробных рассуждений и комментариев преподавателя в связи с вопросами студентов.
С IV до начала VIII в. почти полтысячи лет подряд! длился один из самых замечательных периодов в культуре человечества. Это была эпоха славы двух великих университетов в Наланде и в Валабхи, в которых достигли небывалых высот естественные науки, математика, астрономия, просодика, науки управления, этика. Университет в Наланде был сообществом нескольких тысяч преподавателей и студентов. Ежедневно более 1500 профессоров обсуждали более ста различных диссертаций. По логике, праву, Ведам, грамматике, буддистской и индуистской философии, астрономии, медицине (хирургии, педиатрии), ботанике, гражданскому строительству, военным наукам. Индия в течение полутора тысяч лет оказывала сильное благотворное культурное влияние на Китай, Тибет, Индокитай и Малайский архипелаг от Суматры до Новой Гвинеи. Мусульманские завоевания XXV вв. положили конец развитию высших форм образования в этом регионе.
С тех пор и поныне в лучшей высшей школе преподают те, кто "делают" науку, исследователи, а не только и не столько трансляторы не ими сделанных открытий. Учащиеся вовлекаются в производство знания, по меньшей мере, в активное его обсуждение, а часто поступают в "мастерские" выдающихся ученых, чтобы, посильно помогая им, овладеть сложным искусством научного поиска.
Образование простого народа в цивилизованном обществе требует большего внимания и содействия государства, чем образование состоятельных и/или знатных людей. Простой народ может уделять образованию мало времени. Родители из простонародья едва могут содержать своих ребят даже в раннем детстве. Как только они становятся способными к труду, то вынуждены бывают заняться какимнибудь промыслом, чтобы зарабатывать средства к существованию. Притом профессия их так проста и однообразна, что дает мало упражнения уму, оставляет мало досуга и пробуждает мало охоты заняться или даже подумать о чемлибо ином.
В древнем Китае с XII по VIII вв. до Р.Х. появились школы для простого народа, учреждаемые феодалами в деревнях и поселках и посещаемые крестьянами обоего пола после работы. Эти первые формы "вечернего образования" служили стабильности семьи и общества. На Западе их аналоги возникли при церквях спустя тысячелетия.
Для маленьких детей издревле учреждаются даже древними цивилизациями различные "приходские" школы, в которых обучают чтению, счету, даже письму.
В школах для знати преподавались "шесть искусств": ритуалы, музыка, стрельба из лука, управление колесницей, письмо, математика. Напрашивается аналогия этого учебного плана с европейскими "семью свободными искусствами" сердцевиной образования свободного человека. Но в Китае повсеместно осуждалась механическая работа памяти, требовалось сознательное усвоение учебного материала. Так в теории образования фиксируется дихотомия зубрежки (соответственно школы зубрежки) и познавательной активности как сущности разумного учения.
С этого времени образование окончательно служит целям не только социализации в форме культурной преемственности (чаще всего консервации традиций), но и самозащиты личности. В дальнейшем понятие самозащиты расширяется и включает в себя

многостороннюю подготовку к независимой жизненной активности.
В VIIII вв. до Р.Х. появляются развернутые программы обучения и интеллектуальных дискуссий при подготовке учителей в рамках наиболее влиятельных школ Конфуция и его последователей, даосизма, моизма и "законников" (фацзя). Как и в древнегреческих философиях образования, созданных почти в то же время, эти теории целей, содержания и методов образования были вписаны в целостные системы социального управления. Они обладали неоценимой педагогической и интеллектуальной ценностью. Конфуций и его ученики создают образ учителя, сыгравший колоссальную роль в истории педагогического образования и подготовки ученого. Это человек принципов, которого не могут подкупить ни богатство, ни высокие посты; не заставят свернуть с пути ни нищета, ни одиночество; не в силах согнуть ни власть, ни принуждение.
Древнееврейское обучение было подчеркнуто семейным, где мать заботилась о малышах обоего пола и о девочках, а отец отвечал за нравственное, религиозное воспитание и обучение ремеслу мальчиков. В дальнейшем сохранился семейственный стиль отношений между учителем и учеником суровой и неусыпной родительской заботы. Учитель навсегда остался фигурой в еврейской общине, окружаемой почетом и уважением.
Раннее древнегреческое общество ввело в жизнь и в образование понятие "арете" доблести, силы духа и тела, добродетели, совершенства, чести, достоинства, благородства и воспитанности, которое в одном слове концентрирует целую программу воспитания и обучения. Она включала в себя гражданственность, подчиненность индивидуальных усилий коллективной дисциплине, соревновательность, культ героизма, высших достижений и победоносных усилий в преодолении больших трудностей, опасностей и борений.
В Греции с предельной ясностью была выявлена сущностная зависимость практики воспитания от конкретизации общих понятий, от реального содержания абстракций типа "доблесть" или "вождение". Если высшей добродетелью считать слепое подчинение начальству, ложь, воровство и терпение при физических страданиях, а под руководством дрессуру и безжалостные побои, то мы получаем воспитательную практику Спарты, милитаризованного государства, ужаса всех греческих городов в VIII- VII вв. до Р.Х. Довольно бесплодная в культурном отношении Спарта постепенно деградировала, уступив первенство в Греции своему старому сопернику городугосударству Афинам. Афинская демократия для свободных граждан (расцвет IV в. до Р.Х.) трактовала арете как мудрость и доброту, гражданственность и разносторонность, а школу как досуг, литературные игры и мусические упражнения. Афины дали миру плеяду величайших и влиятельнейших ученых, политических деятелей, философов, поэтов, драматургов, историков, ораторов, архитекторов, математиков, инженеров, скульпторов и полководцев.
В Афинах VI-V вв. до Р.Х. софисты были профессиональными преподавателями, бравшими деньги за обучение и тем самым способствовавшими развитию финансово независимой науки. Они впервые в истории ввели лекцию как форму массовой учебной работы. В IV в. до Р.Х. ораторская школа Исократа (390), Академия Платона (387) и Ликей Аристотеля (335) окончательно превратили высшие школы в вечные институции культуры. Исократ делал акцент на математике как умственной гимнастике, Платон опирался в развитии способностей студентов больше на художественную литературу и философию, Аристотель подчеркивал значимость естественных наук. Постепенно в университетах упрочилось и то, и другое, и третье.
В эпоху эллинизма наука сочеталась с обучением, а это явная черта университета как центра учености. Профессоры вели "мастерские", где кучка преданных учеников перенимала искусство исследований, непосредственно участвуя в них на правах подмастерьев. Аспиранты были ассистентами в медицинских центрах, куда стекалось много врачей на протяжении шестисот лет от Гиппократа (V в. до Р. Х.) до Галена (II в. по Р. Х.). Философское и риторическое образование в высших школах "Садов" Эпикура, "Стои" Зенона и других сосредоточивалось вокруг исследования проблем: прав и обязанностей гражданина, характера верховного правителя; мудрости в достижении счастья.

Разрабатывались философские школы платонизма, аристотелизма, эпикурианизма и стоицизма.
Рим прославился билингвистическим образованием (греческий язык был так же важен для школы повышенного типа, как и родной латинский). Позднее обязательным атрибутом образованности стала умолкшая латынь, а в настоящее время второй живой иностранный язык. Так или иначе билингвизм остался серьезным отличительным качеством хорошей школы, развивающей интеллектуальные способности учащихся.
В Византийской империи образование обеспечивается специальными систематическими учебными пособиями (по риторике и философии). Они содержали хрестоматийные образцы, комментарии и темы для упражнений. Поскольку в высшей школе начали готовить и чиновников, впервые в истории профессоров стали назначать государство и церковь, хотя частные школы оставались независимыми.
В христианской культуре на тысячелетие установилось единство книжного, "грамматического" и отчасти экзегетического образования с гомилетикой (церковной риторикой) и теологией (дополняемой философией). Гуманитарное образование приобрело почти тотальный религиозный характер.
Вместе с тем безопасность каждого общества зависит от военного духа основной народной массы. Трус, человек, неспособный защитить себя, страдает отсутствием одной из главнейших черт характера человека. Счастье и несчастье личности представляют собой исключительно состояние духа, а не тела. Трусость ведет к моральной искалеченности, но то же должно сказать и о невежестве и тупости, в которых цепенеет ум человека. Лишенный умственных способностей, человек представляется еще более жалким, чем трус.
Если бы даже государство не могло получить никакой выгоды от образования низших классов народа, оно все же вынуждено заботиться о том, чтобы они не оставались необразованными. Чем более они образованны, тем менее подвержены заблуждениям, агитации, экстазу и суевериям, которые у непросвещенных людей часто вызывают самые ужасные беспорядки.
Образованный и просвещенный народ всегда более склонен к порядку, чем народ невежественный и тупой. Отсюда ясна причина устойчивости и даже непобедимости одних народов и стран и хрупкость других.
Так, раннее обучение в высокоразвитых странах Европы дает удивительно стабильные и ценные плоды. Например. Детский сад для двухпятилеток издавна называется в Англии "школойвколыбели". Почему школой? Потому, что он и вправду отчасти школа: элементы самого что ни на есть настоящего обучения малопомалу вводятся в жизнь ребенка с самого раннего возраста. С пяти лет детишки вполне серьезно учатся в "малышовой школе", из которой переходят в "элементарную" (с восьми).
Получается преемственность между яслями и начальным образованием, система взаимного движения школы к ребятам, и наоборот.
То же и в США, и во Франции. Школьная жизнь начинается там с пяти лет жизни, но в специальных воспитательных учреждениях, не обязательно при начальной школе.
Такая система государственного и частного начального образования получила права гражданства с 20х годов XX в. Она охватила все социальные группы, все классы общества: железная необходимость демократизировать стартовую ступень образования продиктована властными потребностями культуры, политики, производства.
Так, в 1926 г. английское население пятилетнего возраста 220 минут в неделю занималось под руководством учителей ручным трудом, 60 минут музыкой (требовалось даже участие в оркестре), 150 физкультурой, 405 родным языком, 140 естествознанием и 125 счетом... Всего пятилетки проводили в школе 1575 минут в неделю.
Не слишком ли перегруженный учебный план для пятилетнего дитяти? История показала, что англичане его выдерживают. Ведь дети ухитряются еще пристраститься с пяти лет к лепке, вязанию, шитью, кукольным представлениям.
Французские малышовые классы набираются не более чем из 25 детей в возрасте от двух до

шести лет. Содержание их образования включает в себя физические и сенсорные упражнения, развивающие органы чувств; ручной труд вкупе с рисованием и кубиками; "развитие морали" и всякую иную премудрость.

V

Грековизантийское наследие, сохраненное средневековой ученостью, было соединено с элементами персидской и индийской педагогической культуры, перенято и обогащено арабской традицией.

Мусульманское образование достигло расцвета в IXXII вв. В высших учебных заведениях арабского мира был рассчитан угол эллиптических геометрических форм; вычислен объем Земли; рассчитана прецессия (предварение) весеннего и осеннего равноденствий; объяснены рефракция света, гравитация, свойства капиллярности, природа сумерек; созданы исследовательские обсерватории. В медресе были созданы новые научные медицинские (фармакологические, гигиенические) школы, созданы анестезические средства и новые инструменты для хирургического вмешательства; развита патологоанатомия. Огромны достижения медресе в областях агрохимии и навигации. Открытиям соды, алкоголя, нитрата серебра, азотной и серной кислоты, хлорида ртути человечество также обязано медресе.

Вплоть до XVIII-XIX в. "производство" науки неразрывно сопрягается с научным (высшим) образованием. Но с девятнадцатого столетия в ряде стран Европы, преимущественно автократических Франции, Испании, Германии, России, научные исследования сосредоточиваются в так называемых академиях и в значительной мере отрываются от университетов, которые дают отныне не столько научное образование, сколько утилитарнопрактическое, отличаясь от других высших учебных заведений только объемом транслируемых знаний и престижем.

Во всем остальном цивилизованном мире и по сей день научные изыскания остаются теснейшим образом связанными с вовлечением в них учащейся молодежи. От этого выигрывает и наука, и молодежь. Это почти химическое сродство ученой и преподавательской профессии символизируется историческим фактом: первые европейские средневековые университеты присуждали ученые степени, которые первоначально были не чем иным, как только лицензией на право обучения студентов.

С XII в. начинается интенсивное влияние арабоисламской культуры на Европу, много способствовавшее приближению эпохи Возрождения. С конца XII в. в Париже, Болонье и других городах Европы возникают прототипы современного университета.

С конца XIV в. термин "университет" стал означать самоуправляемое сообщество преподавателей и ученых, чье корпоративное существование было признано и санкционировано, как правило, церковной или, реже, гражданской властью.

Славой наиболее знающих и почти не имеющих конкурентов пользовались в Средние века профессора итальянских университетов. В них отдельные науки был представлены двумятремя конкурирующими между собой кафедрами, что позволяло преодолевать сектантский дух и оставаться действительно универсальными на протяжении столетий.

Современные университеты Европы в своем большинстве были первоначально духовными корпорациями, учрежденными для образования священников. Профессора и студенты пользовались тем, что долго оставалось привилегией духовенства, неподсудностью гражданской юрисдикции тех стран, где находились университеты. Они подчинялись только церковным трибуналам.

Этой традицией объясняется экстерриториальность и независимость университетов, управляемых по преимуществу собственными уставами, кодексами, регламентами и т.п. В результате наука и образование в этих странах не испытывали давления со стороны светских властей и могли развиваться достаточно свободно.

Какие области общественного сознания разрабатывались и преподавались в европейских университетах? Прежде всего теология или предметы, служившие подготовкой к теологии,

латинский язык, греческий и еврейский. Под названием физики натурфилософия, этики моральная философия, логики философия познания и метод науки. Позднее старинное подразделение философии на эти три отдела в большинстве университетов Европы сменилось более дробным ее подразделением.
Университеты стали ристалищем для противоборствующих направлений мысли, различных школ, подходов, течений. Преобладание научного начала отличительное свойство университета. Из крупнейших университетов вышли многие ученые мира. Для них широкое и собственно теоретическое образование служило питательной духовной, мыслительной средой, в которой пульсировала их творческая мысль.
Утилитарная специализация была и остается продуктом обуженного, прикладного образования. Она пришла на смену ученичеству, когда технология стала немыслимой без ознакомления с питающей ее фундаментальной наукой.

VI

Хотя бы отчасти и даже в небольшой своей части образование людей все же не должно быть бесплатным для них. Доступным, но не бесплатным. Одновременно вознаграждение учителей всегда и при всех обстоятельствах должно находится в зависимости от их старательности. Этому учит нас история школы всех времен и народов!
В самом деле. Абсолютная бесплатность образования мешает людям осознать его как одну из высших для себя ценностей и одновременно как свой долг перед обществом. Скорее люди склонны рассматривать бесплатное образование в качестве только долга общества перед ними, что препятствует ответственности и добросовестности в преодолении неизбежных трудностей при усвоении культуры.
Чтобы прилежно учиться, человеку необходимо чемто ощутимо жертвовать ради своего личностного роста. Не только временем, покоем, развлечениями, но и трудами и некоторой частью своих доходов или состояния. В противном случае люди рассматривают учение как некоторую неизбежную, хотя и малоприятную плату за приятное времяпрепровождение в стенах обязательного бесплатного или слишком дешевого учебного заведения.
С другой стороны, в любой профессии старательность большинства тех, кто занимается ею, всегда соответствует необходимости для них проявлять эту старательность. Указанная необходимость сильнее всего ощущается теми, для которых вознаграждение за их профессиональную деятельность является единственным источником их благосостояния. И там, где конкуренция свободна, соперничающие стараются вытеснить друг друга. А это вынуждает каждого стараться выполнять свою работу с известной степенью точности. Соперничество и борьба делают первенство и превосходство даже в маловажных профессиях целью честолюбия и часто вызывают величайшие усилия.
Необходимость прилежания для преподавателей может создаваться только жесткой конкуренцией между ними, а также прямой зависимостью их заработка от их репутации, от успеха у своих учеников и их родителей.
В тех школах, общих и специальных, где эти условия соблюдены, необходимость усердия преподавателей не устранена. Репутация в своей профессии имеет для учителей в этом случае определяющее значение. Его заработок составляется из гонораров, вносимых его учениками или слушателями, и зависит от симпатий, благодарности и благоприятных отзывов того, кого он учит. Такое благоприятное отношение к себе он приобретает скорее всего в тех случаях, если заслуживает его, т.е. если проявляет способности и старательность при выполнении своих обязанностей.
В других учебных заведениях преподавателям запрещено получать от слушателей какойлибо гонорар или плату, и их жалованье составляет весь заработок, который они получают от своей должности. В данном случае интересы преподавателя поставлены в прямую и самую непосредственную противоположность его обязанностям.
В интересах каждого человека жить так спокойно, как это только возможно. Если его

заработок остается неизменным, будет ли он выполнять очень обременительные обязанности хорошо или не слишком хорошо, то в его интересах выполнять их настолько небрежно и неаккуратно, насколько это позволят обстоятельства.
Если власть, которой подчинен преподаватель, олицетворяется в корпорации таких же учителей данной школы, как и он, то все они скорее всего будут действовать согласно. Они будут снисходительны друг к другу, причем каждый согласится, чтобы его сосед пренебрегал своими обязанностями при условии, чтобы и ему самому позволяли пренебрегать ими.
Если учитель или преподаватель, который должен обучать искусствам и наукам, не выбирается учащимися добровольно из числа нескольких конкурирующих друг с другом профессионалов, то такое правило ведет к уничтожению соревнования между преподавателями этой школы и уменьшает необходимость проявлять усердие и внимание по отношению к своим ученикам. Пренебрегающий своими обязанностями преподаватель должен быть немедленно заменен лучшим. В противном случае даже очень хорошо оплачиваемые своими студентами преподаватели оказываются столь же расположенными пренебрегать ими, как и те, которые совсем не получают от них платы или не имеют другого вознаграждения, кроме своего жалованья.

VII

Природные задатки человека, направленные на применение его разума, развиваются полностью не в индивиде, а в роде. Разум есть способность расширять за пределы природного инстинкта правила и цели приложения всех его сил. Замыслам человека нет границ. Но сам разум не действует инстинктивно, а нуждается в упражнении и обучении, дабы постепенно продвигаться от одной ступени проницательности к другой.
Вот почему каждому человеку нужно время, чтобы научиться наиболее полно использовать свои природные задатки. Если природа установила лишь краткий срок для его существования (как это и есть на самом деле), то ей нужен, быть может, необозримый ряд поколений, которые последовательно передавали бы друг другу свое просвещение. Тогда задатки способностей в нашем роде будут доведены, наконец, до той степени развития, которая полностью соответствует ее цели. И этот момент должен быть, по крайней мере в мыслях человека, целью его стремлений.
Все то, что находится за пределами устройства животного существования, человек должен всецело произвести сам. Свою культуру, свое счастье или совершенство он обязан создать сам, свободно, своим собственным разумом.
Природа не делает ничего лишнего и не расточительна в применении средств. Так как она дала человеку разум и основывающуюся на нем свободную волю, то уже это было ясным свидетельством ее намерения наделить его способностями. Она не позволяет ему руководствоваться инстинктом или быть обеспеченным прирожденными знаниями. Он должен обучиться им.
Все, что ему необходимо, он обязан произвести из себя сам. Изыскание средств питания, одежды и крова, обеспечение внешней безопасности и защиты все это должно быть исключительно продуктом его собственных усилий. Равно как и все развлечения, могущие сделать жизнь приятной, даже его проницательность и ум, даже доброта его воли.
Когда человек от величайшей грубости возвысится до величайшей искусности, до внутреннего совершенства образа мыслей (насколько это возможно на земле) и благодаря этому достигнет счастья, он воспользуется плодами своих трудов и будет обязан ими только самому себе.
Величайшая проблема для человеческого рода, разрешить которую его вынуждает природа, достижение всеобщего правового гражданского общества. Только в обществе, и именно в таком, в котором членам его предоставляется величайшая свобода, а стало быть, существует полный антагонизм, только в таком обществе может быть достигнута высшая цель природы:

развитие всех ее задатков, заложенных в человечестве.
Вот почему такое общество, в котором максимальная свобода сочетается с непреодолимым принуждением законов, т.е. справедливое гражданское устройство, должно быть высшей задачей для человеческого рода. Посредством разрешения и исполнения этой задачи наш род может достигнуть остальных своих целей.
Вступать в это состояние принуждения заставляет людей, вообщето расположенных к полной свободе, беда, и именно величайшая из бед та, которую причиняют друг другу сами люди. Склонности людей приводят к тому, что при необузданной свободе они не могут долго ужиться друг с другом.
Однако в ограниченном законом пространстве, каковым является гражданский союз, эти же человеческие склонности производят впоследствии самое лучшее действие. Они подобны деревьям в лесу, которые именно потому, что каждое из них старается отнять у другого воздух и солнце, заставляют друг друга искать этих благ все выше и благодаря этому растут прямыми. Между тем деревья, растущие на свободе, обособленно друг от друга, выпускают свои ветки как попало и растут уродливыми, корявыми и кривыми.
Вся культура и искусство, украшающие человечество, самое лучшее общественное устройство все это плоды необщительности, которая в силу собственной природы сама заставляет дисциплинировать себя и тем самым развить природные задатки.
Благодаря искусству и науке мы достигли некоторой ступени культуры. Мы цивилизованы в смысле всякой учтивости и вежливости в общении друг с другом. Но нам еще многого недостает, чтобы считать нас нравственно совершенными.
В самом деле, моральность требует весьма высокой культуры. Государства же тратят все свои силы на достижение своих тщеславных и насильственных завоевательных целей.
Это постоянно затрудняет медленную работу над внутренним совершенствованием образа мыслей граждан, лишает их даже всякого содействия в этом направлении. А все, что не привито морально доброму образу мыслей, есть не более как видимость и позлащенная нищета.
Пока это происходит, нельзя ожидать какоголибо улучшения в сфере морали. Ибо для этого необходимо долгое внутреннее совершенствование каждого общества ради воспитания своих граждан. В этом состоянии род человеческий останется до тех пор, пока он не выйдет указанным путем из хаотического состояния отношений между государствами.
Историю человеческого рода в целом можно рассматривать как постепенное осуществление совершенного государственного устройства. Как единственное состояние, в котором она может полностью развить все задатки, вложенные природой в человечество.
Мы могли бы с помощью нашего собственного разумного устройства приблизить наступление этого столь радостного для наших потомков момента. Поэтому для нас самих весьма важны даже слабые признаки его приближения. В настоящее время отношения между государствами столь сложны, что ни одно не может снизить внутреннюю культуру, не теряя в силе и влиянии по сравнению с другими.
Таким образом, если не успехи, то, по крайней мере, сохранение этой цели в достаточной мере обеспечивается даже честолюбивыми стремлениями государств.
Далее, гражданскую свободу нельзя сколько-нибудь значительно нарушить, не нанося ущерба всем отраслям хозяйства, особенно торговле, а тем самым не ослабляя сил государства в его внешних делах. Эта свобода постепенно развивается. Когда препятствуют гражданину строить свое благополучие выбранным им способом, совместимым со свободой других, то лишают жизнеспособности все производство и тем самым уменьшают силы целого. Вот почему все более решительно устраняется ограничение личности в ее деятельности, а всеобщая свобода все более расширяется.
Таким образом постепенно возникает, преодолевая заблуждения и иллюзии, просвещение как великое благо, которое человеческий род извлекает даже из корыстолюбивого стремления своих повелителей к господству, когда они понимают свою собственную выгоду.
Но это просвещение, а вместе с ним и некая неизбежно возникающая душевная

заинтересованность просвещенного человека в добром, которое он научается достаточно полно понимать, должны постепенно доходить до верховных правителей и получить влияние даже на принципы управления. Наши мироправители не имеют средств на общедоступные воспитательные учреждения и вообще на все то, что создается для общего блага, поскольку все средства заранее откладываются для войны. Тем не менее они, по крайней мере, не препятствуют самостоятельным, хотя и незначительным, усилиям своего народа в этом деле. Просвещение, о котором мы непрерывно говорим в связи с идеей всеобщей истории, это выход человека и человечества из состояния несовершеннолетия.

Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны коголибо другого. Несовершеннолетие по собственной вине это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны коголибо другого. "Имей мужество пользоваться своим собственным рассудком!" таков лозунг просвещения.

Леность и малодушие вот причины того, почему многие люди уже после освобождения их от чужого руководства все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними и почему другие так легко присваивают себе право быть их опекунами. Первым просто удобно быть несовершеннолетними! Им нет необходимости мыслить, если только другие займутся за них этим докучливым делом.

Каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, если оно стало для него почти естественным, привычным. Оно даже приятно, так как ему никогда не позволяли пытаться пользоваться своим собственным разумом.

И все же, если людям предоставить свободу, они постепенно усвоят дух разумного уважения собственного достоинства и призвания каждого человека мыслить самостоятельно. По этой причине широкие массы в конце концов смогут достигнуть просвещения.

Посредством революции можно добиться замены гнета одних корыстолюбцев или властолюбцев другими. Но никогда нельзя осуществить истинного преобразования образа мысли. Новые предрассудки так же, как старые, будут служить помочами для бездумной толпы, не наученной искусству правильно мыслить, не обретшей вкуса к исследованию.

Для истинного просвещения требуется свобода пользоваться своим разумом. Однако со всех сторон слышны голоса: не рассуждать! Офицер говорит: "Не рассуждать, а упражняться!". Советник министерства финансов: "Не рассуждать, а платить!". Духовное лицо: "Не рассуждать, а верить!". Повелитель: "Не рассуждать, а повиноваться!". Здесь всюду ограничение свободы. Если задать вопрос, живем ли мы теперь в просвещенный век, то ответом будет: "нет". Еще слишком многого недостает для того, чтобы люди могли надежно и хорошо пользоваться своим рассудком без руководства со стороны коголибо другого.

Мы живем в век дисциплины, культуры и утонченности, но далеко еще не в век нравственности. При современном устройстве человеческого общества материальное благополучие государств возрастает одновременно с углублением нравственной нищеты людей. Ибо как можно сделать людей счастливыми, не сделав их предварительно нравственными и мудрыми?

Мы обязаны обеспечить способность людей ограничивать свою свободу и вместе с тем научить их пользоваться свободой.

Для достижения этого необходимо дать человеку убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею: развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. не зависящим от посторонней помощи и опеки. Иначе человек никогда не достигнет совершеннолетия. Человеку должно предоставить необходимую ему свободу и затем уже сказать: "Ты получил достаточно! Достаточно, чтобы не стеснять свободу других".

Наконец сама война постепенно становится не только искусственной и по своему исходу для обеих сторон сомнительной, но и рискованным предприятием. Причем влияние, которое разорение каждого государства оказывает на другие государства, так заметно, что эти государства под давлением угрожающей им самим опасности предлагают себя в качестве

третейских судей.
Таким образом отдельные страны постепенно готовятся к будущему великому государственному объединению, примера которого наши предки не показывали. Хотя в настоящее время имеется только весьма грубый набросок такого государственного объединения, тем не менее все будущие его члены уже как будто проникаются сознанием необходимости сохранить целое в интересах каждого из них.
Итак, если природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых и новых ситуациях, то образование (включающее в себя и воспитание, и обучение) просто жизненно необходимо для отдельного человека и для человечества в целом. Воспитание не нечто дополнительное к жизни человека и человечества, а предпосылка их существования, неотъемлемый компонент их бытия, условие и тайна их совершенствования.
Конечная цель преемственной жизни человеческих поколений, как и смысл жизни отдельного человека, есть развитие задатков собственно человеческих моральных и умственных способностей.
Если ни один человек в принципе не способен достичь совершенства, остающегося уделом рода человеческого в целом, да и то воплощенным не в одном, а в нескольких поколениях, то ложен любой культ личности. При всем более или менее разностороннем величии человека он остается более или менее ограниченным в сравнении с человечеством. Заповедь "Не сотвори себе кумира!" одна из важнейших в содержании воспитания.
Правовое гражданское общество (гражданский союз), способствующее развитию природных задатков, целиком зависит от самоограничений, свободно возлагаемых на себя людьми, вступившими в общественный договор. Свободное воспитание человека есть не что иное, как обучение его великому искусству властвовать собой, ограничивать себя и вступать в компромиссноперегоноворный процесс при столкновении интересов. Если люди одновременно неуживчивы и не могут обойтись друг без друга, то спасением от неуживчивости при сохранении ее позитивных отдельных сторон становятся только закон и равенство всех людей перед ним. Вступать в договорные отношения и соблюдать их надобно учить сызмальства. В воспитании едва ли можно найти чтолибо более важное для спасения человека и человечества от людской неуживчивости.
Тщеславные и насильственные завоевательные цели государств в их отношениях друг с другом препятствуют работе над внутренним совершенствованием образа мыслей людей. Ни одно из государств не может снизить уровень внутренней культуры, не потеряв в результате этого силу и влияние в сравнении с другими государствами. Небесполезное соревнование между ними лежит только в области образования как абсолютно необходимой предпосылки развития культуры.
Если просвещение есть выход человека и человечества из состояния несовершеннолетия, есть приобретение способности правильно пользоваться своими умственными способностями и развивать их до степени совершенства, то лучшая помощь несовершеннолетнему со стороны совершеннолетних состоит в том, чтобы научить их разумной самостоятельности. Это значит, что генеральный метод обучения и учения постепенно убывающая помощь (например, система постепенно убывающих подсказок о способах правильных действий) учащимся со стороны наставников. Цель учителя стать ненужным ученику, научить его обходиться собственными силами без ущерба для дела. Тогда и только тогда все люди на Земле могут объединить ресурсы и силы для обретения высшего смысла жизни, и орудием при достижении этой великой цели выступает образование воспитание и обучение.
Зависимость социальной стабильности, равно как и поступательного движения человеческого общества, от обладания личностями смыслом жизни предопределяет собой сугубое внимание воспитателей к становлению и удержанию человеком этого смысла. Но поскольку "соавторами" целенаправленного воспитания к осмысленности (достоинству,

значимости, ценности, отрефлектированности, рациональности и человечности) жизни выступают все процессы стихийной социализации (язык, система ценностей, образ жизни, стиль поведения и т.п., господствующие в референтных группах), постольку воспитателю приходится тщательнейшим образом учитывать эти процессы и сознательно взаимодействовать с ними.

Главное, чему надобно научиться человеку, это ограничивать свою свободу. Ведь каждому дана некоторая свобода выбора между несколькими альтернативами одного и того же поступка, но число этих альтернатив определяется содержанием, качеством, глубиной и прочностью воспитания. Правильное пользование свободой целиком зависит от способности личности к рефлексии, а научиться рефлектировать человек может только с помощью других людей.

Не только школа обязана сообразовывать свою деятельность с другими учреждениями и общественными институциями, вносящими смысл в человеческую жизнь, но и партии, социальные и религиозные движения призваны педагогизироваться, т.е. проникнуться сознанием своей ответственности за формирование и сохранение смысла жизни всех людей и взаимодействовать со школами.

Необретенность, или утрата смысла жизни любой личностью, является трагедией для нее и опасностью для общества. Создающаяся при этом душевная опустошенность грозит преступлениями, склонностью к заполнению душевного вакуума ("скуки") такими страшными суррогатами смысла жизни, как тоталитарный коллективизм или наркомания. Стало быть, проблематика экзистенциальной пустоты, равно как и экзистенциального равновесия, становится важнейшей составной частью предмета всех педагогических наук, в частности и педагогической антропологии.

Так как смысл жизни далеко не восполняется хлебом насущным и никакие дотации из социальной кассы не могут восполнить собой всего экзистенциального вакуума, воспитывать в молодежи придется прежде всего дианоэтические добродетели созерцания и рефлексии, рвения к истине, к исследованиям, изобретениям, художественному творчеству и самосовершенствованию. В нарождающемся обществе смыслом жизни всего человечества и каждого его представителя станет саморазвитие высших человеческих достоинств, добродетелей и совершенств. Колоссальное значение приобретает также приобщение людей к высокому искусству достойного человека счастья, облагороженного наслаждения прекрасным в жизни. Учение и научную деятельность, размышления над сложными проблемами, бескорыстное стремление к познанию бесконечно важно представить в ходе любого воспитания как достойную, трудную, очень нужную, возвышающую человека и уважаемую другими деятельность. Тогда только можно восполнить утрачиваемый людьми смысл жизни в условиях отмирания "работы" в традиционном значении этого слова.

Если отношение человека к другим людям и к обществу целиком зависит от усвоенной (интериоризованной) и признаваемой им системы ценностей и вторая промышленная революция приводит к отмиранию ценностей потребительского общества, то высшими ценностями для воспитания человека человеком навсегда останутся: истина, добро и красота в их абсолютной взаимообусловленности; доблести, подвиги и слава; твердость доброй воли (хорошего характера); совершенства, для которых недостаточны лишь природные данные, а нужны большой труд, усилия, напряжение, например в искусстве, спорте, науке; свобода исследований и дискуссий, совести и веры; взаимопомощь и самоуправление.

Чувства, переживания и идеи, связанные со смыслом жизни, предопределяют собой в конечном счете лицо мира. Но не сами по себе, а как источник энергии и пусковой механизм человеческой мысли. Рассмотрим реальное действие этой формулы на конкретном материале, анализирующем человеческую мысль и исторические последствия умственного воспитания.

Будущее

Третье тысячелетие христианской эры... Каким оно может стать в судьбе человечества? Это надобно знать: ведь дети рождаются и рождаются. Что ждет их? Какими вступят они в это тысячелетие? В какие школы пойдут и кто, и чему, и как их там будут учить, образовывать, просвещать? Зачем? Ради каких ценностей?

Если верить книгам и статьям по педагогике, то у нас непрерывно совершенствуется образование нравственноэстетическое, умственное, физическое, правовое, экологическое, волевое, патриотическое, половое, научное, сенсорное, религиозное, скаутское и всякое иное. Но что делать с детскими алкоголизмом и наркоманией? С детьмипроститутками? Маленькими грабителями, хулиганами, ворами и убийцами?.. Как предотвратить быстро надвигающуюся катастрофу в начале дороги, на самом пороге? Что это плоды просвещения? Образованных все больше, образовательных учреждений все больше, и преступников все больше.

Может, школы и университеты окончательно станут бесполезными, не имеющими никакого отношения к жизни? Как будут соотноситься друг с другом образование и жизнь человеческая, одного человека и всех людей в целом? Ведь это важно решить, чтобы воспитывать или не воспитывать. Может, воспитыватьто и вредно?

Кого будем учить и чему? Постоянно слышны голоса то там, то здесь: "Она всю жизнь будет торговать чулками, ведь это же очевидно, так зачем забивать ей голову алгеброй?" Да и можно ли научить главному мудрости в наступающем мире стрессов, спешки, погони за выгодой и успехом? "Мудрости"?.. А не опасна ли эта мудрость новых поколений? Ято ведь совсем не так уж и мудр! А ничего вон каким начальником вымахал! Если они будут мудрее меня, ведь не станут, надо полагать, ни слушаться, ни уважать! Без меня обойдутся! Пожалуй, пусть вместо мудрости учатся чертежи хорошо читать: здесь польза для них, для дела и для меня очевидна. Пусть приспособятся зарабатывать остальное приложится, и мудрость тоже. Или не приложится, тем хуже, но это уже меньшая проблема.

Соответствуют ли цели и содержание образования направленности и перспективам социального развития, структуре общества, его ценностям и нормам? Необходимы ли, возможны и достаточны ли существующие формы образования с точки зрения ближайшего обозримого будущего?

На эти и смежные с ними вопросы нам помогает отвечать футурология, к педагогической интерпретации ряда материалов которой мы и приступаем.

I

Мы видим ряд различных, но тесно связанных причинными отношениями процессов, угрожающих гибелью не только нашей нынешней культуре, но и всему человечеству как виду. Это перенаселенность Земли, вынуждающая каждого из нас защищаться от избыточных социальных контактов. Опустошение естественного жизненного пространства, не только разрушающее внешнюю природную среду, в которой мы живем, но и убивающее в самом человеке всякое благоговение перед красотой и величием открытого ему Творения. Бег человечества наперегонки с самим собой, не оставляющий времени для подлинно человеческой деятельности мышления. Исчезновение сильных красивых чувств. Изнеженность; возрастающая нетерпимость ко всему, что вызывает малейшее неудовольствие и неспособность переживать радость, которая дается лишь ценой напряженных усилий при преодолении препятствий. Скука.

Разрыв с традицией, когда достигается критическая точка, за которой младшему поколению больше не удается достигать взаимопонимания со старшим, не говоря уж о культурном отождествлении с ним. Поэтому молодежь обращается со старшими, как с чужой этнической группой, испытывая к ним "национальную ненависть". Эта тенденция имеет своей главной причиной недостаточный контакт между родителями и детьми, вызывающий патологические последствия.

Остановимся подробнее на некоторых из перечисленных угроз сегодняшнему человечеству.

Эстетическое и этическое чувства теснейшим образом связаны друг с другом. Для духовного и душевного здоровья человека необходимы красота природы и красота созданной человеком культурной среды. Всеобщая душевная слепота к прекрасному, так быстро захватывающая нынешний мир, представляет собой психическую болезнь, и ее следует принимать всерьез уже потому, что она сопровождается нечувствительностью к этическому уродству.

Когда принимается решение построить улицу, электростанцию или завод, что может навсегда разрушить красоту обширного ландшафта, эстетические соображения вообще не играют никакой роли для тех, от кого это зависит. Начиная с председателя общинного совета маленькой деревни и кончая министром экономики большого государства, все они вполне согласны в том, что красота природы не стоит каких бы то ни было экономических и тем более политических жертв. Участки на опушке горного леса, принадлежащие общине, повысятся в цене, если к ним подвести дорогу, и вот чарующий ручеек заключают в трубу, отводят под землю; и чудесный пейзаж превращается в удушающее гарью шоссе. Недооценка культуры чувств является, впрочем, не единственным фактором, угрожающим нам гибелью.

Тот факт, что современная молодежь начинает рассматривать старшее поколение как чужой "псевдовид", вызывает глубокое беспокойство. Бунтующая молодежь стремится как можно дальше отойти от поколения родителей в своих обычаях и нравах. Традиционное поведение старших она не просто игнорирует, но замечает в малейших деталях и во всем поступает наоборот.

В этом состоит, например, одно из объяснений проявления половых излишеств в группах, в которых половая потенция, повидимому, вообще понижена. Тем же усиленным стремлением нарушить родительские запреты можно объяснить случаи, когда бунтующие студенты прилюдно мочились и испражнялись, как это было в Венском университете.

Мотивация всех странных, даже причудливых способов поведения остается у этих молодых людей неосознанной. Атака направляется против всех без разбора пожилых людей, совершенно безразлично к их политическим взглядам. Студенты леворадикального направления поносят леворадикальных профессоров ничуть не меньше, чем правых. Мотивация нападения состоит вовсе не в различии политических взглядов, а исключительно в том, что студенты принадлежат к другому поколению.

Установка значительной части нынешней молодежи по отношению к поколению их родителей преисполнена высокомерного презрения. Революционность современной молодежи движима ненавистью. Причем ненавистью особого рода, ближе всего стоящей к национальной ненависти, опаснейшему и упорнейшему из всех ненавистнических чувств. Иными словами, бунтующая молодежь реагирует на чужую группу, враждебную ей. Каждая достаточно четко выделенная группа молодежи ныне стремится рассматривать себя как замкнутый в себе вид настолько, что членов других сравнимых групп не считают полноценными людьми. Во многих туземных языках собственное племя обозначается попросту "люди". Тем самым лишение жизни члена соседнего племени не считается настоящим убийством.

Это следствие образования псевдовидов чрезвычайно опасно, поскольку оно в значительной мере снимает торможение, мешающее убить своего собрата по виду. Между тем внутривидовая агрессивность, вызываемая именно собратьями по виду и никем другим, продолжает действовать. По отношению к "врагам" испытывают ненависть, какую могут вызвать лишь другие люди, ее не вызовет и злейший хищный зверь, и в них можно спокойно стрелять, потому что ониде не настоящие люди. Разумеется, поддержка такого мнения входит в испытанный арсенал и всех поджигателей войны.

В основе всех таких явлений лежит функциональное нарушение некоторого процесса развития, происходящего в период созревания человека. В этот период молодой человек начинает освобождаться от традиций родительского дома, критически проверять их и осматриваться в поисках новых идеалов, новой группы, к которой он мог бы примкнуть,

почитая ее дело своим. Более того, решающее значение имеет, особенно у молодых мужчин, стремление бороться за хорошее дело. В этой фазе все доставшееся от родителей кажется скучным, а все новое привлекательным.
Задержки развития, которые могут быть обусловлены не только факторами внешнего мира, но и заведомо генетическими причинами, имеют весьма различные последствия в зависимости от момента, когда они возникли. Индивид, застрявший на одной из ранних инфантильных стадий, может никогда не выйти из традиций старшего поколения, сохраняя нерушимую связь с родителями. Такие люди плохо ладят со своими сверстниками и часто превращаются в чудаков. Физиологически ненормальная задержка на стадии неофилии ведет к характерному злопамятному раздражению против родителей иногда давно умерших и к обособлению особого типа. Психоаналитикам оба эти явления хорошо известны.
Однако у расстройств, ведущих к ненависти и войне между поколениями, причины другие, притом двоякого рода.
Во-первых, приспособительные изменения, требуемые при передаче культурного наследия, становятся от поколения к поколению все больше. Во времена Авраама изменения, вносимые сыном в нормы поведения, унаследованные от отца, были настолько незначительны, что многие из тогдашних людей вообще не были в состоянии отделить собственную личность от личности отца. Это убедительно изобразил Томас Манн в своем чудесном психологическом романе "Иосиф и его братья". Следовательно, отождествление происходило самым совершенным способом, какой только можно себе представить.
В наше время, при темпе развития, навязанном нынешней культуре ее техникой, критически настроенная молодежь считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, все еще хранимого старшим поколением. И тогда заблуждение, будто человек способен произвольным и рациональным образом выстроить на голом месте новую культуру, приводит к совсем уже безумному выводу, что старую отцовскую культуру лучше всего полностью уничтожить, чтобы приняться за "творческое" строительство новой. Это и в самом деле можно было бы сделать, но только заново начав с докроманьонских людей.
Впрочем, желание "выплеснуть вместе с водой и родителей", широко распространенное в наши дни среди молодежи, имеет еще и другие причины. Изменения, которым подвергается структура семьи в ходе прогрессирующей технизации человечества, действуют вместе и по отдельности в направлении ослабления связей между родителями и детьми. И начинается это уже в грудном возрасте. Поскольку мать в наши дни не имеет возможности посвящать ребенку все свое время, почти везде возникают, в большей или меньшей степени, явления, описанные под именем госпитализации. Наихудший ее симптом тяжелое или даже необратимое ослабление способности к общению с людьми. Этот эффект, как уже говорилось, сочетается с нарушением способности к человеческой симпатии.
Несколько позже, особенно у мальчиков, становится заметным расстройство изза исчезновения образа отца. За исключением крестьянской и ремесленной среды, мальчик в наши дни почти не видит отца за работой; и еще реже приходится ему помогать в этой работе, осознавая при этом впечатляющее превосходство взрослого мужчины.
Далее, в современной малой семье отсутствует ранговая структура, при которой в первоначальных условиях "старик" мог внушать уважение. Признание рангового превосходства отнюдь не препятствует любви. Каждый может припомнить, что в детстве он любил людей, на которых смотрел снизу вверх и которым безусловно повиновался, не меньше, а больше, чем равных или низших по рангу. К некоторым весьма почитаемым старшим друзьям и учителям дети испытывают самую горячую любовь. Теплые чувства не отрицают рангового почтения. Без него не может существовать даже самая естественная форма человеческой любви, соединяющая в нормальных условиях членов семьи.
В результате же новомодного воспитания по пресловутому принципу "no frustration" тысячи детей были превращены в несчастных невротиков. В группе без рангового порядка ребенок оказывается в крайне неестественном положении. Поскольку он сам не может подавить свое собственное, инстинктивно запрограммированное стремление к высокому рангу и,

разумеется, тиранит не оказывающих сопротивления родителей, ему навязывается роль лидера группы, в которой ему очень плохо. Без поддержки сильного "начальника" он чувствует себя беззащитным перед внешним миром, всегда враждебным, потому что "бесфрустрационных" детей нигде не любят. А когда он в понятном раздражении пытается бросить родителям вызов, выпрашивает оплеуху, он вместо инстинктивно ожидаемой ответной агрессии, на которую подсознательно надеется, наталкивается на резиновую стену бесстрастных, псевдорассудительных фраз.
Но человек никогда не отождествляет себя с порабощенным и слабым. Никто не позволит такому наставнику предписывать другим нормы поведения, и уж, конечно, никто не признает культурными ценностями то, что почитает этот наставник. Усвоить себе культурную традицию другого человека можно лишь тогда, когда любишь его до глубины души и при этом смотришь на него снизу вверх.
И вот устрашающее количество молодых людей вырастает теперь без такого "образа отца". Настоящий отец слишком часто для такого образа не годится, а уважаемый учитель не может его заменить изза нынешнего массового производства в школах и университетах.

II

К этим чисто этологическим причинам, по которым отвергается родительская культура, у многих мыслящих молодых людей прибавляются и подлинно этические основания. В современной культуре, с ее скученностью, с ее опустошением природы, с ее слепотой к ценностям и погоней за деньгами, с ее обеднением чувств и отуплением под действием индоктринации, во всем этом и вправду много такого, что не заслуживает подражания. Потому немудрено забыть, что и в нашей культуре присутствуют и глубокая истина, и мудрость.
Молодежь действительно имеет убедительные и разумные причины для борьбы со всевозможными "истеблишментами". Но очень трудно понять, какую долю среди бунтующих молодых людей, среди студентов, составляют те, кто на самом деле действуют по этим мотивам. То, что фактически происходит при публичных столкновениях, очевидным образом вызывается совсем иными побуждениями подсознательными, среди которых ненависть стоит, безусловно, на первом месте. Внешняя картина бунта проявляет по преимуществу симптомы невротической регрессии.
К сожалению, вдумчивые молодые люди, действующие по разумным мотивам, не прибегающие к насилию, менее заметны. Более разумная молодежь, изза ложно понятой солидарности, оказывается явно не в состоянии отмежеваться от поведения толпы.
Не следует также забывать, что разумные соображения гораздо более слабое побуждение, нежели стихийная, первичная сила инстинктивной агрессии, стоящая за ними в действительности. Тем более нельзя забывать о последствиях такого полного отказа от родительской традиции для самой молодежи. Последствия эти могут стать гибельными.
В течение фазы "физиологической неофилии" созревающий молодой человек одержим влечением примкнуть к некоторой группе, и, прежде всего, принять участие в ее коллективной агрессии. Влечение это столь же сильно, как и всякое другое филогенетически запрограммированное побуждение. И точно так же, как в случае с другими инстинктами, вдумчивый подход и процессы обучения позволяют фиксировать его на определенном объекте.
Глубочайшая сущность человека как существа, культурного по своей природе, позволяет ему найти вполне удовлетворительное отождествление лишь в культуре и с культурой. И если рассмотренные выше препятствия отнимают у него такую возможность, то он удовлетворяет свое влечение к отождествлению и к групповой принадлежности точно так же, как это происходит с неудовлетворенным половым влечением, т.е. с помощью замещающего объекта.
Исследователи инстинктов давно уже знают, с какой неразборчивостью подавленные

влечения находят себе выход, останавливаясь подчас на самых неподходящих объектах. Именно такие объекты нередко находит и молодежь, жаждующая групповой принадлежности. Не принадлежать вообще ни к какой группе это хуже всего; лучше уж стать членом самой прискорбной из всех, группы наркоманов. Именно влечение к групповой принадлежности наряду со скукой служит главной причиной, толкающей к наркотикам все большее число молодых людей.

Где нет группы, к которой можно примкнуть, всегда есть возможность составить себе "по мере надобности" новую группу. Преступные и полупреступные шайки юнцов часто образуются с единственной целью служить друг для друга подходящими объектами коллективной агрессии. Эти агрессивные парные группы все же, пожалуй, более сносны, чем, скажем, гамбургские "рокеры", сделавшие своей жизненной задачей избиение беззащитных стариков.

Эмоциональное возбуждение тормозит разумное действие, гипоталамус блокирует кору головного мозга ни к одной эмоции это не относится в такой степени, как к коллективной ненависти, которую мы слишком хорошо знаем под именем "национальной вражды". Ненависть действует хуже, чем полная слепота или глухота, потому что она извращает и обращает в противоположность все увиденное и услышанное. Что бы вы ни сказали бунтующей молодежи, чтобы помешать ей уничтожать ее собственное ценнейшее достояние, можно предвидеть, что вас обвинят в ухищрениях поддержать ненавистный "истеблишмент". Ненависть не только ослепляет и оглушает, но и невероятно оглупляет. Тем, кто нас ненавидит, трудно оказать благодеяние, в котором они нуждаются. Трудно будет доказать им, что возникшее в ходе культурного развития так же незаменимо и так же достойно благословения, как возникшее в ходе эволюции; трудно будет внушить им, что культура может угаснуть, как пламя свечи.

III

Сильные и противоречивые чувства охватывают каждого, кто задумывается о том будущем, в котором суждено жить нашим внукам и правнукам. Эти чувства удрученность и ужас перед клубком трагических опасностей и трудностей безмерно сложного будущего человечества, но одновременно надежда на силу разума и человечности в душах миллиардов людей, которая только одна может противостоять надвигающемуся хаосу.

Огромные материальные перспективы, которые заключены в научнотехническом прогрессе, при всей их исключительной важности и необходимости, не решают все же судьбы человечества сами по себе. Научнотехнический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества. Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности трудней всего прогнозировать, но именно от этого зависит в конечном счете судьба мировой культуры.

Человечеству угрожает упадок личной и государственной морали, проявляющийся уже сейчас в глубоком распаде во многих странах основных идеалов права и законодательства, в потребительском эгоизме, во всеобщем росте уголовных тенденций, в ставшем международным бедствием националистическом и политическом терроризме, в разрушительном распространении алкоголизма и наркомании. Наиболее глубокая, первичная причина всего этого лежит во внутренней бездуховности, при которой личная мораль и ответственность человека вытесняются и подавляются абстрактным и бесчеловечным по своей сущности, отчужденным от личности авторитетом (государственным, или классовым, или партийным, или авторитетом вождя это все не более, чем варианты одной и той же беды).

Что может противостоять, должно противостоять разрушительным тенденциям современной жизни?

"Сверхзадачей" человеческих институтов является не только уберечь всех родившихся

людей от излишних страданий и преждевременной смерти, но и сохранить в человечестве все человеческое радость непосредственного труда умными руками и умной головой, радость взаимопомощи и доброго общения с людьми и природой, радость познания и искусства.
Уже сейчас граждане более развитых, индустриализованных стран имеют больше возможностей нормальной здоровой жизни, чем их современники в более отсталых и голодающих странах. Прогресс, спасающий людей от голода и болезней, не может противоречить сохранению начала активного добра, которое есть самое человечное в человеке.
Человечество не может не найти разумного решения сложной задачи сочетания грандиозного, необходимого и неизбежного прогресса с сохранением человеческого в человеке и природного в природе.
Огромное воспитательное влияние на всех людей оказывает нравственная атмосфера государственной деятельности в национальном и международном масштабах. С этой точки зрения самое насущное создание международных консультативных органов, следящих за соблюдением прав человека в каждой стране и за сохранением среды; повсеместное прекращение таких недопустимых явлений, как любые формы преследования инакомыслия. Необходим повсеместный допуск уже существующих международных организаций (Красного Креста, Всемирной организации здравоохранения, Эмнести интернешнл и др.) туда, где можно предполагать нарушения прав человека, в первую очередь в места заключения и психиатрические тюрьмы.
Решение проблемы свободы перемещения по планете особенно существенно для создания атмосферы доверия, для сближения правовых и экономических стандартов в разных странах. Основой деятельности всех международных организаций должна стать Всеобщая декларация прав человека, в их числе Организации Объединенных Наций.

IV

Первая мировая война унесла за четыре года и четыре месяца не менее восьми миллионов семисот тысяч жизней. Вторая более тридцати шести миллионов. Эти войны, следующие друг за другом, были самыми разрушительными во всей истории человечества, самыми людоедскими, дикими и ожесточенными. Падения такого масштаба человек никогда прежде не знал.
Начиная с 1914 г. мир испытывает постоянно нарастающий ужас. Огромное число мужчин, женщин и детей погибли, а из выживших очень многие испытали страх неминуемой смерти. Но апатия и безнадежность не единственное умонастроение в том мире, где мы себя находим. Почти каждый человек в мире станет более счастливым и преуспевающим, если люди прекратят свои ссоры. Никому не нужно будет ни от чего отказываться, если это не мечты о мировой империи, которые сегодня нисколько не реальнее самых диких утопий. Человечество может достигнуть, как никогда раньше, изобилия необходимых вещей и удобств. С избавлением от страха воспрянут новые силы, человеческий дух станет творческим, а ужасы, таящиеся с древнейших времен в глубинах сознания, постепенно исчезнут.
Мир и сейчас полон конфликтов. Перед нами неизбежная проблема: погибнет человеческий род или же человечество откажется от войны? Сама альтернатива трудна для восприятия. Искоренение войны нелегкое дело, ведь это будет означать неприятные ограничения национального суверенитета. Но более всего, пожалуй, мешает пониманию ситуации расплывчатость и абстрактность слова "человечество". Люди никак не могут понять, что опасность грозит им самим, их детям и внукам, а не какомуто туманному "человечеству". И они надеются, что, если запретить современное оружие, война, возможно, и позволительна. Но такая надежда иллюзорна. Какие бы соглашения ни заключались в мирное время, с ними перестанут считаться, как только начнутся военные действия.

Достигнутое человеком, особенно за последние 6000 лет, является чемто совершенно новым в истории космоса, во всяком случае, насколько мы знаем эту историю. В течение бесчисленных веков солнце вставало и заходило, луна прибывала и убывала, звезды светили в ночи, но только с появлением человека эти вещи были познаны. В великом мире астрономии и в малом мире атома человек раскрыл тайны, которые можно было бы счесть непознаваемыми. В искусстве, литературе и религии некоторые люди достигли подлинной утонченности, и изза одного этого стоило бы сохранить род людской. Неужели человечество настолько лишено мудрости, неспособно к беспристрастной любви, столь слепо даже в отношении простейших требований самосохранения, что способно к уничтожению всей жизни на планете?
Если мы позволим себе выжить, нас ожидает полное триумфов будущее, неизмеримо превосходящее достижения прошлого. Перед нами дорога непрерывного прогресса в счастье, познании и мудрости. Неужели мы выберем вместо этого смерть потому что не можем забыть о наших ссорах?

V

Многочисленные злоупотребления властью придали этому понятию явно негативный оттенок, хотя власть как таковая совершенно нейтральна. Она представляет собой неизбежный атрибут человеческих взаимоотношений, повсеместно обнаруживая свое влияние: в сексуальных отношениях, в трудовой деятельности, при передвижениях по городу, просмотре телепередач и даже в планах и мечтах.
Несомненно, из всех сторон человеческой жизни власть оказывается самым непонятным и наиболее значительным явлением, особенно для нынешнего поколения.
Ведь именно в наше время начинается эра смещения власти. Повсюду на службе, в магазинах, банках, кабинетах, церквях, больницах, школах, семьях старые образцы власти пронизываются новыми элементами.
Ключ к определению новой ситуации можно найти, проанализировав все, даже внешне не связанные между собой, изменения. Тогда станет ясно, что они не так беспорядочны, как кажется на первый взгляд. Стремительный взлет Японии, непостижимый закат "Дженерал Моторс", падение престижа врачей в США все это звенья одной цепи, имеющие общие черты.
Как, например, разрушалась власть "бога" в белом халате? В эпоху расцвета своей профессии врачи владели монополией на медицинские знания. Для написания рецептов использовался латинский язык, наделявший профессию врача неким полусекретным кодом, тайна которого была неизвестна большинству пациентов. Медицинские издания были доступны ограниченному кругу профессионалов; медицинские конференции были закрыты для непосвященных. Врачи контролировали медицинские учебные заведения, прием в них и курсы обучения.
Какой разительный контраст с сегодняшним днем, когда каждый пациент свободно может овладеть медицинскими знаниями! Имея дома персональный компьютер, легко подключиться к базе данных типа Индекс Медикус и получить научную информацию по любому вопросу: от болезни Аддисона до воспаления надкостницы и узнать больше о том или ином заболевании или специфическом лечении, чем обычный врач в состоянии изучить. Широко доступен и "Справочник практического врача" объемом в 2354 страницы.
Еженедельно по американскому телевидению транслируется двенадцатичасовой цикл программ для обучения высшего медицинского персонала. Их просмотр не ограничивается, хотя многие из этих программ содержат материалы, "не предназначенные для широкой аудитории".
Медицинская информация непременно присутствует в ежедневных выпусках новостей. По четвергам передается видеоверсия "Журнала американской медицинской ассоциации". Пресса регулярно обнародует случаи небрежности и злоупотреблений в медицинской

практике. Дешевые популярные издания дают советы об использовании лекарственных препаратов, о несовместимости медикаментов, о способах повышения или понижения уровня холестерина во время диеты.
Кроме того, информация об основных открытиях в области медицины, даже впервые опубликованная в специальных изданиях, транслируется в вечерних выпусках теленовостей еще до того, как доктора медицины получают свои экземпляры журналов. Короче говоря, принадлежавшая медикам монополия на специальные знания полностью уничтожена. Врач перестал быть богом. Пример заката престижа врачей только одно из свидетельств более общего процесса изменения всей структуры взаимосвязи знаний и власти в обществе с высокими технологиями.
И во многих других областях некогда узкопрофессиональные знания вырываются изпод контроля и достигают широкой публики. Одновременно с этим служащие большинства фирм получают доступ к информации, ранее находившейся только в ведении управленческого аппарата. По мере распространения и перераспределения знаний перераспределяется и основанная на них власть.
Причинная зависимость изменений в знании и смещения власти наполнена глубоким смыслом. Наиболее существенным шагом в экономическом развитии нашей эпохи стало возникновение новой системы создания богатства, основанное не на физической силе человека, а на его умственных способностях. В условиях развитой экономики труд, целью которого являлось создание "вещей", превращается в процесс воздействия людей друг на друга или на информацию и обратного воздействия информации на людей, писал американский историк Марк Постер из Калифорнийского университета. Вытеснение неквалифицированного труда информацией и знаниями обусловило как упадок "Дженерал Моторс", так и возвышение Японии. Пока "Дженерал Моторс" смотрела на окружающий мир в неизменной перспективе, Япония исследовала его различные грани и обнаружила иные измерения.
Еще в 1970е годы, когда лидеры американских деловых кругов считали свой индустриальный мир стабильным и прочным, японский деловой мир и широкая общественность оказались под натиском книг, статей и телепередач, возвещавших наступление "информационной эры" и обращенных в XXI век. В то время как понятие "конец индустриализма" было с пренебрежением отвергнуто в США, в Японии ему охотно вняли и его восприняли руководители деловых кругов, политики и средства массовой информации. Они почувствовали, что знания станут ключом к экономическому росту в будущем веке. Можно только удивляться, как скоро Япония, начавшая компьютеризацию позже США, заменила устаревшие технологии второй волны интеллектуальными технологиями третьей волны.
Началось развитие робототехники. С помощью сложнейших производственных операций, основанных на применении компьютерной и информационной техники, появилась продукция такого высокого качества, что на мировом рынке она практически оказалась вне конкуренции. Более того, осознав обреченность старых индустриальных технологий, Япония всячески стремилась обеспечить переход к новым технологиям и смягчить возможную дезорганизацию, вызванную данной стратегией.
Анализ других случаев смещения власти позволит заметить, что изменение роли знания -- возникновение новой системы созидания вызвало крупные сдвиги власти или способствовало им.
Распространение новой экономики с ведущей ролью знания явилось взрывной силой, ввергшей развитые экономические системы в жестокое глобальное соперничество, продемонстрировавшей так называемым социалистическим государствам их безнадежную отсталость, заставившей многие "развивающиеся страны" отказаться от традиционных экономических стратегий. В настоящее время эта сила обусловливает глубинные трансформации властных отношений как в частной, так и в общественной сферах.
Уинстон Черчилль однажды произнес пророческую фразу: "Власть будущего будет властью

разума". Сегодня его пророчество сбылось. Еще предстоит осознать, какие трансформации и на уровне частной жизни, и на социальном уровне претерпит стихийная власть под влиянием новой роли "разума".
Распространение принципиально новой системы создания богатства неизбежно провоцирует межличностные, политические и международные конфликты. Попытки изменить систему вызывают противодействие тех сил, чьи интересы и власть связаны со старой системой. Еще яростнее столкновение за право определять будущее.
Именно такой конфликт, охвативший сегодня весь мир, объясняет происходящее перемещение власти. Чтобы понять, куда он может привести человечество, мысленно вернемся в прошлое, к последнему глобальному конфликту.
В XVII в. промышленная революция породила новый способ производства. Индустриальный пейзаж сменил картины сельскохозяйственного труда. Развивалась фабричнозаводская промышленность. Эти изобретения повлекли за собой установление нового образа жизни и новой властной системы.
О свобожденные от полурабского труда на полях, крестьяне превратились в городских рабочих, подчиненных частным или государственным служащим. Это изменение вызвало и изменение системы подчинения в семье. Крестьянские семьи, объединявшие несколько поколений под патриархальной властью старейшины, уступили место уменьшившейся до супружеской пары семье, отделившейся от старшего поколения или лишившей его авторитета и влияния. Сам институт семьи во многом утратил свою социальную власть, уступив ряд функций другим социальным институтам, например обучение школе.
По мере расширения механизации и индустриализации произошли широкомасштабные политические изменения. Монархическая власть прекратила свое существование или сохранилась для чисто декоративных целей. Были введены новые политические формы. Наиболее предприимчивые и дальновидные землевладельцы, когдато доминировавшие в своих регионах, переселились в города, чтобы приобщиться к волне индустриальной экспансии; их сыновья стали биржевыми брокерами или промышленными магнатами. Большая часть мелкопоместного дворянства, державшаяся за привычный сельский образ жизни, попала в положение обнищавшей аристократии, а их особняки превратились в музеи или туристические объекты.
Их ускользающей власти противостояли новые формирующиеся элиты: главы корпораций, бюрократия, руководители средств массовой информации. Массовому производству, массовому распределению, массовому образованию, массовым коммуникациям сопутствовала массовая демократия или диктатура, выдающая себя за демократию.
Внутренним изменениям соответствовали гигантские смещения глобальной власти по мере того, как индустриальные страны колонизировали, завоевывали или подчиняли большую часть остального мира, создавая иерархию мировой власти, до сих пор сохранившуюся в некоторых регионах.
В целом возникновение новой системы создания богатства подтачивало опоры старой властной системы, полностью трансформируя структуры власти в семье, бизнесе, политике, а также на государственном и глобальном уровнях.
Силы, боровшиеся за контроль над будущим, использовали в своих целях насилие, деньги и знания. Сегодня начался подобный, но более стремительный процесс. Изменения, которые мы могли наблюдать в последнее время в бизнесе, экономике, политике, а также на глобальном уровне, являются, по сути, только первыми столкновениями в борьбе за власть гораздо большего масштаба, ибо мы стоим на рубеже сильнейшего смещения власти в истории человечества.

VI

То, какова личность, каков ее социальный характер, а в результате как формируется ее понимание смысла жизни, всегда социально обусловлено и зависит от системы ценностей,

воспринятой личностью от общества. Человек является кузнецом собственной судьбы и жизни. Но как социальная личность, которую создает общество, само являющееся в сложной сети взаимодействий продуктом человека, творением человеческих личностей. Личность генетически связана через воспитание, язык, личностные образцы, систему ценностей, стереотипы и т.д. с обществом; она связана с ним и той ролью, которую играет в сложной системе социальных отношений.

Человек не обладает абсолютной свободой в своих решениях. Он не рождается как "чистая доска", на которой можно написать все. Что угодно. Наоборот с самого начала он связан сложными и многочисленными записями своего генетического кода. В дальнейшем своем развитии человек не менее сильно, чем генетическим кодом, будет связан воспринятым от общества культурным кодом. Человек это "доска", дважды записанная: генетическим кодом и культурным кодом, между которыми возникают сложные связи, взаимные отношения, даже конфликты.

Человек не "суверенен", он не является носителем некоей воображаемой "абсолютной свободы", не может действовать произвольно. Он, скорее, конституционный монарх, номинально суверенный, но руки которого связаны конституцией (в нашем случае даже двумя конституциями).

Однако он свободен. Осознавая ограничения своей свободы, человек может их преодолевать всякий раз, когда необходимость является ему как альтернатива, между полюсами которой он может выбирать в процессе своей деятельности. Но чтобы делать такой выбор осознанно, человек должен знать о наличии у себя этих возможностей и предвидеть последствия своих действий.

Такое сознание человек может получить благодаря рефлексии. Это сознание должно быть внесено в умы людей "извне", и такая деятельность называется образованием.

Принимая во внимание значительность тех изменений, которые уже происходят сейчас и будут усиливаться в ближайшие годы, когда информационное общество вступит в период своей зрелости, огромная политическая и моральная ответственность внесения спасительных ценностей в умы людей с помощью образования падает на социальные движения, так или иначе организующие человеческие массы и пользующиеся их доверием. Но чтобы развивать столь необходимую деятельность, партии, социальные и религиозные движения должны сами осознать новые ценности и необходимости, осмыслить новые реалии и порвать с шаблонами и устаревшими традициями в своей деятельности.

Прежде всего в связи с ростом социального богатства в высокоиндустриализованных странах наступит с большой степенью вероятности отход от образцов потребительского общества. Стремление к потребительству и возможность ориентации на соответствующие установки характеризуют людей "голодных", и лишь в этих условиях может иметь место соперничество богатств "напоказ", что, в свою очередь, порождает и потребление "напоказ". Несоблюдение в этом отношении определенной меры приводит к пресыщению и обратной тенденции не к похвальбе богатством "напоказ", а к отказу от него, также "напоказ". Психологически это объяснимо, но такую экстравагантность могут позволить себе только люди "сытые", т.е. такие, у которых уже есть "все".

Приведем в подтверждение этого ряд примеров, которые оставаясь на поверхности явлений можно рассматривать как проявление экстравагантности, но которые при более глубоком осмыслении оказываются типичными. Начнем с примера движения "хиппи": в своем огромном большинстве это была состоятельная, даже богатая, молодежь, которая отбросила модель потребительского общества, ориентируясь порой на аскетические образцы. Но не в этом ли самом направлении идет экстравагантность которая является чемто значительно более глубоким, чем простая экстравагантность, тех часто цитируемых английских аристократов, которые носят сильно поношенную обувь и одежду, создавая, подобно "детям цветов", своеобразные образцы "антикультуры"?

С большой степенью вероятности можно предвидеть, что альтернатива человеческих установок "иметь или быть", о которой писали такие гуманисты, как Маритен и Фромм,

будет в действительности решена в пользу "быть", тогда как "иметь" утрачивает смысл в качестве цели, поскольку реализуется в обыденной жизни естественно, в соответствующих масштабах.
Примат "быть" как ценности (т.е. ценность это человек каков он есть) влечет за собой цепь следствий в социальной шкале ценностей, на чем необходимо специально задержать свое внимание. Эта мутация (ибо это будет подлинное качественное изменение) вызовет к жизни облагорожение творческого труда, а тем самым и его носителей интеллектуалов. Есть страны, в которых в силу их традиций и исторических судеб интеллигенция вообще и интеллектуалы (в смысле творческой интеллигенции) в частности обладают привилегированным, высоким социальным статусом. Но есть и страны, в которых отношение к "яйцеголовым" скорее пренебрежительное, чем уважительное.
Так вот, эта ситуация решительно изменится в лучшую сторону во всех высокоиндустриальных странах. Если главной ценностью станет "быть", а не "иметь", то социальный статус личности будет определяться прежде всего ее творческой социальной функцией: чем значимее она будет, тем выше будет социальный статус ее носителя. Разумеется, в игру здесь включаются не только ученые или творцы в сфере широко понимаемого искусства, но и люди, занимающиеся политикой, организацией социальной жизни и т.п., деятельность которых является интеллектуально творческой.
Все это функционально обусловлено изменением основ системы ценностей, но, в свою очередь, изменения в жизненной позиции людей, в их общепризнанном социальном статусе будут укреплять основы новой системы ценностей. Все те, кто воспользуются этими передвижками на социальной лестнице, а таких окажется много, будут, несомненно, горячими сторонниками обусловливающей эти передвижки новой системы ценностей.
Свобода как ценность, безусловно, также функционирует в настоящее время в принимаемой обществом системе ценностей, играя большую роль в индивидуальном самочувствии личности. Сколь широко понимается свобода и какое содержание в данное понятие вкладывается, зависит от исторически сформировавшихся в этой сфере потребностей людей. Свобода, потребности в которой человек не чувствует, перестает быть реальной ценностью. Социальный прогресс состоит, между прочим, в том, что формируются новые потребности, а вместе с ними и новые ценности.
Этот процесс будет базироваться на переменах, которые вносит в жизнь вторая промышленная революция. Сказанное относится и к проблеме свободы как ценности, так как в сознании людей ценность свободы будет резко возрастать. Способствовать этому будет растущая материальная независимость людей, а также объективная потребность в свободе мысли как условии развития науки.
С учетом значения науки как средства производства становятся понятными осознанные социальные усилия, направленные на обеспечение наилучших условий для ее развития. Но свободу невозможно ограничить лишь сферой науки или даже той ее части, которая непосредственно связана с производством соответствующих средств сосуществования людей. Свобода обладает свойством постепенно превращаться в потребность и условие развития остальных сфер человеческой жизнедеятельности.
В новой конфигурации системы ценностей, о которой здесь идет речь, свобода вовсе не является новой ценностью в этом смысле не новы также и другие ценности, о которых упоминалось выше, но она становится ценностью с резко возросшим воздействием. Это важно иметь в виду, так как одновременно будут действовать силы, представляющие свои ценности, которые обладают не только иным, но даже противоположным характером.
Прежде всего следует назвать здесь стремление к коллективным формам общежития людей. Само по себе это стремление естественно и понятно на фоне тенденции к изоляции личности и, следовательно, ее отчуждения в связи с новыми формами человеческой деятельности, вызываемыми к жизни техникой информационного общества. И в этом не было бы ничего негативного, если бы не наблюдаемое одновременно развитие политических сил и движений, которые могут использовать подобную тягу к коллективизму для борьбы против демократии.

Об этом необходимо знать, чтобы быть в состоянии противодействовать возможной опасности. Но не в плане признания коллективистских стремлений к преодолению отчуждения личности от общества негативным явлением, а в том, чтобы это движение не оказалось использованным для развития тоталитарных тенденций.
Внешне эта опасность может проявиться в виде столкновения различных ценностей и даже систем ценностей. Речь идет, собственно, о необходимости хорошо себе представлять, что все, что будет происходить в области ценностей в недалеком будущем, будет носить характер конфликта. От уяснения этой истины и сущности конфликта зависят человеческие действия, которые предопределят его развитие в том или ином направлении. Данный конфликт систем ценностей требует для его разрешения осознанной деятельности людей, отдающих предпочтение одной из сторон конфликта. Оказывается, даже сфера ценностей не может быть "чистой", не может быть свободной от социальной ангажированности и обусловленных ею столкновений.
В связи с проблематикой ценностей требует решения еще одна проблема: религиозная вера как ценность в грядущем информационном обществе. Значимость этой ценности возрастает. Широкое распространение научного знания не ведет к отмиранию религиозной веры, поскольку научное знание не покрывает всю область человеческих интересов и проблем. Вопросы остаются, и никакой "запрет" не освобождает человека от размышлений о том, существуют ли сверхъестественные силы, существует ли загробная жизнь, что такое добро и зло и т.д. и т.п.
Проблема заключается в том, будут ли на новом этапе развития общества люди, испытывающие потребность в вере. На этот вопрос можно смело ответить, что их будет больше, чем сейчас. Это убеждение опирается на результаты эмпирических исследований, которые свидетельствуют, что в обществе ученых наибольший процент верующих составляют представители естественных и точных наук, особенно последних. Оказывается ошибочным "предрассудок" рационализма, согласно которому большее знание о природе удаляет от религии. Дело обстоит как раз наоборот.
Очевидно, эта вера будет более элитарной, более сублимированной, не приемлющей покровы суеверий и образных представлений, предназначенных для "необразованных", но благодаря этому более глубокой.
Ведь уже и сегодня в Соединенных Штатах, например, человек неверующий кажется чемто "неприличным" как босяк среди празднично одетых людей на торжественном приеме. Это может оказаться небезопасным для традиционных церквей с их литургией, не обеспечивающих условий общности. Успехом будут пользоваться те религиозные течения, которые объединяют верующих на основе общих эмоций или общей медитации.

VII

Обладание "смыслом жизни", т.е. знанием того, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную активность, является человеческой потребностью. А потому утрата этого знания (иначе говоря смысла жизни) образует своего рода "экзистенциальную пустоту", которая, будучи чемто патологическим, лежит в основе различных психических заболеваний. Никто не в состоянии просто дать человеку утраченный им смысл жизни, но можно и должно оказать помощь в возврате потери.
Что понимаем мы здесь под "смыслом жизни"? То содержание, которое мотивирует деятельность человека, вызывая у него удовлетворение выполненным, если результат деятельности позитивен. Как видим, значение этого понятия просто. Речь идет здесь, однако, о жизненно важных проблемах, что подтверждается, в частности, данными современной психиатрии. Наличие у человека интериоризованного им смысла жизни является позитивной ценностью, так как определяет даже его психическое здоровье.
Современная промышленная революция несет в себе элементы, представляющие угрозу этой ценности, а поскольку в конечном счете это может представлять угрозу и психической жизни

людей, необходимо более детально проанализировать эту проблему.
Угроза эта связана с социальными результатами автоматизации и роботизации производства и услуг. Современная промышленная революция по мере своего развития будет освобождать все большие массы людей от обязанности трудиться.
Речь будет идти не о временных колебаниях на рынке рабочей силы, а о том, что человеческий труд, во многих сферах деятельности уступающий место автоматам и роботам, станет попросту ненужным. Если "освобождаемые" таким образом от работы люди получат от общества необходимые им для жизни средства существования, явление это можно оценивать позитивно как освобождение человека от необходимости в поте лица своего добывать хлеб свой насущный. Но это лишь одна сторона проблемы. Есть и другая сторона медали, которую необходимо рассмотреть: человек, теряя работу, утрачивает тем самым и свой основной, присущий в принципе всем современным людям, смысл жизни.
Для большинства людей в современном обществе, исключая социальных паразитов, труд оказывается основной мотивацией их жизнедеятельности. Здесь действуют не только материальные стимулы, но, кроме того, желание обеспечить себе благодаря соответствующему роду деятельности социальный статус, роль, какую личность играет в обществе.
Об этом следует помнить особо, имея в виду молодых людей, удовлетворить потребности которых только дотациями будет невозможно, даже если дотации из социальной кассы будут высокими, покрывающими их материальные потребности. Для них работа в настоящее время выступает в качестве символа самостоятельности, социальной полноценности, в качестве пути к социальному авансу (в смысле соответствующего статуса). А без него исчезает стимул к учебе и вместе с "экзистенциальной пустотой" в жизнь закрадывается скука в смысле полного отсутствия интереса ко всему, чем живет общество.
Скука источник социальной патологии, особенно среди молодых людей. Существует множество подтверждений того, что умение социального педагога привить молодежи соответствующие интересы и энтузиазм эффективно способствует ее высвобождению из круга социальной патологии.
С другой стороны, наш политический опыт в этой сфере свидетельствует о том, что ситуация "экзистенциальной пустоты" облегчает возможность вовлечения молодежи в тоталитаристские группировки, которые легко заполняют эту пустоту мишурой громких лозунгов (особенно когда апеллируют к национализму и ненависти по отношению к "чужим"), а также созданием ощущения причастности к единству "движения в колоннах".
Необеспеченность молодежи работой означает для нее мучительную утрату общераспространенного в настоящее время смысла жизни, что грозит если место утраченного не будет заполнено другим, новым смыслом вытеснением молодежи на пути патологии, которая уже дает о себе знать в различных странах в виде наркомании, алкоголизма, роста преступности в молодежной среде. И это только цветочки, зрелые же плоды неизбежно появятся в развитом обществе структурной безработицы, если вовремя не будут осуществлены профилактические мероприятия.
Со структурной безработицей, измеримой десятками, а возможно, даже и сотнями миллионов человек, придется считаться. Принимая во внимание, что эти процессы затронут прежде всего молодежь, опасность социальной патологии будет огромной, даже если государство полностью возьмет на себя расходы по ее содержанию. Отсюда возникает необходимость создания для молодежи совершенно новой формы занятости, которая, будучи социально приемлемой, обеспечивала бы сохранение стимулов, традиционно связываемых с трудовой деятельностью, и превратилась бы в основу смысла жизни людей нового общества.
В качестве универсальной формы такой занятости, весьма полезной с социальной точки зрения, могло бы выступить непрерывное образование, сочетающее подчеркиваем это во избежание недоразумений учебу с воспитательной деятельностью.

Непрерывное образование станет социальной обязанностью, подобно тому как в настоящее время обязательна учеба в школе (количество лет этого обязательного школьного образования различно в разных странах).
Образование необходимо превратить в реально исполняемую общественную обязанность, чтобы исключить деморализующую человека особенно взрослого ситуацию, в которой он получает от общества чтото и весьма немаловажное без услуг со своей стороны.
Молодость члены близящегося информационного общества будут проводить в педагогических учебных заведениях, по типу нынешних нормальных школ, хотя и с измененной программой. Учебный план этих школ примет во внимание продолжение обучения по окончании школьного возраста и дидактическую помощь в виде компьютеров и автоматов, которые позволят существенно разгрузить обучение от материала, требующего простого запоминания. Взамен этого будет усиливаться тренинг самостоятельной мысли.
Период такого обязательного обучения, безусловно, будет продолжительным, так как на высшей ступени специальные методы обучения будут уступать место большей самостоятельности и контролируемому самообразованию (например, в духе Дальтон-плана).
Период специализированного высшего образования будет протекать подобно нынешнему, но, очевидно, с фундаментально переработанной программой, и соответственно будет более длительным.
По окончании педагогически ориентированной средней школы каждый будет выполнять, в зависимости от своих умений и специализации, функции учителя, инструктора (например, в области спорта), консультанта или социального опекуна и т.п. при наличии массовой потребности в этого типа деятелях. Студент ли, продолжающий образование на уровне какойлибо высшей школы или же совершенствующийся в произвольно выбранной сфере деятельности, например ремесле, все будут одновременно и обучать младших.
Ученые, творцы в сфере искусства (художники, скульпторы, писатели, артисты и т.п.) либо иные самодеятельные творческие работники будут продолжать свою деятельность в избранной области. Те же, кто не имеют соответствующих способностей и склонностей к работе в какомлибо одном избранном направлении постоянной научной, художественной и тому подобной деятельности, будут продолжать обучение с возможностью перемены профиля по альтернативным программам. Следовательно, гарантируется свобода выбора направления дальнейшего обучения, причем соответствующие консультативные центры оказывают нуждающимся свою помощь.
Человек образованный, способный к перемене профессии и тем самым позиции в общественном разделении труда, до сих пор бывший утопической мечтой, приобретает сейчас черты реальности, в некотором смысле становится необходимостью. Реализации этого идеала будут способствовать как непрерывное образование, так и все эффективные информационные технологии. Без этого либо какогонибудь альтернативного, но столь же глубоко преобразующего социальную жизнь предприятия человечество не овладеет новой ситуацией.
Мы находимся в ситуации нехватки времени. Необходимо иметь в виду, что появляющиеся сегодня на свет дети достигнут периода своей зрелости, когда новая эпоха будет в полном расцвете вместе со своими социальными последствиями, разумеется. Это означает, что, вступив в период, который обычно связывают с началом трудовой деятельности, они увидят большинство путей этого традиционного труда заблокированными. Известно, что усиленная социальная активность обычно начинается лишь тогда, когда зло уже дает о себе знать. Но это неизбежно порождает множество бед. Обществу нужно вовремя приняться за профилактическую деятельность.
Если власть переходит от богатых к знающим, то в педагогическом отношении на авансцену воспитания выходит знание о знании и знание о способах приумножения знания. При этом страшно важно обучить искусству просвещенного отношения к конкуренции и к пользованию властью, чтобы борьба за нее и применение ее не приняли разрушительных

форм.
Знание как сила, меняющая лицо мира, есть нечто большее, чем средство контролировать принимаемыми кем-то и свои решения; оно обладает мощной созидательной потенцией прежде всего как средство собственного роста и изживания насилия в общественном бытии.

ПЕДАГОГИКА И ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ

Часть первая

Б. М. Бим-Бад

Развитие общечеловеческого познания повторяется в развитии обратившегося к нему человека, силы которого крепнут по мере усвоения понятий, суждений, отношений, оценок, ценностей. "В педагогическом прогрессе мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира" (Гегель). Индивидуальное познание есть живой и активный диалог с миром культуры, с познанием общественным и это очень трудный процесс, поскольку в общечеловеческой науке есть только всеобщее, а процесс усвоения глубоко индивидуален.
Невозможно понять природу познания и развития способностей отдельного человека, не заглянув в историю и современное состояние общественного сознания. Такой подход позволяет обособить несколько групп проблем в педагогическом рассмотрении главных форм социальной духовности. Это проблемы воспитания в области религии, здравого смысла, искусства, философии, науки.

Вера

Формирование личности абсолютно невозможно. На самом деле существует только становление личности.
Личность может только саморазвиваться. Все, что личность приобретает, присваивая культуру, проходит через фильтры неповторимого своеобразия, и эта работа по присвоению культуры может осуществиться одной только личностью самостоятельно. Воспитание в силах повысить (или помешать) личности в этом труде самосотворения, оно способно повысить (или понизить) эффективность диалога становящейся личности с миром культуры. Воспитание служит цели облагородить, очеловечить разрушительно эгоистические природные влечения, ибо иначе совместная жизнь людей становится невозможной. Для этого воспитание призвано преодолеть отчуждение человека от культуры.
Воспитатель в силах установить судейское кресло в сердце самого ребенка, наращивая его сверхЯ, его социальную Яконцепцию, его видение себя со стороны. Он способствует интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки ребенка с активно взывающими к их саморазвитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими.
Здесь важно предотвратить самолюбование интериоризованной культурой при умалении идеалов и достижений других культур. А также профилактически избежать идентификации личности с господами властными и сильными, безжалостными и хитрыми как со своим идеалом. Воспитание способно сделать еще один шаг научить утонченным наслаждениям искусством, культурой вообще. Наконец, именно воспитанию принадлежит решающая роль в том или ином типе религиозной идентификации личности как самом важном с содержательной точки зрения продукте ее самоопределения.
Главное, что необходимо человеку, чтобы он мог сам справиться с грузом ответственности, возлагаемой на него свободой воли, это мужество.
Судьба нашей эпохи рационализация, интеллектуализация и расколдовывание мира. Глубоко закономерно, что наше самое высокое искусство интимно, а не монументально. Если мы попытаемся насильственно привить вкус к монументальному искусству и "изобретем" его, то появится нечто столь же жалкое и безобразное, как то, что мы видели во многих памятниках,

созданных в последнее время. И пророчество с кафедры создаст в конце концов только фантастические секты, но никогда не создаст подлинной общности.
Кто не может мужественно вынести этой судьбы эпохи, тому надо сказать: пусть лучше он молча, без рекламы, которую обычно создают ренегаты, а тихо и просто вернется в широко и милостиво открытые объятия древних церквей. Сделать это нетрудно.
Он должен при этом, так или иначе, принести в "жертву" интеллект это неизбежно. Мы не будем его порицать, если он действительно в состоянии принести такую жертву. Ибо подобное принесение в жертву интеллекта ради безусловной преданности религии есть все же нечто иное в нравственном отношении, чем попытка уклониться от обязанности быть интеллектуально добросовестным.
Индифферентизм в вопросах веры не менее страшен, чем ложные ответы на неизбежные вопросы ума, поскольку свидетельствует об опустошенности души и поддерживает самое мрачное невежество. Религиозное мировоззрение, становление и развитие которого входит в задачи воспитания, дополняет, а не заменяет собой мировоззрение научное. Воспитанию важно опередить разрушительные ответы на мировоззренческие вопросы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении правильных и конструктивных ответов на них. Созидательные ответы лежат только в одной сфере нравственной.
Свои опасности существуют и в процессе религиозного воспитания, и в ходе философского образования, и при усвоении отдельных наук, искусств, ремесел, технологий и т.д. С целью учесть эти опасности и избежать их приступим к изучению наиболее важных из них.

I

Вера, наука, опыт. Как они соотносятся друг с другом?
Наука и вера не исключают друг друга. Свободная от всяких религиозных стеснений наука не в силах отрицать первопричины, ей неизвестные; вера же не может не признать, что открываемый наукой ход событий должен быть объяснен именно так, как это стремится сделать наука. Вера, опыт и разум взаимодополнительны и нуждаются в отдельном, самостоятельном, "непересекающемся" воспитании, в этом случае они уживаются и помогают друг другу в духовном освоении мира.
Людям свойственно искать, жаждать, любить авторитеты, освобождающие их от бремени свободы. Чтобы не усиливать этой в высшей степени опасной тенденции, вера должна быть недогматичной и исходить из внутренней жизни духа в большей мере, чем из внешнего авторитета. Бесконечно опасна для человека и человечества любая слепая вера во что бы то ни было.
Мировоззрение, как научное, так и религиозное, бывает и созидательным и разрушительным. Далеко не автоматически вера, опыт и разум пронизываются нравственностью. Самое трудное в жизни человека смерть, боль, потери, слабость, влечения разрешается в религиозном сознании. Вера нейтрализует многообразие страха, примиряет со смрадными страданиями, вознаграждает за муки и лишения, главное же, дарит бессмертие, отвечает на недоуменные и многочисленные "зачем?"
Отличие науки от веры заключается в следующем: "беспредпосылочная" в смысле свободы от всяких религиозных стеснений наука в действительности не признает "чуда" и "откровения", в противном случае она не была бы верна своим собственным "предпосылкам". Верующий признает и чудо, и откровение. И такая "беспредпосылочная" наука требует от него только одного, не менее, но и не более: признать, что, если ход событий объяснять без допущения сверхъестественного вмешательства, исключаемого эмпирическим объяснением в качестве причинного момента, данный ход событий должен быть объяснен именно так, как это стремится сделать наука. Но это он может признать, не изменяя своей вере.
Нравственность есть основа религии. Зло запрещено Богом потому, что оно противно природе человека. Божественный закон согласуется с законами природы, поскольку они

едины.
Смерть, уравнивающая, в конечном счете, всех людей ("Всему и всем одно: одна участь праведнику и нечестивому, доброму и злому, приносящему жертву и не приносящему жертвы"), есть едва ли не главный мировоззренческий фактор социального зла. Зло изживаемо, но только нравственностью.
Сущее отображается разумом, должное предвосхищается верой, опыт синтезирует их в ходе критической и нравственноконструктивной работы ума и сердца, позволяющей отличать норму от патологии, зло от добра, истину ото лжи, прекрасное от безобразного.
Человек как одновременно природное и духовносоциальное существо познаваем в постоянных переходах его сознания от феноменального мира к миру ноуменальному и наоборот. Взаимодействие объективного и субъективного мира отражается в философских науках о целеполагании и целеположенной деятельности.
Поскольку разум (наука) и вера (религия) отправляют равно необходимые и равно важные функции в отношениях человека с миром, постольку воспитание призвано бережно охранять их автономность и "мирное сосуществование". Религиозное мировоззрение, становление и развитие которого входит в задачи воспитания, дополняет, а не заменяет собой мировоззрение научное.
Воспитателю приходится при этом помнить, и это очень серьезно, что и тот, и другой тип мировоззрения сам по себе этически и педагогически нейтрален. Нравственная и поведенческая значимость и религиозного и научного мировоззрения целиком зависит от их конкретного содержания, от идейной и эмоциональной заряженности их наполнения. Научное мировоззрение бывает и созидательным и разрушительным; религиозное тоже. И в том и в другом случае, увы, есть место для изуверства, для жестокости, для искажения истины, для самообмана и для введения в заблуждение других людей. Наивно и опасно надеяться на спасительную силу веры в Бога самой по себе; вера в высшей степени желательна, но недостаточна для воспитания достойного ее человека: все решают характер и содержание этой веры. Насколько вера эта фанатична, насколько терпима; каков "удельный вес" доброжелательства в ней, каков равнодушия к миру и людям; в какой мере вера творческиконструктивна; где лежат границы несомой ею доверчивости с критичностью и здравым смыслом и т.д.? Ответы на эти и подобные им вопросы, связанные с содержанием и характером веры, определяют собой оценку степени ее нравственности и, стало быть, спасительности.
Вера, как и разум, должна быть человечной. Изначально каждый из названных видов сознания отличается фактически имманентным ему эгоцентризмом, и только особое воспитание жизненными обстоятельствами или совершенно специфическое преднамеренное воспитание людей людьми способно наполнить их человеколюбивым содержанием. Дело в том, что идея личного спасения, несомая верой, увы, не всегда сопряжена с социальной идеей. Опыт нередко искажает истину, а разуму нелегко самостоятельно обрести правильную цель и выбрать при том надлежащие средства.
Сущее, отображаемое разумом, и должное, рисуемое нашему воображению верой, обязаны помогать друг другу в совместной работе по нашему приближению к истине и приближению истины к нам. Опыт религиозной жизни нашей души и опыт познавательнопрактической деятельности равноценны как источники и поставщики материала для критической и нравственноконструктивной работы ума и сердца. Только такая работа позволяет приобрести критерии для отличения нормы от патологии, зла от добра, истины ото лжи, прекрасного от безобразного. Если душа не научается или разучается достаточно точно делать эти отличия, если ей недостает надежного материала для идентификации существующего и (или) потенциального зла, то душа эта больна. Опасно для себя и для окружающих.
Если каждый из компонентов души автономен и без достижения этой автономности и ее поддержания не способен положительно взаимодействовать с другими, то задача воспитания в развитии каждого из них. Религия, философское и научное знание как три дополняющие друг друга вида знания нуждаются в особом, самостоятельном пути приобретения. В

противном случае они будут мешать друг другу. Воспитанию надлежит помочь личности в поисках и обнаружении границ и функций каждой из трех важнейших составляющих знания, и тогда сознание своей специфической особенности, сознание своей идеи, своей задачи, своего дела каждой из них исключит их антагонизм и расчистит почву для сотрудничества философии, религии и науки.

II

Культура обнаруживает перед наблюдателем, как известно, две стороны. Она охватывает, вопервых, все накопленные людьми знания и умения, позволяющие им овладеть силами природы и взять у нее блага для удовлетворения человеческих потребностей, а вовторых, все институты, необходимые для упорядочения человеческих взаимоотношений и особенно для распределения добываемых благ.
Оба эти направления культуры связаны между собой. На взаимоотношения людей оказывает глубокое влияние мера удовлетворения их потребностей, дозволяемая наличными благами. Отдельный человек сам может вступать в отношения с другим по поводу того или иного блага, когда другой использует его рабочую силу или делает его сексуальным объектом. Каждый отдельный индивид может стать и быть врагом культуры, которая тем не менее должна оставаться делом всего человеческого коллектива.

Примем поэтому за основу, что высказывание о множестве может быть в применении к элементам множества как истинно, так и ложно (или даже бессмысленно).
Понятие множества играет существенную роль и в области "связи", особенно в теории, развитой Клодом Шенноном и Норбертом Винером. Акт связи необходимо предполагает наличие множества возможностей, т.е. более чем одной возможности, как мы убедимся на следующем примере.
Заключенного должна посетить жена, однако ей не разрешается передавать ему никаких сообщений, даже самых простых. Можно подозревать, что они заранее, еще до ареста, договорились о какомнибудь простом коде. При посещении она просит разрешения послать мужу чашечку кофе. Если передача напитков не запрещена, как может тюремщик добиться того, чтобы с помощью этой чашечки кофе не удалось передать никакого закодированного сообщения? Например, захвачен или нет один из сообщников.
Тюремщик будет рассуждать примерно так: "Может быть, она условилась сообщить ему об этом, послав либо сладкий, либо несладкий кофе. Тогда я могу помешать им, добавив в кофе больше сахару и сказав об этом заключенному. Может быть, она условилась сообщить ему об этом, послав или не послав ложку. Тогда я могу помешать им, изъяв ложку и сообщив ему, что передача ложек запрещена правилами. Она может сообщить ему об этом, послав чай вместо кофе... нет, не может! Они знают, что в столовой выдается только кофе". Так он рассуждает и дальше; здесь важно то, что интуитивно он стремится пресечь возможность связи, сводя все множество возможностей к одной всегда с сахаром, всегда без ложки, только кофе и т.д. Коль скоро все возможности сведены к одной, связь прервана, и посылаемый напиток лишен способности передавать информацию.
Таким образом, передача (и хранение) информации тесно связана с наличием некоторого множества возможностей. Связь требует множества сообщений. Более того, информация, передаваемая отдельным сообщением, зависит от того множества, из которого оно выбрано. Чем больше различающихся между собой элементов содержит множество, тем оно при прочих равных условиях разнообразнее.
Наличие любого инварианта (например, закона природы) в некотором множестве явлений означает ограничение разнообразия. Большее множество состоит из того, что могло бы случиться, если бы поведение изучаемой системы было свободным и хаотическим. Меньшее множество состоит из того, что случается в действительности. Так, закон Ньютона исключает многие положения и скорости планет, предсказывая, что они никогда не будут встречаться. Из наличия ограничения разнообразия обычно можно извлечь пользу.

Для психолога важный пример ограничения разнообразия дают процессы научения. Предположим, мы хотим, чтобы обучающийся, получая некоторую букву, отвечал некоторым числом по правилу:
дано А ответ 2,
дано В ответ 5,
дано С ответ 3.
Для этого обучаемого можно дать такую последовательность, как, например, А2, В5, С3, В5, С3, А2, А2, С3 и т.д.
Но эта последовательность, рассматриваемая как последовательность векторов с двумя составляющими, обнаруживает ограничение разнообразия. Это необходимо для обучения, ибо за А одинаково могли бы следовать и 2, и 3, и 5, так что обучаемый не мог бы образовать никаких специфических ассоциаций. Таким образом, обучение возможно лишь постольку, поскольку последовательность обнаруживает ограничение разнообразия.
Здесь действует закон накопления опыта. Когда школьники, обладающие ярко выраженной индивидуальностью, приобретают по окончании одной и той же школы привычки, более характерные для школы, которую они посещали, чем для их собственных первоначальных индивидуальностей, мы сталкиваемся со случаем связи между преобразователем и однообразием поведения системы. Преобразование поведения есть результат накопления опыта.
Обобщим сказанное. Существенным признаком хорошего регулятора является то, что он блокирует поток разнообразия от возмущений к существенным переменным.
Эта блокировка информации может осуществляться с помощью пассивной преграды (панцирь черепахи, человеческий череп, древесная кора и т.п.). Или благодаря защите посредством искусного противодействия, защите, которая получает информацию об идущих возмущениях, готовится к приходу этих возмущений, которые могут быть сложными и подвижными, а затем встречает их столь же сложной и подвижной защитой. Таково поведение дуэлянтов на шпагах.
Вся сила этого закона проявляется в тех случаях, когда мы начинаем рассматривать очень сложные системы.
Для управления очень большими системами в высшей степени желательны устройства, называемые усилителями регулирования.
Усилитель, вообще говоря, есть устройство, которое, получив чтото в небольшом количестве, выдает затем это же самое в большом количестве. Усилитель звука, получив слабый звук (в микрофон), выдает сильный звук. Усилитель мощности, получив небольшую мощность, выдает большую мощность, а усилителем денег было бы устройство, которое, получив немного денег, выдавало бы их много.
Усиление регулирования не является чемто новым, ибо высшие животные, которые приспосабливаются путем научения, давно уже открыли этот метод. Развиваясь, их мозг становится более совершенным органом, чем это возможно при прямом определении всех его деталей набором генов. Откуда же берется этот прирост мощи интеллекта?
Из самой окружающей среды. Ибо именно окружающей среде приходится в значительной степени определять, как будет действовать организм. Таким образом, набор генов и окружающая среда вместе участвуют в формировании взрослого организма, и, следовательно, количество проектирования, идущего от набора генов, дополняется проектированием, идущим (в качестве разнообразия и информации) от окружающей среды. Вот почему взрослый организм, в конечном счете, обнаруживает большую способность регулирования, чем та, которая могла бы определяться одним набором генов.
Поэтому возможно усиление умственных способностей, подобно усилению физической мощи. Источником этого усиления является образование.

III

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

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

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

Но добавьте еще одно измерение пространственную глубину! Научитесь видеть за ореолом листвы ветки, те самые ветки, которые соединяют ее со стволом, уходящим в почву. И перед вами предстанет древо науки, вы увидите нечто вечно живое, в одно и то же время изменчивое и постоянное. А не просто растущий край, эфемерный покров листвы, обреченный на смерть, если вдруг ударят заморозки.

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

Своим методологическим достоинством история наук обязана тому обстоятельству, что она задействовала тему, проникшую в философию в XVIII в. окольным до известной степени путем. В то время перед рациональной мыслью впервые был поставлен вопрос не только о природе науки, ее основаниях, полномочиях и правах, но и вопрос о ее истории, о ее ближайшем прошлом и об условиях ее осуществления, вопрос о ее положении в настоящем. Поначалу вопрос этот был услышан как сравнительно второстепенное вопрошание: философию здесь расспрашивали о форме, в которую она может облачаться в тот или иной момент в истории и о последствиях, которые из этого могут проистекать. Вскоре, однако, обнаружилось, что ответ, который давали на этот вопрос, содержал в себе риск выйти далеко за эти границы. "Просвещение" предстало в такой момент истории, когда философия обнаружила возможность конституировать себя в качестве образца, определяющего эпоху, а сама эпоха оказалась формой осуществления этой философии. Стало возможным прочтение философии одновременно и внутри рамок всеобщей истории и как принципа расшифровки последовательности исторических событий. С этих пор вопрос о "настоящем моменте" становится для философии вопрошанием, с которым она уже больше не может расстаться. История познания стала важнейшей проблемой философии.

Вот уже в течение полутора столетий история наук с очевидностью выступает в качестве ставки в философской игре. И пусть работы таких авторов, как Койре, Башляр, Кавайе или Кангилем, отсылают нас к хронологически определенным областям истории наук. Работы

эти выступили все же в качестве очагов важных собственно философских разработок в той мере, в которой они высвечивали различные грани этого сущностно значимого для современной философии вопроса о Просвещении.
В истории наук речь, собственно, идет о глубинном изучении того разума, структурная автономия которого несет с собой историю всевозможных догматизмов и деспотизмов.
В центр того, что волнует философскую мысль сегодня, вопрос о Просвещении был вновь поставлен благодаря многочисленным процессам, которыми была ознаменована вторая половина XX в.
Первый из них связан с той ролью, которую приобрела научная и техническая рациональность в развитии производительных сил и в игре политических решений.
Второй это собственно история "революции", носителем чаяний о которой и выступил с конца XVIII в. рационализм. Теперь мы вправе спросить о его участии в последствиях установления деспотизма, среди которых эти чаяния затерялись.
Наконец, третий это то движение, в русле которого на Западе и у Запада стали спрашивать о том, что дает право его культуре, науке, социальной организации и, в конечном счете, самой его рациональности претендовать на универсальную значимость. Не есть ли это только иллюзия, обусловленная его господствующим положением и его политической гегемонией?
Два века спустя после своего появления вопрос о Просвещении возвращается одновременно как способ осознания своих нынешних возможностей и доступных свобод. Но также и как способ спросить себя самого о своих собственных границах и полномочиях. Разум это и опасность деспотизма, и единственная возможность избавления от него.
Не будем поэтому удивляться, что история наук, особенно в той своеобразной форме, которую придал ей Жорж Кангилем, заняла в современных дискуссиях о судьбах человека и человечества центральное место.
Рассмотрим еще кое-что из того, чему учит история науки.
Во-первых, если наука не откровение, а произведение человеческого ума, ее можно развивать и дальше. Будучи ограниченной, а не абсолютной, научная истина заключает в себе возможности дальнейшего усовершенствования. До тех пор пока этого не поймут, всякое научное исследование будет лишено смысла.
Во-вторых, история науки помогает усвоить некоторые немаловажные истины о природе ученого как определенного человеческого типа.
Как и все люди, ученые имеют великое и неоспоримое право иногда ошибаться, право в некоторых случаях совершать грубые промахи, наконец, право на грандиозные заблуждения. Что гораздо печальнее, они способны подчас с козлиным упрямством упорствовать в своих ошибках. И раз это так, значит, сама наука может в том или другом отношении оказаться ложной.
Лишь зарубив себе на носу, что никакая ученость не застрахована от ошибок, научный деятель обезопасит себя от разочарований. Когда какаянибудь теория терпит провал, из этого не следует, что больше не во что верить, не на что надеяться, нечему бескорыстно радоваться. Для того, кто привык к крушению гипотез, кто научился находить им замену в виде новых, более убедительных обобщений, провалившаяся теория не серый пепел дискредитированного настоящего, а предвестник нового и более оптимистичного будущего.
И, втретьих, следя за эволюцией научных идей, мы сами приобщаемся к азарту и упоению великой битвы с непознанным. Просчеты и промахи, мнимые откровения, игра в прятки с истиной, которую, оказывается, чуть не открыли еще сто лет назад, дутые авторитеты, развенчанные пророки, скрытые допущения и догадки, преподносимые в качестве безупречных доказательств, все это делает борьбу рискованной, исход неопределенным. Зато насколько дороже становится для нас выигрыш, итог многотрудной истории науки, чем если бы мы просто пришли и сняли сливки ее сегодняшних достижений.
Что значит для учащихся постигать лишь находящееся на так называемом переднем крае науки ее последние достижения, ее "основы"? Это значит не составить себе ни малейшего представления о стволе и ветвях науки, а только о покрывающей ее листве. Это

поверхностное, обманчивое, обманывающее знание.
Учит понастоящему только история прозрений, проблем, достижений и провалов, поисков и заблуждений, надежд и разочарований. Глубокое уважение к людям, к прошлому, к культурным традициям и национальному наследию дает человеку история искусств, наук, ремесел, теории. В ходе постижения этой истории знания о законах мира и познания предстают перед нами как бы в замедленной киносъемке и раскрывают драму людей и идей, обогащающую причины великих успехов и великих поражений человечества в отвоевывании тайн у незнаемого, у непознанного.
Только исторический подход к науке позволяет выяснить, что же мы знаем достоверно. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего же мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, приблизительно, неточно, плохо.
Это подведение итогов накопленного знания дает исторически обоснованную базу для предвидения.
Мы можем и обязаны заглянуть в будущее, только зная тенденции развития. Настоящее и будущее проблем проясняются только при условии изучения их рождения, развития, воскресения, т.е. их исторической судьбы. Только история наук исследует возникновение и ход развития, процессы и законы развития знания. Она показывает, по каким механизмам происходит приращение нового законы преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса.
История учит, но тех, кто желает и умеет у нее учиться. С культурносодержательной точки зрения образование, воспитание представляет собой особый вид духовной рекапитуляции, как ее понимали Лессинг и Гёте, утверждавшие, что, двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно носить по преимуществу исторический характер.
В наше время образование невозможно без истории познания, культуры, просвещения. Ибо философская рефлексия нашей эпохи с неотразимой и могущественной силой влияет на ход исторических событий, а никакая философия сегодня немыслима вне эпистемологической рефлексии природы, судеб и прогнозов познания. Природа познания и природа просвещения, неразрывно сопряженные друг с другом, прочно стали ныне в центр вопросов о настоящем и будущем отдельных стран и всего человеческого сообщества. Сегодняшнему человеку, чтобы дорасти до современности, приходится глубочайшим образом усваивать историю познания.
Для практики воспитания и обучения особенно важна тема о свободе и деспотизме, в наше время пронизывающая собой историю познания и философию этой истории. Слишком очевидна параллель между инерцией и давлением в сфере познания, с одной стороны, и социальнополитическим насилием над людьми с другой.

IV

Поскольку учебное познание обладает при всей своей специфичности чертами познания как такового, методы науки обладают непосредственным педагогическим смыслом. Вопервых, они важны для ознакомления учащихся с наукой, ее арсеналом; вовторых, они укрепляют иллюстрированную и доказательную базу учебного материала.
Так, сравнительно-исторический метод, показав свой эвристический потенциал во множестве гуманитарных научных дисциплин, может одновременно служить полезнейшим воспитательным средством, если демонстрировать для учащихся примеры его применения при изучении сложных явлений и при открытии управляющих ими законов. На более продвинутых этапах и ступенях обучения важно подвести учащихся к пониманию границ применимости этого метода и его связи с другим инструментарием наук о человеке, например со структурнофункциональным анализом, генетическим методом и т.д.

Ценен для педагогики и историконаучный материал, и метод историконаучного познания. Материал истории познания раскрывает причины и ход побед и поражений разума. В методе истории науки сосуществуют и формализация, и интуитивизм, и биографическое изучение субъекта историконаучного познания, и компаративистика.
Многие области знания выиграли благодаря этому методу. Например, языкознание и этнология, религиоведение и политология, фольклористика и социология, литературоведение и этика, правоведение и искусствознание. Для педагогической антропологии эти науки имеют еще и значение источников.
Использование данных и результатов этих наук о человеке педагогической антропологией облегчается, в частности с помощью их сопоставительноисторического анализа. Сравнительноисторический метод дает особенно хороший результат в науках о человеке, его коллективном и индивидуальном поведении.
В исследованиях по педагогике сравнительноисторический метод используется явно недостаточно. Между тем, именно сравнительноисторический метод необходим для достижения цели найти законы развития воспитания и обучения как причины устойчивых, повторяемых постоянно воспроизводимых при всей их пространственновременнуй особенности и единичной специфике фактов, явлений и процессов.
Сравнительноисторические изыскания чрезвычайно полезны также для глубинной психологии, стремящейся обнаружить фундаментальные мотивы ситуационного поведения.
В "мировом процессе подражания" педагогика не может не увидеть как объяснений множества видов воспитательной и учебной практики, так и огромного резерва для полезных и уместных заимствований. Одновременно педагогика приобретает в результате сравнительноисторических исследований прочные основания для использования национальных традиций, всего предшествующего хода общественного развития.
Новых путей в применении того же сравнительного метода ищет для себя и психология. Обращаясь к наукам, ставящим себе задачей изучение таких продуктов общественной жизни, как язык, религия, нравы, обычаи и учреждения, мы встречаемся с тем же сравнительным методом как с главнейшим фактором их поступательного движения. Попытки применения его к изучению общественных явлений начались, прежде всего, в области филологии. Они дали блестящие результаты. Сравнительное языкознание в настоящее время всеми признанная наука, и нет такого филологического факультета, в котором не существовало бы соответствующей кафедры.
Можно сказать, что ранее Монтескьё никто не признавал возможности путем сопоставительного метода прийти к определенным заключениям о закономерности явлений, из которых слагается развитие социальных учреждений. В основе учения о закономерности общественных явлений лежит мысль о взаимоотношении всякого рода физических условий почвы, климата, географического положения, длины береговой линии и явлений общественнополитических.
Со времен Монтескьё и вплоть до Бокля поднимали и поднимают вопрос о влиянии климата, почвы, береговой линии на различные стороны общественной жизни: торговлю, промышленность, литературу, искусство, образование и т.д. Но история учреждений и история права не довольствуются более сопоставительным методом. Сравниваются культуры разных времен и разных народов, они принимают в расчет, что в жизни одного и того же народа можно отметить в разное время разные порядки в общественных и политических учреждениях.
У одного и того же народа могут быть в различные эпохи различные политические порядки. Сопоставительному методу, которым пользовался Монтескьё, не под силу разобраться в этом сложном явлении. Здесь нужно приложение иного метода сравнительноисторического, который есть достояние нового времени и которому мы обязаны созданием современной сравнительной истории не только права и учреждения, но и мифов, легенд, сказаний и т.д.
Пользуясь этим методом и сопоставляя разные народы в разные эпохи их жизни, мы придем к следующему выводу. Порядки и учреждения, которые связаны с понятиями родового быта,

племенного княжества, ограниченной сословной монархии и т.п., не совпадая во времени, встречаются у народов, ничего общего между собой не имевших и не заимствовавших их друг у друга.
Меньшим признанием пользуется сравнительная история религий. Долгое время она игнорировала тот необходимый способ проверки своих обобщений, какой представляет знакомство с верованиями и религиозной символикой диких и варварских народов. Сравнительная история религий сделала быстрый шаг вперед только с того момента, когда сравнительное изучение древних религиозных памятников было восполнено таким же сравнительным изучением верований и культа современных отсталых народностей. С приобретением с помощью данных сравнительной этнологии эволюционной точки зрения многие сказания, символы и обряды пришлось признать пережитками порядков и воззрений первобытных племен.
В тесной связи с религиозными верованиями стоят и другие произведения народной фантазии мифы, легенды, сказания, изучение которых еще осложняется благодаря резко выступающей в этой сфере практике заимствований. Недаром они приобрели наименование "странствующих", т.е. переходящих от одного народа к другим. Долгое время лица, занимавшиеся их судьбой, считали излишним параллельное изучение тех мифов, легенд и сказаний, которые могут быть записаны со слов современных дикарей и варваров. Но в настоящее время фольклор, в который входит изучение пережитков дикости и варварства, пролил новый и неожиданный свет на причины сходства между племенами и народами, не имеющими прямого воздействия друг на друга и даже принадлежащими к разным эпохам. В психологии разных племен и народностей лежит объяснение тому, что, независимо от расы и племени, у них складываются однохарактерные или, по крайней мере, близкие друг к другу образы и соответственно этому сходные легенды. Отсюда преобладание животного эпоса на той ступени развития, какую мы находим у охотничьих племен в эпоху допущения человеком неограниченных возможностей в сфере взаимоотношений всего живущего. Нельзя, однако, более представлять себе дело так, что сказки о лисе и волке, раз сложившиеся в одной какойлибо местности, затем, в силу заимствования, странствуют по всему миру. Есть основание думать, что в разных местах возникали одновременно или разновременно сходные сказания про тех или других зверей, физические и психологические особенности которых всюду должны были производить одинаковые впечатления.
Те трудности, какие стояли на пути сравнительноисторического изучения религиозных представлений и обрядов культа, а также сказок, легенд, былин и всего, вообще, народного поэтического творчества, представились и тогда, когда предметом исследования сделались юридические обычаи и учреждения. Исследователи прежде всего поражены были фактом заимствования отдельными народами чужих норм права, чужих порядков. Иноземным воздействием стремились они объяснить поэтому сходные черты, которые в разное время могли быть отмечены в быте разноплеменных, но близких друг к другу по времени народов. И действительно, нельзя отрицать того, что заимствованию пришлось в разное время играть выдающуюся роль в истории правового развития. Кто не слышал, например, о восприятии римского права германскими народностями?
Но и в тех странах, где роль римского права была третьестепенной, ее все же нельзя игнорировать при объяснении источника тех или других норм. Примером может служить хотя бы то обстоятельство, что наша "Кормчая" дает то же определение институту брака, какое мы находим в Риме у юристов золотого века, между прочим, у Ульпиана. Определение "Кормчей" гласит: "Брак есть мужское и женское сочетание, событие всей жизни, божественной и человеческой правды общения". Это буквальный перевод с латинского.
И не одно римское право разлилось рекой по германо-романскому миру, слабо проникая, с одной стороны, в славянскую, с другой в англосаксонскую среду. И о немецком праве можно сказать, что оно прошло не бесследно для судеб славянских народностей, воздействуя преимущественно на юридический быт городского населения.
Очевидно, отрицать заимствование как фактор прогресса нет никакой возможности. Когда

нам говорят о том, что те или другие порядки не наши, что необходимо выработать самостоятельные, национальные, истинно русские, мы вправе ответить, что утверждать нечто подобное, значит идти против уроков мировой истории, знакомящей нас с мировым процессом подражания.

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

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

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

V

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

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

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

В настоящее время отношение к научному производству как профессии обусловлено прежде всего тем, что наука вступила в такую стадию специализации, какой не знали прежде, и что это положение сохранится и впредь. Не только внешне, но и внутренне дело обстоит таким образом, что отдельный индивид может создать в области науки чтолибо завершенное только при условии строжайшей специализации. Всякий раз, когда исследование вторгается в соседнюю область, у исследователя возникает смиренное сознание, что его работа может разве что предложить специалисту полезные постановки вопроса. Но его собственное

исследование неизбежно должно оставаться в высшей степени несовершенным.
Только благодаря строгой специализации человеку, работающему в науке, может быть, одинединственный раз в жизни дано ощутить во всей полноте, что вот ему удалось нечто такое, что останется надолго. Действительно, завершенная и дельная работа в наши дни всегда специальная работа. И поэтому кто не способен однажды надеть себе, так сказать, шоры на глаза и проникнуться мыслью, что вся его судьба зависит от того, правильно ли он делает это вот предложение в этом месте рукописи, тот пусть не касается науки. Он никогда не испытает того, что называют увлечением наукой. Без странного упоения, вызывающего улыбку у всякого постороннего человека, без страсти и убежденности в том, что "должны были пройти тысячелетия, прежде чем появился ты, и другие тысячелетия молчаливо ждут", удастся ли тебе твоя догадка, человек не имеет призвания к науке. Пусть он занимается чемнибудь другим. Ибо для человека не имеет никакой цены то, что он не может делать со страстью.
Однако даже при наличии страсти, какой бы глубокой и подлинной она ни была, еще долго можно не получать результатов. Правда, страсть является предварительным условием самого главного "вдохновения". Идея подготавливается только на основе упорного труда.
Дилетант отличается от специалиста, как сказал Гельмгольц о Роберте Майере, только тем, что ему не хватает надежности рабочего метода, и поэтому он большей частью не в состоянии проверить значение внезапно возникшей догадки, оценить ее и провести в жизнь. Внезапная догадка не заменяет труда. И, с другой стороны, труд не может заменить или принудительно вызвать к жизни такую догадку, так же как этого не может сделать страсть. Только оба указанных момента и именно оба вместе ведут за собой догадку.
Догадка появляется тогда, когда это угодно ей, а не когда это угодно нам. Но, конечно же, догадки не пришли бы в голову, если бы этому не предшествовали размышления и страстное вопрошание.
Хотя предварительные условия научной работы характерны и для искусства, судьба ее глубоко отлична от судьбы художественного творчества. Научная работа вплетена в движение прогресса. Напротив, в области искусства в этом смысле не существует никакого прогресса. Произведение искусства какойлибо эпохи, в которой были разработаны новые технические средства или, например, законы перспективы, в чисто художественном отношении не стоит выше, чем произведение искусства, лишенное всех перечисленных средств и законов. Важно только, чтобы его предмет был выбран и оформлен по всем правилам искусства без применения позднее появившихся средств и условий. Совершенное произведение искусства никогда не будет превзойдено и никогда не устареет; отдельный индивид лично для себя может поразному оценивать его значение, но никто никогда не сможет сказать о художественно совершенном произведении, что его "превзошло" другое произведение, в равной степени совершенное.
Напротив, каждый ученый знает, что сделанное им в области науки устареет через 10, 20, 40 лет. Такова судьба, более того, таков смысл научной работы, которому она подчинена и которому служит, и это как раз составляет ее специфическое отличие от всех остальных элементов культуры. Всякое совершенное исполнение замысла в науке означает новые "вопросы", оно по своему существу желает быть превзойденным. С этим должен смириться каждый, кто хочет служить науке. Научные работы могут, конечно, долго сохранять свое значение, доставляя "наслаждение" своими художественными качествами или оставаясь средством обучения научной работе. Но быть превзойденными в научном отношении не только наша общая судьба, но и наша общая цель. Мы не можем работать, не питая надежды на то, что другие пойдут дальше нас. В принципе этот прогресс уходит в бесконечность.
И тем самым мы приходим к проблеме смысла науки. Зачем наука занимается тем, что в действительности никогда не кончается и не может закончиться? Прежде всего, возникает ответ: ради чисто практических, в более широком смысле слова технических целей, чтобы ориентировать наше практическое действие в соответствии с теми ожиданиями, которые подсказывает нам научный опыт. Хорошо. Но это имеет какойто смысл только для практики.

А какова же внутренняя позиция самого человека науки по отношению к своей профессии, если он вообще стремится стать ученым? Он утверждает, что заниматься наукой "ради нее самой", а не только ради тех практических и технических достижений, которые могут улучшить питание, одежду, освещение, управление. Но что же осмысленное надеется осуществить ученый своими творениями, которым заранее предопределено устареть? Какой, следовательно, смысл усматривает он в том, чтобы включиться в это специализированное и уходящее в бесконечность производство?

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

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

Хотя мы тратим деньги, каждый из специалистов по политической экономии, вероятно, посвоему ответит на вопрос: как получается, что за деньги можно чтонибудь купить? Дикарь знает, каким образом он обеспечивает себе ежедневное пропитание и какие институты оказывают ему при этом услугу. Следовательно, возрастающая интеллектуализация и рационализация не означают роста знаний о жизненных условиях, в каких приходится существовать. Она означает нечто иное: люди знают или верят в то, что стоит только захотеть, и в любое время все это можно узнать. Следовательно, принципиально нет никаких таинственных, не поддающихся учету сил. Напротив, всеми вещами в принципе можно овладеть путем расчета.

Последнее, в свою очередь, означает, что мир расколдован. Больше не нужно прибегать к магическим средствам, чтобы склонить на свою сторону или подчинить себе духов, как это делал дикарь, для которого существовали подобные таинственные силы. Теперь все делается с помощью технических средств и расчета. Вот это и есть интеллектуализация.

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

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

Страстное воодушевление Платона в "Государстве" объясняется, в конечном счете, тем, что в его время впервые был открыт для сознания смысл одного из величайших средств научного познания понятия. Во всем своем значении оно было открыто Сократом. И не им одним. В Индии обнаруживаются начатки логики, похожие на ту логику, какая была у Аристотеля. Но нигде нет осознания значения этого открытия, кроме как в Греции. Здесь, видимо, впервые в руках людей оказалось средство, с помощью которого можно заключить человека в

логические тиски, откуда для него нет выхода. Или он ничего не знает, или это именно вот это, и ничто иное, есть истина, вечная, непреходящая в отличие от действий и поступков слепых людей.
Это было необычайное переживание, открывшееся ученикам Сократа. Из него, казалось, вытекало следствие: стоит только найти правильное понятие прекрасного, доброго или, например, храбрости, души и тому подобного, как будет постигнуто также их истинное бытие. А это опятьтаки, казалось, открывало путь к тому, чтобы научиться самому и научить других, как человеку надлежит поступать в жизни, прежде всего в качестве гражданина государства. Ибо для греков, мысливших исключительно политически, от данного вопроса зависело все. Здесь и кроется причина их занятий наукой.
Рядом с этим открытием эллинского духа появился второй великий инструмент научной работы, детище эпохи Возрождения рациональный эксперимент как средство надежно контролируемого познания, без которого была бы невозможна современная эмпирическая наука. Экспериментировали, правда, и раньше: в области физиологии эксперимент существовал, например, в Индии в аскетической технике йогов. В Древней Греции существовал математический эксперимент, связанный с военной техникой. В средние века эксперимент применялся в горном деле. Но возведение эксперимента в принцип исследования как такового заслуга Возрождения. Великими новаторами были пионеры в области искусства Леонардо да Винчи и другие, прежде всего экспериментаторы в музыке XVI в. с их разработкой темпераций клавиров. От них эксперимент перекочевал в науку, прежде всего благодаря Галилею, а в теорию благодаря Бэкону; затем его переняли отдельные точные науки в университетах Европы, прежде всего в Италии и Нидерландах.
Что же означала наука для этих людей, живших на пороге нового времени? Для художниковэкспериментаторов типа Леонардо да Винчи и новаторов в области музыки она означала путь к истинному искусству, т.е. прежде всего путь к истинной природе. Искусство тем самым возводилось в ранг особой науки, а художник в социальном отношении и по смыслу своей жизни – в ранг доктора. Именно такого рода честолюбие лежит в основе, например, "Книги о живописи" Леонардо да Винчи.
Однако имеют ли научные достижения какойнибудь смысл для того, кому факты как таковые безразличны, а важна только практическая позиция? Пожалуй, все же имеют.
Если преподаватель способный, то его первая задача состоит в том, чтобы научить своих учеников признавать неудобные факты, такие, которые неудобны с точки зрения их партийной позиции. В этом случае академический преподаватель заставит своих слушателей привыкнуть к тому, что он совершает нечто большее, чем только интеллектуальный акт. Студенты приходят на лекции, требуя от ученого качества вождя. Они не отдают себе отчета в том, что из сотни профессоров по меньшей мере девяносто девять не только не являются мастерами по "футболу жизни", но вообще не претендуют и не могут претендовать на роль "вождей", указывающих, как надо жить. Ведь ценность человека не зависит от того, обладает ли он качествами вождя или нет. И уж во всяком случае не те качества делают человека отличным ученым и академическим преподавателем, которые превращают его в вождя в сфере практической жизни или в политике. Если ктото обладает еще и этим качеством, то мы имеем дело с чистой случайностью, и очень опасно, если каждый, кто занимает кафедру, чувствует себя вынужденным притязать на обладание таковым.
Еще опаснее, если всякий академический преподаватель задумает выступать в аудитории в роли вождя. Ибо те, кто считает себя наиболее способным в этом отношении, часто как раз наименее способны, а главное ситуация на кафедре не представляет никаких возможностей доказать, способны они или нет. Профессор, чувствующий себя призванным быть руководителем юношества и пользующийся у него доверием, в личном общении с молодыми людьми может быть своим человеком. И если он чувствует себя призванным включиться в борьбу мировоззрений и партийных убеждений, то он может это делать вне учебной аудитории, на жизненной сцене: в печати, на собраниях, в кружке где только ему угодно. Но было бы слишком удобно демонстрировать свое призвание там, где присутствующие в том

числе, возможно, инакомыслящие вынуждены молчать.
Наконец, вы можете спросить: если все это так, то что же собственно позитивного дает наука для практической и личной "жизни"? И тем самым мы снова стоим перед проблемой "призвания" в науке. Вопервых, наука прежде всего разрабатывает, конечно, технику овладения жизнью как внешними вещами, так и поступками людей путем расчета. Вовторых, наука разрабатывает методы мышления, рабочие инструменты и вырабатывает навыки обращения с ними. Но на этом дело науки, к счастью, еще не кончается; мы в состоянии содействовать вам в чемто третьем, а именно в обретении ясности. Разумеется, при условии, что она есть у самих ученых.
Наука есть профессия, осуществляемая как специальная дисциплина и служащая делу самосознания и познания фактических связей. А вовсе не милостивый дар провидцев и пророков, приносящий спасение и откровение, и не составная часть размышления мудрецов и философов о смысле мира.
Ученый не пророк и не спаситель, по которому тоскуют столь многие представители молодого поколения. "Жертву интеллекта" обычно приносят: юноша пророку, верующий церкви. Но это самообман.
В стенах аудитории не имеет значения никакая добродетель, кроме одной: простой интеллектуальной честности. Но такая честность требует от нас констатировать, что сегодня положение тех, кто ждет новых пророков и спасителей, подобно тому положению, о котором повествуется в одном из пророчеств Исайи: "Кричат мне с Сеира: сторож! сколько ночи? сторож! сколько ночи? Сторож отвечает: приближается утро, но еще ночь. Если вы настоятельно спрашиваете, то обратитесь и приходите".
Отсюда надо извлечь урок: одной только тоской и ожиданием ничего не сделаешь и нужно действовать поиному обратиться к своей работе и соответствовать "требованию дня" как человечески, так и профессионально.

VI

Ответ на вопрос, каково назначение ученого, предполагает ответ на другой вопрос: каково назначение человека вообще и какими средствами он может вернее всего его достигнуть. Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своей собственной природе конечная цель человека. Она недостижима, но человек может и должен все более и более приближаться к ней, и поэтому приближение до бесконечности к этой цели его истинное назначение как человека, как разумного, но конечного, как чувственного, но свободного существа. Общее совершенствование людей в обществе, совершенствование самого себя посредством свободно использованного воздействия на нас других и совершенствование других путем обратного влияния на них как на свободных существ вот наше назначение в обществе.
Чтобы достигнуть этого назначения и постоянно достигать его все больше, мы нуждаемся в способностях, которые приобретаются только благодаря культуре в способности отдавать или воздействовать на других и способности брать, воспринимать от других наиболее ценное для нас. Самое благородное, что может выпасть на долю человека, это усердное соревнование в давании и получении, это всеобщее сцепление друг с другом бесконечного числа людей и всеобщая гармония, возникающая из этого.
Кто бы ты ни был это может сказать всякий ты член этой великой общины, через какое бы бесконечное число промежуточных связей ни передавалось воздействие, я все же в силу этого влияю на тебя, и ты все же в силу этого влияешь на меня. Я не знаю тебя и ты не знаешь меня, но неизбежно придет время, когда я увлеку с собой и тебя в круг моей деятельности, когда я и тебе буду полезен и смогу принимать от тебя благодеяния.
Работа ученого есть возвращение обществу того, что оно для него сделало, т.е. развило его способности, поэтому каждый обязан действительно использовать свое развитие для блага общества. У каждого есть обязанность не только вообще желать быть полезным обществу,

но и направлять по мере своих сил и разумения все свои старания к тому, чтобы облагородить род человеческий в целом. Распространить как можно шире культуру, делать все более мудрым и счастливым наш общий братский род.
Ученый, так говорят нам, действует для того, чтобы добиться славы у современников и потомства. Но он не производит заранее опроса современников и потомства насчет того, похвалят ли его образ действий, а также и не имеет возможности узнать это из опыта, ибо его действия представляют собой новый и потому никогда не подвергавшийся оценке людей образ деятельности. И, однако, нам говорят, будто действуя так, он с такой точностью рассчитывает на славу, что ставит на карту свою жизнь, полагаясь на такой свой расчет. Откуда же знает он, что не ошибается в последнем? И как дошел он до того, чтобы так смело приписывать всему роду человеческому свое собственное мерило достойного? Нет, не честолюбие порождает великие дела, а, наоборот, великие дела порождают веру в мир, который должен ответить на них уважением.
Наука раскрыла дикарю, до этого боязливому и бывшему в порабощении у всех сил природы, его внутреннюю собственную природу и подчинила ему окружающую его внешнюю. Кто же изобрел и развил науку, можно ли было это сделать без тяжелого труда и самопожертвования? Что было наградой за это самопожертвование?
В то время, когда люди кругом весело наслаждались жизнью, они, эти изобретатели, в самозабвении погружались в одинокое размышление, чтобы открыть какойнибудь закон, исследовать какуюнибудь поразившую их связь. Они не имели при этом в виду ничего, кроме такого открытия, и жертвовали наслаждением и богатством, оставляя в небрежении свой быт, растрачивая лучшие свои душевные силы, осмеиваемые массой как мечтатели и глупцы. Что же вознаграждало их за принесенные жертвы и что служит еще и теперь наградой тому, кто с такими же жертвами, ничего не домогаясь в награду за них, под хихиканьем толпы направляет свои взоры к вечно живому источнику истины?
Вот в чем состоит эта награда: такие люди окунулись в новую жизненную стихию духовной ясности и прозрачности и поэтому потеряли вкус к чему бы то ни было менее высокому и прекрасному. Для них открылся высший мир. Они не нуждаются в возмещении. Они уже приобрели неизмеримую награду.
В человеческой жизни мало таких радостных моментов, которые могут сравниться с внезапным зарождением обобщения, освещающего ум после долгих и терпеливых изысканий. То, что в течение целого ряда лет казалось хаотическим, противоречивым и загадочным, сразу принимает определенную, гармоническую форму. Из дикого смешения фактов, изза тумана догадок, опровергаемых, едва лишь они успеют зародиться, возникает величественная картина, подобно альпийской цепи, выступающей во всем своем великолепии изза скрывавших ее облаков и сверкающей на солнце во всей простоте и многообразии, во всем величии и красоте. А когда обобщение подвергается проверке применением его к множеству отдельных фактов, казавшихся до того безнадежно противоречивыми, каждый из них сразу занимает свое положение и только усиливает впечатление, производимое общей картиной. Одни факты оттеняют некоторые характерные черты, другие раскрывают неожиданные подробности, полные глубокого значения. Обобщение крепнет и расширяется. А дальше сквозь туманную дымку, окутывающую горизонт, глаз открывает очертание новых и еще более широких обобщений.
Кто испытал раз в жизни восторг научного творчества, тот никогда не забудет этого блаженного мгновения. Он будет жаждать повторения. Ему досадно будет, что подобное счастье выпадает на долю немногим, тогда как оно всем могло бы быть доступно в той или другой мере, если бы знание и досуг были достоянием всех.
Наука – великое дело. Знание – могучая сила. Человек должен овладеть им. Но мы и теперь уже знаем много. Что, если бы это знание, только это стало достоянием всех? Разве сама наука тогда не подвинулась бы быстро вперед? Сколько новых изобретений сделает тогда человечество и насколько увеличит оно тогда производительность общественного труда! Грандиозность этого движения вперед мы даже теперь уже можем предвидеть.

Педагогическое назначение ученого дополняется и нацеленностью педагогики на воспитание ученого. Для решения этой поистине судьбоносной задачи полезно следовать совету И. Канта: от воспитания следует ожидать, чтобы оно помогло своим подопечным стать сначала людьми рассудительными, затем разумными и, наконец, учеными. Если какието ученики не достигнут последней ступени, как это чаше всего и бывает, они все же извлекут из такого обучения пользу, приобретя для жизни и больше опыта и больше здравомыслия.
Наука трудное призвание. Готовить к нему приходится так, чтобы будущий ученый мог вынести тяготы добровольного самоограничения в качестве узкого специалиста и тем не менее мог испытывать подлинную страсть к своему напряженному труду. Чтобы он свободно владел методом проверки полученных результатов. Чтобы он умел мириться с риском долгого отсутствия вдохновения и с сознанием того, что достаточно скоро его работа устареет и будет вытеснена новыми трудами.
Для воспитателя герои и мученики науки представляют собой прекрасный "материал" для подведения учащихся к весьма важным прозрениям: награда за упорный труд находится в самом труде, в радости достижений, в участии в интеллектуальном прогрессе человечества. Кроме того, молодежь лучше понимает на примере научных подвигов, как дорого достаются нам истины, какой ценой дается совершенство, как велика моральная стоимость культуры.
История, теория и практика научного познания учат также интеллектуальной честности. Интеллектуальная честность, в свою очередь, требует от ученого мужества в достижении истины, не меньшую, чем бесстрашие солдата. Интеллектуальная честность надобна при решении мировоззренческих проблем, чтобы не упорствовать в заблуждениях. И при решении политических, чтобы "не сотворить себе кумира". И собственно научных, чтобы не выдать желаемого за действительное, не обмануться и невольно не ввести в заблуждение других. Научное образование учит той самой истинной честности ума, без которой нет достойной человеческой жизни. А есть горе, смерть, разрушение.

Философия

Лучший путь к развитию созерцающего (понимающего) разума -- глубочайшее усвоение философии, и только мировой философии как вселенской дискуссии, вечного спора всех обо всем интересном и важном для человека. Это -- и возможность избежать релятивизма в нравственности и познании, а учение об относительности истины как якобы единственной формы ее существования представляет собой одну из самых разрушительных опасностей для отдельного человека и всех людей.
Философия как основа образования полезна, лишь когда она изучается в качестве истории критики мира, мира естественного и мира культуры, совместных усилий человечества по выработке истины, принадлежащей всем. Исторические и логические истоки образовательного движения при этом важно понять как постепенное расширение сообщества философов. Научное мировое сообщество неразрывно сливается с мировым образовательным сообществом.
Чтобы стать и оставаться правильным, образование должно распространять дух свободной критики, ориентированный на бесконечные задачи. Дух, творящий новые, бесконечные идеалы, дух универсальной теоретической рефлексии.

I

Философия... Нам, пожалуй, следует отделять философию как исторический факт своего времени от философии как идеи, идеи бесконечной задачи. Любая исторически действительная философия это более или менее удавшаяся попытка воплотить руководящую идею бесконечности и даже универсальности истин. Практическим идеалам, от которых человек не смеет отклониться всю свою жизнь без чувства вины и раскаяния, недостает ясности и отчетливости, но они предвосхищаются в многозначной всеобщности.
Естественный человек (скажем, дофилософской эпохи) во всех своих делах и заботах

ориентирован на мир. Поле его жизни и деятельности это пространственновременной окружающий его мир, в который он включает и самого себя.
То же справедливо и для теоретической установки, которая первоначально есть не что иное, как установка неучаствующего наблюдателя мира, при этом демифологизируемого. Философия видит мир как универсум сущего, и мир превращается в объективный мир, противостоящий представлениям о мире. Истина становится, следовательно, объективной истиной.
Философия начинается поэтому как космология; сначала она направляет теоретический интерес на телесную природу, и это будто бы разумеется само собой ведь все данное в пространстве и времени в любом случае имеет формулой своего существования телесность. Люди и животные не просто тела, но взгляду, направленному на окружающий мир, они являются как нечто телесно сущее, значит, как реальности, включенные в универсальную пространствовременность.
Так что любые душевные явления, явления любого Я переживание, мышление, желание характеризуются определенной объективностью. Жизнь сообществ, таких, как семьи, народы и т.п., видится при этом сведенной к жизни отдельных индивидов. Духовная связь благодаря психофизической каузальности лишается чисто духовной преемственности, всюду вторгается физическая природа.
Эта объективная, незаинтересованная, бескорыстная, собственно познавательная теоретическая установка философская, созерцательная, осмысливающая мир , диктует педагогике особую и важную заботу. Она связана с развитием в человеке так называемых дианоэтических добродетелей: созерцания, совершенств любознательного разума. Это благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам. Созерцательная деятельность разума, созерцательный труд души дают то величайшее и только им свойственное наслаждение, без которого невозможно достижение блаженства как одной из целей жизни. Самодостаточное, не ориентированное на практику познание созерцание истины бесконечно важно не только для личности, но и для человечества. Довлеющее себе познание необходимо для прикладных достижений науки.
Все это, вместе взятое, требует от воспитателя сугубого внимания к развитию теоретической установки у его подопечных.
Как и человечеству в целом, отдельному человеку важно сохранить "удивление" модификацию исходного природного любопытства как предпосылку и значительную часть содержания интереса к жизни. (Отметим огромное значение самой проблематики интереса к жизни для педагогики.) Вне постоянно поддерживаемого интереса к неисчерпаемой сложности мира наших воспитанников ждет опасная, разрушительная скука, сплин, хандра (см. "Евгений Онегин" А.С. Пушкина). Без этого интереса человек не сможет желать универсальной жизни и универсальной истины, т.е. собственно человеческой жизни и истины как таковой.
От практической установки познающего субъекта резко отличается в любом смысле непрактическая "теоретическая" установка, установка "удивления", из которой гиганты первого кульминационного периода греческой философии Платон и Аристотель выводили начало философии.
Человека охватывает страсть к созерцанию и познанию мира, свободная от всяких практических интересов, и в кругу познавательных действий и посвященного ей времени преследуется и творится не что иное, как чистая "теория". Другими словами, человек становится незаинтересованным наблюдателем, озирающим мир, он превращается в философа; или скорее жизнь его мотивируется новыми, лишь в этой установке возможными целями и методами мышления, и, в конце концов, возникает философия, и он сам становится философом.
Конечно, рождение теоретической установки, как и все исторически ставшее, имеет свою фактическую мотивировку в конкретной связи исторических событий.
Возникающий теоретический интерес, то самое "удивление", есть модификация

любопытства. Его изначальное место в естественной жизни. Оно объяснимо как участие в "жизни всерьез", как проявление изначально выработанного интереса к жизни или как развлечение зрелищем, когда прямые жизненные потребности удовлетворены или истекли часы службы.

Любопытство (здесь не обыкновенный "порок") это уже обращение, интерес, отстраняющийся от эмпирических интересов, пренебрегающий ими.

Ориентированный таким образом, этот интерес обращается сначала к многообразию этносов, собственного и чужих. Каждого со своим собственным окружающим миром, с его традициями, богами, демонами, мифическими силами. В этом удивительном сопоставлении возникает различение представления о духовном и реальном мире и встает новый вопрос об истине не об увязанной с традицией истиной повседневности. Об истине общезначимой, тождественной для всех, кто не ослеплен традиционализмом, об истине самой по себе.

Теоретическая установка философа предполагает также, что он с самого начала твердо решает сделать свою будущую жизнь универсальной жизнью, смысл и задача которой теория, бесконечное надстраивание теоретического познания.

В отдельных личностях, таких, как Фалес и другие, возникает новое человечество люди, которые профессионально созидают философскую жизнь, философию как новую форму культуры. Понятно, что вскоре возникает соответствующий новый тип обобщения.

Это идеальное образование теория незамедлительно воспринимается и перенимается путем обучения и подражания. Дело скоро идет к совместной работе и взаимопомощи посредством критики. Даже посторонние, нефилософы обращают внимание на необычные дела и стремления. В попытках понимания они либо сами превращаются в философов, либо, если они слишком связаны профессиональной деятельностью, в посредников.

Таким образом, философия распространяется двояко: как ширящееся сообщество философов и как сопутствующее образовательное общественное движение. Здесь, однако, коренится впоследствии внутренний роковой раскол единой нации на образованных и необразованных. Философия, распространяющаяся в форме исследования и образования, оказывает двоякого рода духовное воздействие.

С одной стороны, самое важное в теоретической установке философского человека это подлинная универсальность критической позиции, решимость не принимать без вопросов ни одного готового мнения, ни единой традиции, чтобы одновременно вопрошать всю традиционно заданную вселенную об истине самой по себе, об идеальности.

Но это не только новая познавательная позиция. Благодаря требованию подчинить всю эмпирию идеальным нормам, а именно нормам безусловной истины, скоро происходят далеко идущие перемены в совокупной практике человеческого существования, следовательно, во всей культурной жизни; она должна теперь удовлетворять нормам объективной истины, а не традиции и наивного опыта повседневности.

Так идеальная истина становится абсолютной ценностью, влекущей за собой при посредстве образовательного движения и в постоянстве воздействий при воспитании детей универсально преобразованную практику.

Стоит только подумать над способом этого преобразования, как идея истины самой по себе становится универсальной нормой всех имеющихся в человеческой жизни относительных истин, действительных и возможных. Это касается и всех традиционных норм, норм права, красоты, целесообразности, ценности личности властителей, ценности человеческих характеров и т.д.

Так возникает, следовательно, параллельно с созиданием новой культуры особое человечество и особое жизненное призвание. Философское познание мира дает не только эти своеобразные результаты, но и человеческое отношение, скоро проявляющееся во всей прочей практической жизни со всеми ее потребностями и целями.

Возникает новое сообщество интересов, сообщество людей, живущих философией, соединенных преданностью идеям, которые не только всем полезны, но и всем равно принадлежат. Неизбежно возникает и результат совместной работы и критической

взаимовыручки истина как общее достояние.
Во-вторых, неизбежно проявляется тенденция к размножению интереса, т.е. тенденция включения в сообщество философствующих новых, еще не философствовавших людей. Распространение не может идти исключительно в форме профессионального научного исследования. Оно идет гораздо дальше профессиональных кругов как образовательное движение.
Здесь следует также принять в расчет, что философия, выросшая из универсальной критической установки по отношению ко всему традиционно данному, в своем распространении не затрудняется никакими национальными границами. Должна быть лишь способность к универсальной критической установке, что, конечно, предполагает относительно высокую донаучную культуру.
Так развивающаяся универсальная наука становится общим достоянием до того чуждых друг другу наций, и большинство наций пронизывает единство научного и образовательного сообществ.
В основном, хотя и схематично, здесь обрисована историческая мотивация, объясняющая, каким образом теперь есть не только соседство различных наций, воздействующих друг на друга лишь в торговой и вооруженной борьбе.
Новый, порожденный философией и ее отдельными науками дух свободной критики, ориентированный на бесконечные задачи, владеет человечеством, творит новые, бесконечные идеалы.
Есть идеалы отдельных людей в каждой нации, есть идеалы самих наций. Но, в конце концов, существуют и бесконечные идеалы все расширяющегося синтеза наций, синтеза, в который каждая из соединенных наций вкладывает лучшее, что у нее есть, приобретенное благодаря стремлению в духе бесконечности ставить собственные идеальные задачи. Так, даруя и принимая, сверхнациональное целое со всеми своими социумами разного уровня восходит к единой бесконечной задаче.
В этой идеально ориентированной социальности сама философия продолжает выполнять ведущую функцию и решать свою собственную бесконечную задачу функцию свободной и универсальной теоретической рефлексии, охватывающей также все идеалы и всеобщий идеал, т.е. универсум всех норм.

II

Разум широкое понятие. Согласно хорошему старому определению, человек разумное существо. Он ставит себе цели и ведет себя разумно, обдумывая практические варианты. Новые результаты и методы включаются в традицию, будучи понятыми именно в их рациональности.
Однако если человек представляет собой новую по сравнению с животным ступень одушевленности, то философский разум является новой ступенью человечества и его разума. Ступень человеческого существования и идеального нормирования бесконечных задач, ступень существования с точки зрения вечности возможна лишь в абсолютной универсальности, именно в той, что с самого начала заключена в идее философии. Универсальная философия с отдельными науками представляет собой, конечно, частичное явление культуры. Смысл всего сказанного заключается, однако, в том, что от нормального функционирования этой части зависит подлинная, здоровая духовность. Человечеству высшей гуманности, или разума, нужна поэтому подлинная философия.
На вопрос об источнике большинства наших трудностей нужно ответить: это объективизм или это психофизическое мировоззрение. Вопреки своей кажущейся самоочевидности они представляют собой наивную односторонность. Реальность духа как якобы реальных придатков к телам, его якобы пространственновременное бытие внутри природы бессмыслица.
Забытым оказывается сам работающий субъект, и ученый не становится темой науки. (С

этой точки зрения рациональность точных наук попадает в один ряд с рациональностью египетских пирамид.)
Конечно, со времен Канта у нас есть собственная теория познания. С другой стороны, налицо психология, которая с ее претензией на естественнонаучную точность стремится стать всеобщей основной наукой о духе. Однако наша надежда на подлинную рациональность, т.е. на подлинное прозрение, здесь, как и повсюду, не оправдалась. Психологи даже не замечают, что и они сами по себе, как действующие ученые, и их жизненный мир не являются темой психологии. Они не замечают, что сами себя заранее неизбежно предполагают в качестве живущих в обществе людей, принадлежащих своему миру и историческому времени, принадлежащих хотя бы потому, что ищут значимую вообще, для каждого, истину саму по себе.
По причине этого объективизма психология не может подойти к теме души в присущем ей собственном смысле, т.е. в смысле деятельного и страдающего Я. Она может, расчленив, объективизировав, свести к жизни тела и индуктивно обработать оценочное переживание и опыт воли, но может ли она сделать то же самое с целями, ценностями, нормами? Может ли она взять своей темой разум, хотя бы как "предрасположенность"? Совсем упущено из виду, что объективизм как результат деятельности истинных норм как раз и содержит эти нормы в своих предпосылках, что он вовсе не выводится из фактов, ибо факты при этом уже предполагаются как истины, а не воображаемое.
Конечно, заключающиеся здесь проблемы замечались так разгорелся спор о психологизме. Однако отказ от психологического обоснования норм, прежде всего истины самой по себе, ни к чему не привел. Все настоятельнее становится потребность в преображении всей психологии. Но еще не понято, что препятствием является ее объективизм, что она вообще не подступалась к собственной сущности духа.
Разумеется, она работала не напрасно и нашла много практически значимых эмпирических правил. Но она представляет собой действительную психологию в столь же малой степени, в какой моральная статистика с ее не менее ценными результатами представляет собой науку о морали.
Повсюду в наше время чувствуется потребность в познании духа, и становится почти невыносимой неясность методологических и предметных взаимоотношений наук о духе и природе.
Дильтей, один из величайших исследователей духа, употребил всю свою жизненную энергию на прояснение отношений природы и духа, на прояснение природы психофизической психологии, которую, как он считал, необходимо дополнить новой описательной аналитической психологией. Но усилия его последователей не принесли, к сожалению, страстно желаемого прозрения. Они не вырвались из оков объективизма. Улучшения не может наступить, пока не понята наивность объективизма, порожденного естественной установкой на окружающий мир, и пока не прорвется в умы понимание извращенного характера дуалистического мировоззрения, где природа и дух должны трактоваться как реальности сходного рода, хотя каузально закрепленные одна на другой. Объективной науки о духе, объективного учения о душе объективного в том смысле, что оно считает души и сообщества личностей существующими внутри пространственновременных форм, никогда не было и никогда не будет.
Дух, и только дух, существует в себе самом и для себя самого. Он независим, и в этой независимости, и только в ней, он может изучаться истинно рационально, истинно и изначально научно.
Что же касается природы в ее естественнонаучной истине, то она только по видимости самостоятельна и только по видимости для себя открыта рациональному познанию естественных наук. Ибо истинная природа в ее естественнонаучном смысле есть продукт исследующего природу духа, а следовательно, предполагает науку о духе. Дух по сути своей предназначен к самопознанию, а как научный дух к научному самопознанию.
Лишь в чистом духовнонаучном познании ученый не заслужит упрека в том, что от него

скрыт смысл его собственных усилий. Поэтому науки о духе извращаются в борьбе за равноправие с естественными науками. Лишь только они признают за последними их объективность, как сами впадают в объективизм. Но в том виде, в каком они существуют сейчас со всеми своими многообразными дисциплинами, они лишены подлинной, добытой в духовном миросозерцании, рациональности. Именно отсутствие истинной рациональности и есть источник ставшего невыносимым непонимания людьми своего собственного существования и собственных бесконечных задач. Они неразрывно связаны в единой задаче: лишь когда дух из наивной обращенности вовне вернется к себе самому и останется с самим собой, он может удовлетвориться.

Как было положено начало такого самосознания? Начало было невозможным, пока властвовали сенсуализм, психологизм данных, идеи психики как tabula rasa. Лишь Брентано, потребовавший создания психологии как науки об интенциональных переживаниях, дал толчок, который смог привести к дальнейшим результатам, хотя у самого Брентано объективизм и психологический натурализм остались непреодоленными.

Разработка действительного метода постижения сущностной основы духа в его интенциональности и построения на этой основе бесконечной и последовательной аналитики духа привела к созданию трансцендентальной феноменологии. Натуралистический объективизм и любой объективизм вообще она преодолевает единственно возможным способом. Философствующий исследователь начинает с собственного Я, понимаемого как производитель всех смысловых значений. По отношению к этим смыслам он становится чисто теоретическим наблюдателем. В этой установке возможно построение абсолютно независимой науки о духе в форме последовательного самопонимания и понимания мира как продукта духа.

Есть только одна альтернатива: ненависть к духу и впадение в варварство или же возрождение философии благодаря героизму разума, окончательно преодолевающему натурализм.

Величайшая опасность для мира это усталость. Но если мы будем бороться против этой опасности опасностей с той отвагой, которая не устрашится даже бесконечной борьбы, тогда из уничтожающего пожара неверия, из тлеющего огня сомнений, из пепла усталости восстанет феникс новой жизненности и одухотворенности общечеловеческий завет философии.

III

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целое, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве. Философская антропология покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде homo, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания. Психологическая наука, изучающая факты сознания и допускающая интроспекцию в качестве своего метода, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций, впрочем, также нуждающийся в их самопроверяющем соотнесении с другими науками. Прежде всего с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это логика (методы познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), политическая экономия, право, история.

Философская антропология ценна для педагогической, когда она снимает односторонность и крайности материализма, преодолевая их в рамках философии природы и философии духа. Человек как природное и как духовносоциальное существо рационально познаваем в постоянных переходах его сознания от реального мира к феноменальному, и наоборот. Это взаимодействие объективного и субъективного мира отражается практической философией. Разумеется, и то, и другое интересует педагогику по преимуществу с точки зрения целей и

действий воспитателя, но в них в свернутом виде присутствует и мотивационноволевая сфера воспитуемых и интенциональность воздействий различных социальных кругов в их пересечении.
Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства и философией жизни и личности. Однако обе нуждаются еще и философии общества, и в философии истории. Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.
Итак, антропология как наука о человеке включает в себя всю систему наук, искусства и религию. Педагогическая антропология в первую очередь привлекает для решения своих проблем содержание и методы психологии, логики и философии.
Психология принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества жизни.
Явления чувства, мысли, воли, явления знания и творчества, область психологии, представляют собой первейший объект внимания философской антропологии.
Можно ли наблюдением психических явлений сблизиться с явлениями физиологическими? И да, и нет.
Бесчисленное множество примеров, неотразимых по своей убедительности, доказывают, что изменение физиологических отправлений влечет за собой необходимое изменение психических явлений в человеке. Психическое состояние имеет влияние на жизненный процесс. Следовательно, связь обоих родов явлений неоспорима. Она есть один из вопросов науки, и по мере более точного исследования этого вопроса можно надеяться, что упомянутая связь будет выказываться все яснее.
Поскольку человечеству высшей гуманности, или разума, нужна подлинная философия, постольку она нужна и образованию: философский разум является новой, высшей ступенью человеческого разума. Но для этого философия, присваиваемая новыми поколениями, должна быть лишена односторонности, прежде всего односторонности натурализма.
Дух, идеальное, мысль, философия должны изучаться как независимые сущности, не сводимые ни к физиологии, ни к биохимии мозга, ни к чему бы то ни было иному, ибо любой редукционизм ложен и пагубен. Уместно припомнить здесь страстные протесты зоопсихолога В.А. Вагнера против попыток И.П. Павлова положить в основу психологической науки физиологические наблюдения, сколь угодно гениальные, прозорливые и тысячекратно проверенные. В частности, Вагнер однажды точно сказал: "Физиология, которая хочет проникнуть в душу человека посредством слюнной собачей железы, идет по неверному пути".
Если философское мышление не может остановиться на указанном переходном пункте, то научное исследование долго еще должно его удерживать, если только будет в состоянии когданибудь осилить его. И этому есть одна очень важная причина: самый метод исследования. Орудия внешнего наблюдения могут уловить лишь самую грубую часть психических явлений: изменение физиономии, звука голоса, наконец, слово и действие, составляющие окончательный результат часто весьма сложного внутреннего процесса.
Для изучения самого процесса в его оттенках, в его действительной постепенности есть только одно орудие, отличное от всех орудий внешнего наблюдения. Это внутреннее наблюдение, заключенное в психическом явлении сознания.
Вот этот факт сознания составляет до сих пор камень преткновения для всех теорий, объясняющих психические явления с помощью движения. Можно механически объяснить изменение физиономии, изменение звука голоса, процесс слова и деятельности вследствие разных внешних впечатлений. Но говорящий и действующий автомат, с подвижной

физиономией и с изменяющимся голосом, не есть еще сознательное существо.
Сознание есть процесс, доступный лишь одному наблюдателю, тому, в котором он происходит, и во всем лексиконе движения для сознания нет еще соответствующего выражения.
Для беспристрастного наблюдателя сознание составляет особое научное явление, и, рассматривая психические отправления как отправления преимущественно сознательные, мы должны отрицать возможность их сближения с физиологическими.
Итак, на вопрос о сближении явлений психики с явлениями физиологии мы можем одновременно ответить: да и нет. Они сближены взаимной зависимостью в едином человеческом существе, сближены во внешнем явлении, в реальном бытии. Они разделены в научном исследовании, в своих существеннейших особенностях и в этом отношении для современной науки совершенно несоизмеримы.
Знание, творчество внутреннее и жизненное нераздельны в действительности. Но наука их различает для удобнейшего изучения и таким образом открывает их законы.
Логика, феноменология духа и наука жизненной деятельности входят в состав антропологии.
Наука жизненной деятельности обнимает все технические знания. Она охватывает законы питания общества, созданного человеком с той же необходимостью, как создаются общества перепончатокрылых (пчел, муравьев), политическую экономию. Она включает в себя юридические формы, в которых человек попробовал заковать (всегда безуспешно) изменяющийся идеал справедливого общества, юридические и государственный знания. Наконец она охватывает процесс образования и распада обществ, нарастания знания, видоизменения внутреннего и внешнего творчества человека. Это значит, что она обнимает всю историю.
И действительно, история есть самый существенный признак, отличающий в глазах науки род homo от других зоологических родов. Может быть, со временем найдутся аналогичные факты и в жизни других животных, но пока лишь человек имеет историю.
История, обнимая процесс нарастания знания, предъявляет неоспоримые права антропологии на все факты знания.
Эти факты сосредоточены в науке о знании логике, и в науке о внутреннем творчестве феноменологии духа. Первая обнимает все методы убеждения в достоверности, в вероятности или в ошибочности какоголибо положения. Вторая заключает в себя явления научного творчества, творчества искусств и творчества религий.
Обратим внимание на явления научного творчества в их связи с логикой.
Все обобщения, позволяющие из отрывочных наблюдений составить науку, все формулы, в которых науки видят свои самые блестящие результаты, суть явления этих двух отделов антропологии.
Достоянием логики является научный метод. Метод наведения, или индукции, с помощью которого естественные науки дают свои законы. Аксиоматический метод, который доставляет математическим наукам их неотразимую убедительность. Метод вероятностей большого числа наблюдений, лежащий в основании всех статистических заключений. Метод критики свидетельств, составляющий основание всей истории, всякого научного предания.
В число явлений феноменологии человеческого духа входят также:
понятие о роде и виде;
понятие о сущности и явлении;
понятие о причине и следствии;
понятие о простоте и сложности;
определение закона, постановка гипотезы, систематика каждой науки в особенности и всех наук вообще;
число, пространство, время, а следовательно, движение;
наконец бытие и действительность.
Таким образом, научное творчество обнимает все науки в их общих выводах и в их систематическом построении. Логика обнимает все их методы. Отдельные факты, частные

результаты, добытые случайным или намеренным исследованием ученых, входят в историю наук. Вся наука в целом своем составе размещается по различным отделам антропологии. Но научное творчество этим не исчерпывается. Группировка фактов науки, сближение их с помощью гипотез составляет лишь простейшую его часть. Когда наука не может уже идти далее, когда строгий метод не дозволяет совокупить воедино образовавшиеся группы наук, тогда научное творчество продолжает требовать единства и стройности от всех процессов мышления и обстраивает науку более или менее великолепным храмом философской системы.

IV

Посмотрим теперь на антропологию как на философскую систему. Решим вопрос, каким образом представление о человеке может служить в наше время основой для построения цельной системы, охватывающей собой факты науки, не искажая их, и в то же время удовлетворяющей требованиям единства и стройности.
Признавая мышление только обобщением, мы стоим на точке зрения материализма; мысль и все факты сознания получают только феноменальное существование.
Оставаясь в области действительности сознания и признавая мышление только противопоставлением одного процесса сознания другому процессу, мы становимся на точку зрения идеализма. Знание отличается от творчества лишь ступенью, а не сущностью сознаваемого предмета.
Антропологический принцип требует одновременного допущения того и другого содержания в мышлении. Для человеческого мышления мысль не есть только обобщение и не только противопоставление себя самой себе же самой. Она есть то и другое вместе. Процесс сознания действителен, и мир внешний реален. Это приводит нас к двум отраслям теоретической философии: к философии природы и к философии духа.
Философия природы, опираясь на реальность внешнего мира, должна стремиться построить процесс сознания, как если бы вне вещественного мира не было ничего, кроме феноменов. Философия духа, опираясь на действительность сознания, должна стремиться построить все сущее как продукт систематического развития мышления.
Но переход между миром реальным и феноменальным может быть еще другим. Мышление переходило от реального бытия к феноменальному в его обобщении и противопоставляло действительному сознанию бытие, которое признавалось реальным, следовательно, в котором отрицалась преобладающая действительность мыслящей личности. В обоих случаях переход с помощью мышления был потерей части бытия или для мыслимого или для мыслящего.
Другой переход должен быть обратным: феномен должен делаться реальным бытием, реальное бытие должно обращаться в действительную личность.
Это имеет место в практической философии. Ее процесс есть действие; личность воплощает свое желание, свое чувство, свое понятие вне себя, в мир реального бытия. Она ставит себе цель, и эта реальная внешняя цель делается действительным побуждением в личности. Здесь скептическое начало не имеет места, потому что противоположности процессов в обоих случаях не существует. Разница лишь в том, что воплощение желания, чувства, понятия в деятельность может совершиться бессознательно или сознательно. Постановка же цели есть всегда переход реального бытия в сознательную действительность. Первая деятельность обширнее второй, но может более или менее в нее переходить и ни в каком случае ей не противополагается.
Отсюда в основание практической философии ложится принцип практический. В нем выражается независимость личности как действующей от всех вопросов о ее сущности. Личность сознает себя свободной, желающей для себя и ответственной перед собой в своей практической деятельности. Это личный принцип свободы, отделяющий мир практической философии от мира теоретической. На этом принципе зиждется возможность жизненных

вопросов, возможность критики человеческой деятельности, возможность требований от человека чего бы то ни было.
Неизменный закон причины и следствия проникает в философию природы, неизменный закон стройного развития создает философию духа, потому что высшее бытие в обоих находится в начале, низшее в конце процесса; мыслимый мир должен подчиниться реальному бытию или строиться по условиям, налагаемым на него мыслящей действительностью.
В практической философии высшее бытие является, в конце концов, воплощением или целью.
Личность практически свободна, и свобода сама является первой ее потребностью.
Как действительная личность в теории противополагала себе реальный мир, единственный источник знаний, так действительная личность на практике противополагает себе идеалы, единственное побуждение к деятельности. В полном представлении реального бытия заключается возрастание знания. В полноте идеалов, которые ставит человек, заключается совершенство его деятельности.
Для определения этих идеалов и для группировки они подвергаются взаимной критике. Одни оказываются взаимно противоречивыми, другие неполными, и окончательно получаем две группы, несоединимые по своей сущности, но соединяемые в идеале действующей личности.
В теоретической философии мы искали отношения между реальным миром и действительным сознанием. Давая поочередно преобладание тому или другому началу, мы имели философию природы и философию духа.
Точно так же здесь нам нужно определить отношение между формой, в которую воплощается деятельность, и содержанием, воплощаемым в эту форму. В одной и той же деятельности человек не может одновременно ставить себе целью прекрасную форму и нравственное содержание. Цель его должна быть одна при каждой деятельности, но действующая личность может ставить себе в одном случае эстетическую, в другом нравственную цель.
Проникнувшись сознанием того и другого идеала, истинно человечная личность бессознательно нравственна при художественной деятельности, бессознательно художественна при нравственной. Это разделение, требующее нового соединения, дает две отрасли практической философии.
Философия искусства есть философское построение эстетики. В первой части своей, в философии художественного идеала, она ищет идеал прекрасного произведения. Она соединяет реальный художественный идеал стройную форму с действительным художественным идеалом патетическим настроением. Она не отвергает художественные идеалы служения идее, общественным и жизненным целям. Она изучает антропологическое художественное произведение как патетическое воплощение личности художника в стройные формы. Затем она в философии искусств решает вопрос о воплощении различного рода патетического настроения личности в различные формы искусства.
Философия жизни точно так же ищет в этике или в философии личности идеал человеческого достоинства. Доказывая неполноту или внутренние противоречия в идеалах эгоистической, полезной, милосердной, самоотверженной деятельности, она приходит к идеалу справедливой деятельности. Как деятельности, распространяющей на всех людей признание человеческого достоинства и тем восходящей к представлению о равноправном человечестве.
Во имя этого идеала этика защищает положение о том, что человеческое достоинство заключается в справедливой деятельности.
Справедливая деятельность есть воплощение в жизнь идеи равноправности всех людей на всестороннее развитие независимо от патетических настроений действующей личности.
В философии общества она судит с позиций идеала достойной и справедливой личности: формы семьи, рода, нации; формы промышленного, сословного, юридического союза; формы государства, церкви; человечества и человеческого общества вообще.

Общественный союз является для антропологической системы средством развития личности, средством воплощения в жизнь идеи о личном достоинстве, т.е. идеи справедливости. Отсюда разрешение противоречия между общественной обязанностью и личным стремлением гражданина.
Личность видит в справедливом обществе воплощение своего достоинства. Общество должно иметь целью удовлетворение справедливых требований развития всех своих членов. При столкновении либо личность не уяснила себе требований справедливости и общество обязано развивать личность, либо общество нарушило свои обязанности и обратилось в условную форму без достаточного нравственного содержания.
Но поклонение форме есть идеал искусства, а не нравственности, и нравственная личность обязана стремиться всеми силами внести надлежащее содержание в существующие формы или перестроить формы по требованиям содержания.

V

Итак, практическая философия приходит к двум одновременным процессам человеческой деятельности. Человек создает прекрасные или только стройные формы, в которые бессознательно вкладывает свое нравственное содержание.
Стройность и красота упрочивают их существование и оставляют их памятником человеческой деятельности. Человек воплощает в жизнь нравственное содержание, ломая и перестраивая формы, в которые он его воплощает, по мере того, как они не удовлетворяют своему содержанию. Оба эти процесса вместе составляют историю человека и приводят к заключительному члену антропологии как стройной философской системы.
Этот заключительный член есть философия истории. Она включает в себя все предыдущее, потому что заключает в процессе развития то, что составляет предмет теоретической и практической философии.
Во всех фактах истории, независимо от всякой критики, присутствует убеждение в действительности человеческого сознания. Постепенно расширяя свое знание, человек все более и более овладевает реальным миром, отличая реальное знание от созданий своей фантазии.
Точно так же история все более выдвигает на передний план личность как источник всякой деятельности. Причины этой деятельности все яснее выказываются как внутренние идеалы, а не как внешние побуждения и принуждения. Все более человек убеждается, что неправильность его деятельности зависит часто от перенесения одного идеала в другую область, ему не принадлежащую.
Наконец, красота (как патетическая стройность) и справедливость (как обобщение личного достоинства) делаются для мыслителя неизбежными источниками художественного творчества и нравственной деятельности в личности и в обществе.
Философия истории есть очертание законов этого развития. Выходя из антропологического начала, она ищет его везде и потому видит в разнообразии исторических измерений повсюду переход из менее сознательного состояния к более сознательному. В теоретической деятельности она видит стремление перейти от верования к знанию, от бессознательного построения мифологических систем к сознательному построению философских систем, возможно ближе подходящих к науке и поставляющих науку как свой окончательный идеал. В практической деятельности она видит стремление заменить повсюду бессознательную деятельность целесообразной.
Теоретическая философия изображает человека как личность действительную, познающую и мыслящую. Практическая философия представляет его как личность сознательно свободную, творческую и человечную (т.е. художническую и справедливую). Философия истории показывает его как личность, развивающуюся в отношении сознания всех своих предыдущих качеств.
Как познающая личность человек беспрестанно расширяет пределы науки и тем дает все

новый материал своему мышлению. Как творческая личность он создает все новые идеалы, новые формы и действия для их воплощения, никогда не исчерпывая прекрасных форм, нравственных действий и всегда стремясь далее и далее к осуществлению человечности, которую он в себе сознает.
Эта возможность бесконечного развития, не мешающая законченности философской системы, есть необходимое следствие антропологического начала, и она позволяет построить философию истории, не ограничивая человечество в формах его развития.

VI

Философия есть, вкупе с немногими иными, совершенно необходимая составная часть любого разумного содержания образования. Особенно в юности спасительна хорошая философия как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Философия призвана научить искусству мыслить не только самостоятельно, но и правильно (И. Кант). Философии надобно учить так, чтобы предотвратить становление в молодежи и скепсиса, и самомнения. Сложная работа по развитию интеллекта у детей начинается с осознания ими повседневных впечатлений и далее продвигается к анализу и синтезу, становлению понятий. Огромную роль в воспитании разума играет тренировка рефлексии критичности и реалистичности. Соблюдая эти принципы, учитель вводит далее ученика в царство противоречий и учит их правильно разрешать. Это необходимое лекарство от догматизма, к которому так легко прибегает неопытная душа ребенка. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты.
Путь к развитию разума усвоение мировой философии, когда она изучается как история осмысления естественного и культурного мира. Философское образование невозможно без истории культуры, просвещения, вне рефлексии природы, судеб и прогнозов познания. "Удивление" культивированное воспитанием природное любопытство, составляющее предпосылку интереса к жизни, являет собой не только в высшей степени желательную мотивацию учения, но и ценное содержание воспитания. Поэтому в цели воспитания входит стимуляция и поддержание умонастроения удивления перед сложностью, многообразием и таинственностью мира.
Познавательная теоретическая установка дает благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам, достижение одной из важнейших целей жизни. Самодостаточное познание, созерцание истины делает возможными прикладные достижения науки. Философский разум является новой, высшей ступенью человеческого разума. Но подлинная философия должна быть лишена односторонности, например односторонности натурализма, крайностей материализма и идеализма.
Собственно философская установка особенно полезна в деле воспитания, когда она опережает изучение наук и следует за ними, вновь создавая очередную "зону развития". Философское образование принимает две родственные формы: пропедевтическую и заключающеобобщающую. При этом обобщающая форма немедленно сама становится пропедевтической, и таким образом философия сопровождает любое образование всегда, бесконечно оставаясь его предпосылкой и завершением, насколько оно возможно.
Эмпирический по своей природе рассудок просветляется только благодаря теоретическому в своей сущности разуму, призванному снабжать рассудок принципами правильного действия. Вот почему так важно присутствие в учебных планах, во всем содержании образования философии как мышления о мышлении, как науки о научном познании, его опасностях и достижениях, его принципах и опыте, его истории, оценке и теории этой истории.
Человеческое сознание, наиболее ценный и собственно человеческий дар, изучается с позиций множества наук (см.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968), среди которых философия занимает настолько значительное место, что есть все основания

называть ее "мышлением о мышлении". Для педагогики это означает, что, вопервых, философия есть обязательный (наряду с другими) источник человековедческих знаний и, вовторых, вкупе с немногими иными, компонент любого учебного плана, совершенно необходимая составная часть любого разумного содержания образования. Императивность этих положений объясняется тем, что без мышления о мышлении нет в высшей степени желательных элементов осознанной мыслительной деятельности, без которой, в свою очередь, нет ни практической, ни теоретической работы. Философия предупреждает некоторые серьезные болезни мышления и лечит их: идиотическую погруженность в повседневность, и только в нее ("заботы вечны", по слову Пушкина), некритичность, самодовольство мышления и то, и другое гибельно для человека и человечества.
Особенно в юности спасительна хорошая философия как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Науке о науке, мышлению о мышлении, философии желательно учить так, чтобы предотвратить и скепсис, и самомнение. Искусству мыслить не только самостоятельно, но и правильно (И. Кант) призвана философия.
Педагогика с этой точки зрения есть искусство обучать искусству мышления. Оба эти искусства очень сложны, ибо суть дела, истинное, внутреннее, сущностное, сокровенное не находится в сознании непосредственно, не дается с первого взгляда и внезапным озарением; необходимо размышлять, чтобы добраться до истинного строя предмета. Одно дело иметь проникнутые мышлением чувства и представления, и другое иметь мысли о таких чувствах и представлениях. Порожденные размышлением мысли об этих способах сознания составляют рефлексию, рассуждение, т.е. философию. Лишь мышление превращает душу, которой одарено и животное, в дух, и философия есть сознание человеком содержания духа и его истины.
Развивать мыслительные способности с помощью философии значит обучать объективной истине. Философия замещает представления мыслями, категориями или, говоря точнее, понятиями. Обладая представлениями, мы еще не знаем лежащих в их основании мыслей и понятий. И наоборот, это не одно и то же иметь мысли и понятия и знать, какие представления, созерцания, чувства им соответствуют.
Философия, повторял Э.В. Ильенков, концентрирует в себе способ мышления и проясняет его для самого мыслящего человека. С философией не сталкивается лишь тот, кто вообще не мыслит. Ум плюс ко всему гигиена духовного здоровья, столь же необходимого для жизни, как и здоровье физическое. А забота о душевном здоровье имеет и прямой социальный, жизненно важный для каждого человека смысл.
Философское образование полезно только в том случае, "если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы бытия" (Э.В. Ильенков).
Источником и методом философского познания, обращенного к человеку, его духу и преодолевающего наивный натурализм, является чисто теоретическое исследование Я. Исследование, возможное только в результате присвоения историкофилософского богатства, его критической и собственно теоретической установки. Одновременно образованию предстоит оказать помощь молодежи в усвоении целей истории, целей жизни, целей своей деятельности.
Цели преподавания философии многогранны. Ни одна из граней не отменяет другой. Нам нужна философия и как то, и как другое, и как энное.
Главная цель общего образования духовное развитие личности. Развивающей способности силой обладает не изучение философии, а ее изучение, нацеленное на развитие философского мышления, философствования.
Широкий общеобразовательный контекст любой специализации служит не фоном, не подготовительной ступенькой к профессиональной подготовке, но самодовлеющей ценностью. Стало быть, в нем необходима философия образования и образованности, теория духовного развития (феноменология духа), теория личности (персонология) и теория

ценностей (аксиология).
Развитие общих способностей личности предполагает совершенствование генеральной человеческой способности трудоспособности. Владение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний. Поэтому цель общеобразовательного курса философии включает в себя и праксеологию.
В школах должно учить тому, как делается наука, а не тому только, чего она добилась. Содержание образования включает в себя само исследование, искусство компетентного, точного и доказательного мышления. Оно предполагает овладение научным методом способностью мыслить и самостоятельно, и правильно. Стало быть, нам необходима философия как "метафизика", как наука о науке, эпистемология, философия познания и философия науки.
Школа призвана ориентировать новые поколения в системе наук и устанавливать плодотворную связь с ними. Поэтому мы нуждаемся в философии классификации наук. Философское образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке. Цель общеобразовательного курса философии ввести в искусство философствования как рефлексии, а философию понять и принять как концентрированную и высшую рефлексию духа.
Историческое введение в содержание и метод мировой философской дискуссии обладают мощным общеобразовательным зарядом. Идеи и язык этики, эстетики и философской антропологии составляют важные компоненты образования. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства.
Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит философия истории и культуры, раскрывающая драму людей и идей, обобщающую причины успехов и поражений человечества, прогресса, застоя и регресса, преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства.
Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недальновидность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений представляет собой ценный компонент образования: учит учиться на уже совершенных ошибках. Одновременно история заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты.
Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, необходим синтез отдельных учебных курсов с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы и полный курс.
Среди мотивов деяний человека выдающееся место занимает обладание смыслом жизни знанием о том, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную активность. Представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, смерти и бессмертия, составляют ядро мироотношения. Человек строит свое поведение в соответствии именно со своими осознанными или подсознательными эталонами красоты, добра и правды, ценности и смысла жизни. Вот почему так бесконечно важна история философии как филиация типов наиболее продуманных и серьезных ответов на важнейшие мировоззренческие проблемы, как феноменология и типология мироотношений.
Школьная премудрость непременно должна содержать в себе и философию религии. Далеко не автоматически вера, опыт и разум пронизываются нравственностью. Для этого необходимо специальное воспитание.
Философия искусства занимает выдающееся место в содержании образования. В цели философского образования входит стимуляция и поддержание умонастроения удивления перед сложностью, многообразием и тайнами мира.
Идея этического интеллекта имеет сверхобычное значение для образования, поскольку она предостерегает от развития умственных способностей в отрыве от нравственности. Ум не

разыщет истину, обязательно ошибется, если он не бескорыстен и не мужествен. Обучение философии, основанное на глубоком знании моральной организации человека, должно научить терпимости.
В учебном процессе необходимо обсуждений условий успеха в социальной жизни, готовности ответить на вызов времени. Нужна философия как теория искусства счастья.

ПЕДАГОГИКА, ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО

Часть первая

Б. М. Бим-Бад

"К основным стремлениям человека относится желание принять, наряду с собой, подобных ему разумных существ; принять их он может только при том условии, что вступает с ними в сообщество. Общественное стремление относится поэтому к основным стремлениям человека. Человек предназначен для жизни в обществе, он должен жить в обществе, он не полный законченный человек и противоречит самому себе, если он живет изолированно" (И.Г. Фихте).
Отдельная личность входит в самые разные группы - профессиональные и этнические, возрастные и политические, другие. Для понимания поведения людей в группах важно учитывать их субъективные представления о самих себе, о своей собственной группе и о других. Полезно также понять законы, по которым различные типы обществ и человечество в целом влияют на каждого из нас и наоборот - как отдельный человек (дурно ли, хорошо ли) воздействует на общество.
Государство как воспитательный и образовательный фактор; типы взаимоотношений между обществом и государством, между государством и личностью - вот еще один круг вопросов, рассмотрению которых посвящен настоящий раздел. Кроме того, нам предстоит выработать научный взгляд на тенденции развития и будущее государства, о котором хорошо сказано И.Г. Фихте: "Очень важно не смешивать общество вообще с особым эмпирически обусловленным родом общества, называемым государством. На a priori предначертанном пути рода человеческого имеется такой пункт, когда станут излишними все государственные образования. Это то время, когда вместо силы или хитрости повсюду будет признан как высший судья один только разум. Будет признан, говорю я, потому что еще и тогда люди будут заблуждаться и в заблуждении оскорблять своих ближних, но все они будут обязаны иметь добрую волю дать себя убедить в своем заблуждении и, как только они в этом убедятся, отказаться от него и возместить убытки. До тех пор пока не наступит это время, мы в общем даже не настоящие люди".
С проблематикой государства тесно связаны правовые вопросы семьи, детства и юности. Кроме того, нам предстоит достаточно ясно различить воспитание в демократическом государстве от воспитания в тоталитарном. Воспитание для свободы - от воспитания для рабства.
Наконец, и глобальные проблемы, и опасности тревожат воспитателей. Какова вероятность новых мировых войн? Каковы возможности международной регуляции конфликтов? Как воспитывать людей для мира, а не войны? Какой вклад в силах внести воспитание в совершенствование общества в целом?

Социальная психология

В чем педагогические и психологические предпосылки той ужасающей жажды рабства, которую проявляют на протяжении всей истории человечества широкие народные массы? Нам приходится искать их как в индивидуальной, так и в коллективной психологии.
Мнения и вкусы масс формируются пропагандой, рекламой, примером и другими внешними факторами. Они неизбежно заставляют человеческое мышление двигаться по проторенной дорожке. Вкусы и идеалы подавляющего большинства определяются обстоятельствами,

подвластными контролю человека. Им одинаково уютно в любой системе верований - как в той, которую им вдалбливали с рождения, так и в новой, куда их заманили лестью и посулами.
В любом обществе свобода мысли, вероятно, реально важна лишь для меньшинства. Но это отнюдь не означает, что кто-то полномочен производить отбор тех, за кем эта свобода сохранится, или должен быть наделен такой властью. Это не означает, что мы должны сознательно использовать эту власть, направив мысли людей в русло, представляющееся нам желательным. Это не означает, что кто-то, один человек или группа, может притязать на право определять, что люди должны думать и во что верить.
Покушение на интеллектуальную свободу уничтожает возможность прогресса. Принижение ценности интеллектуальной свободы ведет к застою и разрушению общества.
Интеллектуальная свобода в состоянии выполнять функцию первопричины прогресса лишь в том случае, когда любую идею или вопрос можно подвергнуть обсуждению.
Пока инакомыслие не подавляется, всегда найдется кто-нибудь, кто подвергнет сомнению идеи, господствующие в умах его современников и начнет на свой страх и риск обсуждать и пропагандировать новые.
Именно такое взаимодействие различных людей, обладающих различными знаниями и различными взглядами, и составляет суть интеллектуальной жизни. Развитие человеческого разума есть социальный процесс, основанный на существовании подобных различий. Мы не можем предсказать результаты этого процесса, не знаем, какие взгляды способствуют этому развитию, а какие - нет.
Направлять этот процесс, исходя из наших представлений, - значит ему мешать.
"Планирование" или "организация" духовного развития, как, кстати, и прогресса вообще - это противоречие в терминах.
Разум отдельного человека может "сознательно управлять" процессом собственного развития. Совсем другое дело - межличностный, коллективный процесс, обусловливающий это развитие. Пытаясь им управлять, пытаясь регулировать и контролировать этот процесс, мы лишь создаем на его пути препоны, которые рано или поздно приведут к застою мысли и деградации разума.
Трагедия коллективистской мысли в том, что, начав с признания верховной власти разума, она кончает его уничтожением. Можно даже сказать, что перед нами парадокс всякой коллективистской доктрины с ее требованием "сознательного" контроля или "сознательного" планирования. И то, и другое неизбежно приводит к требованию верховной власти для какого-нибудь отдельного человека.
В действительности только индивидуалистический подход к социальным явлениям позволяет нам признать определяющую роль надличностных сил, направляющих развитие разума. Индивидуализм характеризуется смирением перед не зависящим от нас социальным процессом и терпимостью по отношению к чужим взглядам. Он представляет собой полную противоположность той интеллектуальной гордыне, которая лежит в основе требования единого и всеобъемлющего руководства развитием общества.

I

Точное наблюдение Д.И. Писарева о том, что самые ярые фанатики - дети и юноши, требует серьезного осмысления. Как ни странно, но стремление растущего человека к самосохранению не проявляется автоматически. Оно как бы вызревает, да и то при совершенно определенном сочетании обстоятельств, внешних и внутренних факторов. "Мальчику жизни не жалко, гибель ему нипочем", - уверяет нас поэт. Молодая жизнь далеко не всегда знает цену жизни. Человеку любого возраста, не высоко ценящему свою жизнь, весьма трудно с благоговением относиться к чужой жизни, к жизни как таковой. Кроме того, именно у подростков и юношей "напряжение противоречий жизни" (Э.В. Ильенков) достигает максимального накала. Молодая душа нетерпелива: она жаждет и требует

разрешения вековечных проблем бытия немедленно - "здесь и теперь". Смысл своей жизни вступающему в нее человеку легче всего усмотреть в борьбе, разумеется, за самые высокие идеалы, в чем бы они ни заключались. Постепенно весь мир сужается для такого человека до границ этих идеалов.
Отсюда - фанатическая им приверженность.
Именно на "заре туманной юности" в наибольшей степени проявляется амбивалентность человеческих чувств и стремлений, прежде всего - воля к смерти, увы, легко сосуществующая с волей к жизни. Умопомрачительная сложность мира, тяжесть его познания настолько угнетают человека, что он втайне от себя ищет предлога для гибели, и чем "благороднее" этот предлог, тем с большим фанатизмом испытывается судьба. Наконец, есть молодые, исступленно боящиеся смерти, а пуще того - старости. Из страха перед ними они бегут навстречу гибели. Об этом, в частности, у А.С. Пушкина:

Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы.

Всё, всё, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья -
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обрести и ведать мог.

У Андрея Платонова есть образ молодого рыбака, которому так не терпелось убедиться в своем бессмертии, что он, позабыв о своих обязанностях перед женой и детьми, не дождался естественной смерти и утопился.
В основе фанатизма лежит подсознательный страх и жизни, и смерти. Отсюда - жажда смерти как избавления от труда жить и одновременно как залога бессмертия. В тесной связи с этим фундаментальным феноменом человеческой природы находится более или менее сублимированный "коктейль" из некрофилии и садизма. Молодой человек самоутверждается за счет воображаемого или актуального "могущества" - власти над жизнью и смертью других людей, власти, которую он присваивает, разумеется, насильственным путем.
Но ни один человек на свете никогда не мог и не сможет предаваться тайным порочным стремлениям без самооправданий. Без того, чтобы, как формулировал это Ф.М. Достоевский, не успокоить своей совести. Поэтому молодость хватается за любую внешне красивую идею, оправдывающую фанатическое стремление к своей гибели и к разрушению мира. Конечно же, ради самых "великих" целей.
Вот почему не дать детям и юношам шанса правильно определиться в этом огромном и таком противоречивом мире значит подвергнуть его опасности дальнейшего варварского разрушения. Ибо вслед за революцией идут, по слову А.С. Пушкина, "прах, кровь, мечи и цепи". Например, вослед так называемой Великой французской революции 1789-1794 годов

"*И горд и наг пришел Разврат,*
И перед ним сердца застыли,
За власть отечество забыли,
За злато предал брата брат.
Рекли безумцы: нет Свободы,
И им поверили народы.

И безразлично, в их речах,
Добро и зло, всё стало тенью -
Всё было предано презренью,
Как ветру предан дольный прах".

Если педагогика желает помочь выжить человеку и миру, то ей предстоит научить молодые поколения правильному смыслу жизни.
Неправильный смысл жизни дарит молодежи нигилизм. Это - теория разрушения мира с предполагаемой целью его последующего усовершенствования. Это - религия большевиков и национал-социалистов. Легче и скорее всего она формируется у недоученных молодых людей, спешащих найти, кому бы и чему поклониться.
Воспитателю полезно помнить, что мощной разрушительной силой обладает также цинизм. Не менее опасна самоуверенность в области мысли - именно она постоянно подпитывает фанатизм. Растущему человеку необходимо научиться здоровому недоверию себе, не переходящему в крайность, и здесь самое главное - овладение научным методом. Человек бунтующий - всегда человек некритически, нерефлекторно, беспроверочно самоуверенный. История революционного движения свидетельствует о многих опасностях, заключенных в воспитании.
Попытка оправдать превращение человека в средство для достижения какой-либо цели и принесение настоящего в жертву будущему (сколь угодно прекрасному) чревата самыми разрушительными последствиями. Она оправдывает ложь, шантаж, террор.
Воспитанию предстоит также снять флер романтической красивости - деэстетизировать жертвенность, ложно понимаемую как подвиг. Необходимо разоблачать "перфекционизм" - идею совершенства как единственной достойной человека цели. На самом деле лучшее всегда враг хорошего, и стремление к идеалу не должно мешать поэтапному и посильному, возможному и осторожному улучшению жизни.
Страшно важна также профилактика диалектической мнимости при разрешении реальных противоречий бытия. Нельзя превращать диалектику в искусство самообмана, в способ оправдать опасную идею "относительности" ценностей. Человек, бунтующий против вечных и неизменных законов мира, есть человек опасный. Человек неразрушающий обязан смириться перед законом. Хотя бы законом всемирного тяготения. И перед другими законами тоже.
Желание рабства не появляется в человеке или изживается им в том единственном случае, когда он обладает моральной и интеллектуальной силой. Его воля, умственные способности и чувства должны быть уравновешены настолько, чтобы он не боялся завтрашнего дня. Тогда он знает, что справится с ним так же, как справился со вчерашним и сегодняшним. Под интеллектуальной силой при этом понимается взятая и присвоенная личностью у истории высокая культура бережного продолжения наиболее продуктивных традиций творчества и критического по отношению к себе производства новых форм бытия.
Если тоталитарная "Империя предполагает уверенность в бесконечной податливости человеческой природы и отрицание человеческой природы" (А. Камю), то антиимперское воспитание снимает это внутреннее противоречие благодаря благоговейному отношению к законам человеческой природы и поэтому не ломает ее, а укрепляет ее внутренние силы, культивируя лучшее в ней и нейтрализуя опасное.
Человек свободный - это человек рефлектирующий, и без сугубого внимания к обучению рефлективным методам и без тренировки в различных видах рефлексии не может быть никакого благотворного воспитания вообще. Вне рефлексии человек остается недочеловеком, интеллектуально, духовно обездоленным.
Либо на плечи человека ложится и выбор, и риск, либо его освобождают и от того, и от другого". Либо бремя свободы, бремя сильных, либо тоталитарная казарма, рай для "слабосильных, порочных, бунтующих". Либо воспитание для свободы, либо воспитание для рабства, и третьего не дано природой мира, природой человеческой души, в которой есть и

лучшие и худшие качества. Рабство опирается на худшие.
Присмотримся к механизмам и проявлениям этого порабощения душ.

II

Всю историю русского терроризма можно свести к борьбе горстки интеллектуалов против самодержавия на глазах безмолвствующего народа. Их нелегкая победа в конечном счете обернулась поражением.
В 20-е гг. XIX в. у первых русских революционеров-декабристов понятия о добродетели еще существовали. Более того, их отношение к добродетели было сознательным. "Наши отцы были сибаритами, - писал один из них, Петр Вяземский, - а мы - последователи Катона". К этому прибавлялось всего одно убеждение, дожившее до Бакунина и эсеров девятьсот пятого года, - убеждение в очистительной силе страдания.
Декабристы, эти аристократы-идеалисты, решили пожертвовать собой ради освобождения народа. "Да, мы умрем, - говорил один из них накануне восстания, - но это будет прекрасная смерть".
В декабре 1825 г. каре мятежников, собравшихся на Сенатской площади в Санкт-Петербурге, было рассеяно ружейной стрельбой. Уцелевших отправили в Сибирь, повесив перед тем пятерых руководителей восстания, причем так неумело, что казнь пришлось повторять дважды. Эти жертвы, казалось бы, напрасные, были с восторгом и ужасом восприняты всей революционной Россией. Пусть после их казни ничего не изменилось, но сами они стали примером для других. Их гибель знаменовала начало революционной эры.
Белинский утверждал, что надо разрушить реальность, чтобы утвердиться в ней, а не служить ее пособником. "Отрицание - мой бог. В истории мои герои - разрушители старого - Лютер, Вольтер, энциклопедисты, террористы, Байрон ("Каин")". Примечательно, что здесь одна за другой перечислены все темы метафизического бунта.
Разумеется, заимствованная из Франции традиция индивидуалистического социализма все еще жила в России. Сен-Симона и Фурье читали и в 30-е годы. Прудон, открытый в 40-е, вдохновлял великого мыслителя Герцена, а позднее - Петра Лаврова. Но эта мысль, не терявшая связи с этическими ценностями, в конце концов потерпела поражение в великой схватке с иным, циническим направлением.
Белинский за время конфронтации с Гегелем достаточно точно определил свою позицию, которая перейдет затем к нигилистам и отчасти террористам. Таким образом, его можно считать связующим звеном между дворянами-идеалистами 1825 года и студентами-нигилистами 1860-го.
И в самом деле, Герцен подхватывает слова Белинского, когда пишет, восторгаясь нигилистическим движением, - правда, лишь в той мере, в какой оно представлялось ему освобождением от готовых понятий: "Уничтожение старого - это зарождение будущего".
Нигилизм 60-х годов начался, по крайней мере внешне, с самого решительного отрицания, какое только можно себе представить, - с отказа от любого действия, которое не является чисто эгоистическим.
Общеизвестно, что сам термин "нигилизм" был впервые употреблен Тургеневым в его романе "Отцы и дети", главный герой которого, Базаров, воплотил в себе законченный тип нигилиста.
В рецензии на эту книгу Писарев утверждал, что нигилисты признали в Базарове свой прообраз. "Мы решились ни за что не приниматься, - заявляет Базаров, - а только ругаться". "И это называется нигилизмом?" - спрашивают его. "И это называется нигилизмом". Писарев расхваливает этот прообраз, для большей ясности определяя его так: "Я чужд существующему строю вещей, я не желаю в него вмешиваться". Единственная ценность для таких людей сводилась к так называемому разумному эгоизму.
Отрицая все, что не служит удовлетворению "эго", Писарев объявляет войну философии, "бессмысленному искусству", лживой морали, религии и даже правилам хорошего тона. Он

строит теорию интеллектуального терроризма, напоминающую более позднюю теорию сюрреалистов. Вызов общественному мнению возводится им в ранг доктрины. Он доходит до того, что без тени улыбки задает себе вопрос: "Можно ли убить собственную мать? - и отвечает на него: - Почему бы и нет, если я этого хочу и это мне полезно?".
Русские нигилисты впадали в противоречие, бросая вызов обществу и видя в самом этом вызове утверждение некой ценности.
Они называли себя материалистами, их настольной книгой была "Сила и материя" Бюхнера. Но один из них признавался: "Ради Молешотта и Дарвина мы готовы пойти на виселицу или на плаху". Иными словами, учение о материи было для них куда важнее, чем сама материя. Это было учение, принявшее обличье религии и фанатической веры.
Тот, кто в подобной среде осмеливался заикнуться о бессмертии души, подлежал немедленному отлучению.
Нигилизм - рационалистическое мракобесие. Разум у нигилистов странным образом занял место религиозных предрассудков. Наименьшим противоречием в системе мышления этих индивидуалистов следует считать тот факт, что они избрали в качестве образа мышления самое вульгарное наукообразие. Они отрицали все, кроме самых плоских истин.
Тот, кто отрицает все, не может не понимать, что отрицание равносильно лишению. А, уразумев это, он способен открываться навстречу лишениям других и, в конце концов, дойти до самоотрицания. Писарев, мысленно не отступавший перед убийством матери, сумел найти справедливые слова для обличения несправедливости. Он, желавший беззастенчиво наслаждаться жизнью, хлебнул лиха в тюрьме, после чего сошел с ума. Избыток выставленного напоказ цинизма привел его к познанию любви, изгнанию из ее царства и мукам отверженности, толкнувшим к самоубийству. Он покончил счеты с жизнью не царственной личностью, которой мечтал стать, а жалким исстрадавшимся человеком.
Бакунин воплотил в себе те же противоречия, но куда более эффективным способом. Он умер накануне террористической эпопеи, в 1876 г., успев, однако, заранее осудить покушения и разоблачить "брутов своей эпохи". Впрочем, он порицал Герцена за то, что тот открыто критиковал неудавшееся покушение Каракозова на Александра II в 1866 г.
Бакунин, наряду с Белинским и нигилистами, несет ответственность за последствия этих трагических событий, в основе которых лежал бунт. Но он привнес в этот процесс и нечто новое - семена того политического цинизма, который превратился в законченную доктрину у С.Г. Нечаева и довел до крайности развитие революционного движения.
Бакунин вводит бунтарское начало в самую сердцевину революционного учения: "Жизненная буря - вот что нам надо. И новый мир, не имеющий законов и потому свободный".
Но будет ли мир без законов свободным миром? Этот вопрос стоит перед каждым бунтом. Если бы на него надлежало ответить Бакунину, его ответ был бы недвусмысленным. Хотя он при всех обстоятельствах и со всей ясностью высказывался против авторитарной формы социализма, но, как только ему приходилось обрисовывать общество будущего, он, не смущаясь противоречием, определял его как диктатуру. Уже статут "Интернационального братства" (1864-1867), составленный им самим, требует от рядовых членов абсолютного подчинения центральному комитету во время революционных действий. Требования эти остаются в силе и после революции. Бакунин надеялся, что в освобожденной России установится "твердая власть диктатуры, власть, окруженная ее сторонниками, просвещенная их советами, укрепленная их добровольной поддержкой, но не ограниченная ничем и никем".
Бакунин в той же мере, что и его противник Маркс, способствовал выработке ленинского учения. А мечта о революционной славянской империи в том виде, в каком Бакунин изложил ее царю, была - вплоть до таких деталей, как границы, - осуществлена Сталиным.
Бакунин возвещал наступление диктатуры не вопреки своей страсти к разрушению, а в соответствии с ней. И ничто не могло остановить его на этом пути, поскольку в горниле всеобщего отрицания он испепелил, в числе прочего, и моральные ценности. В своей

"Исповеди", обращенной к царю и потому намеренно заискивающей - ведь с ее помощью он рассчитывал обрести свободу, - Бакунин дает впечатляющий пример двойной игры в революционной политике. В "Катехизисе революционера", написанном, как полагают, в Швейцарии вместе с Нечаевым, представлен образец политического цинизма, который с тех пор тяготел над революционным движением.

Нечаев был менее известной, но более таинственной фигурой, чем Бакунин. Его стараниями нигилизм как связная доктрина был доведен до пределов возможного. Этот человек, почти не знавший противоречий, появился в кругах революционной интеллигенции примерно в середине 60-х годов и умер забытым в январе 1882 г.

За этот короткий промежуток времени он не переставал выступать в роли искусителя. Его жертвами были окружавшие его студенты, революционеры-эмигранты во главе с Бакуниным и, наконец, его тюремная стража, которую он сумел вовлечь в фантастический заговор. Едва появившись на люди, он уже был твердо убежден в правоте своих мыслей. Бакунин был до такой степени им обворожен, что согласился облечь его фиктивными полномочиями. В этой непреклонной натуре ему открылся идеал, который он хотел бы навязать другим и до какой-то степени воплотить в себе самом, если бы ему удалось избавиться от собственной мягкосердечности.

Нечаев был жестоким аскетом безнадежной революции. Самой явной его мечтой было основание смертоносного ордена, с чьей помощью могло бы расширить свою власть и восторжествовать мрачное божество, которому он поклонялся.

Он не только рассуждал на тему всемирного разрушения, но и настойчиво внушал тем, кто посвятил себя революции, формулу "Все позволено". Сам он позволял себе все.

Он был певцом фанатизма. "Революционер - это человек заранее обреченный. У него не может быть ни любовных связей, ни имущества, ни друзей. Он должен отречься даже от своего имени. Все его существо должно сосредоточиться на единой страсти - революции". Ведь если история, чуждая всяких моральных принципов, является всего лишь полем битвы между революцией и контрреволюцией, то человеку остается только полностью слиться с одним их этих двух начал, чтобы вместе с ним погибнуть или победить. Нечаев доводит эту логику до конца.

Если революция становится единственной ценностью, она требует от революционера всего, в том числе доноса, оговора и предательства единомышленников. Насилие, поставленное на службу абстрактной идее, обращается теперь как на врагов, так и на друзей. Лишь с наступлением царства одержимых стало возможным утверждение, что революция сама по себе значит неизмеримо больше, нежели те, ради которых она совершается. Что дружба, которая до сих пор скрашивала горечь поражений, должна быть принесена в жертву и предана забвению вплоть до неведомого еще дня победы.

Таким образом, своеобразие С.Г. Нечаева заключается в том, что он вознамерился оправдать насилие, обращенное к собратьям. Как уже говорилось, он написал "Катехизис" вместе с Бакуниным. Но когда Бакунин в припадке самоослепления назначил его представителем "русского отдела Всемирного революционного союза", существовавшего только в его воображении, и Нечаев в самом деле вернулся в Россию, он тут же основал свою собственную организацию "Народная расправа" и самолично выработал ее устав.

В нем содержался пункт, касающийся тайного центрального комитета, безусловно, необходимого для любого военного или политического объединения. Комитета, которому должны бы беспрекословно подчиняться все рядовые члены.

Но Нечаев не только милитаризировал революцию, он считал, что ее руководители вправе употреблять по отношению к подчиненным ложь и насилие. Он разделил революционеров на несколько разрядов. К первому - т.е. к вождям - относятся те, кто может "смотреть на других как на часть общего революционного капитала, отданного в их распоряжение".

Вполне возможно, что политические деятели на протяжении всей истории думали именно так, но никогда не решались сказать об этом вслух. Во всяком случае, до Нечаева никто из революционных вожаков не рискнул открыто провозгласить этот принцип. Ни одна из

революций до той поры не осмелилась заявить в первых же строках своих скрижалей, что человек - это всего лишь слепое орудие. Ряды ее участников пополнялись с помощью традиционных призывов к мужеству и духу самопожертвования.
Нечаев же решил, что колеблющихся можно шантажировать и терроризировать, а доверчивых - обманывать. Даже те, кто лишь воображает себя революционерами, могут пригодиться, если их систематически подталкивать к совершению особо опасных акций. Что же касается угнетенных, то раз уж им предстоит полная и окончательная свобода, их можно угнетать еще больше. Их потери обернутся благом для грядущих поколений. Нечаев возводит в принцип положение, согласно которому следует всячески подталкивать правительство к репрессивным мерам. Ни в коем случае не трогать тех его официальных представителей, которые особенно ненавистны населению. Наконец, всемерно способствовать усилению страданий и нищеты народных масс.
Все эти намерения обрели подлинный смысл только сегодня. Нечаев не дожил до триумфа своих идей. Он успел лишь пустить их в ход во время убийства студента И.И. Иванова - события, настолько поразившего воображение современников, что Достоевский сделал его одним из тем своих "Бесов". Иванов, чья единственная вина заключалась в том, что он усомнился в существовании мифического "центрального комитета", посланцем которого называл себя Нечаев, противопоставил себя революции, тому, кто отождествлял себя с нею. И, следовательно, подписал себе смертный приговор.
"Кто дал нам право покушаться на человеческую жизнь?" - спрашивал Успенский, один из товарищей Нечаева. "Речь идет не о праве, а о нашем долге: мы обязаны уничтожить всякого, кто вредит общему делу". Когда революция становится единственной ценностью, ни о каких правах не может быть и речи, остаются одни только обязанности.
Но, с другой стороны, во имя исполнения этих обязанностей кое-кто присваивает себе все права. Так поступил и сам Нечаев. Не тронувший пальцем ни одного тирана, он во имя общего дела расправляется с Ивановым, заманив его в ловушку.
Потом он бежит из России и встречается с Бакуниным, который отворачивается от него, осуждая эту "омерзительную практику". "Он мало-помалу убедил себя, - пишет Бакунин, - что для создания несокрушимой организации необходимо взять за основу политику Макиавелли и систему иезуитов: насилие для тела и ложь для души". Это прекрасно подмечено.
Но можно ли называть подобную тактику "омерзительной", если революция, как утверждал сам Бакунин, является единственным благом? Нечаев и впрямь находился на службе у революции, радея не о себе, а об общем деле. Выданный швейцарскими властями царскому правительству, он мужественно держался на суде. А приговоренный к двадцати пяти годам тюрьмы, не прекратил своей деятельности и в крепости, сумел распропагандировать команду Алексеевского равелина, строил планы убийства царя, но потерпел неудачу и был снова судим. Смерть в глубине каземата, на исходе двадцатого года заключения, увенчала биографию этого мятежника, ставшего родоначальником высокомерных вельмож революции.
С этого момента в ее лоне окончательно восторжествовал принцип вседозволенности, убийство было возведено в принцип.
Однако в начале 70-х годов, с обновлением народничества, явилась надежда, что это революционное движение, чьи истоки восходят к декабристам, а также социализму Лаврова и Герцена, сумеет затормозить развитие политического цинизма, представленного Нечаевым. Народники обратились к "живым душам", призывая их "идти в народ" и просвещать его, чтобы потом он сам пошел по пути свободы. "Кающиеся дворяне" оставляли свои семьи, одевались в отрепья и отправлялись читать проповедь мужику. Но тот смотрел на них искоса и помалкивал. А то и выдавал новоявленных апостолов жандармам.
Неудача, постигшая этих прекраснодушных мечтателей, неминуемо должна была отбросить движение к нечаевскому цинизму или, по меньшей мере, к практике насилия. Интеллигенция, не сумевшая сплотить вокруг себя народ, вновь почувствовала себя

одинокой перед лицом самодержавия. Мир снова предстал перед ней в двойственном обличье господина и раба. Именно тогда группа "Народная воля" решила возвести терроризм в принцип и начала серию покушений, которые при участии партии эсеров не прекращались вплоть до 1905 г.

III

1878 год был годом рождения русского терроризма. 24 января, накануне суда над ста девяносто тремя народниками, совсем еще юная девушка, Вера Засулич, стреляет в генерала Трепова, градоначальника Санкт-Петербурга. Оправданная судом присяжных, она затем ускользнула от царской полиции. Этот револьверный выстрел вызвал целую волну репрессий и покушений, которые следовали друг за другом. Уже тогда было ясно, что они прекратятся не раньше, чем окончательно выдохнутся все их участники.
В том же году член "Народной воли", Кравчинский, выпускает памфлет "Смерть за смерть", в котором содержится апология террора. Последствия не заставили себя ждать. Жертвами покушений в Европе стали немецкий кайзер, король Италии и король Испании. Начиная с этого момента, весь конец XIX века, как в России, так и на Западе, ознаменован непрекращающейся серией убийств. В 1879 г. - новое покушение на испанского короля и неудавшийся заговор против русского императора. В 1881 - его убийство боевиками "Народной воли". Софья Перовская, Желябов и их сподвижники повешены. В России, где покушения на второстепенных представителей власти никогда не прекращались, в 1903 г. возникает боевая организация партии эсеров, группа самых поразительных фигур русского терроризма.
Нигилизм, тесно связанный с развитием этой обманчивой веры, завершается, таким образом, терроризмом.
Эти юноши и девушки, жившие в атмосфере всеобщего отрицания, пытались преодолеть свои противоречия и обрести недоставшие им ценности с помощью бомбы и револьвера. До них люди умирали во имя того, что знали, или того, во что верили. Теперь же стали жертвовать собой во имя чего-то неведомого, о котором было известно лишь одно: необходимо умереть, чтобы оно состоялось.
До тех пор шедшие на смерть обращались к Богу, отвергая человеческое правосудие. А, знакомясь с заявлениями смертников интересующего нас периода, поражаешься тому, что все они, как один, взывали к суду грядущих поколений. Лишенные высших ценностей, они смотрели на них как на свою последнюю опору. Их добровольное нисхождение в мир греха и смерти породило только обещание неких будущих ценностей. Весь ход истории позволяет нам утверждать, что они погибли напрасно.
Само понятие будущей ценности внутренне противоречиво, поскольку оно не может ни внести ясности в действие, ни служить основанием выбора до тех пор, пока не обретет хоть какую-то форму. Эти люди, раздираемые противоречиями, своим отрицанием и смертью производили на свет веру в появление подобных ценностей. Они подчеркнуто ставили превыше самих себя и своих палачей это высшее и горькое благо, которое лежит у истоков бунта. Остановимся же на таких ценностях поподробнее, пользуясь моментом, когда дух бунта еще сталкивался с духом сострадания.
"Можно ли говорить о террористических актах, не принимая в них участия?" - восклицает Каляев. Все его товарищи по боевой организации эсеров, руководимые сначала Азефом, а потом Борисом Савинковым, оказались на высоте этих слов. То были требовательные к себе люди. Они были последними в истории бунта, кто целиком принял вместе со своей судьбой свою трагедию. Живя террором, они верили в него. Чувство надлома никогда не покидало их.
История знает не много примеров, когда фанатики мучились бы угрызениями совести даже в разгар схватки. А люди 1905 года постоянно терзались сомнениями. К их чести надо сказать, что мы не можем задать им ни единого вопроса, который уже не стоял бы перед ними и на

который они хотя бы отчасти не ответили своей жизнью или своей смертью.
Они торопились войти в историю. Когда Каляев, например, в 1903 г. решил вместе с Савинковым принять участие в террористической деятельности, ему было всего двадцать шесть лет. А через два года этот "Поэт", как его называли, был уже повешен. Но для того, кто изучает историю этого периода, Каляев с его головокружительной судьбой представляется самой показательной фигурой терроризма. Он ворвался в историю России и всего человечества, чтобы через мгновение погибнуть, став мимолетными и незабвенным свидетелем разрастающегося бунта.
На смену этим людям явятся другие. Одухотворенные той же всепоглощающей идеей, они, тем не менее, сочтут методы своих предшественников сентиментальными и откажутся признавать, что жизнь одного человека равноценна жизни другого. Они поставят выше человеческой жизни абстрактную идею, пусть даже именуемую историей, и, заранее подчинившись ей, постараются подчинить ей других.
Жизнь человеческая может быть всем или ничем. Для этих людей человеческая жизнь не будет стоить ни гроша.
Бунтовщики девятьсот пятого года среди грохота бомб доказывают нам, что бунт, если он останется бунтом, не может привести ни к утешению, ни к идейному умиротворению. Их бесспорная единственная победа заключалась в преодолении одиночества и отрицания. Находясь в гуще общества, которое они отрицали и которое их отвергло, они, как и подобает всем людям широкой души, стремились мало-помалу сплотиться в единое братство. Представление о безмерности их отчаяния и надежды может дать взаимная любовь, которую они питали друг к другу даже на каторге. Любовь, которая простиралась на бесчисленные массы их порабощенных и безмолвных собратьев.
Чтобы стать служителями этой любви, им нужно было сначала сделаться убийцами. Чтобы утвердить царство невинности, им предстояло принять на себя вину. Это противоречие разрешалось только в последний миг их жизни. Одиночество и благородство, отчаяние и надежда могли быть преодолены лишь добровольным принятием смерти.
Желябов, организовавший в 1881 г. покушение на Александра II и схваченный за двое суток до гибели царя, просил, чтобы его казнили вместе с настоящим убийцей. Дело в том, что Желябов стремился избежать обвинений, которые постигли бы его, останься он в одиночестве после того, как стал реальным участником или пособником убийства.
У подножия виселицы Софья Перовская обняла Желябова и двух его друзей. Для Желябова его смерть в кругу своих собратьев была равносильна оправданию. Убийца виновен лишь в том случае, если соглашается жить после убийства или предает своих сообщников. А его смерть целиком заглаживает как вину, так и само преступление.
Именно поэтому Шарлотта Корде могла крикнуть Фукье-Тенвилю: "Чудовище, да как ты смеешь называть меня убийцей!" То было душераздирающее и молниеносное постижение человеческой ценности, которая представала на пути между невинностью и виной, разумом и безумием, временем и вечностью.
В миг этого откровения - но не раньше! - на отчаявшихся узников нисходит странная умиротворенность, свидетельство окончательной победы. Находясь в тюремной камере, Поливанов говорит, что ему будет "легко и просто" умирать. Войнаровский пишет, что он победил страх перед смертью: "Я взойду на эшафот молча, так что ни один мускул не дрогнет на моем лице... Казнь будет не свершаемым надо мной насилием, а естественным результатом всей моей жизни". Через много лет лейтенант Шмидт писал перед расстрелом: "Моя смерть подведет итог всему - и дело, за которое я стоял, увенчанное казнью, пребудет безупречным и совершенным". А Каляев, представший перед судом не в роли обвиняемого, а в роли обвинителя и приговоренный к повешению, твердо заявил: "Я рассматриваю свою смерть как крайнюю форму протеста против мира слез и крови". И еще он писал: "С того времени, как я попал за решетку, мне ни разу не приходило в голову каким-то образом уклониться от смерти".
Его желание сбылось. В два часа ночи десятого мая он шагнул навстречу единственному

оправданию, которое признавал. Весь в черном, без пальто, в фетровой шляпе на голове, он поднялся на эшафот. И когда священник, отец Флоринский, попытался поднести к его губам распятие, осужденный, отвернувшись от Христа, бросил: "Я уже говорил всем, что покончил все счеты с жизнью и вполне готов к смерти".
Итак, здесь, в конце пути, пройденного нигилизмом, у самого подножия виселицы, возрождаются прежние ценности. Они - отражение, на сей раз историческое, формулы мятежного духа: "Я бунтую, следовательно, мы существуем".
Нигилизму было суждено пережить тех, кто его преодолел. Политический цинизм продолжает прокладывать себе победоносный путь в самой сердцевине партии эсеров. Азеф, пославший Каляева на смерть, ведет двойную игру, выдавая революционеров охранке и в то же время совершая покушение на министров и великих князей. Его провокационная деятельность вдохновляется пресловутым лозунгом "Все позволено" и отождествляет историю с абсолютной ценностью.
Этот нигилизм, уже успевший оказать влияние на индивидуалистический социализм, заражает и так называемый научный социализм, появившийся в России в 1880 гг. Совокупному наследию Нечаева и Маркса суждено было породить тоталитарную революцию XX века. В то время как индивидуальный терроризм преследовал последних представителей "божественного права", терроризм государственный готовился окончательно искоренить это право из общественной практики. Техника захвата власти для осуществления этих конечных целей начинает преобладать над их голословным утверждением.
И в самом деле, именно у Ткачева, товарища и духовного брата Нечаева, Ленин заимствует концепцию захвата власти, которая кажется ему "великолепной" и которую он резюмирует так: "строжайшая тайна, тщательный отбор участников, воспитание профессиональных революционеров".
Ткачев, под конец своей краткой жизни сошедший с ума, оказался посредником между нигилизмом и военным социализмом. Он считал себя создателем русского якобинства. Будучи врагом искусства и морали, он в этой тактике стремился лишь к примирению рационального с иррациональным. Его целью было достижение равенства между людьми посредством захвата государственной власти. Тайная организация, революционные ячейки, непререкаемый авторитет вождя - во всех этих терминах можно усмотреть если не фактическое зарождение, то хотя бы прообраз "аппарата", которому было уготовано столь великое и действенное будущее.
Что же касается самих методов борьбы, то четкое представление о них дает замысел Ткачева, согласно которому все население России старше 25 лет подлежит уничтожению ввиду его неспособности к восприятию новых идей.
Этот поистине гениальный замысел будет в значительной мере воплощен на практике супердержавой, где принудительное образование детей будет осуществляться терроризированными взрослыми.
Цезарианский социализм осудит, разумеется, практику индивидуального терроризма, и в то же время возвратится к террору на уровне государства, оправдывая его необходимостью построения обоготворенного человеческого общества.
Здесь бунт, оторванный от своих исторических корней, стремится теперь поработить весь мир.
Тогда начинается предсказанная в "Бесах" Достоевского эпоха шигалевщины, восхваляемая нигилистом Верховенским, защитником права на бесчестие. Этот злосчастный и беспощадный ум ("Он человека сочинит да с ним и живет") избрал своим девизом волю к власти, ибо только она дает возможность руководить историческим процессом, не ища оправданий ни в чем.
Свои идеи он позаимствовал у "филантропа" Шигалева, для которого любовь к людям служит оправданием их порабощения. Этот ярый поборник равенства ("В крайних случаях - клевета и убийство, а главное - равенство") после долгих размышлений пришел к выводу, что возможна всего одна истина: "Выходя из безграничной свободы, я заключаю

безграничным деспотизмом".
Наикратчайший путь к этим новым скрижалям лежит через тотальную диктатуру. "Одна десятая доля получает свободу личности и безграничное право над остальными девятью десятыми. Те же должны потерять личность и обратиться вроде как в стадо и при безграничном повиновении достигнуть рядом перерождений первобытной невинности, вроде как бы первобытного рая, хотя, впрочем, и будут работать". Это и будет царством философов, о котором мечтали утописты, только философы эти ни во что не будут верить. Таким образом, здесь предвосхищены тоталитарные теократии XX века с их государственным террором. Новые сеньоры и великие инквизиторы, использовав бунт угнетенных, воцарились теперь над частью человеческой истории. Их власть жестока, но они, как романтический Сатана, оправдывают свою жестокость тем, что эта власть не всякому по плечу. "Желание и страдание для нас, а для рабов шигалевщина" (А. Камю).
В эту эпоху появляется новая и довольно отвратительная порода подвижников. Их подвиг состоит в том, чтобы причинять страдания другим. Они становятся рабами собственного владычества. Чтобы человек сделался богом, нужно, чтобы жертва унизилась до положения палача. Вот почему судьбы жертвы и палача в равной степени безнадежны. Ни рабство, ни владычество отныне не тождественны счастью: владыки угрюмы, рабы унылы.
Сен-Жюст был прав, говоря, что мучить народ - это ужасное преступление. Но как избежать мучений для людей, если из них решено сделать богов? Кириллов убил себя в надежде стать богом и согласился, чтобы его самоубийство было использовано для "заговора" Верховенского. Обожествивший себя человек выходит за пределы, в которых держал его бунт, и безоглядно устремляется по грязному пути террора, с которого история так до сих пор и не свернула.

IV

Маркс не предвидел столь устрашающего апофеоза. Не предвидел его и Ленин, сделавший, однако, решительный шаг к созданию военизированной империи. Он прежде всего был озабочен проблемой захвата власти.
Сравнивая его произведения, относящиеся к началу и к концу его карьеры, поражаешься тому, что он не уставал беспощадно бороться против сентиментальных форм революционного действия. Он изгонял мораль из революции, ибо вполне резонно полагал, что невозможно установить революционную власть, почитая при этом десять заповедей. Равнодушный к вопросам морали, он берется за рычаги управления историей и решает, какие добродетели подходят для машинистов локомотива истории, а какие нет.
Поначалу он действует на ощупь, колеблется относительно того, не должна ли Россия пройти сначала стадию капиталистического и индустриального развития. Но признание этого означает сомнение в том, что революция может произойти в России. И прежде чем приняться за дело, он вышвыривает за борт экономическое учение Маркса.
Начиная с 1902 г., он открыто заявляет, что рабочие не способны собственными силами выработать собственную идеологию. Он отрицает стихийность масс. Социалистическое учение должно иметь научную основу, заложить которую могут только интеллектуалы. Когда он говорит, что необходимо уничтожить всякую разницу между рабочим и интеллектуалом, это нужно понимать в том смысле, что можно не быть пролетарием, но понимать его интересы лучше, чем он сам. Поэтому Ленин хвалит Лассаля за то, что тот вел ожесточенную борьбу со стихийностью масс. "Теория, - говорит он, - должна подчинить себе стихийность". Иными словами, это означает, что революция нуждается в вождях и теоретиках.
Он борется одновременно против реформизма, ослабляющего революционный порыв, и против индивидуального террора (известно, что его старший брат, избравший путь терроризма, был повешен). Отдельные убийства казались ему бессмысленными. Революция - явление не только экономическое и духовное, но, прежде всего, военное. Вплоть до того дня,

когда она разразится, революционная деятельность тождественна стратегии. Главный враг - самодержавие, опирающееся на полицию, профессиональную армию политических солдат. Вывод прост: "Борьба с политической полицией требует особых качеств, требует революционеров по профессии". У революции будет своя кадровая армия наряду с массами, которых можно будет в нужное время призвать под ружье.
Этот передовой отряд должен быть сформирован раньше, чем будут организованы массы. Эта "сеть агентов" - таково выражение самого Ленина - предвосхищает приход к власти тайного общества под руководством не знающих колебаний монахов революции. "Мы - младотурки революции с капелькой иезуитства вдобавок", - говорил он.
Начиная с этого момента пролетариат становится лишь могучим орудием в руках революционных аскетов. Уже Гейне называл социалистов "новыми пуританами". Пуританство и революция в историческом смысле идут в ногу.
Вопрос взятия власти влечет за собой вопрос о государстве. "Государство и революция" (1917), в котором рассматриваются эти проблемы, можно считать самым любопытным и противоречивым из трудов Ленина.
Его памфлет, в котором он то и дело ссылается на опыт Парижской Коммуны, абсолютно противоречит идеям федералистов и антиавторитаристов, которые ее создали. Не согласуется он и с оптимистичными описаниями Маркса и Энгельса. Причина этого проста: Ленин не забыл, что Коммуна потерпела крах. Ленин утверждает необходимость власти для того, чтобы подавить сопротивление эксплуататоров, а также "для руководства громадной массой населения, крестьянством, мелкой буржуазией и полупролетариями в деле "налаживания" социалистического хозяйства".
Здесь неоспорим поворот. Здесь уже угадываются зачатки противоречий между практикой сталинского режима и его же официальной философией.
Одно из двух. Либо этот режим построил социалистическое бесклассовое общество - и тогда его поддержание силами чудовищного репрессивного аппарата не может быть оправдано марксистской теорией. Либо ему не удалось этого сделать - и тем самым он доказал, что марксистское учение ошибочно и что, в частности, обобществление производства не означает исчезновения классов.
Перед лицом своей официальной доктрины этот режим вынужден либо объявить ее ложной, либо признать, что он предал ее. На самом же деле Ленин, вопреки Марксу, помог восторжествовать в России не только идеям Нечаева и Ткачева, но и теориям Лассаля, провозвестника государственного социализма. Начиная с этого момента, история внутренних битв в партии от Ленина до Сталина сводится к борьбе между рабочей демократией и военно-бюрократической диктатурой.
Когда же свершится переход к высшей фазе коммунизма, когда каждый будет получать по потребностям? "Этого мы не знаем и знать не можем... Ибо материала для решения таких вопросов нет", - для большей ясности Ленин - как всегда, произвольно - утверждает, будто "обещать", что высшая фаза развития коммунизма наступит, ни одному социалисту в голову не приходило.
Можно сказать, что в этом месте его писаний свобода умирает окончательно. От идеи правления масс, от понятия пролетарской революции делается переход к революции, осуществляемой и руководимой профессиональными агентами. Затем беспощадная критика государства сопрягается с признанием неизбежной, но временной диктатуры в лице ее вождей. И объявляется, что невозможно предвидеть конец такого временного состояния. Более того, никто не в силах сказать, окончится ли оно вообще.
Двумя годами позже Ленин, под давлением внешних и внутренних событий, сделал некоторые уточнения, позволяющие предвидеть бесконечное сохранение пролетарского сверхгосударства. Этой машиной, или дубиной, он предполагал разгромить всякую эксплуатацию. Когда на свете не останется возможности эксплуатировать, не останется владельцев земли, владельцев фабрик, лишь тогда эту машину можно будет отдать на слом. Стало быть, до тех пор, пока хоть где-нибудь на земле, а не только в определенном

обществе, сохранится хоть один угнетенный или собственник, государство продолжит свое существование. И все это время ему предстоит крепнуть, чтобы одну за другой одолевать все формы несправедливости, побеждать упрямые буржуазные государства и народы, ослепленные своекорыстными интересами.
И лишь когда на земле, наконец-то очищенной от противников, последняя несправедливость будет потоплена в крови праведников и злодеев, государство, достигшее вершины своего могущества, благоразумно устранится из немотствующего Града справедливости.
Но у всякого империализма - даже справедливого - всего два выбора: либо погибнуть, либо создать мировую империю. А до той поры в его распоряжении нет иных средств, кроме несправедливости. Непосильный труд, бесконечные лишения, беспрерывные войны. И вот, наконец, настает момент, когда всеобщее рабство в тотальной империи чудесным образом превращается в собственную противоположность: свободный отдых во всемирной республике. Необходимо задушить всякую свободу, чтобы построить империю, которая в один прекрасный день станет свободной.
Здесь проясняется знаменитое диалектическое чудо - переход количества в качество. Всеобщее рабство выступает отныне под именем свободы. Но чудес не бывает. Если миллионы рабов в одно прекрасное утро превратятся в навеки свободное человечество, то историю следует считать всего-навсего несбыточным сном.
Подлинной страстью XX в. становится страсть к рабству.
Это предприятие безгранично во всех трех измерениях истории - в пространстве, во времени, в человеческой душе. Империя - это война, мракобесие и тирания, отчаянно клянущиеся, что когда-нибудь они превратятся в братство, истину и свободу. Расширение мировой Империи в пространстве является одним из неизбежных условий революции XX в.
Не успев подчинить себе пространство, Империя с той же неотвратимостью берется за покорение времени. Русский коммунизм был мало-помалу вынужден разрушить все мосты между прошлым и будущим, разорвать непрерывный процесс становления. Он отрицает гениев-еретиков (а почти все они еретики), порывает с живыми традициями. Марксизм понемногу стал замыкаться во все более узких рамках. Он уже не только отрицал или замалчивал все то, что во всемирной истории было несовместимо с его учением, он отвергал достижения современной науки.
Ему предстояло только перелицевать историю, даже самую недавнюю, хорошо известную, и прежде всего - историю партии и революции. Из года в год, а порой из месяца в месяц "Правда" сама себя исправляет. Фальсифицированные издания официальной истории следуют одно за другим. Ленин подвергается цензуре. Маркс не издается.
При таком положении дел было бы несправедливым сравнение даже с религиозным обскурантизмом. Церковь никогда не доходила до утверждений, будто Господь проявился сначала в двух лицах, потом в четырех или трех, а потом снова в двух. Ускорение, свойственное нашему времени, затрагивает и процесс фабрикации истины, которая при подобном ритме превращается в чистую иллюзию.
Имперская мечта, облеченная в реальности времени и пространства, подступает к живой человеческой личности.
Личности враждебны Империи не просто как индивиды - иначе хватило бы вполне традиционного террора. Личность враждебна ей как таковая. Империя предполагает отрицание и уверенность: уверенность в бесконечной податливости человека и отрицание человеческой природы.
Техника пропаганды служит тому, чтобы определить меру этой податливости и постараться свести рефлексию человека к условным рефлексам. Более того, она позволяет затем заново выдрессировать целый народ. Если человеческая природа - это фикция, податливость человека и впрямь бесконечна.
Человек должен сводиться к своему общественному и рациональному "Я", которое поддается расчетам. Стало быть, необходимо закабалить не только человеческую жизнь, но и то глубоко иррациональное, глубоко личностное событие, в ожидании которого человек

проводит всю свою жизнь. В своем судорожном порыве к конечному царству Империя тщится пресуществить в себе даже саму смерть.
Можно поработить живого человека, низвести его до уровня вещи. Но, предпочитая смерть рабству, он утверждает свою человеческую природу, не подвластную царству вещей. Вот почему обвиняемого судят прилюдно только тогда, когда он соглашается признать, что его смерть справедлива и сообразна с Империей. Нужно либо умереть обесчещенным, либо просто перестать быть - как в жизни, так и в смерти. В последнем случае люди не умирают, а исчезают.
Система концентрационных лагерей и впрямь осуществила диалектический переход от управления лицами к управлению вещами, спутав при этом личность с вещью. В царстве личностей люди связаны между собой любовью, в Империи вещей - правом на донос. Град, стремившийся стать воплощением братства, стал муравейником, где кишат одиночки, корыстно разыскивающие в ближнем врага народа.

V

Дошедший до остервенения зверь в человеческом обличье может додуматься до садистских пыток людей, чтобы выбить у них согласие. Сначала посредством промывания мозгов высшие духовные начала в человеке сводятся к низшим. Затем следует пять, десять, двадцать бессонных ночей, в результате которых появляется на свет новая мертвая душа, проникнутая иллюзорной убежденностью.
Единственная подлинная психологическая революция нашего времени, после Фрейда, была осуществлена органами НКВД и вообще политической полицией. Высчитав все слабые точки человеческой души и степень ее податливости, эта новая психотехника раздвинула одну из границ человеческого существа и попыталась доказать, что индивидуальная психология отнюдь не изначальна. Она в буквальном смысле слова создала физику души. Тем самым были преобразованы традиционные человеческие отношения. На смену диалогу, отношению двух личностей пришли пропаганда и полемика, т.е. два вида монолога.
"Достойно жалости общество, не знающее лучшего защитника, чем палач!" - воскликнул когда-то Маркс. Но в те времена палачи еще не были философами или, по крайней мере, не претендовали на роль филантропов во всемирном масштабе.
Основное противоречие величайшей революции в истории состоит в том, что она стремилась к достижению справедливости посредством бесконечной череды беззаконий и насилия. Рабства и обмана было сколько угодно во все времена. Ее трагедия - это трагедия нигилизма, сливающаяся с драмой современного разума, который, претендуя на универсальность, только концентрирует в себе все человеческие увечья и уродства.
Тотальность - это не единство. Осадное положение, даже распространившись на весь мир, не означает примирения. Требования вселенского Града сохраняются в этой революции только за счет того, что человек лишается силы страстей, сомнений, радостей, творческого воображения. Всего, что составляло его величие.
Принципы, избираемые людьми, в конце концов берут верх над самыми благородными их стремлениями. В силу беспрестанных отлучений, чисток и преследований вселенский Град свободы и братства мало-помалу уступает место той единственной в своем роде вселенной, чьим высшим мерилом является сила, - вселенной судилищ. В этой наконец-то созданной вселенной судилищ целые толпы обречены без конца шагать к недостижимой невинности под горьким взглядом великих инквизиторов. Власть в XX в. неотделима от тоскливого чувства.
Для того чтобы все служили единой системе целей, определенных единым социальным планом, лучше всего сделать так, чтобы все в эту систему целей поверили. Для эффективного функционирования тоталитарного строя мало заставить людей работать во имя единой цели. Надо, чтобы эта цель стала их собственной.
Убеждения, пусть выбранные без их участия и им навязанные, должны стать их

собственными убеждениями и общепризнанным верованием. Они призваны в возможно большей степени побуждать членов общества поступать так, как требуется властям.
В тоталитарных странах угнетение обычно ощущается совсем не так остро, как представляется жителям свободных стран. Это происходит благодаря тому, что тоталитарным правительствам в большой мере удается заставить людей думать так, как это нужно правящей верхушке.
Достигается это пропагандой в разных видах. Воздействие пропаганды в тоталитарных государствах количественно и качественно отличается от пропаганды, проводящейся в различных целях независимыми и конкурирующими между собой организациями. Когда все источники информации находятся в одних руках, вопрос уже не просто в том, чтобы убедить людей поступать так или иначе. Власть искусного пропагандиста так велика, что он может придать человеческому мышлению почти любую требуемую форму. Даже самые развитые, самые независимые в своих взглядах люди не могут целиком избежать этого влияния, если их надолго изолировать от всех других источников информации.
Последствия тоталитарной пропаганды разрушительны для любой моральной системы. Они подрывают одну из основ, на которых покоится всякая этика - чувство правды и уважения к ней. По самому характеру своей задачи тоталитарная пропаганда должна распространяться и на область фактов. Чтобы люди приняли официальную систему ценностей, эти ценности нужно оправдать, т.е. продемонстрировать их связь с ценностями уже принятыми. Людей надо не только убедить в правильности самих конечных целей, но и добиться, чтобы они согласились также с предлагаемой властями оценкой фактов.
Необходимость официальной доктрины для руководства людьми и их сплочения ясно предвидели многие теоретики тоталитаризма. Платоновская "возвышенная ложь" и сорелевские мифы служат той же цели, что расовое учение нацистов и муссолиниевская теория корпоративного государства. Все они основаны на конкретных взглядах на факты, которые затем, расширяясь и перерабатываясь, превращаются в теории, оправдывающие предвзятое мнение.
Людей вынуждают низвергнуть старых богов и начать поклоняться новым. Новые боги воплощают-де все, что люди и прежде смутно ощущали, во что всегда инстинктивно верили. Наиболее эффективный для этой цели прием - употребление прежних слов, но с измененным смыслом. В этом, пожалуй, самая непонятная для поверхностного наблюдателя и в то же время самая характерная особенность всей интеллектуальной атмосферы тоталитарных стран. Это подмена смыслов слов, призванных выражать идеалы нового строя.
Хуже всего в этом отношении, конечно, слову "свобода". Слово это употребляется в тоталитарных странах не реже, чем в прочих. Там, где свобода уничтожается, это почти всегда происходит во имя какой-то новой, обещанной людям свободы. Например, предлагаемая "коллективная свобода" - это не свобода для членов общества, а неограниченная свобода плановых органов. Свобода делать с обществом все, что им заблагорассудится. Здесь смешение свободы с властью доведено до крайнего предела.
Однако "свобода" - далеко не единственное слово, получившее прямо противоположный смысл и тем самым превратившееся в орудие тоталитарной пропаганды. То же самое происходит со словами "справедливость" и "законность", "право" и "равенство".
Этот список можно расширить за счет почти всей общеупотребительной морально-этической и политической терминологии.
Если человек не испытал этого процесса на собственном опыте, то ему трудно вообразить себе размеры этого перерождения семантики слов и путаницу, к которой оно приводит.
Все эти семантические сдвиги делают невозможной рациональную дискуссию. Подлинное общение между двумя братьями становится невозможным. Они начинают говорить на двух разных языках уже вскоре после того, как один из них переходит в новую веру.
Путаница эта усиливается еще и потому, что подмена смысла слов, обозначающих политические идеалы, происходит не в один момент. Это непрерывный процесс. Это используемая осознанно или бессознательно методика манипулирования человеческими

массами. В ходе этого процесса язык постепенно оказывается выхолощенным.
Слова превращаются в пустые, лишенные смысла скорлупки, способные обозначать и прежнее понятие, и его полную противоположность, и употребляющиеся только в силу все еще связанных с ними эмоциональных ассоциаций.

VI

Большинство людей нетрудно лишить независимости мышления. Но необходимо заставить замолчать и меньшинство, склонное ко всему относиться критически. Открытая критика или даже выражение сомнений должны быть подавлены.
Весь аппарат распространения знаний - школа и печать, радио и кино - применяется для распространения только тех взглядов, которые усиливают веру в правильность принятых властями решений. Информация, способная вызвать колебания или сомнения, утаивается.
Единственным критерием опубликования информации является вопрос о том, как она повлияет на лояльность населения по отношению к существующему режиму. Нет сферы, в которой информация систематически не контролировалась бы, в которой не навязывались бы унифицированные взгляды.
Это относится даже к областям, как будто наиболее удаленным от всяких политических интересов, даже самым абстрактным отраслям знания.
Иногда трудно объяснить, почему одни теории подвергаются официальному осуждению, а другие поднимаются на щит. Любопытно, что в своих симпатиях и антипатиях различные тоталитарные режимы довольно схожи. В частности, все они почему-то испытывают резкую неприязнь к абстрактным формам мышления. Нападают ли они на теорию относительности как на "семитское подрывание основ христианской и нордической физики" или выступают против нее, так как она "противоречит диалектическому материализму и марксистскому учению", - все это дела, в общем, не меняет.
Так же точно не важно, чем обосновываются нападки на некоторые положения математической статистики. Тем, что они "являются частью классовой борьбы и продуктом исторической роли математики как служанки буржуазии", или же тем, что "нет гарантии, что эта отрасль науки будет служить интересам народа".
По-видимому, жертвой является не только прикладная, но и чистая математика. Некоторые теории о природе непрерывности относят к "буржуазным предрассудкам".
По словам Уэббов, страницы журнала "За марксистско-ленинское естествознание" пестрят лозунгами типа "За партийность в математике" или "За чистоту марксистско-ленинской теории в хирургии". Положение в Германии мало чем отличалось от описанного Уэббами. "Журнал национал-социалистской ассоциации математиков" полон "партийности в математике". Один из известнейших немецких физиков лауреат Нобелевской премии Ленард подытожил труд своей жизни в работе под названием "Германская физика в четырех томах".

Право и бесправие

Юридические науки непосредственно важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование не мыслимо.
Но воспитатель нуждается еще и в педагогически интерпретированной юриспруденции. Готовя новых жильцов Земли к жизни в правовом обществе, педагог вынужден делать конкретные выводы из правовых норм, как актуальных, так и потенциальных. Более того, ему полезно учитывать теорию государства и права. Ведь он воспитывает одновременно и будущих законодателей, и будущих подданных закона.
В педагогико-антропологической интерпретации нуждаются отношения между личностью и государством, между общественным и частным образованием.
Антропологический анализ необходим для осмысления текущего законодательства в области школьного дела. Надобно всегда проверять допустимость применения государством тех или иных средств, сопоставляя их с истинными интересами людей. Необходимо, в частности,

тщательно исследовать влияние чувственности на жизнь, образование, деятельность и счастье людей. Исследование, в ходе которого внутренняя жизнь человека изучается так, как она проходит в деятельности и наслаждениях, с большей ясностью показывает, в какой мере человеку полезно или вредно государственное ограничение его свободы. Только после этого можно будет полностью судить о праве государства положительно влиять на нравы граждан. Мы начнем этот анализ с международного законодательства.

ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Преамбула. Принимая во внимание, что признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемым прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира,
принимая во внимание, что пренебрежение и презрение к правам человека привели к варварским актам, которые возмущают совесть человечества, и что создание такого мира, в котором люди будут иметь свободу слова и убеждений и будут свободны от страха и нужды, провозглашено как высокое стремление людей,
принимая во внимание, что необходимо, чтобы права человека охранялись властью закона в целях обеспечения того, чтобы человек не был вынужден прибегать, в качестве последнего средства, к восстанию против тирании и угнетения,
принимая во внимание, что необходимо содействовать развитию дружественных отношений между народами,
принимая во внимание, что народы Объединенных Наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и в равноправие мужчин и женщин и решили содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,
принимая во внимание, что государства-члены обязались содействовать, в сотрудничестве с Организацией Объединенных Наций, всеобщему уважению и соблюдению прав человека и основных свобод,
принимая во внимание, что всеобщее понимание характера этих прав и свобод имеет огромное значение для полного выполнения этого обязательства,
Генеральная ассамблея провозглашает настоящую Всеобщую декларацию прав человека в качестве задачи, к выполнению которой должны стремиться все народы и все государства с тем, чтобы каждый человек и каждый орган общества, постоянно имея в виду настоящую Декларацию, стремились путем просвещения и образования содействовать уважению этих прав и свобод и обеспечению, путем национальных и международных прогрессивных мероприятий, всеобщего и эффективного признания и осуществления их как среди народов государств - членов Организации, так и среди народов территорий, находящихся под их юрисдикцией.
Статья 1. Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.
Статья 2. Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, провозглашенными настоящей Декларацией, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения. Кроме того, не должно проводиться никакого различия на основе политического, правового или международного статуса страны или территории, к которой человек принадлежит, независимо от того, является ли эта территория независимой, подопечной, несамоуправляющейся или как-либо иначе ограниченной в своем суверенитете.
Статья 3. Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность.
Статья 4. Никто не должен содержаться в рабстве или в подневольном состоянии; рабство и работорговля запрещаются во всех их видах.

Статья 5. Никто не должен подвергаться пыткам или жестокому, бесчеловечному или унижающему его достоинство обращению и наказанию.
Статья 6. Каждый человек, где бы он ни находился, имеет право на признание его правосубъектности.
Статья 7. Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации, нарушающей настоящую Декларацию, и от какого бы то ни было подстрекательства к такой дискриминации.
Статья 8. Каждый человек имеет право на эффективное восстановление в правах компетентными национальными судами в случаях нарушения его основных прав, предоставленных ему конституцией или законом.
Статья 9. Никто не может быть подвергнут произвольному аресту, задержанию или изгнанию.
Статья 10. Каждый человек, для определения его прав и обязанностей и для установления обоснованности предъявленного ему уголовного обвинения, имеет права, на основе полного равенства, на то, чтобы его дело было рассмотрено гласно и с соблюдением всех требований справедливости независимым и беспристрастным судом.
Статья 11. Каждый человек, обвиняемый в совершении преступления, имеет право считаться невиновным до тех пор, пока его виновность не будет установлена законным порядком путем гласного судебного разбирательства, при котором ему обеспечиваются все возможности для защиты. Никто не может быть осужден за преступление на основании совершения какого-либо деяния или за бездействие, которые во время их совершения не составляли преступления по национальным законам или по международному праву. Не может также налагаться наказание более тяжкое, нежели то, которое могло быть применено в то время, когда преступление было совершено.
Статья 12. Никто не может подвергаться произвольному вмешательству в его личную и семейному жизнь, произвольным посягательствам на неприкосновенность его жилища, тайну его корреспонденции или на его честь и репутацию. Каждый человек имеет право на защиту закона от такого вмешательства или таких посягательств.
Статья 13. Каждый человек имеет право свободно передвигаться и выбирать себе местожительство в пределах каждого государства. Каждый человек имеет право покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну.
Статья 14. Каждый человек имеет право искать убежища от преследования в других странах и пользоваться этим убежищем.
Это право не может быть использовано в случае преследования, в действительности основанного на совершении неполитического преступления, или деяния, противоречащего целям и принципам Организации Объединенных Наций.
Статья 15. Каждый человек имеет право на гражданство.
Никто не может быть произвольно лишен своего гражданства или права изменить свое гражданство.
Статья 16. Мужчины и женщины, достигшие совершеннолетия, имеют право без всяких ограничений по признаку расы, национальности или религии вступать в брак и основывать семью. Они пользуются одинаковыми правами в отношении вступления в брак, во время состояния в браке и во время его расторжения.
Брак может быть заключен только при свободном и полном согласии обеих вступающих в брак сторон.
Семья является естественной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства.
Статья 17. Каждый человек имеет право владеть имуществом как единолично, так и совместно с другими.
Никто не должен быть произвольно лишен своего имущества.
Статья 18. Каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и религии; это право

включает свободу менять свою религию или убеждения и свободу исповедовать свою религию или убеждения как единолично, так и сообща с другими, публичным или частным порядком в учении, богослужении и выполнении религиозных и ритуальных обрядов.
Статья 19. Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ.
Статья 20. Каждый человек имеет право на свободу мирных собраний и ассоциаций.
Никто не может быть принуждаем вступать в какую-либо ассоциацию.
Каждый человек имеет право равного доступа к государственной службе в своей стране.
Воля народа должна быть основой власти правительства; эта воля должна находить себе выражение в периодических и нефальсифицированных выборах, которые должны проводиться при всеобщем и равном избирательном праве, путем тайного голосования или же посредством других равнозначных форм, обеспечивающих свободу голосования.
Статья 22. Каждый человек, как член общества, имеет право на социальное обеспечение и на осуществление необходимых для поддержания его достоинства и для свободного развития его личности прав в экономической, социальной и культурной областях через посредство национальных усилий и международного сотрудничества и в соответствии со структурой и ресурсами каждого государства.
Статья 23. Каждый человек имеет право на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы.
Каждый человек, без какой-либо дискриминации, имеет право на равную оплату за равный труд.
Каждый работающий имеет право на справедливое и удовлетворительное вознаграждение, обеспечивающее достойное человека существование для него самого и его семьи и дополняемое, при необходимости, другими средствами социального обеспечения.
Каждый человек имеет право создавать профессиональные союзы и входить в профессиональные союзы для защиты своих интересов.
Статья 24. Каждый человек имеет право на отдых и досуг, включая право на разумное ограничение рабочего дня и на оплачиваемый периодический отпуск.
Статья 25. Каждый человек имеет право на такой жизненный уровень, включая пищу, одежду, жилище, медицинский уход и необходимое социальное обслуживание, который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи, и право на обеспечение на случай безработицы, болезни, инвалидности, вдовства, наступления старости или иного случая утраты средств к существованию по не зависящим от него обстоятельствам.
Материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь. Все дети, родившиеся в браке или вне брака, должны пользоваться одинаковой социальной защитой.
Статья 26. Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным, по меньшей мере, в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого.
Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.
Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей.
Статья 27. Каждый человек имеет право свободно участвовать в культурной жизни общества, наслаждаться искусством, участвовать в научном прогрессе и пользоваться его благами.

Каждый человек имеет право на защиту его моральных и материальных интересов, являющихся результатом научных, литературных или художественных трудов, автором которых он является.
Статья 28. Каждый человек имеет право на социальный и международный порядок, при котором права и свободы, изложенные в настоящей Декларации, могут быть полностью осуществлены.
Статья 29. Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности.
При осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, какие установлены законом исключительно с целью обеспечения должного признания и уважения прав и свобод других и удовлетворения справедливых требований морали, общественного порядка и общего благосостояния в демократическом обществе.
Осуществление этих прав и свобод не должно противоречить целям и принципам Организации Объединенных Наций.
Статья 30. Ничто в настоящей Декларации не может быть истолковано как предоставление какому-либо государству, группе лиц или отдельным лицам права заниматься какой-либо деятельностью или совершать действия, направленные к уничтожению прав и свобод, изложенных в настоящей Декларации.

I

Педагогика не может не исходить во всех своих положениях из признания: ценности человеческой жизни; достоинства человека как его неотчуждаемого достояния; неотъемлемого права человека на свободу от деспотизма, тирании и угнетения.
Для воспитания это означает заботу о сохранении психического и физического здоровья детей и подведение учащихся к пониманию человеческой жизни как высшей, предельной и самодостаточной ценности. В личности надобно взращивать чувство собственного достоинства, а для этого, в частности, нельзя ни при каких обстоятельствах унижать достоинства ребенка, или достоинства человечества в его лице, как сказал бы И. Кант. Если достоинство является основой свободы, то воспитание свободного человека, не раба, предполагает величайшее уважение к правам человека любого возраста. Наконец воспитание обязано освободиться от малейшего призвука угнетения, эксплуатации и тиранства.

Мировое сообщество вменяет в обязанность всем народам и государствам содействовать уважению прав и свобод человека "путем просвещения и образования". Стало быть, в содержании образования необходимо присутствие соответствующего учебного материала, в методике гуманитарных наук должен быть специальный раздел, посвященный приемам его изучения.
Рождаясь свободными и равными в своем достоинстве и правах, люди наделены задатками развития в них разума и совести, и развитие это в значительной степени зависит от успешности воспитания.
Поскольку и личность, и человечество как целое впадают в варварство, возмущающее совесть, если в них не господствуют разум и совесть, то воспитание разума и совести суть равновеликие задачи. Ни одна из них не может быть удовлетворительно решена без решения другой. Только по достижению обеих целей или двуединой цели предельного развития одновременно и разума и совести появляется реальная возможность воспитания в духе братства - сотрудничества и взаимопомощи.
Чтобы воспитание не оставило растущего человека беззащитным перед агрессией или иной опасной для него низостью и не способствовало бы его эксплуатации, оно не может не быть воспитанием способностей к отстаиванию своих прав на жизнь, на свободу, достоинство, личную неприкосновенность.
Важнейшим компонентом содержания образования должно стать все, что способствует

увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Все, что укрепляет мир, предупреждает войны, содействует взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми племенами и странами, между расовыми и религиозными группами.
Страшным врагом человечества является нетерпимость, и воспитание не может не учитывать этого в каждом своем шаге.
Категорический запрет рабства во всех его видах распространяется и на духовное рабство - слепую веру в догму, какой бы она ни была, в чем бы ни заключалась. Стало быть, воспитанию предстоит научить различению между верой и верой, между доверием и доверием, фанатизмом и здравомыслием, безоговорочным послушанием и убежденностью. В воспитании запрещены внушение, индоктринация, прозелитизм; разрешены увлечение, истолкование, приглашение.
Запретом пыток, жестокого, бесчеловечного обращения и наказания Всеобщая Декларация прав человека делает невозможным обучение, воспитание и подготовку палачей - ни под маской "следователей", ни в форме "разведчиков", ни "специалистов" тайных служб, ни в какой иной. Участие педагогики и психологии, например, военной педагогики и психологии в подготовке экзекуторов и т.п., есть нарушение Всеобщей Декларации прав человека.
Презумпция невиновности, свобода мысли, совести, религии, убеждений распространяется и на несовершеннолетних. Свободное развитие личности, насколько оно может быть обеспечено общественным воспитанием, входит в состав основных прав человека.
Право на труд может быть гарантировано человеку только при условии его общего и специального образования. Право на свободный выбор работы становится реальным только при наличии доступной для участия в ней личности системы непрерывного образования.
Право на образование, равно как и право на участие в культурной и научной жизни, на наслаждение искусством и пользование благами прогресса, обеспечивается развитием способностей личности с помощью рефлексии.
До сознания всех людей школа призвана донести обязанности каждого перед другими, перед обществом и человечеством в целом. Это - задача такого образования, которое позволяло бы людям правильно понимать свой личный интерес. Интерес, неразрывно связанный с интересами тех многих сообществ, в которые человек входит и без благосостояния которых не могут быть осуществлены и его права.
Во взаимоотношениях государства с личностью, социальных учреждений с воспитанием существуют границы, за пределами которых обе взаимодействующие стороны терпят урон, подчас чрезвычайно значительный. Поскольку эта тема существенна для нашего анализа, продолжим ее внимательное изучение.

II

Говоря вообще, воспитание должно развивать людей. А для этого государство не нужно. Среди свободных людей все ремесла развиваются быстрее. Искусства процветают. Науки расширяют свою проблематику. В обществе свободных людей и семейные узы теснее. Родители с большим рвением заботятся о детях и благодаря большему благосостоянию скорее могут осуществить свои желания. В среде свободных людей возникает соревнование, и лучшие воспитатели появляются там, где их судьба зависит от успеха их деятельности, а не от содействия государства. Поэтому не будет недостатка ни в тщательном воспитании в семье, ни в заведениях для столь полезного и необходимого совместного воспитания.
Добродетель и порок зависят не от того или другого образа жизни человека и не являются необходимым следствием той или иной черты его индивидуальности. В гораздо большей степени они зависят от гармонии или дисгармонии различных свойств его характера, от отношения его силы к сумме склонностей. При всяком формировании характера возможны свойственные ему отклонения. И если в нации в целом возникнет только одно из таких отклонений, то она окажется лишенной всякой противодействующей силы, а тем самым и всякой устойчивости. Быть может, в этом и заключается причина частых преобразований

строя древних государств. Каждый государственный строй сильно влиял на национальный характер, который, приняв определенную форму, затем вырождался.
Истинная цель человека есть высшее и наиболее пропорциональное формирование его сил в единое целое. Первым и самым необходимым условием этого является свобода.
Однако помимо свободы, развитие сил человека требует и другого, тесно связанного со свободой фактора, а именно - многообразия ситуаций. Самый свободный и независимый человек, оказавшись в условиях однообразной жизни, не достигнет должного развития. Многообразие всегда является следствием свободы.
Человек может одновременно настраивается только на одну деятельность. Поэтому человеку свойственна некоторая односторонность. Его энергия слабеет, как только он направляет ее на несколько предметов. Однако он освобождается от этой односторонности, если стремится объединить отдельные, часто по отдельности применяемые силы. Если пытается придать многообразие не предметам, на которые он воздействует, а силам, посредством которых он воздействует на них. Это достигается единением с другими людьми. С помощью связей, возникающих из глубин человеческой сущности, один человек усваивает душевное богатство другого.
Таким формирующим характер единением является соединение обоих полов.
Воспитательное значение таких связей всегда зависит от степени самостоятельности сторон и от глубины связывающего их чувства. Ибо если без такой глубины невозможно полное понимание друг друга, то самостоятельность необходима, чтобы превратить воспринятое как бы в свою сущность. То и другое требует от индивидов силы, а также различий, которые должны быть не слишком велики, чтобы стороны могли понимать друг друга, но и не слишком незначительны, чтобы они могли возбудить восхищение перед тем, чем владеет другой, и желание воспринять и привнести это в себя.
Следовательно, то, на чем, в конечном счете, покоится все величие человека, что должно быть целью каждого отдельного человека, есть своеобразие. Оно достигается с помощью свободы деятельности и многосторонности действующего человека, и оно же в свою очередь создает его. Человек не просто ощущает и воспринимает внешние впечатления, но и сам действует.
Натиск внешних обстоятельств на человека, оснащенного теперь большим числом орудий, стал слабее. Истинный разум не может желать человеку никакого другого состояния, кроме того, при котором он пользуется самой полной свободой, развивая изнутри все свои своеобразные особенности. Природа приобретает при этом тот образ, который придает ей каждый человек в меру своих потребностей и наклонностей, будучи ограничен только пределами своей силы и своего права.
Обеспечение свободы и многообразия деятельности - первая задача правового общества и стоящего на его страже государства.
Глубокого и подробного рассмотрения требует, прежде всего, забота государства о внутренней безопасности, связанной с отношениями между гражданами.
Представляется недостаточным просто вменить это государству в обязанность. Необходимо определить должные границы этих обязанностей и указать признаки, по которым эти причины в каждом данном случае могли бы быть осознаны. Такая деятельность государства может для достижения своей конечной цели ограничиваться восстановлением порядка и наказанием виновных. Государство может пытаться вообще предотвращать беспорядки и, наконец, стремиться придать характеру и духу граждан такую направленность, которая будет способствовать осуществлению этой цели.
В последнее время особенно настойчиво призывают к предотвращению противозаконных поступков и к применению государством нравственных средств воздействия. Меры, ограничивающие свободу, применяются все реже. Человеческий род находится ныне уже на той стадии культуры, когда подняться еще выше он может лишь посредством развития отдельных индивидов. Поэтому все установления, препятствующие такому развитию и соединяющие людей в массы, теперь вреднее, чем когда-либо.

Установленное или направляемое государством воспитание во многих отношениях вызывает сомнение. В развитии человека все зависит от величайшего многообразия. Государственное же воспитание неизбежно оказывается в сфере применения какой-либо определенной системы. Даже если те, кто им руководит, будут стараться избегать односторонности и ограничатся только оплатой содержания воспитателей.

Любое ограничение оказывается наиболее вредным, когда оно направлено на нравственную природу человека. Если вообще что-либо требует индивидуального воздействия, то, прежде всего, воспитание, которое ставит своей целью развитие отдельного человека.

Самые благотворные следствия проистекают именно из того, чтобы человек принимал участие в государственной деятельности. В результате этого столкновения отчасти видоизменяется он сам, отчасти же претерпевает изменения государственное устройство. Эти изменения на первый взгляд незаметны, но чрезвычайно важны.

Но упомянутое совпадение полностью перестает быть благотворным, когда человек приносится в жертву гражданину. Ибо тем самым человек теряет все то, ради чего он вступил в государственный союз.

Поэтому повсюду должно приниматься во внимание именно свободное развитие человека, как можно меньше связанное государственными отношениями. Сформировавшийся таким образом человек должен был бы затем вступить в государственную сферу, а государственный строй - подвергнуться как бы проверке в сопоставлении с ним. Только при наличии такой коллизии можно с уверенностью ждать подлинного улучшения государственного управления силами нации и не опасаться вредного влияния гражданских порядков. Ибо какая невероятная сила духа нужна человеку, чтобы подняться и устоять, если его с ранней молодости сжимают оковы?

Государственное образование, поскольку в нем всегда господствует правительственный дух, прививает человеку известную гражданскую форму поведения.

Пока подданный подчиняется законам и, доставляя себе и своей семье известное благосостояние, не занимается недозволенной деятельностью, государство не интересуется характером его существования. Поэтому целью государственного воспитания (которое заинтересовано в гражданине или подданном, а не в человеке, как при частном воспитании) не является развитие какой-либо одной определенной добродетели или определенного образа жизни. Цель его состоит в том, чтобы достичь равновесия всех качеств, так как ничто иное не создает и не сохраняет в такой мере спокойствие, к которому эти государства больше всего стремятся.

Однако подобное стремление либо не дает должного результата, либо завершается утратой энергии. Тогда как развитие отдельных сторон, которое присуще частному воспитанию, подвергая человека влиянию различных жизненных условий и связей и не жертвуя энергией, приводит к требуемому равновесию.

При такой предпосылке польза государственного образования остается сомнительной.

Ведь если речь идет только о том, чтобы предотвратить такое положение, когда часть детей не получает вообще никакого воспитания, то, конечно, гораздо легче и менее вредно пойти по пути назначения опеки над нерадивыми родителями или оказания поддержки нуждающимся.

Кроме того, государственные школы не достигают цели, которую они перед собой ставят, а именно преобразовать нравы в наиболее подходящем для государства направлении. Как ни важно воспитание, какое влияние оно ни оказывает на всю жизнь человека, но еще важнее обстоятельства, в которых протекает вся жизнь человека. Следовательно, там, где нет полной гармонии, одним воспитанием ничего достигнуть нельзя.

Наконец, даже если допустить, что государственное образование может достичь своей цели, то действие его слишком сильно. Оно находится полностью вне пределов, внутри которых государство должно осуществлять свою деятельность.

III

Человек - хочет он этого или нет - самой природой своей призван искать высший авторитет. Если он находит его сам, он - свободный. Если нет, он нуждается в руководстве.
Сегодня господствует насилие. Оно становится единственным доводом, возводится в доктрину. Насилие становится в наше время обычным явлением, нормой. Этот процесс достиг полного развития. Насилие становится предметом риторики, излюбленной темой пустых краснобаев.
Но даже если престиж насилия как цинично установленного образа правления начнет падать, мы все же останемся под его властью, хотя и в иной форме. Самая серьезная опасность, грозящая сейчас цивилизации, родилась из недр самой культуры. Более того, она представляет собою одно из ее славных достижений: это наше современное государство. Государство подчиняет себе ныне всю жизнь общества, вмешивается во все области, поглощает властью все общественные спонтанные инициативы, а значит, уничтожает историческую самодеятельность общества. Самостоятельность, которая, в конечном счете, поддерживает, питает и движет судьбы человечества.
Государство - прежде всего техника, техника общественного порядка и администрации.
В наше время государство стало могучей машиной, которая благодаря обилию и точности своих средств работает с изумительной эффективностью. Эта машина помещается в самом центре общества. Достаточно нажать кнопку, чтобы государственные рычаги пришли в ход, захватывая и подчиняя себе все части социального организма.
Массы знают, что, когда им что-либо не нравится или чего-нибудь сильно захочется, они могут достигнуть всего без усилий и сомнений, без борьбы и риска. Им достаточно нажать кнопку, и чудодейственная машина государства тотчас сделает, что нужно. Эта легкая возможность всегда представляет для масс сильное искушение. Масса все больше стремится под всякими предлогами пустить государственную машину в ход, чтобы подавлять творческое меньшинство, которое ему мешает всюду, во всех областях жизни - в политике, в науке, в индустрии.
В результате общество будет принуждено жить для государства, человек - для правительственной машины. Высосав все соки из общества, обескровленное, государство само умрет смертью ржавой машины, более отвратительной, чем смерть живого существа. Народ обращается в горючее для питания государственной машины. Костяк государства пожирает живое тело нации. Мертвая конструкция становится владельцем и хозяином жилого дома.
И вот Муссолини с редкой наглостью проповедовал формулу, якобы только что чудесным образом открытую в Италии: "Все для государства, ничего кроме государства, ничего против государства!". Этого достаточно, чтобы убедиться, что фашизм - типичный этатизм. Муссолини нашел превосходно организованное итальянское государство, организованное не им, но как раз теми силами и идеями, с которыми он борется, - либеральной демократией, и начал безжалостно его истощать. Если Муссолини чего-нибудь и достиг, это настолько незначительно, незаметно и несущественно, что вряд ли может уравновесить то ненормальное увеличение власти, которое позволило ему использовать государственную машину до крайнего предела.
Этатизм - высшая форма политики насилия и прямого действия, когда она возводится уже в норму, в систему, когда анонимные массы проводят свою волю от имени государства и средствами государства, этой анонимной машины.
Современные нации стоят перед сложными проблемами - правовыми, экономическими и социальными. Приходится опасаться, что государства не остановятся перед тем, чтобы подавить независимость личности и групп и крайне осложнить будущий прогресс.
Сущность или характер новой исторической эпохи - результат как внутренних перемен, изменений в человеке и в его духе, так и внешних перемен, формальных, как бы механических. Наиболее важная из перемен второго рода - перемещение власти, ибо оно влечет за собой и перемещение духа.

Поэтому если мы хотим понять какую-то эпоху, первым нашим вопросом должно быть: кто правит миром? Теперь уже нет изолированных групп, нет человеческих островов. В наше время тот, кто правит миром, действительно им правит.
Под "правлением" не надо понимать в первую очередь материальную силу, физическое принуждение. Нормальные, прочные отношения между людьми, которые разумеются под словом "правление", никогда не покоятся на силе. Наоборот, лишь господствуя, человек или группа людей получают в свои руки аппарат власти, именующийся "силой".
Случаи, в которых на первый взгляд сила кажется основой господства, при ближайшем рассмотрении доказывают наш тезис. Наполеон насильно захватил Испанию и некоторое время держался там, но, собственно говоря, он ни одного дня не правил Испанией, хотя обладал силой, или, вернее, именно потому, что он обладал только силой. Надо отличать насильственный захват от естественного господства, правления. Правление - нормальное проявление власти, оно всегда основано на общественном мнении - и нынче, и десять тысяч лет тому назад, и среди англичан, и среди бушменов. Ни одна власть в мире никогда не покоилась ни на чем, кроме общественного мнения.
То, что общественное мнение - основная сила, из которой в человеческих сообществах возникает господство, так же старо и прочно, как само человечество. Закон общественного мнения - это закон всемирного тяготения в сфере политической истории. Даже тот, кто хочет править, опираясь на янычар, зависит от их мнения и от мнения подданных о янычарах.
На самом деле с помощью янычар не правят. Талейран сказал Наполеону: "Штыки, государь, годятся для всего, но вот сидеть на них нельзя". "Править" значит не "взять власть", а "спокойно пользоваться властью". Править значит сидеть - на троне, в кресле министра, в банке, на Святом Престоле. Государство, в конце концов, держится на общественном мнении; дело тут в равновесии, в устойчивости.
Иногда нет никакого общественного мнения. Общество разбито на противоборствующие группы, мнения противоположны, власти не сложиться. Но природа не выносит пустоты, и пустое место, возникшее за отсутствием общественного мнения, займет грубая сила. Итак, лишь в крайнем случае сила замещает общественное мнение.
Поэтому если мы хотим формулировать закон общественного мнения строго, как закон тяготения в истории, то, принимая во внимание последний случай, мы придем к давно известной, почтенной и бесспорной формуле: против общественного мнения править нельзя.
Господствующее мнение есть одно из проявлений духа. Стало быть, в конце концов, власть - не что иное, как проявление духовной силы. Это подтверждается историческими фактами. Всякая первобытная власть коренится в религии. И та же религия - первичная форма всего, что впоследствии зовется идеей, мыслью, иными словами - все нематериальное, метафизическое.
В средние века это повторяется в большем масштабе. Первым государством, первой общественной властью, образовавшейся в Европе, была Церковь с ее специфической, так и называвшейся "духовной властью". От Церкви светская власть восприняла идею, что и она "духовная власть", господство определенных идей, и возникла "Священная Римская Империя". Так боролись две власти духовного происхождения; а поскольку они не могли разграничить свои сферы по существу (обе духовны!), они условились разделить их по отношению ко времени: одна берет себе временное, другая - вечное.
Таким образом, слова "в такую-то эпоху правит такой-то человек, такой-то народ, такая-то группа народов" равносильны словам "в такую-то эпоху господствует такая-то система мнений, идей, вкусов, стремлений, целей". И каждая смена власти, смена правящих - вместе с тем и смена мнений, смена исторического центра тяжести.
Современный мир ведет себя по-ребячески. В школе, когда учитель выйдет на минуту из класса, мальчишки "срываются с цепи". Каждый спешит сбросить гнет, вызванный присутствием учителя, освободиться от ярма предписаний, встать на голову, ощутить себя хозяином своей судьбы. Но когда предписания, регулирующие занятия и обязанности, отменены, оказывается, что юной ватаге нечего делать. У нее нет ни серьезной работы, ни

осмысленной задачи, ни постоянной цели. Предоставленный самому себе, мальчишка может только одного - скакать козлом.
Европа создала систему норм, ценность и плодотворность которых доказана столетиями. Эти нормы не самые лучшие из возможных, но они, без сомнения, обязательны до тех пор, пока не созданы или, по крайней мере, не намечены новые. Раньше, чем их отменить, надо создать другие. Теперь народы отменяют систему норм, основу европейской цивилизации. Но, так как они не способны создать новую, они не знают, что делать.
Когда из мира исчезает правитель, вот первое следствие: восставшим подданным нечего делать, у них нет жизненной программы.
Без заповедей, которые обязывают к определенному образу жизни, существование становится совершенно пустым. Именно это и случилось с лучшей частью нашей молодежи. Она свободна от уз и запретов - и ощущает пустоту.
Бесцельность отрицает жизнь, она хуже смерти. Ибо жить - значит делать что-то определенное, выполнять задание; и в той мере, в какой мы уклоняемся от этого, мы опустошаем нашу жизнь. Вскоре все люди взвоют, как бесчисленное множество псов, требуя властителя, который налагал бы обязанности и задания.
Юному не нужны резоны, нужен только предлог.
Если бы человек был одиночкой, лишь случайно вступающей в общение с остальными людьми, он, вероятно, мог бы избежать потрясений, которые порождает кризис власти. Но человек по внутренней своей природе - существо социальное, и на его личность влияют те события, которые непосредственно касаются только общества как целого. Поэтому достаточно рассмотреть индивида, чтобы понять, как в его стране ставится проблема власти и подчинения.
Человеческая жизнь по самой своей природе должна быть чему-то посвящена - славному делу или скромному, блестящей или будничной судьбе. С одной стороны, человек живет собою и для себя. С другой стороны, если он не направит жизнь на служение какому-то общему делу, то она будет скомкана, потеряет цельность, напряженность и "форму". Многие заблудились в собственном лабиринте, потому что им нечему себя посвятить. Все заповеди, все приказы потеряли силу. Казалось бы, чего лучше - каждый волен делать, что ему вздумается, и народы тоже. Жизнь гибнет, когда она предоставлена самой себе.
Управлять не так-то просто. Власть - давление, оказываемое на других; но это еще не все, иначе это было бы просто насилие. Нельзя забывать, что у власти две стороны: приказывают кому-то, но приказывают и что-то. Что же? В конечном счете, участвовать в каком-то деле, в творчестве истории. У каждого правительства есть жизненная программа, точнее - программа правления. Как сказал Шиллер: "Когда короли строят, у возчиков есть работа". Творческая жизнь требует высокой чистоты, великой красоты, постоянных стимулов, подстегивающих сознание своего достоинства. Творческая жизнь - жизнь напряженная, она возможна лишь в одном из двух положений: либо человек правит сам, либо он живет в мире, которым правит тот, за кем это право всеми признано. Либо власть, либо послушание. Но послушание не значит "покорно сносить все" - это было бы падением; наоборот, в послушании чтут правителя, следуют за ним, поддерживают его, радостно становятся под его знамя.
Государство не подарок. Человек должен сам, своим трудом создавать его. Государство возникает тогда, когда человек стремится уйти от первобытного общества, к которому принадлежит по крови (вместо крови мы можем поставить здесь любой иной естественный признак, например, язык). Государство возникает, смешивая расы и языки. Оно преодолело естественное общество; оно разнокровно и многоязычно.
Создание государства начинается со свободной игры воображения. Фантазия - освобождающая сила, дарованная человеку. Народ может стать государством постольку, поскольку он способен его вообразить.
Проблема в том, что мир остался без морали. Человек массы отбросил устаревшие заповеди не с тем, чтобы заменить их новыми, лучшими. Нет, суть его жизненных правил в том, чтобы

жить, не подчиняясь заповедям. Те, кто говорят о "новой морали", просто хотят сделать что-нибудь безнравственное и подыскивают, как бы поудобней протащить контрабанду. Поэтому наивно упрекать современного человека в отсутствии морального кодекса: этот упрек оставил бы его равнодушным или, может быть, даже польстил бы ему. Безнравственность стоит очень дешево, и каждый щеголяет ею.
Политические события XX века означают не что иное, как политическое господство темных, необразованных масс. Старая демократия была закалена значительной дозой либерализма и преклонением перед законом. Служение этим принципам обязывает человека к строгой самодисциплине. Под защитой либеральных принципов и правовых норм меньшинства могли жить и действовать. Демократия и закон были нераздельны.
Сегодня же мы присутствуем при триумфе гипердемократии, когда массы навязывают всему обществу свою волю и свои вкусы. Не следует объяснять новое поведение масс тем, что им надоела политика и что они готовы предоставить ее специально подготовленным лицам. Именно так было раньше, при либеральной демократии. Тогда массы полагали, что, в конце концов, профессиональные политики при всех их недостатках и ошибках все же лучше разбираются в общественных проблемах, чем они, массы. Теперь же, наоборот, массы считают, что они вправе пустить в ход и сделать государственным законом свои желания. То же самое происходит и в других областях жизни, особенно в интеллектуальной. Рядовой читатель, ничего не смыслящий в теме статьи, будет читать ее не с тем, чтобы почерпнуть из нее что-нибудь, а с тем, чтобы сурово осудить автора, если он говорит не то, чем набита голова читателя.

IV

Человек становится человеком, только усвоив душевные богатства другого человека. Для этого усвоения необходимы свобода, многообразие ситуаций общения, специализация, и все должно пронизываться не только чувствами, но и разумом. Последний есть диктатор человека. Это единственный из диктаторов, который приносит истинную пользу личности. Простор для действия такого "диктатора" предоставляет семья. На проблемах семьи нам приличествует остановиться подробнее. Хорошо организованная, дружная семья, как и ее воспитывающая и обучающая среда, могут стать школой справедливо устроенного общества, колыбелью более гармоничного мира. Для этого надобно, прежде всего, разумное уравновешение и распределение по силам членов семьи их прав и обязанностей, личного вклада каждого в общее благо; необходима взаимопомощь.
В такой семье естественно воспитывается у будущих семьянинов величайшее почтение, трепетное благоговение перед союзом мужчины и женщины, перед семейной жизнью главного условия осуществления целостного человека как законченного продукта природы и истории. Необходимо воспитать это отношение к браку как к пространству, в котором пресуществляется лучшее и благороднейшее в человеке - и великодушие, и сила, и самопожертвование, и диалог стремлений, и красота, и разум.
Но и здесь, как всегда и во всем, опасны крайности: брак не должен заменить собой весь мир, задача в том, чтобы вписать его в целостную жизнь человечества. Из невозможности вступить в брак (по самым разным причинам) опасно делать вселенскую трагедию. Да, в прекрасном браке раскрываются способности человека, но в плохом - они погибают. И, кроме того, способности могут раскрываться и вне семьи.
Здесь едва ли не важнейшее - отношение к семье как к строительству, как постоянному труду поддержания и укрепления дома семьи. Семья есть совершенно особая жертва, и притом неизбывная, - жертва, не ставящая себе жертву в заслугу, как бы привычная, естественная, не ждущая награды жертва. Без эксплуатации, без бунта. Эгоизм находит утоление в самой возможности жертвоприношения. Радость отдачи - отдачи дум, чувств, забот, усилий - без ожидания воздаяний, наград, возвратов, а просто радость, благодарность за самую возможность жить для других.

Враждебность ребенка к окружающим, провалы в школе, семейное неблагополучие, неадекватные реакции на среду и им подобные явления вызываются к жизни особым стечением ее обстоятельств и спецификой нервной организации конкретных людей. Сложная игра внешнего и внутреннего ответственна за то, что данный ребенок справился, а этот не победил и заболел, когда его родители разошлись или когда с ним жестоко обращалась мать. Закалится ли его душа или сломается, укрепится от страданий или погибнет - зависит от совершенно конкретного сочетания внешних и внутренних факторов. Среди внешних - воспитание, конечно, очень важно.

В обязанность родителей входит воспитание рожденных ими детей вплоть до того времени, когда их дети достигнут полной зрелости. Только из этой обязанности вытекают в качестве необходимых условий все их права.

Поэтому дети сохраняют свое исконное право на жизнь, здоровье, состояние, если они его имеют. Даже их свобода не должна быть ограничена в большей степени, чем того требует, по мнению родителей, их воспитание и сохранение возникающих новых семейных отношений. С наступлением зрелости власть родителей должна, конечно, прекращаться.

Обязанность родителей состоит в том, чтобы заботиться о физическом и нравственном благе детей и обеспечить им возможность избрать определенный образ жизни, который соответствовал бы их индивидуальным возможностям.

Государству надлежит гарантировать права детей в их отношениях с родителями, и поэтому оно должно, прежде всего, установить законодательным путем время наступления зрелости. Зрелый возраст устанавливается не только в зависимости от климатических условий, но и в соответствии с тем, какой зрелости суждения требует в данной стране отправление гражданских обязанностей.

Государственное вмешательство в дела семьи очень опасно; оно должно ограничиваться только исключительными ситуациями.

Государство должно следить за тем, чтобы отцовская власть не переходила известных, предписанных ей границ. Но, с другой стороны, это внимание государства ни в коем случае не должно превращаться в предписания родителям того, какое воспитание и образование должны они дать своим детям. Вмешательство государства всегда должно носить чисто отрицательный характер, удерживая родителей и детей в границах, определенных законом. Несправедливо и нецелесообразно требовать от родителей постоянного отчета в их действиях. Только в тех случаях, когда нарушение этой обязанности очевидно или весьма вероятно, государство может считать себя вправе вмешаться в семейные отношения.

Государству надлежит также определить необходимые качества опекуна. Поскольку опекуны принимают на себя все обязанности родителей, к ним переходят и все родительские права. Но государственный надзор за ними должен быть более строгим.

Помимо этого, государство не должно ограничиваться тем, что оно ограждает несовершеннолетних, так же как и других граждан, от возможных посягательств на их права. Государство обязано помочь несовершеннолетним, объявляя недействительными те их действия, последствия которых могут им повредить. Оно должно следить за тем, чтобы их не обманули, исходя из своекорыстных интересов, и не способствовали бы необдуманному решению с их стороны. Если же это произойдет, государство должно не только потребовать возмещения ущерба, но и наказать виновных.

V

Чувственность со всеми ее благотворными последствиями пронизывает всю жизнь и все занятия людей. Она заслуживает, таким образом, свободу и уважение. Но не следует забывать, что именно чувственность является также источником огромного числа физических и нравственных зол. Даже в нравственном отношении, благотворная только тогда, когда она находится в правильном соотношении с действием духовных сил, она чрезвычайно легко обретает вредное для человека преобладание.

Возникает вопрос о необходимости противодействовать падению нравов посредством законов и государственных установлений.
Даже и в том случае, если бы подобные законы и установления и оказали бы определенное действие, все-таки вместе с усилением их действия усиливался бы и наносимый ими вред. Государство, в котором граждане принуждаются или склоняются такими средствами следовать пусть даже наилучшим законам, представляет собой толпу рабов с обеспеченным содержанием. А не объединением свободных людей, обязанных не преступать границы права.
Склонять к определенным действиям, убеждениям можно самыми различными путями, но ни один из них не ведет к подлинно нравственному совершенству. Человек привыкает к добродетельным поступкам и в известной степени также к добродетельным убеждениям. Но его душевные силы при этом не возрастают. Не обретают большей ясности его идеи о предназначении и его ценности. Не становится сильнее его воля, чтобы побороть господствующее в нем влечение. Таким образом, он отнюдь не приближается к истинному, действительному совершенству.
Следовательно, тот, кто стремится воспитывать людей, а не приучать их действовать в угоду внешним целям, никогда не прибегнет к таким средствам. Ибо, помимо того, что принуждение и руководство не могут вызвать к жизни добродетель, они к тому же еще всегда уменьшают и силу. А что такое нравы без моральной силы и добродетели?
И как ни велико зло, заключающееся в порче нравов, оно не лишено и благодетельных последствий. Крайности приводят людей на средний путь - путь мудрости и добродетели. Свобода увеличивает силу, а сила всегда ведет к известному великодушию.
Принуждение подавляет силу и ведет к разного рода своекорыстным желаниям и ко всем низменным уловкам слабости. Принуждение может предотвратить некоторые проступки, но лишает красоты даже законные действия.
Человек, предоставленный самому себе, с большим трудом вырабатывает правильные жизненные принципы, но они накладывают неизгладимый отпечаток на все его поведение. Тот, кого намеренно к этому ведут, легче их воспринимает, но они отступают даже перед его собственной ослабленной энергией.
Государственные установления, которые ставят перед собой цель объединить в некоем единстве самые разнообразные и различные интересы, вызывают множество коллизий. Эти коллизии ведут к несоответствию между желаниями людей и их возможностями, а это и вызывает проступки. Следовательно, чем бездеятельнее, если можно так выразиться, государство, тем меньше число проступков.
Старания государства устранить или даже предотвратить всякое проявление безнравственности, сомнительны. Возможные благотворные последствия этого в области нравственности невелики.
Подобное воздействие на характер нации не является необходимым даже с точки зрения обеспечения безопасности.
Если не забывать, что из всех аспектов воспитания именно воспитание нравов и характера может достигнуть наивысшего совершенства только при полной свободе, то едва ли вызовет сомнение правильность следующего принципа. Государство должно полностью воздерживаться от попыток прямо или косвенно влиять на нравы и характер нации, если это не является естественным и неизбежным следствием его других совершенно необходимых мер. Все, способствующее достижению этой цели, - прежде всего специальный надзор за воспитанием, религиозные установления, законы против роскоши и т.д., - все это должно полностью находиться вне пределов его компетенции.

Сила и бессилие зла

Поскольку в жизни много страданий, то, чтобы принять жизнь, надобно найти смысл этих страданий. Особенно трудно предположить какой-либо доступный человеческому

разумению резон в мучениях детей. Божественный промысл нуждается в оправдании его перед человеком. В противном случае человек лишается свободы, т.е. осознанного выбора между добром и злом и становится опасным. Если же человек видит только абсурд земного существования и "отказывается от высшей гармонии", то он превращается в опаснейшее животное. И чем он при этом умнее, тем опаснее. Вот почему смиренная вера должна непременно дополнять собственно научную картину мира, формируемую в ходе образования и благодаря ему.

Воспитание верующего требует таких же предупреждений, как и светское воспитание. Иначе вера неминуемо рано или поздно сталкивается с фактами, которые могут разрушить ее или, что не менее опасно, извратить. Младенцы, объятые пламенем. Живые, читающие заупокойную молитву по самим себе. Огонь, испепеляющий веру. Сны, ставшие душной пустыней. Сын, бьющий своего отца и не разрешающий ему плакать.

Опасно для людей и упорное неверие в ужасное, подавляющее воображение и выходящее за рамки всего обычного. С чувством превосходства над свидетелями или пророками люди отказываются вслушаться в предупреждения, непосредственно касающиеся их собственной судьбы и несущие им спасение.

Поэтому по контрасту содержанием воспитания становится опережающее освещение (методически лучше всего проводить беседы, совместные раздумья) всего самого страшного, во что может вовлечь жизнь (а подчас весь этот кошмар и называется "жизнью").

История человеческой глупости во множестве ее проявлений (самохвальства, головотяпства, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и т.п.) представляет собой ценный компонент содержания образования. История глупости, усвоенная правильно, т.е. с болью, с прискорбием, с сочувствием, со спасительным страхом, вносит вклад в профилактику безответственности, легкомыслия, заблуждений, самонадеянности. Она учит учиться на уже совершенных ошибках.

Новым поколениям необходимо знать достоверно орудия, способы, инструменты самоуничтожения человечества - глупость, невежество, жадность, недальновидность. Пуще всего на свете им полезно распознавать многоликую глупость и отвергать ее искушения. Так, для профилактики деспотизма важно, чтобы люди увидели самоубийственную глупость в беспомощном начальстволюбии, в отвращении к самоуправлению, в надеждах на "князя, который нам все мигом предоставит".

На фронтоне школы следовало бы начертать: "Нет глупости горше, чем глупость!"

Педагогически значимая история глупости включает в себя добровольное рабство как едва ли не самое огорчительное и самое разрушительное из человеческих заблуждений, теснейшим образом сопряженное с невежеством и ленью. Когда массы не имеют доступа к высокому образованию, когда воспитание не помогло преодолеть им страх перед свободой, человеческое общежитие становится добычей тиранов. Современные деспотии эксплуатируют человеческую глупость более эффективно, чем какие-либо из древних государств Востока, поскольку вооружены мощными технологиями Большой Лжи.

ЧЕЛОВЕК - ВОСПИТАНИЕ - ЧЕЛОВЕЧЕСТВО

Б. М. Бим-Бад

Страсти и страхи, желания и надежды одного человека суть такие же движущие силы истории, как и идеи. В фундаменте жизни покоятся чувство и мысль, ценность и мотив. За ними должно следовать деяние. Осознанные и подчас неосознаваемые потребности, волнения и ожидания отдельного человека, сообразные его природе, - "клеточки" истории. Из них развиваются события, разнообразные группы, социальные институции, и всё, и всё. Важнейшие из этих потребностей, ценностей и знаний передаются человеку обществом. Они детерминированы исторически накопленной культурой. Каждый раз они преломляются через призму нашего воспитания в детстве и юности.

Стало быть, в конечном счете история движется воспитанием и обучением. Все позитивное задано хорошим образованием. Все скверное - его недостаточностью и дурным качеством. Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от этого зависит в итоге и гибель, и спасение цивилизации. Крушением человечеству угрожает упадок личной и государственной морали, проявляющийся в распаде основных идеалов права и законодательства, в потребительском эгоизме, в росте уголовных тенденций, в националистическом и политическом терроре, в алкоголизме и наркомании. Первичная причина всего этого лежит во внутренней бездуховности, катастрофическом дефиците ответственности человека.

Спасение человечества заключено только в правильном, природосообразном, образовании. Одно оно способно подарить человечеству сознательные цели совместной деятельности. Это - всемирно-историческая задача. Судьбы мира целиком зависят от ее решения.

Обучение искусству правильной жизни, искусству умного счастья, искусству "просвещенной свободы" (А.С. Пушкин) служит абсолютной конечной цели истории. Люди менее всего являются средствами достижения цели истории. Добиваясь осуществления своих частных целей, они причастны и самой вышеупомянутой всеобще-исторической цели. Именно поэтому они являются самоцелями, - не только формально, но и по содержанию цели. Накопление и трансляция культуры придают смысл и оправдание истории человечества, полной страданий и лишений. Они задают высшую цель воспитания - помочь в становлении человека, желающего и способного бережно сохранять и транслировать лучшее в истории, не продолжать худшего и осторожно приумножать культурные достижения.

Просвещение предстает перед нами как единственная альтернатива насилию, разрушению, деградации.

Воспитание и типы социума. Из всех существующих и принципиально мыслимых классификаций исторических типов обществ для педагогических наук важнее всех одна. А именно та, что делит общества на свободные (правовые, демократические, республиканские)

и авторитарные (тиранические, деспотические, тоталитарные). В обществах первого типа практикуются различные формы самоуправления. Авторитарные общества самоуправление подавляют.
Для правового общества нужна самоуправляемая личность, а для тоталитарного - управляемая. Отсюда - диаметрально противоположные задачи воспитания.
Но жизнь всегда сложнее схематического ее отображения, и в каждом человеке при прочих равных условиях индивидуальное и социальное стоят в непростой пропорции. Человек никогда не является чисто коллективистическим существом, точно так же, как он никогда не является существом истинно индивидуальным. Поэтому здесь, конечно, идет речь только о переходах от преобладания одного к преобладанию другого в ходе развития личности. И это развитие может иметь различные стадии, которые имеют характерные последствия для воспитания.
Свобода группы легко сочетается со связанностью индивида. Например, в России доцарского периода, особенно во времена монгольского нашествия, существовали территориальные единицы, княжества, города, сельские общины, которые вовсе не были соединены между собой единым государством. Каждое из них как целое пользовалось большой политической свободой. Но зато индивид был почти полностью прикреплен к общине: не существовало частной собственности на землю, и только одна община владела ею. Тесная замкнутость в кругу общины лишала индивида личного владения, а нередко и права на личное передвижение.
И, наоборот, практически абсолютное бесправие личности при каком-нибудь тоталитарном режиме может сочетаться с внутренней свободой и внешней неуправляемостью индивида со стороны властей. Но все это, скорее, исключения, чем правило. Обычно самоуправляемая группа заботится о становлении и развитии автономного и наделенного правами индивида, в то время как в несвободной группе поощряется рабски исполнительный, нетворческий тип характера.
Руссо прав: "Сила создала первых рабов, трусость увековечила их. Если разбойник нападает на меня в глухом лесу, я силой вынужден буду отдать ему свой кошелек. Но если бы я мог скрыть его от разбойника, то разве я был бы все-таки обязан по совести отдать ему этот кошелек? Ибо, в конце концов, пистолет, который он держит, тоже власть. Согласимся же, что сила не создает права. Аристотель уверял, что люди по природе вовсе не равны, но что одни рождаются для рабства, а другие для господства. Аристотель принимал следствие за причину. Всякий человек, рожденный в рабстве, рождается для рабства, - нет, конечно, ничего более верного. Рабы теряют все в своих оковах, вплоть до желания освободиться от этих оков. Они довольны своим рабским состоянием, точно так же, как товарищи Улисса были довольны своим превращением в скотов. Итак, если есть рабы по природе, то это потому, что до этого были рабы вопреки природе".
Для воспитания, которое своей целью имеет развитие талантов личности и благо человечества в целом, совершенно необходима политическая и экономическая свобода. Чтобы уменьшить размеры власти, сосредоточенной в одних руках, необходимо дробить ее и/или децентрализовать. Конкурентный строй предназначен именно для того, чтобы путем децентрализации свести власть человека над человеком к минимуму.
В руках частных лиц экономическая власть никогда не будет ни единственной, ни полной, никогда не станет властью над всей жизнью человека. Если же ее централизовать и превратить в орудие политической власти, она порождает зависимость, едва ли отличающуюся от рабства.
Правовое общество есть такая форма ассоциации, которая защищала бы и охраняла совокупной общей силой личность и имущество каждого участника и в которой каждый, соединяясь со всеми, повиновался бы, однако, только самому себе и оставался бы таким же свободным, каким он был раньше. Деспотизм, напротив, неразрывно связан с нивелированием личности как таковой. Нивелирование масс является, по общему правилу, коррелятом тоталитаризма.

Скажут, что деспот обеспечивает своим подданным гражданское спокойствие. Пусть так, но что выигрывают они, если войны и притеснения, которые навлекаются на них, разоряют их больше, чем могли бы это сделать взаимные несогласия? Что выигрывают они, если и спокойствие это есть одно из их бедствий? Живут спокойно и в тюрьмах; достаточно ли этого, однако, чтобы чувствовать себя в них хорошо? Спокойно ли жили греки, запертые в пещере Циклопа, в ожидании, пока наступит их очередь быть съеденными?
Главный совокупный показатель степени совершенства общества - его отношение к отдельному своему члену как к высшей ценности. Общежитие существует для того, чтобы достойно жил отдельный человек. По этому критерию несовершенно общество, позволяющее вести войну с собственным народом (террор, гражданская война) или с другими народами. Об уровне несовершенства данного общежития свидетельствуют также самоубийства, преступность и казни. Казнь за преступление легко превращается в казнь за отсутствие преступления, стоит только признать возможность казни как таковой.Тираническая власть, желающая устрашить еще оставленных ею в живых людей, пользуется возможностью репрессий, чтобы посылать на каторгу и уничтожать по разнарядке всех случайно попавшихся.
Общество, отвергающее свое право убивать даже последнего из своих, выращенных им, злодеев, обретает действительное право карать зло, защищаться от него, преследовать злодеев и неколебимо обезвреживать их. У агрессивной змеи надобно вырвать жало, но ее ни в коем случае нельзя убивать. Если общество не окажется умнее своих разрушителей, оно обречено на вечно растущую преступность, на эскалацию войны всех со всеми. Остановить безумие обязано общество. Для этого оно должно отказаться от собственного безумия. Разумеется, оздоровление общества, его интеллектуализация, его нравственная санация - дело воспитания, обучения, образования.
Сказанное распространяется и на решение проблемы контрастов между богатством и бедностью. Наиболее существенным шагом в экономическом развитии человечества стало возникновение новой системы создания богатства, основанной не на физической силе человека, а на его умственных способностях. Знания стали ключом к экономическому росту. Рост богатства индивида и общества, стало быть, представляет собой функцию от более равномерного распространения качественных знаний. Распределение и приращение знаний есть дело образовательно-воспитательной системы общества.

Педагогизация общества. Древнейшее из всех обществ и единственно естественное - это семья; но и в семье дети остаются привязанными к отцу только до тех пор, пока они нуждаются в нем для самосохранения. Это - следствие человеческой природы. Ее первый закон - забота о самосохранении, ее первые заботы - те, которые человек обязан иметь по отношению к самому себе. Как только человек достигает разумного возраста, он становится своим собственным господином, будучи единственным судьей тех средств, которые пригодны для его самосохранения.
Семья есть, таким образом, первый образец политических обществ: начальник походит на отца, а народ на детей, и все, рожденные равными и свободными, отчуждают свою свободу только для своей личной пользы.
Общество проявляет мудрость, дальновидность и благоразумие, оказывая материальную помощь семье при рождении каждого ребенка. Это профилактика множества разводов, это забота о здоровье нации. Защита детства - вклад в более совершенное и прочное будущее. "Когда-нибудь, - писал великий гуманист Андрей Платонов, - молодость не будет беззащитной". Семья часто не готова поддержать "тонкий ствол, который колышет ветер сомнений и трясет землетрясенье роста". Здесь и любовь с имманентными ей раздирающими противоречиями, и искус самоубийства. "Эта горькая влага орошает всякую начинающую жизнь". Ситуация усугубляется тем, что в юном возрасте человек смутно осознает извне идущую речь: "он шумит внутри". И "внешний мир сильно искажается, потому что на него глядят блестящими глазами" (А.П. Платонов).
Молодость нуждается в защите, и получить ее она может только от компетентного и

тактичного руководства. Для достижения этой цели надобно Великое Просвещение Семьи. Начать его разумнее всего еще в старших классах общеобразовательной школы. Родители, как о том мечтал Песталоцци, должны уметь учить своих ребятишек, развивать чувства, ум, речь, разнообразную умелость. Более счастливое и совершенное, чем нынешнее, общество непременно позаботится о родительском "всеобуче". Курс педагогической антропологии введут в общеобразовательные школы и предусмотрят в его составе интересную и полезную практическую компоненту.

Разумеется, здесь не идет речь о каком-либо едином и всеобъемлющем руководстве интеллектуальным развитием общества. Помогать молодежи при ее жизненном старте семья может научиться только сама. Здесь больше, чем где-либо, важна осторожность и смиренная терпимость по отношению к иным взглядам. Но полезно и даже необходимо содействие этой помощи - культурным материалом, пищей для размышлений, предупреждениями и советами, расширяющими личный опыт примерами.

Хорошая семья предоставляет, в качестве коллективного индивида, своему члену, с одной стороны, предварительную дифференциацию, которая подготавливает его к дифференцированию в качестве абсолютной индивидуальности. С другой стороны - защиту, благодаря которой эта последняя может развиваться, пока она не будет в состоянии противостоять самой обширной коллективности. Принадлежность к семье в более высоких культурах, где одновременно получают признание и права индивидуальности, и права самых широких кругов, представляет смешение того характерного значения, которое имеют тесная и более широкая социальные группы.

В благополучной семье должны разрешаться естественные противоречия между поколениями. Молодежь склонна рассматривать старшее поколение как чужой "псевдовид", и это не может не вызывать глубокого беспокойства.

Мотивация странных, даже причудливых способов поведения остается у дурно воспитанных молодых людей неосознанной. У расстройств, ведущих к ненависти и войне между поколениями, причины двоякого рода.

Во-первых, приспособительные изменения, требуемые при передаче культурного наследия, становятся от поколения к поколению все больше. Во времена Авраама изменения, вносимые сыном в нормы поведения, унаследованные от отца, были настолько незначительны, что многие из тогдашних людей вообще не были в состоянии отделить собственную личность от личности отца. Это убедительно изобразил Томас Манн в романе воспитания "Иосиф и его братья". В наше время - при темпе развития, навязанном нынешней культуре ее техникой, - критически настроенная молодежь справедливо считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, все еще хранимого старшим поколением. И тогда заблуждение, будто человек способен произвольным и рациональным образом выстроить на голом месте новую культуру, приводит к совсем уже безумному выводу, что старую отцовскую культуру лучше всего полностью уничтожить, чтобы приняться за "творческое" строительство новой. Это и в самом деле можно было бы сделать, но только заново начав с докроманьонских людей.

Во-вторых, на молодежь ложится основная тяжесть безработицы, как и бремя устройства в жизни - обретение ее смысла.

Защитить молодость, помочь ей в жизненном самоопределении - значит развить ее природные дарования с помощью воспитания и обучения.

Условием прогресса человечества является развитие личности. Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе потребность критического взгляда на всё ей представляющееся, и уверенность в неизменности законов, управляющих явлениями. Развитие личности в нравственном отношении лишь тогда вероятно, когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения. Когда личность имеет возможность отстаивать свои убеждения и тем самым вынуждена уважать свободу чужого убеждения. Когда личность осознала, что ее достоинство заключено в ее убеждении и что без уважения достоинства

чужой личности нет уважения собственного достоинства.
От культурного состояния народных масс зависит, какая политическая организация, какие политические идеи и способы действий окажутся наиболее влиятельными и могущественными. Получающийся общий политический итог всегда определен взаимодействием содержания и уровня общественного сознания масс и направлением идей руководящего меньшинства.
Так, на Западе тоталитаризм был обезврежен и внутренне побежден ассимилирующей и воспитательной силой давней государственной, нравственной и научной культуры. Наши рабочие, никогда не имевшие хорошей школы, стремились в 1917 г. не к социализму, а к привольной жизни и сокращению труда. Крестьяне делили землю помещиков не из веры в правду социализма, а одержимые желанием личной собственности. Социализм усматривает в корыстолюбии высших классов единственный источник всяческого зла, а в таком же корыстолюбии низших классов - священную силу, творящую добро и правду. Этот социализм освящает корыстные мотивы моральным пафосом благородства и бескорыстия. Народ не спутал чистый идеал социализма как далекой светлой мечты человеческой справедливости с идеей немедленного личного грабежа. Народ все понял правильно и точно, как говорили.
Духовные начала охраняют и укрепляют общественную культуру и государственное единство нации. Организующую силу имеют лишь великие положительные идеи, - идеи, содержащие прозрение и зажигающие веру в свои самодовлеющие и первичные ценности. В воспитании необходимо сознание зависимости всякой власти от духовного и культурного уровня общества и, следовательно, ответственности общества за свою власть. Понимание необходимости и нелегкости органического усвоения обществом высокой культуры.
Не политические формы жизни как таковые определяют добро и зло в народной жизни, а пронизывающий их нравственный дух народа. Если в нем побеждает циническое презрение к мысли и к человеческому достоинству, то энергия национальной воли становится духовно непросветленной, нравственно необузданной. Она превращается в темное буйство злых страстей и бесплодного умствования. Необходимы нравственная серьезность, волевая сила, мужественное чувство ответственности за жизнь. Волевой энергии народа надобно облагораживающее и просветляющее сознание духовных основ жизни. Смиряющее и отрезвляющее понимание необходимой связи всех достижимых внешних изменений жизни с внутренним культурно-нравственным фондом.
Чисто этически эту задачу можно было бы определить как пробуждение духовно умудренного и просветленного мужества - не разрушительной дерзости отрицательной самочинности и отщепенства, а творческого мужества. Вся наша жизнь и мысль должны быть пропитаны духом истинного, высшего реализма - того реализма, который сознает духовные основы общественного бытия и потому включает в себя, а не противопоставляет себе внутреннее совершенствование.
Каким должно быть воспитание отдельного человека, чтобы состоящее из этих людей общество никогда не могло быть охвачено энтузиазмом разрушения, самоуничтожения? Чтобы общество не стало абсолютно враждебным по отношению к человеку, чтобы составляющие это общество люди не превращали бы нашу юдоль скорби еще и в свалку для падали, не могли бы стереть друг друга в "лагерную пыль"? Это - профилактическое, "опережающее", упреждающее дисгармонию воспитание, вбирающее в себя способность предвидеть и ответственность перед собой и миром. Это - воспитание к правильно понимаемому личному интересу. Это и терапевтическое воспитание активности воли, прочности, сопротивляемости. Проявления и следы нравственного и духовного прошлого народа могут изменяться и развиваться лишь через воспитание и внутреннее совершенствование народной воли и мысли. Политическая деятельность как отдельной личности, так и всего народа мыслится не как самочинное дерзание, а как смиренное служение, и долг каждого поколения сберечь наследие предков, обогатить его и передать потомкам.

Воспитание способно развить в человеке настолько острый и нравственный ум, что тот и из глубины падения, из горя, из самой гибели извлечет разумное и полезное. Конечно, интеллект должен при этом бояться самоправедности.
Невежество, правовая невоспитанность масс, безнравственность - путь к завоеванию власти разрушителями мира. Но именно в силу этой невоспитанности ответственность за разрушение несут инициаторы и творцы политической жизни. Взаимодействие масс и их руководителей в огромной мере зависит от господствующего в стране общественного сознания. В народе наряду с патриотизмом должен жить консервативный и национально-объединяющий дух, должны господствовать совесть и здравый смысл.
Ненависть и зависть - две главные страсти, тиранящие людей. Опустошение души, разложение ее несут с собой зависть и ненависть. Воспитанию предстоит уделить их профилактике или изживанию огромное внимание. Не надейтесь на лучшее в нашей жизни, пока в каждом не воспитан спасительный страх перед их разрушительной, низменной сущностью. На них замешаны самые жестокие преступления против человека, человечества и мира.
Трудно и нужно научить людей любить не идеал, не абстрактную идею, не теорию, не далекое будущее, а конкретных людей, тех, кто живет с ними. Любить, чтобы сотрудничать, чтобы продуцировать добротное и общеполезное, а не для того чтобы попустительствовать, баловать, изнеживать.
Задача воспитания неразрешима без профилактики и изживания фанатизма. Это - грозная и мучительно тяжелая задача, составная часть предупреждения и искоренения преступного образа мыслей. Любой фанатик, вне всякой зависимости от содержания его безумия, опасен и самому себе, и жизни как таковой. Фанатик - потенциальный и часто, увы, актуальный преступник. Надобно научиться и научить подозрительно относиться к благородно-мечтательному идеализму, легко уживающемуся с изуверским насилием и расправой. Важно научиться перековывать патриотические чувства в дела, прежде всего в дела местного самоуправления: благотворительность начинается дома. Сами по себе ни религиозная вера, ни национально-патриотическая идея не спасают людей от гибели. Надобно учиться и учить не терпеть и страдать, а творить жизнь, борясь с трудностями и препятствиями. Очень опасен культ страданий, спасителен же культ умного труда и мужественного самоограничения.
Людей важно воспитывать в духе самопомощи, самоуправления, самоорганизации, чтобы не жаждали всеопределяющего вмешательства правительства в свою жизнь. Чтобы правительство могло стать, наконец, чем оно только и может быть, - защитой от глупого и подлого, защитой, и только!
Только правильное решение проблем жизни дает хорошую жизнь. Только духовные начала могут спасти мир. Только высшие этические соображения способны дать людям силу самосохранения. Только присвоение высших ценностей - духовных начал, правового государства и свободы - дает людям нравственную силу счастливо устраивать свой дом.

Образовательная работа общества. Даже для самых неискушенных в вопросах образования людей ясна подчиненность образованию национальной безопасности любой страны. Образование определяет собой производительность труда и национальное богатство. С образованием тесно связаны качество и продолжительность жизни. Системой школ обеспечивается воспроизводство квалифицированных рабочих сил общества. Качество образования напрямую влияет на развитие науки, культуры, производства. Вклад образования в рост совокупного национального дохода колоссален.
Истинная свобода личности обретается ею благодаря истинному образованию, и только ему. Но не личное это только благо человека - его образование, его свобода. И не просто они желательны. Это - "сердцевина бытия" (О.Э. Мандельштам). Образованный человек и образованное общество обретают великую власть над собой и своей жизнью. Эта власть и есть высшая нравственность, сливающаяся с самосознанием человека и человечества.

Платон прав: "Необразованный или дурно образованный человек страшнее любого зверя; истинно образованный человек приближается к Богу".
Разумеется, тип образования, в свою очередь, определяется характером общества. В правовом социуме школьное дело служит интересам и личности, и общества. В тоталитарном - система образования нацелена на подавление личности и, в конечном счете, подчинена гибельным для общества разрушительным тенденциям.
Правящие и господствующие группы, когда они узурпируют народовластие, подчиняют самоцельное развитие способностей личности в школе задачам подготовки работника и гражданина. Для этого они устанавливают режим жесткого контроля над школами.
Бдительная общественность призвана следить за тем, чтобы государственное управление образованием сводилось исключительно к профилактике и искоренению низкокачественного образования. Государство не должно препятствовать - в силу эгоистических клановых интересов или по причине невежества - достижению главного для личности и общества: беспрепятственного развития человеческих способностей.
В тоталитарном обществе всегда устанавливается государственное ограничение школьного дела, в частности, с помощью особых государственных экзаменов. Управление образованием предельно централизуется. Проводится "чистка" учителей. Преподавание естественно-математического цикла редуцируется. Содержание образование подчиняется целям индоктринации и милитаризации. На уроках физкультуры дети маршируют, пения - разучивают партийные гимны. На уроках истории им говорят, что в их стране рабочим живется лучше, чем во всем мире. В учебниках вождь объявляется величайшим гением всех времен и народов.
Тоталитарной идеологией пронизаны, наряду со школой, детские и юношеские организации, членство в которых обязательно. Детям внушают, что у них самое счастливое детство и что они должны быть верны партии и вождю. Руководят детскими и юношескими организациями члены партии. Руководителей и инструкторов обучают в специальных школах. Организуются также молодежные клубы, летние лагеря, спортивные и профессиональные школы, художественные и промышленные училища. Обучение бесплатно. Для достаточно адаптированных учащихся предусматривается ряд льгот: повышенные стипендии, бесплатные знаки различия и т.п.
При любой форме тоталитаризма образование обманывает массы людей. Изо дня в день, из урока в урок, из года в год. Жизнь опровергает школьную ложь, но привыкшие ко лжи в школе обманывают самих себя.
Это преступное образование препятствует доступу новых поколений к свободным искусствам, необходимым для свободных людей. В результате человек становится опасным для природы, культуры и самого себя.
В правовом социуме образование - предмет забот и личности, и общества, и государства. Оно отвечает изнутри идущим неизбывным потребностям человека, а не навязываемым ему извне целям.
Правовое общество и хорошая образовательная система, как яйцо и курица, должны появиться более-менее одновременно. В устоявшейся системе взаимодействия общества и государства:
уравновешивается финансирование школ: благотворительность разумно сочетается с бюджетом, местное самофинансирование дополняет государственное;
гармонизируется контроль родителей, чиновников и работников школ за качеством образования;
местная промышленность и коммерция получают возможность заказывать школе специалистов нужного профиля;
лучше удовлетворяются нужды культуры и самого образования в местных высокообразованных кадрах. Если община недостаточно компетентна, ей призвано помогать государство.
Чрезвычайно важен взаимный финансовый контроль, подкрепляемый еще и бдительностью

независимой прессы (опросы общественного мнения, журналистские расследования и т.п.). Община собирает подробный статистический материал, необходимый для "обратной связи" в деле управления.
Вы хотите, чтобы учителя ваших детей отвечали бы вашим представлениям о хороших наставниках. Но вы человек не слишком богатый, и сами не в силах нанять нужных специалистов. А вложиться в общий котел с другими такими же родителями вам денег хватает. Речь идет о налогах на образование и о дополнительном самообложении, если возникает в том нужда. В общественно-государственной системе налогоплательщик имеет реальные рычаги влияния на школу, контроля над ее деятельностью, участия в ее делах. Государство здесь защищает налогоплательщика от эгоизма и жадности, от невежества, недальновидности. От дискриминации, словом. А общество помогает школе теснее связать обучение с жизнью. Общественно-государственная система позволяет местным общинам и общенациональному государству взаимно дополнять друг друга. Такая система - плод общества, в котором люди охотно и сознательно учатся уживаться друг с другом.
Прежде чем учить и учиться, надо иметь учителей. Для образования важно, чтобы были известные своими знаниями учителя, кои почитаются населением страны и властями. На то, что обучение знанию есть искусство, указывает наличие расхождений в способах обучения. Каждый из знаменитых учителей имеет свой способ и свой заранее установленный порядок обучения. Это - отличительная черта всех искусств вообще. Стало быть, метод обучения есть искусство. Обучение знаниям упрочивается благодаря конкуренции между умелыми учителями и длительным традициям.
Совершенно необходимо обслуживание нестандартных детей педагогами со специальным образованием. В их услугах нуждаются дети: с задержками психического развития, с пограничной умственной отсталостью; эпилептики, шизофреники и т.д. Совсем не обязательно собирать больных детей в гомогенизированные группы, напротив, часто включение отклоняющегося от нормы ребенка полезно включить в группу совершенно здоровых сверстников или в разновозрастную группу. Но в таких случаях бесконечно важно участие в воспитательной работе, наряду с "обычным" учителем, еще и специалиста в "затрудненных" случаях и категориях воспитуемых. Иначе неизбежно творится зло по отношению и к обычным, и к необычным учащимся.
Плохой учитель - большое зло, социальное бедствие. Ожесточение, агрессивность, преступный образ мысли, замешанный на зависти, с одной стороны, и завышенная самооценка, снижение интеллектуального уровня, самокритичности, - с другой, суть лишь некоторые из неизбежных зол неумелого воспитания и обучения. Сложнейшей и тактичнейшей дифференциации школьной работы требуют все виды природного и социального неравенства. Это физическая сила, красота, этническое и социальное происхождение, материальный достаток, ум и т.д. В школе дают о себе знать не только психогенные, но и "учителегенные" проблемы:
отставание в учении;
положение в реальной социальной группе и становление референтной группы;
отношения с "важными взрослыми" в школе.
Педагог - воспитатель, наставник, учитель - есть человек, превосходящий своих подопечных теми именно совершенствами, которые составляют предметное содержание воспитания, обучения, тренировки, образования в широком смысле. Например, учитель иностранного языка должен превосходить своих учеников степенью владения языком и может не превосходить многим другим. Это, в частности, означает, что педагог, воспитывающий детей всесторонне, вынужден быть предельно совершенным человеком.
Какой богатый запас ума, грамотности, такта, терпения и доброжелательности надо иметь учителю-воспитателю! Каждый возраст воспитуемых учащихся нуждается в особом складе способностей наставников. Взрослому можно правильно построить воспитательные отношения с маленькими только при одном условии: если он обладает колоссальной духовной культурой. Конечно, это требование всеобще-обязательно для воспитателей любых

возрастных категорий, но закон апперцепции диктует: самое лучшее - в самом начале, ибо последующее слишком сильно зависит от предшествующего в жизни человека.
Педагог воспитывает каждым своим жестом, интонацией, выражением лица, улыбкой, направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом.
Воспитатель-учитель положительно влияет на подопечных своей влюбленностью в науку-искусство и в свою работу. Бесконечно важен пример истинного профессионализма, компетентности, глубины, воли и справедливости, который являет собой хороший учитель.
Нередко дети не могут развиваться в школе потому, что боятся не смочь развиться, боятся провалиться, быть хуже других. Им непонятно, зачем надобно делать то, что требуется от них; им скучно. Они стесняются, боятся разочаровать или разгневать взрослых, требующих от них запоминаний или умений. Не всегда получают школьники ответы на наиболее важные для себя вопросы. Не всегда знают, какое отношение имеет все то, что им надобно знать и уметь, к тому миру, в котором они живут.
Решение названных и других проблем классной комнаты требует от учителя высокого искусства и выдающихся знаний. Признавая педагогические способности врожденными, мы невольно оправдываем леность педагога в приобретении необходимых ему широких и глубоких познаний и лишаем надежды на успех в этой деятельности тех, кто потерпел неудачу. Нет! Блестящими учителями становятся хорошие люди, обретшие большой опыт раздумий над ошибками и не меньший багаж достижений.
Специальное педагогическое образование и система повышения квалификации учителей нуждаются в просторе для практики и ее осмысления.
Вот почему хорошая школьная система - непременно дорогая. Но у нас нет большей заботы, чем школа. Потому что все до единого наши несчастья восходят к школе, исходят из нее.

Перспективы совершенствования человека и общества. Мировое сообщество ныне стоит перед сложными проблемами: искоренения войн; предотвращения перенаселенности; излечения раненой природы; создания условий для неторопливого размышления и взвешенных решений; закаливания духа и возрождения радости бытия, противостоящей скуке; бережного продолжения культуры благодаря органической преемственности поколений.
Все это проблемы воспитания, образования, обучения. При их разрешении важно не допустить переоценки рациональных знаний и недооценки аффектов, эмоциональной жизни души.
Человечество в опасности, и она исходит прежде всего от неправильного воспитания, укореняющего самодовольное и не подозревающее о себе невежество, жадность, безответственную недальновидность. Воспитание способно уменьшить эту главную, всеопределяющую опасность, если оно само умно, глубоко, дальновидно и умело. Учеба в сочетании с воспитательной деятельностью становится надеждой на спасение, выживание, прогресс и совершенствование человечества при условии правильного понимания людьми их собственной выгоды.
Всему человечеству приходится опасаться нового деспотизма, образца ли XX в. или нового образца. Ибо оно столкнулось с ростом невежества, научившегося добиваться власти, - властвующего невежества серых, поверхностно образованных людей. Отсюда - жесточайшие беды человечества.
Демократия всегда может выродиться в деспотизм, если ее не поддерживает особая культура, сохраняемая и передаваемая от поколения к поколению с помощью школы, воспитания.
Социальная справедливость может войти только в свободную страну. Интеллектуальная свобода обладает спасительным всемирно-историческим значением и ценностью.
В обозримом будущем воспитательная активность станет наиболее емким резервуаром социально и индивидуально ценной занятости сотен миллионов людей. Это - необходимость и предпосылка самого выживания людей.

В исторической перспективе воспитание должно предшествовать экономике и политике, должно опережать их в каждую данную единицу времени. Экономика и политика суть не цель, а средство. Средство развития культуры народов, культуры, пропитанной эстетическим качеством. "Не человек для субботы, а суббота для человека". И орудием культурного развития народов выступает Просвещение - то, что позволяет людям в полной мере разделить ценности, придающие смысл человеческой жизни.
Если оно более равномерно распространено, оно породит большее равенство в богатстве, которое, в свою очередь, повысит уровень воспитания, смягчит естественное неравенство способностей.
Есть только один способ выращивать счастливое будущее - делать счастливым настоящее. И есть только один способ действительно эффективно совершенствовать настоящее - совершенствовать себя.
По природе вещей мудрость и величие будущих поколений не могут родиться из зла и безумия настоящего. Завтрашнее может твориться только сегодня. Ни нам, ни потомкам не увидеть небо в алмазах, если не станем приколачивать к нему время от времени по алмазу.
От человека зависит не только хорошее или дурное в этом, сегодняшнем, мире, но и наличие или отсутствие хорошего в будущем мире, в том, где находится продолжение энергии его дел. Стало быть, образование человека есть важнейший, мощнейший рычаг "изготовления" лучшего будущего.
Все необходимое для прогресса находится в сегодняшнем дне, и прогресс возможен только как правильное использование и совершенствование существующих институтов. Борьба нового с устаревшим должна принимать неразрушительно-эволюционные, осторожные формы. Разрушение существующего с целью установления лучшего - чудовищное преступление против людей. Радикальные перемены, производимые неэволюционным путем, недопустимы, поскольку в ходе революционных экспериментов неизбежны ошибки, чрезвычайно трудно исправимые впоследствии, и риск неудач, от которых зависят судьбы, чрезвычайно велик. И, кроме того, как утверждал А.С. Пушкин, "Лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от одного улучшения нравов, без насильственных потрясений политических, страшных для человечества". Войны и революции не устраняют зла, против коего они "в виде предлога" затеваются (Б.Л. Пастернак), но, наоборот, - укрепляют и увековечивают его.
Бытие людей определяется воспитанием, образованием, обучением. Но влияние воспитания на жизнь само зависит от того, кого, зачем, чему и как учат. Или не учат. И кто учит.
Школьное дело может быть не только не полезным, но одним из самых вредных и дурных дел на свете, когда оно препятствует развитию интеллекта и свободной мысли, - справедливо утверждали Л.Н. Толстой и Джон Рассел. Нам очень нужна школа для всех возрастных групп, способная развить в человеке нравственную силу: интеллектуальное мужество, мировоззренческую честность и созидательные умения.
Образование надобно во что бы то ни стало привести в соответствие с действительными нуждами людей. Не найти иного средства от нищеты и дикости, от несвободы. Поднимать уровень жизни, улучшать ее качество можно только с помощью этого рычага.
Научите всех людей верному заработку, и не станет половодья грабежей-мятежей. Научите культуре труда, чудодейственным технологиям, научите самопомощи, самоорганизации, самоуправлению, и резко уменьшится тоска по кнуту. Научите не только смотреть, но видеть. Научите не только мыслям, но мыслить. Не бояться будущего.
Ум человека становится огромной планетарной силой, как показал В.И. Вернадский. Стало быть, и воспитание ума человеческого духа есть сила космическая.

Воспитание человека человеком

Рождается дитя. По сравнению со всеми другими известными нам существами человек появляется на свет в наибольшей степени свободным от инстинктов - этого

"принудительного разума", как называл их И. Кант. Поведение новорожденного запрограммировано в недостаточной для его выживания степени. Условные рефлексы развиваются во взаимодействии с окружающей средой только при достаточном уходе. Человек рождается беспомощным и нуждается в воспитании, чтобы выжить.
Судьба человека тоже почти целиком зависит от воспитания. Оно спасительно, но в нем таятся и серьезные угрозы для настоящего и будущего ребенка. Опасности сопровождают любую деятельность, всегда и во всем. Поэтому их необходимо замечать, понимать их природу, предвидеть и находить противоядие. Их приходится предупреждать. Вряд ли мы найдем хоть что-нибудь на свете, чего нельзя использовать во зло, - кухонный нож... воспитание... школу...
Беспомощность новорожденного символизирует беззащитность ребенка перед дурными влияниями среды. Воспитание способно ухудшить физическое и психическое здоровье детей, глушить способности, укоренять чувство неполноценности. Оно может внедрить в душу потребительство, растлить насилием и ханжеством, развратить чувство и воображение.
Воспитание, руководство, обучение, наставление - все это обозначалось в древней Греции одним словом "агоге" - ведение, вождение, управление. Отсюда - "агогика", т.е. искусство вождения, руководства, воспитания, образования. В сочетании с другими словами: "пед-агогика" - искусство воспитания детей, "андр-агогика" - искусство воспитания взрослых, "геронт-агогика" - искусство обучения старых.
Русское слово "воспитание" имеет другую внутреннюю форму. Вос-питать значит вырастить, взрастить, довести до ума. Питать физически, осуществлять уход, и питать духовно, образовывать, до тех пор, пока питомец, или воспитанник не научится питаться самостоятельно.
Педагогика - знание о способах и питания, и вождения, вспомоществования первоначальному становлению человека как личности. Система этих способов, практическая педагогика, есть "повивальная бабка" личности, если использовать метафору Сократа. Личности как единства физического и духовного начал, равно нуждающихся в питании и руководстве. Без "вскармливания" человеку в принципе невозможно дорасти до современности, ибо "наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни" (А.С. Пушкин). Душа пробуждается к жизни и поддерживает ее в себе благодаря особому питанию: информацией, знанием, пониманием и мудростью. Знание отличается от информации преимущественно своим системным, организованным характером. Оно включает в себя понимание причин, природы, сущности событий, явлений и процессов объективной действительности. Понимание есть усвоение великих, фундаментальных и всеопределяющих, всёпорождающих идей. Мудрость как высшее благо и предельно достижимая степень развития человеческого духа приобретается благодаря труду души, сплавляющему в одном тигле информацию, знание и понимание с опытом.
Питание души невозможно без вскармливания ее другими, более опытными, информированными и мудрыми людьми. Это вскармливание осуществляется благодаря общению, устному или письменному, посредством общего для воспитуемого и воспитателя языка.
Сообразное природе человека воспитание опирается на доверие и заботу. Наказания укореняют в людях изворотливость и бесстыдство. В воспитании запрещено внушение, индоктринация, прозелитизм. Разрешено увлечение, истолкование, приглашение. В личности надобно взращивать чувство собственного достоинства, а для этого, в частности, нельзя ни при каких обстоятельствах унижать достоинство ребенка. Разрешена тренировка в решении типовых и нетиповых задач, развитие рефлексии. Воспитание свободного человека предполагает величайшее уважение к правам человека любого возраста. Воспитание обязано освободиться от малейшего призвука угнетения, эксплуатации и тиранства.

Воспитание чувств. Природосообразному воспитанию приходится исходить из чувств воспитуемых. Переживания оппозиций бытия играют определяющую роль во внутренней

жизни. Жизнь человека - от колыбели до могилы - не только сопровождается волнениями, а в огромной мере состоит из них. Экзистенция, человеческое существование, есть переживаемое бытие личности.
"С самого детства надо вести к тому, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует; именно в этом состоит правильное воспитание" (Платон в пересказе Аристотеля). Правильное воспитание ведет новое поколение к верным чувствам, а от них - к уму, достоинству, нравственности, здоровью, мировоззрению, профессии и силе преодолевать вредные влияния.
В природу человека заложены далеко не только созидательные, благотворные, полезные для него и культуры начала. В ее толще мы обнаруживаем и грозные, и позорные пласты. Предупреждение об опасностях жизни, иллюзий, заблуждений и так далее составляет одну из наиболее ценных составных частей обучения и воспитания.
Профилактика и коррекция разрушительного поведения в принципе недостижима вне и помимо человековедения. Педагогическая антропология вскрывает механизмы становления преступников. В их основе лежит тысячелетняя практика эксплуатации низменных побуждений, коренящихся в человеческой природе. Люди, злоумышляющие против отдельной личности, групп людей, а то и против всего человечества, суть продукты не только обстоятельств социального бытия, но и особого типа воспитания и обучения, увы, широко распространенного.
Сущность преступления - насильственное отнятие тех или иных благ у других людей, жизнь за счет других, игнорирование прав и свобод людей для достижения своекорыстных целей. Чтобы оправдать перед собой свое стяжательство, преступник вынужден поддерживать в себе презрение к людям и ненависть к обществу. Он должен обвинять людей и общество во враждебности к себе. Для внушения презрения к людям нередко достаточно сызмальства подчеркивать все отрицательное в людях, высмеивать их, подозревать низменность мотивов любых добрых поступков.
Вот почему никогда не удастся воспитать убийцу, если поощрять в человеке способность горячо радоваться за другого и любить его достоинства и таланты, успехи и удачи. А не завидовать им. Большинство преступлений замешано на зависти. Негодяй должен завидовать всему - уму, красоте, дарованиям, благосостоянию, жизни и смерти всех других людей. Вот почему столь важно дать каждому ученику и воспитаннику позитивный, счастливый опыт социального взаимодействия.
Существенно не допускать умствований, самоуверенности в области мысли. Все самые чудовищные преступники в истории человечества неколебимо убеждены в своей правоте. Самомнение социально опасно. Опасно поощрять в учениках, как того требовал, например, Адольф Гитлер, склонность легко и быстро, не раздумывая и не перепроверяя себя, отвечать на любые, самые сложные вопросы.
Воздержание от суждения - прекрасное противоядие от скороспелых решений, от повышенного риска ошибок, от умничанья. Легковерие прежде всего проявляется в вере в самого себя.
Можно упорно, много, долго и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. Воспитание и образование бывают опасными для личности и общества, для жизни на Земле.
В душе большинства преступников живет ощущение превосходства над окружающими. Здесь печально большую роль играет комплекс вундеркиндства, несостоявшейся гениальности. Или уверенность в сверхценности своей этнической или социальной принадлежности. Вредное, дурное, опасное воспитание поддерживает в ребенке самохвальство, чувство своей исключительности.
Однако преступить то, что другим запрещено или другие не могут, позволительно тому, кто вырос не только в ощущении, что он лучше всех, но и в сознании, что он хуже всех. "Другим нет надобности преступать, им и так хорошо", - думает такой человек. Поэтому опасен и устоявшийся комплекс неполноценности.

Колоссальна роль лжи, любых видов обмана детей взрослыми и взрослых другими взрослыми. Ибо злоумышляющий человек уверен, что миром правит хитрость - насилие хитростью. Жизнь людей, ведущих войну с обществом, сызмальства должна пронизывать торжествующая ложь. Будущий преступник с младых ногтей ждет обмана от всех окружающих, боится людей.

Чтобы воспитать потенциального убийцу, нужно, кроме того, сформировать в ребенке жалость к себе. Томную, жгучую, неизбывную жалость к себе, к несправедливостям своей судьбы, к своим трудностям и проблемам, к себе страдающему. Это самосострадание - питательный бульон для служения себе любой ценой, за чей бы то ни было счет.

Воспитание есть упражнение добродетелей и достоинств личности.

Смысл жизни всего человечества и каждого его представителя - саморазвитие высших достоинств, добродетелей и совершенств. В ходе образования человеку предстоит овладеть искусством счастья, облагороженного наслаждением прекрасным в жизни. Учение и научную деятельность, размышления над сложными проблемами, бескорыстное стремление к познанию желательно представить в ходе любого воспитания как трудную, очень нужную, возвышающую человека и уважаемую другими деятельность.

Чувственные ощущения, склонности и страсти проявляются в человеке в самой сильной степени. Там, где культура не привнесла в них известную тонкость, они разрушительны. И там исчезает всякая сила, и ничто доброе и ценное произойти не может. Жестокость страстей является следствием привычек, которые передаются в ходе воспитания, результатом незнания средств, помогающих сопротивляться их первичным движениям, обуздывать их, отвращать и направлять их действие.

Дурно воспитанный и недисциплинированный человек не видит пагубных следствий пороков. Гнев, злоба и необузданные страсти влекут самые тяжелые последствия: приобретение врагов, постоянную связь со страданием, возможность быть объектом презрения, потерю обеспеченности и сообщество с негодяями. Поддающийся страстям человек получает отвращение ко всякому делу, он упускает время и вследствие этого теряет выгоду, он нарушает закон, проявляет слабость, лишается здоровья и друзей.

Только хороший вкус привносит во все наши ощущения и склонности нечто уравновешенное, спокойное, направленное к одной точке. Там, где отсутствует вкус, чувственное влечение грубо и необузданно. Даже научные исследования, быть может, остроумные и глубокие, в этом случае не отличаются тонкостью, изяществом и плодотворностью в своих применениях. При отсутствии вкуса сокровища знания мертвы и бесплодны, а благородство и сила нравственной воли грубы и лишены живительного тепла.

Вопросы и задания по курсу педагогической антропологии

Б.М. Бим-Бад

Аргументируйте тезис: "Актуальность педагогической антропологии К.Д. Ушинского в наше время возрастает".

В каких случаях оправдано вмешательство государства в воспитательную деятельность семьи? Как осуществляется забота о детях без и вне семьи? Обрисуйте главные принципы правовой охраны детства, отрочества и юности.

В каких случаях человек начинает враждебно относиться к политическим наукам?

В какой мере люди малодоступны голосу разума и над ними властвуют их импульсивные желания? В каких случаях? Почему?

В каком отношении и в каких ситуациях коллективизм опасен и нежелателен, а когда полезен и заслуживает всяческого поощрения?

В чем более значительная для мышления роль принципа по сравнению с правилом? Что значит «мыслить по основоположениям»? Почему разум выше рассудка, хотя и не может обойтись без него?

В чем воспитательное значение любви?

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

В чем вы видите психологические корни начальстволюбия?

В чем заключена всемирно-историческая опасность цинизма как личностного качества? В чем спасительное всемирно-историческое значение и ценность интеллектуальной свободы?

В чем заключена спасительная сила науки, культуры разума для любознательной молодежи?

В чем именно заключена величайшая опасность отношения к миру как подлежащему коренной перестройке? Почему именно такое сознание часто свойственно молодости?

В чем именно заключена опасность жертвования настоящим ради будущего?

В чем конкретно заключена опасность крайностей в воспитании свободного человека: одна крайность — предоставление полной свободы, другая — ее предельное ограничение?

В чем опасность непонимания массами "трагической сложности любой власти" (С.Л. Франк)? Какие проявления этого неуважения вы обнаружили с помощью М.Е. Салтыкова-Щедрина?

В чем опасность неуважения людей к самим себе? Как воспитывается чувство собственного достоинства в личности?

В чем ошибаются люди, разделяющие убеждение в том, что "если Бога нет, то все дозволено"?

В чем первобытность, устарелость, старомодность и примитивность фашизма и большевизма? Как предохранить мир от возвращения к первобытной дикости?

В чем состоит великая воспитывающая сила свободы?

В чем состоит искусство рефлектировать?

В чем состоит ошибочность впечатления, будто человек обладает истиной как бы от природы, от рождения?

В чем состоит, по-вашему, «общечеловеческий завет философии»?

В чем спасительность "духа истинного, высшего реализма, который сознает духовные основы общественного бытия и потому включает в себя, а не противопоставляет себе творческий идеализм внутреннего совершенствования"?

В чем, по-вашему, заключена неподменимость философского образования как составной части любого образования, образования как такового?

Ваше мнение об отмене смертной казни. Обоснуйте его.

Всеобщая уверенность в том, что "без начальства ни на минуту оставаться невозможно" рождает новых и новых тиранов. Что требуется от воспитания, чтобы в людях росла другая уверенность - в эффективности умного самоуправления (демократии)? Какова роль единства в действиях многих людей и почему необходимо научить их брать на себя ответственность за руководство общими усилиями?

Вскройте обман в формуле "экспроприация экспроприаторов" и в лозунге "грабь награбленное!".

Вскройте образовательную ценность истории человеческой глупости.

Вы поставили перед собой цель защитить молодость. С чего вы начнете и как собираетесь добиться своей цели?

Дайте психологическую и педагогическую интерпретацию высказывания головотяпов: "Много мы промеж себя убийств чинили, много друг дружке разорений и надругательств делали, а все правды у нас нет".

Дайте свой вариант учебно-воспитательного плана, в котором важнейшие концентры сочетаются с линейным построением. Покажите природосообразность такого плана.

Детализируйте сценарий, согласно которому человечество спасется и достигнет гармонии, и сценарий, по которому человечество неизбежно погибнет. Сформулируйте, в чем же состоит всемирно-историческое значение воспитания и образования.

Для чего так нужна человеку способность к эмпатии — вчуствованию в эмоции, верования и идеи других людей?

Дополните свои представления о смысле жизни образованного человека соображениями о

его роли в прогрессе человечества.

Если бы вы были главой государства, то чему и как способствовали бы в развитии жизни, а чему и как стали бы препятствовать? Почему?

Если воспитание и привычки в первые годы жизни определяют собой этническую идентификацию личности, то как объяснить случаи отрицательного отношения ряда людей к своему этносу? Каким образом воспитание способно предотвратить отрицательную этническую идентификацию?

Если приходит человек и говорит: «Вот, я знаю все, я мудрец, я гений, потому и знаю лучше вас, что вам нужно, в чем ваше счастье, какие вы суть на самом деле, что делать, кто виноват, куда идти, и вы должны мне свято верить, не сомневаясь ни в едином моем слове», то этот человек или честно заблуждается или же нарочно вводит нас в заблуждение. В обоих случаях он смертельно опасен. Беда нередко наступает оттого, что ему верят, ибо во многих людях живет тоска по лидеру и людям лень думать самим, они привыкли не доверять себе, боятся ответственности за самоличные решения жизненных вопросов. Откуда она, эта жажда подчинения, привычка к опеке? В чем корень затянувшегося инфантильного начальстволюбия, любви к вмешательству в собственную жизнь?

Из чего складывается духовное творчество личности?

К которому из трех кругов проблем, составляющих предмет педагогической антропологии, вы отнесете следующие темы: образование как добро vs образование как зло; комплекс переживаний рабагосподина; страдальческий опыт жизни; зарождение и осуществление добродеяния; призвание и профессия; человек есть то, что он делает и чего он не делает; душевные кризисы и катастрофы в отрочестве; становление бунтарства; этноцентризм и воспитание?

Как воспитываются убийцы?

Как вы думаете, как воспитывали Гитлера? Быть может, среди ваших подопечных растет какой-нибудь новый Гитлер или Пол Пот. Как вы попробуете опередить его становление, не позволить заматереть человеконенавистничеству в нем? Какие вам известны средства воспитательной работы с детьми, страдающими серьезными болезнями характера и мироотношения?

Как вы думаете, почему попытки установить догмы нередко возбуждают свободную мысль? Почему можно жечь мыслителей и их книги, но нельзя сжечь самой мысли?

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

Как и чем достигает человек своей истинной цели?

Как изготавливаются социальные мифы, как распространяются и овладевают массами? Приведите два-три примера.

Как могут, по-вашему, соотноситься друг с другом общение и преемственность; наследование и воспитание?

Как можно помочь человеку, пережившему кошмарные ночи лагерей уничтожения, все же сохранить веру в людей?

Как надо воспитывать людей, чтобы не было "ни хлипкой грязцы, ни кровавых костей в колесе" (О.Э. Мандельштам)?

Как наказывает природа человека за нарушение закона золотой середины? Приведите примеры.

Как научить людей не верить фальсифицированной истории и пропаганде вообще?

Как образование и воспитание позволяет преодолевать страх перед свободой личного выбора?

Как поддерживать и совершенствовать в себе собственно человеческое? Чем воспитателю надобно снабдить на жизненную дорогу своих подопечных, чтобы они хотели и могли это делать всегда - до конца?

Как правильно, т.е. не нанося ущерба, охранять разум молодежи от искушений умствования как опасности серьезных ошибок и как предупреждать в молодежи склонность

к догматизму как серьезнейшей опасности для личности и общества?

Как привить человеку склонность и способность к рефлексии?

Как свобода личности связана со свободой, определяемой законодательными установлениями того или иного общества?

Как связана осмысленная жизнь человека с будущим?

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

Как соотносится всеобщее с конкретным? Приведите примеры.

Как соотносятся в мышлении познающий субъект и познаваемый объект? (Указание: обратите внимание на тезис о понятии, живущем в самих вещах).

Как соотносятся друг с другом здравомыслие, острота, точность ума, с одной стороны, и содержание знаний — с другой?

Как соотносятся друг с другом макрокосм природы и микрокосм человеческого духа?

Как соотносятся друг с другом социальная справедливость и свобода? Почему так, а не иначе? Почему социальная справедливость может войти только в свободную страну?

Как учить учиться - не мыслям, но мыслить?

Как, по-вашему, надо было воспитывать убийц, чтобы заведомо получить печальный результат?

Какая расплата ждала большевиков за "посягательство на свободу самоопределения народа"?

Какие вам известны возрастные кризисы? Чем полезно это знание?

Какие выводы относительно желательного содержания образования можно сделать из взаимодополнительности логики и феноменологии?

Какие конкретные исторические события XX в. могут быть отнесены к числу "варварских актов, которые возмущают совесть человечества"?

Какие основания могут быть для утверждения, что призвание искать высший авторитет состоит в самой природе человека?

Какие психические особенности людей всегда и повсюду порождают фактически одинаковые мифы, легенды, поверья, сказки?

Какие способности человека уравновешивают его чувственность?

Каким должно быть воспитание отдельного человека, чтобы состоящее из таких людей общество никогда не могло быть охвачено энтузиазмом разрушения?

Каким может быть содержание «смысла жизни» у социального паразита, тунеядца и т.п.?

Каким образом воспитание может предотвратить опасности экзистенциальной пустоты?

Каким образом воспитание рефлексии помогает выживанию человека и человечества?

Каким образом вы включили бы историко-научный материал в занятия со школьниками старших классов по какому-либо учебному предмету (например, по биологии, по теме «Понятие вида»)?

Каким образом методы преподавания позволяют сжать, уплотнить растущие знания и тем самым сделать их доступными усвоению новыми поколениями?

Каким образом при условии свободы мысли даже ядовитые идеи могут принести некоторую пользу? Какую?

Каким образом рост знаний участвует в смене социально-экономических стадий в эволюции человечества?

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

Каким образом философия истории связана с практикой воспитания?

Какими способами мы в силах уменьшать контрасты между богатством и бедностью?

Каков идеал свободной личности, члена правового общества, и одновременно цели воспитания для свободы?

Какова роль знаковых систем в воспитании личности?

Каковы доказательства воспитуемости человека? Почему педагогика не нужна, если

человек не воспитуем?

Каковы наиболее глубоко укоренившиеся в вашей душе представления о хорошем и плохом в жизни и какие наиболее сильные и(или) устойчивые впечатления детства, отрочества и юности могли способствовать становлению этих представлений? Как становились и как менялись ваши взгляды, отношения, ценности, предпочтения, симпатии и антипатии?

Каковы научные источники целей воспитания и обучения? Как эти источники соотносятся друг с другом?

Каковы психологические корни жестокости, агрессивности, подозрительности и как они связаны с глупостью, неспособностью к здравомыслию?

Какое конкретное содержание следует вложить в идею "органического перевоспитания и внутреннего совершенствования народной мысли и чувства"?

Какое содержание вы вкладываете в понятие "педагогическое мировоззрение"?

Какую роль играет правильно понятый личный интерес в воспитании уживчивости людей?

Классическая музыка с великой силой запечатлела высшие нравственные ценности: она показывает, в частности, что значит для человека Родина и Мать. Какие, по-вашему, музыкальные шедевры в наибольшей степени отвечают этим смысловым интерпретациям? Как вы смогли бы пристрастить молодых людей к эстетическому наслаждению этими произведениями и к проникновению в их смысл?

Конкретизируйте с помощью ряда примеров тезис о том, что каждый человек есть воплощенное единство общего, особенного и отдельного.

Логически строго, последовательно докажите (или опровергните) тезис: «История народов и человечества определяется в конечном счете степенью совершенства искусства обучения».

Миллионы людей были уморены голодом, у них была отнята вся провизия и им не позволяли никаким образом раздобыть ее. В Библии сказано: "Из бездны взываю" - погибшие имеют взыскание. Взыскивают мертвые. Как вы думаете, с кого - в первую голову? Почему?

Можно ли согласиться с В.Г. Короленко в том, что победы большевиков на полях сражения нисколько не знаменовали победы социализма? Почему?

На какие врожденные качества человека опираются раб и господин в своих взаимоотношениях? В чем природа рабства?

На конкретных примерах покажите пути реализации закона оптимального закаливания как одного из важнейших законов воспитания.

На конкретных примерах продемонстрируйте благотворность переноса знаний, умений и навыков.

Наполните конкретным содержанием следующие понятия: «народный темперамент» и «исторические типы».

Нарисуйте воображаемый вариант воспитывающей, обучающей, развивающей активной творческой школьной среды.

Нарисуйте наиболее вероятное будущее непрерывного образования. Почему ваш прогноз вероятен (в чем гаранты его достоверности)?

Начертайте программу оздоровления общественного и личного бытия нашего народа, особенно подробно остановитесь на целях, содержании и методах воспитания.

Негодяй - разновидность разрушителя, злоумышляющего против человека или человечества. Какими именами вы назвали бы другие разновидности носителей разрушительного характера?

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

О чем свидетельствует тот факт, что согласно верованиям древних греков, как, впрочем, и огромного множества других народов мира, самому ценному и нужному на свете, например браку, пользованию огнем, земледелию, людей научили боги?

Обратите внимание на то, что рассеянность помещена в один ряд с такими пороками, как жадность, надменность, склонность к клевете. Как вы думаете, почему?

Обрисуйте идеал общего образования.

Обрисуйте идеал спокойной и прочной дружбы между достойными людьми.

Обрисуйте современные тенденции в эволюции умственного труда, интеллектуального и художественного творчества.

Объясните, почему рефлексия (самоанализ, сознательное отслеживание своего подчас неосознаваемого поведения) есть важнейшее для человека и человечества искусство, которому надобно долго и нелегко учиться.

Опишите ход мыслей о возможном для него наказании закоренелого убийцы-рецидивиста.

Основной тайной природы человеческой называл Ф.М. Достоевский глубоко коренящиеся в душе человека страх свободы и жажду подчинения, неверие в себя и ближнего, веру в чудо, тайну и авторитет. Чтобы свобода не привела к самоуничтожению людей, образование должно помочь людям приобретать силу выносить страшное им своей ответственностью бремя свободы, т.е. самостоятельного выбора между добром и злом. Свобода страшит массы, специально не подготовленные к ней, не наученные самоорганизации и самоуправлению, взаимодействию как главному фактору успеха и прогресса. Как ускорить и усовершенствовать обучение искусству и науке свободы?

Перед человеком, получившим хорошее образование, стоит долг? Какой, в чем он заключается? Как образованная личность может и должна выплатить этот долг?

Подробно объясните, почему человек прежде всего есть то, что и как он чувствует. Каким должно быть искусство, воспитывающее в человеке чувства возвышенного и прекрасного?

Покажите на нескольких примерах, что во всяком знании имеется элемент веры.

Покажите на одном-двух примерах, что догматизм в области научной мысли неминуемо приводит к резкому искажению истины.

Покажите на ряде примеров, как мысль рождается действием и как она предшествует действию.

Покажите опасность обеих крайностей в этническом воспитании — духа превосходства, исключительности своего этноса и духа пренебрежения своим этносом.

Покажите с предельной ясностью, что учеба в сочетании с воспитательной деятельностью становится единственной надеждой на спасение, выживание и даже на прогресс и совершенствование человечества.

Покажите, каким образом специальное образование зависит от общего и, в свою очередь, может влиять на общее?

Покажите, что воспитание способно внести колоссальный вклад в предотвращение деспотизма, тирании, диктатуры, тоталитаризма.

Покажите, что ленинское требование "воспитания профессиональных революционеров" на практике неизбежно приводит к воспитанию профессиональных убийц.

Покажите, что мышление невозможно целиком вывести из чувственного опыта.

Покажите, что независимость мышления и сила духа находятся в достаточно прямой связи с экономической свободой и материальной обеспеченностью.

Покажите, что позднее живущие люди знают не больше ранее живших людей, а знают другое.

Покажите, что свободные искусства в школе противопоказаны тоталитарному образу правления и обществу, которое его допускает.

Покажите, что этика и человековедение в целом обладают гигантской воспитательной силой.

Покажите, что этническая идентификация личности определяется не ее биологической, а культурной «природой», т.е. «национальность» человека зависит не от особенностей его

тела, а от особенностей родного языка и всей усвоенной им в самые ранние годы части родной культуры.

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

Порассуждайте на тему "Воспитание есть упражнение в жизни" (Иван Козлов).

Порассуждайте на тему "Образование (воспитание и обучение) как зло и как спасение".

Порассуждайте на тему: «Голос интеллекта тих, но он не успокаивается, пока не добьется, чтобы его услышали».

Почему "коллективная", коллегиальная власть группы людей (олигархов) многократно могущественнее и деспотичнее рассредоточенной власти множества частных лиц?

Почему «негативное в обучении, служащее только для того, чтобы предотвратить нас от ошибок, более важно, чем иные положительные поучения, благодаря которым наши знания могли бы прибавляться»? Как бы вы стали учить себя и ваших подопечных избегать заблуждений, ошибок разума?

Почему аксиологические категории «смысла жизни», «экзистенциальной пустоты», «скуки», «системы ценностей» и т.п. необходимы воспитателю, социальному работнику, психологу-консультанту, учителю, родителю, психотерапевту и всякому образованному человеку вообще?

Почему в исторической перспективе суждена победа знания над безумием, разрушением, застоем, деградацией?

Почему возможность получить более широкое образование позволяет человечеству и отдельному человеку пользоваться более широкой свободой?

Почему воспитание обладает космической силой? Как оно влияет на сегодняшнее и грядущее бытие Вселенной?

Почему высшая мера наказания не предотвращает, не уменьшает преступности?

Почему глуповцы ищут князя "на стороне", а не среди своего племени? Какого именно порядка ждут они от князя и почему именно такого?

Почему государственное регулирование нравственности, вмешательство государства в свободное самоопределение человека, в выработку им собственного мировоззрения и самооценки чревато самыми нежелательными следствиями? Какими?

Почему государственное регулирование экономики неминуемо влечет за собой контроль над всеми сторонами человеческой жизни и лишает людей всякой надежды на самостоятельное развитие?

Почему государство не должно вмешиваться в дело общественного воспитания?

Почему для учителя и администратора особенно важно и полезно "терпеливо сносить сказанное" им и "хвалить там, где следует хвалить"?

Почему запрещение смертной казни гармонизирует отношения человека с обществом?

Почему знание подростком особенностей своего возраста снимает лишние напряжение и нервозность?

Почему излишне акцентируемые особенности личности опасны (сравните с понятием «акцентуации» в психопатологии)?

Почему изучение логики необходимо, но недостаточно для развития умственных способностей, прежде всего — способности суждения? Что всего лучше для тренировки и укрепления способности суждения?

Почему интроспекция как метод психологической науки является одновременно и эффективным способом самосовершенствования, и диагностическим средством?

Почему критика разумом продуктивных, творческих (синтетических) суждений нуждается в свободе? Почему разум нуждается в споре?

Почему между объектом педагогики и ее предметом обязательно должна находиться педагогическая антропология?

Почему народ скорее послушается деспота, чем Бога? Какие качества и свойства нужны

людям, чтобы противостоять деспотам?

Почему неприятное для человека тактичнее говорить ему наедине, чем на людях?

Почему опасно и вредно воспитывать человека с детства исключительно только как гражданина?

Почему опасную для общества личность необходимо обезвредить, но ни в коем случае нельзя убивать? Как можно и должно ее обезвредить?

Почему осознание своих возможностей, а стало быть, своей грядущей судьбы, неразрывно связано с вопросом о просвещении?

Почему от характера общественных идеалов зависят судьбы народов, стран и всего мира, а общественные идеалы не только определяют собой идеалы отдельной личности, но и в известной мере подчинены им?

Почему педагогическая задача человечества — самая важная, всеопределяющая, сверхприоритетная из задач и проблем, стоящих перед ним?

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

Почему психика человека, его дух является созидателем собственно человеческого мира, а не его «производной»?

Почему совершенно недостаточно приобрести познания? Что еще необходимо человеку при изучении наук?

Почему стечение разнообразнейших племен, этносов, народов так полезно для исторического развития высокого духа той или иной нации?

Почему так важно участие человека в государственной деятельности для него и нации в целом?

Почему так опасен для личности и общества «профессиональный кретинизм» — узость, приземленность, ограниченность специалиста?

Почему так чудовищно опасно мировоззрение, согласно которому "учение о материи важнее, чем сама материя", "революция сама по себе неизмеримо больше, нежели те, ради кого она совершается", "буря" (социальные потрясения) провозглашается благородной и достойной целью жизни, а диктатура сверхмудрых людей - желанной основой "порядка"?

Почему террор уничтожает личность, заменяя ее вещью?

Почему формула "искать счастья на том свете и одновременно благополучия и свободы на этом" является одной из наиболее удачных попыток исчерпать реалистическую мотивацию высокой и продуктивной прижизненной человеческой деятельности?

Почему человековедение (антропология в широком смысле) есть знание, единящее человечество?

Почему человеколюбие предполагает и отвращение к некоторым людям? К каким людям? Какую единственно допустимую форму может принять при этом ненависть?

Почему этническое разнообразие человечества важно для его выживания? Какие педагогические следствия (задачи воспитания) проистекают из этой посылки?

Почему, оказавшись на свободе, глуповцы всегда убивают друг друга с нарастающим азартом и абсолютной, чистейшей бесцельностью?

Предложите свой вариант правового воспитания молодежи и обоснуйте его благотворность для личности и общества.

Предложите свой вариант содержания культуры, которым должен в ходе воспитания и обучения овладеть рожденный в каком-нибудь первобытном племени младенец, с первых дней жизни оказавшийся в нашей стране, чтобы вырасти таким же ее гражданином, как мы с вами.

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

При каких условиях прогресс (совершенствование) отдельного человека и всего человечества становится практически безграничным?

При каких условиях сила великодушна, а слабость агрессивна и разрушительна? Что

следует из этого для воспитания?

При каких условиях человек достигает счастья, не отрекаясь от добродетели? Почему гибельно для личности и государства стремление человека к безнравственному счастью?

При каком конкретном содержании спора никакая полемика не уместна? Почему?

Приведите несколько примеров «черного ящика», взятых из хорошо известной вам области действительности.

Приведите примеры (из истории познания) чрезвычайной продуктивности научных дискуссий. Покажите, что человеческое знание может развиваться только как вселенская, эпохальная, вечная дискуссия.

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

Приведите примеры правильного применения закона должной мотивации.

Приведите примеры современной школы, в которой детей учат искусству правильной жизни.

Приведите примеры частных методов, применяемых в педагогической антропологии, психологии и педагогике.

Приведите примеры, взятые из истории, зависимости ее хода от уровня и качества воспитания и образования в том или ином обществе.

Проиллюстрируйте колоссальную роль в национальной и мировой истории «чувств» — общественного мнения.

Проиллюстрируйте параллель между путем, пройденным человечеством в целом, и путем, проделанным отдельным человеком.

Проиллюстрируйте рядом примеров путь индивидуального познания от созерцаний к понятиям и от них к принципам.

Прокомментируйте в свете идей Ф.М. Достоевского положение А. Платонова о том, что тирания уничтожает именно то, чего ей недостает и без чего она погибнет неминуемо, если даже ее оставить в покое, - все умное и потому непонятное ей, подозрительно опасное.

Прокомментируйте высказывание К.Д. Ушинского: "К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания... Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Все, что способствует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Но нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил. Можно же и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой он берется".

Прокомментируйте высказывание К.Д. Ушинского: "Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе. Но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких".

Прокомментируйте древнеримскую дефиницию брака: «Брак есть мужское и женское сочетание, событие всей жизни, божественной и человеческой правды общения».

Прокомментируйте идею Ф.М. Достоевского о тайной жажде тайны.

Прокомментируйте положение Гегеля: «Народы суть то, чем оказываются их действия. Например, англичане — те, которые плавают по океану, в руках которых находится всемирная торговля, у которых есть парламент и суд присяжных и т.д.», сопоставив его с другим не менее важным высказыванием: «Человек есть то, что он делает» (а не только планирует сделать).

Прокомментируйте положение о том, что абсолютно необходимым средством развития личности, средством воплощения в жизнь идеи о личном достоинстве, т.е. идеи справедливости, является гражданское общество.

Прокомментируйте слова одного из бывших активистов-комсомольцев, участвовавших в организации искусственного голода в СССР 1932-1933 гг.: "Я верил потому, что хотел верить", и другого активиста: "Я уже привык к атмосфере ужаса; я развивал в себе внутреннее сопротивление действительности, которая еще вчера ломала меня".

Прокомментируйте тезис о том, что тема души в смысле деятельного и страдающего *Я* в психологии и педагогике может разрабатываться ими только с позиций персонализма и субъективизма.

Прокомментируйте утверждение о том, что у нас нет другого средства для овладения природой наших влечений, чем наш разум.

Разверните аргументацию террористов в пользу террора. Как психологически возможно сознание типа "Я бунтую, следовательно, мы существуем"?

Раскройте роль гармонии ("равновесия") в общественном и частном воспитании человека, в его счастье и судьбе.

Раскройте сложность взаимоотношения школы и жизни. Опираясь на свои тезисы, охарактеризуйте закон золотого совпадения.

Раскройте смысл неологизма "человечествоведение" и обрисуйте его значение для педагогики.

Раскройте технологию "большой лжи" на примере искусственного голода 1932-1933 гг.

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

Расскажите о многообразии злоупотреблений свободой родителями и другими взрослыми. Какие причины жестокого обращения с детьми обнаруживает Ф.М. Достоевский? Не видите ли вы дополнительных тому причин? Чем и как можно предотвратить и искоренить жестокость по отношению прежде всего к детям, а затем и ко всем людям?

Свяжите роль великих книг в воспитании с аксиомой апперцепции.

Согласны ли вы с тем, что "человек есть самодовлеющая цель"? Почему?

Трудно, но недостаточно стать человеком: надобно еще ухитриться им всегда оставаться.

Услышав бессмертный вопль "Запорю!", глуповцы явно не огорчились. Почему?

Чего больше в природосообразном воспитании - "вождения" или "питания"?

Чем вы объясните различные реакции разных людей на одни и те же события, одни и те же взгляды, ценности, убеждения, поступки, характеры?

Чем и как способно природосообразное воспитание помочь молодежи в ее личностном становлении и тем самым предотвратить войну между старшим и младшим поколениями?

Чем опасны для любого тоталитарного режима "шахматы для шахмат", "искусство для искусства", чистая наука и т.п.? Почему все совершаемое в области духа должно при диктатуре иметь "социальную направленность"?

Чем отличается суд от "судилища"? Прокомментируйте с педагогической точки зрения судоговорение (судопроизводство) по типу "шлеп-шлеп-шлеп".

Чему и почему вы стали бы учить своих детей из греческой истории, культуры, мифологии, искусств, науки? Почему образование неполно и несовершенно без элементов классического?

Что вам известно об исторической судьбе великой древней идеи "Не делай людям того, чего не желаешь себе"?

Что вы думаете о психологических особенностях ищущих и находящих козлов

отпущения, с одной стороны, и самих козлов отпущения - с другой?

Что дает основания считать судьбу человека «художественным произведением» этого человека, судьбу и характер народа — «художественным произведением» этого народа?

Что значит «мыслить сами мысли», «мыслить чистые понятия»?

Что такое объект и предмет педагогики? Что такое предмет педагогической антропологии?

Чтобы общество было для личности, о каком качестве образования ему придется позаботиться?