

Б.М. Бим-Бад
С.Н. Гавров

Модернизация института семьи



Б.М. БИМ-БАД
С.Н. ГАВРОВ
Модернизация
института
семьи:

МАКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ, ЭКОНОМИЧЕСКИЙ И АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛ

Б.М. Бим-Бад

С.Н. Гавров

**Модернизация института семьи:
Макросоциологический, экономический и
антрополого-педагогический
анализ**

Москва

2010

Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: Монография / предисл. Л. С. Перепелкин. Федеральная целевая программа "Культура России". М.: Интеллектуальная книга - Новый хронограф, 2010. 327 с. ISBN 978-5-94881-139-0 / ISBN 978-5-902699-03-3

Монография доктора философских наук, профессора кафедры экономической теории и управления МГПИ, ведущего научного сотрудника Сектора социокультурных процессов и систем Российского института культурологии МК РФ Сергея Назиповича Гаврова и доктора педагогических наук, профессора, академика Российской академии образования Бориса Михайловича Бим-Бада посвящена проблематике исторического изменения институтов семьи и брака.

Эти исторические изменения рассматриваются с точки зрения макросоциальных и экономических изменений в обществе и перемен в воспитании, в том, что формирует человека, а, соответственно, и институт семьи. Изменения семьи как социального института особенно ускорились в эпоху модерна – модернизация изменила и продолжает изменять мир вокруг нас, изменив и нашу повседневную жизнь, отношения между людьми, в том числе брак и семью. Авторы рассматривают проблематику воспитания, исторически обусловленные изменения целей и приемов социализации и инкультурации человека.

Монография предназначена профессиональному научному сообществу, а так же студентам, аспирантам и докторантам. Книга будет интересна читателям, интересующимся проблематикой гендерных отношений, экономической демографией, изменениями института семьи и эволюцией семейных отношений в контексте модернизации.

Bim-Bad BM, Gavrov SN Modernization of the family: Modernization of the family: macrosociological, economic and anthropological and pedagogical analysis: Monograph / Preface LS Perepelkin. – М.: New Chronograph, 2010. – 341 p.

ISBN

©С.Н. Гавров, 2010

©Б.М. Бим-Бад

©Новый Хронограф, 2010

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ.	5
ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ ПРЕДЕЛ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ	5
ВВЕДЕНИЕ. Стать личностью	9
<u>ЧАСТЬ I. МОДЕРНИЗАЦИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ: МАКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ</u>	15
<u>ГЛАВА I. МОДЕРНИЗАЦИЯ И СЕМЬЯ</u>	15
1. МОДЕРНИЗАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ	15
2. СЕМЬЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	23
<u>ГЛАВА II. ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАМКАХ ХРИСТИАНСКОЙ/ПОСТХРИСТИАНСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ</u>	45
1. СЕМЬЯ В ЭПОХУ ПРЕМОДЕРНА	45
2. СЕМЬЯ В ЭПОХУ МОДЕРНА	62
<u>ГЛАВА III. СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИИ: ОТ ПРЕМОДЕРНА К МОДЕРНУ</u>	89
1. СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	89
2. СЕМЬЯ И БРАК В СОВЕТСКОЙ РОССИИ	100
3. СОВРЕМЕННАЯ РОССИЯ: ПЕРЕХОДНОЕ ОБЩЕСТВО – ПЕРЕХОДНЫЕ ФОРМЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	110
<u>ЧАСТЬ II. РЕБЕНОК ОТЕЦ СТАРИКА: ЗАПАДНЫЙ ЧЕЛОВЕК СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ</u>	128
<u>ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ИММАНУИЛА КАНТА</u>	128
1. ВЕЛИКАЯ ТАЙНА	128
2. АНТРОПОЛОГИЯ? ЭТО О НАШЕМ САМОВОСПИТАНИИ	139
3. В ЧЕМ СОСТОИТ БОГАТСТВО ДУШИ	143
4. ЧУВСТВО НРАВСТВЕННОЕ И БЕЗНАВСТВЕННОЕ	150
<u>ГЛАВА V. ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ИОАННА ГОТЛИБА ФИХТЕ</u>	153
1. ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ФИХТЕ	155
2. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ СМЫСЛ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ФИЛОСОФИИ ФИХТЕ	164
3. УЧЕНИЕ ФИХТЕ О ЧЕЛОВЕКЕ КАК СУБЪЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ	170
4. ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА	172
5. ИДЕАЛ И ЦЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЯ	178
6. СУЩНОСТЬ СОЗНАНИЯ И УМА. ИХ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ	185
7. НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ КАК СУЩНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА	202
8. СЕНСОРНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	209
9. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА	210
<u>ГЛАВА VI. ПЕДАГОГИКА ЗАПАДА В ПОИСКАХ СВОИХ ОСНОВАНИЙ</u>	212
1. ГЕГЕЛЬ КАК ПРАКТИК И ТЕОРЕТИК ОБРАЗОВАНИЯ	212
2. ПЕРСОНАЛИИ ПЕДАГОГИКИ ЗАПАДА	220
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	285
ЛИТЕРАТУРА	292

Предисловие

Демографический предел потребительской цивилизации

Перед нами книга доктора философских наук, профессора Сергея Назиповича Гаврова и доктора педагогических наук, профессора, академика Российской академии образования Бориса Михайловича Бим-Бада «Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ».

Несмотря на совместную работу над текстом, в монографии проявились авторские научные симпатии и предпочтения. Так, в первой части книги на экономической, социологической, гендерной стороне изменений института семьи сосредоточил свое внимание С.Н. Гавров, во второй части антрополого-педагогические аспекты изменения человека в ареале европейского культурного пространства, вопросы эволюции педагогической мысли оказались в фокусе внимания Б.М. Бим-Бада.

Появление этой монографии означает возвращение в нашей стране к классическим научным традициям изучения семьи, брака, систем родства и основных функций институтов демографического воспроизводства человечества. Дело в том, что на рынке научной продукции уже несколько десятилетий доминировали конъюнктурные «гендерные исследования». Я отнюдь не против того, чтобы изучать положение в обществе женщин и различных возрастных групп. Но научная мода, подкрепленная грантами, создает не самый близкий путь к исследованию общественных законов и закономерностей, а именно это и является задачей науки.

В науке мода на исследовательские темы изменяет масштаб стоящих перед учеными проблем: проблемы «заднего ряда» становятся первичными, а фундаментальные вопросы бытия отодвигаются на второй план. Кроме того, соответствующим образом перетекают усилия и ресурсы. Наконец, научная мода есть идеологическое вторжение в область науки, губительное для последней. Так, применительно к «гендерным исследованиям» можно говорить о «полит-

корректном» влиянии движения суфражисток/феминисток (о чем в книге сказано достаточно) и о воздействии идей марксизма¹.

Можно сказать, что авторы возрождают в стране традиции **антропологического** исследования институтов демографического воспроизводства.

В течение всей человеческой истории семья и брак были важнейшими институтами демографического воспроизводства². Однако в настоящее время традиционная патриархальная семья в странах европейского культурного ареала переживает кризис, а новой эффективной формы семейно-брачных отношений, способствующей необходимому для воспроизводства общества уровню рождаемости, не возникло. В результате идет старение общества и уменьшается его потенциал, необходимый для демографического воспроизводства. Пока процессу депопуляции препятствуют рост продолжительности жизни и уменьшение детской смертности, а также иммиграция. Но этот ресурс будет быстро исчерпан.

Идет смена населения за счет миграции³ (в некоторых странах Европы сейчас от 10 до 15% населения составляют мигранты). Часть мигрантов адаптируется к европейско-христианской культуре, другая часть формирует свои обособленные общины. По мере развития имеющихся тенденций вторая группа мигрантов будет расти, что в конечном счете может привести к **этнокультурной (цивилизационной?) смене населения в ареале европейской культурной традиции**. В связи с этим надо рассмотреть те причины, которые привели к деградации семьи в европейском культурном ареале.

Секуляризация, то есть отделение религиозных организаций от государства (а ведь именно религиозные организации совершают Таинства), способствовала в конечном счете исчезновению Благодати, по крайней мере применительно к браку и семье. Последняя постепенно превращается в союз двух людей, заключенный с известными только им целями (проводить вместе досуг, удовлетворять сексуальное желание, иметь уютный быт и т.д.). Читатели, возможно, помнят дискуссию В. Ленина с П. Сорокиным начала 1920-х годов о тенденциях семьи в раннесоветском атеистическом обществе. П. Сорокин, крупнейший рос-

сийско-американский социолог, отметил, что семья практически перестала существовать, так как многие браки продолжались всего несколько месяцев для того, чтобы «оформить отношения». Правда, уже скоро советская власть «взялась за ум», провозгласила идеалом прочную семью – «ячейку социалистического общества».

Таинства, Божья Благодать – это синонимы внешнего контроля за поведением индивидов⁴. Точно так же эту роль играет и светская идеология. К сожалению, люди по большей части безответственны, включая распоряжение собственной жизнью и будущим общества. Полагаю, что внешний контроль необходим и сейчас; по крайней мере применительно к основаниям общественной жизни, пусть этот контроль примет формы религии, идеологии, или какие-либо другие формы, например используемых сегодня для «мягкого» социального контроля PR и рекламы. Это актуально в первую очередь для стран европейско-христианского культурного ареала. Иные могут назвать этот образ мысли тоталитарным. А разве не тоталитарна вся политическая реклама («голосуй за ..., иначе проиграешь») или коммерческая реклама («мойся мылом ..., иначе будешь изгоем»)? Вопрос ведь только в том, кто эти бонусополучатели.

Сегодня сложилась парадоксальная ситуация. Обществам, основанным на европейско-христианской культурной традиции, выгоден рост рождаемости. Но индивиды или отдельные семьи по психологическим или материальным соображениям не могут этим требованиям соответствовать. Об идеологии было сказано выше. Применительно к «цене ребенка» следует отметить, что серьезные затраты на собственное воспроизводство может взять на себя общество. Я смеюсь, когда говорят, что в Советском Союзе были «бесплатное» образование и «бесплатная» медицина. Они выступали в качестве бесплатных для отдельного домохозяйства, но сполна оплачивались всем обществом (так называемые «общественные фонды потребления»). Тем самым важнейшие условия репродукции распространялись на все общество, игнорируя дифференциацию семейных доходов, и оплачивались им. К слову говоря, материальное стимулирование деторождения в рамках отдельных семей, введенное российским руководством

(«материнский капитал»), уже, кажется, доказало свою нежизнеспособность. Как мне кажется, к советскому опыту следует приглядеться.

Ведь и сегодня, согласно автору одного из российских социологических исследований, «семья, любовь, дети по-прежнему в ядре сознания»⁵. Вот с этим «ядром сознания» и надо работать ответственным политикам на Западе и Востоке Европы.

Это те немногие, но важные для меня мысли, которые появились при чтении этой книги. Сама книга гораздо более интересна и многопланова, чем это можно отметить в отдельном небольшом предисловии. На мой взгляд, вопросы семьи, брака и воспитания детей сейчас выходят на первый план развития – и даже существования – христианской/постхристианской цивилизации. Я надеюсь, что у читателей появятся и другие мысли, идеи, ассоциации, более оптимистичные, чем мои. В любом случае, нам придется в ближайшее время миновать «развилку истории», и лучше, чтобы каждый из нас сделал сознательный выбор. С.Н. Гавров и Б.М. Бим-Бад дают для этого выбора достаточные философские, экономико-демографические, социологические и антрополого-педагогические основания.

Заведующий Сектором прикладной культурологии
и культурной политики
Российского института культурологии МК РФ,
канд. ист. н. *Л.С. Перепелкин*

Семья представляет собой относительную,

но не абсолютную цель.

Абсолютная цель природы человека заключается в том, чтобы стать личностью⁶.

Введение. Стать личностью

Макросоциальные экономические, демографические, социокультурные, антрополого-педагогические процессы, направленные на переход от традиционного общества к обществу современному (модерну), совокупность которых принято называть модернизацией, изменили сначала облик Европы, а затем и всего мира. Формирование модерна (современности) явилось следствием многих политических, экономических и интеллектуальных трансформаций, взаимно усиливающих и обуславливающих друг друга.

Авторов монографии более всего интересуют модернизационные изменения, происходящие в сфере семейных и брачных отношений. Естественно, что процессы макросоциальных изменений нельзя рассматривать без сравнения с тем, что было до модерна, с формами бытования семейных и брачных отношений в период премодерна, традиционного общества. Иными словами, нам важно понять, от чего, от каких институциональных форм семьи мы идем, и что произошло с ними в процессе модернизационных трансформаций.

Известный американский социолог и футуролог Э. Тоффлер характеризует современное общество как общество «второй волны», перехода от доминирования сельскохозяйственного производства к промышленной революции. Из всего многообразия процессов, составляющих общество модерна по Тоффлеру, нам более всего интересен процесс изменения семьи, формирование **современной нуклеарной семьи, состоящей из двух поколений (родители и дети)**⁷.

Эта характеристика новой двухпоколенческой, состоящей только из родителей и детей нуклеарной семьи кажется на первый взгляд чуть ли не случайной, но она выражает в себе самый главный процесс и результат модернизации.

Человек модерна все больше становится личностью, все более эгоистической и все менее склонной жить в парадигме служения любимым социальным общностям, будь то нация, соседская община, или даже семья. Это случилось не сразу, не единомоментно. Это результат длительного, многовекового процесса модернизации.

В рамках нашей монографии мы и рассмотрим, как все это происходило, как эволюционировал институт семейных отношений.

Возникшие в процессе модернизации гражданское общество и государство формируют взаимно поддерживающие друг друга институциональные структуры. Процессы формирования воли и мнений в рамках гражданского общества лучше всего отвечают трем нормативным условиям: **эгалитарной взаимности, добровольному самопричислению, свободе выхода и ассоциации.**

Сказанное в полной мере относится и к человеку в рамках современной семьи. Эгалитарная семья (семья, основанная на равенстве участников) сегодня стала нормативной в ареале христианской/постхристианской цивилизации, свобода выхода – развода и прекращения семейных обязательств – также получила максимальное распространение, так же, как свобода самопричисления – свобода выбора брачного партнера, вне зависимости от его (ее) принадлежности к определенной страте обществу.

Мы знаем, что история Европы и Америки с конца Средних веков – это история все большего обособления индивида. Этот процесс начался в Италии в эпоху Возрождения и, по-видимому, достиг своей наивысшей точки только сейчас. Потребовалось больше четырехсот лет, чтобы разрушить средневековый мир и освободить людей от самых явных ограничений. Во многих отношениях индивид вырос, развился умственно и эмоционально; степень его участия в культурных достижениях приобрела невиданные прежде масштабы.

Важно помнить, что общество модерна состоит из граждан, обладающих неотчуждаемыми правами: гражданскими, политическими, социальными, и универсализация этих прав стала результатом борьбы тех, кто был их лишен. А современник и коллега К.Г. Юнга, психолог и психотерапевт доктор Э. Ной-

манн утверждает, и мы вполне солидарны с его позицией, что **анализ обнаруживает западную личность в постоянном движении как вперед, так и назад, но с устойчивым продвижением в направлении, определенном в самом начале: к освобождению человека от природы и сознания от бессознательного**⁸.

Действительно, все более выделяясь из природного окружения, человек получает все большую степень свободы, его деятельность все меньше зависит от запрограммированности природных ритмов. Это великое освобождение человека, как и любой сложный макросоциальный процесс, несет в себе разное, то, что можно оценивать не только как достоинства, но и как естественно вытекающие из них недостатки.

В переплетении модернизационных процессов для нас особенно важны революция в солидарности и идентичности личности, поскольку большинство форм, в которых обычно проявляет себя солидарность, в том числе **брак и семья, больше не получают адекватной поддержки в общественном мнении и опираются только на индивидуальное моральное чувство или желание признания.**

Еще раз подчеркнем самое важное. Сегодня человек в ареале христианской/постхристианской цивилизации во все большей степени становится личностью, неспособной жертвовать во имя любых социальных общностей, ставить общие (групповые) интересы выше частных. Чем выше уровень образования и материального комфорта, прежде всего среди женщин, тем ниже уровень рождаемости, эта корреляция абсолютна, проявляясь в разных регионах земли, в том числе и в странах третьего мира.

Одновременно диверсифицируются формы семейных отношений, в некоторых странах Европы и Северной Америки легализованы однополые браки, причем нетрадиционные семьи получают тот же объем юридических прав, что и традиционные, в том числе и право усыновления детей. Эти процессы ставят под сомнение ценностные основания, на которых длительное историческое время основывалась западная цивилизация.

Но несмотря на всю глубину и масштабность наблюдаемых социокультурных трансформаций, все больше меняющих человека и общество, гендерные роли, семейные отношения и содержательное наполнение семьи, она «остается местом наиболее глубоких и значимых человеческих связей, местом наиболее долгосрочных надежд и наиболее бескомпромиссных конфликтов»⁹.

Сегодня скорость исторической и социокультурной динамики перманентно возрастает, наиболее развитая часть мира переходит от индустриальной к постиндустриальной экономике и соответствующему новому положению вещей типу социальной организации. Эти процессы самым серьезным образом сказываются на семье и семейных отношениях. Потому и важность научного анализа и изучения эволюции институциональных форм семейной организации и отношений, современного состояния семьи в ареале христианской/постхристианской цивилизации, в том числе и в России, не вызывает сомнений.

В процессе работы над монографией нами использовались следующие научные методы: структурно-функциональный; динамический; сравнительно-культурный (исторический), основываясь на законах и принципах диалектики, историзма и системности, позволяющих раскрыть внутреннюю логику изменений института семьи и семейных отношений.

Одним из наиболее важных социологических принципов является принцип историзма. Он гласит: для того, чтобы понять любое современное явление, необходимо обратиться к его истокам и процессам, которые его породили. Невозможно понять современные взгляды на социальные изменения без знания того, из каких более ранних концепций они вытекают и каким теориям противопоставляются. В нашей работе мы следуем этому принципу как содержательно, так и структурно.

Проблемное поле, в рамках которого написана эта монография, имеет выраженный междисциплинарный характер, включая в себя проблематику, разрабатываемую в рамках социологии и антропологии. Достаточно вспомнить классическое и в рамках избранной нами тематики примечательное определение ан-

тропологии, которое дал Б. Малиновский: «Антропология – это изучение того, как мужчины обнимают женщин»¹⁰.

Но нами рассматривается и проблематика, разрабатываемая в рамках социальной психологии, экономической демографии, педагогической антропологии, истории, кросскультурных исследований. Авторами проведен контент-анализ большого по объему массива научных публикаций по избранной тематике.

Так, известный английский социолог-феноменолог Д. Уолш вполне справедливо полагает, что характеристики явлений, исследуемых демографией (возрастная структура, размер семьи, миграция, численность населения), представляются так, будто это строго объективные данные. Однако анализ показывает, что и для их объяснения необходима интерпретация связанных с ними социальных значений¹¹. Таким образом, сегодня предмет изучения демографии включает в себя также изменение мнений, мотивов, установок, ценностных ориентаций, причем не только в инструментальном аспекте достижения цели или удовлетворения потребности.

Рассматривая столь сложную и всеобъемлющую тему, как исторически обусловленная трансформация институтов брака и семьи, мы не можем пройти и мимо огромного массива гендерных исследований. Мы знаем, что актуализированные в XIX в. процессы женской эмансипации дали мощный толчок как собственно самому женскому движению, так и многочисленным научным исследованиям, посвященным «женскому вопросу», даже паллиативное решение которого оказало самое серьезное влияние на трансформацию семьи и семейных отношений.

В рамках нашей монографии мы рассмотрим, как эволюционировал институт семейных отношений в контексте макросоциальных, экономических, антрополого-педагогических изменений христианского мира.

Анализ причин современного положения семьи и человека, не возможен без ответа не только на вопросы социологические и экономические, но и антрополого-педагогические. Вторая часть работы «Ребенок отец старика» дает пред-

ставление о том, как эволюционировал западный подход к человеку, менялись подходы к его воспитанию и образованию, что самым серьезным образом влияло на эволюцию института семьи.

Предваряя более детальное изложение и анализ заявленной проблематики, отметим, что источником инноваций, динамики семейных отношений и форм организации семьи являются как внешние (экзогенные), так и внутренние (эндогенные) факторы. И наблюдаемый в период модернизации западных и незападных обществ перманентно ускоряющийся процесс цивилизационного, межкультурного, социального метаболизма вызывает все большую неопределенность, амбивалентность в состоянии социокультурных систем, открывая тем самым дорогу переменам, конкурирующей множественности инноваций. Семья как первичная социальная группа оказывается на острие этих макро- и микросоциальных трансформаций.

Часть I. Модернизация института семьи: макросоциологический анализ

Глава I. Модернизация и семья

1. Модернизация: основные определения и характеристики

Под модернизацией мы понимаем макропроцесс перехода от традиционного к современному обществу – обществу модерна.

Сегодня понятие модернизации рассматривается преимущественно в трех различных значениях:

1) как внутреннее развитие стран Западной Европы и Северной Америки, относящееся к европейскому Новому времени;

2) догоняющая модернизация, которую практикуют страны, не относящиеся к странам первой группы, но стремящиеся их догнать;

3) процессы эволюционного развития наиболее модернизированных обществ (Западная Европа и Северная Америка), т.е. модернизация как некий перманентный процесс, осуществляющийся посредством проведения реформ и инноваций, что сегодня означает переход к постиндустриальному обществу.

Мы знаем, что культурная антропология возникла в процессе изучения традиционных, архаических форм сосуществования людей. Достаточно вспомнить работы классиков культурной антропологии А. Крёбера, Л. Уайта, М. Херсковица, Э. Тайлора.

В культурной антропологии эволюция множества традиционных локальных культур осуществлялась преимущественно в двух формах:

1) как линейно-стадиальная эволюция прогрессивного характера от относительно простых обществ ко все более сложным. Это понимание коррелирует с классическим пониманием модернизационных процессов. Эти взгляды в большей или меньшей степени разделяли в Англии – Г. Спенсер, Дж. Мак-Леннан,

Дж. Лебок, Э. Тайлор, Дж. Фрезер; в Германии – А. Бастиан, Т. Вайц, Ю. Липперт; во Франции – Ш. Летурно; в США – Л.Г. Морган;

2) как многолинейное развитие различных типов культур. В последнем случае больший акцент делался на своеобразии модернизационных процессов и вариантов модерна, которые вследствие этого возникают. Модернизация рассматривается, скорее, как реализация разнообразных исторически обусловленных типов. Так, известный специалист в области модернизационных трансформаций Ш. Эйзенштадт полагает, что в настоящее время существует и развивается множество цивилизаций. Проблема состоит в том, что эти цивилизации, имея много сходных компонентов и постоянно находя точки пересечения между собой, продолжают развиваться, рождая новые варианты различных аспектов модернизма, каждая из которых предлагает собственную программу культурного развития. Все это способствует диверсификации подходов к пониманию модернизма и к оценке культурных программ, выдвигаемых различными частями современных обществ.

Говоря о генеалогии самого слова «modern», немецкий философ Ю. Хабермас отмечает, что оно впервые используется в Европе в конце V в. в целях разграничения получившего официальный статус христианского настоящего и языческого римского прошлого. В последующие эпохи содержание этого понятия менялось, но лишь эпоха Просвещения и затем романтизма наполнила его смыслом, соотносимым с современным. Модерным, современным с тех пор считается то, что способствует объективному выражению спонтанно обновляющейся актуальности духа времени.

В результате ускорения имманентного развития в период Нового времени в Европе сложилась особая цивилизация модерна, радикально отличающаяся от традиционного общества. Она возникла в Западной Европе благодаря формированию протестантской трудовой этики, рыночной экономики, бюрократии и правовой системы. В Западной Европе макропроцесс модернизации – перехода от традиционного (доиндустриального) общества к обществу модерна занял несколько столетий (промышленный переворот в Англии, укрепление буржуазии

и обретение ею политической власти в результате английской 1640–1642 г., американской 1776 г. и Великой французской 1789 г. революций).

Обычно выделяют три периода модернизации: I период – конец XVIII – начало XX в.; II период – 20–60-е годы XX в.; III период – 70–90-е годы XX в. Ряд авторов, в частности Ю. Хабермас и Э. Гидденс, полагают, что эпоха модерна продолжается сегодня, как продолжается и процесс модернизации. Некоторые авторы полагают, что модерн (современность) не может быть завершен в принципе. Так, сенегальский социолог С. Амин утверждает, что «современность (modernity) незавершенна, она открывает двери в неизведанное. Современность незавершаема по своей сути, но она предполагает последовательность форм, которые очень разнообразно преодолевают противоречия общества в каждый момент его истории».

Генеалогически модерн восходит к западной цивилизации Нового времени, в различных регионах мира распространяются присущие ему институциональная среда и элементы ценностно-нормативной системы. Модернизация как процесс и модерн как ее следствие, возникнув в западном мире, в XX в. стали распространяться в глобальном масштабе. Э. Гидденс полагает, что никакие иные, более традиционные, общественные формы не могут противостоять ей, сохраняя полную изолированность от глобальных тенденций. Является ли модернизи исключительно западным феноменом с точки зрения образа жизни, развитию которого способствуют эти две великие преобразующие силы? Прямой ответ на этот вопрос должен быть утвердительным¹².

Согласно мнению известного израильского социолога Ш. Айзенштадта, исторически модернизация есть процесс изменений, ведущих к двум типам социальных, экономических и политических систем, которые сложились в Западной Европе и Северной Америке в период между XVII и XIX вв. и распространились на другие страны и континенты¹³.

Современное общество включает в себя четыре базовых института: конкурентную демократию, рыночную экономику, государство всеобщего благоденствия и массовую коммуникацию. Рыночная экономика – основа автономно-

го гражданского общества – преодолевает все границы и создает открытое общество. В отличие от столь подробно изученного в культурной антропологии традиционного общества общество модерна построено на принципах избирательного права; законности; универсализации прав граждан; институционализации социальных изменений; светской культуре и секуляризации общества; урбанизации; автономии подсистем; рационализации; доминировании рыночной экономики; бюрократизации; профессионализации; массовом распространении грамотности и средств массовой информации, росте социальной и профессиональной мобильности.

Общество модерна состоит из граждан, обладающих неотчуждаемыми правами: гражданскими, политическими и социальными. Научная революция XVII в. и технический прогресс привели к превращению членов местных общин в граждан «воображаемой общности» – национального государства.

Отличительными чертами модерна являются: в сфере политической – демократическое конституционное государство; в сфере государственного строительства – переход к национальному государству; в сферах науки и образования – формирование автономной науки; в экономической сфере – переход к капитализму.

Согласно определению известного английского специалиста в области модернизационных трансформаций В. Мура, модернизация «является тотальной трансформацией традиционного домодернистского общества в такую социальную организацию, которая характерна для “продвинутых”, экономически процветающих и в политическом плане относительно стабильных наций Запада»¹⁴.

Профессор социологии Мюнхенского университета У. Бек полагает, что модернизация ведет не только к образованию централизованной государственной власти, к концентрации капитала и все более утонченному переплетению разделений труда и рыночных отношений, к мобильности, массовому потреблению и т.д., но и – тут мы подходим к обобщенной модели – к тройной «индивидуализации»: освобождению от исторически заданных социальных форм и связей в смысле традиционных обстоятельств господства и обеспечения («аспект

освобождения»), утрате традиционной стабильности с точки зрения действенного знания, веры и принятых норм («аспект разволшебствления») и – что как бы инвертирует смысл понятия – к новому виду социокультурной интеграции («аспект контроля и реинтеграции»)¹⁵.

Во втором значении под модернизацией понимают разнообразные процессы догоняющего развития в менее развитых или развивающихся обществах, модернизации как реакции на вызов западной цивилизации модерна, на который каждое общество дает или не дает ответ в соответствии со своими принципами, структурами и символами, заложенными в результате длительного развития. В этом значении термин «модернизация» относится к слаборазвитым обществам и описывает их усилия, направленные на то, чтобы догнать ведущие, наиболее развитые страны, которые сосуществуют с ними в одном историческом времени, в рамках единого глобального общества.

В этом случае понятие «модернизация» описывает движение от периферии к центру современного общества. Теории модернизации, неомодернизации и конвергенции оперирует термином «модернизация» именно в этом узком смысле. О различиях и взаимодействии между досовременными (доиндустриальными) и современными обществами модерна писали Г. Спенсер, О. Конт, Г. Мэн, Ф. Теннис, Э. Дюркгейм, Э. Гидденс, Ш. Айзенштадт, С.Н. Гавров.

Наконец, в третьем значении модернизация понимается как процесс инновационных трансформаций наиболее развитых стран Европы и Северной Америки, которые первыми начинали процесс модернизации и давно укоренились в модерне. На тему перехода к постиндустриальному обществу существует корпус работ, в частности Д. Белла, Дж.К. Гелбрейта, Р. Инглегарта, Ф. Фукуямы, Ч. Хэнди, Л. Туроу, В.Л. Иноземцева.

Модернизация как социокультурный макропроцесс имеет свое теоретическое обоснование. Его представляют теории модернизации, на становление которых оказали влияние эволюционизм, функционализм и диффузионизм. Основолагающий вклад в формирование научных концепций, объясняющих макропроцесс модернизации, т.е. перехода от традиционного к современному об-

шеству, внесли О. Конт, Ч. Спенсер, К. Маркс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ф. Теннис, Ч. Кули, Г. Мейн. Теории модернизации в их классической форме получили научное и общественное признание в 50-е – середине 60-х годов XX в., когда широкую известность получили работы М. Леви, Э. Хагена, Т. Парсонса, Н. Смелзера, Д. Лернера, Д. Аптера, Ш. Эйзенштадта, П. Бергера, У. Росту.

Среди исследований функционалистов следует отметить работы классика американской и мировой социологии Т. Парсонса, рассматривавшего процессы сегрегации импортируемого социокультурного опыта в странах, осуществляющих модернизацию. Т. Парсонс полагает, что в постоянных попытках подразделить импортируемый инокультурный опыт на приемлемый и неприемлемый проявляется тенденция к сохранению ценностей культуры «высшего уровня, открывая в то же время дорогу радикальным изменениям на следующем уровне ценностной спецификации, т.е. на уровне основных функциональных подсистем»¹⁶.

Эволюционисты, прежде всего Г. Спенсер (1820–1903) – английский философ, биолог, психолог и социолог, главный акцент в своих теоретических построениях делали на анализе того, как развиваются общества. Наиболее полно Г. Спенсер изложил свои взгляды на эволюцию общества в фундаментальной работе «Основы социологии». Он и его последователи обращали пристальное внимание на поступательность социальных изменений, прогрессивно-позитивные результаты эволюционного процесса, на эволюционный характер модернизационных процессов. Они полагали, что модернизационные трансформации однолинейны: менее развитые страны должны пройти по тому же пути, по которому уже прошли развитые страны модерна, изменения имеют постепенный, накопительный и мирный характер.

Они подчеркивали важность экзогенных, имманентных причин и описывали движущие силы изменений терминами «структурная» и «функциональная дифференциация», «адаптивное совершенствование» и аналогичными эволюционистскими понятиями. Профессор Ягеллонского университета в Кракове П. Штомпка отмечает, что с точки зрения эволюционистов – сторонников теории

модернизации, она должна была принести всеобщее улучшение социальной жизни и условий человеческого существования. Модернизация и конвергенция рассматривались как необходимые, необратимые, эндогенные и благотворные процессы. Путь модернизационных трансформаций состоит из последовательных этапов-отрезков, или стадий, например, «традиционная – переходная – современная», «традиционная – стадия достижения предварительных условий для начала изменений – начало непрерывного роста – созревание – достижение уровня массового потребления»¹⁷.

Классические теории модернизации сосредоточили свое внимание на контрасте между «первым» и «третьим» мирами. Авторы, тяготевшие к классическим теориям модернизации, в целом сходились в следующем. Идеология прогресса, приобретая все более секулярное наполнение, в течение всего периода модерна определяла европоцентризм исторического процесса, предполагая движение различных народов по восходящей лестнице к рационализму и эконо­микоцентризму. Известный американский политолог Роберт Нисбет, обобщая взгляды классиков социально-политической мысли на прогресс, говорит о том, что в целом классическую концепцию можно рассматривать как идею постепенного освобождения человечества от страха и невежества, движения по пути ко все более высоким уровням цивилизации. В этом случае теории модернизации являются частным проявлением парадигмы прогресса¹⁸.

Диффузионисты (Ф. Ратцель, Л. Фробениус, Ф. Гребнер) трактовали процессы развития, а некоторые их последователи и процессы модернизации, как преимущественно диффузионные, а не эндогенно-эволюционные по своей природе. В отличие от трактовки модернизации как спонтанной тенденции, эволюции, саморазвивающейся «снизу», диффузионисты полагали, что он начинается и контролируется «сверху» интеллектуальной и политической элитой, которая стремится преодолеть отсталость своей страны с помощью планируемых, целенаправленных действий.

Диффузия выступает в качестве механизма модернизационных изменений. Взаимодействие между более развитыми, модернизированными и менее

развитыми, модернизирующимися обществами является решающим фактором модернизации. В трансформирующихся странах в качестве желаемой цели модернизации рассматриваются развитые страны западной цивилизации. Следовательно, модернизация – это не просто спонтанное развитие в прогрессивном направлении. В этом понимании модернизация представляет собой прямой и желательный перенос инокультурных норм, ценностей, институтов, моделей труда и проведения досуга из стран референтной группы в свои собственные. Модернизация не является самоподдерживаемым, самопрогрессирующим процессом. Скорее, это импорт образцов, моделей и достижений развитых стран.

В контексте рассматриваемой нами проблематики наиболее важным представляется то, что модернизационные трансформации часто представляют собой имплантацию на национальную почву чужих культурных наработок. Во многом вследствие этого меняются нормы, ценности, модели поведения, труда и досуга, принятые в данном обществе. Меняется сама семья, ее социокультурные основания. И эти изменения представляют собой не только достижения и победы, связанные с «приобщением» к чему-то более цивилизованному и желанному. Эти перемены несут в себе неуверенность, разочарование, падение уровня демографического воспроизводства населения, проблему одиночества, наконец. Все это требует серьезного обсуждения, анализа, заинтересованной дискуссии.

2. Семья как социокультурный феномен

Мы знаем, что семья представляет собой одну из наиболее древних форм социальной общности людей, более раннюю, чем государство и тем более нация. Именно семья стала первой социальной системой, основанной на естественном разделении труда между мужем и женой, родителями и детьми. Взгляд на семью как на древнейшую форму социальной общности людей, ее первичность в отношении более крупных социокультурных образований, в том числе государства, господствовал далеко не всегда. Так, еще Аристотель писал, что «первичным по природе является государство по сравнению с семьей и каждым из нас; ведь необходимо, чтобы целое предшествовало части»¹⁹.

Социальная значимость семьи несомненна, поскольку преимущественно в ее рамках происходит процесс воспроизводства человека, воспитание детей, их социализация и инкультурация, восприятие основ социокультурной традиции, адаптация к локальному (этническому) и национальному сообществу. В процессе исторического развития отношения семьи и общества, с одной стороны, и семьи и личности – с другой, систематически изменялись, прежде всего, в зависимости от характера господствующего в данном обществе способа производства и социокультурных традиций. Семья связана с другими сферами и сторонами общественной жизни весьма сложной системой связей, идет ли речь о воздействии общества на семейную группу и отдельные аспекты семейных отношений или же о воздействии семьи на общество.

Семья является системообразующей формой человеческой общности, первичной социальной группой общества, основанной на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Так, известный английский социолог Ч. Кули следующим образом определяет первичную социальную группу. «Под первичными группами я подразумеваю группы, ха-

рактизирующееся тесными, непосредственными связями (associations) и сотрудничеством. Они первичны в нескольких смыслах, но главным образом из-за того, что являются фундаментом для формирования социальной природы и идеалов индивида»²⁰.

Но возникает вполне закономерный вопрос, насколько сама семья является частным делом человека, и в какой мере она сама выступает в качестве субъекта общественного воздействия, проводимой государством социокультурной политики? Семья считается частным делом в том смысле, что строго регулируется обычаями родства и брака и не рассматривается как предмет общего интереса... С точки зрения либерального государства семья является публичным институтом, в котором правила брака и развода определяются и регулируются политическими и правовыми нормами. Государство устанавливает налоговый и экономический статус семьи путем определения налогового статуса тех, кто считается ее членами. Не признавая браком однополые союзы, государство также отстаивает определенную концепцию семьи. Таким образом, раз семья рассматривается как институт современного государства, в ней нет ничего «частного».

А Г.Ф. Гегель, рассматривая, что же такое Истинный дух, нравственность (Der wahre Geist, die Sittlichkeit), полагает первенство интересов государства в отношении семьи: «Семья – накопительница сил для Государства, собственное действие которого – Война – отрицает Семью, так как убивает ее членов»²¹. В истории человечества мы постоянно видим воспроизводство отмеченного положения вещей, когда семья выступает создательницей жизни, наращивания витальности общества, умножения его членов, а «мегамашина» государства черпает из этого, как ей кажется, бездонного человеческого резервуара для осуществления своих проектов, войн, завоеваний, великих строек фараонов.

Жизнь семьи протекает как в материальной, так и духовной сферах, именно в ее рамках сменяются поколения людей, в ней человек рождается, именно в ней достигается основное биологическое и социокультурное воспроизводство человека и человечества. Семья, ее формы и функции напрямую зависят как от

общественных отношений в целом, так и от достигнутого в то или иное время уровня социокультурного развития общества. Заметим, что более высокий уровень имманентной культуры общества и степень ее институализации предполагает и более высокий уровень культуры семьи.

Изучение семьи и брака является одной из приоритетных задач, которые могут быть решены при помощи социологии. Мы знаем, что главными концептуальными понятиями социологии семьи являются семья, родство и брак. Приведем классическое определение семьи и брака, представленное одним из крупнейших современных английских социологов Э. Гидденсом. Семья – это группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми. Родство (родственные узы) – это отношения, возникающие при заключении брака либо являющиеся следствием кровной связи между лицами (отцы, матери, дети, бабушки, дедушки и т.д.). Брак можно определить как получивший признание и одобрение со стороны общества сексуальный союз двух взрослых лиц.

Но брак возможен не только между мужчиной и женщиной. Известный английский ученый Д.Д. Фрэнгер в своей классической работе «Золотая ветвь: Исследование магии и религии» рассказывает о браке человека с деревьями. Если охраняемое им ценой жизни дерево служило воплощением Дианы (что представляется вероятным), жрец мог поклоняться ей не просто как богине, но и обнимать ее как супругу... Даже в эпоху Плиния один благородный римлянин именно так обращался с прекрасной березой в другой священной роще Дианы на Альбанских холмах. Он обнимал и целовал ее, лежал в ее тени и поливал вином ее ствол. Этот римлянин явно принимал дерево за богиню. Обычай вступления в брак с деревьями до сих пор практикуется мужчинами и женщинами в Индии и других восточных странах²².

Индивиды, вступившие в брак, становятся родственниками друг другу, но их брачные обязательства связывают родственными узами гораздо более широкий круг людей. При заключении брака родители, братья, сестры и другие кров-

ные родственники одной стороны становятся родственниками противоположной стороны²³.

Мы рассматриваем трансформацию семьи и динамику семейных отношений на фоне длящегося уже два с половиной тысячелетия исторического соперничества любви и брака как социальных институтов, в равной мере формирующих интимный союз мужчины и женщины. В первом случае основывающийся на эмоциях и персонифицированном сексуальном влечении (любовь), а во втором – преимущественно на совместном хозяйстве, воспитании детей и законодательных актах, регулирующих брачно-семейные отношения (брак).

Так, А. Шачар, известный социолог, занимающаяся преимущественно рассмотрением сходств и различий национального семейного права, отмечает, что разные религиозные (и национальные) сообщества традиционно используют регулирование браков и разводов таким же образом, как современное государство использует закон о гражданстве: чтобы четко установить, кто относится к коллективу и кто остается вне его. Такую разделительную функцию выполняет семейное право, обозначая в качестве легитимных в правовом отношении только определенные виды браков и рождений, одновременно относя все прочие к категории незаконных²⁴.

Это соперничество на протяжении всей истории сопровождалось противостоянием, борьбой с любовью как с чувством, лишь частично регулируемым социокультурной традицией, обычаями, государственной властью и официальной религией.

Мы полагаем, что эволюция семейных отношений во многом совпадает с процессом эмансипации любви и свободы приватной жизни людей, являясь частью длительного исторического процесса становления светской культуры. И речь в частности идет о завоевании принципиальной свободы личности и права на приватную жизнь, не подверженную непрерывному контролю со стороны семьи, общины, власти, церкви и т.п. Кроме того, мы считаем, что основой современного брака в ареале христианской/постхристианской цивилизации стано-

вятся не экономические или статусные, а эмоциональные характеристики межличностных отношений.

Для нас важно акцентировать внимание читателя на том обстоятельстве, что семья отнюдь не является раз и навсегда застывшей конструкцией, она, как и общество в целом, находится во власти перманентно ускоряющейся исторической и социокультурной динамики.

Например в современной Германии единство и постоянство понятий «семья», «брак», «родители», «мать», «отец» и т.д. замалчивает и маскирует растущее многообразие положений и обстоятельств, которые за всем этим кроются. Здесь и разведенные отцы, отцы отдельных детей, отцы-одиночки, внебрачные отцы, отцы-иностранцы, отчимы, отцы-безработные, отцы-«домохозяйки», отцы в совместно проживающих группах, отцы «по уикендам», отцы в семьях с работающими женами и т.д.²⁵. Иными словами, содержательное наполнение всех этих понятий не статично, оно меняется, и наиболее интенсивно эти изменения происходят в ареале христианской/постхристианской цивилизации.

Мы знаем, что изучение семьи и семейных отношений имеет достаточно длительную историю, ведь семья является одним из древнейших социальных институтов. Так, собрав и систематизировав формы родства у разных народов, классик американского эволюционизма Л.Г. Морган выделил следующие стадии развития семьи в истории человечества:

- ❖ кровнородственная семья – первая форма семьи, следующая за состоянием промискуитета и предполагающая брачные отношения между родными и оллатеральными (побочными, двоюродными) братьями и сестрами, но запрещающая браки между родителями и детьми;
- ❖ пуналуальная семья, основывающаяся на групповом браке нескольких сестер с общими мужьями или нескольких братьев с общими женами;
- ❖ парная, или синдиасмическая, семья («без исключительного сожителства»);
- ❖ патриархальная, т.е. полигамная, семья;
- ❖ моногамная семья современного вида.

Предложенная Л.Г. Морганом в книге «Древнее общество» классификация основывалась на большом количестве эмпирических данных, в том числе на родословных, которые он сам составлял в процессе полевых исследований. В этой классификации Л.Г. Морган выделяет несколько стадий социального развития, каждая из которых характеризуется наличием определенных социальных институтов. С его точки зрения, сохранившиеся сегодня малочисленные туземные общности представляют нам те же стадии развития, через которые много веков назад прошли цивилизованные народы Европы. Л.Г. Морган полагает, что из всех классифицированных форм семьи наиболее устойчивыми и важными были первая, вторая и пятая и что именно они породили основные формы существующих ныне семейных отношений²⁶.

Ряд специалистов, работающих в области социологии семьи, выделяют четыре типа семейных отношений: традиционные; нетрадиционные; эгалитарные; матриархальные. Заметим, что профессиональная карьера обоих супругов способствует установлению в семье эгалитарных отношений.

Великий немецкий философ Г.Ф. Гегель выделяет три типа взаимоотношений внутри Семьи: между Мужчиной и Женщиной, Родителями и Дети́ми, Братом и Сестрой.

Первый лишен человечности: взаимное «признание» Мужчины и Женщины носит чисто природный характер (животная сексуальность). Людями их делают только воспитание ребенка и общий труд (семейное достояние).

Несовершенство взаимоотношений второго типа: отец испытывает *Rührung* /умиление/, видя, как развивается сознание ребенка, а ребенок видит, что получает свое «в себе» («натуру», «характер») от сознания исчезающего, и иного, нежели его собственное.

Третий тип: взаимоотношения Брата и Сестры. У них – одна и та же кровь, но они не вожделяют друг друга (во всяком случае, они превосходят Вожделение, отрицают его, чем и объясняется подлинно человеческий характер их взаимоотношений). Сестра как таковая в высшей мере предвосхищает нравственное сознание: в лице сестры семейное существование достигает своей вер-

шины, по сравнению с остальными членами семьи в ней меньше всего «природного»²⁷.

Мы знаем, что семейные отношения могут быть как преимущественно индивидуальными, так и групповыми, в том числе между родителями и детьми или между супружескими парами в патриархальных семьях. Под структурой семьи понимается совокупность отношений между ее членами, включая помимо отношений родства и систему духовных, нравственных отношений, в том числе отношений к власти, авторитета, семьи делятся на авторитарные (патриархальные) и демократические (эгалитарные). Сегодня эгалитарные семьи в большей или меньшей степени нормативны для стран Европы, Северной Америки, вообще в ареале христианской/постхристианской цивилизации.

Сегодня существуют следующие общие принципы выделения типов семейной организации. В зависимости от формы брака различают моно- и полигамию. В моногамной семье на одного мужчину приходится одна жена, в отличие от полигамии, которая часто трактуется как многоженство. В зависимости от структуры родственных связей выделяют различные типы семей. Сегодня наиболее распространенным типом в ареале христианской/постхристианской цивилизации является простая (нуклеарная) семья, представляющая собой супружескую пару с детьми, не состоящими в браке.

Расширенную (сложную) структуру семья приобретает в случае, когда кто-то из детей вступает в брак. Она может включать в себя несколько поколений и нуклеарных семей, живущих вместе и ведущих общее хозяйство. Для типологии семей, в частности нуклеарных, важно наличие обоих супругов, образующих основу семьи. В зависимости от этого выделяют полную семью с обоими супругами и неполную, с отсутствием одного из них.

В результате многочисленных трансформаций, которые сегодня переживают семья и семейные отношения, постепенно «густеют джунгли родительских взаимоотношений: мои, твои, наши дети и связанные с этим различные урегулирования, щекотливые ситуации и конфликтные зоны для всех участников»²⁸.

Значительный интерес в рамках нашего дискурса представляет данная Э. Гидденсом систематизация форм семьи. Как нуклеарные семьи, так и сложные, по отношению к рассматриваемому индивиду могут подразделяться на родительские и репродуктивные семьи. К первому типу относится семья, в которой человек рождается, ко второму – семья, которую человек образует, став взрослым, и внутри которой воспитывается новое поколение детей. Когда супружеская пара переезжает к родителям жены, семья называется матрилокальной, в случае переезда к родителям мужа – патрилокальной²⁹.

Если о моногамии мы уже говорили, то отметим теперь и то, как Э. Гидденс понимает полигамные семейные отношения, которые он подразделяет на полиандрию и полигинию.

Итак, согласно Э. Гидденсу, существуют два типа полигамии: полигиния, при которой мужчина может состоять в браке одновременно более чем с одной женщиной, и менее распространенная полиандрия, при которой женщина может состоять одновременно в двух и более брачных союзах с разными мужчинами. Полиандрия порождает ситуацию, не встречающуюся при полигинии – биологический отец ребенка, как правило, неизвестен. Так, в южноиндийской культуре тодов мужья, видимо, не интересовались установлением биологического отцовства.

Согласно традиционным представлениям, долгое время господствовавшим не только в европейской социологии и науке вообще, но и в сфере обыденного знания, семья складывается из двух гетеросексуальных партнеров – мужчины и женщины, которые выполняют как генетическую, так и социальную функции, связанные с рождением и воспитанием детей. Современные социокультурные трансформации и новые репродуктивные технологии вносят определенные изменения в эти традиционные представления.

Социокультурные, в том числе и законодательные, изменения все чаще легализуют не только гетеросексуальные, но и гомосексуальные семейные союзы. А новые репродуктивные технологии создают такие нетрадиционные ситуации, при которых генетическая мать и мать, вынашивающая плод, могут быть

различными людьми, так же как могут быть различны генетическая мать и «социальная» мать; кроме того, социальным родителем ребенка может быть лишь один человек или два человека одного пола³⁰.

Тем не менее представитель теории функционализма, классик европейской социологии Т. Парсонс полагает, что семейные, родственные структуры обладают значительной устойчивостью по отношению к географическим и темпоральным факторам. Во все времена существует табу на инцест: сексуальные отношения и брак, по крайней мере для огромного большинства населения, внутри ядерной семьи, а часто также и внутри более широких единиц родства, допускаются только между двумя супругами, а подобные отношения с другими членами семьи запрещены.

Законы не обязательно требуют совпадения сексуальных отношений с брачными, но они никогда не исключают дискриминации в сексуальном отношении то одной, то другой стороны, вступившей в брак. «Всегда существуют различия в привилегиях на сексуальные отношения, и сексуальные отношения на стороне после вступления в брак, как правило, ограничиваются гораздо сильнее, чем до него, как в выборе партнеров, так и в условиях»³¹.

Для семьи как первичной социальной группы людей характерен ряд выполняемых функций, а также воспроизводство и изменение собственной структуры и воспроизводство/изменение ролевого поведения своих членов. Мы знаем, что ролевое взаимодействие в семье представляет собой совокупность норм и образцов поведения одних членов семьи по отношению к другим. А некоторые авторы полагают, что подлинная социальная группа может существовать лишь в рамках семьи. Благодаря процессу массовой агрегации, подлинная группа продолжает существовать только в форме семьи; но и здесь мы уже можем различить дезинтегрирующую тенденцию, все больше ограничивающую эффективность семейной группы и определяющую ей место только в детстве или, скорее, только в младенчестве³².

Можно предположить, что трудности в отношениях между мужчиной и женщиной обусловлены, в сущности, половыми различиями. Но это не так.

Отношения между мужчиной и женщиной (между мужчинами и женщинами) – это прежде всего отношения между людьми. Все, что есть хорошего в отношениях между одним человеческим существом и другим, следует считать хорошим и в отношениях между мужчиной и женщиной, и все, что плохо в отношениях между людьми, является также плохим в отношениях между мужчиной и женщиной³³.

Важнейшими функциями семьи являются: репродуктивная, социализации и инкультурации (воспитания), рекреации (восстановления физических и интеллектуальных способностей человека) и хозяйственная функция, заключающаяся в потреблении и производстве. Сразу оговоримся, что рассмотрение семьи как производящей структуры относится преимущественно к доиндустриальному (аграрному) типу социальной организации.

Этими функциями возможности семьи не ограничиваются, существуют и более подробные, полные классификации возможных семейных функций:

- ❖ воспитательная (удовлетворяет индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях);

- ❖ хозяйственно-бытовая (удовлетворяет материальные потребности членов семьи – в пище, крове и т.д.);

- ❖ эмоциональная (функция удовлетворения членами семьи потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите);

- ❖ функция духовного общения (удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении);

- ❖ первичного социального контроля, первичной социализации и инкультурации (обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу возраста, заболевания и т.д. не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социокультурными нормами);

❖ сексуально-эротическая (удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи).

Но при любых определениях и степени дробности классификаций, более или менее полно охватывающих различные семейные функции, совершенно аксиоматичным остается тот факт, что никакое общество не может существовать, не создавая особый механизм, обеспечивающий непрерывную замену выбывающих членов общества другими, рождающимися. Семья как социообразующий институт выполняла эту функцию по физическому и отчасти культурному воспроизводству новых членов общества, репродуцируя человека, обеспечивая преемственность поколений благодаря достаточно длительному процессу, известному как инкультурация и социализация подрастающего поколения.

И именно семья имеет первостепенное значение для предсознательной и надличностной психологии ребенка. Очевидно, что именно на семье лежит ответственность за воспитание у детей способности к адекватному социальному общению, поскольку именно в рамках семьи происходит первичная социализация и инкультурация ребенка, а следовательно, и формирование личности.

Человек живет в обществе, и поэтому социальная интегрированность является чрезвычайно важным фактором его социального успеха или поражения, что определяет качество всей его жизни. Индивиду необходимо определенное умение приспосабливаться к обществу, иначе велика вероятность возникновения и развития устойчивой неспособности к адекватному социальному общению с окружающими, что постепенно ведет к изоляции, мизантропии и одиночеству. Индивидуальное развитие каждого человека начинается с его постепенной адаптации и интеграции в окружающий мир.

Мы знаем, что ребенок рождается в группе людей, среди которых уже определены практически все общие типы ситуаций, которые возникали ранее и с большой долей вероятности возникнут в будущем, развиты соответствующие этим ситуациям правила поведения. Именно в процессе социализации и инкультурации ребенок сталкивается с репрессивными механизмами культуры и социума, поэтому ему крайне сложно давать свои определения бесчисленным ар-

тефактам окружающей природной и социокультурной реальности и в полной мере следовать многообразию своих спонтанных желаний.

В рамках нашего дискурса важно отметить, что социум непосредственно и опосредованно делегирует семье эту репрессивную функцию, которая может простирается от словесного увещевания с элементами диалога и объяснения до прямого физического насилия³⁴, которое в некоторых случаях приводит к гибели ребенка. Семья представляет собой авторитарное государство в миниатюре, в котором ребенок должен научиться приспособливаться к социальным условиям. Необходимо ясно понимать, что авторитарная структура личности в основном формируется путем погружения сексуальных запретов и страхов в живую субстанцию сексуальных импульсов³⁵.

Традиционно считается, что семья является базовой социальной единицей и первичным посредником, через которого как данное локальное сообщество, так и общество в целом определяют поведение человека. Репрессированная культурой и социумом родители имеют устоявшуюся картину мира, «свое», т.е. внушенное обществом представление о должном и недолжном, поэтому как только ребенок овладевает свободой движений, родители и/или другие родственники начинают определять, маркировать многообразие возникающих жизненных ситуаций посредством вербальной характеристики и других элементов оценки и давления.

Как сами желания ребенка, так и его деятельность начинают сегрегироваться, конвенциональное (нормативное) в рамках данного социокультурного сообщества поощряется, а ненормативное репрессируется. В результате многоступенчатой системы репрессий и поощрений, в которую входят семьи, сверстники, локальное сообщество, продуцируемый общественными институтами поток печатной и аудиовизуальной информации, формальные наставления и неформальные знаки одобрения и порицания, растущий член общества усваивает его формальные и неформальные нормы, ценности, модели поведения.

С раннего детства человек усваивает принятые модели поведения, нормы и ценности, причем этот процесс продолжается до тех пор, пока не будет дос-

тигнут должный (типичный для данного общества) уровень адекватности и автоматизма не только действий, но и психических реакций на раздражители окружающего мира.

В определенной мере человек «воспроизводит» своих родителей, принятые ими нормы, ценности, модели поведения, и это наследование было достаточно типично в рамках традиционной семьи, существовавшей и воспроизводившейся в рамках доиндустриального типа социальной организации.

Так, великий мыслитель древности Гермес Трисмегист в дошедших до нас отрывках из своей книги «Афродита» задается вопросом о том, почему потомство либо похоже на своих родителей, либо в нем проявляются семейные черты? «Когда в момент вспенивания возвращающейся обратно крови происходит рождение потомка, случается так, что из всего тела и из его членов исходит некая сущность, соответствующая божественной энергии, поскольку возникает тот же самый человек, и, вероятно, то же самое случается с женщиной.

Итак, когда то, что истекло из мужа, преобладает и остается неприкосновенным, потомок рождается похожим на отца, а когда происходит обратное, он похож на мать. И если возникло превосходство какой-либо части тела, то ей уподобится соответствующая часть. Случается, что и в течение многих поколений потомство воспроизводит облик прародителя, если тот занимает положение декана в тот час, когда его жена зачала»³⁶. Это очень древнее толкование, мы привели его как одно из первых в истории человечества, естественно, среди тех, что дошли до наших дней.

Сегодня мы знаем, что ребенок входит в социум и усваивает свойственную ему культуру путем получения необходимого для этого массива знаний, норм, ценностей, образцов и навыков поведения. На выходе процессов социализации и инкультурации как локальное сообщество, так и общество в целом получает человека, адаптированного к существующим в них условиям жизни. Этот процесс отнюдь не одномоментен, и основная причина его длительности заключается в том, что общественное поведение человека не запрограммировано природой. Представитель каждого нового поко-

ления вынужден заново обучаться тому, как понимать окружающий мир, в какой форме и с каким знаком реагировать на его многообразные проявления.

Содержательно понятия инкультурации и социализации в определенной мере пересекаются, поскольку оба подразумевают усвоение людьми культурных форм-паттернов того общества, в котором они живут. Под культурными формами-паттернами обычно понимают устойчивые совокупности технологий мышления, поведения, взаимодействия, последовательности действий, построения суждений, различные культурные формулы и символы, отражающие определенные представления о реальности.

Так же, как и в социальной культуре общества, где культурные формы играют роль кирпичиков, заключающих в себе основное функциональное и семантическое содержание культуры, из которых складываются постройки культурных систем, и в культуре личности ее ментальность (а по существу, все те же культурные нормы, формы, паттерны, только усвоенные до автоматизма воспроизводства и реализуемые в индивидуально-вариативном – чаще всего в повседневном виде) являются такими же кирпичиками, из которых складывается личностная социальная и культурная система каждого индивида в его обыденном социальном поведении.

Получая в повседневной практике информацию о самых разных сторонах общественной жизни, человек формируется как личность, социально и культурно адекватная обществу. Таким образом, под социализацией понимается адаптация индивида к социальной среде, усвоение им норм, ценностей, моделей поведения, свойственных обществу, в котором он живет.

Родители – за редкими исключениями – не только применяют шаблоны воспитания, принятые в их обществе, но и собственной личностью представляют социальный характер своего общества или класса. Они передают ребенку то, что можно назвать психологической атмосферой, духом общества; передают уже одним тем, что они таковы, каковы они есть, они – представители этого духа. Таким образом, семью можно считать психологическим агентом общества.

В процессе усвоения индивидом культурных норм и социальных ролей происходит превращение человека в социального индивида, и семья играет в этом не меньшую роль, чем макросоциальные институты, семья играет культуротворческую роль. Позволим себе привести оценку роли семьи, которую дает российский культуролог А.Я. Флиер.

Он полагает, что семья должна рассматриваться не только как первичная социально-хозяйственная ячейка общества, но в первую очередь как субкультурная система, ибо обладает определенной спецификой жизненного уклада, образа жизни, оценочных и интерпретативных установок по любым вопросам, но – главное – именно в семье, как правило, происходит первичная социализация и инкультурация следующего поколения, и поэтому семья как культуротворческий институт играет роль, не уступающую по значимости школе и вузам³⁷.

В отличие от социализации инкультурация представляет собой обучение человека традициям, нормам, ценностям, моделям стереотипного поведения, принятыми в данной культуре. Обычно выделяют две основные стадии инкультурации – начальную (первичную), охватывающую периоды детства и юности, и взрослую (вторичную), охватывающую период зрелости.

Известный французский социолог П. Бурдьё отмечает, что люди часто придают непропорционально большое значение раннему опыту, тому, что мы обозначили как первичная стадия социализации/инкультурации. Проявляется инерционный эффект, для которого характерна пролонгация стереотипизированного поведения людей, пытающихся использовать адаптационные модели поведения, которые были достаточно эффективны в прошлом, но потеряли свою эффективность в новых условиях развития общества и культуры.

Первичная стадия этого процесса начинается с рождения ребенка и продолжается до окончания подросткового возраста. Она представляет собой процесс воспитания и обучения детей. Т. Парсонс замечает, что со времени еще дочеловеческих стадий развития сохранился очень важный эталон – возложение почти всего ухода за ребенком в самом раннем его возрасте на мать.

Это обстоятельство, а также неспособность женщины к работе в период беременности и то, что способы кормления грудных детей, лишившихся материнского питания, распространились только в самое последнее время, лежит в основе дифференциации ролей, связанных с полом³⁸.

В период раннего детства человек усваивает важнейшие начальные элементы культуры. По мнению известного американского культурного антрополога М. Херсковица, ребенок хотя и не является пассивным субъектом инкультурации, но выступает здесь скорее как объект, нежели как взаимовлияющий субъект.

Мы знаем, что феномен детства рассматривается преимущественно в рамках субдисциплин (социология семьи, образования, здоровья и т.п.). При этом доминирующая в социальных науках модель социализации акцентирует роль внешних факторов, приобщающих детей к миру взрослых (семья, школа, макро-социальные структуры), тогда как собственно дети – в качестве самостоятельных и самодостаточных «единиц бытия» – практически не принимаются в расчет. В итоге детство неизбежно рассматривается как явление со знаком минус – недостаточная компетентность, незрелость, отсутствие навыков, необходимых в мире взрослых.

В социальных науках сложился стереотип толкования детства как стадии «становления взрослым» – безотносительно к социальной значимости и качественной специфике этой области социального бытия как таковой³⁹. Взрослые, применяя систему наказаний и поощрения, ограничивают его возможность выбора или оценки. Кроме того, дети не способны к сознательной оценке норм и правил поведения, они усваивают их некритично, дети вынуждены выполнять правила того мира, в котором они живут, и эти правила становятся правилами преимущественно в рамках семьи, усваиваясь в процессе повседневного общения с родителями и другими родственниками.

Но в то же время сегодня отношения между родителями и детьми в процессе первичной социализации и инкультурации – это, при всех возможных оговорках, объектно-объектные отношения. Ребенок воспринимается теперь как

личность, обладающая статусом, определенной направленностью действий, совокупностью потребностей и различий, т.е. «как социальный актер... этот новый феномен – “ребенок как бытие“ – может и должен пониматься, исходя из него самого; к нему не следует подходить с заранее заготовленными представлениями о недостатке компетентности, рациональности или значения»⁴⁰.

В контексте нашего дискурса важным представляется способность детей к критическому отношению по отношению к сугубо рационалистическому взгляду на разум, предполагающему существование единственной идеальной формы разума – рационалистического *logistikona* платоновско-аристотелевской традиции, в интерпретации современной европейской философии.

Западный разум симметричен социополитике патриархального индоевропейского класса воинов, основанной на доминировании с помощью разделения и исключения. В подобной политике женщины, дети и подчиненные социальные группы считаются носителями иррационализма, похотливости, моральной порочности и чрезмерной эмоциональности⁴¹. Иными словами, каждое новое поколение воспроизводит и интерпретирует актуальную часть социокультурной традиции, привнося в нее инновационные элементы.

Первичная семейная социализация и инкультурация способствуют сохранению и воспроизводству национальной социокультурной традиции, поскольку этот процесс заключается в воспроизводстве наличных социокультурных образцов. Таким образом, именно начальный этап социализации/инкультурации индивида происходящий, как правило, в рамках семьи, является наиболее важным для адаптации человека к окружающему миру.

Тем не менее следует помнить, что в истории человеческой мысли и социокультурной практике семью далеко не всегда рассматривали как предпочтительное, или просто приемлемое место для воспитания (социализации и инкультурации) подрастающего поколения. Здесь можно вспомнить социокультурную практику греческой Спарты в воспитании спартанцев, утопические работы социалистов/коммунистов и многое другое. Иными словами, попытки оторвать человека от семьи, свести ее роль в процессе социализации и инкультурации че-

ловека к минимуму, переложить всю ее тяжесть на государственные институты, фаланги, серии имеет древнюю историю.

Свидетельства тому вполне многочисленны и репрезентативны, но мы приведем лишь небольшой отрывок из работы Ш. Фурье «Теория четырех движений и всеобщих судеб». Итак, в семейном быту дети «заняты лишь тем, что режут, ломают, ссорятся и отказываются от всякой работы, и что те же дети, будучи введены в прогрессивные серии, или серии групп, заняты там только производительным трудом, без всякого внешнего побуждения соперничают в соревновании, что они вполне по собственному своему желанию обучаются земледельческим работам, промышленному труду, наукам и искусствам; что они создают продукцию и дают доходы, в то же время полагая, что развлекаются. Когда отцы увидят этот новый порядок, они найдут, что их дети достойны обожания в сериях и отвратительны в бессвязных семьях»⁴².

В послереволюционной Советской России 20-х годов прошлого века жена одного из большевистских лидеров Зиновьева, служащая Наркомпроса Злата Лилина, утверждала, что детям пойдет только на пользу, если их отнять у родителей. Не является ли родительская любовь в большей своей части любовью, идущей во вред ребенку?.. Семья индивидуальна и эгоистична, и дитя, воспитываемое ею, по большей части антисоциально, преисполнено эгоистических стремлений... Дело воспитания детей не частное дело родителей, а дело общественное. На советской Украине, пошедшей в этом направлении еще дальше, планировалось детей в возрасте 4 лет отнимать у родителей и помещать в интернаты, где бы им прививалась любовь к социалистическим идеалам. Подобным намерениям не суждено было сбыться из-за нехватки средств и персонала⁴³.

Мнение З. Лилиной было далеко не единичным; в определенной мере выражало главенствующую линию, которую отстаивало большинство партийного и советского руководства постреволюционного государства. Так, в резолюции по социальному воспитанию детей партийного совещания по вопросам народного просвещения, принятой в 1920 г. социальной комиссией ВЦСПС отдельным пунктом, признается прогрессирующий процесс распада семьи. В резолю-

ции утверждалось, что «формой, наиболее отвечающей цели социального воспитания детей, должен быть теперь признан Детский дом, который охватывает полностью жизнь, воспитание и обучение ребенка в обстановке детской, общественной, без разлагающего влияния индивидуалистической семьи»⁴⁴.

С процессом вторичной социализации и инкультурации уже взрослого человека тоже все обстоит не так просто. Тоталитарные режимы XX века стремились к весьма своеобразной ресоциализации индивида. Так, Бруно Беттельгейм отмечает сознательную и упорную ориентацию СС в нацистских лагерях на воспитание у заключенных детских качеств. Подданный должен быть постоянно унижен и беспомощен, должен по-холопски просить и по-холопски благодарить садистов-благодетелей. Распластанный ниц и беспредельно униженный мазохист – вот кто им нужен. Если взрослые подвергнуты ресоциализации «по-детски» и получили младенческий комплекс зависимости от «няньки-воспитателя», то в случае отсутствия «няньки» их ожидает страшная участь.

Лишенные административного «протеза», они оказываются неспособными стоять на своих собственных ногах, то есть жить своим умом и руководствоваться собственной волей. Лишенное пастухов, стадо овец обречено на гибель⁴⁵. Мы хорошо знаем по многочисленным историческим примерам, относящимся к разным странам и эпохам, что когда столь же жесткими, как в национал-социалистической Германии, когда более мягкими средствами авторитарная власть воспитывала зависимого и подчиненного человека.

Тем не менее с развитием модернизационных процессов проективная и достигательная личность постепенно вытесняет на социальную периферию, в маргинальную область индивида, поведение и принятия решений которого в основном определяется системой внешнего контроля. Личность, обладающая значимым самоконтролем, характерна для общества модерна, человек, для которого естественно принимать решения под влиянием преимущественно внешнего источника контроля, обычен в традиционном обществе, в том числе и советском, как переходной формы к обществу модерна. Самоконтроль, готовность

ввести свое поведение в рациональные, законные рамки – необходимое условие функционирования и воспроизводства гражданского общества.

Но более подробно говорить об этой проблематике мы будем в наших следующих параграфах, а сейчас вернемся к некоторым особенностям семьи как социокультурного феномена.

Мы полагаем, что с социологической точки зрения основной интерес представляет не физический возраст индивида, а восприятие социально конструируемых категорий возраста: «молодой», «человек среднего возраста», «пожилой» и т.д. Так, в модели социального психолога Э. Эриксона жизненный цикл человека состоит из восьми стадий. На каждой стадии в жизни индивида возникает специфический кризис, а переход от одной стадии к другой происходит в результате преодоления этого кризиса. Первые четыре стадии приходятся на детство.

Пятая стадия – юность – связана с выбором профессии, поиском подходящей работы, выбором спутника жизни. На шестой стадии (начало взрослого периода) основное значение приобретают ухаживание и брак. Дальнейшее развитие индивида определяет разрешение конфликта между интимностью и одиночеством. На седьмой стадии (средний возраст) человек осваивает определенную деятельность и родительские функции, а на восьмой стадии (старость) подводит итоги своей жизни, переосмысливает и переоценивает ее основные события⁴⁶.

Представим также классификацию жизненных циклов человека, предложенную А. ван Геннепом. Человек в своей жизни последовательно проходит некие этапы, и окончание одного этапа и начало другого образуют системы единого порядка. Таковыми являются: рождение, достижение социальной зрелости, брак, отцовство, повышение общественного положения, профессиональная специализация, смерть⁴⁷.

Так, известный американский социолог М. Цейтлин утверждает, что классы «конституируются свободными браками» представителей семей, занимающих различное положение в системе общественного производства и

отношений собственности, но имеющих сходные экономические возможности, социальные интересы и обладающих определенной «психологической совместимостью». В то же время О. Конт полагал, что семья занимает скорее промежуточное положение между обществом и индивидом. Между обществом и индивидом находится семья, которая представляет собой «истинное единство» в отличие от самого общества, которое выступает как «внешняя», принудительная сила⁴⁸.

Рассматривая семью как социоконструирующую микросоциальную группу, следует учитывать, что в своем темпоральном и социокультурном развитии семья проходит несколько этапов, из которых складывается ее жизненный цикл.

Выделяется различное число фаз этого цикла. Это образование семьи – вступление в первый брак; начало деторождения – рождение первого ребенка; окончание деторождения – рождение последнего ребенка; «пустое гнездо» – вступление в брак и выделение из семьи последнего ребенка; прекращение существования семьи – смерть одного из супругов.

Жизненный цикл также называют моделью развития семьи, которая исследуется по шкале возраста супругов (или одного из них). Жизненный цикл семьи раньше начинается в Индии (средний возраст женщины при этом 14,6 лет), так же как и кончается. Пример США показывает зависимость развитости общества и увеличения жизненного цикла семьи.

С точки зрения потребления товаров и услуг, что относится к потребительской функции семьи, в ее жизненном цикле выделяют четыре основных этапа жизни.

❖ Этап I – этап холостой жизни. На этом этапе человеку свойствен повышенный интерес к моде, приобретению мебели, автомобилей, путешествиям как по территории страны, так и за ее пределами.

❖ Этап II – молодожены без детей, начальная фаза существования семьи. Возрастает интенсивность приобретений, в том числе и в кредит, что в полной мере относится и к товарам длительного пользования.

❖ Этап III – условно обозначаемый как «полное гнездо». На этом этапе появление детей ведет к росту расходов, когда приобретаются товары длительного пользования и товары для детей. Несмотря на ухудшение финансового положения в связи с многочисленными крупными тратами семья приобретает жилье (как правило, в рассрочку). По мере роста благосостояния приобретается все больше товаров, которые не являются предметами первой необходимости.

❖ Этап IV – условно обозначаемый как «пустое гнездо». Дети выросли и живут отдельно. Но пока глава семьи работает, большинство семей довольны своим финансовым положением. Растет интерес к путешествиям, покупкам предметов роскоши. Однако после выхода на пенсию доходы семьи резко падают. С увеличением возраста членов семьи экспонентно растет спрос на медицинские товары и услуги⁴⁹.

Теперь несколько слов о других функциях семьи. Хозяйственно-потребительская функция семьи охватывает различные аспекты семейных отношений. Это ведение домашнего хозяйства, соблюдение домашнего бюджета, управление семьей, проблема женского труда... Более подробно мы рассмотрим эту важную функцию семьи в рамках третьей главы нашего исследования, где речь пойдет об особенностях семейного хозяйства в России.

Рассмотрев основные представления, связанные с понятием семьи и семейных отношений, мы можем перейти к вопросу об их эволюции в историческом и социокультурном контексте с учетом культурно-цивилизационной специфики.

Подчеркнём при этом, что исторические, политические, социологические и экономические аспекты данной проблемы будут интересовать нас преимущественно в контексте иллюстрирования, пояснения и дополнения социологического и философско-культурного ракурса трансформации семьи и семейных отношений как части длительного исторического мегапроцесса по освобождению человека из природного и социального окружения, преобладания интересов формирующейся личности над интересами общества в любых его проявлениях.

Такова общая схема; как эта схема проявляется в истории, мы рассмотрим в наших следующих параграфах.

Глава II. Трансформация семейных отношений в рамках христианской/постхристианской цивилизации

1. Семья в эпоху преמודерна

Экономическую основу общества преמודерна, т.е. традиционного (доиндустриального) общества, составляют охота, собирательство, земледелие, рыболовство, то есть использование того, что может дать кормящая и вмещающая человека биосфера. Хозяйственная деятельность в рамках доиндустриального общества находится под определяющим воздействием/влиянием социокультурной традиции, зависит от следования обычаям и традициям и от природного плодородия почв, пригодных к использованию при примитивном техническом/технологическом оснащении, окружающим человека животным и растительным миром, климатическими условиями. Само хозяйство может базироваться на охоте и собирательстве, земледелии и рыболовстве, реже на добыче полезных ископаемых и примитивном лесном хозяйстве.

Человек традиционного общества сохраняет единство с природой, задающей и обуславливающей технологии личностного и группового выживания и экономической активности. Человек традиционного общества подчиняет свою экономическую и, отчасти, социальную активность циклическим процессам, прежде всего связанным со сменой времен года. Земля является главной экономической ценностью, определяющей социальную стратификацию общества. Основу экономической системы составляют производство и потребление в рамках домохозяйств, товарно-денежные отношения не получают значительного развития, существуя в значительной мере на периферии экономической системы.

Жизнь этого общества, в том числе и экономическая активность его членов, определяется циклическими природными процессами, такими, как смена времен года, приливы и отливы в приморских регионах и т.д. При переходе от присваивающей экономики собирательства к производящей экономике сельского хозяйства главной ценностью для людей становится пригодная для использования земля. Средневековое время было прежде всего временем аграрным. В мире, где самым главным была земля, с которой жило – богато или бедно – почти все общество, первым хронологическим ориентиром был аграрный⁵⁰. С течением времени владение землей определяет способ социальной стратификации. Тяжелые условия ручного труда требуют относительно большего числа работников, широко распространен семейный труд.

В доиндустриальном обществе эндогенный фактор перемен доминирует над экзогенным, последний выполняет часто лишь дополнительную, компенсаторную роль. Абсолютное доминирование социокультурной традиции радикально замедляет интенсивность происходящих в социуме процессов. Социокультурная традиция легитимизирует примат коллектива (общины) над личностью, для традиционного общества характерно отсутствие демократии, кроме некоторых низовых народных форм.

Пассивность общества и личности сопровождается отношениями подданства, временной ориентацией на «сегодня», т.е. жизнь сегодняшним днем, невозможность работать ради «отложенного спроса», воспроизводство традиций: «что всегда было, то всегда будет», господство мировоззрения над технологией. В рамках традиционного общества традиция «как броня» прикрывала индивида, освобождая его от многочисленных ситуаций личностного выбора и ответственности за него. В отсутствие (или при ослабленной) традиции человеку требуется уже иной уровень ощущения своей личностной ценности и самодостаточности, чтобы самому сделать все необходимые выборы.

Мы знаем, что для общества доиндустриального типа социальной организации характерен особый тип социальности («Gemeinschaft»), основывающийся на особом способе разделения труда, приводящем к механическому типу соци-

альной солидарности. Механическая солидарность характеризуется сходством индивидов, одинаковостью их отношений к обществу. Индивидуальное сознание подчиняется коллективному, люди уподобляются «социальным молекулам». Такой человек максимально несвободен, хотя и не осознает, как правило, своей несвободы, «я» ищет и находит растворения в «мы».

Солидарность, вытекающая из сходств, достигает своего максимума тогда, когда коллективное сознание точно покрывает все наше сознание и совпадает с ним во всех точках; но в этот момент наша индивидуальность равна нулю. Но человек тем более свободен как личность, чем меньше эта область совпадения общественного сознания совпадает с сознанием отдельного индивида.

Чем обширнее эта область, тем сильнее связь, вытекающая из этой солидарности. Действительно, с одной стороны, каждый тем теснее зависит от общества, чем более разделен труд, а с другой – деятельность каждого тем личностнее, чем она более специализирована... Здесь, стало быть, индивидуальность целого возрастает вместе с индивидуальностью частей; общество становится способнее двигаться согласованно, в то время как каждый из его элементов производит больше собственных движений⁵¹.

Организация общества на началах органической солидарности «Gesellschaft» характерна скорее уже для эпохи модерности.

Важным в понимании того, как функционирует общество доиндустриального типа социальной организации, является понимание того, что им соответствуют ориентированные на предков и традиции постфигуративные культуры. Постфигуративная культура – это такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа на руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей.

Для того чтобы сохранить такую культуру, старики были нужны, и не только для того, чтобы иногда вести группы людей на новые места в периоды голода, но и для того, чтобы служить законченным образцом жизни, как она

есть. «Ответы на вопросы: Кто я? Какова суть моей жизни как представителя моей культуры? Как я должен говорить, двигаться, есть, спать, любить, зарабатывать на жизнь, встречать смерть?» – считаются предрешенными⁵².

И эта предрешенность определяла функционирование и воспроизводство, повседневную жизнь человека и общества в целом, включая его различные подсистемы, микро- и макросоциальные группы, в том числе и семью. Иными словами, патриархальная семья отличалась огромной устойчивостью, воспроизводясь без видимых (существенных) изменений из поколения в поколение. Человек, живущий в обществе доиндустриального типа социальной организации, не мог себе представить иного положения не только для себя, но и для многих, если не для всех, существ его окружающих, тех, кем он сам себя окружил в сказках, сказаниях, поверьях...

Например, болотные черти живут семьями: имеют жен, плодятся и множатся, сохраняя свой род на бесконечные времена. С их детьми, бойкими и шустрыми чертенятами (хохликами), такими же черными (в отличие от немецких красненьких), мохнатыми и в шерсти, с двумя острыми рогами на макушке головы и длинным хвостом, не только встречались деревенские русские люди, но и входили с ними в разнообразные сношения⁵³.

Так воспринимал устройство окружающего его мира еще в середине XIX века русский крестьянин. Сравним, как охарактеризовал образ жизни и семейные отношения других мифологических существ – циклопов за несколько тысячелетий до этого Гомер: «Нет между ними ни соборищ народных, ни общих советов; В темных пещерах они иль на горных вершинах высоких Вольно живут; **над женой и детьми безотчетно там каждый Властвует**»⁵⁴. Характерно, что циклопы властвуют в своих семьях, животные также имеют подобие семей. Мы видим, что начиная со времени Гомера ничего не меняется, патриархальная семья воспроизводится в своих привычных формах, власть мужа-циклопа абсолютна и безраздельна.

Мы видим, что человек в рамках общества доиндустриального типа социальной организации воспринимает семью как высшую ценность, он готов слу-

жить ей, готов жертвовать во имя ее благополучия, сохранения и воспроизводства своим временем, силами, здоровьем, а иногда и жизнью. Мы знаем, что инстинкт самосохранения у членов кровнородственной группы/семьи часто принимал/принимает форму не страха за себя, а страха за «другого».

В социобиологии есть специальный термин, определяющий аналогичное поведение – «непотизм». У человека, как природного существа, существует генетическая предрасположенность к родственному отбору, ориентация на кровнородственную группу/семью, а не на собственную личность.

Объяснение подобного альтруистического поведения заключается в следующем: человек может принести себя в жертву для защиты группы, с членами которой он осознает свою общность, при этом человек, защищающий интересы кровнородственной группы/семьи, теряет возможность передать свои гены следующему поколению «напрямую», но резко возрастает возможность косвенной передачи генов через спасенных, защищенных членов группы. Именно из этого «первобытного», первоначального непотизма в процессе исторического развития человечества возникли его более сложные формы, в том числе гуманизм, распространяющийся сегодня на биосферу планеты, различные виды живых существ.

Альтруистическое поведение достаточно длительное время поддерживалось эволюционно, в процессе естественного отбора, поскольку делало человеческую общность более устойчивой к различным испытаниям, давая ей тем самым эволюционное преимущество перед теми человеческими группами, где альтруистическое поведение отсутствует. Согласно социобиологическим представлениям, неальтруистичные человеческие группы, состоящие из одних эгоистов, длительное время существовать не могут.

Говоря о системе эгоистических приоритетов уместно вспомнить знаменитую сентенцию, в которой герой Ф.М. Достоевского выразил квинтэссенцию подобного отношения к жизни: миру провалиться или мне чаю не пить. Человек в процессе истории часто выбирал и выбирает личные интересы, причем этот

процесс приобретает экспоненциальный характер, что в определенной степени отличает современное человечество.

Традиционная семья основывалась именно на непотических инстинктах, когда ее интересы, как правило, рассматривались человеком как доминантные в отношении личных интересов, более того, интересы семьи зачастую и являлись выражением этих личных интересов.

Отметим, что непотическое поведение человека в рамках патриархальной семьи является одним из знаковых фамилистических феноменов. Заметим, что термин «фамилистический» произведен от латинского *familia* – семья, являясь синонимом всего семейного. Иногда фамилистикой называют комплекс наук о семье. Термин «фамилизм» употребляется для характеристики просемейных систем ценностей, где наивысшее значение по сравнению с остальными благами жизни придается семье и детям.

Непотическое поведение членов патриархальной семьи становится более понятным, если вспомнить, что она выполняла и функцию социального призрения, включавшую в себя уход за больными и престарелыми, рождение, уход и воспитание (социализация и инкультурация) детей, поскольку государственная система социальной помощи была практически неизвестна в традиционном обществе. Чем больше было в семье детей, тем надежнее представлялось положение человека в старости.

М. Фуко, рассматривая проблему душевных болезней, безумия и его лечения/сдерживания в классическую эпоху, отмечает ключевую роль семьи. Место, отведенное самой природой для излечения, – это не госпиталь, но семья или, во всяком случае, непосредственное окружение больного. И подобно тому как бедность исчезает при свободном обращении рабочей силы, болезнь должна отступить перед теми заботами, которые самопроизвольно оказывает человеку его естественная среда: Если общество стремится к подлинному милосердию, оно само должно принимать в нем возможно меньшее участие и в той мере, в какой это от него зависит, привлекать к этой деятельности силы частных лиц и семей⁵⁵.

Это служение семье и императивное соблюдение ее интересов, их безусловный приоритет над возможными интересами индивидуума много требовало от человека, но и много ему давало.

Вот как известный социолог А. Шуц в своей классической работе «Возвращающийся домой» характеризует особенности традиционной семейной человеческой жизни. Жизнь дома означает... жизнь в актуальных или потенциальных первичных группах, т.е. в общем с другими пространстве и времени, в общем окружении объектов как возможных целей, средств и интересов, основанных на непрерывной системе релевантностей.

Жить дома – это значит воспринимать другого как уникальную личность в живом настоящем, разделять с нею антиципации будущего в качестве планов, надежд и желаний, наконец, это означает шанс восстановить отношения, если они прерваны. Для каждого из партнеров чужая жизнь становится частью его автобиографии, элементом личной истории.

Теперь обратимся к теме экономических оснований, на которых существовала, а в ряде регионов мира и по сей день существует патриархальная семья. Мы знаем, что в условиях сельскохозяйственного, по преимуществу, производства семья выполняла функцию важнейшей производственной ячейки, была экономической структурой, в рамках которой создавались и аккумулировались материальные ресурсы: большинство мужчин и женщин вынуждены были работать на земле; труд этот был тяжел и неблагодарен.

Функционирование семьи как производственной ячейки общества привело к ее самому активному участию в распределении и перераспределении материальных ресурсов, наследовании социальных ролей, нищеты и богатства, власти и привилегий. До начала индустриализации большинство семей являлись производственными ячейками, они обрабатывали землю или занимались ремеслом.

До создания собственных репродуктивных семей люди, как правило, входили в состав других семей, с членами которых вместе жили и работали. Выбор будущего супруга обычно определяли не любовь и романтические увлечения, а

социальные и экономические интересы, диктовавшие необходимость бесперебойного функционирования семейного производства и заботы об иждивенцах⁵⁶.

Данную Э. Гидденсом характеристику патриархальной семьи и особенностей взаимоотношений людей в ее рамках подтверждает огромный массив как первичной (эмпирической), так и вторичной (обобщающей и анализирующей) информации.

Дабы не утомлять внимания читателя перечислением многочисленных примеров, приведем только свидетельство Х. Арндт, относящееся к периоду до Второй мировой войны. В еврейских семьях, а еврейская семья очень долго сохраняла классические патриархальные черты, индивид рассматривался прежде всего как член семейства, его обязанности определялись в первую очередь семейством, которое было важнее жизни и достоинства индивида⁵⁷.

В малоразвитой в сравнении с Античностью и современным ей исламским Востоком средневековой Европе, как, впрочем, и в подавляющем большинстве регионов тогдашнего мира, естественным образом существовала и воспроизводилась патриархальная семья. Человек в ее рамках осознавал свою коллективную идентичность в отношении этой локальной кровнородственной группы, но **кроме чувства сопричастности и гарантии от одиночества она встраивала индивида в жестко иерархические отношения господства и подчинения, и подчиненной стороной этой микросоциальной конструкции были женщины и дети.**

Обществу доиндустриального типа социальной организации принадлежит и разделение труда между полами, и жесткое противопоставление всех видов деятельности и орудий труда согласно тому, какому полу они пристали, и структура пространства с его оппозицией публичных мест (рынок, место собраний), являющихся мужскими, и мест частных, «внутри» дома, предоставленных женщинам. Та же оппозиция мужского и женского воспроизводится и внутри дома, где есть мужское место – у очага – и женское, поближе к воде, животным и растениям.

В рамках нашего дискурса крайне важным обстоятельством является то, что **доиндустриальное общество является обществом классического патриархата**. Вот как характеризуют особенности патриархата наиболее радикальные феминистские авторы. Женщин угнетают, мужчин – нет. Эта специфическая форма жизни называется патриархатом.

Мужчина присваивает себе лучшие социальные роли и держит женщину в положении подчиненной и эксплуатируемой. Радикальный феминизм определяет патриархат как «систему власти, при которой именно мужчине принадлежит верховная власть и экономические привилегии... В частности, мужчины контролируют женскую сексуальность и доминируют в социальных институтах, что поощряет обесценивание женщин и продлевает их подчинение»⁵⁸.

Чтобы дать еще более развернутое представление об этом социально-конструирующем явлении, приведем точку зрения известной американской феминистки А. Рич, которую она представляет на суд общественности в своей книге «Рожденная женщиной». Мы полагаем, что она дает вполне подробное и оценочно окрашенное определение патриархата, определение, вполне нами разделяемое.

Патриархат – это власть отцов. Социально-родовая, идеологическая, политическая система, в которой мужчины при помощи силы, прямого давления или посредством сложившегося ритуала, традиции, закона и языка, обычаев, этикета, образования и разделения труда решают, какую роль отводить (или не отводить) женщине в их игре. В данной системе женское всегда и везде подчинено мужскому. Это вовсе не значит, что женщины не имеют власти или что всем женщинам данной культуры недоступен определенный тип власти.

«В условиях патриархата я могу жить на женской половине или водить грузовик; могу стать главой государства по праву наследования или в результате выборов, или мне может выпасть участь обстирывать жену миллионера; я могу прислуживать своему мужу в глинобитной берберской хижине, поднося ему утренний кофе, или шествовать в процессии академиков.

Но каков бы ни был мой статус или как бы ни сложились обстоятельства, к какому бы экономическому классу я ни принадлежала, я живу под властью отцов и имею доступ лишь к той части привилегий или влияния, которую пожелает предоставить мне патриархат, и только до тех пор, пока я плачу сполна за согласие с ним»⁵⁹.

Обращаем внимание читателя на следующее важное обстоятельство. Выраженные мужские характеристики, такие, как физическая сила, агрессивность, асертикативность, формируют тип доминантного самца – А (мачо) – тип полуграмотного, ограниченного, но мужественного и непреклонного «армейского командира». К подобному типу личности принадлежали многие политические диктаторы и организаторы военных путчей.

В то же время мужчины могут выступать и в иной роли – за счет правополушарной интуиции и образного целостного видения реальности они могут быть стратегами, предсказателями будущего, референтами, консультантами и просвещенными, окрыленными политическими деятелями.

Эта иерархичность семьи, подчинение женщин и детей мужчине в своей генеалогии имеет как биологические, так и социокультурные, прежде всего религиозные и символические основания.

Известный французский социолог П. Бурдьё заметил, что всегда видел в мужской гегемонии и в том способе, каким она внедряется и каким ей подчиняются, образцовый пример этого парадоксального подчинения, результат того, что называют символическим насилием, насилием мягким, нечувствительным, невидимым даже для самих его жертв, осуществляющимся главным образом в чисто символических формах коммуникации, знания (хотя последнее скорее следовало бы назвать неузнаванием), признания и даже чувств.

Это необыкновенно обыкновенное социальное отношение наиболее выпукло показывает логику господства, осуществляемого от имени символического принципа, знакомого и признаваемого как теми, кто господствует, так и теми, кто подчиняется, от имени языка (или определенного выговора), от имени стиля жизни (или способа мыслить, говорить или действовать) или, в более общем ви-

де, от имени некоторого определенного свойства, выступающего как эмблема или стигмат⁶⁰.

Мы знаем, что массово распространенные монотеистические религии, такие как иудаизм, христианство, ислам, санкционируют неравенство между мужчиной и женщиной, делегируя мужчине в рамках семьи куда больше полномочий, чем женщинам и детям. Согласно удачному определению Симоны де Бовуар: «человек – это мужчина... и он определяет женщину не через ее саму, но через ее отношение к нему; она не рассматривается как автономная сущность... Он – это Субъект, он – Абсолют; она же – Другой»⁶¹.

Вначале было слово, практической монополией на которое долгое время обладали мировые религии, и это слово надолго определило гендерные роли мужчины и женщины.

Вот как определяет традиционные характеристики, приписываемые мужчинам и женщинам, В. Шубарт.

Мужской склад – это воля к власти, доминирование идеи права над идеей любви, действия над созерцанием, рассудка над чувством. Женский склад – самоотдача, благоговение, смирение, терпение. Мужчине свойственны критика, рационализм. Женщине – интуиция, восприимчивость к внушению, вера. Мужчине присущи обособленность, принцип деления, механистичность.

Женщине – принцип целостности, органичность. Преимущество мужчины – количественное, однако оно таит в себе и опасность: оно дает мужчине в руки бразды правления, но угрожает сковыванием вольно текущей жизни. Мужчина отделяется от всеобщего и стремится к автономии. В результате становится одиночкой, монадой, личностью.

Женщина, напротив, чувствует свою соединенность с целостным миром. Она укоренена в природе, словно растение. Мужчина воспринимает свое тело как инструмент, средство, оружие, с которым он вступает в борьбу. Женщина ощущает тело как первоисточник и первооснову своей сущности, как сосуд, в котором она укрыта от опасностей.

Для мужчины жить значит бороться, убивать, уничтожать жизнь; для женщины жить значит продолжать род, рожать, обновлять жизнь. Мужской принцип есть принцип смерти, женский – принцип вечной жизни. Поэтому женские образы являются у народов символом их вечности и плодородия (Ева, Хава, еврейское имя праматери человечества, означает жизнь)⁶². Господствующие религии подчеркивают мужские прерогативы.

Это, прежде всего, монотеистические религии: иудаизм, ислам и христианство. Что касается монотеистических религий иудаизма и христианства, то мы обратимся к первоисточникам, к Ветхому и Новому Заветам: «И сказал Господь Бог: “Не хорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему“. Потому оставит человек отца своего и мать свою, и соединится с женою своею; и будут одна плоть⁶³; «Жёны, повинуйтесь своим мужьям, чтобы те из них, которые не покоряются слову, жизнью жён своих без слова приобретаемы были, когда увидят вашу чистую, богобоязненную жизнь»⁶⁴.

Мы не будем во множестве приводить библейские цитаты, связанные с ролью мужчины и женщины в семье и в процессе воспитания детей, мы лишь укажем всем тем, кто желает более полно рассмотреть этот вопрос, список из корпуса библейских текстов⁶⁵. Естественно, что на эту тему существует еще более обширная литература, написанная христианами авторами после создания классических новозаветных текстов.

Такое понимание процитированных библейских первоисточников вполне подкрепляется также взглядами на проблему мужского превосходства, получившего столь явную религиозную легитимацию, многих видных философов, социологов, психологов XX века: «Бог сотворяет мир своим словом, чтобы убедительно подчеркнуть превосходство патриархальной культуры над матриархальной, и библейская история сообщает нам о происхождении Евы из ребра мужчины, а не мужчины от женщины»⁶⁶.

Свидетельства тому многочисленны, но мы приведем здесь характерную для раннего Средневековья выдержку из работы Астерия Амасийского, относя-

щейся к IV веку. Он писал о том, что женщина это друг, помощник и слуга человека, а человек это мужчина.

Женщина – это как бы часть тебя самого, это помощь твоя, утешение твое в жизненных испытаниях. Она ухаживает за тобой в болезни. Она унимает твою боль. Она ангел-хранитель твоего очага; защитница твоих прав. Она страдает твоими страданиями, радуется твоими радостями. Она сохраняет твое богатство.

Если же беден ты, она умеет правильно использовать даже самые скромные средства. Когда счастье тебе изменит, ты замыкаешься, падая духом. Твои ложные друзья исчезают, твои рабы покидают тебя. И только жена остается слугою мужа в его страданиях, оказывая уход, в котором ты нуждаешься. Она осушает твои слезы, перевязывает твои раны, если тебе нанесли их, и следует за тобою в темницу⁶⁷.

Сегодня человек в рамках ареала христианской / постхристианской цивилизации постепенно выходит за рамки классического патриархата, но он и сегодня находит свое убежище в иных культурно-цивилизационных ареалах, в частности в ареале мусульманского мира.

Итак. Мужчина-мусульманин может жениться на христианке или еврейке, но христианин или еврей не могут жениться на женщине-мусульманке... Мужчина-мусульманин может иметь одновременно четыре жены, но женщина-мусульманка может иметь только одного мужа. Мужчина-мусульманин может развестись со своей женой или какой-либо из своих жен, приняв решение о разводе (талак) в одностороннем порядке, без объяснения причин и не приводя никаких оправданий представителю власти или вообще кому-либо.

Напротив, женщина-мусульманка может получить развод только с согласия своего мужа или же по решению суда, которое выносится лишь при наличии ряда оговоренных условий, например, если ее муж не способен или не желает ее содержать. При наследовании имущества женщина-мусульманка получает меньшую долю наследства, чем мужчина-мусульманин, если они оба имеют равную степень родства с покойным⁶⁸.

Исторически обусловленная социализация и инкультурация женщины в некоторых регионах мусульманского мира происходит со всей степенью жестокости, о чем свидетельствует и традиция так называемого «женского обрезания». «Женское обрезание» («female circumcision», или «female genital mutilation») представляет собой операцию, практикуемую в ритуальных целях в основном в исламских странах Северной и Центральной Африки. Во многих из них девушки, не прошедшие эту процедуру, не могут выйти замуж. В течение нескольких последних десятилетий международные правозащитные организации ведут активную кампанию против этого обряда.

Семейные отношения в рамках мусульманского мира также меняются, но изменения эти более медленные, подчас малозаметные стороннему наблюдателю, но даже и они вызывают крайнее сопротивление со стороны ревнителей исламской социокультурной традиции.

Так, в середине 90-х годов XX века малайзийский премьер-министр Махатхир Мохамад опубликовал вместе с японским политиком Синтаро Исихара книгу, озаглавленную «Голос Азии», в которой ее авторы, ссылаясь на О. Шпенглера, вновь обвинили Запад в гедонизме.

Меркантилизм, чувственное наслаждение и эгоизм – обычные явления. Наше общество пошло на уступки индивиду и его желаниям. Неизбежным следствием этого стал развал существующих институтов и снижение уважения к браку, семейным ценностям, старшим и другим важным обычаям и традициям. Они были заменены новым комплексом ценностей, как правило, не имеющих отношения к духовной вере и общинной жизни⁶⁹.

В арабских странах и теперь наблюдается культивирование патриархальной морали, которая не признает безбрачия, любых нетрадиционных репродуктивных технологий, планирования семьи, в том числе прерывания беременности (абортов), использования противозачаточных средств.

За женщиной вообще не признается право на самостоятельное решение вопроса о численности детей. Она должна рожать с момента полового созревания и до тех пор, пока не закончится ее фертильный возраст. Лишь мужчина

имеет право регулировать семейную жизнь. Патриархальная семья является сильной, несравненной производительницей.

Она владеет инстинктом самосохранения, который толкает ее на использование максимума физиологических способностей ее членов. Она обеспечивает себя гарантией против опасности исчезновения. Не о фатализме мусульманской патриархальной семьи нужно говорить, а скорее о доверии и уверенности в будущем, так как всякое рождение – благословение в том смысле, что это знак роста достояния семьи⁷⁰.

Многочисленные исламские фундаменталисты и сегодня выступают категорически против предоставления женщине всей полноты гражданских прав, в том числе против предоставления репродуктивной свободы для женщины. Так, например, доктор Мохи ад-Дин ас-Сафари Джелани утверждает, что «долг женщины рожать детей, делать из них мужчин»⁷¹.

Иными словами, в понимании Мохи ад-Дин ас-Сафари Джелани люди – это мужчины⁷². Но женщина, которая не имеет возможности пользоваться репродуктивной свободой, женщина, выступающая в роли живой машины для рождения детей – практически не имеет шансов на социальное освобождение, ей крайне трудно получить хорошее образование и практически невозможно построить успешную профессиональную карьеру.

Ее «профессиональная карьера» заключается в служении семье, мужу и детям. Но, рассматривая женщину в парадигме служения, ни о каком освобождении половины человечества говорить не приходится, женщина, становясь машиной для деторождения, быстро разрушается физически, в большой мере такое положение вещей является узаконенным рабством одной половины человечества в отношении другой.

В качестве наглядного эмпирического примера подобному физическому износу можно привести большие таджикские сельские семьи, где женщину окружают дети «мал, мала, меньше», семьи, которые в последние годы мы так часто видим на улицах российских городов.

Как обобщающее определил в начале 30-х годов XX века отношение человека традиционного общества к физическим и метафизическим сущностям немецкий консервативный революционер К. Гуттен: «Брак как связь, семья как долг, родина как ценность в себе, мораль как авторитет, религия как обязанность, источником которой является вечность»⁷³.

Мы полагаем, что подобное понимание должного в отношении человека, семьи, родины удручающе, оно делает несвободными не только женщин, но и мужчин, оно делает несвободным человека вообще, невзирая на его социальную, этническую/национальную, половую принадлежность. Но процессы, которые привели к ускоренной эволюции семьи и семейных отношений и освобождению человека из жестко нормативных, задаваемых социокультурной традицией рамок патриархальной семьи и традиционных гендерных ролей, мы подробно рассмотрим в следующем параграфе.

Но сейчас мы вернемся к традиционному обществу и анализу патриархальной семьи. Патриархальная семья получила широкое распространение в доиндустриальную эпоху благодаря экономической востребованности, в том числе необходимости большого количества рабочих рук при проведении сельскохозяйственных работ, отсутствии системы социального обеспечения, прежде всего пенсий по старости, давлению социокультурной традиции, выражавшемуся, в частности, во всепроникающей системе контроля и репрессий.

Вот, например, выдержка из правил парижских приходских благотворительных обществ, относящихся к концу XVII – началу XVIII века: «Надлежит с помощью наводящих вопросов вызнать, как они ведут себя в семье, живут ли в согласии между собой и с соседями, воспитывают ли детей в страхе Божьем... не укладывают ли взрослых детей разного пола вместе или к себе в постель, нет ли в их семьях распущенности и разврата, особенно по отношению к взрослым дочерям. Если возникнет сомнение в том, состоят ли они в законном браке, то надо потребовать, чтобы предъявили свидетельство о браке»⁷⁴.

Но не следует полагать, что приверженность к патриархальной модели семьи и ориентация культуры на сверхопытные, метафизические ценности, вос-

питывают ли детей в страхе Божьем, изощренная система контроля и репрессий приводила в средневековой Европе к следованию моральным установлениям христианской церкви и упорядочиванию семейной жизни

Так, римский папа Иоанн XXII ввел следующий тариф наказаний для людей, преступивших христианские заповеди и светские законы своего времени, мы приводим здесь не весь этот весьма обширный список, но выборку, коррелирующую с нашей тематикой.

I «Если церковник согрешит плотским грехом с монахиней, либо двоюродной сестрой своей, племянницей, либо крестницей, либо, наконец, с какой-либо другой женщиной, – виновный получит отпущение греха своего, уплатив 67 ливров, 12 су».

II «Если, кроме любострастного греха, он испрашивает отпущение греха противоестественного, либо скотоложного, да уплатит он 219 ливров, 15 су; но, если грех сей совершен им с отроками или животными, но не с женщиной, то пеня уменьшается до 131 ливра, 15 су». «Священник, лишивший девушку невинности, платит 2 ливра, 8 су». «Муж, который жестоко избьет жену, вносит в суммы казначейства 3 ливра, 4 су; если он жену убьет – он заплатит 18 ливров, 15 су; если он сие преступление учинил, чтобы жениться на другой женщине, он кроме того, доплатит еще 32 ливра и 9 су».

III «Сообщники мужа в его преступлении платят за отпущение по 2 ливра с головы». «Тот, кто задушит ребенка своего, платит 17 ливров, 15 су; если мать и отец убили ребенка по обоюдному согрешению, они платят 27 ливров, 1 су за отпущение греха». «Женщина, которая убьет дитя свое во чреве своем и отец его, который будет способствовать ей в сем преступлении, платят каждый по 17 ливров, 15 су». «Тот, кто способствует выкидышу, не будучи отцом ребенка, платит на 1 ливр меньше. За убийство брата, сестры, матери или отца платит 17 ливров 15 су».

IV «Священники за позволение сожителствовать с родственниками платят 76 ливров, 1 су». «Всякий любострастный грех, совершенный мирянином, отпущен будет по взносе пени в 27 ливров, 1 су; за кровосмешение прибавляет-

ся 4 ливра». «Жена прелюбодейка, испрашивающая отпущение, дабы освободиться от всякого преследования и иметь дозволение на продолжение своих незаконных сношений, платит папе»⁷⁵.

Извинившись за пространное цитирование этого поучительного исторического документа, заметим, что подобное детальнейшее изложение «грехов» не может прийти в голову законодателю априорно, доопытно, оно может следовать за жизнью, кодифицируя только то, что распространено в реальной жизни.

Итак, рассмотрев особенности функционирования семьи и семейных отношений в обществе доиндустриального типа социальной организации, отметим, что социальные процессы⁷⁶, которые привели к трансформации традиционной семьи и семейных отношений, в большей части относятся уже к европейскому Новому времени, времени формирования европейской модерна.

2. Семья в эпоху модерна

Переход от традиционного к современному обществу драматичен как для общества в целом, так и для отдельного человека. Меняются почти все жизненные представления, система приоритетов, тип рациональности, психический склад личности, доминирующей в обществе.

Масштабность требуемых перемен столь велика, что их успешная реализация предполагает нечто большее, не ограничивающееся аутентичным переносом ценностей, отношения к миру, рациональности, социокультурных институтов. Следствием развития этих процессов стало то, что **«общественное» не стремится больше колонизировать «частное». Теперь дело обстоит как раз наоборот: именно частное захватывает общественное пространство, выдвигая и выталкивая оттуда все, что не может быть полностью и без остатка переведено на язык частных интересов и целей**⁷⁷.

Сказанное в полной мере относится к все более явно артикулированной тенденции к признанию приоритетности интересов индивида над интересами любых макро- и микросоциальных групп, в том числе и по отношению к патриархальной семье.

Мы позволим себе привести известную точку зрения на эволюцию семьи в условиях упрочивающегося капитализма К. Маркса: «Новая форма семьи, новые условия в положении женщины и в воспитании подрастающих поколений подготовляются высшими формами современного капитализма: женский и детский труд, разложение патриархальной семьи капитализмом неизбежно приобретают в современном обществе самые ужасные, бедственные и отвратительные формы.

Но тем не менее крупная промышленность, отводя решающую роль в общественно организованном процессе производства, вне сферы домашнего очага, женщинам, подросткам и детям обоего пола, создает экономическую основу для высшей формы семьи и отношения между полами»⁷⁸.

Именно ориентация на личность или на коллектив, приоритет частных либо общественных (групповых) интересов во многом определяет различие в традиционном и современном обществах, а также различие в отношении человека к семье и семейным отношениям. Так, Т. Парсонс классифицирует и определяет это различие в нормах, ценностях и ориентациях, которым определяют поведение индивида следующим образом.

❖ Ориентация на себя: ожидание релевантных акторов, что для исполнителя рассматриваемой роли допустимо в данной ситуации отдать предпочтение своим собственным интересам любого мотивационного содержания и качества независимо от того, имеют ли они отношение к интересам и ценностям коллектива, членом которого он является, а также к интересам других акторов.

❖ Ориентация на коллектив: ожидание релевантных акторов; данный актер обязан как исполнитель данной роли принимать во внимание в первую очередь ценности и интересы коллектива, в котором он играет эту роль, являясь его членом. Если существует потенциальный конфликт с его собственными интере-

сами, от него ожидается, что в данном выборе он отдаст предпочтение интересам коллектива. Это применимо также и к его действию в репрезентативной роли в пользу данного коллектива⁷⁹.

Мы полагаем, что человек модернизируется с течением времени все больше и больше ориентируется на себя, он становится личностью, чьи интересы приоритетны по отношению к любым социальным общностям. Основаниями, на которых базируется этот процесс, являются все более улучшающиеся условия жизни, в том числе радикальный рост потребления, уменьшение рабочего времени, рост оплаты труда, и что для нас особенно важно – повышение уровня образования и профессиональной подготовки человека, а также развитие частногосударственных программ социального обеспечения: пенсий по старости и инвалидности, лечение по системе медицинского страхования, уход за детьми, больными и престарелыми в специализированных учреждениях.

Таким образом, можно со всей уверенностью констатировать, что основную часть функций, которые выполняла патриархальная семья, взял на себя сам индивид, а также государство (государственное пенсионное обеспечение) и общество, в лице благотворительных организаций и бизнеса в социальной сфере.

Кроме того, оказались подорваны и экономические основы существования патриархальной семьи. В промышленности человек трудился в отрыве от семьи, этот труд уже не был семейным трудом, да и такого большого количества рабочих рук, как при семейном выполнении сельскохозяйственных работ, больше не требовалось. Еще более радикализировался этот процесс отказа от производственных функций семьи при переходе к постиндустриальному типу социальной организации. Суммируя сказанное, можно утверждать, **что человек стал профессионально и экономически независим от семьи, он может столь же хорошо выполнять свои профессиональные функции, строить карьеру, получать все большую оплату за свой труд независимо от своего семейного статуса, независимо от наличия или отсутствия семьи.**

Кроме того, при всех сложностях и оговорках, которые часто сопровождают анализ этих тенденций, нельзя не признать, что современная семья существует на иных материальных основаниях, чем в рамках традиционного, доиндустриального общества, когда само понятие семьи было связано с наследством и репутацией.

Возможность хранить и приумножать собственность в рамках семьи есть одно из наиболее ценных и интересных качеств, ей принадлежащих; это качество является наиболее способствующим вечной сохранности самого общества. Оно ставит наши слабости на службу нашей добродетели, оно сообщает благотворность даже алчности. Обладатели фамильного богатства и того достоинства, какое имеет наследственная собственность (как самый почтенный вид собственности), являются естественным обеспечением ее передачи из поколения в поколение⁸⁰.

А вот какую трактовку семейным формам наследования земли дает в книге «Демократия в Америке» Алекс де Токвиль. У тех народов, у которых закон о наследовании исходит из права первородства, земельные владения наиболее часто переходят от поколения к поколению, не подвергаясь дроблению. Таким образом, владение землей порождает фамильный дух. Семья – это земля, которой она владеет, земля – это семья; земля увековечивает фамилию рода, его происхождение, его славу, его могущество и его добродетели. Она является бессмертным свидетелем прошлого и ценным залогом будущего существования семьи, рода⁸¹.

Мы признаем, что и сегодня факторы наследования имущества и символического капитала играют важную, но уже не определяющую роль в процессе создания семьи, доминантность этих факторов несколько нивелирована, как и всего того, что связано с материальной стороной жизни семьи.

В то же время человек эпохи модерна пытается в рамках личной биографии разрешить трагическое противоречие между потенцией индивидуального разума и конечностью физического существования. И в качестве паллиатива для решения этой задачи вполне подходят различные трансвременные структуры, в

большой или меньшей степени устойчивые к течению времени, более длительные в сравнении с индивидуальной продолжительностью человеческой жизни. Для решения этой задачи вполне подходит семья, где воспроизводятся новые поколения людей.

В качестве подтверждения сказанного обратимся к авторитету Э. Фромма, полагавшего, что если человек не принадлежит к какой-то общности, если его жизнь не приобретает какого-то смысла и направленности, то он чувствует себя пылинкой, ощущение собственной ничтожности его подавляет. Человек должен иметь возможность отнести себя к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл; в противном случае его переполняют сомнения, которые в конечном счете парализуют его способность действовать, а значит, и жить⁸².

В контексте нашего дискурса важным представляется также процесс секуляризации, «обезбоживания» человеческой жизни. Мы знаем, что с началом Нового времени в Европе ускорился процесс десакрализации мира, часть функций, которые ранее безраздельно находились в ведении церкви, постепенно стали переходить к возникшему национальному государству.

Все более актуализуется возможность более свободного, чем раньше, выбора индивида, расширяются границы стереотипного поведения, облегчается распространение социокультурных инноваций, поскольку аргументы о божественном санкционировании всего вокруг, в том числе и социального порядка, макро- и микросоциальных институтов больше не действуют.

Если раньше, в условиях средневековой Европы до Реформации повседневная жизнь, поступки человека определяли его место в вечности, то кальвинистская реформация Римско-католической церкви изменила эти представления о возможности самоспасения человека как ограничивающие полноту божественного суверенитета. Безысходность predeterminedности человеческого места в вечности обесценила все усилия по соотношению повседневной жизни, человеческих дел и помыслов с трансцендентным, позволив человеку в конечном

счете поступать так, как будто ничего разумного, находящегося могущественнее человека, просто не существует.

Это ощущение личностной свободы, прежде всего в повседневности, позволило реализовывать жизненный проект без необходимости как-то учитывать в своих действиях мир сверхъестественного, исходить из его возможного одобрения или осуждения. Секуляризация общества кроме всего прочего означала, что семья теряет сакральную, божественную легитимацию, браки больше не совершаются на небесах.

Это был болезненный процесс, на который остро реагировали современники событий, особенно социальные консерваторы. Так, например, певец русского империализма и монархии, политический консерватор К.Н. Леонтьев задавался вопросом о том, что такое семья вообще и русская семья в особенности, без христианской веры как основы своей легитимности; что такое семья, построенная на секулярных основаниях: «Семья? Но что ж такое семья без религии? Что такое русская семья без христианства?»⁸³.

Как и все многообразие окружающей человека социокультурной эмпирики, в том числе и облаченной в институционализированную форму, определение истинности и ложности событий, фактов, институций стало верифицируемо, подлежа подтверждению или опровержению эмпирическим путем. Именно в этот период истории возникающие инновации расширяют границы социально приемлемых жизненных практик. Отсутствие божественной предопределенности, стохастический фактор случайности «открывает» жизненную ситуацию, делает ее амбивалентной, способной разрешиться в результате творческой акции⁸⁴. **Появилась возможность выбора, возможность построения уникальной биографии, быть не как все.**

В процессе развития постхристианской, секулярной цивилизации открывалось все больше альтернативных браку форм сожительства мужчин и женщин, а со временем обретенная свобода постепенно распространяется не только на гетеросексуальных, но и на гомосексуальных партнеров. Постепенно историческое ослабление социокультурных норм брачности делает вступление в брак

действительно проблемой выбора одной из нескольких моделей жизни. Сегодня социологи отмечают, что растет процент людей, которые вообще не вступают в брак. Среди французов, родившихся около 1960 г., их число составляет уже 30%, тогда как до того на протяжении многих десятилетий оно составляло 10%.

Никогда, с тех пор как существует соответствующая статистика, не отмечалось столь высокого процента мужчин и женщин, которые не вступают в брак⁸⁵.

На первый взгляд подобное положение вещей кажется удивительным, но, как мы уже заметили выше, сегодня человек, как мужчина, так и женщина, может быть столь же социально успешным, как в браке, так и вне его. Когда вступление в брак было жестко определено социокультурной традицией, когда в брак вступали практически все, само инструментальное изучение мотивов брака лишалось смысла и было фикцией, хотя, конечно, в разных стратах разные индивиды могли по-разному трактовать свое конформистское следование нормам⁸⁶.

Сегодня изучение семьи и брака таковой фикцией не является. Научные исследования позволяют обращаться к изменяющейся социокультурной эмпирике, разнообразным мотивационным особенностям все менее предсказуемого поведения индивидов.

Возвращаясь ко времени раннего европейского модерна, заметим, что тогда происходило разрушение простых, теплых, личностных человеческих связей. Человек традиционных обществ, европейского Средневековья, не знал одиночества, имея смутные представления о частной, приватной жизни и праве на уединение. С рождения присутствовал аскриптивный статус, включенность в строго определенную социальную общность, где человек был своим по факту рождения, происхождения.

Семья и более широкие родственные группы оказывались очень важным инструментом для достижения их членами высокого положения в обществе и поддержания преэминентности этих позиций на аскриптивной основе⁸⁷. Но в современном обществе залогом социального успеха становится не столько соци-

альное происхождение индивида, прежде определявшее его судьбу, сколько его личные достижения, обусловленные уровнем образования и степенью профессионализма.

Именно в эпоху модерна меняется традиционная предопределенность социального положения человека, которая заменяется его «принудительным и обязательным самоопределением»⁸⁸. Происходит длительный, меняющийся мир процесс адаптации к имманентности индивидуального выбора и самоактуализации человека посредством этого выбора.

Изначальная семейная принадлежность, происхождение из различных социальных страт все меньше определяют социальный статус человека, личные устремления начинают превалировать над обязательствами перед любыми социальными группами, в том числе начинают доминировать над традиционными (патриархальными) семейными обязательствами.

Именно свободный и отрефлексированный выбор лежит сегодня в основе определения партнера по браку, выбора местности для будущей семейной жизни и профессиональной специализации индивида.

Уже в начале XX века известный российский правовед С.Н. Гессен писал о том, что новый человек воспринимает в первую очередь не Вселенную и не Бога, а себя, преходящую во времени личность; не целостность, а часть, осколок бренный. Он уже не чувствует себя всего-навсего точкой прохождения вечных сил, а видит себя в центре Вселенной⁸⁹.

Человек новой эпохи все больше становится материалистом, он уже не верит в самую возможность посмертного существования и старается максимально продлить единственно известную ему форму жизни – жизни в земном человеческом теле. Отсюда и всепоглощающая забота о теле, здоровом образе жизни, правильном, рациональном питании, посещение оздоровительных центров, спортивных клубов. Именно в эпоху модерна тело впервые осознается как главная ценность, которой обладает человек.

Позволим себе несколько слов о теле, точнее, о биологически обусловленных различиях мужского и женского в теле. Итак, половые хромосомы (XX

у женщин и XY у мужчин) не только обуславливают различное строение гениталий. Мужчины в среднем выше ростом, чем женщины; у мужчин больше мышечной и меньше жировой ткани, их грудная клетка шире.

У женщин более широк таз, по-другому устроены, как у многих млекопитающих, суставы бедер, женское тело более эффективно использует полученную из пищи энергию. Женщины выносливее мужчин. Прогресс цивилизации постепенно снижает ценность специфических мужских преимуществ (например, физической силы) и повышает ценность женских качеств.

Большая свобода выбора, возможность не следовать канонам, задаваемым социокультурной традицией, модульность человека модерна расширили границы сознания и используемых поведенческих моделей, раздвинули границы нормы, открыли путь для интенсивного инновационного развития, в том числе в сфере семьи и семейных отношений.

Несколько забегаая вперед, отметим, что процесс освобождения человека не завершился в эпоху модерна, начало нового этапа освобождения было обусловлено переходом к постиндустриальной экономике и связанной с ней новой форме социальной организации общества. Сегодня обществу более не нужны ни массовый промышленный труд, ни массовая, основанная на воинской обязанности армия. Эпоха, на протяжении которой фабрики и войска были основными институтами поддержания порядка (по крайней мере в нашей части земного шара), закончилась.

Но то же самое произошло и с всевидящей властью как главным средством социальной интеграции, и с нормативным регулированием как главной стратегией поддержания порядка. Большинство людей – как мужчин, так и женщин – объединены сегодня скорее благодаря обольщению, а не администрированию, рекламе, а не индоктринации; они нуждаются в творчестве, а не в нормативном регулировании. Большинство выросло и сформировалось в социальном и культурном отношении как искатели и коллекционеры чувственного опыта, а не как производители и солдаты⁹⁰.

Человек современной эпохи в определенной мере сохранил это живое человеческое участие и эмпатию в отношении членов своей первичной группы, но ему все больше приходится иметь дело преимущественно с бюрократическими, формальными, «безличностными» структурами, самому постепенно приобретая «модульный характер», встраиваясь в различные социальные, профессиональные, культурные группы, выбирая свою карьеру, жизненный путь, варианты самореализации, особенности гендерной идентичности, семейного и репродуктивного поведения.

Именно в рамках цивилизации модерна постепенно формировался новый тип человеческой личности, характеризующейся такими качествами, как открытость, диалогичность, суверенность, уважение к праву и свободе, как своей собственной, так и других людей, в том числе и людей близких, своих партнеров по семейным отношениям. Трансформации в различных областях социальной жизни, в том числе и в сфере семейных отношений, легитимизации новых форм семьи во второй половине XX века наложились на более глубокие и длительные социокультурные трансформации, истоки которых восходят еще к цивилизации Античности. Их более явственная экспликация произошла на рубеже перехода от европейского Средневековья к Новому времени, великого исторического перехода от традиционного к современному обществу – обществу модерна.

Этот исторический переход привел и продолжает вести к ускорению и радикализации трансформаций традиционных семейных отношений, гибкости и многозначному, вариативному содержательному наполнению современных моделей семьи, все более полноценному и радикальному выделению индивида сначала из природного, а затем и из социального окружения, движению к формированию все более автономной личности.

Как же все это начиналось? Мы знаем, что возникновение новых семейных отношений начиная с конца XV века было отнюдь не единовременно и всеобъемлюще, поскольку вплоть до XVIII века оно не оказывало серьезного влияния на уклад общественной жизни. Более того, новые семейные отношения, служащие большему раскрепощению, освобождению человека, были преиму-

щественно распространены среди обеспеченных слоев населения – дворянства, городского и сельского, высшего нобилитета, нарождающейся буржуазии, в меньшей мере среди ремесленников и торговцев. Начиная с XVIII века новые семейные отношения, оставляющие большее пространство личной свободы для индивида, начинают распространяться на все сословия, в определенной мере приобретая черты нормативности в ареале западноевропейской цивилизации.

Уже в конце XVIII века наблюдатели констатируют в Англии изменение в семейных отношениях. Работники стремятся устроить собственное жилье вместо того чтобы поселиться у работодателя, а закат практического обучения в этой области позволяет заключать более ранние браки, а значит, благотворно влияет на появление более многочисленных семей. «Длительная отсрочка женитьбы, раннее начало трудовой деятельности, жилищные проблемы, живучесть традиций обучения в людях – все это препятствия идеальному способу существования в буржуазной семье, постепенно разрушенные эволюцией нравов. Семейная жизнь распространилась отныне во всем обществе и мало кто теперь помнит о ее аристократическом и буржуазном происхождении»⁹¹.

Мы вполне признаем всю сложность и тернистость пути, пройденного человечеством за последние несколько веков в процессе эмансипации личности, ее большей рациональности и автономности от природы и общества, амбивалентности и сложности многих социальных макро- и микропроцессов.

В эпоху европейского модерна получило достаточное распространение представление о том, что личность имеет собственные, отличные от интересов группы, интересы. Посредством активной автономной деятельности индивид способен сам отстаивать эти интересы наиболее эффективным образом. Общество при таком подходе рассматривается как совокупность индивидов, когда общественные интересы являются производными от частных. И лучшим постепенно стало считаться общество, которое в наибольшей степени позволяет индивидам свободно реализовать их частные интересы.

Но при всей неоднозначности этих процессов нельзя не признать, что семья и брак переживали и продолжают переживать фундаментальные перемены

в направлении, которое ряд исследователей определяют как историческое движение в направлении от патриархальности > консерватизму > либерализму > модернизму, что в конце пути может привести к новому матриархату. Мы знаем, что само название «матриархат» в исторической науке получила та первая устойчивая форма социально-экономической организации, характерной чертой которой является господствующее положение женщины в первобытном родовом обществе. Матриархат (от лат. mater – мать и греч. arche – начало, власть) буквально означает «материнская власть».

Сегодня радикальные феминистки утверждают, что только исчезновение патриархата и разрушение мужского контроля (дискриминации) способно освободить женщин.

Феминистки полагают, что «все начинается от оскорбления на улице до невинной шуточки, которую отпускает по твоему поводу муж, от меньшей заработной платы за равный труд с мужчиной до пошлых телевизионных передач, изобилующих сексуальной лирикой, от розовых и голубых одеялок, в какие в больнице заворачивают младенцев, до преисполненных мужского превосходства речей революционеров-мужчин. Все это наполняет твой болезненно сжимающийся мозг, и он не может от этого избавиться. Ты начинаешь осознавать, что же на самом деле представляет собой сексизм? Это – дискриминация одной половины человеческих существ другой половиной»⁹².

Что же делать, каким образом можно избавиться от патриархата? Очевидно, что это задача не из легких. Очевидно, что необходимо начинать с уничтожения гендера, особенно полового статуса, роли, темперамента и социальных конструктов, которые были сформированы в условиях патриархата⁹³.

Для нас важно и то, что матриархат уже был в истории человечества. Существует несколько убедительных доказательств того, что патриархальное общество, как оно было представлено в Китае и Индии, в Европе и Америке на протяжении прошедших пяти-шести тысячелетий не является единственной формой, в которой оба пола организовали свою совместную жизнь. Многое свидетельствует о том, что если не везде, то во многих местах патриархальные

общества, в которых власть принадлежала мужчинам, уступали место матриархальным. Это выражалось в том, что женщины и матери были опорой семьи и общества. Женщина занимала господствующее положение в общественной и семейной жизни⁹⁴.

Мы полагаем, что трансформация семьи и семейных отношений в рамках западной по своей генеалогии цивилизации модерна неразрывно связана с процессом женской эмансипации. Так, выдающаяся американская феминистка и общественный деятель Элизабет Кэди Стенсон, борясь за гражданские права женщин и изменения гендерных ролей в рамках современной ей американской семьи, обосновала свои требования следующим образом.

Самая веская причина требования, чтобы женщине был предоставлен голос в правительстве, под властью которого она живет, и в религии, в которую она должна верить, чтобы ей было обеспечено равенство в общественной жизни, где она является главным фактором, и доступ к профессиям, чтобы она зарабатывала себе на хлеб, заключается в том, что от рождения она имеет право на свой суверенитет, что как индивид она должна полагаться на собственное Я.

Ровным счетом ничего не значит, насколько сильно желание женщины опереться на кого-либо, быть защищенной и обеспеченной, ровным счетом ничего не значит, насколько сильно желание мужчины, чтобы она так поступала, женщина должна проходить свой жизненный путь в одиночку⁹⁵.

Иными словами, женщина должна стать более автономной личностью, все более выделяясь из своего природного и социального окружения. В течение этого длительного макросоциального процесса меняется содержательное наполнение гендерных ролей, которые предписываются обществом как мужчине, так и женщине, меняется роль человека в семье.

Заметим, что несмотря на преимущественно социокультурную обусловленность наблюдаемых сегодня изменений в содержательном наполнении гендерных ролей, которые играют женщины и мужчины, сама возможность этих трансформаций обусловлена также социобиологически, поскольку мужчина имеет не только собственно мужские гормоны, но и женские, а женщина муж-

ские. Кроме того, по свидетельству классиков европейской психологии и психотерапии, эти изменения имеют под собой вполне определенные психологические основания. Так, К.Г. Юнг выделяет женское начало в мужской психике и мужское начало в психике женской. Он утверждает, что анима⁹⁶ является олицетворением всех проявлений женственного в психике мужчины, а олицетворением мужского начала в женском подсознании является анимус⁹⁷. Женское и мужское становится все более амбивалентным, постепенно теряя железобетонный статус нормы: «Женское замещает мужское, но это не значит, что один пол занимает место другого по логике структурной инверсии. **Замещение женским означает конец определяемого представления пола, перевод во взвешенное состояние закона полового различия**»⁹⁸.

Однако некоторые специалисты в области социологии семейных отношений сдержанно относятся к изменению содержательного наполнения гендерных ролей мужчины и женщины, в том числе и их семейных ролей, полагают, что речь скорее идет о снятии нормативных запретов и ограничений, что позволяет проявиться индивидуальным свойствам, не обязательно связанным с полом. Половые различия при этом не столько исчезают, сколько становятся менее обязательными и более тонкими⁹⁹.

А Т. Парсонс задает вопрос об инстинктивных, биологических основах существования семьи, и отвечает на него. **Остается открытым вопрос, насколько глубоки инстинктивные основы человеческой семьи.**

Однако, по-видимому, существует очень мощный комплекс сил на уровне действия, который стремится упрочить уже возникшую семью. Существенно также, что условия социализации внутри единицы родства подготавливают ребенка к принятию им на себя либо материнской, либо отцовской роли на соответствующей стадии его собственной жизни. Это все никоим образом не отвечает на вопрос о возможности разрушения этого основного комплекса социальных структур и мотивирующих человека сил.

У нас нет достаточных знаний для того, чтобы сказать нечто конкретное о том, какие условия необходимы, чтобы комплекс этот мог быть

нарушен, и каковы будут результаты такого нарушения для социальной структуры и личности. Но, несмотря на огромное разнообразие, которое дает структура родства сама по себе, и на исключительное значение этого разнообразия, устойчивость комплекса родства во всех разновидностях социальных структур, различающихся другими аспектами, указывает на мощную комбинацию сил, действующих в направлении сохранения этой структуры¹⁰⁰.

Т. Парсонс также полагает, что традиционная дифференциация половых ролей скорее позитивна, поскольку ведет к специализации мужчины и женщины в рамках семьи: мужчина выполняет инструментальную роль, то есть поддерживает в основном финансовую связь семьи с внешним миром, женщина выполняет экспрессивную роль, значение которой заключается в регулировании взаимоотношений внутри семьи¹⁰¹.

В процессе как обыденного, так и научного рассмотрения эволюции семьи и семейных отношений в Европе в период модерна и постепенного перехода к постмодерну проявляется специфическая аберрация исследовательского взгляда на рассматриваемые процессы эмансипации личности. Чаще и охотнее всего говорится об изменении роли женщины, ее ускоренной эмансипации. Да, женская эмансипация в обществе вообще и в рамках семьи в частности действительно имеет место, и мы вполне солидарны с усилиями по дальнейшей эмансипации женщины. Мы также солидарны с позицией Ф. Энгельса, который с одобрением отметил суждение Ш. Фурье о том, что «в каждом данном обществе степень эмансипации женщины есть естественное мерило общей эмансипации»¹⁰².

Но для нас не менее важным является и параллельный, возможно не столь наглядный и яркий, процесс эмансипации мужчины. Еще в 1970 г. Д. Сойер писал о том, что мужское освобождение стремится помочь разрушить полоролевые стереотипы, рассматривающие «мужское бытие» и «женское бытие» как статусы, которые должны быть достигнуты с помощью соответствующего поведения... Мужчины не могут ни свободно играть, ни свободно плакать, ни

быть нежными, ни проявлять слабость, потому что эти свойства фемининные, а не маскулинные¹⁰³.

Аналогичного мнения придерживается и П. Бурдье, который полагает, что мужская привилегия оказывается таким образом ловушкой, обрекающей на постоянное напряжение и постоянное, иногда доходящее до абсурда, усилие ...в любой ситуации доказывать свою мужественность, включающую сексуальную и социальную продуктивность, а также постоянную готовность к борьбе и применению насилия¹⁰⁴.

Новое представление о возможностях и границах проявления мужского и женского включает в себя амбивалентность в оценке как мужчин, так и женщин. Представители обоих полов могут быть как сильными, так и слабыми, как активными, так и пассивными. Новизна подхода к человеку как таковому заключается в том, что определенные конфигурации человеческих свойств уже не принадлежат исключительно одному полу. Мы эволюционируем в своих взглядах на роль мужчины и на роль женщины, мы далеко ушли от тех взглядов, которые были характерны даже для самых талантливых и демократически настроенных авторов прошлых эпох.

В качестве характерного примера можно вспомнить взгляды А. де Токвиля, изложенные в его знаменитой книге «Демократия в Америке». В Европе имеются люди, которые, путаясь в различных особенностях полов, заявляют о возможности установления между мужчиной и женщиной не только равенства, но и тождества. Они наделяют обоих одними и теми же функциями и правами, возлагая на них одни и те же обязанности; они хотят, чтобы мужчины и женщины сообща трудились, развлекались, занимались делами. Легко можно понять, что, пытаясь подобным образом уравнивать между собой два пола, мы приходим к их обоюдной деградации, ибо из подобного грубого смешения столь различных творений природы никогда ничего не выйдет, кроме слабых мужчин и неприличных женщин¹⁰⁵.

Суммируя позицию А. де Токвиля, защищающего элементы традиционной гендерной роли женщины, изложим основные пункты его аргументации:

❖ женщина, занимающаяся семейными делами, поступает в соответствии с природой и моральными принципами, потому что дом – это место, где господствуют согласие и спокойствие, в отличие от эгоизма и аморальности, царящих в сфере наемного труда и общественной деятельности. Кроме того, в профессиональной сфере господствуют элементы соревновательности и жесткой социальной борьбы, содержание которой заключается в достижении успеха, иногда любой ценой;

❖ роль женщины в семье – это роль служения, семья является убежищем от поражений и неудач, полученных в обществе, тихая защитная гавань;

❖ женское служение семье и дому позволяет ей воспитывать детей, прививая им основные моральные ценности, воспитывая их настоящими американцами¹⁰⁶.

Сегодня «слабыми мужчинами и неприличными женщинами», которыми пугал современников А. де Токвиль, никого удивить невозможно, **длительный макропроцесс освобождения человека из природного и социального окружения, в том числе выделение индивидуальных интересов и их приоритетность над любыми групповыми интересами, предполагает эмансипацию всех участников процесса: мужчин, женщин и детей.**

Но любой процесс несет в себе как потенциальные плюсы, так и потенциальные и реальные минусы, издержки сопутствуют достижениям. «В эпоху переоценки ценностей и пересмотра исторически сложившихся привычек никакая норма человеческого поведения не может быть принята как данное, и ничто долго не остается неоспоримым.

Погоня за удовольствием пронизана страхом, на укоренившиеся формы социального опыта смотрят с подозрением, в то время как новых, особенно тех, которые были бы признаны общепринятыми, еще нет в достаточном количестве, и они не торопятся появляться¹⁰⁷.

Один из основателей чикагской социологической школы Э. Берджесс полагает, что «нестабильность семейных отношений, несоответствие образцов семейного поведения принятым в обществе нормам и ценностям свидетельствуют

о процессе качественного социального изменения; стабилизация внешних и внутренних функций семьи связывается с окончанием процесса социального изменения и социальной дезорганизации. Сегодня общество в странах христианской/постхристианской цивилизации постепенно переходит к постиндустриальному типу социальной организации, это сложный и болезненный процесс освобождения от регламентации, тюрьмы и казармы индустриальной эпохи¹⁰⁸.

Теперь представим некоторые характеристики амбивалентной ситуации, сложившейся в сфере семьи и семейных отношений на примере Североамериканских Соединенных Штатов конца XX века. Рассматривая современное состояние и перспективы трансформации американской семьи и семейных отношений, известный социолог и футуролог Д. Коатс дает следующие характеристики наличного и возможного в будущем положении вещей в этой сфере жизни.

Итак, рассмотрим некоторые обобщенные характеристики семьи и семейных отношений в конце XX века на примере США.

❖ Многие пары сожительствуют без заключения брака. В 1988 году 1/3 всех женщин США в возрасте от 15 до 44 лет имели такого рода отношения со своими партнерами.

❖ Нормой становятся смешанные семьи. Смешанные семьи – это результат развода родителей, которые вступают в новый брак, но поддерживают отношения со своим прежним партнером и его новой семьей или соединяют под одной крышей детей от разных браков. Около 16% детей, живущих в полной семье, имели второго неродного родителя.

❖ Изменение социальных отношений приводит к созданию семей нового типа. Они могут включать в себя приемных детей, подобранных с учетом определенных наследственных признаков, детей от суррогатных родителей и в будущем, возможно, детей, полученных от клонированных эмбрионов.

❖ Гомосексуальные семьи являются результатом открытости общества. Общественное признание сделало семейную жизнь доступной для людей с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

❖ Группы, живущие в половой близости или без нее, – это своего рода переходное состояние для все большего числа людей, избравших такой способ жизни как альтернативу одиночеству.

❖ Для всех социальных слоев становится все более характерным наличие семей с одним родителем... Часть семей с одним родителем – это результат того, что родители развелись или разошлись.

❖ Уровень разводов, составлявший менее 10% замужних женщин от 15 лет и старше в интервале с 1953 до 1964 г., затем увеличился до 23% в 1978 г. и удерживается на уровне 20–21% в последние 10 лет.

❖ Приверженность браку сохраняется, о чем свидетельствует тот факт, что большая часть переживших развод снова вступают в брак. Треть всех браков в 1988 г. были повторными для одного или обоих партнеров. Между разводом и новым браком при этом проходило в среднем около двух с половиной лет.

❖ Непродолжительность семейной жизни во многих случаях ведет к серийным бракам. Есть люди, которые имеют 3, 4 или 5 бывших супругов, при этом ни разу не пережив вдовства. Похоже, что общество смирилось¹⁰⁹ с моделью, предполагающей более поздний брак, раннюю половую жизнь вне брака и тщательный выбор супруга.

❖ Рост продолжительности жизни свидетельствует о том, что родители ведут полноценную жизнь и после того, как завершается процесс воспитания детей. В то же время увеличение срока жизни сопровождается таким явлением, как кризис общения: один супруг, умирая раньше другого, оставляет его в одиночестве.

❖ Сексуальное поведение все более отделяется от репродуктивной функции благодаря как новым знаниям об особенностях репродуктивного цикла женщины, так и контрацептивам.

❖ Новые формы труда и досуга учащают случаи, когда некоторые члены семьи практикуют такие виды деятельности, которые чужды другим ее членам. Это приводит к конфликту интересов – чаще, чем к одобрению и поддержке се-

мьи. Как результат – под все большей угрозой находится такая функция семьи, как общение.

❖ Телевидение и пресса создают представление о стиле жизни, влияющее на те надежды, которые люди возлагают друг на друга, а также на роль семьи в целом.

❖ Анонимность жизни в крупных городах исключает многие формы социального давления на семью. Здесь нет всезнающих и все видящих соседей. Это оказывает влияние на изменение поведения членов семьи.

❖ Чем старше дети в семье, тем чаще ее члены ищут новых форм общения вне семьи. Одна из наиболее популярных – общение через Интернет. Школа, государственные и негосударственные учреждения все в большей степени берут на себя выполнение тех функций, которые ранее были свойственны прежде всего семье: забота о здоровье, воспитание детей, забота о престарелых, материальное обеспечение безработных и т.п.

❖ Наблюдается дальнейший рост популярности групп, в которых люди объединяются по интересам. Участие в работе таких групп помогает человеку решить многие свои проблемы и найти новые формы внесемейного общения.

❖ Предпочтение все чаще отдается тем формам сексуального общения, которые не имеют своим следствием деторождение. Растущий доступ к информации о здоровом и безопасном сексе позволяет людям, включая очень молодых и очень старых, заниматься сексом без опасений.

❖ Наиболее значимая тенденция – увеличение числа семей, где оба супруга работают.

❖ 65% женщин США, имеющих детей до 18 лет, работают. В Дании эта цифра составляет 86%, а в Швеции – 89%. Среди женщин, имеющих детей до 3 лет, в США работает 53%, в Дании – 84%, в Швеции – 86%.

❖ Женщины вступают в брак и рожают первого ребенка во все более зрелом возрасте. Они откладывают создание семьи до тех пор, пока не получают образования и не найдут свою первую работу. В 1988 году средний возраст первородящих матерей составлял 26 лет, самый зрелый возраст за всю историю США.

❖ Увеличение числа семей, где оба супруга работают, позволяет значительно повысить средний доход семьи.

❖ В такой семье оба кормильца имеют больше возможностей для бизнес-инициативы или карьеры.

❖ Женщина, занятая на работе, мало бывает дома, ее редко можно увидеть в магазине, у соседей и т.п. В будущем, например, днем в магазине можно будет встретить только очень пожилых людей, маленьких детей с матерями или нянями и подростков.

❖ В перспективе ожидается усиление маскулинизации домашнего хозяйства. Развитие телекоммуникаций позволяет одному или обоим работающим супругам выполнять свою работу, находясь дома. Многие мужчины используют эту возможность, чтобы быть более полезными своей семье: готовить, убирать, отводить детей на занятия. Мужчины имеют также возможность более активно включаться в такие инициативы, как соседские группы по предотвращению преступности, которые приносят непосредственную пользу их собственным семьям.

❖ Стил жизни «работающих семей» сказывается на их пристрастиях в еде, развлечениях, покупках и т.п. Многие семьи согласны платить за те удобства, которые раньше обеспечивались личным трудом.

❖ Семья и брак станут разновидностью бизнеса. Семья все больше и больше будет превращаться в интегрированное бизнес-объединение, в интересах которого работают оба партнера. Развод в этой ситуации будет рассматриваться как простое прекращение партнерства и разрыв деловых отношений.

❖ Ожидается также активизация подросткового секса. При этом подростки, подражая родителям, будут всячески стремиться избежать беременности.

❖ Фирмы будут предоставлять своим сотрудникам возможность обучиться экономике и менеджменту домашнего хозяйства, а также консультироваться по поводу семейного права и разводов.

❖ Движение в защиту семьи приобретет новое направление. Одной из наиболее существенных причин разводов в США является то, что ни школа, ни

церковь, ни скаутские организации не учат тому, что значит состоять в браке. Стремление укрепить семью должно быть обеспечено соответствующими средствами, необходимыми для такого укрепления. Именно на этом общество должно сосредоточить свое внимание в ближайшие десять лет.

❖ Новое движение в защиту семьи поддержит новые, более эффективные формы сватовства, точно так же, как более совершенные формы обучения жизни в браке¹¹⁰.

Мы вполне осознаем, и это подтверждают данные различных социологических исследований, что степень и темпы изменения формы организации семьи и гендерного порядка очень неравномерны – в разных странах; в разных социально-экономических слоях; в разных социально-возрастных группах. Так, в конце прошлого века в США сложилась ситуация, при которой 87% людей живут в нуклеарных семьях. Из них 77% живут в семье с двумя партнерами (муж–жена), 10% – неполные семьи, 7% – одинокие люди, 6% поддерживают другие формы отношений. Разрыв в возрасте между супругами, как правило, составляет 2–3 года. Средний возраст вступления в первый брак у мужчин – 24 года, у женщин – 22 года.

Мы знаем, что в эпоху модерна произошла великая демографическая революция, включившая в себя так называемые первый и второй демографический переход, – революция, которая была частью освобождения женщины от служения церкви, кухне и детям.

Переход к сознательному контролю воспроизводства – это, прежде всего, революция, осуществленная женщинами. В рамках этого эволюционного сдвига женщины произвели тройную революцию – против церкви, против государственной власти и против мужчин. Они освободились от навязанного им удела и обязанностей принудительного деторождения.

Революционный документ «Всеобщая декларация прав человека», принятый 10 декабря 1948 г. Генеральной Ассамблеей ООН, гласил, что «совершеннолетние мужчины и женщины, независимо от расовой, национальной и религиозной принадлежности, имеют право вступать в брак и создавать семью. По-

следнее означает право свободно решать вопрос о продолжении или непродолжении рода. Принцип репродуктивной свободы предполагает также право на то, чтобы не иметь ребенка, включая право на использование контрацептивов и право на аборт»¹¹¹.

О направлении, в котором развивается современная семья, свидетельствует состав домашнего хозяйства в ФРГ: все больше людей живут одни. Доля домашних хозяйств из одного человека составляет ныне более четверти (30%). В 1900 году приблизительно 44% всех частных домашних хозяйств включали по 5 и более человек. В 1981 году соответствующая цифра составляла лишь около 9%¹¹². Заметим, что данные тенденции характерны не только для Германии, но и для Франции, практически для всей Западной Европы, при этом в Швеции они даже более выражены, чем во Франции. Доля людей, вообще не вступающих в брак, достигает там 40%. В это же время в Северной Европе наблюдается существенное уменьшение числа заключаемых браков¹¹³.

Демографическая революция, радикальное уменьшение детности является благом как для женщины¹¹⁴, так и для человечества в целом. Несмотря на то, что процесс ограничения рождаемости приобретает все большую масштабность и радикальность, уменьшая общую численность населения, столь же **радикально возрастает его человеческое качество, в том числе уровень образования, доходов, возможность свободно передвигаться по миру, получать любую информацию**. Это, безусловно, позитивный процесс, вектор, по которому развивается человечество. В авангарде этого процесса идет человек, социализированный и инкультурированный в рамках христианской/постхристианской цивилизации, в арьергарде этого мегапроцесса человек, относящий себя к исламской цивилизации и мусульманской культуре.

Лыбопытна позиция знаменитого итальянского философа и психолога А. Менегетти. Женщина должна думать о своём будущем с эгоистических, индивидуалистических позиций, определить свое место, быть уверенной в себе и свободной, иметь деньги и всё то, что позволит ей наилучшим образом жить в этом мире. Женщина, конечно, может обзавестись семьёй, родить детей и под-

готовить их к социальной жизни, но она должна учесть, что дети отнимут у нее, как минимум, от двух до пяти лет жизни.

Если женщина сумеет сохранить себя в прекрасной форме, то и в сорок пять лет она способна заняться карьерой, поступить в университет или научиться какой-либо профессии. Важно понять, что семья – это не всё, не наивысшее жизненное достижение, а лишь одна из множества игр. Головокружительный успех женщин, которые оставили след в истории, – святых, королей, политиков или финансистов – никогда не зависел от их семьи¹¹⁵.

Отметим, что перечисленные сдвиги и тенденции являются более или менее глобальными, всеобщими и закономерными. Но сложный, неравномерный в различных странах и субкультурах, противоречивый процесс эмансипации женщины и ее большей социальной востребованности имеет под собой вполне объективные основания. Сегодня человеческие качества, традиционно маркируемые как женские, приобретают большую инструментальную эффективность в сравнении с качествами, традиционно маркируемыми как мужские: «Женское замещает мужское, но это не значит, что один пол занимает место другого по логике структурной инверсии. Замещение женским означает конец определенного представления пола, перевод во взвешенное состояние закона полового различия»¹¹⁶. Как тут не вспомнить массовое распространение стиля «унисекс» в одежде, в конце прошлого века захлестнувшего не только Европу и Северную Америку, но и другие регионы мира.

В современных условиях традиционные мужские качества (агрессивность, способность к самоутверждению) играют меньшую роль в различных видах социальной деятельности, чем вербальные способности, позволяющие прекрасному полу легче овладевать иностранными языками, быстрее и полнее понимать представителей других наций и культур, использовать свои более развитые вербальные и логические способности. В числе многих исследователей американский писатель и историк Г. Уилс писал о революционном характере изменений в статусе женщины в семейной и общественной жизни: «За последние 40 лет статус женщины изменился так, как он не изменялся за последние четыре столе-

тия. Ни одно изменение не затронуло так глубоко социальную сферу. Изменились отношения жены к мужу, матери и ребенка, женщины к женщинам. Этого достаточно, чтобы считать данный период революционным, высвобождающим ресурсы половины человеческой расы»¹¹⁷.

У. Бек замечает, что сегодня все мы являемся свидетелями метаморфозы общества в рамках модерна и перехода к постмодерну, в ходе которого люди освобождаются от социальных форм индустриального общества – от деления на классы и слои, от традиций, семейных отношений и отношений между полами, точно так же, как в ходе Реформации они освобождались от господства церкви и переходили к формам жизни светского общества¹¹⁸.

Радикально меняется экономическая среда обитания как отдельного человека, так и семьи. Зигмунт Бауман приводит данные, содержащиеся в докладе ООН, посвященном «Программе развития», которые свидетельствуют о радикальном росте потребления за последние пятьдесят лет. С 1950 года совокупное мировое потребление товаров и услуг выросло более чем в шесть раз¹¹⁹. Основной рост пришелся на страны модерна, наиболее развитые в экономическом отношении. В постиндустриальном обществе семьи становятся все более мобильными и более оснащенными сложной техникой, так что их члены гораздо чаще вступают в отношения обмена с другими людьми. **Расширение сектора услуг создает основу для экономической независимости женщин, чего раньше не было.**

Мы полагаем, что наличие хорошего образования и профессиональной подготовки женщин создает необходимую базу материальной независимости от мужчины, когда вопрос о создании семьи и о разводе решается только исходя из наличия или отсутствия любовного чувства, но отнюдь не по материальным соображениям. Именно наличие материальной независимости позволяет женщине минимизировать социальные последствия развода. Кроме того, как показали социологические исследования, развод не оказывает негативного воздействия на карьеру женщины, но оказывает такое влияние на карьеру разведенного мужчины.

Если раньше семья существовала на заработок мужа и предоставляла именно ему наибольший комфорт и возможности для отдыха, то теперь муж и жена оба делают карьеру и зарабатывают на существование, поэтому комфорт и удобства брака или домашние обязанности теперь тоже распределяются между мужем и женой более равномерно.

Но несмотря на все перемены в рамках семьи и семейных отношений благами новых возможностей и технологий, предоставляемых новой постиндустриальной экономикой, смогут воспользоваться как традиционные (гетеросексуальные), так и авангардные (гомосексуальные) семьи, так называемые неполные семьи с одним родителем и т.д.

Певец новых технологий и вдумчивый социолог, рассматривающий последствия этих изменений в отношении социума вообще и семьи в частности, Э. Тоффлер, говорит о том, что позволяя большому числу людей работать дома (или в близлежащих центрах занятости), новые технологии могли бы способствовать более теплой атмосфере в семье¹²⁰. Еще раз подчеркнем – любому типу семьи, как уже сформировавшемуся, так и находящемуся на стадии инновации, семьи, стереотипизация которой сегодня лишь вероятностна.

Еще в 60-е годы XX века семья, брак и профессия как соединение жизненных планов, положений и биографий были во многом обязательны. Теперь же по всем позициям выявились возможности выбора. Уже нет ясности, вступает ли человек в брак и когда он это делает, живут ли люди вместе, не вступая в брак, или не живут вместе, состоя в браке, начинают ли и воспитывают ребенка в семье или вне семьи, с кем, с кем вместе живут, или с кем, кого любят, но кто живет с другой женщиной, до или после профессиональной карьеры или в разгар ее. Как все это краткосрочно, долгосрочно или временно увязывается с принуждениями или амбициями обеспечения, карьеры, профессиональной деятельности всех участников.

Подобные планы и договоренности в принципе расторгимы, а тем самым, что касается более или менее неравных нагрузок, которые в них содержатся, зависят от легитимации. Это можно истолковать как разъединение и расчленение

элементов жизни и поведения, сосредоточенных (некогда) в семье и браке. В итоге становится все труднее сопрягать понятие и реальность¹²¹.

Подытоживая сказанное, мы бы хотели поддержать позицию научного сотрудника Национального института демографических исследований (INEDX, Франция) П. Фести, который полагает, что упадок института брака не является ни следствием моды, ни даже результатом неблагоприятной экономической конъюнктуры. Он не зависит от изменения законов о браке и разводе. В его основе лежат глубокие и долговременные тенденции, которые должны привести к изменению отношений между полами и между родителями и детьми.

В то же время заметим, что сложный макросоциальный процесс эмансипации также может быть подвергнут критике. Так, автор книги «Сексуальные маски» американский философ и культуролог Камилла Палья пишет о том, что все великое в западной культуре возникло в борьбе с природой, Запад, а не Восток сумел увидеть пугающую брутальность природного процесса, оскорбление, бросаемое разуму тяжелым, слепым ворочанием природы.

В отказе от себя, от индивидуализированного «я» мы не Бога обнаруживаем, а изначальную убогость. Это откровение явилось западному мужскому началу, не пожелавшему подчиниться ритмическим приливам бытия, затягивавшим его в лоно океанической матери. Его отталкиванию от этих потоков обязаны мы грандиозными свершениями нашей культуры. Аполлонический принцип, в его холодной абсолютности, – мужская четкая линия, проведенная в ограждение от бесчеловечной громады женщины – природы¹²².

Мы полагаем, что вектор развития современной семьи направлен на ограничение диктата сильного пола, деконструкцию иерархических отношений в ее рамках, переход от властных вербальных и невербальных монологов «большака», как называли главу семьи в патриархальных семьях, к диалогу всех со всеми.

Семья как взаимовыгодное партнерство равных участников, поддерживающих партнерство до тех пор, пока это поддержание способствует личностному, в том числе профессиональному/карьерному росту. В общих чертах мож-

но говорить о переходе от «социально-страховой» к эгалитарной достижительной семье. Но если человек сможет также успешно развиваться как личность вне рамок семьи, то это сделает ее лишь одной из форм человеческого общежития, симптомы этого процесса мы и наблюдаем сейчас. Именно на этом основываются многочисленные заявления о кризисе современной нуклеарной семьи.

Глава III. Семейные отношения в России: от преמודерна к модерну

1. Семья в контексте традиционного российского общества

Мы знаем, что в дореволюционной, дооктябрьской России, а в определенной мере и в постреволюционном Советском Союзе были сильны патриархальные и авторитарные воззрения. Они вбирали в себя взгляд на мир русской ортодоксальной церкви, включая учение о подчиненности женщины мужчине. Так, московский патриарх Сильвестр писал о том, что мужья и отцы должны укреплять покорность жен и детей, власть церкви и царя¹²³. В старой семье торжествовал и усваивался главный принцип соборного, холистского мира, господствующей холистской идеологии.

Холистическая идеология придает значение «социокультурной тотальности», целостности и пренебрегает человеческим индивидом или же подчиняет его: такая идеология относится к иерархическому обществу, в котором, как в случае с индийской системой каст, порядок является результатом «установления ценности» (а именно ценности целого), а значит – части или элементы (в частности, индивиды) оказываются, по определению, подчиненными целому или тому, что воплощает, выражает, представляет целое¹²⁴.

Для понимания особенностей и социокультурных оснований жизни и самого широкого распространения патриархальной семьи в России отметим, что холистскую идеологию с большей или меньшей степенью рефлексивности, а в

абсолютном большинстве случаев без всякой рефлексивности вообще, разделяла не только масса необразованного крестьянства, но и значительная часть русской интеллектуальной элиты. Особенности мировоззрения интеллектуальной элиты российского общества, в частности славянофилов, мы здесь разбирать не будем, отметим лишь ее вполне сочувственное отношение к патриархальному народному быту, патриархальной крестьянской семье.

Уже в середине XIX века И. Киреевский писал о том, что если мы захотим... «вникнуть во внутреннюю жизнь нашей избы, то заметим, что каждый член семьи никогда в своих усилиях не имеет в виду своей личной корысти. Мысли о собственной выгоде совершенно отсек он от самого корня своих побуждений. Цельность семьи есть одна общая цель и пружина»¹²⁵. Человек для семьи и во имя семьи – таков описываемый и защищаемый Киреевским идеальный принцип семейной солидарности, основа вековых российских семейных устоев.

Вот как основоположник российской земской статистики Ф.А. Щербина в вышедшем в свет в 1897 г. «Сводном сборнике по 12 уездам Воронежской губернии» отметил, что в крестьянском хозяйстве определяющим была не степень родства, а степень участия в труде и потреблении. Кто сполна со всеми работал и «хлебал щи из одной миски» со всеми, – того не забывали.

А вот тех, кто еще (дети) или уже (старики) не был в состоянии работать, – «нечаянно» могли и пропустить в перечне членов семьи. Земские статистики иногда раздражались: как же это глава многодетного семейства способен вообще не упомянуть о малом ребенке, зато точно знает, сколько у него всех телят и поросят. А вот если двенадцатилетний ребенок по своей сметке и силам уже мог работать как взрослый или семидесятилетний старик продолжал пахать наравне со всеми, о таких членах семьи всегда помнили точно¹²⁶.

Как жены были подвластны своим мужьям в семье, так и женщины в общине подчинялись мужчинам, чьи властные позиции в локальном сообществе поддерживались формально – правом и неформально – общепринятыми правилами повседневной жизни, обычаями и культурными традициями.

В основе всех частных и общественных отношений лежит один прототип, из которого все выводится, – именно двор или дом, с домоначальником во главе, с подчиненными его полной власти чадами и домочадцами... Этот начальный общественный тип играет большую или меньшую роль во всех малоразвитых обществах; но нигде он не получил такого преобладающего значения, нигде не удержался в такой степени на первом плане во всех социальных, частных и публичных отношениях, как у великорусов¹²⁷.

Иными словами, патриархальная семья и патриархальные семейные отношения воспроизводятся и одновременно воспроизводят авторитарную социокультурную традицию, характеризуемую отсутствием у людей гражданских прав, политическим и экономическим угнетением личности.

Известный монархический автор начала прошлого века Н.И. Черняев указывал на то, что при первом историческом появлении великорусского племени уже можно было подметить его отличительные черты: энергию и предприимчивость, дар устроения и организации, способность, сплотившись в одну артель, всецело подчиниться ее большаку. Эти качества – удалая энергия, дух устроения, артели и подчинения – помогли великорусскому племени совершить его великую историческую миссию – создать из раздробленной Русской земли одно государство, претворив ее рассеянные племена в одну нацию посредством самодержавной царской власти, которая была единственным средством для совершения такого дела¹²⁸.

Политическое и экономическое положение отца отражается в его патриархальном отношении к остальным членам семьи. В лице отца авторитарное государство имеет своего представителя в каждой семье, и поэтому семья превращается в важнейший инструмент его власти¹²⁹. Подобного же мнения придерживается и известный французский социолог П. Бурдьё: «Социальный порядок функционирует как огромный символический механизм, утверждающий ту мужскую гегемонию, на которой основан и он сам»¹³⁰.

Что же касается проводимых исследований взглядов самого крестьянства на семью, семейную жизнь, гендерные роли мужчины и женщины, то они глу-

боко патриархальны. Муж, по исконному взгляду народа, неизменно должен главенствовать в семейном быту. Только при соблюдении этого условия будет в семье все идти по-доброму, по-хорошему...

Вот некоторые примеры из русских пословиц и поговорок, собранных А.А. Коринфским: «Не скот в скоте коза, не зверь в зверях еж, не рыба в раках рак, не птица в птицах нетопырь, не муж в мужах – кем жена владеет» – гласит строгий приговор народной мудрости, создававшейся многовековым опытом жизни. «Бабе волю дать – не унять», «Кто бабе над собой волю дает – себя обкрадывает», «В дому женина воля – тяжкая мужнина доля: удавиться легче», «От своевольной бабы за тридевять земель сбежишь», «Хуже бабы тот, кем жена верховодит», «Возьмет баба волю, так и умный мужик в дураках находится вволю», «Дура-баба и умного мужа дурее себя сделает, коли на нем ездить, его кнутом погонять зачнет!», «От своевольной жены – Господь упаси и друга, и недруга, и лихого татарина!»¹³¹.

Для русского крестьянина патриархальная семья представляет собой не только высшую ценность, но и самое естественное положение вещей. При заключении брака, как правило, обязательным было венчание, оформлявшее брак официально («законный брак»). Исключение составляли т.н. браки сводные, чаще всего у старообрядцев-беспоповцев и некоторых сектантов¹³². В брак в конце XIX века вступали мужчины в 24–25 лет (после службы в армии), женщины – между 18 и 22 годами¹³³.

Но такое вполне благоприятное и современное положение в сфере семейных отношений сложилось лишь к концу XIX века, то есть всего немногим более ста лет назад! Да и касалось это лишь возраста вступления в брак, когда в семейные отношения вступали уже достаточно взрослые люди. Да и не везде, несмотря на утверждения автора энциклопедии «Народы России», положение было столь благостно, хотя развитие капиталистических отношений, процессы урбанизации постепенно размывали представления о патриархальной семье как о социокультурной норме.

Мы знаем, что в конце XIX века женщина продолжала оставаться «детородной машиной», что изнашивало женский организм, вело женщину к преждевременной гибели, но, самое главное, практически не оставляло ей шанса стать личностью: получить образование и хорошо оплачиваемую профессию. В среднем крестьянки беременели «не через два с лишним года, а до истечения первого года после родов. Если же здоровье женщины оставалось в порядке в течение отведенного природой детородного периода, то она рожала доношенных детей с интервалом в 12–15 месяцев, рожая за 20–25 лет до 20 детей, что и фиксировал учет родильных отделений, но не могли отразить метрики»¹³⁴. Эти данные также относятся к концу XIX – началу XX века, то есть ко времени не самого плохого положения российской женщины.

Куда хуже было ее положение в средневековой Московии/России, чему есть немало свидетельств, преимущественно от иностранцев, по тем или иным надобностям посещавших пределы нашего отечества. Как писал Джордж Турбервилль в «Послании близкому другу мистеру Эдварду Денси» от 1587 года: «Допустим, мужик имеет веселую, обходительную жену, которая служит его грубым прихотям, – он все же ведет животную жизнь, предпочитая мальчика в постели женщине. Такие грязные грехи одолевают пьяную голову. Жена, чтобы вернуть долги пьяного мужа, бросается от вонючей печи к дружку, превращая свой дом в публичный»¹³⁵.

В 1646 году Адам Олеарий сетовал, что русская речь пронизана ссылками на телесные практики: «Русские – вообще очень сварливый народ, они набрасываются друг на друга как собаки, с отвратительными, грубыми словами... а к этим словам они добавляют «в гробу» и тому подобные постыдные речи. Так ведут себя не только взрослые и старики, но даже у маленьких детей, еще не знающих имени Бога, отца или матери, уже слетает с уст «ети тебя», и они говорят это своим родителям точно так же, как родители им»¹³⁶.

Что касается собственно семейных отношений и христианской чистоты нравов, об утере которой многие печалются, то на этот счет есть свидетельство известного историка Н. Костомарова о семейных нравах русского народа в XVII

веке: «В семейной жизни господствовал грубый разврат. Браков вообще не любили и везде старались избегать венчания: в XVII веке в этом отношении делалось то же, что и в XII в., когда “Правило митрополита Иоанна“ громило неуважение русского народа к таинству брака. Этого мало: на половые отношения русские смотрели с совершенно животной точки зрения, и потому нередки были кровосмешения свекров с невестками, братьев с сестрами, даже родителей с детьми»¹³⁷.

Также и голландский посланник Н. Витсен, посетив Московию в 1664–1665 годах, свидетельствовал: «Они чрезмерно сладострастны и очень склонны к пьянству; я стыжусь вспоминать примеры того и другого как у женщин, так и у мужчин. Вступают в брак еще детьми, и это по разным причинам»¹³⁸. С ним вполне солидарен и английский дипломат Дж. Флетчер: «Некоторые оставляют в кабаке 20, 30, 40 рублей или более, пьянствуя до тех пор, пока всего не истратят. И это делают они, по словам их, в честь господаря, или царя. Вы нередко увидите людей, которые пропили с себя все и ходят голые (их называют нагими). Пока они сидят в кабаке, никто и ни под каким предлогом не смеет вызвать их оттуда, потому что этим можно помешать приращению царского дохода»¹³⁹.

Подобное положение сохранялось в течение столетий, санкционированное государством пьянство, являясь основной доходной статьей для казны, перешагнуло из Московии в Российскую империю, разрушая общество, семью и отдельного человека. Талантливый российский государственный деятель С.Ю. Витте, выступая в январе 1914 года на заседании Государственного Совета при обсуждении законопроекта о продаже крепких напитков, привел ужасающие статистические данные по пьянству в империи.

Итак. Русский народ тратит в год на водку 1 000 000 000 р., а государство тратит на Министерство народного просвещения только 160 000 000 р. в год, если даже взять общую сумму всех расходов, которые все ведомства и земства тратят в год на высшее и низшее народное образование всяких видов, то получится ежегодный расход всего около 3 000 00 000 р., что составляет менее 1/3 миллиардной суммы, которую российский народ ежегодно пропивает в пользу

казны только в виде казенной водки. Не правда ли, цифры эти представляют умопомрачительные пропорции?!¹⁴⁰.

Собранные государством деньги шли на военные нужды, на содержание более многочисленной, чем в западноевропейских странах, армии чиновников, на обустройство царского/императорского двора. Эти вложения временами окупались, российские армия и флот становились все более мощными и современными, но эволюция семейной, частной жизни заметно отставала от совершенствования государства и его институтов. Круг замкнулся. Казенная водка, инвестиции в неэкономическую сферу чиновничества, армии и флота и опять казенная водка, беспамятство, замерзшие в пьяном виде в поле, в канавах, утонувшие в водоемах...

Что же касается средневековой практики деторождения, то здесь яркие зарисовки с тогдашней социальной натуры сделал М.В. Ломоносов: «В обычай вошло во многих российских пределах, а особливо по деревням, что малых ребят, к супружеской должности неспособных, женят на девках взрослых, и часто жена могла бы по летам быть матерью своего мужа. Сему с натурою спорному поведению следуют худые обстоятельства: слезные приключения и рода человеческого приращению вредные душегубства. Первые после женитьбы лета проходят бесплодны, следовательно, такое супружество не супружество и, сверх того, вредно размножению народа, затем что взрослая такая женщина, будучи за ровнею, могла бы родить несколько детей обществу»¹⁴¹.

Женились и выходили замуж совсем еще детьми, в 12, 14, много в 16 лет. Как своеобразную энциклопедию тогдашнего русского быта и нравов мы рассматриваем записки М.В. Ломоносова «О сохранении и размножении русского народа», которые подкрепляют описания иностранцев-иноверцев, которые по каким-либо причинам могут показаться читателю недостоверными, с некоторым налетом русофобии. Мы полагаем, что М.В. Ломоносов останется вне подобных подозрений, и его свидетельства будут восприняты более благосклонно.

Приведем еще одно наблюдение Ломоносова, касающееся причин ужающей детской смертности.

«Остается упомянуть о повреждениях младенцев от суеверия и грубого упрямства происходящих. Попы, не токмо деревенские, но и городские, крестят младенцев зимою в воде самой холодной, иногда и со льдом... Когда ж холодная вода со льдом охватит члены, то часто видны бывают признаки падучей болезни, и хотя от купели жив избавится, однако в следующих болезнях, кои всякой младенец после преодолеть должен, а особливо при выходе первых зубов, она смертоносная болезнь удобнее возобновится. Таких упрямых попов, кои хотят насильно крестить холодную водою, почитаю я палачами, затем что желают после родин и крестин вскоре и похорон для своей корысти. Коль много есть столь несчастливых родителей, кои до 10 и 15-ти детей родили, а в живых ни единого не осталось?»¹⁴². А уже в начале XX века русский демограф С.А. Новосельский констатировал, что русская смертность в общем типична для земледельческих и отсталых в санитарном, культурном и экономическом отношениях стран¹⁴³; естественно, что во времена М.В. Ломоносова это санитарно-гигиеническое и медицинское положение вообще было куда более удручающим.

Впрочем, не все так мрачно в этих зарисовках с русской природы, иногда наши предки предстают куда более свободными в своем поведении, в том числе в отношениях между мужчиной и женщиной, чем чопорные и критически настроенные в отношении увиденного гости с Запада и Востока.

Итак, «жители города Владимира – христиане, подданные московского царя; впрочем, имеют непристойные обычаи: ибо в этой стране лучшее удовольствие – бани, но в них моются мужчины и женщины вместе, без одежды; дозволяют себе весьма неприличные речи – более, чем допускает благопристойность в каком-либо государстве»¹⁴⁴.

Признаем, что такая раскованность в отношении между полами, причем в прямом смысле в чистом, вымытом виде, куда более привлекательна, чем аналогичная ситуация в средневековой Европе, где вследствие роста населения и «великой распашки» площадь лесов катастрофически уменьшилась (за незаконную порубку европейского крестьянина вполне могли казнить еще в XV–XVI

вв.), поэтому он ходил невымытый, а среди аристократии по причине дороговизны топлива возникла мода на золотые вошеловки.

Возвращаясь из русского Средневековья в достаточно благополучное для Российской империи время начала XX века, мы полагаем, что для лучшего раскрытия заявленной нами к исследованию научной проблематики следует также привести выдержки из весьма нелицеприятных зарисовок с натуры, сделанных в тогдашней России французским послом М. Палеологом, полное издание мемуаров которого недавно впервые вышло на русском языке.

Итак, взгляд очевидца и современника событий, М. Палеолога. Нет ни одной цивилизованной страны, в которой социальные условия женщины были бы столь плачевны, как в русских селах. Уровень сексуальной морали в деревнях понизился до крайних пределов. Хозяин (глава семьи) присвоил себе неограниченную власть над всеми женщинами, живущими под крышей его дома. Долгие зимние ночи, полумрак, царящий в жилых помещениях из-за нехватки света, теснота в доме и скученность живущих в нем людей способствуют самому постыдному блуду. Самым обычным делом является акт кровосмешения между хозяином и его снохой, когда ее молодой муж уходит на военную службу или на заработки в город. Этот вид сожителства настолько распространен, что существует специальное имя для него: снохачество. Библейская греховность Лота и его дочерей, Рубена и Бала, Аммона и Тамары добросовестно и непрерывно продолжается в темных углах изб...

Злачные места в городах снабжаются главным образом представителями сельского населения. В Петрограде, Москве, Киеве, Нижнем Новгороде и Одессе более половины всех проституток, а иногда и три четверти их, – деревенские девушки, даже дети, которых их родители поставляют владельцам публичных домов. В Петрограде их приблизительно 40 000, из которых по крайней мере 50% являются крестьянками. Как правило, они идут на панель совсем юными, достигнув половой зрелости. Когда им исполняется двадцать пять лет, они возвращаются в свои деревни, чтобы выйти замуж, или устраиваются на фабрику

работницами. Эти женщины еще более или менее легко отделяются, но многие погибают от спиртного, сифилиса и туберкулеза¹⁴⁵.

Эти многочисленные свидетельства, а начиная с XVIII–XIX веков и все более возрастающий массив статистических материалов, со всей наглядностью и убедительностью показывают, что патриархальная российская семья была авторитарно структурированной хозяйственной ячейкой общества, но отнюдь не сосредоточением христианской морали и нравственных норм¹⁴⁶. Но и патриархальная семья на западе Европы в этом отношении была нисколько не лучше. Подкрепляя это утверждение, мы можем еще раз обратить внимание читателя на длинный список грехов-преступлений и денежной платы за них, своеобразный прейскуртант, введенный римским папой Иоанном XXII, и представленный нами по сочинению Э. Дазнсона «О боге и черте» в заключительной части параграфа «Семья в эпоху премодерна».

Справедливо отмечая, что Москва и особенно Петербург накануне революции были «совершенно западными городами», со всем букетом их социальных пороков, не следует забывать, что кроме жителей Москвы, Петербурга и некоторых других крупных городов, по многим параметрам сопоставимых с европейскими, в остальной России народ жил в другой исторической эпохе, обладая соответствующей ей ментальностью. Деревни, которые зимой заносило снегом так, что между ними не было никакого сообщения, с трудом можно назвать обществом в собственном смысле этого слова.

Мы знаем также, что в 90-е годы XIX века российская деревня вступила в полосу острой экономической и социокультурной нестабильности. Деревенские люди семьями и поодиночке стали в массовом порядке перебираться на жительство в города: «Жизнь в быстро модернизовавшемся городе с деревенским количеством детей в семьях с гораздо большей долей безотцовщины и сиротства (и это было лишь малой частью разворачивавшегося системного конфликта) не оставалась без глубоких культурно-психологических и социально-политических последствий, имевших основной источник – исторически стремительное столкновение деревенского и городского миров».

В результате развития амбивалентных процессов, в том числе и массового переселения крестьян, захлестнувшего города и городскую культуру, в стране сложились три основные формы моногамной семьи – патриархальная, детоцентристская и супружеская.

❖ Патриархальная семья характеризуется доминированием мужчины в домохозяйстве. Он является главой семьи. В такой семье младшие ее члены и женщины должны подчиняться старшим и мужчинам. Лишь в конце XVIII – начале XIX века с развитием индустриального производства обозначился распад патриархальной семьи как доминирующего института. Но патриархальная семья была наиболее распространенной в России до Второй мировой войны.

❖ В детоцентристской семье взрослые придают очень большое значение благополучию детей и прикладывают усилия, чтобы при любых обстоятельствах сохранить брак в их интересах. В супружеской семье доминируют эгалитарные отношения, стабильность брака зависит от желаний и качества отношений между супругами. В послевоенные годы начиная с конца 40-х вплоть до 80-х годов XX века доминирующей стала детоцентристская семья.

❖ Все большее распространение получает и супружеская семья, которая становится более заметной, но пока еще не основной.

Следует обратить особое внимание читателей на то, что именно в рамках супружеской нуклеарной семьи происходит ускорение процесса освобождения человека из-под определяющего влияния авторитарной социокультурной традиции.

В России рассмотрение темы семьи и семейных отношений в контексте взаимоотношений мужчины и женщины, любви и полового чувства стало популярно в конце XIX – начале XX века, особенно после поражения первой русской революции. Именно тогда начался процесс перехода от патриархальной к современной форме организации семьи, в России, в рамках рассматриваемой нами проблематики, появился целый ряд значимых научных публикаций¹⁴⁷.

В стране впервые так открыто в научных публикациях, научно-популярной и художественной литературе, общественных диспутах, на уровне

обыденного сознания обсуждаются вопросы семьи и брака, отношений между мужчиной и женщиной.

Так, например, философ, психолог и литератор Л. Войтоловский в работе «Текущий момент и текущая литература. (К психологии современных общественных настроений)», анализируя распространение любовно-эротической тематики в современной ему русской литературе начала XX века, отмечает, что в наплыве эротических настроений есть не только минусы, но и плюсы: они позволяют восстановить силы русскому обществу, растратившему их в эпоху общественных потрясений, этот наплыв – результат тех мучительных дум и переживаний, которые лихорадочным роem осаждают российского обывателя.

Л. Войтоловский говорит о возрастном, сезонном и социальном ритмах любви. Если в стабильных, развитых европейских обществах ее сезонный характер подчинен социальному регулированию, люди хотят освобождения от природы и одновременно доминирования над ней. В менее стабильных и успешных обществах, подверженных ломкам и потрясениям, чувственность играет роль лекаря, возобновляющего энергию и восстанавливающего утраченные общественные силы.

После поражения первой русской революции страна стояла на пороге сексуальной революции, уже тогда влияние православной церкви как социального института, христианских по своей генеалогии ценностей и норм во все большей мере элиминировалось материалистическим, научным мировоззрением. В России появляются социологи, занимающиеся проблематикой семьи и семейных отношений. Здесь, прежде всего, следует выделить работы Н.К. Михайловского, М.М. Ковалевского, а также выдающегося ученого, психиатра и психотерапевта В.М. Бехтерева.

2. Семья и брак в Советской России

Перейдем теперь к анализу эволюции/революции семьи и семейных отношений в период после Октябрьской революции 1917 года. Социокультурные изменения XX века отличались тотальным, всеобщим характером, распространяясь практически на все сферы человеческой жизни, включая систему ценностей, модели поведения, адаптационные стратегии личности, формы семьи, модели семейных отношений, гендерные роли мужчины и женщины.

Интенсивность динамики социокультурной среды превышала исторические аналоги, требуя новых адаптационных стратегий, превращая в «музейные экспонаты», бессмысленные на новых отрезках исторической динамики нормы, ценности, социальные позиции, модели повседневного существования. Для характеристики России как переходного общества вполне применим термин известного исследователя общества модерна У. Бека «*halbmoderne Gesellschaft*» – полусовременное общество¹⁴⁸.

В связи с этим вполне уместным представляется и характеристика, данная российскому социуму А.С. Ахиезером. Существуют традиционные общества, которые пытаются сохранить основы традиционализма, веру в возможность жить по мифологическим циклам, пытаясь их сочетать с достигательными ценностями. К этим странам можно было причислить и Россию, но с одной важной оговоркой. В России не сложились эффективные институты, способные обеспечить бесконфликтное сотрудничество, диалог между ценностями сообществ, ставших на путь модернизации традиционного типа, и ценностями идеологического общества, не выявилась достаточно развитая способность преодолевать исторически сложившийся в стране раскол между архаичной и достигательной культурами¹⁴⁹.

В постреволюционной, советской России/СССР огромные массы людей оказались затронуты процессом массовой маргинализации, заключавшемся преимущественно в утрате прошлого социального статуса и неопределенности статуса нынешнего, более или менее резком разрыве с социокультурной традицией, проявившемся, в том числе в отношении семьи, содержательного наполнения гендерных ролей и модели репродуктивного воспроизводства человека.

Социальный институт семьи в России в послереволюционный период претерпел существенные изменения. После Октябрьской революции 1917 года в России/СССР стали распространяться идеи женского равноправия, которые наиболее четко артикулировали две музы русской революции – Инесса Арманд и Александра Коллонтай¹⁵⁰. Они говорили о браке как о любовном и товарищеском союзе двух равных членов коммунистического общества, свободных и одинаково независимых.

Коллонтай писала, «что современная семья утратила свои традиционные экономические функции, а это означает, что женщина вольна сама избирать себе партнеров в любви». В 1919 году вышел ее труд «Новая мораль и рабочий класс», основанный на сочинениях немецкой феминистки Греты Майзель-Гесс. Коллонтай утверждала, что женщина должна эмансипироваться не только экономически, но и психологически. Идеал «великой любви» («grand amour») трудно достижим, в особенности для мужчин, поскольку он входит в противоречие с их жизненными амбициями. Чтобы стать достойной идеала, личности следует пройти период ученичества, в виде «любовных игр» или «эротической дружбы», и освоить сексуальные отношения, свободные и от эмоциональной привязанности, и от идеи превосходства одной личности над другой.

Коллонтай полагала, что только свободные и, как правило, многочисленные связи могут дать женщине возможность сохранить свою индивидуальность в обществе, где господствуют мужчины (обществе патриархата). Приемлема любая форма сексуальных отношений, но предпочтительнее «последовательная моногамия», каждый раз основанная на любви или страсти смена брачных партнеров, серийных отношений мужчин и женщин.

В качестве наркома государственного призрения она устраивала общественные кухни как способ «отделить кухню от брака». Заботу о воспитании детей она тоже хотела возложить на общество. Она предрекала, что со временем семья отомрет, и женщины научатся заботиться о всех без разбора детях, как о своих собственных¹⁵¹.

Да и лидер РСДРП (б) и Советского государства В.И. Ленин, хотя и не разделял теорию и практику свободной любви, придавал большое значение обобществлению материальной стороны быта, созданию общественных столовых, яслей, детских садов, которые он называл «образчиками ростков коммунизма». Это «те простые, будничные, ничего пышного, велеречивого, торжественного не предполагающие средства, которые на деле способны освободить женщину, на деле способны уменьшить и уничтожить ее неравенство с мужчиной по ее роли в общественном производстве и общественной жизни».

Советское государство с первых дней своего существования приступило к активному реформированию гражданского законодательства, в том числе в части, регулирующей брачно-семейные отношения. Прежде всего из процесса этой регуляции была исключена Православная церковь. Так, уже в 1917 году «18 декабря отнята у церкви регистрация рождений и браков. 20 декабря введен гражданский брак как единственно имеющий юридическую силу»¹⁵². Хотя официально аборт не были узаконены, в первые три года Советское правительство относилось к ним достаточно терпимо. Поскольку эта операция часто производилась людьми неквалифицированными, в антисанитарных условиях, что приводило к тяжелым последствиям и летальным исходам, декрет от 18 ноября 1920 г. предписывал производить аборт под строгим медицинским контролем. Хотя к абортам был приклеен ярлык «пережитка прошлого», женщинам не возбранялось пойти на этот шаг, при условии, что операция будет производиться врачами в больничных условиях. Это был тоже первый закон такого рода¹⁵³.

Говоря о новом законодательстве в области семьи и брака, В.И. Ленин подчеркивал его направленность на освобождение женщины и ребенка, на защиту их прав: «...законы (Советской России. – С.Г.) не освящают лицемерия и бесправного положения женщины и ее ребенка, а открыто и от имени государственной власти объявляют систематическую войну против всякого лицемерия и всякого бесправия»¹⁵⁴.

Обсуждение проекта нового кодекса законов о браке и семье в начале 20-х годов сопровождалось призывами к отмене любых форм регистрации брака, в

том числе и светской государственной регистрации: «Уничтожая суеверие необходимости церковного венчания для законности брака, нет надобности заменять его другим суеверием – необходимости облечения свободного союза женщины и мужчины в форму зарегистрированного брака»¹⁵⁵.

Второй советский кодекс законов о браке, семье и опеке был принят в 1926 году. В целом кодекс продолжал либеральную традицию в сфере семьи и семейных отношений, сложившуюся в первые послереволюционные годы. Так, например, регистрация браков стала необязательной, поскольку кодекс признавал легитимными существующие фактические браки. При этом фактическим признавался брак, которому соответствовали следующие условия: «Факт совместного сожительства, наличие при этом сожительстве общего хозяйства и выявление супружеских отношений перед третьими лицами в личной переписке и других документах, а также, в зависимости от обстоятельств, взаимная материальная поддержка, совместное воспитание детей и пр.»¹⁵⁶.

Заметим, что в первое десятилетие советской власти в нашу жизнь и соответственно в русский язык вошла гендерно ориентированная часть новояза, касающаяся, прежде всего, положения женщин и их участия в строительстве социализма/коммунизма¹⁵⁷. Это замечание важно, поскольку изменения в языке являются индикатором изменений в повседневной жизни.

Мы знаем, что марксистская идеология не содержит никаких доказательств в пользу сохранения семьи; скорее она приводит к противоположному выводу. В первые дни революции было распространено мнение, что семья – это не более как «буржуазный пережиток» и что процесс ее «устранения» неотвратим.

Так, крупнейший российско-американский социолог П.А. Сорокин в статье «О влиянии войны», опубликованной в журнале «Экономист» № 1 за 1922 год, представил следующие данные по состоянию петроградской семьи после революции 1917 года: «На 10 000 браков в Петрограде теперь приходится 92,2% разводов – цифра фантастическая, причем из 100 расторгнутых браков 51,1% были продолжительностью менее одного года, 11% – менее одного месяца, 22%

– менее двух месяцев, 41% – менее 3–6 месяцев и лишь 26% – свыше 6 месяцев. Эти цифры говорят о том, что современный легальный брак – форма, скрывающая по существу внебрачные половые отношения и дающая возможность любителям «клубники» «законно» удовлетворять свои аппетиты», чем вызвал неудовольствие В.И. Ленина¹⁵⁸.

Затем наступила столь сильная реакция, что посредством законодательства стало осуществляться гораздо более сильное принуждение граждан к выполнению своих семейных обязанностей, чем это имело место в большинстве стран Запада. Можно предположить, что возник некоторый комплекс сил, действующих в этом направлении, что могло совпасть с политикой правящей верхушки¹⁵⁹.

Институт семьи, пошатнувшись в 1920-е годы, когда в СССР были еще сознательные марксисты, а сам марксизм еще не прошел через полосу перерождений, на волне сталинского термидора уже в 1930-е годы не только полностью восстанавливается, но даже укрепляет свои позиции. В Советском Союзе не только не проявилось сколь-либо значимой тенденции к отмиранию государства, что должно было произойти согласно марксистской теории, но проявилась прямо противоположная тенденция к его укреплению. Уже в 30-е годы прошлого века советское государство сумело подняться в «предгорья» имперской организации и могущества, достигнув этих «вершин» уже после окончания Второй мировой войны¹⁶⁰.

Недаром во все времена, начиная с Античности, стабильные семейные отношения считались мощным политическим стабилизирующим фактором. Монархи и политические диктаторы, пытаясь консолидировать общество под своим руководством, взывали к семейным ценностям, сравнивая государство с одной большой семьей (и рассматривая себя как «отца нации» или «Большого Брата»)¹⁶¹.

В процессе установления сталинской диктатуры усилились политическая централизация и государственная ориентация на ускоренное строительство социализма. Жизнь граждан Советского Союза, как мужчин, так и женщин, кон-

тролировалась внеэкономическим принуждением к труду, политическими репрессиями¹⁶², установлением жесткого контроля за сексуальным и репродуктивным поведением граждан страны. Но политика государственных репрессий в отношении семьи имеет лишь ограниченную эффективность. Так, знаменитый автор романа-антиутопии «1984» Дж. Оруэлл определил семью как «очаг верности не партии, а друг другу»¹⁶³. Но и это правило содержит в себе определенный процент исключений; советские люди хорошо помнили о «подвиге» Павлика Морозова, который сделал выбор не в пользу семьи, но в пользу Советского государства.

Нацеленному на войну сталинскому руководству страны были нужны солдаты и бесплатная рабочая сила для осуществления «великих строек коммунизма», что, с одной стороны, предполагало сублимацию сексуальной энергии человека¹⁶⁴ (как известно, в СССР секса нет) и использование ее для нужд советского государства. С другой стороны, в своем идеальном состоянии советская женщина фертильного возраста рассматривалась и как многодетная мать, и как дешевая рабочая сила. Права женщин, как, впрочем, и права человека вообще, сталинский режим не беспокоили, и в 1930 году в стране были закрыты женотделы, И.В. Сталин объявил об окончательном разрешении женского вопроса. «Кульминации это достигло в 1936 г., когда был принят новый семейный кодекс, запрещавший аборты... государство стало бороться за укрепление семьи: “свободную любовь“ заклеямили как антисоциалистическую»¹⁶⁵.

Авторитарно-тоталитарный режим, укрепившийся в СССР во второй половине 30-х годов, во многом отбросил завоевания Октябрьской революции, как осознанно, так и неосознанно обратившись и растворившись в исторической толще российской социокультурной архаики. Совершив радикальный консервативный откат, сталинское руководство коммунистической партии и советского государства перешло к консервативной, охранительной политике в отношении семьи. Церковное венчание как обязательный элемент социокультурной легитимации, правда, не восстановили, но семью стали защищать на заседаниях парткомов и профкомов¹⁶⁶, в стране были запрещены аборты, практически

единственная тогда форма регулирования рождаемости и планирования советской семьи.

Получилось так, что совершивший консервативный откат сталинский СССР в своем законодательстве и практике повседневной жизни приобрел некоторые общие черты с аналогичными сферами в национал-социалистической Германии: «Как и в нацистской Германии, упор делался на воспитание здоровых и верных защитников отечества»¹⁶⁷.

И эти общие черты, разумеется в рамках рассматриваемой нами проблематики, мы можем продемонстрировать, в частности, процитировав отрывок из статьи, опубликованной 14 октября 1931 года в ежедневной национал-социалистической газете «Фолькишер Беобахтер» («Народный обозреватель»): «Сохранение уже существующих больших семей определяется социальным чувством, сохранение формы большой семьи определяется биологической концепцией и национальным характером. Большую семью необходимо сохранять... потому что она является важной и необходимой частью немецкого народа.

Большая семья важна и необходима не только потому, что только она может обеспечить сохранение населения в будущем, но еще и потому, что национальная мораль и национальная культура находят в ней самую сильную поддержку. Сохранение существующих больших семей и сохранение формы большой семьи суть две нераздельные проблемы. Сохранение формы большой семьи диктуется национальной, культурной и политической необходимостью... Прекращение беременности противоречит смыслу существования семьи, чья задача заключается в воспитании будущего поколения. Кроме того, прекращение беременности приведет к окончательному уничтожению большой семьи»¹⁶⁸.

В этом отрывке мы видим обоснование того, почему национал-социалисты должны защищать патриархальную семью, и это общее обоснование консерваторов в разных странах. Ведь именно в ней будущее Германии (название страны можно менять произвольно, суть останется прежней), будущее – в прошлом, вот главный неформальный лозунг немецкой, русской, французской, любой другой консервативной революции.

В те же 30-е годы XX века талантливый русский философ религиозного, по определению консервативного, охранительного направления, П.А. Флоренский, говоря о будущем России, также видел его идеал в прошлом, и не в индивидуе, но в семье: «Прежде всего требуется оздоровить семью. Вопреки взглядам, составляющим задний фон многих высказываний современности, общество слагается не из индивидов-атомов, а из семей-молекул. Единица общества есть семья, а не индивид, и здоровое общество предполагает здоровую семью. Распадающаяся семья заражает и общество. Государство должно обязательно (создать) наиболее благоприятные условия для прочности семьи, для (прочности) должна быть развита система мер, поощряющих крепкую семейственность. В качестве требуемых мер может быть проведен налог на холостяков в соответственный фонд каких-либо поощрительных мероприятий»¹⁶⁹.

Мы полагаем, что проявления консервативного начала в сфере семьи и семейных отношений генеалогически восходят к глубокой древности, опираясь на могущество авторитарной социокультурной традиции, в рамках которой семья была агентом и продолжением государства/власти: «Авторитарная семья служит важнейшим источником воспроизведения всех видов реакционного мышления. По существу, она представляет собой своего рода предприятие по производству реакционных структур и идеологий. Поэтому первая заповедь любой реакционной политики в области культуры заключается в “защите семьи”, а именно большой авторитарной семьи. В принципе именно такой смысл таит в себе формулировка “защита государства, культуры и цивилизации”»¹⁷⁰.

В истории наблюдается общая закономерность: чем более агрессивен данный политический режим, этнос, нация – тем в большей мере он приветствует и поддерживает большую патриархальную семью. Как только страна становится демократической, радикально повышается уровень жизни, так большая патриархальная семья становится исчезающим историческим анахронизмом. Абсолютно наглядным является сравнение семьи, семейных отношений и уровня рождаемости в национал-социалистическом Третьем рейхе и демократической ФРГ. Немцы стали в большей мере думать о своих личных интересах, а не об

интересах нации, стали скорее гедонистами, а не милитаристами, одной из самых свободных в отношении между полами страной в Европе. Сегодняшняя «реальность скачкообразно возросшего числа «незарегистрированных браков» (вероятно) далеко превосходит данные официальной статистики браков и разводов. По оценкам, в ФРГ ныне живут в незарегистрированном браке примерно 1–1,5 млн. человек¹⁷¹.

Но о немецкой семье мы еще поговорим в нашем следующем параграфе, сейчас же вернемся к эволюции советской семьи и семейных отношений в контексте нашей не столь далекой истории. Возвращение к некоторым элементам революционной политики 20-х годов мы видим уже после смерти И.В. Сталина в 1953 году. Н.С. Хрущев инициировал реформы, которые, в частности, привели к открытию большего количества новых школ, детских садов и к увеличению выплачиваемых государством субсидий на детей, в стране были вновь легализованы аборты.

Эти меры государственной поддержки человека, принимаемые вне зависимости от его семейного положения, в том числе и поддержка так называемых неполных семей, улучшение медицинского обслуживания и усиление социальной защиты, в том числе постепенное распространение пенсионной системы на крестьян-колхозников, вкупе с вовлечением в производственную сферу, науку, образование, здравоохранение огромного количества женщин – подорвали экономические и социальные функции патриархальной семьи в РСФСР.

И это начавшееся освобождение от груза авторитарно-патриархальной социокультурной традиции куда более длительной, чем несколько десятилетий советской власти, было воспринято советскими людьми вполне позитивно. Вспоминая атмосферу, царившую в советском обществе в 60-е годы XX века, П. Вайль и А. Генис обобщают свои воспоминания следующим образом: «Родина была абсолютно прекрасна. У нее не было пороков. Вся она была, как старший брат, как отец, как мать, как одна большая семья. И своя, личная, семья казалась всего лишь филиалом общегосударственного единства»¹⁷². По большому счету

это и был тот желаемый результат, к которому стремилось советское руководство со времен Октябрьской революции.

Кратко рассмотрев эволюцию семьи, нравов, демографических особенностей в Советской России, подведем теперь некоторые итоги. В результате революционных преобразований советской эпохи были решены некоторые проблемы, стоявшие перед Россией, проведены индустриализация, урбанизация, совершен переход от патриархальной к эгалитарной семье, в том числе и демографический переход, достигнут невероятный прогресс в обеспечении всеобщей грамотности, медицине, социальной сфере вообще. Но цена революционного пути для страны оказалась невероятно высокой, свершения в своей основе амбивалентны, достигнуты на основе мобилизации, перенапряжения всех жизненных сил общества, что во многом предопределило цивилизационный слом постсоветской эпохи.

3. Современная Россия: переходное общество – переходные формы семейных отношений

Итак, по ряду важнейших направлений, в том числе урбанизации, индустриализации, демографической революции переход от общества доиндустриального типа социальной организации к современному обществу во многом уже состоялся, другой вопрос, что удалось достигнуть определенных количественных показателей нового общества, тогда как их качественное наполнение во многом отличается от референтного для общества модерна. Российское общество по-прежнему представляет собой сложное переплетение элементов отсталости и развития, традиционализма и модернизации, динамики и застоя. Существование этих противоречивых элементов создает амбивалентную социокультурную среду, в которой протекают социальные и политические процессы но-

вейшей российской истории. В то же время в течение XX века в России сформировалась традиция модерна и стала частью повседневной жизни – модерн перестала быть частью будущего.

Современное российское общество сохраняет внутреннюю амбивалентность, его нельзя характеризовать как сугубо традиционное, но в полной мере оно не является и обществом модерна, что отчетливо проявляется в нормах, ценностях, моделях поведения и образе жизни в наименее успешных, образованных и доходных стратах общества: «Значительная часть выпавших из общинно-государственной системы индивидов не связывается рыночной и гражданской связью, а превращается в “перекати-поле“, оставаясь по сути элементами старой распределительной (но уже не жестко регламентированной, а хаотизированной) системы»¹⁷³. Заметим, что следование традиционалистским стратегиям жизненного поведения человека, обращение к опыту прошлого как источнику для решения сегодняшних частных и социальных проблем происходит в моменты резкого ускорения социокультурной динамики, проявляясь в спонтанных архаических по своей генеалогии адаптационных реакциях личности.

Для значительной части российского общества продолжает оставаться традиционным восприятие необходимой и излишней меры труда и потребления, представление о мере естественных человеческих потребностей. В традиционном обществе человек работал для удовлетворения первичных, ограниченных потребностей, не проявляя, как правило, склонности к производству и потреблению сверх этой минимально необходимой нормы, перманентное расширение потребностей, использование в повседневной жизни различных, в том числе технических, новшеств могло восприниматься как патология, свойственная узкому кругу аристократии. Характерен взгляд крестьянина на труд как единственно справедливый источник собственности, признание принадлежности права на землю крестьянской общине, приоритет общинного блага и признание общей семейной собственности.

А известный русский писатель, экономист, теоретик кооперативных форм развития народного хозяйства А.В. Чаянов писал о том, что «огромная область

народного хозяйства в виде сельскохозяйственного производства построена в большей своей части не на капиталистических началах, а на началах трудового семейного хозяйства, которому свойственны иные мотивы хозяйственной деятельности и даже иное понимание выгоды»¹⁷⁴.

Выгодность – это прежде всего все то, что способствует элементарному биологическому и социокультурному воспроизводству патриархальной семьи, бесчисленной смене поколений людей, ее темпоральной трансляции в вечности. Докапиталистическая (натуральная) форма ведения семейного хозяйства оказалась массово востребованной в постсоветский период.

Так, крестьяне развили в себе виртуозные способности к выживанию, к противостоянию обстоятельствам и вызовам судьбы. Эти способности бесценны именно в экстремальных условиях, когда семейная экономика вынуждена развернуться на самое себя, замкнуться в кругу родственных социально-экономических структур, стремительно нарастить сеть горизонтальных, стихийно-кооперативных связей с родственниками и односельчанами. Эти способности буквально из ничего сотворили сегодня некую самодельную гарантийно-страховую систему, цель которой – физическое и социальное выживание.

Именно такая судьба ожидала значительную часть населения России, обратившуюся в постсоветский период к докапиталистическим технологиям выживания, когда во имя гарантированного сохранения минимума ресурсов, необходимых для простого биологического воспроизводства жизни, отвергаются более рискованные, инновационные модели поведения. В постсоветский период до 70–80% наших соотечественников выбрали модель адаптации к реформам, которая находится за рамками капиталистической рыночной экономики, до предела уменьшив потребляемый пакет товаров и услуг, перейдя к натуральным формам самообеспечения. Семейная экономика этой, к нашему сожалению, подавляющей части российского общества складывалась как экономика выживания, основу которой составили натуральные формы самообеспечения и максимальная экономия на всем¹⁷⁵.

Именно в этой, социально незащищенной и низкодоходной части российского общества в течение большей части 90-х годов прошлого века происходил процесс горизонтальной сегрегации, означающий сосредоточение женщин в определенных профессиях и сферах деятельности при их относительной исключенности из других сфер.

Так, женщины, как правило, составляют большинство специалистов в образовании, здравоохранении, социальном обеспечении. Они преобладают среди армии офисных клерков, торговых служащих, работников общественного питания и бытового обслуживания, значительная часть женщин трудится на монотонных конвейерных линиях. Именно на такое положение вещей указывают результаты ряда исследований, проведенных и российскими социологами.

Видный специалист по теории организации У. Ханди рекомендует, чтобы при составлении портфеля трудовых усилий и вознаграждения за них должно было быть учтено по меньшей мере пять форм труда, пять составляющих профессиональной жизни.

1. Работа по найму – вам платят деньги за время, проведенное на работе.
2. Работа за гонорары – вам платят за результат.
3. Работа по дому – приготовление пищи, уборка, ремонт, покупки и т.д.
4. Неоплачиваемая работа – добровольный труд.
5. Работа, связанная с обучением, – образование, профессиональная подготовка, учеба¹⁷⁶.

Как мы знаем, и наше знание подтверждается репрезентативными социологическими исследованиями, проводившимися как российскими, так и западноевропейскими социологами, третий пункт этого списка в рамках семейных отношений практически полностью ложится на плечи «слабого пола», кроме того, существует как профессиональная специализация по отраслям экономики, так и некоторый разрыв по оплате труда мужчин и женщин в рамках одной и той же отрасли экономики.

Разделение труда по принципу половой принадлежности и традиционной гендерной роли, которые играют мужчина и женщина, распределение, в резуль-

тате которого внешняя по отношению к семье хозяйственная деятельность была делом мужчин, а домашнее хозяйство – делом женщин, привело к экономической зависимости женщин от мужчин, что нашло отражение в характере распределения обязанностей между ними.

Женщина... выступает как представительница мира приватного, внутреннего, влажного, нижнего, непрерывного. Поэтому ей пристала домашняя работа, т.е. занятия частные, скрытые, зачастую незаметные или унижительные.

Самая грязная и самая монотонная работа является женским делом. Практика разделения труда, диктуемая мужской гегемонией, формирует как у мужчин, так и у самих женщин габитус, способствующий оправданию и закреплению этой гегемонии. В результате и сами женщины проникаются андроцентрическим видением мира и самих себя. Отношение женщин к самим себе и к своему положению пронизано символическими значениями, на которых зиждется мужская гегемония, являясь, таким образом, неотъемлемой частью того символического насилия, жертвами которого они становятся¹⁷⁷.

Сохранение подобного положения вещей, пролонгация гендерно обусловленного материального неравенства тормозит достижение женской частью российского населения экономических основ для независимой социальной и личной жизни, создание семьи преимущественно по любви, но не по материальному расчету. Это торможение не фатально, оно способно лишь на временное замедление гендерной динамики, содержательное наполнение которой, несмотря на все локальные различия, совпадает в разных регионах земли.

Следует также учитывать, что львиная доля статистических данных, показывающих ухудшение материального положения женщины и сосредоточенности ее профессиональных усилий в низкодоходных секторах экономики относится к тем примерно 70% наших соотечественников, чье материальное положение либо стагнировало, либо, в той или иной форме, ухудшилось в постсоветский период. В этих социальных стратах и положение мужчины оставляет желать лучшего.

Но есть еще и группа наших более успешных соотечественников, группа, которая в состоянии дать своим детям хорошее образование, востребованную и хорошо оплачиваемую на отечественном/мировом рынке труда профессию. Иными словами, эта часть общества может вкладывать необходимые материальные средства в биологическое и социокультурное воспроизводство новых поколений. Но если много вложено, то можно и ожидать адекватную отдачу, и отдача эта заключается в том, что радикально повышается качество этой части российского социума. Индивид становится личностью, следуя по пути, по которому уже прошли общества наиболее развитых стран Европы и Северной Америки. Там, где женщина в массовом порядке может добиться успешной профессиональной карьеры, достигнув должного уровня материальной независимости, она часто просто не спешит вступать в брак.

Женщины вступают в брак и рожают первого ребенка во все более зрелом возрасте. Они откладывают создание семьи до тех пор, пока не получают образования и не найдут свою первую работу. В 1988 году средний возраст первородящих матерей составлял 26 лет, самый зрелый возраст за всю историю США¹⁷⁸.

За сравнительно короткий исторический отрезок времени женщина вышла за рамки своей традиционной ролевой семейной функции, начав работать вне дома, получая образование, профессиональную квалификацию, активно пополняя не только ряды наемных работников, но и создавая собственные предприятия, главным образом в сфере услуг. Для современной женщины как в России, прежде всего в выигравшей от постсоветских реформ части общества, преимущественно сконцентрированной в российских мегаполисах – Москве и Петербурге, так и в «старой Европе», труд является не вынужденной необходимостью, а ценностью, причем едва ли не основной. Так, согласно опросу, проводившемуся в январе 1985 г. среди француженок, «53% их них заявили, что женщина чувствует себя счастливее, если она работает, и только 12% предпочитали не работать. Девочки-подростки, наблюдая за работающими матерями, говорят о том, что “труд украшает женщину“; “работающая женщина привлека-

тельна, полна жизни“; “лишить женщину работы – значит превратить ее в подобие полумертвого автомата“¹⁷⁹.

В самые последние годы в России произошло некоторое сокращение разрыва доходов мужчин и женщин, объясняемое большей социокультурной адаптивностью, гибкостью моделей поведения, которое во все большей степени демонстрируют представительницы «слабого пола» России. И здесь лидируют стремление к получению образования, востребованного на современном российском рынке труда, профессиональная переподготовка. Согласно социологическим исследованиям, в рамках которых рассматривался феномен повышенной социальной адаптивности российских женщин, вступление в новый рынок труда сопряжено с освобождением от все новых и новых форм отношений в семье, с соседями, с коллегами по профессии, а также от привязанности к региональной культуре и ландшафту... они ведут к высвобождению индивида из социальных классовых связей и устоявшихся отношений между мужчинами и женщинами.

Если несколько абстрагироваться от российской социокультурной эмпирики по низкодоходным группам населения, которая в избытке была представлена в течение пореформенного периода, а рассматривать освобождение женщины, достижение участниками семейных отношений эгалитарных позиций как длительный исторический макропроцесс, то вырисовывается следующая картина. Впервые перед массой женщин открылся широкий выбор возможностей, появилась альтернатива бесплатному домашнему труду, которая позволила изменить складывавшиеся веками жизненные стереотипы.

Женщина становится все более независима от мужчины материально, занимая высокие позиции в социальной и профессиональной иерархии. Это путь к большей свободе от представителей противоположного пола, ведь именно на материальной зависимости и на внеэкономическом принуждении к труду держалась патриархальная семья, с ее коллективизмом и жертвенностью женщины, ограниченной пространством «Kinder, Kuche, Kirche» (дети, кухня, церковь). Хотя последний немецкий император и прусский король (1888-1918) Вильгельм

II Гогенцоллерн (1859-1941) шутливо добавлял к этому вполне серьезному списку и Kleider – наряды.

Если обойтись без шуток, то освобождение женщины от абсолютного диктата этих символических, социобиологических и профессионально специализированных пространств становится великим шагом на пути к обретению личной свободы, формированию независимой, гедонистической западной личности «конца истории», истории Запада, во всяком случае.

Еще один важный аспект рассматриваемой нами проблематики трансформации семейных отношений в контексте все большей автономизации человека в отношении природного и социального окружения. Прежде всего, для того чтобы в условиях современного общества добиться политического, экономического и социального равенства, женщина должна в полной мере руководствоваться принципом репродуктивной свободы.

Равенство для женщин означает помимо всего прочего обретение влиятельных позиций во всех сферах общественной жизни. Поскольку процесс воспитания детей требует много времени и энергии, чем в большей степени женщина вовлечена в этот процесс, тем труднее для нее получить хорошее образование и добиться успеха в карьере. Социальные традиции не способствуют тому, чтобы мужчина активно участвовал в процессе воспитания детей, и неудивительно, что основной груз в этом деле ложится на плечи женщины.

Необходимо чтобы женщина свободно принимала решение о том, иметь или не иметь детей и если иметь, то когда. Лишение индивида возможности свободно принять решение о том, чтобы не иметь детей, означает вмешательство в его личную жизнь и нарушение принципа уважения личности. Мы вполне солидарны с позицией К. Стронгга, рассматривающего проблему этических вопросов современной репродуктивной медицины – женщина должна получить всю полноту контроля над репродукцией человека. Без достижения этой свободы обо всех прочих аспектах освобождения женщины говорить просто бессмысленно.

Теперь обратимся к истории и современному состоянию данного вопроса. Распространены утверждения о том, что сокращение детности и, как следствие, сокращение населения России происходило лишь начиная с 90-х годов XX века. Это утверждение абсолютно мифологично. В течение XX века, отличающегося радикальным ускорением социокультурной динамики, произошло резкое снижение рождаемости, прежде всего у народов, исторически придерживавшихся различных направлений христианства. Одной из причин распространения демографической революции в России стало ускоренное заимствование западноевропейской модели семьи.

Первые признаки снижения рождаемости в России появились к началу XX века, но они были едва заметны. Революция, Первая мировая и Гражданская войны значительно понизили уровень рождаемости, но уже к середине 20-х годов XX века она практически вышла на уровень, характерный для Российской империи до начала Первой мировой войны. Строго говоря, только коллективизация смогла окончательно разрушить массовую крестьянскую патриархальную семью, как, впрочем, и уничтожить крестьянство центральных областей России. В результате большевикам понадобилось всего несколько десятилетий, чтобы совершить демографическую и санитарно-гигиеническую революцию, пройдя путь, который на Западе занял куда большее время.

После окончания Второй мировой войны процесс сокращения рождаемости в славянской части бывшего СССР происходил сопоставимыми темпами с Западной Европой, с ее динамичной экономикой, высоким уровнем жизни, медицинского обслуживания и образования, значительно опережая мусульманские регионы страны и наших ближних и дальних восточных и южных соседей. Демографические тенденции в России стали особенно наглядны начиная с 60-х годов XX века.

К концу 50-х – началу 60-х годов прошлого века Россия и другие европейские республики СССР по уровню рождаемости практически не отличались от стран западного мира. В Советском Союзе средняя величина семьи колебалась от трех человек в прибалтийских республиках (Латвии и Эстонии) до 7–9 среди

сельского населения Туркменистана и Таджикистана. В распределении семей по величине выделялись три региона: с преобладанием малых семей – Прибалтийские страны, Украина и большая часть России; с преобладанием средних семей включает Белоруссию, Грузию, Молдавию; с преобладанием больших семей включает страны Средней Азии, Армению, Азербайджан¹⁸⁰.

Именно тогда тенденции отрицательного естественного прироста населения стали нормой сначала для российского села, прежде всего в Центральной России, в Нечерноземье, и постепенно распространились и на города центральной части страны. Несмотря на то, что в селе дольше сохранялись патриархальная семья и диктуемые ей нормы детности, село в массовом порядке подпитывало населением российские города, само постепенно приходя в полное запустение.

Уже к концу 70-х годов XX века источники поддержания положительного демографического баланса и в сельской, и в городской местности исчерпали себя... быстро стареющая возрастная структура населения на фоне низкой рождаемости, не уменьшающейся смертности и стабилизации миграционных потоков подготовила тенденцию к отрицательному приросту почти на всем пространстве России. К началу 90-х годов большинство российских регионов оказалось перед лицом реальности отрицательной демографической динамики. Коэффициент суммарной рождаемости в России не только достиг, но и опустился значительно ниже уровня замещения убывающего населения. В других регионах бывшего СССР эти процессы смягчались высокой рождаемостью¹⁸¹.

В стране свершился так называемый «второй демографический переход», характеризующийся меньшим количеством и более поздним возрастом вступления в брак, более поздним рождением ребенка, значительным количеством детей, родившихся вне брака. В настоящее время в России преобладают нуклеарные семьи, имеющие детей или без них. Традиционные, патриархальные семьи, состоящие из двух или более супружеских пар, составляют сегодня порядка 4,3% от общего числа семей.

Мы наблюдаем значительный рост числа семей, состоящих из 2-х человек, стагнацию, с небольшой тенденцией к росту семьи из 3–4-х человек и радикальное уменьшение количества многочисленных семей, состоящих из пяти и более человек. Мы видим увеличение количества неполных семей (один ребенок и один родитель) и семей бездетных, а количество патриархальных и многодетных семей постоянно сокращается.

Явно наметившаяся тенденция к доминированию нуклеарной семьи с одним ребенком, дополняющаяся ростом количества неполных семей, распадом патриархальной и многодетной семьи обусловлена следующими факторами:

- ❖ ростом числа ранних браков вследствие снижения возраста вступления в брак и общего изменения половозрастной структуры населения;
- ❖ тенденцией к обособлению молодых семей;
- ❖ тенденцией к малодетности;
- ❖ накоплением в населении семей с одним родителем (неполных).

Сегодня в России преобладающим является тип нуклеарной семьи, состоящей из супружеской пары с детьми или без них (82%). Сравнительно велика и выросла за 80–90-е годы доля семей, состоящих из одного родителя с детьми. Такие семьи образуются в связи с разводом или смертью одного из супругов, а также в результате рождений вне брака. Абсолютное число одиноких и отдельно проживающих членов семьи составляет, по данным переписи 1989 г., 17 млн. человек, или более 12% населения. **В общем числе семейных образований одиночки составляют почти треть.** При этом наибольшее количество людей, живущих вне семьи, сосредоточено в городах, особенно в крупных, в российских мегаполисах Москве и Петербурге, а также в городах-«миллионниках»¹⁸².

Ситуация в демографической сфере приобрела еще более острый характер начиная с 1992 г. В 1994 г. смертность в стране увеличилось вдвое по сравнению с относительно спокойным и трезвым, вследствие развернутой по инициативе М.С. Горбачева в 1986 г. антиалкогольной компании, временем перестройки. Важнейшей причиной происходящего явился социокультурный шок, возникший от необходимости ускоренной адаптации к постсоветским условиям

жизни, в том числе и меньшей степенью патернализма со стороны государства. Своими следствиями этот социокультурный адаптационный шок имел и значительное снижение продолжительности жизни мужчин, ухудшение здоровья у значительной части слабых и социально неконкурентоспособных россиян, в том числе и тех из них, которые еще/уже находятся в состоянии фертильности, то есть биологически и социально способны к репродукции человека.

В результате «демографическая проблема... приобрела остро политизированные черты. Достаточно вспомнить, что одним из обвинений президенту Б.Н. Ельцину было как раз обвинение в геноциде собственного народа. Среди специалистов (медиков, демографов, экономистов) также произошло размежевание на “западников”, отстаивающих идеи и методы “планирования семьи”, и “традиционалистов”, мечтающих не только о полном запрете аборт, но и о максимально возможном ограничении применения контрацепции»¹⁸³.

Мы полагаем, и для этого есть вполне веские основания, что наблюдаемые сегодня кризисные проявления в демографической сфере отнюдь не являются злокозненным изобретением постсоветской власти, поскольку **сложившаяся демографическая ситуация в России, прежде всего касающаяся русских и других славянских народов, аналогична сложившейся в странах Западной Европы.**

Мы можем выжить, получить приток жизненных сил так же, как и страны западной цивилизации, составляющие основу модерна, т.е. за счет эмигрантов. Эмиграция уже является существенным фактором жизни Российского государства и общества, и этот процесс усилится по мере экономического роста. Сегодня в развитии России наметился исторически детерминированный тренд к усилению гетерогенности, т.е. движение к многонациональному, многорасовому, мультикультуралистичному и мультиконфессиональному, плюралистичному обществу.

Семья является достаточно консервативным институтом, и сегодня в постсоветской России, как и в Западной Европе, на первом плане находится идеал стабильного партнерства, когда «практическая верность зачастую пред-

ставляется совершенно естественной – только без официальных легитимации и принуждений государственного права и церковной морали»¹⁸⁴.

В результате анализа характера взаимоотношений в современной российской семье возможно констатировать следующее:

- ❖ отношения равенства между супругами становятся преобладающей тенденцией;

- ❖ для супружеских отношений специфичен эгалитарный характер;

- ❖ вопрос о главе семьи трансформируется в проблему лидерства. При этом в одних семьях лидером может быть женщина, в других – мужчина, т.е. лидерство экстраполируется на определенный вид жизнедеятельности семьи;

- ❖ мужчина зачастую является главой семьи чисто формально, согласно сложившейся традиции.

По данным социологических опросов, в каждой пятой семье властные полномочия у жены, в каждой шестой – у мужа. Наличие в 36% семей одного субъекта властных полномочий создает условия для внутрисемейного конфликта. Особого обсуждения и углубленного изучения заслуживает вопрос о так называемой феминизации современной семьи. В ряде случаев, как свидетельствуют материалы исследований, женщина занимает в семье лидирующее положение:

- ❖ именно она, в основном, распоряжается бюджетом семьи;

- ❖ женщине-матери принадлежит ведущая роль в воспитании детей;

- ❖ основная часть домашнего труда и труда по уходу за детьми лежит на плечах женщины;

- ❖ заработок женщины во многих случаях существенно не отличается от заработка мужчины или является более высоким;

- ❖ женщина часто является настоящей домоправительницей, т.е. распределяет между членами семьи те или иные обязанности и заботы по домашнему хозяйству.

Все это позволяет говорить об устойчивой тенденции феминизации семьи и усилении этого процесса в ближайшие годы.

Мы полагаем, что наиболее близкими к российским трансформациям семьи и семейной жизни являются аналогичные процессы, происходящие в странах бывшего социалистического лагеря. Сравнение трансформационных процессов, происходящих в семейной жизни россиян, наиболее корректно в отношении стран Восточной Европы. Здесь интересен, в частности, опыт Польской Республики, которая, как и Россия, переходит к новым/старым капиталистическим отношениям, переживает все многообразие социокультурных трансформаций, в том числе и в сфере семьи и семейных отношений.

Так, профессор Института социологии Познаньского университета им. А. Мицкевича З. Тышка в книге «Семья в современном мире» следующим образом определяет особенности современной европейской и североамериканской семьи: «Основной ее формой является малая (состоящая из двух поколений) семья, имеющая отдельную жилую площадь, ведущая обособленное домашнее хозяйство. Жена, как и муж, занята на работе (вне дома), хотя это не является обязательным правилом. Участие в совместном семейном производстве больше не является доминирующей формой семейных отношений, т.е. преобладают не экономические факторы и обстоятельства, отсюда, в частности, и контроль в рамках семьи над рождаемостью. Целенаправленная активность семьи концентрируется на отдельных, выборочных функциях, которые при этом реализуются более “углубленно“.

Связи малой (состоящей из двух поколений) семьи с другими микроструктурными социальными институтами (например, отношения с соседями) ослабевают. Семья становится более интимным образованием. Возрастает внутрисемейная толерантность, утверждается внутрисемейный эгалитаризм (особенно это касается отношений мужа и жены) при гораздо большей чуткости и идеологических различиях между поколениями. Значительно уменьшается роль институционального аспекта в семейной жизни.

Проявление личностных особенностей в семье становится более значимым, чем приспособление к нормам и ролевым особенностям членов семьи. Сами роли и нормы уже не так строго и четко очерчены, как в традиционной се-

мье. Практически исчезает дистанция между мужем и женой, значительно уменьшается и дистанция между родителями и детьми. К детям, особенно старшим, все чаще относятся по-товарищески, как к коллегам. Стирается специфичность ролей мужа и жены. Мужской и женский “миры” в семье все больше унифицируются. Существенно меняется ранжир неинструментальных факторов, все больше в семье на первый план выходит фактор эмоциональности. Личностные отношения преобладают над опредмеченными вещественными отношениями»¹⁸⁵. И ситуация в современной (сегодняшней) польской семье рассматривается лишь как частный пример европейской семьи, на которую в полной мере распространяются все достижения и издержки радикализующегося процесса эмансипации личности.

Следует отметить, что согласно проводимым в последние годы социологическим опросам среди взрослых респондентов 50,6%, а среди молодых – 50,4% согласны, что семейная жизнь предпочтительнее во всех отношениях; среди взрослых 45,6% и 29,9% среди молодежи согласны в том, что рождение и воспитание детей является целью семейной жизни; 72,6% молодых людей и 48% взрослых не видят ничего плохого в совместной семейной жизни до официального вступления в брак¹⁸⁶.

Под эгидой английского благотворительного фонда Leverhulm Trust в России были проведены комплексные социологические исследования по изучению молодежной среды и ее включенности в процессы культурной глобализации, рассмотрения степени усвоения западных по своей генеалогии норм, ценностей, моделей поведения, образа жизни, в том числе и отношения к семье и семейным отношениям.

По итогам этих исследований был опубликован коллективный труд британских и российских социологов из Центра русских и восточно-европейских исследований Бирмингемского университета и научно-исследовательского центра «Регион» Ульяновского государственного университета. Данные исследования показали определенную степень совпадения того, что наблюдается в трансформации семейной жизни в Европе, в частности в Польше.

Так, родители представлены в описаниях молодых людей как довольно толерантные люди, понимающие и просвещенные, готовые даже слушать «рэп, хаус и брейк-бит»¹⁸⁷. В то же время российская молодежь отмечала и дисциплинирующую роль семьи, наличие семейных отношений как некоей преграды в отношении девиантного поведения, в частности культуры употребления наркотиков: «Наркотики преобладают... в сфере молодежи, но со временем это уйдет, конечно, с возрастом, потому что это какая-то мода, это какая-то культура все-таки... когда человеку 30 лет, он уже всерьез задумывается о создании семьи, у него даже есть семья и это как-то естественно... а когда ты учишься, легче употреблять наркотики»¹⁸⁸. В целом авторы исследования отмечают, что степень распространения западных ценностей и моделей поведения в российской молодежной среде велика настолько, что этого нельзя себе было представить десять лет назад.

Рассмотрев определенный массив социокультурной эмпирики как таковой, научных публикаций, в том числе содержащих значительные массивы статистических данных, приступим теперь к некоторым обобщениям по теме параграфа.

В течение большей части прошлого века не только в Западной Европе, но и в России современники событий не только наблюдали, но и были самыми **активными участниками мегапроцесса, заключавшегося в количественном уменьшении семьи, сокращении детности и одновременно резком росте уровня образования, повышения качества и уровня жизни новых поколений землян. Речь идет об исторически очень быстром переходе от архаичных стереотипов семьи к современной модели в условиях, когда такой переход был еще не вполне подготовлен в социально-экономическом плане, в определенной мере продолжая оставаться в контексте идейной, моральной и конфессиональной системы представлений о должном состоянии семьи и деторождения.**

Традиционные роли, когда женщина вела домашнее хозяйство, воспитывала детей, а муж был хозяином, собственником имущества и обеспечивал эко-

номическую самостоятельность семьи, изменились. С течением времени практические результаты обретения новой демографической и социальной свободы становились все более явственными, благодаря ей радикально менялось и продолжает меняться положение мужчин, женщин и детей, появились новые возможности самореализации личности в семейной, профессиональной и личной жизни.

Традиционная схема «общество – семья» в семейных отношениях даже в наиболее продвинутых в направлении их трансформации российских мегаполисах, таких как Москва и Санкт-Петербург, постепенно уступает место новой схеме, новому положению вещей, при котором семья выступает в двух ипостасях социального института и малой социальной группы, постепенно превращается в схему «общество – индивид, диада, неполная семья». **Растворение семейного в индивидуальном, разумеется, обусловлено историческим ослаблением посреднической роли семьи между обществом и индивидом.** Это вполне укладывается в рамки нашей теоретической модели о все большей автономизации человека в отношении природы и общества.

Мы также полагаем, что говорить о положении российской семьи, ее трансформациях, демографических проблемах российского общества следует в более широком контексте нашей исторической и социокультурной динамики. В течение всего постсоветского периода российское общество училось жить на сугубо материальных основаниях, когда государство не регламентировало, не карало и не вознаграждало за следование и неследование благодати и пороку, моральным нормам, религиозным системам, духу патриотизма, различным формам социокультурной солидарности, в том числе и традиционным семейным отношениям.

Потому и навязанный народам аскетический образ жизни, навязанное самопожертвование ради величия государства пробудили в людях неудержимую жажду личной жизни, для которой второй ребенок – уже избыточно большое и длительное бремя, фактически отнимающее у женщины право на молодежный образ жизни и на профессиональную карьеру. Взрыв притязаний, потребностей

создает высокий разрыв между ними и реальным уровнем жизни, то есть депривацию первого рода, вызывающую высокую неудовлетворенность и достигательную активность. Не страх, не депрессия, а оптимизм становится психологическим фоном, на котором зиждется, из которого вырастают социально-экономическая активность и низкая рождаемость.

К сожалению, в нашей стране уровень эмансипации женщин еще весьма далек от западных стандартов, что можно объяснить как общим отставанием России в темпах построения постиндустриального общества, так и некоторыми историческими традициями, ментальностью, заметной долей мусульманского населения в стране и т.п. В то же время этот пониженный, по сравнению с западноевропейским, уровень женской эмансипации в определенной мере способствует и сохранению в отдельных, прежде всего мусульманских регионах страны, преимущественно традиционной семьи.

Но новая волна... выплескивает на берег весь старый сексуально-романтический хлам. Новый дух, проникнутый познанием, которое было инспирировано психоанализом, гигиеной брака и эмансипацией, теперь подвигает на более «деловое» обращение со всей этой областью, столь сильно окутанной мечтаниями и тайной, нетерпением и страстной тоской¹⁸⁹.

Согласно вполне разделяемой нами позиции Р. Дарендорфа, путь к модели открытого, свободного, гражданского, информационного, рефлексивного общества будет весьма продолжительным, включающим ряд важнейших процессов культурной и человеческой эмансипации. Процесс эмансипация человека, как женщины, так и мужчины, несмотря на все зигзаги и отступления, консервативные откаты, имеет совершенно четкий вектор, он в какой-то мере даже телеологичен. Человек становится личностью, приобретая все новые и новые степени автономии от природной среды и социального окружения.

В последние десятилетия наблюдаются процессы депопуляции различных, в том числе славянских, групп населения России. Этот феномен был обусловлен, по меньшей мере, двумя основными причинами. Первой причиной является ускорение заимствования западноевропейской модели семьи, характери-

зующееся меньшим количеством детей, более поздним возрастом вступления в брак, значительным количеством детей, родившихся вне брака. Второй важнейшей причиной происходящего является шоковая реакция человека на необходимость ускоренной адаптации к новым реалиям в культуре и обществе.

Согласно прогнозам, представленным в Восьмом докладе о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации, вышедшем в рамках программы развития ООН, к 2050 году в России может проживать порядка 120–90 миллионов человек¹⁹⁰.

В наибольшей мере это сокращение затронет русскоязычные области, поскольку в индустриальных (Урал, Норильск и т.д.) и постиндустриальных регионах (Москва, Санкт-Петербург) страны демографический переход уже произошёл, в отличие от аграрных регионов, которые, как правило, являются национальными республиками. В аграрных регионах сохраняется архаическая модель демографического воспроизводства, семьи более многочисленны, с большим количеством детей.

Нетрудно предположить, что эти процессы в недалеком будущем приведут к значительным изменениям привычного этнического ландшафта, где этнические русские составят если и не явное меньшинство, то и не доминирующую группу. Углубление этого процесса может сопровождаться всплесками национализма, требованиями переделить собственность по этническому и религиозному принципу, росту политического влияния противников эмиграции.

Часть II. Ребенок отец старика: западный человек сквозь призму педагогической антропологии

Глава IV. Педагогическая антропология Иммануила Канта

1. Великая тайна

Истоки кантовского учения о воспитании рода человеческого и каждого отдельного его представителя лежат в его философии истории, истории воспи-

тания человека человеком. Конечная цель истории – совершенство человечества. Однако достигать совершенства личности можно только в совершенном обществе, которое осуществимо в свою очередь только при появлении совершенных людей, способных к тому же и укреплять его. Имеющийся налицо «порочный круг» можно разорвать лишь с помощью совершенно особого воспитания (образования), которое позволило бы новому поколению превзойти своими достоинствами и совершенствами предшествующие, воспитывающие его поколения. Воспитание – единственное орудие самовоспитания человечества и потому «в воспитании заключена великая тайна совершенствования человеческой природы»¹⁹¹, тайна достижения конечной цели истории¹⁹².

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

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

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

«Достоин ли любви род человеческий в целом? Или это такой предмет, на который надо взирать с неприязнью, и если и желать ему всяческого блага (чтобы не стать мизантропом), то от него никогда ничего хорошего ожидать нельзя, и, стало быть, скорее всего, следует отвращать от него взоры? Ответ на этот вопрос связан с ответом на другой: есть ли в человеческой природе такие задатки, которые дали бы основание заключить, что род человеческий всегда идет вперед к лучшему и что все зло настоящего и прошедшего времени исчезнет в добром будущем? Ведь если это так, то мы можем любить род человеческий по крайней мере за его постоянное приближение к добру; иначе мы должны были бы его ненавидеть или презирать, что бы при этом ни говорило кокетство

общечеловеческой любовью», – считает Кант. И продолжает: «Таким образом, я осмелюсь допустить, что так как род человеческий постоянно идет вперед в отношении культуры как своей естественной цели, то это подразумевает, что он идет к лучшему и в отношении моральной цели своего существования; и хотя это движение иногда и прерывается, оно никогда не прекратится.

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

Эта надежда на лучшие времена, без которой серьезное желание чем-то содействовать общему благу никогда не согревало бы человеческое сердце, всегда оказывала влияние и на формирование благомыслящих людей. Эмпирические доводы, приводимые против решений, основанных только на надежде, не имеют здесь никакой силы. Ведь предположение, что если что-нибудь до сих пор не удавалось, то оно никогда и не удастся, еще не дает оснований отказываться от каких-либо прагматических или технических целей (например, стремиться к воздухоплаванию); еще в меньшей мере оно дает основание отказываться от моральной цели, осуществление которой, если только оно не явно невозможно, становится долгом.

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

строгим, чем больше ступеней нравственности прошли мы на протяжении всего известного нам периода истории»¹⁹³.

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

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

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

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

Все, что он сделал в жизни и для жизни, рассматривалось им как средство совершенствования человечества, которое, усвоив кантовское учение, сумеет-де развить свой коллективный разум, способность суждения и практический рас-судок до такой степени, что, наконец, сознательно подчинит свое поведение ис-

тине, добру и красоте, всему, что благо для человеческого рода в целом. «Что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать – вместе с указаниями на то, как этот план осуществлять на практике, – потомкам, с тем чтобы они постепенно реализовали этот план», – значит в его лекциях по педагогике. Созданию такого плана и служили все главные произведения кенигсбергского мыслителя, лаконично синтезированные им в этом курсе лекций.

Заботы Канта об эстетическом, нравственном и умственном воспитании человечества были не неким дополнением к его теоретическим изысканиям, а наоборот – его исследования и открытия имели своей целью и сущностью заботы «об исправлении дел человеческих», как и у его предшественника Коменского, которому принадлежит заковыченная формула. В преклонном возрасте Кант имел право заявить: «Критическая философия благодаря своему неудержимому стремлению к удовлетворению разума как в теоретическом, так и в практическом отношении потребует человечеству и в будущем для высоких помыслов» и «Близок ли, далек ли конец моей жизни, я не был бы ею доволен, если бы не смел польстить себя надеждой, что мои скромные усилия положили начало тому, что приблизят более умные люди, стремящиеся улучшить мир»¹⁹⁴.

Очень точно сказано о Канте его современником, другим величайшим философом Германии Фр.В. Шеллингом: «Он почти что против воли и лишь исключительно из соображений приносимой им миру пользы занимался теми отвлеченными исследованиями, которые составляют предмет его Критики»¹⁹⁵. Для него лично Критика, по-видимому, представлялась лишь необходимым переходом от «тернистого пути умозрения» к плодотворным путям опыта, по которым, как он достаточно ясно давал понять, более счастливые потомки могли бы затем бродить, пользуясь его трудами»¹⁹⁶.

Созданная с намерением научить человечество правильным путям в поисках истины и устройства справедливого правового общества, философия Канта носит целиком педагогический характер. «Итак, если нетрудно оставить потомству в завещание систему метафизики, созданную сообразно критике чистого

разума, то такой подарок не следует считать малозначительным, пусть только обращают внимание на культуру разума», – писал Кант в разделе о методе своей первой «Критики»¹⁹⁷.

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

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

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

Вот почему Кант безошибочно распознал в одной из первых опытно-экспериментальных школ, «Филантропине» И. Базедова¹⁹⁸ и К.Г. Вольке, «рос-

ток, плоды коего распространятся по всем странам и на самое отдаленное потомство».

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

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

В своей статье «Дессау, 1776» Кант писал в поддержку этого действительно замечательного эксперимента: «Никогда, быть может, к человеческому роду не предъявлялось более справедливого требования и никогда ему бескорыстно не предлагалось дела столь великой и все возрастающей пользы, как то, которое здесь предпринимает господин Базедов. Тем самым он вместе со своими достославными помощниками торжественно посвящает себя созданию благополучия для людей и их совершенствованию. То, над чем хорошие и плохие

умы размышляли в течение веков, но что без пламенного и упорного рвения одного пронизательного и энергичного человека оставалось бы в течение стольких же веков благим намерением, а именно подлинное, сообразное и с природой, и с гражданскими целями учебное заведение, теперь перед нами налицо и дает неожиданно быстрые результаты. [...] добро обладает неодолимой силой, когда его можно видеть воочию». Экспериментальные школы полезны не только для тех, кто в них воспитывается, но, что неизмеримо важнее, для будущих учителей. Одного усердия и благих пожеланий для создания хорошей школы недостаточно. Важен метод, выводимый из самой природы, чтобы извлечь из человека все то добро, предрасположением к которому (как и к злу) его наделила природа.

Все важнейшие труды Канта содержат в себе особые «методические» разделы, в которых он разрабатывал сугубо педагогические вопросы усвоения науки вообще, прежде всего – своей философии. В целях педагогической обработки «Критики чистого разума» Кант предпринял собственную попытку популяризации этого произведения – «Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука» (1783), но не был удовлетворен этим опытом. И Христиана Гарве (1742–1798) и И.Г. Фихте (1762–1814) он побуждал участвовать в популяризации, сущность которой он выразил в точном афоризме: «Представлять трудное в вещах умозрительных как легкое, а не делать его легким». В его письме к Гарве от 7 августа 1783 г. значится: «Я откровенно признаюсь также и в том, что... изложение сути дела, которое я обдумывал более чем двенадцать лет подряд, не было обработано с учетом обыденного понимания... Действительно, каждое философское сочинение надобно уметь изложить доступно, иначе под покровом кажущегося глубокомыслия оно таит вероятность бессмыслицы... Однако, если бы я поставил себе двойную цель, мне на это не хватило бы ни способностей, ни всей жизни»¹⁹⁹.

Вектор популяризации, по Канту, должен быть направлен от философии ко всем и каждому, но так, чтобы не пострадала точность, интеллектуальная честность самой науки. Поэтому он предлагал «разделение труда» между учены-

ми: один (в данном случае сам Кант) разрабатывает собственно науку, в которой и речи быть не может о популярности, а необходимы педантическая точность терминологии и пунктуальность в доказательствах; другие облегчают изложение, делая его доступным для учителей, которые передают эстафету науки всем²⁰⁰. Только краткость человеческой жизни и неизбежная ограниченность человеческих сил помешали Канту самому осуществить до конца свой план педагогизации философской науки. Однако и сделанного им с избытком достаточно, чтобы навсегда остаться, подобно Аристотелю, одним из величайших учителей человечества.

Воспитуемы!

Кант не просто верил, он знал, что люди воспитуемы. Об этом ему говорили факты из жизни человеческой души, истории ее становления и развития; результаты теоретического исследования природы человека – эпистемологического, психологического, этического, эстетического и венчающего все – антропологического. Об этом свидетельствовали и факты колоссального личного педагогического опыта Канта.

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

Он производил сильное впечатление на своих слушателей и увлекал их, особенно когда с помощью своих любимых поэтов – Галлера и Поппа действовал и на фантазию слушателей»²⁰¹.

С 1762 по 1764 г. кантовы лекции по метафизике и логике, этике и физической географии, физике и математике слушал Иоганн Гердер (1744–1803);

уже будучи знаменитым писателем, историком, философом, Гердер свидетельствовал: «С благодарной радостью вспоминаю я годы знакомства и учения у философа, который был для меня истинным учителем гуманности. Он был в расцвете своих сил, был по-молодому жизнерадостен и оживлен. В его распоряжении всегда были остроты и шутки, его лекции были источником огромного наслаждения. В том же настроении, с которым он исследовал Лейбница, Вольфа, Баумгартена, Крузиуса, Гельвеция и Юма и прослеживал законы Ньютона, Кеплера и вообще натуралистов, – он изучал творения Руссо, появившиеся в то время, а именно его “Эмиля” и “Элоизу”.

Никакие интриги, никакой сектанский дух, никакие личные выгоды, никакое честолюбие не имели над ним ни малейшей власти, ничто – кроме открытия, разработки и освещения истины. Он побуждал и обязывал своих учеников думать самих; глубоко чужд был ему и деспотизм. Этого человека, которого я вспоминаю с чувством величайшего уважения и благодарности, зовут Иммануил Кант; его образ стоит перед моими глазами»²⁰².

Гердер оказался крайне непокорным учеником Канта и яростно боролся в науке с теоретико-познавательными и историко-философскими положениями учителя, и этот факт оттеняет замечательную особенность кантовой педагогики, на которую обратил в свое время внимание Н.Г. Чернышевский. Кант стремился к идеалу такого воспитания, которое преодолевало бы сковывающее влияние любого авторитета; глубоко понять Канта значит не быть кантианцем, значит формировать в себе непреодолимое стремление к дальнейшему творчеству, развитию, совершенствованию. Вот почему Кант – учитель человечества. Вот почему и Фихте и Гегель были его учениками и оставались его учениками, когда восставали против него²⁰³.

На протяжении почти сорока лет Кант читал еженедельно 5–6 часов по самым разным предметам. Слушателями Канта были студенты всех факультетов – будущие судьи, духовные лица, врачи. Кант широко практиковал официальные диспуты, дополнявшие его лекции. Но и обычные лекции Канта походили более на практические упражнения типа академических диспутов²⁰⁴. «Я все-

гда, – признавался Кант в одном частном письме, – слежу за тем, чтобы мои слушатели с самого начала и до конца никогда не извлекали из моих лекций сухую теорию, но, постоянно сравнивая свой повседневный опыт с моими замечаниями, находили бы в этом живо интересующее их занятие»²⁰⁵. Он учил не мыслям, но мыслить: сначала помогал укрепиться рассудку, ведя его от опыта к суждениям, через них – к понятиям, затем – к исследованию причин и следствий с помощью разума. Если не снабдить «несовершеннолетних», то есть непросвещенный ум, опытом внимательного рассмотрения противоречивых сведений, то молодежь приучится умствовать, то есть насиловать разум действиями незаконными, беспринципными, без правил (основоположений) предпринимаемыми.

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

Самого себя Кант называл в старости «наставником молодежи», а ценность своей жизни усматривал в своем благотворном на молодежь влиянии, имея на то веские основания – благодарности, выражения признательности ему уже после его отставки: бескорыстные²⁰⁶.

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

Воспитуемость людей – залог исторического оптимизма, надежда человечества перед лицом глобальной катастрофы, на самом краю бездны. Но одновременно образование есть еще и категорическая обязанность общества перед каждым новым жителем Земли. Образование обязано «приобщить человека к свободе. В прикладном аспекте свобода выступает как возможность и способ-

ность руководствоваться своим разумом. Это – задача Просвещения, и «отказаться от Просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений означает нарушить и попортить священные права человека»²⁰⁷. В силу этого глубоко противна правам личности социальная практика, выражающаяся в запрете пользоваться разумом. Между тем офицер требует: не рассуждать, а упражняться! Чиновник-фискал: не рассуждать, а платить! Священник: не рассуждать, а верить! Кант ценит свободу мысли еще и потому, что благодаря ей «народ становится постепенно более способным к свободе действий»²⁰⁸.

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

2. Антропология? Это о нашем самовоспитании

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

Три великих вопроса, разъяснением коих занимается наука: что я могу знать?, что я должен делать?, на что я могу надеяться? – сводятся, по Канту, к одному: «Что такое человек?»²⁰⁹. Это – главный вопрос человеческого бытия и прогресса человечества.

Поэтому и теоретико-познавательный вопрос (что я могу знать? как достижима истина? – предмет метафизики, рассмотренный в «Критике чистого разума»), и этический (что я должен делать? что есть добро? – предмет практиче-

ской философии, рассмотренный в «Критике практического разума»), и телеологический (каковы мои цели? как они соотносятся с целями мира? – предмет «Критики способности суждения», философии истории и философии религии) изучаются Кантом с антропологической и притом прагматической точки зрения²¹⁰. Практико-ориентированная антропология ложится в основание научной педагогики. Она же служит фундаментом для опытно-экспериментальных учреждений, абсолютно необходимых науке об образовании и воспитании. «Все успехи в культуре, которые служат школой для человека, имеют своей целью применять к жизни приобретенные знания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, – это человек, ибо он для себя своя последняя цель. – Следовательно, знание родовых признаков людей как земных существ, одаренных разумом, особенно заслуживает названия мироведения, несмотря на то, что человек только часть земных созданий», – начинает Кант свою «Антропологию с прагматической точки зрения».

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

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

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

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

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

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

«В эту зиму, – из частного письма Канта (прим. *Б. Б.-Б.*), – вторично читаю приватно антропологию и хочу ввести этот курс лекций в число обязательных академических дисциплин. Мое намерение состоит в том, чтобы посредством этой дисциплины выявить источники нравственности, различных видов умения, общения, методов образования и управления, другими словами – всей практической сферы... Это учение, наряду с физической географией, отличается от любого другого предмета и может быть названо мироведением»²¹¹.

Прагматическая антропология – это знание о человеке как гражданине мира. Ее следует изучать после школьного образования. Она готовит к жизни: общее знание всегда предшествует частному, иначе приобретенное знание есть не более чем разрозненные сведения, не соединенные в науку. После изучения теоретического курса важное средство расширения прагматико-антропологических познаний – путешествия, чтение о путешествиях, общение с

разными людьми в условиях большого города, связанного со многими странами мира. Но чтобы знать, на что следует обращать внимание при изучении людей, нужно уже многое знать о человеке. Еще один источник антропологических знаний – всеобщая история, этнография, биография и художественная литература. Вот вам и «суровый», «ригористичный» Кант!

«Мы принадлежим к животному царству и становимся людьми только через образование. Вот почему мы могли бы увидеть вокруг себя совершенно других людей, если бы получил всеобщее применение тот метод воспитания, который мудро выводится из самой природы человека»²¹², – Кант говорит о методе как «прививке» человеческому «дичку» от дикости, прививке культуры, культуры морально-умственного совершенства.

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

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

Физиологическая и прагматическая части антропологии в их взаимопроникновении становятся теоретическим обоснованием педагогики, или ее антропологическим основанием. Полстолетия спустя именно такое обоснование пе-

дагогика приняло форму собственно педагогической антропологии в трудах К. Шмидта и К.Д. Ушинского.

Последний писал: «Если же мы не только у педагогов-практиков, но даже и педагогов, излагающих педагогическую теорию, встречаем иногда дурно скрываемое отвращение ко всяким антропологическим анализам чувствований и страстей, то это объясняется само весьма печальной истиной, на которую указывают Декарт и Кант, показывая стремление людей предпочитать смутное чувство попыткам разума выйти на открытую дорогу или вообще предпочитать “мутную воду” прозрачной»²¹³.

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

3. В чем состоит богатство души

Что же это за совершенства, которые призвана приращивать педагогика совершенств, опирающаяся на глубочайшее понимание природы человека? Нравственное мышление и всесторонне осмысленная нравственность. Вкус: разви-

тые чувства возвышенного и прекрасного. Ко благу людей направленная, то есть добрая воля. «Крепкий коктейль» из высшей культуры ума, чувства, воли, дающий нравственное поведение и ответственное творчество, и есть, по Канту, содержание воспитания, образования личности.

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

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

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

Подлинные знания, обладающие развивающей силой, приобретаются лишь в ходе действия в предметном мире и благодаря воздействию человека на предметный мир. Содержание человеческой души есть процесс – процесс

постоянного обогащения априорных²¹⁴ элементов сознания постижением системных связей объективного мира.

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

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

«Те, кто отвергают метод в обучении, могут стремиться только к тому, чтобы вообще сбросить оковы науки и превратить труд в игру, достоверность – в мнение, а философию – в филодоксию»²¹⁵. Кантовские «Пролегомены²¹⁶ ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука» (1783), пособие для учителей по развитию критического мышления, пронизаны горестным презрением к поверхностности и легкости, с какой некритическое мышление с его хвастливым запасом школьной премудрости отделяется от труднейших задач познания. Учитель обязан овладеть мышлением о мышлении, выработать (выстрадать) истинный метод познания.

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

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

4. Нравственное мышление

Дисциплина ума и его моральность неразрывны: только строго этическое мышление обеспечивает неразрушительное творчество как залог, средство и содержание прогресса. Однако привить физической природе человека культуру можно, лишь глубоко поняв сущность и законы этического мышления, законы его становления и его функционирования. Для этого надобно располагать ответами на следующие вопросы: каковы движущие силы творческих процессов; механизмы их; оптимальные условия их протекания; препятствия для них; средства их становления и поддержания в ходе индивидуального развития; их связь с другими способностями и свойствами и состояниями души в структуре человеческого сознания и подсознания. Надобно раскрыть тайны «я», понять его трагедии, опасности, недостатки и его величие. Нужна скрупулезнейшая и честнейшая критика нашего разума. Иначе мы так и не узнаем, что же «я могу знать».

На пути к этой цели Кант сделал множество великих открытий; его новаторство беспрецедентно. Он обнаружил имманентную сознанию его активность; вскрыл содержание априорного неосознаваемого человеком знания и схем восприятия; показал автономность апперцепции²¹⁷ и апперцептивный характер воображения (гениальности).

Чтобы видеть, надо знать. Это открыл Кант, а прежде считалось, что чтобы знать, надо видеть. Нет. Мы ничего не увидели бы, не будь у нас априорного знания о протяженности, количестве и т.д. Сознание активно – оно самопроизвольно налагает на действительность свои готовые, встроенные в него схемы восприятия; более того, оно перестраивает действительность в соответствии со

своими идеями, как доопытными, так и приобретенными в ходе жизнедеятельности. Кант «первый в корне перевернул представление, согласно которому субъект бездействует, спокойно воспринимая, предмет же исполнен активности: переворот, передавшийся во все отрасли знания как бы путем электрического воздействия»²¹⁸. Да! Это была революция в человековедении: оказывается, мы не просто отражаем мир в своем сознании, но вносим в это отражение неосознаваемые схемы, организующие и структурирующие само восприятие. Мы не воск, из коего мир может лепить все, что придется и что случится, нет, мы сами лепим себя, и некого упрекнуть и некого благодарить за результаты нашего самосозидания, кроме нас же самих.

Благотворное влияние учения Канта об активности сознания, учения о свободе как о предпосылке и содержании прогресса на умственную жизнь вообще и на педагогическую мысль в частности остро ощутил и ярко выразил Фридрих Гёльдерлин (1770–1843), называвший Канта «Моисеем нашего народа, который выводит его из расслабляющего египетского плена на пустынные и вольные просторы своей спекулятивной философии и приносит ему со священной горы могучее слово заповеди»²¹⁹.

В романе «Гиперион» под сильным влиянием Канта Гёльдерлин писал: «Знаешь ли, почему я всегда презирал смерть? Потому что жизнь во мне я ощущаю как нечто данное мне не Богом и не смертными. Я верю, что источник жизни в нас самих и мы лишь по собственному свободному побуждению так тесно связаны со вселенной. Да и чем был бы этот мир, когда он не стал созвучием свободных существ? Когда бы все живущее, едва возникнув, само не стремилось бы радостно слиться в единую многозвучную жизнь? Каким косным, каким холодным стал бы этот мир! Каким бездушным механизмом! Вот почему утверждение, что все мертво без свободы, и есть истина в высшем смысле слова. Ведь ни одна былина не прорастет, если в ней нет собственной жизненной силы»²²⁰.

Индивид – самодвижущееся образование: источник деятельности – сам человек, который не просто реагирует на воздействия, а организует их, действуя

в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде. Отсюда проистекают педагогические требования познавательной и нравственной самостоятельности, активности учения и поведения в целом. Воспитанию как подражанию и воспроизведению, воспитанию как постоянному приспособлению, воспитанию как дисциплинирующей дрессировке эта позиция преграждала путь, эта посылка выносила смертный приговор. «Механизм обучения, постоянно принуждая ученика к подражанию, несомненно, оказывает вредное действие на пробуждение гения, если иметь в виду его оригинальность. Но каждое искусство все же нуждается в некоторых основных механических правилах, и этому следует научиться со всей школьной строгостью», – требует Кант «золотой середины» в развитии воображения и творчества.

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

Выводит человека из состояния несовершеннолетия самостоятельность его мышления. Три максимы²²¹ необходимы при этом: 1) думать самому; 2) мыслить себя на месте любого другого; 3) всегда мыслить в согласии с самим собой. Первый принцип – образа мыслей, свободного от принуждения; второй – принцип широкого образа мыслей, согласующегося с понятиями других; третий – принцип последовательного образа мышления. Самостоятельность правильного мышления – революция во внутреннем мире человека, не желающего более, чтобы за него думали другие, а решающегося идти вперед не на помочах.

Наконец, и антиномии²²² разума педагогичны: они требуют введения в образование противоречий – как лекарства от догматизма. Поучительна история заблуждений и трагедий из архива человеческого разума! Не с тем, чтобы противопоставить разум чувству или чтобы взрастить недоверие к разуму, но с тем,

чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о многосложности умственной работы и некоторый ее опыт. Растущему человеку необходимо знать, что А не равно А ни при каких обстоятельствах, разве что только в пустой, бессодержательной абстракции ленивого ума. В противном случае мы никогда не научим наших детей применять знания на практике, умение в частном разглядеть общее, а общее применять для познания частного. Короче, не научим способности суждения, недостаток которой, как показал Кант, и есть то, что называется глупостью²²³. Антиномии чистого разума – его неизбежные неразрешимые противоречия – свидетельствуют о том, что разум перешел границы своих возможностей, границы посястороннего мира, и взялся за решение задач трансцендентных, то есть потусторонних. Кант ограждает разум от веры, разграничивает сферы их господства: дело разума практическое, и теоретический («чистый», спекулятивный) разум не имеет права посягать на область веры, но и вера да не диктует разуму основоположения его работы! Антиномии примиримы, разрешимы здесь, на Земле, пусть только разум отшатнется от неисповедимого и перестанет обслуживать страстные желания, коренящиеся в природе человека!

С кантовской критикой разума, нацеленной на разрешение его моральных проблем, не соглашается Ф.М. Достоевский²²⁴. Достоевский отвергает претензии разума, то есть науки на разрешение практических проблем: «Свобода, свободный ум и наука заведут их (людей. – *авт.*) в такие дебри, что одни из них истребят себя сами, другие истребят друг друга, а третьи, оставшиеся, приползут к ногам нашим и возопиют к нам...»²²⁵.

Достоевский снимает в «Братьях Карамазовых» мнимость кантовских антиномий – ибо Кант считал, что их неразрешимость мнима! – и оставляет их неразрешимыми в жизни²²⁶.

Пусть разум не занимается мнимыми проблемами, химерами, фантазиями, требует Кант. У Достоевского же звучит: разум, не вмешивайся в главные вопросы бытия и веры, ибо ты жалок, слаб, ничтожен; ты полон гордыни и самомнения, тебе надобно смириться! У Канта разум призван обеспечить нравствен-

ное поведение и победить, а Достоевский отвергает разум в любой попытке приблизиться к истине. Для Канта познание бесконечно, но к этой бесконечности непременно надобно стремиться, ибо в этом залог будущего и в этом призвание человечества; у Достоевского самое притязание ума на познание истины осмеяно; он третирует разум за его «приземленность» и бессилие; он окрашивает противоречивость разума в безнадежно трагические тона.

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

4. Чувство нравственное и безнравственное

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

Нельзя смешивать страсти со склонностями. Некоторые склонности выступают как движущие силы развития человека и человечества, например склонность к продолжению рода. Но склонности не должны становиться страстями, то есть привычными и патологически неизбывными желаниями, вкоре-

нившимися в самую личность и сужающими для нее весь мир до размеров своих устремлений.

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

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

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

С теми, кто находится во власти своекорыстия, никогда не следует рассуждать о вещах более тонкого вкуса. В этом отношении курица, конечно же, лучше попугая, печной горшок полезнее фарфоровой посуды, все проницательные умы мира ничего не стоят по сравнению с крестьянином, а что касается попытки определить расстояние до неподвижных звезд, то с этим можно повременить, пока не придут к согласию, как лучше всего пахать плугом. И тем не менее человек самых грубых чувств способен понять, что прелести и приятности

жизни, без которых как будто всего легче обойтись, привлекают наше самое пристальное внимание и что если исключить их из числа стимулов, у нас осталось бы мало побудительных причин для столь разнообразной деятельности. Равным образом никто не настолько груб, чтобы не почувствовать, что нравственный поступок, по крайней мере совершенный другим лицом, тем больше волнует, чем дальше он от своекорыстия и чем больше выступают в нем упомянутые благородные побуждения.

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

В тесной связи с познавательной и нравственной проблематикой стоят у Канта вопросы эстетического образования личности. Воспитание вкуса, как и воспитание чувств, во-первых, определяет во многом ценностные ориентации человека, во-вторых, развивает его творческие способности. Прекрасное не есть целесообразное, не есть форма, но – нравственно доброе, и истинной пропедевтикой хорошего вкуса должно быть развитие нравственных идей и морального чувства²²⁷; культура душевных сил рассматривается как введение во всякое изящное искусство. Искусства делают людей цивилизованными, то есть разумными. Противоречия между разумом, теорией, и действием, практикой, примиряются эстетическими ценностями и суждениями о приятном и неприятном, о красивом и безобразном и т.д.

Воспитание чувств должно сопутствовать формированию понятий. Иначе трудно сохранить эмоциональное отношение человека к прекрасному в жизни и

искусстве при условии все возрастающей (по мере приобретения культуры) сознательности.

Глава V. Педагогика и педагогическая антропология

Иоганна Готлиба Фихте

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

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

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

Биографы великого мыслителя сообщают, что, получив в своей небогатой крестьянской семье трудовую и нравственную закалку, он попал в монастырскую школу, от гнета которой очень страдал²²⁸.

Характерно, что 26-летний Фихте сделал запись в дневнике о мыслях, пришедших к нему в связи с чтением педагогов К.Г. Зальцмана и И.Г. Песталлоцци: «Оглупляющее воспитание крестьянских детей в теологической школе, в доме коварных ненавистников, шарлатанов и воров высшего пошиба»²²⁹.

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

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

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

В начале своего трудового пути он некоторое время работал домашним учителем в Цюрихе (1788–1790 и 1791). Он вел «Дневник поразительных ошибок воспитания», ежедневно предоставляя этот дневник родителям своих учеников.

С ранней юности Фихте проявил ярко выраженное дарование проповедника. Собственно, к деятельности проповедника Фихте первоначально и готовил себя, и эта склонность наложила печать на его учение²³⁰.

С 1794 по 1799 год Фихте занимал кафедру философии в Йенском университете. С 1810 года Фихте трудится в Берлинском университете. Он становится его первым избранным ректором и преподает здесь вплоть до самой смерти.

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

«Всходя на кафедру и приступая к лекции, Фихте начинал говорить не голосом отвлеченного мыслителя, рассказывающего какое-либо только и только теоретическое построение. Нет, его голос тотчас же начинал звучать проповеднически, властно, повелительно. Лекция становилась тотчас же вещанием откровения, ответом на самое насущное, самое центральное и важное, от чего зависит судьба дальнейшего существования. Это было своего рода священнослужением, старанием установить прямую связь между слушателями и истиной.

Речь Фихте властно захватывала, потрясала до глубины души, рушила сложившийся образ мыслей и чувств и уносила в новые просторы»²³¹.

Известный в свое время философ, весьма высоко ценимый К.Д. Ушинским, Иммануил Герман Фихте, или Фихте-младший (1796–1879), сын героя

нашего повествования, свидетельствует о том, что его отец был добрым и умным учителем своего ребенка. «В других случаях отнюдь не всегда терпеливый, отец, когда занимался со мной, был так мягок и терпелив, что в душе зарождалась не только охота к делу, но и в два раза большая любовь к самому учителю»²³².

1. Основные вехи педагогического творчества Фихте

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

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

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

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

Без убеждений нет личности. Убеждение же для Фихте прочно в той мере, в какой оно ясно. «У меня, – говорит Фихте, – движение сердца истекает только

из полной ясности, и не может случиться, чтобы достигнутая ясность не овладела вместе с тем моим сердцем».

Зрелость. Наукоучение. В 1794 году Фихте опубликовал в качестве пособия для студентов очерк «О понятии наукоучения или так называемой философии», а также трактат «Основа общего наукоучения» – центральное произведение всего цикла работ о наукоучении. В 1795–1796 годах вышли еще два труда, в которых развивалось наукоучение, – «Очерк особенностей наукоучения по отношению к теоретической способности» и «Основы естественного права».

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

Наукоучение было предназначено объединить мысль с делом, знание со свободой. Знание, свобода и образование в широком смысле слова составляют у Фихте абсолютное единство.

Философия Фихте носит педагогический характер. Фихте создал демократический вариант идеалистической философии, краеугольным камнем которого является понятие свободы. Оно соединяет в себе принцип самостоятельности, принцип деятельности (делай все сам!) и принцип нравственности.

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

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

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

«Основы естественного права согласно принципам наукоучения» Фихте публикует в 1796 году. Здесь, в частности, рассматривается проблема социального и биологического в человеке. Фихте задается вопросом, «почему, в силу каких морфологических преимуществ человеческое тело способно сделаться в ходе воспитания разумным, а животное, даже самое развитое, нет? В чем, стало быть, надлежит видеть принципиальное отличие разумного от животного начала в человеке?»²³³.

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

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

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

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

В 1800 году увидели свет две работы Фихте – «Назначение человека» и «Замкнутое торговое государство».

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

Сущность человека предстает здесь как ученичество и учительствование. Это – идея воздействия всего человеческого рода на самого себя. Идея усердного соревнования в «давании» и «получении» («самое благородное, что может выпасть на долю человека»). Идея всеобщего сцепления друг с другом бесконечного числа людей, общий двигатель которых – свобода.

Лучшее в природе человека – потребность в созидании и совершенствовании себя и жизни.

Эта потребность в творчестве вызывается к жизни с помощью воссоздающего воображения при условии общей направленности личности к добру. Потребность в творчестве, разъяснял Фихте в работе «Замкнутое торговое государство», связана с умением удивляться. Фактически с удивления и начинается познание. Тем самым человек преодолевает инерцию сознания, привычного обыденного «здорового» смысла.

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

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

Здесь же рассмотрены цели и содержание, а не только методы обучения философии. Значительная часть этой проблематики составляет костяк дидактики как теории обучения в целом. Остальное содержание представляет собой материал для решения вопросов философского образования, как высшего, так и среднего.

В 1806 году была опубликована работа Фихте «Основные черты современной эпохи». В ее основу положены лекции, которые Фихте читал в Берлине зимой 1804–1805 годов.

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

В интеллектуальные процессы восприятия и творчества необходимо включить чувства. Открой человеку наслаждение от труда души – и ты дашь ему одно из величайших радостей жизни – радость смелой, оригинальной, ясной, правильной мысли.

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

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

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

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

«Речи» – главное собственное педагогико-антропологическое и дидактическое произведение Фихте. Именно здесь сформулирована им его версия песталоццианской концепции элементного образования²³⁴.

Завоеванная Наполеоном Германия может спастись только воспитанием! В письме тайному советнику, канцлеру министерства юстиции Пруссии К.Ф. фон Бойме (1765–1838) Фихте писал в январе 1808 года: «Из ничего и будет ничего, и не существует средостения между прямыми противоположностями; по-

этому я, как и прежде, полагаю, дражайший друг, что без совершенного перерождения всего нашего сознания, т.е. благодаря всепроницающему воспитанию, не дожидаться нам спасения ни от каких больших или меньших успехов»²³⁵.

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

«Фихте Наполеону противопоставил Песталоцци и уверял, что Песталоцци сильнее всех завоевателей на свете», – писал Ю.И. Айхенвальд в «Очерке педагогических воззрений И.Г. Фихте»²³⁶. В «Речах» Фихте подробно анализирует и пропагандирует педагогику «созерцания и элементов» Песталоцци как лучшее из всего, чем располагает мировая педагогика.

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

Национальная идея Фихте носила ярко выраженный педагогический характер.

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

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

Р. Яхман (1747–1843), ученик и душеприказчик И. Канта, правильно понял «Речи к немецкой нации». Национальная школа, национальное воспитание

– это не что-то, имеющее отношение к формированию чувств национальной исключительности и т.п., а только – общенародное, т.е. для всех без единого исключения граждан предназначенное воспитание.

Яхман понял, что Фихте говорит о единой школе, и именно эту трактовку «Речей» положил в основу своих демократических требований реформы общенародной системы образования.

Взывая к национальной гордости своего народа во времена его военного и политического поражения, Фихте требовал от него стать образцом и маяком для других народов в области культуры, в достижениях нравственного совершенствования, в деле воспитания и образования.

Куно Фишер (1824–1907) показал, что в «Речах» обосновывается необходимость полного реформирования школьного дела как мировая задача и как национальная.

Возрождение немецкого народа рассматривается Фихте как путь внутреннего перерождения человечества, путь к нему. Надо быть абсолютным пошляком и идиотом, чтобы разглядеть в этой идее националистическую подоплеку. Призвать своей народ стать примером для подражания не означает призвать его быть хозяином мира²³⁷.

Фихтевский план национального воспитания состоит в том, что, в отличие от представителей Французской революции, которые предполагали сначала захват власти и изменение политической ситуации, а потом уже осуществление воспитания, Фихте менял эту последовательность местами²³⁸. Фихте тщательно ищет и разрабатывает воспитательные средства преобразования мира.

Новое воспитание, развернутый план которого изложен Фихте в «Речах к немецкой нации», обязано образовать в воспитаннике твердую и непогрешимую добрую волю. Но для этого его должна увлечь нравственная цель, которая всецело захватывает его лишь тогда, когда он сам рисует ее образ. А для последнего нужна интеллектуальная самостоятельность, созревающая только при полном и гармоничном развитии всех человеческих способностей.

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

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

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

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

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

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

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

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

Как ректор Берлинского университета и профессор философии Фихте был обеспокоен деятельностью «буршеншафтов», землячеств, «орденов» – студенческих союзов, использовавших пробуждение национального самосознания и возрождение восторженного увлечения идеями свободы во время столкновения с Францией для идеологической маскировки самого разнузданного антиобщественного поведения. Буршеншафты объединяли «золотую молодежь», сынков знати и нуворишей, уверенных в могуществе денег, на которые они покупали себе университетское образование, не обременяя себя учебой. Попойки, дуэли, избивание недовольных ими граждан, полная нравственная распущенность характеризовали их «активность»²³⁹.

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

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

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

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

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

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

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

Генрих Гейне точно характеризовал благотворное влияние Фихте на молодежь: «Сочинения Фихте были проникнуты гордой независимостью, любовью к свободе, мужественным достоинством, оказавшим благодетельное влияние, особенно на молодежь»²⁴⁰.

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

2. Воспитательный смысл и образовательное назначение философии Фихте

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

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

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

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

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

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

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

Воспитание и философия. В чем здесь дело? Убеждение, сливающееся с внутренней самостью, не допускающее никакого сомнения или раздвоения личности, есть для Фихте высшее выражение и цель человеческой самостоятельности. Оно достижимо лишь с помощью смелого возвышения и последовательного развития самодеятельной силы духа и может быть проявлено в жизни согласными с ним поступками. Начало и конец его – в нравственном достоинстве человека, в истинном, освещенном сознанием этого достоинства деянии.

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

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

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

Этот «внутренне педагогический» характер философствования Фихте роднит его с великим греческим мудрецом. Все философские рассуждения Сократа глубоко проникнуты педагогизмом, майевтикой, желанием побудить слушателя или собеседника самого своими силами продумать высказываемую мысль, обосновать ее, усвоить и затем жить ею»²⁴¹.

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

Наукоучение есть фундамент для учения о мудрости и жизни. Но фундамент закладывается для того, чтобы на нем стоял дом; так и наукоучение «научко-поучает», дабы стала возможна «правильная жизнь»: «ведь жизнь является целью, а не спекуляция; эта последняя есть только средство»²⁴².

Формирование ума действительно происходит, по Фихте, в ходе исследования нравственных понятий, как у Сократа. При абсолютной ясности понятий они становятся убеждениями. Поэтому воспитательная функция философии – выяснять «чистые» понятия.

Но Фихте не ограничивается интеллектуализмом, он переносит акцент на волю и убеждения, которые опосредствуют мышление, связывая его с практи-

кой. Истина сильна только тогда, если она стала истинным убеждением человека.

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

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

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

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

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

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

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

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

Назначение человека состоит не в чистом познании, но в деятельности согласно познанию. Не для праздного созерцания и размышления о самом себе или для рефлексии о благоговейных чувствах находится в этом мире человек. Деятельность, и только деятельность определяет ценность личности.

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

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

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

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

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

Главную целью и предметом сознательного намерения в воспитании должно быть развитие с ранней юности внутренних сил воспитанника. Образовывать человека надо для его собственной пользы и как орудие его собственной воли, а не как бездушное средство для других. Образование целостного человека с его ранней юности – вот единственный путь к распространению философии.

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

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

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

Иначе воспитание только добивается годности для других, не принимая во внимание того, что принцип годности лежит равным образом в индивиде, и таким образом в ранней юности вырывает с корнем росток самостоятельности и приучает человека никогда не приходить в движение самому, а ожидать первого толчка извне»²⁴³.

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

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

«Наукоучение является, – говорит Фихте, – нашим орудием, нашей рукой, нашей ногой, нашим оком; и даже оком нашим оно не является, а лишь ясностью взора. Предметом усвоения наукоучение делается только для того, кто его еще не имеет. Только ради этого излагается наукоучение в словах. Кто его об-

рел, тот, поскольку только он глядит в самого себя, не говорит уже о нем, а изживает, делает, практикует его во всем своем остальном знании. Строго говоря, его даже не имеют, а им бывают, и никто не имеет его раньше, чем сам не станет им»²⁴⁴.

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

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

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

3. Учение Фихте о человеке как субъекте воспитания

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

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

Забота о равномерном развитии всех задатков человека – первая цель педагогики, по Фихте. Она предполагает, прежде всего, знание всех его задатков,

науку обо всех его стремлениях и потребностях, законченное определение всего его существа, настаивал великий мыслитель.

В человеке есть стремление знать и в особенности знать то, что ему необходимо знать. Развитие этого главного задатка требует всего времени и всех сил человека. Если есть какая-нибудь общая потребность, которая настоятельно требует, чтобы специалисты посвятили себя ее удовлетворению, то именно эта потребность.

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

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

Это знание должно стать полезным обществу, и, следовательно, дело не только в том, чтобы вообще знать, какие задатки человек в себе имеет и при помощи каких средств вообще их можно развить.

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

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

Приобретение навыков называется культурой, и так же называется приобретенная определенная степень этого навыка. Культура различается только по степеням, но она способна проявлять себя в бесконечном множестве степеней. Она – последнее и высшее средство для конечной цели человека – полное со-

гласие с самим собой, если человек рассматривается как разумно-чувственное существо.

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

4. Природа человека и общества

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

Понятие человека есть, следовательно, не понятие единичного человека, а понятие рода. Человек, чтобы стать человеком, должен самоопределиться. Он должен воспринять извне призыв к самоопределению, т.к. в его биологической природе это стремление отсутствует.

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

Природа общества. Как и у Канта, этика Фихте тесно связана с проблемами социальной философии. При этом он уверен, что свободная личность не может раскрыться, если не существует других личностей. Моральный закон тоже предполагает множественность субъектов нравственности²⁴⁵.

В трактате «Система учения о нравственности по принципам наукоучения» философ обосновал тезис о том, что люди не могут быть изолированы друг

от друга, а человек вообще немислим, если нет множества людей, объединенных друг с другом.

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

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

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

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

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

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

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

В этом смысле все события в мире представляются Фихте поучительными картинами, преподносимыми человечеству великим воспитателем – историей,

дабы оно могло извлечь из них то, что ему надлежит знать. Но не так, чтобы человечество из них извлекало бы уроки: во всей всемирной истории мы никогда не найдем чего-либо, помимо того, что мы сами до этого сперва вложили туда. Но человечество путем оценки действительных событий легче разовьет из самого себя то, что в нем самом заложено.

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

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

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

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

Назначение же человека как такового и, соответственно, его общечеловеческий долг определяется принадлежностью его к роду: он должен способствовать наступлению на Земле царства свободы и разума.

Образование не сводится лишь к обучению способности мыслить, рассуждать, но является сложным единством, в котором эта способность есть только составное звено системы способностей. В образование входит также и развитие способностей незамутненного самообманом точного и ясного восприятия дей-

ствительности – «объективной реальности во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов»²⁴⁶.

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

Первое действие освобождения нашего «я» есть «укрощение чувственности. Но это еще далеко не все. Чувственность не только не должна повелевать, она должна быть слугой, и притом умелым и полезным слугой; она должна быть к нашим услугам. Для этого надлежит выискивать все ее способности, развивать их всевозможными способами, возвышать и усиливать до бесконечности.

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

В культуре Фихте видел могучее средство человеческого совершенствования и конечную цель. Свобода и истина – вот подлинные критерии для измерения человека и человечности. Служить им и защищать их – вот в чем видел философ смысл жизни каждого человека. Ибо только в условиях господства свободы и истины возможно развитие и совершенствование (интеллектуальное, нравственное, культурное и т.д.) человека и общества²⁴⁷.

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

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

В древнейшую эпоху люди бессознательно влеклись к ней инстинктом разума.

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

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

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

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

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

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

Именно общество является единственным гарантом естественного бессмертия личности. Почему?

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

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

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

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

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

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

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

Смысл жизни. Назначения, цель и смысл человеческой жизни становятся основоположениями, исходными пунктами воспитания и его теории. Еще в небольшой работе «О достоинстве человека», которой Фихте завершил свои лекции по наукоучению 1794 г., он выводил идею назначения человека из посылки, что реально сущей является только деятельность. Все, что выступает как предмет, представляет собой в действительности продукт деятельности.

Фихте писал: «Единственно через человека распространяется господство правил вокруг него до границ его наблюдения...

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

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

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

Более того, вокруг человека облагораживаются души. Чем больше кто-либо человек, тем глубже и шире действует он на людей, и то, что носит истинную печать человечности, будет всегда оценено человечеством...»²⁴⁸.

5. Идеал и цели воспитателя

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

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

Эта склонность включает в себя два следующих стремления.

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

Затем – стремление к восприятию, т.е. стремление приобрести от каждого культуру в той области, в какой он особенно развит, а мы особенно не развиты.

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

Все индивиды, принадлежащие к человеческому роду, отличны друг от друга. Только в одном они вполне сходятся: это их последняя цель – совершенство. Приближаться и приближаться к этой цели до бесконечности – это человек может и это он должен. Общее совершенствование и совершенствование самого себя посредством свободно использованного влияния на нас других и совершенствование других путем обратного воздействия на них как на свободных существ – вот назначение человека в обществе.

Чтобы достигнуть этого назначения и постоянно достигать его все больше, человек нуждается в способности, которая приобретает и повышается только посредством культуры, а именно в способности двоякого рода: 1) способности давать или действовать на других как на свободных существ; 2) восприимчивости, или способности брать или извлекать наибольшую выгоду из воздействия других на нас.

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

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

Какова природа отношений между воспитателем и воспитуемым?

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

Под оптимистическую веру в возможности воспитания был подведен теоретический базис.

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

Высшие воспитатели – ученый и художник. Концепцию воспитателя как ученого и художника Фихте развил в трактатах «О назначении ученого» и «Об обязанностях художника».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Искусство вводит человека внутрь себя самого и располагает его там как дома. Оно отрывает его от данной природы и делает его самостоятельным для себя самого. Ведь самостоятельность разума является нашей конечной целью.

Эстетическое чувство – это не добродетель. Нравственный закон требует самостоятельности согласно понятиям, красота же приходит сама по себе, без всяких понятий. Но она является подготовкой к добродетели, она подготавливает

для нее почву, и когда возникает моральность, она находит уже выполненной половину работы – освобождение от уз примитивной чувственности.

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

Распространение безвкусицы в создании красоты не остается безразличным для людей с точки зрения формирования их душевного облика, но превратно воспитывает их.

Пусть художник остерегается из корыстолюбия или стремления к мимолетной славе отдалиться испорченному вкусу своего века. Он должен стараться воплотить идеал и забыть все остальное.

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

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

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

Учение и совершенствование было для Фихте, как и для Платона, нераздельными понятиями. «Какую ты выберешь философию, зависит от того, что ты за человек», иными словами – ты должен стремиться к самостоятельности и свободе (это и есть истинная жизнь) с помощью философии»²⁴⁹.

Задача воспитания, по Фихте, изменить мир к лучшему. Фихте не признавал отречения от Земли, напротив, он проповедовал замену убожества жизни созидательным взаимодействием свободных и вполне достойных людей. Подобно ивиковым журавлям, Фихте и вслед за ним Гегель неустанно носились над головами немецкого бюргерства, постоянно напоминая об этом идеале²⁵⁰.

Педагогика духа должна отныне прояснять педагогику вещей, сиречь специальная организация воспитания обязана быть сильнее воспитывающего влияния среды в целом.

Природа и наука становятся воспитывающими благодаря своему конструктивному призыву к разуму, а не благодаря энциклопедическому знакомству с фактами. Воспитательно знание принципов, а не одних фактов, и упражнение в применении этих принципов к решению жизненных и научных задач. Отсюда – требование дедукции, критики и обобщения.

Как и Песталоцци, Фихте видит конкретную цель и средства образования в том, чтобы подчинить формы всего обучения тем вечным законам, по которым человеческое познание поднимается от чувственного созерцания к ясным понятиям.

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

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

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

этой цели есть истинное назначение человека как разумного, но конечного, как чувственного, но свободного существа.

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

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

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

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

Интеллектуальное и телесное развитие ребенка составляет первую половину воспитания.

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

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

6. Сущность сознания и ума. Их становление и развитие

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

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

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

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

Основная теоретическая способность, лежащая в основании всякого сознания и создающая для «я» всю реальность, есть продуктивная сила воображения.

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

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

В этом смысле Фихте называет наукоучение «прагматической историей человеческого духа», ибо оно воспроизводит восхождение по ступеням развития, совершаемое самим «я» в силу его природы. Метод наукоучения совпадает с законами развития интеллекта, согласно которым он необходимо становится для себя тем, что он есть.

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

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

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

Объект понятия, то, что у Канта есть «вещь в себе», у Фихте – продукт бессознательной, нерелективирующей деятельности «я», поскольку это «я» продуцирует силою воображения чувственный созерцаемый образ вещи. Понятие же – продукт той же самой деятельности, но протекаемой с сознанием хода и смысла собственных действий²⁵¹.

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

Рефлективируя над истоками и причинами своих ощущений, «я» совершает выход за пределы ощущения. В этой новой рефлексии «я» действует. Это действие называется созерцанием – немым, бессознательным взиранием, растворяющимся в своем предмете.

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

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

Но репродуктивное воображение само по себе не может прийти к окончательному результату. Чтобы зафиксировать нужный результат, необходима новая рефлексия, осуществляемая рассудком. Рассудок, согласно Фихте, не создает ничего нового. Он классифицирует и хранит в себе продукты репродуктивного воображения – представления.

Способность свободно мыслить есть характерное отличие человеческого рассудка от рассудка животного. У последнего тоже есть представления, но они необходимо следуют друг за другом и порождают друг друга подобно тому, как одно движение в машине необходимо порождает другое.

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

Чем больше человек осуществляет это преимущество, тем больше он человек. Способность человека, благодаря которой он обладает этим преимуществом, есть та самая способность, посредством которой он свободно желает. Проявление свободы в мышлении, равно как и проявление ее в волеии, есть, по Фихте, необходимое условие, которое только и позволяет ему сказать: аз есмь, я есть самостоятельное существо²⁵².

Рефлектируя о рассудке и содержащихся в нем объектах, «я» выступает как способность суждения. Способность суждения рефлектирует над объектами, уже имеющимися в рассудке, или же абстрагируется от них и полагает их в рассудке после дальнейшей работы рефлексии.

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

Этим завершается восхождение теоретического «я» по ступеням развития.

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

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

«Я» рефлексировать о своей первоначальной деятельности и ощущает себя ограниченным.

Затем оно рефлексировать о своем ощущении и возвышается до созерцания.

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

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

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

Наконец, «я» рефлексировать о своей способности суждения и сознает себя как способность отвлекаться от всех объектов, как самосознание, имеющее дело с понятиями.

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

Отсюда – непреложное требование обучать рефлексировать. Именно рефлексия дает свободу и власть созерцать и мыслить долго и правильно.

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

Движение от созерцания, чувственного этапа сознания к теоретическому мышлению осуществляется «по спирали»: каждое удаление отвлеченной мысли

от ощущений, восприятий и представлений сопровождается постоянным возвратом к ним.

Задача мышления, по Фихте, в том, чтобы понять собственные действия по созданию образов созерцания и представления, сознательно репродуцировать то, что оно продуцировало ранее бессознательно. Поэтому законы и правила дискурсивного (сознательно повинующегося правилам) мышления и суть не что иное, как осознанные – выраженные в логических схемах – законы интуитивного мышления, творческой деятельности субъекта, созидающего мир созерцаемых образов, мир, каким он дан в созерцании²⁵³.

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

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

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

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

Фихте вносит в трактовку созерцания кантовский элемент: созерцание есть необходимый момент творчества. Созерцание соединяется с понятием, с

деятельностью продуктивной способности воображения. В кантовской трактовке созерцание дает представление о единичном предмете, которое должно подвергаться в познании категориальной переработке (это – эмпирическое созерцание – сознание об индивидуальном предмете).

У Фихте самосознание начинается с интеллектуального созерцания, которое есть непосредственное знание того, что «я» действует, и того, что за действие оно совершает

Интеллектуальное созерцание появляется вместе с созерцанием объекта, без которого невозможно никакое мышление. Мы абсолютно ничего не можем выдумать для себя или создать через мышление. Мы можем мыслить лишь то, что созерцается. Мышление, в основе коего нет никакого созерцания, – пустое. Собственно, оно не есть даже мышление.

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

Фихте исходит из того, что в созерцании как деятельности по построению образа вещи постоянно происходит соединение, синтез исключаящих друг друга определений. У Фихте действительное познание рассматривается как единство противоположностей опосредствованного и непосредственного знания. Нет ничего, что одновременно не содержало бы в себе и непосредственности, и опосредствования²⁵⁴.

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

Созерцание – центральное понятие педагогики Фихте, весьма детально разработанное им в «Речах к немецкой нации».

Ошибка воспитания в том, что оно отвлекает воспитанника от созерцания вместо того, чтобы направлять его на рефлексии. Педагогика, не зная, в чем за-

ключается природа души и о чем надо заботиться при формировании человека, обходит созерцание. Педагогика переоценивает чтение и письмо как средство развития и поэтому и применяет их ложно, вербально, оставляя духовную жизнь пустой, туманной, непроясненной.

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

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

Столь же несомненно, что общий и имеющий чрезвычайно далеко идущие следствия закон «не отставай от появления и роста созревающих способностей и сил ребенка, которые предполагается развить в нем, и не опережай их» справедлив и для этого случая: стимуляции способности созерцания у воспитанника.

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

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

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

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

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

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

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

Второй предмет созерцания – внешние объекты. Восстановить их, набросать их образ, воссоздать их с помощью воображения – вот азбука созерцания.

Когда объект станет для ребенка хорошо знакомым, тогда только можно сообщить, как он называется.

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

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

Все впечатления от окружающей природы, которые получает ребенок, когда в нем пробуждается сознание, немедленно обступают его беспорядочной толпой, смешиваясь в одном, туманом и мраком наполненном, хаосе. Как обратиться ребенку из этой сумятицы?

Он нуждается в помощи других, но не может ее получить никаким иным способом, как только определенно выражая свою потребность, дифференцируя одну потребность от другой, ей подобной и уже обозначенной в его языке.

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

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

Таким путем приобретает ребенок свое «я», которое он синтезирует в свободном и осознанном понятии и с помощью которого он тщательно изучает себя. А с тех пор, как только «я» пробуждается к жизни, душевная жизнь человека как бы прозревает и с этого момента уже никогда не утрачивает этого своего качества.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Они ведут к несосредоточенности, которая довольствуется записями и надеется когда-нибудь потом по бумажке выучиться тому, чего, вероятнее всего, так никогда и не одолеет, и, вообще, к сопливой раздумчивости, так часто сопровождающей манипуляции со словами.

Эти дисциплины (чтение и письмо) не должны преподаваться ученику вплоть до полного окончания всего курса. Они должны стать его последним даром на дорогу, напутствием. Не ранее того должно вводить воспитанника в анализ языка. Ученик в совершенстве овладевает языком задолго до аналитическо-

го его изучения, и вводить воспитанника в анализ языка надобно, чтобы он сам открыл и научился применять буквы. Эту задачу он выполнит играючи после всего, чему он научился и что приобрел в ходе своего предшествующего воспитания.

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

Этого совершенно достаточно для полного завершения образования.

Опыт. Знание есть система необходимых представлений, или опыт.

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

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

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

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

В результате этого различного образа действий природы определяются индивиды и то, что называют их частной, эмпирической, индивидуальной при-

родой. В этом смысле можно сказать, что ни один индивид не равен вполне другому в отношении его пробудившихся и развившихся способностей.

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

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

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

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

Этот, конечно, не удивляется тому, что все существует в таком виде, как оно есть, так как, по его мнению, иначе не могло бы быть. Он не поднимает вопроса о том, как до этого дошли, потому что, по его мнению, так было с самого начала. Он страдает болезнью принимать случайное за необходимое.

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

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

В своей педагогической работе Фихте постоянно взывал к воображению своих учащихся. Так, в предисловии к очередному курсу лекций он писал: «Мы рассчитываем тут на способность и желание читателя удивляться, на его умение вполне перенестись мыслью в прошедшее или будущее»²⁵⁵.

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

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

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

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

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

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

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

Это удовольствие, равно как и польза, усиливается благодаря упражнениям в произнесении сочинений вслух. В результате таких упражнений человек если не приобретает способность говорить то, что он должен сказать в подхо-

дящий для того момент, то, по крайней мере, развивает и в огромной степени совершенствует эту способность. Необходимость тренировки этой способности молодых людей многими сознавалась, но пытались добиваться этой цели с помощью драматических постановок, которые приносят мало пользы, вред наносят чрезвычайно большой.

Размышление вслух поднимает нашу мысль на более высокую степень ясности – к определенности; оно более тесно связывает мышление с чувством, делает более реальными самые отвлеченные идеи, а главные, образные картины, которые рисует чувство, упрощает; оно организует мысль. Размышление вслух придает нашим чувствам остроту, а всем суждениям вкуса – тонкость. Что оставляет нас холодными, когда мы читаем про себя, и более того – что остается при этом далеко не до конца понятным, то трогает или потрясает нас, если мы озвучим начертанные буквы, заставляет напрягаться все наши нервы, а то и разрядиться слезами, если только мы читаем вслух, не пренебрегая правилами хорошей декламации. Иногда достаточно читать тот или иной текст вслух не на самом деле, а только в воображении»²⁵⁶.

Итак, познание законов умственной деятельности и законов, ее обуславливающих, и есть собственно философское образование в точном смысле этих слов. Воспитание ума не может обойтись без философского образования. Без него вообще нет никакого образования.

Познание, охватывающее всякий возможный впоследствии опыт, означает у Фихте усвоение индивидом (вплоть до способности применять усвоенное в новых ситуациях) системы философских категорий.

Философия, дающая метод рефлексии, предоставляет учащимся ключ к познанию себя, своих целей, своих бессознательных влечений, импульсов, желаний, потребностей. Самовоспитание без этого и начаться не может. Признание и познание своих несовершенств – исходный пункт дальнейшего прогресса.

Первая и главная часть нового воспитания по Фихте (и Песталоцци) состоит в руководстве ребенком при самостоятельном уяснении им своих ощущений, потом – наблюдений и при формировании телесной ловкости. Следующая,

вторая часть воспитания, надстраиваемая над первой, – нравственное воспитание.

7. Нравственное самовоспитание как сущность человека

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

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

Подвергая блестящей критике культуру современного ему общества и, в частности, общепринятый в нем характер воспитания, Фихте одновременно продолжает разработку содержания и методов такого образования, которое могло бы продвинуть человечество вперед. В этой связи особенно подробно великий мыслитель останавливается на этических проблемах, составляющих фундамент нравственного облика «человека будущего».

В «Системе учения о нравственности» Фихте рассматривает последовательные этапы, какие проходит человек, поднимаясь от низших ступеней нравственного развития к высшим.

Вначале он бессознательно определяется своими чувственными влечениями. Если он определяется только ими, не отдавая себе в этом отчета, он, в сущности, мало отличается от животного.

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

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

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

Максима такого эгоиста – неограниченное и незаконное господство над всем, что вне нас. У него нет намерения, а только слепое влечение. Но он действует, не имея при этом в виду абсолютно никакого другого возможного основания, кроме собственного произвола. Если смотреть на него с моральной точки зрения, он не имеет ни малейшей ценности, ибо вырастает не из моральности.

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

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

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

Человек оказывается господином своих страстей, приобретя самостоятельность и свободу по отношению к ним²⁵⁷.

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

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

Убеждение обладает непосредственной достоверностью. Совесть, будучи индикатором отхождения от этой непосредственной достоверности, никогда не ошибается. Поэтому категорический императив Фихте звучит еще и в такой формулировке: «Поступай по твоей совести»²⁵⁸.

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

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

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

Содержание этического воспитания. Нравственное воспитание у Фихте – не самоцель, а средство достижения конечной цели: становления человека как деятельного начала мира, как созидателя не только непосредственного своего окружения, но и Космоса, Вселенной.

В свете этого понимания человека как космической силы и притом силы самосотворяющейся и наивеличайшей в природе, силы равновеликой в любом представителе рода «человек разумный», «человек самосознающий», т.е. обладающий «я», – понятным становится и содержание нравственного воспитания.

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

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

Наконец, нравственное становление возможно только как самосотворение (ибо все сотворенное, по Фихте, есть продукт «я»).

Важнейшим содержанием нравственного воспитания Фихте сделал патриотизм.

Фихте, бывший одним из лидеров борьбы за объединение Германии, за национальное единство как предпосылку расцвета нации, продолжал линию Лессинга, Канта, Гёте, Шиллера на преодоление феодальной раздробленности, княжеского деспотизма и, по словам Ф. Меринга, «габсбургского или гогенцоллернского, вальденского или веттинского квасного патриотизма»²⁵⁹.

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

По своему содержанию единое и вместе с тем расчлененное в себе фихтевское понятие «патриотизма» приближалось к принципу интернационализма как политическому и нравственному принципу.

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

В понятие патриотического воспитания он вкладывал своеобразный и прогрессивный смысл.

Истинный патриот заботится прежде всего о том, чтобы его родина была образцом нравственного и научного совершенства для остального, пока что менее счастливого человечества.

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

Воспитание долга в семье предстает у Фихте как процесс предоставления и ограничения свободы, практикования свободы и формирования навыка, т.е. как обучение пользованию свободой. Противоречие между свободой и ее ограничением преодолевается послушанием как добровольным подчинением ребенка воле воспитателя. Нравственный характер этому подчинению придает дове-

рие ребенка к мудрости и добродетельности родителей. Истоком этого доверия являются любовь воспитуемых к достоинствам воспитателей и желание обладать теми же достоинствами.

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

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

Научив ребенка пользоваться своей свободой разумно, нравственно, родители прекращают воспитательные воздействия в рамках подчинения детей.

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

Этическое совершенствование детей. Цель нравственного развития человека – окончательно уничтожить своеволие. На его место Фихте ставит подлинную свободу, зависящую от окружающего мира («не-я»).

Содержание нравственного воспитания вытекает из понимания человеческого «я» как демиурга Вселенной.

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

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

Самой простой и чистой формой нравственности является потребность в уважении. Уважение к себе – первый этап; уважение к взрослым – второй; уважение к «чужому», внешнему, – третий (этап самоуважения).

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

Необходимо преодоление эгоизма, воспитание самообладания и готовности к самоотдаче. Общая нравственная цель – благо человечества, это – высший критерий нравственности.

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

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

Школа осуществляет воспитание обоих полов так, чтобы обучение сочеталось с трудом. Этическое воспитание включает в себя как важнейшую часть «хозяйственное» воспитание. Воспитывающая школьная «республика» (а она нужна именно для отправления этой функции) организует хозяйственное общение, которое школьники поддерживают своим трудом.

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

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

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

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

Ясное самосознание («познавай, что ты делаешь, воссоздай, что познаешь») есть путь к ясности человеческого рассудка, а познавательная самостоятельность – не только путь к нравственности, но и есть путь самой нравственности.

Самопознание же дается самосозерцанием.

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

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

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

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

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

8. Сенсорное и физическое воспитание

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

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

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

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

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

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

Третья составляющая элементарного воспитания – «азбука умений». Она должна развить свободу движений тела воспитанника как органа его воли.

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

В девятой из «Речей к немецкой нации» Фихте подробно доказывал, что азбука чувственного восприятия, созданная Песталоцци, равно как и его теория соотношения меры и числа полностью приемлемы для развития познающего субъекта через культивацию его сенсорики.

Кроме того, концепция Песталоцци располагает и превосходными возможностями для их практического приложения.

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

9. Образовательная политика

Государство и школа. По вопросу о роли государства в деле воспитания Фихте занимал ту же позицию, что была изложена лидером жирондистов Ж.А. Кондорсе (1743–1794) в его докладе об общей организации народного образования (1792)²⁶⁰.

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

Согласно Фихте, о всеобщем обязательном образовании надлежит позаботиться обществу. Государство со всеми его принудительными мерами должно рассматривать себя как образовательно-воспитательный институт, призванный сделать принуждение ненужным.

Принудительность оправдана только воспитанием для будущего понимания людьми их нравственного достоинства. Только при этом условии тот, кто принуждает, может и оправдать свои действия, и нести за них ответственность.

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

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

Начальная школа, воспитывающая в ребенке человека как такового, должны получать все дети, независимо от сословной принадлежности и имущественного состояния родителей.

План Фихте разбивает сословную школу, заменяя ее демократическим всеобщим и единым образованием, дифференцирующимся только на уровне высших учебных заведений.

Фихте развивал идею государственного воспитания в небольшом трактате «Учение о государстве, или Об отношении первоначального государства к царству разума».

В «Учении о государстве» он писал о том, что образование всех есть первое и необходимое условие царства разума. Жизнь человека есть жизнь в обществе, и он имеет право на самое совершенное, какое только можно себе помыслить, общество. «Я желаю быть человеком», – вот центр царства разума, при-

званного обеспечить для меня полную справедливость... Моя цель – установить царство свободы, избавляющее людей от механистичности их жизни. Воспитанием для свободы является воспитание ясности, ибо только ясность есть свобода.

В элементарной форме вопрос этот должен ставиться так: каждый ли родитель имеет естественное право быть воспитателем, право снискать любовь и преданность, без которых невозможно воспитание? Это право должно было бы лежать в управлении природой, ведь дети суть сама природа. И разве это не нелепо – не отдавать детей в руки тех, кто в наибольшей степени обучен такому управлению? Следует отвергнуть поэтому право любого и каждого на воспитание только на одном том основании, что он – отец.

Обязательное образование есть формирование понимания нравственного достоинства. Государство со всеми его принудительными мерами должно рассматривать себя как образовательно-воспитательный институт, призванный сделать принуждение и обязательность ненужными...

При определенных условиях и известных обстоятельствах семейное воспитание может быть вполне достаточным и благоприятным, но у нас нет права оставлять случаю воспитание – этот самый важный из всех государственных институтов.

Глава VI. Педагогика Запада в поисках своих оснований

1. Гегель как практик и теоретик образования

1. Педагогический стаж Гегеля около 27 лет

Не располагая смолоду сколько-нибудь достаточными для жизни средствами, Гегель начинал свою карьеру домашним воспитателем и учителем (с 1797 по 1800 год). Затем, после непродолжительного опыта преподавания в университете, он на протяжении восьми лет был директором гимназии в Нюрнберге (1808–1816), совмещая работу на этом посту с преподаванием философии в той

же гимназии. С 1813 года Гегель был еще и членом Совета по делам образования в Нюрнберге.

Наконец, с 1816 года и до самой смерти Гегель оставался университетским наставником молодежи.

По свидетельствам современников, Гегель великолепно учительствовал. И вся его преподавательская работа имела бесспорный успех.

Будучи глубоко и сильно заинтересован самым предметом преподавания, искренне желая научить школьников и студентов, развить их способности, он заражал молодежь энтузиазмом научного поиска.

Излюбленным Гегелем методом обучения была беседа. Много сил он отдавал культивации вопросов учащихся, вовлекал их в обсуждения интересных и серьезных проблем. И вместе с тем его преподавание было связным, системным. Он свободно управлял ходом беседы и работой класса в целом.

Гегель тщательно проверял и рецензировал письменные работы учащихся.

Если слушатели перебивали его вопросами, Гегель никогда не возражал, но он не терпел ни малейшего проявления лености и невнимания.

Составной частью учительской работы Гегеля было привитие юношам вкуса к хорошему чтению. Он всегда рекомендовал старые, выдержавшие проверку временем книги. Он весьма гордился организованной им гимназической библиотекой, стоившей ему немалых трудов. И Гегель постоянно заботился о пополнении этой библиотеки. Публично обсуждалось каждое новое поступление на общем собрании профессоров и гимназистов.

В последний год работы в гимназии Гегель основал естественно-научный музей – кабинет, прославленный своей минералогической коллекцией.

В качестве директора Гегель был строг и справедлив. Для воспитательной позиции Гегеля характерен следующий эпизод из времен Нюрнбергской гимназии.

В 1812 году большая группа учащихся пожелала заниматься танцами, и директор Гегель дал добро этому начинанию, хотя и не слишком ему симпати-

зировав. Но приглашенный учитель танцев разочаровал гимназистов, которые выбрали депутацию просить у директора отменить танцевальный класс.

Впоследствии депутация обнаружила, что она помнит, как входила в кабинет директора, но решительно не в состоянии припомнить, как из него выходила и как добралась до нижнего этажа. Гегель не терпел непостоянства и дела, не доведенного до конца. «Каждый обязан твердо держаться раз начатого и терпеть последствия своих действий. Танцуйте до конца года. Ведь и учитель танцев рассчитывает на твердый заработок, о нем нужно подумать, и обманывать людей нельзя».

Гегель разделял радости и горести и учеников, и учителей. С каждым выпускником он беседовал индивидуально, с ним вместе размышляя над выбором им того или иного вида будущей деятельности.

На протяжении всего гимназического курса Гегель учил юношей искусству самообразования и самовоспитания.

Гимназисты относились к Гегелю с восхищением и благоговением. Ценились ими достоинства его сильного характера, простота и неподдельная нравственность его жизни, преданность делу, ответственность, доброжелательность. Учащиеся знали, что он пишет серьезные книги, они видели, что даже на переменах он читает иностранные газеты. Гимназистам импонировала его репутация знатока мировой политики и международных отношений.

В университете Гегель также с успехом обучал молодежь ряду весьма сложных наук. Его лекции производили сильное впечатление благодаря тому, что лектор, не стремясь к внешнему блеску изложения, «забывал себя» в содержании, в предмете науки. Мысль, сложная, многоступенчатая, уходящая вглубь и ввысь, как бы рождалась – мучительно трудно – на глазах аудитории.

Гегель вел слушателей по тернистым дорогам науки сочувственно к их усилиям и одновременно безжалостно подвергал их мышление все новым испытаниям, закаляя его.

2. Педагогическая практика Гегеля соотносится с его оригинальной и подробно разработанной теорией образования личности, т.е. ее становления и развития

Ключ к педагогике Гегеля – принцип самоотчуждения. Чтобы стать человеком, он обязан отчуждаться от своей первой, животной, природы и приобретать вторую, идеальную, природу.

У человека две матери – вечная природа и исторически становящаяся культура. И рождаться он вынужден, как минимум дважды.

Образование предстает в учении Гегеля как переход человека от природного состояния к духовному. Это – «второе рождение» человека как такового.

Образование личности есть путешествие паломника из страны дикого природного Я в страну духа, культуры, гражданства. Гражданства, которое для воспитуемого принимает формы его дома, семьи, школы, социального слоя, нации, государства.

В диалоге человека с его средой становится личность. Личность – человек, способный изменять среду, изменяющую его самого. Преобразование среды есть преобразование себя.

Человек есть то, что и как он делает и что получается в результате его действия. «Истинное бытие человека есть его действие».

А действие зависит от уровня образованности. «Насколько же человек образован, настолько он действителен и располагает силой». То есть настолько он приобретает власть над открывающимися ему законами мира и над самим собой.

Вступая в активный диалог с миром, воспитуемый должен воплощаться в нечто внешнее по отношению к себе, опредмечиваться, «отчуждаться» – в изготовленные им предметы, в конкретные дела, в мысли, поступки, отношения, имеющие объективное значение.

Чтобы опредметиться, человеку надобно распредметить, присвоить, ПОНЯТЬ объект, постигнуть закон его существования и изменения, закон его устройства, т.е. приобрести ПОНЯТИЕ этого объекта.

Активность человека по распределению и опредмечиванию есть труд. Только в труде внешний мир становится не чуждым, а знакомым душе растущего человека.

Делая незнакомое («чужое»), непонятное, новое – своим, известным, понятным, человек растет. Необходимые этапы этого непрерывного процесса роста – осознание человеком того, что он изменился.

Человек обязан обновляться. Учиться значит изменяться, а это нелегко. Приходится часто прощаться с собой прежним.

Это вечное обновление человеческого духа происходит не самопроизвольно, не непосредственно, но с противоречиями, с препятствиями – сознанием и волей, напряжением, трудом души.

Человек, как и народ в целом, как и вся человеческая история, развивается постепенно, поэтапно, поднимается по крутым ступеням. И народ, и принадлежащий ему индивид становится исключительно в действии. «Народы суть то, что производят их действия». А производят они свои обычаи, нравы, религию, государственное устройство, законы, все свои учреждения.

И «индивид есть только то, что получается в результате его действия». Действительность человека есть его труд, реализующий его задатки.

Человек приобретает мировоззрение, развивается, образовывается, усваивая бытие народа. «Ведь он находит бытие народа как готовый мир, к которому он должен приобщаться». Но одного приобщения мало. Если народ или индивид удовлетворятся достигнутым, они погибнут. Таков закон Творения.

Будучи активен в своем вечном диалоге с миром, воспитуемый должен отчуждаться от себя, превращаться в предметы, явления и процессы, сливаться с тем, что не он. И тогда, и только тогда отчуждение в конечном счете снимается через дальнейшее ознакомление с объектами прежде чужого (непонятого, непонятийного) мира. То, что прежде предстояло как «чужое», непонятное, что поначалу казалось «другим», теперь становится самим собой, то есть знакомым понятием.

Самоотчуждение -► снятие самоотчуждения -► самоотчуждение.

3. Абсолютно необходимый момент этого непрерывного процесса – мужество сознания, привычка выносить все новые и новые напряжения противоречий

Напряжение нужно, чтобы отказаться от всякой предвзятости, от всего «устоявшегося», от инерции, от привычек. Напряжения требует непрерывная самокритика мышления, осознание его недостаточности.

Напряжение нужно для перехода от резонерства к диалектическому, то есть творческому, продуктивному мышлению.

Мысль и чувство, ум и сердце ученика надобно направлять на достижение главной цели – творческой самодеятельности духа.

Духовный труд, «который тяжелее физического», необходим для осознания растущим человеком добра и зла: природы и сущности добра и зла, совести и долга, чтобы «иметь понимание добра, сделать его своим намерением и осуществлять в своей деятельности». От этого труда избавлены только умственно отсталые, ленивые либо по сознательному умыслу уклоняющиеся от выполнения своего долга люди.

Нравственное созревание заключено в становлении гражданственности и зависит от степени самосознания личности. Быть нравственным значит жить согласно лучшим нравам и обычаям своего народа. «Все равны не только перед Богом, но и перед вежливостью».

Гегель разрабатывал и правовые аспекты образования. Он провозглашал неотчуждаемым право человека на воспитание как необходимое условие его очеловечения, развития его лучших способностей.

Это право претворяется в жизнь и семьей, и обществом. Но семья обязана воспитывать детей для общества, приучая растущего человека уважать нравы и обычаи.

«Педагогика есть искусство делать людей нравственными». А нравственность охватывает у Гегеля не только семью, частную жизнь, но и государство.

Это ступени развития объективного Духа, Мирового разума, и теория воспитательного искусства проходит у Гегеля через все эти ступени.

4. Образование невозможно без серьезного интереса к истине, без уверенности в познаваемости мира

Пропуск в царство истины – разум, теоретический творческий ум. Он должен быть хорошо вооружен методом, научным методом. Истинный метод и познание – одно и то же. В любой области понять и построить теорию можно только благодаря научному методу.

Изучая философию, человек приобретает культуру мышления, превращающую его в человека. Недостаток философского образования неизбежно скажется в незрелости ума – самонадеянности, самомнении.

Познавательные способности души, «интеллигенция», сливаясь с волей, сосредоточивает дух в самом себе, и он постигает разумную сущность предмета, его природу. Интеллигенция превращает первоначально абстрактное, формальное знание в богатое, конкретное, наполненное содержанием, объективное знание.

Гегель выступал за единство материального и формального образования. «Нельзя мыслить, не имея мыслей, нельзя понять, не имея понятий».

Для обретения растущими людьми обстоятельных познаний, понятий, необходимо вводить их в историческое развитие культуры, а также – в психологию и логику в их «взаимодополнении».

Образование человека требует повторения им в сжатой форме всего пути развития человеческой культуры. «В педагогических успехах мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира». Но не просто повторения! Ведь познание бесконечно. И без самостоятельного исследования индивидом каждого элемента приобретаемой культуры в его саморазвитии – нет образования.

Да! Образование есть непрекращающийся диалог, живой и активный, с «неорганическим телом» человечества – культурой. Но изучение наук возможно только благодаря постепенному овладению учащимися «напряжением понятия».

Это – преднамеренное усилие, осознанное притом, по отвлечению от кажимости, видимости, чувственно-эмпирической формы объекта. Нужно научиться следить за «жизнью» – саморазвитием предметов.

Это – диалектическое движение, совершаемое сознанием как в отношении предмета своего изучения, так и в отношении своего понимания. Новый уровень приближения к истине мыслим только при условии знания о своем знании и незнании.

5. Из учения Гегеля о развитии Мирового Духа, Абсолютного Разума, проистекала идея стадияльного становления индивидуальности

Творец занят познанием, и только с этой целью им создается и постоянно пересоздается этот мир. Познавательная деятельность Творца, судя по истории его Творения (действительность есть ипостась Бога), принимает следующие формы, или эпохи: 1) интуиции, чувственного познания, сенсорной перцепции; 2) воображения, схематического схватывания в целом; 3) мышления. Эти три формы диалектически, то есть противоречивым образом, переходят друг в друга по спирали.

Человек, приобщающийся к Творению, участвующий в нем, в своем индивидуальном развитии проходит те же, концентрически повторяющиеся (но каждый раз – на более высоком уровне) этапы, эпохи: 1) интуитивного развития; 2) фантастического; 3) логического развития. Интуитивная, по преимуществу в неснятом виде, эпоха свойственна раннему детству, фантастическая – отрочеству, логическая – юности.

Юность – время второго рождения человека. С этого момента человек способен помогать себе, воспитываться сам.

Развитие морального субъекта также стадияльно. Оно начинается со столкновения человека с объективным добром как установленной формой той или иной цивилизации. Далее оно проходит через этап каприза и произвола. И, наконец, возвышается до свободы благодаря установлению самоуправления, законов своего поведения, противодействию дурным влияниям и соблазнам внешних условий.

В зрелом возрасте самовоспитание приводит к свободе – к приобретению творческой, созидательной силы. Благодаря творческой свободе индивид получает возможность участия в поддержании и совершенствовании человеческого общества.

Образование человека в целом предстает, таким образом, как развертывание одновременно трех взаимосвязанных элементов: телесной организации, интеллигенции (познавательных способностей) и воли.

6. Гегель разрабатывал социологические, политические и правовые вопросы педагогики: семья и ребенок; ребенок и школа; школа и семья; школа и церковь; школа, община и государство; сословия и образование

Почетное место в его педагогическом творчестве занимают проблемы общей педагогики: содержание и объем понятий воспитания и образования; цели; антропологические и психологические основы.

У Гегеля мы находим подробную теорию учебного плана, методов обучения и конкретные предложения по организации школьного дела, особенно на уровне школы второй ступени.

Весомую часть педагогического наследия Гегеля составляют его вдохновенные выступления по вопросам высшего образования.

Есть у Гегеля соображения относительно физической и военной подготовки, методики преподавания родного и классических мертвых языков, воспитания привычек, поощрений и наказаний...

Обильный материал дает Гегель для понимания истории воспитания в Китае, Индии, Иране, Иудее, Греции и Риме. Весьма содержательна его критика педагогических идей Французской революции, немецкого Просвещения и романтиков.

2. Персоналии педагогики Запада

Степень интенсивности внимания представителей той или иной области знаний к ее основоположениям вариативна в различные эпохи и на различных

этапах ее развития. Изучение теоретических и методологических основ иногда уходит на периферию исследований. Однако всякий раз, когда данная область знаний «лицом к лицу» сталкивается с необходимостью преодолеть кризис, выйти из тупика, справиться с новыми запросами практики, сделать качественный скачок, она снова и снова возвращается к своим основоположениям, переоценивает свои фундаментальные ценности, ищет новые пути и методы их обоснования.

Именно с такой необходимостью столкнула педагогику рассматриваемая эпоха. И для педагогики «исполнились сроки» фронтального изучения своих основоположений, т.е. закладывания ее фундамента. Изучение аксиом и проблем в их предельно элементарном виде в конце XIX – начале XX в. было подготовлено накоплением гигантской массы знаний и стимулировалось жесткой исторической необходимостью его достоверного обоснования.

В многоликкой западной педагогике конца XIX – начала XX в., решавшей задачу резко повысить эффективность формального образования, выявляется самое пристальное, бережное, систематическое внимание к исходным посылкам педагогического знания. Фундаментальные проблемы все более выдвигаются на авансцену науки, их концентрация в рамках так называемой философии педагогики, зародившейся еще в середине XIX в., стала знаменем времени.

Рассмотрим главные положения наиболее заметных участников дискуссий того времени (первая часть исследования) и попробуем нарисовать целостную их картину (во второй части настоящей работы).

Главные «действующие лица» и их труды.

Адамс, Джон, сэр (Adams, John, Sir), 1857–1934, Англия. Один из самых крупных теоретиков и историков педагогики изучаемой эпохи. Начинал теоретико-педагогическую деятельность как гербартианец, хотя и критически настроенный, но уже к концу прошлого века изучал содержание сознания и генезис высших психических функций с позиций психофизического параллелизма. В вопросе о факторах формирования личности сочетал биогенетическую идею с социогенетической. Работал над упорядочением категориально-понятийной

структуры педагогики, над систематизацией педагогического знания. Наибольший вклад сделал в теорию образования и обучения (цели, содержание, организация и методы обучения). Аргументировал автономность педагогики как области знания и вместе с тем – необходимость ее тесных связей с детской психологией, философией и этикой. Дал образцы непредвзятых сравнительных и исторических исследований. Работы исследуемого периода: «Связь школьного обучения с нравственным воспитанием» (Relation of the School Studies to Moral Training. Chic., 1897), «Гербартианская психология в ее приложении к педагогике» (The Herbartian Psychologie Applied to Education. Boston, 1897), «Почти полное отсутствие педагогической терминологии» (A Significant Lack of Educational Terminology. N.Y., 1907), «Детская психология» (Child Psychology. In: The teacher's Encyclopaedia of the Theory, Method and Development of Child. L., 1911, Vol.1, pp.1-34), «Эволюция педагогической теории» (The Evolution of Educational Theory. L., 1912), «Как развить свои умственные способности [самоучитель]» (Making the Most of One's Mind. N.Y., 1915), «Новое обучение» (The New Teaching. L., 1918).

Ален (Alain) – псевдоним, наст. имя Шартье, Эмиль Огюст (Chartier, Émile Auguste), 1868–1951, Франция. Теоретик, влияние которого на педагогику усиливалось постепенно, в полную меру проявившись после II мировой войны, но педагогическая программа которого была порождена изучаемой эпохой и, в основном, сформулирована до I мировой войны. С 1908 по 1914 г. Ален опубликовал более трех тысяч эссе, афоризмов, высказываний и отрывков («Слова Алена», вышедшие четырьмя сериями в 1908, 1909, 1911 и 1914 гг. и составившие в изд. 1919 г. два больших тома), значительная часть которых посвящена педагогической проблематике. Огромное внимание уделил антропологическому обоснованию педагогики, без которого бессмысленно, по Алёну, «призывать ребенка стать человеком». Прежде необходимо изучение процесса его созревания, роста, формирования, его страстей, чтобы руководить его развитием. Ален придавал определенное значение физиологической природе ребенка,

подчеркивая, однако, что активность ребенка, окружающий мир и культурное содержание последнего суть ведущие факторы развития. Биологическая природа ребенка взаимодействует с социальной средой. В решении проблем мышления детей подчеркивал его качественное своеобразие по сравнению с познавательными процессами взрослого, продолжая руссоистскую традицию. Аффективная жизнь детей, отличаясь повышенной интенсивностью, требует особого внимания к интеллектуальному воспитанию. Но воспитание чувств, упражнение умственных сил и формирование характера и воли составляют единство. Развивал идею двойственной функции воспитания как подготовки к жизни и как самой жизни: воспитание призвано дать возможности ребенку справиться не только с будущим, но и с настоящим. Путь к достижению обеих целей лежит через учет трудностей (проблем) ребенка и точного соотнесения его наличных сил с трудностями требований и заданий. Нормативная составляющая педагогики Алена укладывалась в рамки активной школы, но в ней проводилось четкое разграничение между трудом и игрой, в равной степени необходимых, но не имеющих оснований быть смешанными в ходе учебно-воспитательного процесса. Основные работы по педагогике: «Воспитание» (L'«éducation. In: Congrès international de philosophie. P., 1900, p.115–126), «Сто одно слово Алена» (Les cent un propos d'Alain. P., 1900), «Двадцать одно слово Алена» (Vingt et un propos d'Alain. P., 1915), «Слова о воспитании» (Propos sur l'«éducation. 7ème éd. P., 1932).

Армстронг, Генри Эдвард (Armstrong, Henry Edward), 1848–1937, Англия. Разрабатывал проблемы общего образования, его целей, содержания и методов: «Обучение научному методу и другие статьи по педагогике» (The Teaching of Scientific Method and the Other Papers on Education. Sec. ed. L., 1910). Один из самых влиятельных и авторитетных сторонников модернизации школы, связи обучения с производительным трудом: «Школы – цеха будущего», «Обучение деланием» (The Workshop Schools of the Future. Learning by Doing. 3rd ed. L., 1936). До своей отставки в 1912 г. и долгое время спустя оказывал влияние

на педагогов-реформаторов в англоязычных странах своими идеями естественного обоснования педагогики как науки о школе, которая призвана стать теоретической базой «революционизации» образования: «Будущая наука о школах» (The Future Science of the Schools. 4th ed. L., 1925), «Необходимость революции в педагогике» (A Revolution Called For in Education, 2nd ed. L., 1936).

Арнольд, Мэттью (Arnold, Mattheue), 1822–1888, Англия. Разрабатывал проблемы социальных и экономических функций образования, а также общие вопросы школоведения: «Доклады о начальных школах за 1852–1882 гг.» (Reports on Elementary Schools. 1852–1882. Ed. Lord Sandford. L., 1889). Арнольд – пионер сравнительной педагогики. Собрал колоссальный по объему информативный материал о немецких, французских и других континентальных школах: «Французский Итон, или Образование средних слоев в государстве» (A French Eton, or Middle-Class Education in the State. Vol. 1–2. L., 1864–1868). Блестящий критик и эссеист, сатирик и талантливый писатель, М. Арнольд остался в истории педагогики как инициатор широкого сравнительно-исторического движения, достигшего своего расцвета в первые десятилетия XX в. и не утратившего до сих пор известного теоретического и практического значения. Долговременное влияние на разработку проблем регулирования обществом человеческого поведения он оказал своими антианархистскими идеями культурной политики: «Культура и анархия» (Culture and Anarchy. L., 1869). М. Арнольд – один из теоретиков, подготовивших образовательные реформы в стране начала XX в.

Барнард, Генри (Barnard, Henry), 1811–1900, США. Разрабатывал проблемы образовательной политики, социологических факторов развития национального образования, общих целей воспитания, содержания и методов обучения, педагогического образования, школоведения: «О педагогике» (On Education. Ed. John S. Brubacher. N.J., 1965), «Нормальная школа» (Normal School. Hartford, 1851). Работы Барнарда были проводниками влияния Песталлоцци и Фелленберга в американскую педагогику, в дошкольное и начальное

образование. Барнард внес вклад в становление сравнительной педагогики: «Реформаторская педагогика» (Reformatory Education. Boston, 1857). Он основал в 1855 г. и почти тридцать лет возглавлял «Американский педагогический журнал» (American Journal of Education, Vol. 1–32, 1855–1882), ставший обширной энциклопедией педагогического знания второй половины XIX в. Барнард – автор первой в Соединенных Штатах книги об архитектуре школы: «School Architecture». Boston, 1854. Один из пионеров теории исправительной педагогики. Другие влиятельные труды Барнарда: «Английская педагогика» (English Education, Philad., 1862), «Американская педагогика: Достижения науки и искусства обучения» (American Pedagogy. Contributions to the Science and Art of Teaching. N.Y., 1860), «Национальные образовательные системы» (National Educational Systems. Vol. 1–2. N.Y., 1972), «История педагогики в Германии» (Contributions to the History of Education in Germany. Hartford, 1878), «Песталоцци и его педагогическая система» (Pestalozzi and His Educational System, Syracuse, 1881), «Детские сады и культура детей» (Kindergarten and Child Culture Papers. N.Y., 1884).

Барт, Эрнст Эмиль Па́уль (Barth, Ernst Emil Paul), 1858–1922, Германия. Разрабатывал все важнейшие проблемы общей педагогики с позиций социологиизма. В историко-педагогических трудах Барт типологизировал педагогические учения и прослеживал генезис и эволюцию социально-педагогических идей от Платона до Наторпа. Барт усматривал связь развития теории педагогики с историей воспитательно-образовательных учреждений: «История воспитания в социологическом освещении» (Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie. Bd.27. Lpz, 1913, SS.57–80), «История воспитания в социологическом и историко-духовном освещении» (Die Geschichte der Erzieheug in soziologischer und geistgeschichtlicher Beleuchtung. Lpz, 1911), «История социально-педагогической идеи» (Geschichte der sozialpädagogischen Idee. В., 1920, рус. пер. Одесса, 1923). Выступления Барта против биогенетизма в педагогике сыграли положительную роль в обоснова-

нии роли коллектива в формировании характера, нравственности и общественно-активной направленности личности: «Элементы воспитания и обучения на основе современной психологии и философии» (*Die Elemente der Erziehungs – und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart*. Lpz, 1906, рус. пер. т. 1–2, СПб., 1913), «Нравственное руководство юношеством. Основы систематического обучения морали» (*Etische Jugendführung. Grundzüge zu einem systematischen Moralunterricht*. Lpz, 1919).

Бергсон, Анри (Bergson, Henri), 1859–1941, Франция. Оказал могущественное влияние на развитие философии педагогики и теории эстетического воспитания, а также на методологию антисциентистской, интуитивистской педагогики во Франции, России, Германии и др. странах. В США за его интуитивистской теорией познания и, главное, за идеями о природе задатков, способностей, интеллекта, памяти, творчества шли У. Джеймс и отчасти Дж. Дьюи. Указанные идеи изложены в главном труде Бергсона «Творческая эволюция» (*L'Évolution créatrice*. P., 1907, рус. пер. М.-СПб., 1914). Антиассоцианистская концепция памяти содержится в работе «Материя и память», СПб., 1911. Большое значение для педагогов, методология которых опиралась на гносеологические конструкции философии жизни (Дильтей, Джеймс, Зиммель, позднее – Литт), имели идеи Бергсона о познавательном процессе и о свободе воли, изложенные в работах «Смех» (Собр. Соч., т.5. СПб., 1914) и «Время и свобода воли». М., 1911. Его главный педагогический лозунг – воспитание для творчества и воспитание спонтанным творческим выявлением индивидуальности ребенка.

Бине, Альфред (Binet, Alfred), 1857–1911, Франция. Разрабатывал в основном психологические проблемы мышления: «Психология дискурсивного мышления» (*La Psychologie du raisonnement*. P., 1886), «Психология великих математиков и шахматистов» (*La Psychologie des grand calculateurs et joueurs d'échecs*. P., 1894), «Экспериментальное изучение познавательного процесса» (*Études expérimentales de l'intelligence*, P., 1903); общетеоретические проблемы

психического и его природы: «Душа и тело» (L'Âme et le corps. P., 1905, рус. пер. М., 1910); методологии экспериментальной психологии: «Введение в экспериментальную психологию» (Introduction à la psychologie expérimentale. P., 1897, рус. пер. 2 изд. СПб., 1903); внушения: «Внушаемость» (La Suggestibilité. P., 1900) – проблем, решение которых стало эпохой в развитии педологии и педагогики (см.: Avanzini, G. La Contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique. P., 1969). Особенно большое значение для педологии и педагогики имела адаптация работ Бине по детской и педагогической психологии: «Современные идеи о детях» (Les Idées modernes sur les enfants. P., 1909, рус. пер. М., 1910), «Развитие интеллекта у детей» рус. пер. М., 1911, а также по дефектологии: «Ненормальные дети» (Les enfants anormaux. P., 1907, рус. пер. М., 1911) и по тестологии: «Методы измерения умственной одаренности» (Le mesure du développement d'intelligence chez les jeunes enfants. P., 1911, рус. пер. [Херсон], 1923). Школа А. Бине (Т. Симон, В. Анри во Франции, В. Штерн в Германии, Л. Термен и Э.Л. Торндайк в США, Ч. Симрмен в Англии и мн.др.) с течением времени вышла из области теории в самую широкую социальную практику, в частности образования, в межвоенный период во многом изменив лицо школы. В изучаемую эпоху его влияние на решение проблем природы человека (особенно уровня и пределов развития в онтогенезе, одаренности и ее наследуемости, соотношения физиологического развития с психическим, проблемы нормы и патологии, этапов развития и др.) было очень сильным и ощущалось и в общей педагогике, и в методологии исследований, и в частных дидактиках (особенно в методике письма и арифметики).

Болдуин, Джеймс Марк (Baldwin, James Mark), 1861–1934, США, Мексика, Франция, Канада. Разрабатывал педагогическую, педологическую, психологическую, социологическую и философскую проблематику. Социогенетист в решении кардинальной проблемы обусловленности психики индивида: «Социальная и этическая интерпретация духовного развития» (Social and Ethical Interpretations in Mental Development. N.Y., 1897). Противостоял бихевиорист-

скому упрощению представлений об онтогенезе, о научении, об опыте. Оказал сильное влияние на развитие философии педагогики и методологии педагогических исследований. Требовал органического соединения теории с экспериментом. Резко выступал против позитивистской методологии с позиций последовательного генетизма и «теоретизма»: «Психология и ее методы. Психология генетическая, физиологическая, экспериментальная, педагогическая и социальная» (Psychology and Its Methods: Physiological, Experimental, Educational and Social Psychology. Рус. пер. Беладун, Дж.М. СПб., [1908]). Фундаментальным трудом «Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода» (Mental Development of the Child and the Race. N.Y., 1895, рус. пер. Т. 1–2. М., 1911-1912) придал наиболее мощный после Ч. Дарвина и Стэнли Хола импульс развитию педологии в англоязычных странах, а также – чрезвычайно важной для общей теории педагогики дифференциальной психологии и детской психологии. Способствовал серьезному теоретическому обоснованию прогрессивных методов обучения. В 1901–1902 гг. редактировал «Энциклопедию философских и психологических знаний» (Dictionary of Philosophy and Psychology. Vol. 1–3, L., 1901–1903). Разрабатывал проблемы целей и содержания образования, его социальных функций. Немаловажное значение для дальнейшей интеграции и дифференциации педагогического знания имели работы Болдуина по социальной психологии (влияние на становление педагогической социологии) и истории философии (влияние на историю педагогики): «История психологии» (History of Psychology, L., 1913). См. также: «Философия в ее отношении к жизни и педагогике» (Philosophy: Its Relation to Life and Education. Toronto, s.a.), «Психология в ее применении к воспитанию» (Psychology. Applied to the Art of Teaching. 1892 (рус. пер. М., 1904).

Брюнетьер, Фердинанд (Brunetiere, Ferdinand), 1849–1906, Франция. Наиболее типичный представитель католической педагогики, один из главных предшественников Ж. Маритена. Вслед за И. Тэнном пытался применить теорию Ч. Дарвина к проблеме развития человеческого сознания и общества. В 90-е го-

ды эволюционировал от позитивизма к чистейшему томизму. Провозглашал «банкротство науки» и спасительность церкви и религии. Автор знаменитого «силлогизма Брюнетьера»: социология есть нравственность, нравственность есть религия, социология есть религия. Педагогические проблемы, по Брюнетьеру, суть проблемы социальные, т.е., стало быть, также религиозные. Боролся с социальной педагогикой. Развивал идею единства воспитания и обучения, достигаемого через религиозное образование. Превозносил «латинский дух» за его «универсальность», в наибольшей степени проявившейся в католичестве. Основные труды: «Воспитание и обучение» (*Éducation et instruction*. P., 1895), «Латинский гений» (*Le génie latin. – In: Discours et combat. Ier serie*. P., 1902), «По пути веры» (*Sur le chearin de la croyance*. P., 1905).

Будде, Герхард (Budde, Gerhard), 1865–1944, Германия. Один из главных представителей педагогики личности, синтезировавший индивидуальную и социальную педагогику в рамках т.н. ноологической доктрины (*Noologische Pädagogik. Entwurf einer Persönlichkeitpädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens*. Langensalza, 1914), или «философии духа» (от греч. Ноос – разум, дух). Духовная жизнь, по Будде, следующего за Рудольфом Эйкеном (1846–1926), развивается и осуществляет себя в высших областях культуры – в религии и нравственности, науке и искусстве. Задача педагогики в том, чтобы обеспечить способы возвышения человека от его «естественного бытия» до «вечного» и «божественного» – наполнения данной природой индивидуальности ценностями высшей культурной духовной жизни. Результатом формирующих воздействий должна стать «ценностно ориентированная личность». От Фихте Будде взял установки на всеобщую обучаемость и воспитуемость, а также идею активности сознания. В вопросах социально-педагогических сближался не с Ганстергом и Линде, а с Гаудигом и Фёрстером. Был популярен среди педагогов Италии, Англии, Скандинавии, Японии и США. Важнейшие работы: «Актуальные вопросы педагогической реформы» (*Aktuelle pädagogische Reformfragen*. Langensalza, 1910), «Общее образование и формирование лично-

сти в прошлом и настоящем» (*Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart*. Langensalza, 1910), «Мировоззрение и педагогика в кратких зарисовках» (*Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern*. Langensalza, 1911), «Преображение идеала воспитания в наше время» (*Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit*. 2.Aufl., Langensalza, 1912), «Старые и новые знамена в педагогике» (*Alte und neue Bahnen für die Pädagogik*. Lpz., 1912), «Философское обоснование педагогики Гербарта в трактовке П. Наторпа» (*Die philosophischen Grundlegung der Pädagogik Herbarts im Urteile P. Natorps*. Langensalza, 1913), «Социальная педагогика и индивидуальная педагогика в их типичных представителях» (*Social pädagogik und Individualpädagogik in Typischer Vertretern*. Langensalza, 1913), «Современные направления в философии педагогики» (*Philosophisch pädagogische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza, 1916).

Бутру, Этьен-Эмиль Маркс (Boutroux, Etiane-Emile Marx), 1845–1921, Франция. Отрицал закономерности в природе, обществе и мышлении. С позиций спиритуалистического позитивизма критиковал научное знание. «Законы» науки у Бутру не имеют непреложной обязательности. Духовная активность лежит в основе возникновения всех вещей. Занимая высокие посты, оказывал сильное влияние на содержание и методы школьной работы, особенно в области нравственного воспитания, в которое он вкладывал сугубо религиозный смысл. Важнейшие работы: «Вопросы морали и педагогики» (*Questions de morale et d'education*. P., 1895), «О случайности законов природы» (*De la contingence des lois de la nature*. P., 1877, рус. пер. М., 1900), «Вильям Джемс» (*William James*. P., 1902, рус. пер. М., 1908). В статье «О воинской обязанности» выступил одним из лучших теоретиков военной педагогики (*Du devoir militaire*. – *Revue pédagogique*. P., 1899, nouv.ser., n.34, pp.1–21).

Бэн, Александр (Bain, Alexander), 1818–1903, Англия. Систематически обосновывал педагогику как автономную область знания, как науку об искусст-

ве воспитания. Бэн подробно осветил проблемы природы, генезиса и эволюции психики; взаимодействия чувственности и интеллекта, эмоций и воли, физического и психического. Он развил учение о характере и его формировании (этологию). Александр Бэн разрабатывал методологию исследований, в частности идею связи индуктивной логики с методами обучения. Он изучал вопросы предмета педагогики; влияния психологии и физиологии на педагогику и ее методы; педагогических ценностей (идеалов). Бэн внес вклад в логическое и психологическое обоснование содержания образования и учебной последовательности. Он развил теорию нравственного и эстетического воспитания; разработал методы преподавания различных учебных предметов. Бэн ввел принцип «творческого воображения», согласно которому интеллекту доступно создание новых комбинаций образов, отличных от встречавшихся в прежнем опыте. Эта идея помогла ассоцианизму преодолеть серьезные трудности объяснения высших психических функций. Он вскрыл зависимость сознания от объективных факторов, не ограничиваясь методом самонаблюдения. Влияние Бэна на педагогику либерального направления ощущалось до конца XIX в. в США, России, Франции и в самой Англии. Важнейшие работы: «Чувства и интеллект» (The Senses and the Intellect. L., 1855), «Эмоции и воля» (The Emotions and the Will. Glasgow, 1859), «Об изучении характера» (The Study of Character. L., 1861, рус. пер. СПб., 1866), «Душа и тело» (Mind and Body. L., 1873), «Наука воспитания» (собственно, «Педагогика как наука», Education as a Science. L., 1879, рус. пер. СПб., 1881), «О преподавании английского языка» (On Teaching English. L., 1887), «Автобиография» (Autobiography. Ed. W. L. Davidson. L., 1907).

Бюиссон, Фердинанд Эдуард (Buisson, Ferdinand Edouard), 1841–1932, Франция. Организатор пацифистского движения. Создатель в 1898 Лиги прав человека. Лауреат Нобелевской премии мира (1927). Один из лидеров национальной педагогической реформы конца XIX – начала XX в. Систематизатор педагогического знания. Бюиссон много занимался и общетеоретическими проблемами педагогики. С 1896 г. он заведовал кафедрой педагогической науки в

Сорбонне. Бюиссон разрабатывал проблемы системы и структуры педагогического знания и категориально понятийного фонда педагогики. Главное внимание уделял естественно-научному обоснованию нравственного развития личности. Крупный специалист в дидактике начального образования, Бюиссон способствовал систематизации теоретических основ дидактического знания. Главные труды по педагогике: «Словарь по общей педагогике и педагогике начальной школы» (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Vol. 1–4. P., 1880–1887*), «Школа и нация во Франции» (*L'École et la nation en France. P., 1913*), «Воспитание по законам природы» (*L'Éducation d'après les lois de la nature. P., 1911*), «Новый словарь по общей педагогике и начальному обучению» (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. P., 1911*), «Религия, нравственность и наука: их столкновение в современной педагогике» (*La religion, la morale et la science: leur conflit dans l'éducation contemporaine. P., 1900*), «Социализм» (*Le socialisme. P., 1900*), «Воспоминания» (*Souvenirs: 1866-1916. P., 1916*).

Вебер, Макс (Weber, Max), 1864–1920, Германия. Наряду с Дильтеем оказал влияние на дифференциацию и интеграцию педагогического знания. Способствовал становлению педагогической социологии. Разрабатывал идею социального действия, единицей которой является общность (*stand*), оказывающая своим стилем жизни (привычками, верованиями, ценностями, представлениями и пр. психологическими моментами) неотразимое формирующее воздействие на новые поколения. Дети усваивают и престижные установки общности, что предопределяет мотивы и нормы их поведения. С этих позиций М. Вебер дал ряд образцов глубокого сравнительного анализа социальных структур как факторов воспитания. Труды по педагогике: «Типичные положения конфуцианской педагогики», «Значение дисциплины в истории педагогики» (собраны в томе *Essays in Sociology. Engl. tr. N.Y., 1946, pp.253–447*). Эмпирическая методология М. Вебера и его многочисленные выступления по социологическому обоснованию процесса формирования личности стали «евангелием» педагогов

XX в. во всем мире: Трельч, Брэмельд, Хэдас, Квик, Гамм, Нэш, Адорно, Хилл, Блюм, Джэрман, Поппер, Шилс, Хомский, Фукуль, Лефевр, Рэндолл, Эльцер, Гра и мн. др. См. также собрания сочинений Вебера: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd.1–3. München, 1920–1921; *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. München, 1922; *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen, 1924. М. Вебер оказал влияние на педагогику Ясперса, большинство исследователей социологии образования (К. Манхейм, Н. Гросс, М. Робинсон, Г. Эльвин, П. Масгрейв, Р. Беллино, У. Ради, Э. Гемахер и др.).

Вильман, Отто (Willman, Otto), 1839–1920, Германия. Разрабатывал следующие теоретические проблемы педагогики: предмет педагогики как науки, структура и система педагогических знаний, природа учебно-воспитательного процесса; социальные функции, цели, содержание, организационные формы и методы образования. Внес существенный вклад в развитие теории учения. Социологически обосновывал дидактику как относительно самостоятельную научно-педагогическую дисциплину. Разрабатывал историю педагогики (главным образом – историю дидактических идей и образовательных учреждений). Основные труды: Комментарий к лекциям И. Канта о педагогике (Immanuel Kant. Ueber Pädagogik. Mit Einleitung und Anmerkungen von Otto Willman. Lpz., [о. J.]), «Аристотель как педагог» (Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker. [В.], 1909), «Дидактика, как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования» (Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialfärbung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig, 1923, рус.пер. т. 1–2, М., 1904–1908, «История идеализма» (Geschichte des Idealismus. Bd.1-13. Braunschweig, 1894–1897), «Педагогические лекции по развитию духовной деятельности благодаря обучению» (Pädagogische Vorträge, über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht, Lpz., 1869), «Статьи о вечных вопросах философии и педагогики» (Beiträge zur Philosophia und Paedagogia perennis. В., 1919).

Вундт, Вильгельм Макс (Wundt, Wilhelm Max), 1832–1920. Германия. Чрезвычайно влиятельный теоретик в области психологии и философии, Вундт способствовал становлению эмпирических и теоретических методов исследования и развитию психологии и педологии. Вундт защищал идею психофизического параллелизма, одобрял теорию интроспекции Авенариуса. С этих позиций разрабатывал важнейшие для педагогики вопросы апперцепции, воспитания внимания и содержания сознания. Вундт разработал учение об ошибках, их предотвращении и избегании; внес существенный вклад в характерологию, как индивидуальную, так и национальную. Всемирно прославленный авторитет, Вундт оказал влияние на Джеймса, Дьюи, Бине, Болдуина, Штерна, Торндайка, Холла и др. крупнейших теоретиков педагогики рубежа XIX–XX века. Работы в рус. пер.: Миф и религия. СПб., б.г.; Лекции о душе человека и животных. М., 1865–1866; Основания физиологической психологии. Вып. 1–2. М., 1880–1881; Этика. Исследование фактов и законов нравственной жизни. Вып. 1–4. СПб., 1887; Связь философии с жизнью в последние сто лет. Одесса, 1893; Индивидуум и общество. СПб., 1896; Гипнотизм и внушение. СПб., 1898 (2-е изд.); Душа и мозг. СПб., 1909 (2-е изд.), Проблемы психологии народов. М., 1912; Фантазия как основа искусства. СПб.-М., 1914.

Гальтон, Фрэнсис (Galton, Francis), 1822–1911, Англия. Сыграл чрезвычайно большую роль в эволюции педагогических исследований. Наложил сильный отпечаток на педологию. Гальтон – один из родоначальников евгеники. Положил начало дифференциальной психологии. Исследовал специфику научной и вообще творческой деятельности. Ввел в исследование поведения анкетирование разнообразного типа; способствовал внедрению в педагогику методов теории вероятности и математической статистики. Впервые разработал теоретические представления, лежащие в основе тестологии. Работы: «Наследственный гений: Исследование его законов и следствий из них» (Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. L., 1869, рус. пер. под назв.: Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., 1875), «О факторах развития

ученых» (On the Causes which Operate to Create Scientific Men., n.p., 1872), «Психометрические методы экспериментирования» (Psychometric Experiments. L., 1879), «Исследования способностей человека и их развития» (Inquiries into Human Faculty and Its Development.L., 1883), «Альбом по онтогенезу: Таблицы и графики, фиксирующие развитие тела и души с детства и до конца жизни» (Life History Albums: Tables and Charts for Recording the Development of Body and Mind from Childhood Upwards. L., 1884), «Природная наследственность [проблемы семьи]» (Natural Inheritance. L., 1889), «Очерки по евгенике» (Essays in Eugenics. L., 1909), «Мужи науки в Англии: их природа и воспитание» (English Men of Science: Their Nature and Nurture. L., 1874).

Гансберг, Фриц (Gansberg, Fritz), 1871–1950, Германия. Разрабатывал в основном дидактическую проблематику, но определенное внимание уделял в изучаемый период и общетеоретическим вопросам познания, мышления и развития способностей. Выковал формулу антицели школы учебы: «Как хорошо можно усмирять беспокойные головы задаванием уроков!». Главным фактором умственного развития считал активное усвоение языка, одновременно ярко и убедительно выступал против вербализма. Создал модель школы как «рабочей общины» и разработал проблему педагогического руководства как такового: «Радость творчества: призывы к оживлению обучения» (Schaffensfreude: Anregungen zur Belebung des Unterrichts. 3. Anfl. Lpz.–В., 1909), «Продуктивная работа: вклад в новую педагогику» (Produktive Arbeit: Beiträge zur neuen Pädagogik. Lpz., 1909, рус. пер.: Творческая работа в школе. М., 1913), «Демократическая педагогика: призыв к самостоятельности в обучении» (Demokratische Pädagogik: Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lpz., 1911, рус. пер.: Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании. Вып.1-2. Пг., 1916), «Как мы постигаем мир: введение в преподавание языка, развивающее мышление» (Wie wir die Welt begreifen: Eine Einleitung zu denkendem Sprachunterricht. – Hamburg. – В., 1913), «Свободное сочинение, его основания и его возможности» (Der freie Aufsatz, sein Grundlagen und seine

Möglichkeiten. Lpz., 1914). Специально для рус. пер.: «Основные идеи современной педагогики» и «Дитя и наука» (в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Сб. II. М., 1920, с. 73–92 и 93–111).

Гаррис, Уильям Торрей (Harris, William Torrey), 1835–1908, США.

Главный представитель официальной американской педагогики конца XIX – начала XX века (с 1889 по 1906 гг. – Комиссар США по образованию). Продолжая традиции немецкого классического идеализма, У.Т. Гаррис внес серьезный вклад в разработку философии педагогики на американской почве. Гаррис занимался общетеоретическими и методологическими проблемами педагогики. Неогегельянская методология У.Т. Гарриса делала его опасным противником здравого смысла и поверхностной культуры. Гаррис способствовал институционализации философии педагогики, в которой в гегельянской традиции (Густав Таулов, И. К. Ф. Розенкранц) развивал идеи о природе человека, его психики (особенно мышления), общества, воспитательного процесса и путей познания в педагогике. Гаррис – главный враг педоцентризма. Автор «Декларации педагогической теории, разделяемой многими ведущими педагогами США» (A Statement of the Theory of Education in the US, as Approved by many Leading Educators. Washington, 1874), подписанной президентами ведущих колледжей и большинством государственных и городских супериндентов по народному образованию. В Декларации выдвигалось требование установить систему бесплатных школ для всех без исключения детей, и требование это аргументировалось нравственными, культурными и социально-экономическими соображениями. Гаррис – крупный специалист в области дошкольного воспитания. Труды: «Основа педагогики как науки» (The Basis of Education as a Science. St. Louis, 1877), «О педагогической психологии» (Thoughts on Educational Psychology. Bloomington, 1889), «Генри Барнард» (Henry Barnard. Washington, 1891), «Теория воспитания» (The Theory of Education. Syracuse, N.Y., 1893), «Педагогическая теория» (The Philosophy of Education. – In.: Johns Hopkins Studies in Historical and Political Science. Baltimore, 1893, p. 269–277), «Возможно ли воспитание

без свободы воли?» (Is Education Possible, Without Freedom of Will? Boston, 1896), «Учение Дж. Дьюи о соотношении интереса и воли» (Professor's John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will. N.Y., 1896), «Педагогика Гёте» (Goethe's Pedagogics. Chicago, 1896), «Эстетический компонент воспитания» (The Aesthetic Element in Education. Milwaukee, 1897), «Рациональная психология для учителей» (Rational Psychology for Teachers. Ypsilanti, 1898), «Психологическое обоснование педагогики: Очерк генезиса высших психических способностей и функций» (Psychological Foundation of Education: An Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind. N.Y., 1899), «Изучение задержек в развитии детей из-за неблагоприятных методов школьной работы» (The Study of Arrested Development in Children as Produced by Injudicious School Methods. Boston, 1900), «Обзор педагогических течений XIX в.» (A Review of the Tendencies of the Education of the Nineteenth Century. Chicago, 1900), «Педагогика начальной школы» (Elementary Education. Albany, N.Y., 1900), «Опасность биологических аналогий в обосновании педагогических проблем» (The Danger of Using Biological Analogies in Reasoning on Educational Subjects. Bloomington (Ill.), 1902).

Гаудвиг, Гуго (Gaudig, Hugo), 1860–1923, Германия. Представитель так называемой педагогики личности, усматривавшей в личности воспитателя главный фактор формирования личности воспитуемого. Гаудвиг (совместно с Будде и Фёрстером) акцентировал не методы и приемы деятельности самого воспитателя (учителя), а организацию самостоятельности и активности учащихся, учитывающую особенности каждой индивидуальности. Под «свободной духовной деятельностью» понимал культивацию вопросов учащихся, освобожденных от «деспотии вопросов учителя». В основные категории своей педагогики Гаудвиг вкладывал следующее содержание: 1) «Личность» есть принцип высшей активности, оно означает идеальное жизненное образование (Lebensgestaltung), формируемое благодаря «борьбе и высшим ценностям». 2) «Общность» или «жизненные области» (Lebensgebieten), т.е. семья, родина, профессия, государство и

церковь – представляет собой педагогически активные и реальные воспитательные факторы, трактуемые в шлейермахерском духе. Эта социально-педагогическая установка Гаудига была направлена против теории общности П. Наторпа. 3) «Самостоятельность» не есть ни цель воспитания, ни основная положительная характеристика личности, ни осевой вектор дидактики, а средство тонкой работы по становлению умственных и чувственных сил детей: «Дидактические ереси» (Didaktische Ketzereien. Lpz. – В., 1904, рус. пер. Казань, 1910), «Дидактические прелюдии» (Didaktische Präludien. Lpz.– В., 1909), «Взгляды на будущее немецкой школы» (Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule. Lpz., 1915), «Школа на службе становящейся личности» (Die Schule in Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. 1–2. Lpz., 1917), «Немецкий народ – немецкая школа: пути к национальному единству» (Deutsches Volk-deutsche Schule: Wege zur nationalen Einheit. Lpz., 1917), «Свободная духовная школьная работа в теории и на практике» (Freie geistige Schularbeit in theorie und Praxis. 3. Aufl. В., 1924). Оказал сильное влияние на теоретика христианского воспитания Ф. Вейгля (1878–1952) и современных неотомистских педагогов ФРГ.

Гексли (Хаксли), Томас Генри (Huxley, Thomas Henry), 1825–1895, Англия. Занимался проблемами социальной функции образования и его содержания, обосновывал педагогическое значение естественно-научного знания. Вклад Гексли в общую педагогику весьма значителен: он был авторитетнейшим среди проводников рационализма в методологии познания: «Наука и культура и другие очерки» (Science and Culture and Other Essays. N.Y., 1888), нацеливал на поиск закономерности воспитывающего обучения: «Наука и образование» (Science and Education. N.Y., 1897). Гексли был крупнейшим теоретиком всестороннего и гармонического образования, основывающегося на познавательной самостоятельности учащихся: «Общее образование и в чем оно заключается» (A Liberal Education and How to Find It. L., 1868), «Об университетском образовании» (On University Education.L., рус. пер. СПб., 1876). По вопросу о генезисе сознания занимал взвешенную позицию, промежуточную между социо- и био-

генетизмом, подчеркивая огромную роль внешнего фактора. Решал вопросы нравственного воспитания с позитивистских позиций. Оказал сильное влияние на приближение школы к жизни; дал блестящие образцы популяризации научных знаний, что привело к совершенствованию учебников: «Эволюция и этика» (Evolution and Ethics. N.Y., 1896), «Методы и результаты» (Methods and Results. N.Y., 1896), «Педагогическое значение естественноисторической науки» (Educational Value of the Natural History Science. L., 1854), «Практические занятия по зоологии и ботанике» (Lessons on Elementary Science. L., 1866, рус. пер. М., 1902).

Грос, Карл (Groos, Karl), 1861–1946, Германия. Оставил яркий след в педагогике изучаемой эпохи своими изысканиями в области детской психологии и теорией игры. Близок к Спенсеру. Восходящее к Ф. Шиллеру понимание искусства как игры и гигантской роли игры в психическом развитии разрабатывал в педагогическом плане как «вмешательство в жизнь понятий». Особенно подчеркивал ценность игры как «подготовительного упражнения» к позднейшим этапам развития. Игра лишена у Гроса осознанной цели: она приятна ребенку благодаря происходящему в ее ходе удовлетворению особой «функциональной потребности» (Funktionslust) и достигаемому с ее помощью чувству более полной свободы. Ребенок играет только для того, чтобы играть. Некоторые позднейшие педагоги интерпретировали это положение как идею «самоцельности» учебно-познавательного процесса вообще, обеспечивающей его высокую эффективность (Мур, Андерсон и др.). «Функциональная потребность» есть драгоценное для воспитания спонтанное стремление ребенка к «деятельности как таковой» (это понятие следует отличать от понятия Шарлотты Бюлер «потребности в овладении, в мастерстве» – Lust der Bemeisterung). В т.н. подражательной игре развиваются способности и нравственные ценности (как основа поведения), которые играют важную роль в последующей жизнедеятельности человека. В этом смысле Грос говорит о подражании. Так возникает тесная связь между подражанием и учением: «Игры людей» (Die Spiele der Menschen.

В., 1899), «Духовная жизнь детей. Избранные лекции». Рус. пер. М., 1906, Киев, 1916, «Высвобождение души» (Die Befreiungen der Seele. В., 1909), «Жизненное значение игры» (Der Lebenswert des Spiels. В., 1910).

Гурлитт, Людвиг (Gurlitt, Ludwig), 1855–1931, Германия. Вошел в историю общей педагогики как представитель натурализма, провозгласивший основополагающей аксиомой педагогики «свободное общее самопроявление природы». Духовная жизнь – продолжение естественного процесса созревания. В книге «политико-педагогических наблюдений над современностью» – «Немец и его отечество» (Der Deutsche u. sein Vaterland. В., 1902) доказывал, что недостатки народной школы приводят к тому, что большинство ее выпускников становятся добычей социал-демократии и впадают в атеистическое заблуждение. В работах «Немец и его школа» (Der Deutsche u. Seine Schule. В., 1905) и «Культивация и развитие личности» (Pflege u. Entwicklung der Persönlichkeit. В., 1905) высшей целью воспитания объявил «индивидуума в себе». См. также: «О воспитании» (Die Erziehungslehre. В., 1909. рус. пер., т. 1–2. М., 1911). Разрабатывал проблемы культивации творческих характеристик личности с антиинтеллектуалистских позиций. Применял махистский, эмпириокритический по своей методологической основе принцип «энергетического императива» Вильгельма Оствальда (1853–1932) к решению проблем содержания образования. Работы исследуемого периода: «Воспитание мужественности» (Erziehung zur Mannhaftigkeit. В., 1906), «Самоубийства школьников» (Schülerselbstmorde. В., 1908), а также специально для рус. пер. написанные работы: «Проблемы всеобщей единой школы», М., 1919 и «Энергетический императив и его приложение в педагогике» (в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Серия первая. М., 1919, с. 127–138). «Школа и современное искусства» (Schule u. Gegenwartskunst. В., 1907), «Общение с моими детьми» (Der Verkehr mit meinen Kinder. В., 1908, рус. пер.: «О творческом воспитании» (Моя жизнь с моими детьми). М., 1911).

Гюйо, Жан Мари (Guyau, Jean Marie), 1854–1888. Педагог, социолог, эстетик, философ, поэт, драматург и учитель-практик. Чрезвычайно популярный среди либеральных педагогов конца XIX – начала XX в. мыслитель. Разрабатывал общетеоретические проблемы факторов становления и развития психики, способностей, характера и личности; вопросы нравственного, физического, «гражданского» и умственного воспитания. Внес вклад в сравнительную педагогику, усилив ее критико-аналитический аспект. Решительно отрицал наследуемость высших психических функций. Небольшое число врожденных безусловных реакций («инстинктов»), на которых не может не основываться, надстраиваясь над ними, воспитывающее воздействие, одинаково у всех людей: «Воспитание и наследственность» (Éducation et Hérité. P., 1887, рус. пер. СПб., 1891). Придавал огромное значение суровому нравственному воспитанию, готовящему к трудностям жизни («жизнь есть борьба и труд»), формирующему выдержку и твердость воли. Гюйо – автор множества учебников морали для детей пяти-одиннадцати лет и методических пособий к ним для учителей, а также книг для чтения по философии, литературе и морали. Акцентировал идею автономности долга и автономности личности. Подчеркивал социально-воспитательное значение искусства, понимаемого как средство передачи «социальных чувств» (идея, близкая к позиции Л.Н. Толстого). Решительно отрицал религиозное воспитание. Среди других работ педагогическая проблематика затрагивалась Гюйо в следующих: «Очерк морали без обязательства и без санкции», рус. пер. М., 1923. (Esquisse d'«une morale sans obligation, sans sanction. 21 éd. P., 1935), «Искусство с точки зрения социологии» (L'«Art au point de vue sociologique. P., 1889, рус. пер. СПб., 1891), «Мораль – полезное знание: Материал для чтения в подготовительном классе. Элементарный курс для детей 8–9 лет» (L'«Anuée préparatoire de lecture courante: Morale – connaissance usuelles. Cours élémentaire de 8 a 9 aus. 44 éd. P., 1901). См. также в рус. пер. Собрание сочинений, т. 1–5. СПб., 1898–1901.

Декроли, Овид (Decroly, Ovide), 1871–1932, Бельгия. Один из самых влиятельных и популярных деятелей «нового воспитания» в педагогике XX в. межвоенного периода, начавший свою теоретическую и практическую работу в изучаемый период и продолживший в ней руссоистскую линию – Я. Лигтхарта, Дж. Дьюи, М. Монтессори. Его метод, заключавшийся в организации воспитывающей и обучающей среды как средства удовлетворения потребностей детей в ходе их взаимодействия с этой окружающей средой, в концентрации учебных предметов вокруг более или менее устойчивых «центров интереса» (*centres d'“intérêt”*), в учебных играх, в духовной самостоятельности и «коллективизме», – проистекал из неоруссоистского натурализма, из «Эмиля», этого «евангелия натуральной педагогики», как его называл в свое время Гёте. Декроли последовательно индивидуализировал обучение в «школе жизни» («Школа, готовящая к жизни благодаря жизни» – «*école pour la vie par la vie*»), формировал чувство долга по отношению к обществу, а также – к человечеству в целом. Разрабатывал методiku умственного тестирования. Его многочисленные статьи обобщены в работах: «Школа и воспитание» (рус. пер. – Новые пути зарубежной педагогики. М., 1927), «Практика умственного тестирования» (*La Pratique des tests mentaux*. Р., 1928).

Демолен, Эдмон (Demolins, Edmond), 1852–1907, Франция. В теоретическом обосновании своей модели «нового воспитания» широко использовал социальную, экономическую и политическую аргументацию: «От чего зависит превосходство англосаксов» (*A quoi tient la supériorité de la race anglo-saxone?* Р., 1897), «Новое воспитание. Школа де Рош» (*L'“éducation nouvelle. L'“école des Roches*. Р., 1898, рус. пер. М., 1900). Широко известны дидактические и школоведческие обобщения Демолена, классически ясно сформулировавшего воспитательно-образовательную программу аристократического «нового воспитания» («Аристократическая раса», рус. пер. СПб., 1907 и названная работа об опыте школы де Рош), опираются его общетеоретические положения о природе человека и общества. Будучи представителем «географической школы» в социоло-

гии, важнейшим фактором социального развития провозглашал местные природные условия, ответственные за образование общественных типов. Основная единица общества – семья. Социальная стабильность общества есть функция от нравственного укрепления семьи, религиозного воспитания нации и нравственного формирования новых поколений. Идеолог социального реформизма и классового мира. Отсюда проистекали идеи Демолена о сельских интернатах совместной жизни и учебы в «семьях», об участии старших воспитанников в жизни и труде младших, о центрировании содержания обучения и учебного процесса вокруг практических проблем человека, о подготовке к предпринимательской и колонизаторской деятельности, о физическом воспитании («грудь должна становиться шире так же, как и кругозор»), о выковывании воли и инициативности и т.д. (См. также: «Как воспитывать и устраивать наших детей», рус. пер. СПб., 1895). В методологическом отношении способствовал укреплению эмпирического базиса педагогики, критикуя грубый позитивизм за поверхностный анализ фактов и склонность к недостаточно обоснованным обобщениям. Требовал точной количественной характеристики фактов, усовершенствовал метод изучения и обобщения передового опыта.

Джеймс (Джемс, Джэмс), Уильям (James, William), 1842–1910, США.

Один из основоположников прагматизма (Pragmatism. N.Y.-L., 1907). Властитель умов не только в Америке, но и в Европе, и в Китае, и в Японии, Джеймс наряду с шедшим во многом за ним Дж. Дьюи был олицетворением новой эпохи в науках о человеке. Взоры руководителей народного образования и отдельных школ обратились к общетеоретическим установкам такого авторитета, как Джеймс, за ответами на вопрос, что же такое человеческая душа и как она формируется. Ответ Джеймса: в фундаменте психики лежат инстинкты, формирование души начинается с эксплуатации инстинктов. Но душа, благодарение Богу, активна, она не есть нечто, что можно наполнить неким содержанием, а есть сложный и растущий изнутри «организм», интеллектуальный компонент коего составляет лишь часть и притом подчиненную часть целого. Подчиненную, но

самую активную, не рецептивную по своей природе, а обладающую интересами, потребностями, мотивами, силой сопротивления. Для развития способностей необходимо активное делание, связующее инстинкты с действиями. В эпохальной для педагогики книге «Беседы с учителями о психологии» (1893, рус. пер. М., 1902), исходя из изложенных посылок, Джеймс разработал проблемы связи учебно-воспитательной практики с психологией и педологией, содержание категории воспитания, проблемы результатов формирующего процесса, идеалов воспитания, законов научения и развития интересов, внимания, памяти, представлений и воли. Педагогика Джеймса несла в себе ряд очень продуктивных методологических положений (целостности и активности, предупреждения о вреде чрезмерного увлечения наглядностью и спонтанностью интересов, идеи воспитания через положительные эмоции и др.). Джеймс – выдающийся адепт идеи «потока сознания» как нерасчлененного «поля ассоциаций». Наследственность типа нервной системы и поток сознания суть два условия, фактора, ограничивающих и обуславливающих воспитание. Из арсенала джеймсовской теории души на протяжении многих десятилетий черпали аргументы инструменталисты, бихевиористы и представители эссенциализма.

Дильтей, Вильгельм (Dilthey, Wilhelm), 1833–1911, Германия. Влиятельнейший теоретик, трактовки идей которого пронизывают всю немецкую педагогику XX века. Будучи одним из основоположников «философии жизни», противостоявшей позитивизму, Дильтей удержал в своих концепциях элемент диалектики. Выдвинул требование целостного понимания духовных образований, основанного на адекватном их «переживании». Бытие у Дильтея – история, а человек всецело раскрывается через понятие «жизни» как имманентной основы бытия. Человека можно понять только из конкретно-исторической культуры, его формирующей. Дильтей справедливо лишил человека «вечных констант», не «забывал» об истоках культуры и не игнорировал единства общего, особенного и отдельного как в исторических типах систем культуры, так и в личности. С большой силой Дильтей выступал против естественно-научного рассмотрения

духовных явлений вообще, против сведения их к природным. Разработал специальные методы познания духа – т.н. понимающую (глубинную) психологию. «Понимание» как непосредственное постижение позволяет описать «переживаемое». Дильтей концентрирует внимание на индивидуальных формах познания. Историю педагогики, как историю вообще, можно понять, по Дильтею, лишь исходя из психологических структур человеческой личности. Так, при анализе педагогической системы Гегеля Дильтей опирается на психологические мотивы создания трудов Гегеля. Подчеркивая активную природу сознания, Дильтей выдвинул продуктивную идею структурности психики как «носителя ее развития». Развитие личности возможно лишь при наличии структурных внутренних взаимосвязей. Это основоположение «педагогики жизни» (развивавшейся позднее Шпрангером, М. Фришейзенем-Кёлером, Литтом и Нолем) приводило к требованию соотносить целостное становление личности с процессом духовного развития. Целенаправленное согласование возможно только при том условии, что воспитатель бережно выявляет и «понимает» возникающие в процессе развития личности предпосылки воспитуемости (Bildsamkeit). Опираясь на идею структурной целостности личности, Дильтей обосновывал идею невозможности «теории воспитания» как самостоятельной отрасли целостной педагогической науки, которая должна быть единой и нерасчленимой. Остальная аксиоматика Дильтея также продолжает свою жизнь в современной педагогике. Это следующие посылки: 1) невозможно всеобщезначимое обоснование педагогики религией, философией (как мировоззренческой системой) или этикой; 2) в истории существовали и ныне возможны только отдельные типы «педагогик», соответствующие конкретно-историческим типам духовной культуры и теоретически равноценных; 3) единственное основоположение педагогики – «гуманитарно-научная» психология, «структурная психология», которая только и обеспечивает необходимое постижение телеологического по своей природе «переживания». Дильтей дал мощный импульс развитию т.н. дидактики переживаний (переживание – внешнее выражение – понимание), противопоставив ее традиционной «дидактике представлений» (созерцание –

мышление – действие). Важнейшие работы Дильтея, затрагивающие педагогическую проблематику: «Опыт анализа нравственного сознания» (Versuch einer Analyse des moralen Bewußtseins. В., 1864), «Об изучении истории, науки о человеке, об обществе и государстве» (Über das Studium der Geschichte, der Wissenschaft vom Menschen, der Gessellschaft, und dem Staat. В., 1875), «О возможности всеобщезначимой педагогической науки» (Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. В., 1888), «Введение в науки о духе» (Einleitung in die Geisteswissenschaften. В., 1883), «Идеи об описательной и об анатомизирующей психологии» (Ideen über eine beschreibende und zergliederte Psychologie. В., 1894), «К вопросу об изучении индивидуальности» (Beiträge zum Studium der Individualität. В., 1896), «История молодости Гегеля» (Die Jugendgeschichte Hegels. В., 1905), «Переживание и поэзия» (Das Erlebnis und die Dichtung. Лpz., 1906), «Сущность философии» (Das Wesen der Philosophie. В., 1907), «Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах» (рус. пер. в кн.: Новые идеи в философии, СПб., 1912, № 1), «Описательная психология» (рус. пер. М., 1924).

Дьюи, Джон (Lewey, John), 1859–1952, США. Наша эпоха не знала более разностороннего теоретика, столь же значительного по длительности своего воздействия на практику школы в большей части стран мира, чем Джон Дьюи. Будучи по преимуществу педагогом, он еще до начала I мировой войны зарекомендовал себя философом, логиком, психологом, социологом и эстетиком. Дьюи применял данные всех этих наук, в которых он выступал не только как эксперт, но и авторитет и основатель новых направлений в своем обосновании педагогики. Идейный и научный фонд дьюизма огромен (его наследие состоит из 36 книг и более чем 900 статей и рецензий). В качестве целостной системы, подводящей теоретический базис под широкую опытную практику, педагогическое учение Дьюи сложилось, когда он опубликовал фундаментальный обобщающий труд «Демократия и образование» (Democracy and Education. N.Y., 1916), во многом корректировавший предшествующие выступления автора (с

1884 г., когда он начал систематическую исследовательскую и преподавательскую работу в области педагогики). За три десятилетия им были получены существенные результаты по проблемам социальной функции образования и его экономического обоснования, сущности человека как субъекта и объекта воспитания, педагогического процесса. Он дал оригинальные ответы на вопросы, кого учить, зачем учить, чему учить, кому учить и как учить (то же – воспитывать), рассмотрел условия эффективности процесса формирования личности, разработал требования к организации, содержанию и функционированию воспитывающей и обучающей среды. Позитивная программа Дьюи продолжала его критику современной ему воспитательной практики, и эта критика во многом диктовала самую проблематику теоретических его исследований. Во многом совпадая с европейским реформаторством, дьюизм в педагогике все же был весьма оригинальной разновидностью реформаторства. Идя в основном в русле идей «нового воспитания», Дьюи стоял особняком в этом течении. Он был руссоистом, но расходился с Руссо именно в основоположениях. Заимствовав свою главную аксиому об индивидуальном разуме и сознании в целом как функции от коллективного разума, от социальной жизни из психологии Гегеля, Дьюи активно выступал против гегельянского формального образования (равно как и против идущей от Локка традиции формальной дисциплины). Соглашаясь с Джеймсом, что оперативные активные силы учащихся (вопреки игнорировавшему их Герберту) суть движущие силы их познания, Дьюи резко отходил от джеймсианской теории интереса. Выступая учеником Холла, он боролся с крайностями теории рекапитуляции как в формулировке ее своим учителем, так и в интерпретации Циллера. Разделяя с бихевиористами позитивистскую по сути гносеологию, Дьюи одновременно резко критиковал бихевиоризм, равно как и гормическую психологию Мак-Дугалла. Отдав дань биогенетизму, он заклеил теорию неизменности человеческой природы как «самую угнетающую и пессимистическую из всех возможных учений» за то, что «она означает, что человек предсужден с момента рождения быть тем, кем он родился». От природы человеку не даны высшие совершенства, как не дано и их отсутствие; они воспитуе-

мы, создаемы благодаря практикованию в ходе самостоятельной деятельности. Дьюи наследовал Эмерсону, но не был радикалистом. Педагогическое учение его нацелено на совершенствование социального устройства посредством воспитания гибкой, творческой, кооперативной и лояльной личности. Работы изучаемого периода: «Психология языка ребенка» (The Psychology of Infant Language. Chicago, 1894), «Мое педагогическое кредо» (My Educational Creed. Chicago, 1896), «Школа и общество» (1899, рус. пер. М., 1907, М., 1924), «Этические принципы, лежащие в основе воспитания» (Ethical Principles, Underlying Education. Chic., 1897), «Школы будущего» (1912, рус. пер. Берлин, 1922), «Воспитание. Философия педагогики» (Education. Philosophy of Education. – In: A Cyclopedia of Education. Ed. by P. Monroe. Vol. II, IV), «Нравственные принципы в воспитании» (Moral Principles in Education. Boston, 1909), «Очерки по педагогике» (Educational Essays. L., 1910), «Педагогические ситуации» (The Educational Situations. Chic., 1906), «Школа и ребенок» (рус. пер. М. [б.ч.], «Психология и педагогика мышления» (собств. «Как мы думаем», рус. пер. М., 1919), «Немецкая философия и политика» (German Philosophy and Politics. N.Y., 1915), «Интерес и усилие в обучении» (Interest and Effort in Education. N.Y., 1913, рус. пер. в кн.: Новые пути зарубежной педагогики. Сб. ст. и пер. М., 1927), «Демократия и образование» (Democracy and Education. N.Y., 1916), Творческий разум» (Creative Intelligence. N.Y., 1917).

Дюркгейм, Эмиль (Durkheim, Émile), 1858–1917, Франция. Оказал многостороннее влияние на дифференциацию и интеграцию педагогического знания. Один из столпов социологии образования и педагогической социологии, педагогической антропологии и теории нравственного и семейного воспитания. Из Дюркгейма черпали и педагоги, и психологи (Ф. Бюиссон, У. Джеймс, П. Жане, позднее Ж. Пиаже и мн. др.). Дюркгейм внес вклад в историю школы и педагогики, характерологию, теорию содержания образования, методологию педагогических исследований: «Педагогика» (Éducation. – In: Nouveau dictionnaire pédagogique et d'«instruction primaire. P., 1911, pp. 529–536), «Метод социологии» (Les règles de la méthode sociologique. P., 1895, рус. пер. Х., 1899),

«Социология и теория познания» (Sociologie et théorie de conscience, рус. пер. СПб., 1914 (Новые идеи в социологии, № 2); «О разделении общественного труда», рус. пер. Одесса, 1900), «Самоубийство» (Le suicide. P., 1897, рус. пер. СПб., 1912), «Введение в социологию семьи» (Introduction à la sociologie de la famille. Bordeaux, 1888), «Нравственное воспитание» (L'«éducation morale. P., 1925), «Социализм» (Le socialisme. P., 1928). На общую педагогику оказали влияние изыскания Дюркгейма в области политической социологии, социологии религии («Элементарные формы религиозной жизни». Les formes élémentaires de la vie religieuse. P., 1912), теории ценностей, теории малых групп, гносеологии, дезорганизационных форм поведения, статистического метода исследований. Дюркгейм упорядочил категориальный аппарат педагогики, дал социологическое обоснование целей и содержания воспитания и образования. В области школоведения развивал государственную теорию управления школой. Специально занимался проблемой преемственности поколений в общетеоретическом и педагогическом аспектах. Один из основоположников теории социализации личности (превращения человека из биологического существа в социальное). Природа человека производна от природы общества. Дал содержательную критику неокантианских педагогических установок Г. Зиммеля, позитивистских – Дж. Ст. Милля и Г. Спенсера. Существенно уточнил структуру, функции и содержание воспитывающей и обучающей среды в семье и школе. («Развитие педагогики во Франции», 1903, «Педагогика и социология» (Éducation et sociologie. P., 1922).

Зейдель, Роберт (Seidel, Robert), 1850–1933. Швейцария (с 1870 г.).

Один из наиболее ярких представителей демократической педагогики. Сторонник трудовой школы: «Трудовое воспитание как социальная и педагогическая необходимость» (Der Arbetsunterricht, eine päd. und soziale Notwendigkeit, Zürich, 1885), «Ручной труд как основа гармонического воспитания личности» (Die Handarbeit, der Grund u. Eckstein der harmonischen Bildung u. Erziehung, Zürich, 1901), «Школа будущего – трудовая школа» (Die Schule der Zukunft, eine

Arbeitsschule. Zürich, 1908), «Трудовая школа, трудовой принцип и трудовой метод» (Arbeitsschule, Arbutsprinzip u. Arbeitsmethode. Zürich, 1910), «Демократия, наука и народное просвещение» (1914) и «Цели воспитания» (1915) – в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Сб. П. М., 1920, с. 3–55 и 56–96. Проблему природы человека Зейдель понимал как совокупность телесно-чувственного, духовно-мыслящего и волевого, нравственного, общественно-государственного, технически-художественного начал. Из этой посылки в песталоцианском духе развивал идею гармонического воспитания как цели и содержания воспитания. Социологически и экономически обосновывал как процесс формирования личности, так и историко-педагогический процесс. Дарования и склонности прирождены человеку. Склонности и потребности человеческой природы, с одной стороны, и задачи и нужды человеческого общества – с другой, встречаясь, порождают учебно-воспитательный процесс. Убедительной была критика Зейделем целей, выдвигавшихся гербартианской школой, «индивидуальной педагогией» и педагогическим ницшеанством. Разрабатывал социальную педагогику как социально-педагогическую философию.

Карлейль, Томас (Carlyle, Thomas), 1795–1881, Англия. Один из провозвестников и непосредственных предшественников современной педагогики. Всеобщее образование было главным его социальным идеалом, выраженным им с огромной силой: «Речь, произнесенная при вступлении в должность лорда ректора Эдинбургского университета». Рус. пер. М., 1902. Идеологически подготовил введение обязательного бесплатного начального образования в Англии в 1870 г. Воспитательная концепция Карлейля, подробно изложенная в его педагогическом романе (в традициях немецкого «романа воспитания») «Сартор Резартус: Жизнь и мысли Герр Тейфельсдрека. В трех кн.» (Sartor Resartus. N.Y., 1831, рус. пер. М., 1902), несла на себе следы влияния Ж.Ж. Руссо, И.Г. Фихте и утопического социализма. Разработал проблему социальной наследуемости и тренируемости человеческих способностей. Карлейль дал убедительную критику современного ему учителя. Развил теорию учебного творчества. Призывал к

воспитанию кооперативности, духа сотрудничества. Карлейль внес ощутимый вклад в развитие гётевского плана «немного воспитания» благодаря взаимодействию ребенка со специально организованной «воспитывающей и обучающей средой». Влияние Карлейля испытали Р.У. Эмерсон, П. Монро, Н.И. Кареев и ряд немецких педагогов-романтиков рубежа XIX–XX веков.

Кершенштейнер, Георг (Kerschensteiner, Georg), 1854–1932, Германия.

В области общей педагогики этот известнейший и влиятельнейший реформатор школы занимался обоснованием теории образования, характерологией, психологией интереса и аксиологической теорией культуры. Различал образование как состояние и как процесс. Образование как состояние есть индивидуальное ценностное формирование («Wertgestalt»), в котором различимы три аспекта – аксиологический (несомые им все общезначимые ценности), психологический (изнутри-разворачивание, раскрытие задатков) и телеологический (гражданская и трудовая целенаправленность). Как процесс образование есть вспомоществование приобретению всего этого ценностного формирования. Отсюда проистекала формулировка т.н. основной аксиомы образовательного процесса: образование индивида возможно только благодаря такому культурному материалу, духовная структура которого адекватна или хотя бы частично соответствует структуре наличной в данный момент времени ступени развития индивида. Давая простор индивидуальности ученика, Кершенштейнер не забывает при этом профессиональных навыков. Кершенштейнер был создателем массовой профессиональной школы, проводником гражданского воспитания и трудовой школы. Работы: «Развитие изобразительной одаренности» (Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. 1906, рус. пер. под назв. «Развитие художественного творчества ребенка». М., 1914), «Единая национальная школа» (1914) – рус. пер. в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Сер.1. М., 1919, с. 146–149; «Характер и его воспитание» (рус. пер. М., 1915), «Основная аксиома образовательного процесса и ее следствия для организации школы» (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folderungen für die

Schulorganisation. В., 1917). Как теоретик образования Кершенштейнер оказал сильное влияние на английского педагога Майкла Сэдлера (см. ниже).

Клапаред, Эдуард (Claparede, Edouard), 1873–1940, Швейцария. В исследуемый период заложил основы т.н. Женевской школы общей, генетической, сравнительной и прикладной психологии, вобравшей в себя достижения экспериментальной позитивистской психологии конца XIX – начала XX в. и оказавшей мощное влияние на теорию и практику «нового воспитания» последующей эпохи. Разработал «функциональную» теорию воспитания, построенную на аксиоме имманентной активности ребенка. Уделял большое внимание психологическому и физиологическому обоснованию педагогики. Один из пионеров исследований научной деятельности в психологическом плане. Автор теории игры, служащей развитию личности по механизмам удовлетворения потребностей организма. Аффекты возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию, они выполняют функцию обеспечивать избирательность поведения по отношению к имевшимся в опыте ситуациям. Центральным в этой концепции Клапареда было понятие «интереса» как функции психического состояния, а подчиненным – понятие «интеллекта» как способности приспособления к новым условиям. «Интересы» детерминируют цель поведения, а роль интеллекта в том, что он предоставляет поведению средства его актуализации. Из этих общетеоретических посылок проистекала концепция воспитания. Воспитательный процесс предстает у Клапареда как функция от предрасположенностей организма и от условий жизни (среды). В результате движущие силы воспитания – «потребности» толкают воспитуемого на поиски в окружающем мире способов удовлетворения «интересов». Воспитание призвано снимать напряжение, вызванное рассогласованием между потребностями и средствами их удовлетворения, приводя их к гармонии. Воспитатель, будучи в основном сотрудником и помощником, а не авторитарным руководителем, призван согласовать индивидуально неповторимые «интересы» воспитанника с условиями его жизни. Этот процесс подчинен у Клапареда строжайшим закономерностям, проистекающим

из постулируемых им законов психической деятельности, – «законов поведения»: закона потребности, закона пластичности (*extension*) психической жизни, закона предвосхищения, закона проб и ошибок (*tâtonnement*), закона компенсации и многое другое. Клапаред развивал методику экспериментального исследования в педагогике, разрабатывал технику диагностики профессиональных интересов и способностей; уделял внимание формированию патриотизма и гражданских добродетелей (*civisme*): «Ассоциация идей» (L'Association des idées. Neuchâtel, 1903), «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. P., 1905, рус. пер. СПб., 1911), «Институт педагогических наук» (*Un Institut des sciences de l'éducation*. Neuchâtel – Paris, 1912), «Психология мышления» (*Psychologie de l'intelligence*. P., 1917). Клапаред оказал сильное влияние на С. Френэ и А. Перрье.

Компейре, Жюль-Габриэль (Compaugé, Jules-Gabriel), 1843–1913, Франция. Влиятельный в романских, англосаксонских и славянских странах рубежа веков специалист в педагогической психологии, истории и теории педагогики, сравнительной педагогике, в дидактике и нравственном воспитании. Разрабатывал основополагающие проблемы общей педагогики: генезиса и механизмов формирования психики, факторов и условий развития; соотношения душевного роста с физическим; природы индивидуальных различий; активности сознания; структуры и взаимосвязи высших психических функций и способностей; границ и возможностей воспитания; закономерностей формирующих воздействий и др.: «Критическая история педагогических учений во Франции с XVI века» (*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. Depuis le seizième siècle*. N. 1–2. P., 1879), «История педагогики» (L'Histoire de la pédagogie. P., 1884), «Пособие по гражданскому и нравственному воспитанию» (*Manuel d'instruction civique et moral*. P., 1880), «Курс теоретической и практической педагогики» (*Cours de pédagogie théorique et pratique*. P., 1886), «Элементарный курс психологии в ее применении к воспитанию», рус. пер. СПб., 1902, «Этюды об обучении и воспитании» (*Études sur l'enseignement et sur*

l'«éducation. P., 1891), «Герберт Спенсер и научное воспитание», рус. пер. СПб., 1903, «Ж.Ж. Руссо и воспитание естественное», рус. пер. М., 1903, «Феликс Пеко и формирование совести» (Félix Pécot et l'«éducation de la conscience. P., [1894]), «Песталоцци и начальное образование», рус. пер.: Песталоцци и элементарное воспитание. СПб., 1904), «Отрочество, его психология и педагогика», рус. пер. СПб., 1910, «Умственное и нравственное воспитание» (L'«Éducation intellectuelle et morale. P., [s.d.], рус. пер.: Умственное и нравственное воспитание ребенка. М., 1912). Эволюционный подход Компейре к психике оставлял большое пространство именно для формирования, а не обслуживания самораскрытия душевных свойств. Будучи генеральным законом души, ее эволюция сама происходит закономерно, проходя ряд последовательных и связанных друг с другом этапов роста от чувственности к разуму. Логика смены этих этапов у Компейре индуктивна, что было продолжением логики Коменского: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от частного к общему. Отсюда проистекали традиционные решения проблем содержания, организации и методики учебного процесса. Плодотворными были многие мотивы Компейре: акцентирование активности как имманентных психических свойств, так и формирующих воздействий (идеи учителя-сотрудника), детальная разработка системности воспитывающих воздействий как учета системности психики. Исходя из идеи нейтральности человеческой природы (отсутствия врожденного зла и добра) и признания свободы воли, Компейре взвешенно решал проблему авторитета и свободы в воспитании.

Кюльпе, Освальд (Külpe, Oswald), 1862–1915, Германия. Мощно стимулировал своими работами по философии и психологии поиски закономерностей воспитания, развитие педагогической психологии, педагогическую ассимиляцию достижений новейшей психологии мышления и творчества. Наряду с Э. Мейманом разрабатывал методику экспериментальных исследований, особенно – экспериментально контролируемой интроспекции. Представитель «реалистического» направления в неокантианстве, Кюльпе постулировал господ-

ствующие над мышлением детерминирующие тенденции, определяющие его направленность. Установил существенные закономерности мышления (интенциональность, безо'бразность), учитывавшиеся в теоретических конструкциях Мессера, Лавджоя и др. немецких и американских педагогов и психологов XX в. Вместе с Цигеном рассматривал интерес как эмоциональный процесс. Разрабатывал проблему гармонического развития личности и особенно – нравственного ее формирования. Основные работы: «Очерк психологии» (Grundriß der Psychologie. Lpz., 1893); «Введение в философию» (Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. Lpz., 1898, рус. пер. СПб., 1901), «Современная психология мышления». – В кн.: Новые идеи в философии, № 16, СПб., 1914. Кюльпе сыграл свою роль в теоретической борьбе с механистическими основоположениями бихевиористской теории научения.

Лай, Вильгельм Август (Lay, Wilhelm August), 1862–1926, Германия.

В области общей педагогики выступил с идеей мышления и (на)учения как действия преимущественно физического. Рациональным моментом в этой установке было акцентирование роли руки, ее активности в умственном развитии. Лай редуцировал психические процессы к рефлекторным (физиологическим). Обучение есть создание стимулов, рассчитанных на запрограммированную реакцию, проходящую три этапа (наблюдательно-вещественный, умственно-перерабатывающий и изобразительно-формальный). Из трактовки Лаем природы воспитания проистекало требование познавательной самостоятельности учащегося. Лай был одним из адептов идеи воспитывающей и обучающей среды, продолжая тем самым прогрессивную линию в педагогике, восходящую к Гёте: «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры». 1911, рус. пер. Пг., 1920). В области методологии Лай ответственен (наряду с Мейманом, Бине, Клапаредом, Демоненом, Монтессори, Дюргеймом, Холлом, Торндайком и др.) за введение в педагогику естественно-научного эксперимента и (вслед за Гальтоном) методов теории вероятности и математической статистики. Как и Мейман, подчеркивал значение экспериментального ме-

тогда. Разработал научные требования к проведению исследовательского наблюдения: «Экспериментальная дидактика с особенно подробным описанием мускульного чувства, воли и действия» (*Experimentelle Didaktik, mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat*. Halle, 1903, рус. пер. СПб., 1914), «Дидактико-психологические опыты по методике правописания» (рус. пер. Педагогический Сборник, 1900, №12, с. 519–524), «Опыт плана работ по педагогической психологии и дидактике» (рус. пер. Вестник психологии, 1906, вып.10, с. 220–231). Недостатки методики Лая, заключающиеся в ее лабораторной изолированности от естественных условий учебно-воспитательной работы и в игнорировании влияния группы на индивидуальные процессы учения, блестяще вскрыл В.М. Бехтерев (критиковавший подобную методику Штерна, Нечаева и Клапарда) – см.: Бехтерев В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Сб. 1. Л.-М., 1925, с. 306.

Лакомб, Поль (Lacombe, Paul), 1848–1921, Франция. Один из наиболее ярких представителей позитивистского психологизма в педагогике, растворявших последнюю в первой. Развивал идеи Бэна, Дж.Ст. Милля, Спенсера, Рибо и Бине. Очень ценна разработка Лакомбом идеи самообучения и культивации вопросов учащихся, основополагающей проблемы движущих сил педагогического процесса: «Очерк теории обучения на основе детской психологии» (*Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. P., 1899). Внес огромный вклад в изучение психологии творчества («Введение в историю литературы» – *Introduction à l'histoire littéraire*», P., 1898). Он выступал также как историк («Семья в римском обществе», 1889, «Социологические основы истории», рус. пер. СПб., 1895).

Лебон, Гюстав (Le Bon, Gustave), 1841–1931, Франция. Работой «Психология воспитания» (*Psychologie de l'éducation*. P., 1902, рус. пер. СПб., 1910) и исследованиями по социальной психологии инициировал поворот педагогико-

антропологической мысли от восхваления и идеализации человеческой природы к ее углубленному пониманию. Разрабатывал концепцию аффективной природы мотивов поведения индивида, среди которых конформизм играет роль и важнейшего стимула, и главной формы поведения индивида. В работе «Психологические законы эволюции народов» (*Les loi psychologiques de l'“évolution des peuples*. P., 1894, рус. пер. СПб., 1906) подчеркивал роль внушения в воспитании и предупреждал об опасностях подавления коллективом (массой, толпой) мыслительных способностей личной индивидуальности. Эта тема была продолжена в «Психологии революции» (*La révolution française et la psychologie des révolutions*, P., 1912) и обоснована теориями, изложенными в многочисленных изданиях его труда «Психология толпы» (*La psychologie des foules*, P., 1895). Сознание толпы, по Лебону, подвержено импульсам и эмоциям, которые распространяются в нем подобно вирусу: охваченную идеями толпу невозможно остановить. Именно эмоции и являются движущей силой общественной эволюции. Лебон придавал большое значение религиям, считая их существенно важным элементом любой культуры. «Психология социализма» (*Psychologie du socialisme*. P., 1898, рус. пер. СПб., 1908) предсказывает грядущее наступление социализма, практику Большой Лжи (пропаганды, обмана масс, промывания мозгов) и зло, которое принесут миру эти потрясения.

Лигтхарт, Ян (Lighthart, Jan), 1859–1916, Голландия. Крупный педагог, много занимавшийся общетеоретическим обоснованием педагогики как науки. Оказал влияние на германо-, англо- и франкоязычные страны (как на практику, так и теорию «нового воспитания») в изучаемый и следующий за ним исторические периоды. За его любимым парадоксальным высказыванием: «Чтобы школа была хорошей, нужно, чтобы ученики в ней делали все, учителя – мало, директор – ничего» стояла продуманная теоретическая система положений о природе человека. Лигтхарт в противовес руссоизму отрицал существенное, принципиальное различие между ребенком и взрослым, не между степенями созревания, а отличие процессов духовного развития взрослого и ребенка. Различие между

ними делает лишь опыт, приобретаемый со временем, так сказать, «зрелость возраста». Существует «внутреннее созревание», скорость которого не совпадает с хронологическим ростом и благодаря которому более молодой может быть намного совершеннее более старшего. Это созревание есть функция от опыта как практической, так и неразрывно связанной с ним умственной деятельности. Движущей силой процесса приобретения опыта Лигтхарт считал, как и А. Бергсон, «волю к жизни» – идея, восходящая к Шопенгауэру, но лишенная у Лигтхарта шопенгауэровского требования преодоления воли к жизни в аскезе и нирване. «Душа» ребенка есть функция от «познания культуры». Развивал песталоцианскую идею самостоятельного выработки ребенком понятия о нравственно истинном и справедливом. Опираясь на руссоистскую аргументацию, требовал педологического изучения ребенка (как «маленького взрослого» – в отличие от Руссо). Канализировать нежелательные тенденции предпочтительнее, чем их подавлять. Все гигантское многообразие педагогических идей сводится к простой формуле: воспитание целиком и полностью есть вопрос любви, терпения и мудрости. Лигтхарт предвосхитил многие положения педагогики Дьюи: школы как сколка общества и как самой жизни, а не подготовки к ней, обучение деланием и др. Его работы собраны в изданиях: «О воспитании» (*Over opvoeding*. Dl. 1–2, 1907–1908) и «Избранные сочинения» (*Versprude opstellen*. Dl. 1–2, 1916).

Линде, Эрнст (Linde, Ernst), 1864–1943, Германия. Один из теоретиков «педагогики личности». Учение о государстве и его роли в образовании позаимствовал у романтиков; из него выводил не только идею «благоговения перед жизнью», но и оценку личности учителя как формирующего фактора и сильной, волевой личности ученика как цели, высокую оценку чувственного восприятия как фактора познания, подсознательных импульсов («темного в сердце» – «*dunkeln Besitzes im Herzen*») и характера как фундамента сознательных поступков. Антиинтеллектуалист. Влияние Линде было весьма ощутимым среди сторонников «движения за художественное воспитание» и таких дидактов и ме-

тодистов, как Г. Гаудиг. Труды: «Педагогика личности» (Persönlichkeitspädagogik. Lpz., 1897), «Современная лирика с точки зрения школьного обучения» (Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Lpz., 1905), «Проблемы художественного воспитания» (Probleme der Kunsterziehung. Lpz., 1911), «Спорные вопросы современной педагогики» (Die pädagogische Streitfragen der Gegenwart. Lps., 1913).

Лорай, Саймон Сомервиль (Laurie, Simon Somerville), 1829–1909, Англия. Первый профессор теории, истории и практики воспитания в Эдинбургском университете (1876), стоял во главе одной из первых кафедр педагогики в Англии. Способствовал становлению истории педагогики в качестве академической дисциплины: «Жизнь и педагогические произведения Яна Амоса Коменского» (Life and Educational Writings of John Amos Comenius. L., 1881), «Исследования по истории педагогических взглядов со времен Возрождения» (Studies in the History of Educational Opinion since the Renaissance. L., 1903). В своей главной работе по теории общей педагогики: «Воспитательные учреждения» (Institutes of Education: Comprising an introduction to Rational Psychology. Edinburgh, 1892) в решении проблем научного обоснования педагогического знания опирался на методологию немецкой классической философии. Разработал вопрос о связи педагогики с философией как теорией познания и с этикой. Основное внимание уделил природе мышления. Различал два типа знания – чувственный опыт и рациональное знание, вступающие в связь друг с другом благодаря исходной (априорной) активности психики. Главная цель воспитания – формирование системы моральных идей, составляющих в своей совокупности «резервуар» мотивов и суждений и поступков. Эта цель достижима только благодаря культивации «самоуправляющегося сознания» как перехода от чувственного опыта к универсалиям рационального разума. См. также «Этика, или Этический разум» (Ethica, or The Ethics of Reason. L., 1885). Лорай – систематизатор педагогического знания своего времени, он внес значительный вклад в разработку структуры и системы педагогических наук.

Мак-Миллан, Маргарет (McMillan, Margaret), 1860–1931, США, Англия (с 80-х годов XIX в.). Практик дошкольного воспитания. Маргарет Мак-Миллан – теоретик в области педагогической социологии, педагогической психологии, психофизиологии эмоций, исправительной педагогики, педагогики раннего детства, дошкольной педагогики, дефектологии. В работе «Детский труд и система неполного рабочего дня» (Child Labour and the Half-Time System. Bradford, 1896) выступила как агитатор-социалист. Разрабатывала идеи всестороннего развития, уделяя особенно большое внимание физически-гигиеническому и эмоциональному воспитанию. Своей теорией мыслительного процесса, рожденного эмоцией, предвосхитила идею внутренних движущих сил педагогического процесса, проходящего последовательные этапы «романтики», «уточнения» и «обобщения» А.Н. Уайтхеда. Оказала сильное влияние на педагогические взгляды Б. Рассела. Разработала теорию и методику формирования произвольного внимания на основе внимания непроизвольного. Критически использовала педагогическое наследие Фрёбля, Г. Спенсера, Т.А. Рибо, С. Холла, отвергая любую попытку биогенетического обоснования воспитания и педагогики. На фактическом материале, добытом в ходе собственной педагогической практики и воспитательной деятельности своей рано умершей сестры Рейчел Мак-Миллан (McMillan, Rachel, 1859–1917), доказала решающую роль социальных механизмов наследуемости и среды в целом в развитии личности. Обосновала социальную природу задатков и творческих потенций ребенка: «Раннее детство» (Early Childhood. L., 1901), «Воспитание путем развития воображения» (Education through Imagination. L., 1904), «Школа до школы» (The Nursery School, London and Toronto, 1930). К теории М. Мак-Миллан восходят многие педагогические идеи Дж. Дьюи, Б. Шоу и А. Нила. Оказала благотворное влияние на практику яслей, детских садов, материнских и начальных школ. Критиковала метод М. Монтессори за недооценку, по ее мнению, воображения и его роли в формировании личности.

Марион, Анри (Marion, Henri), 1846–1896, Франция. Один из наиболее влиятельных на Западе в конце XIX в. представителей морализма (формирование нравственности – конечная цель всякого образования и воспитания, которой служат все виды формирующих воздействий как средства достижения этой цели) и мелиоризма (общее образование служит совершенствованию страны и человечества в целом). Специалист в педагогической психологии, историк педагогических идей. Разрабатывал проблему взаимозависимости педагогики и психологии. Изучал специфику воспитания и обучения девочек. Оказал сильное влияние на Ст. Холла, У. Бэгли. Работы по педагогике: «Уроки психологии в приложении к педагогике» (*Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*. P., 1882), «Обязанности и права человека» (*Devoirs et droits de l'homme*. P., 1883), «Развитие педагогической мысли во Франции с 1870 г.» (*Le mouvement des idées pédagogique en France depuis 1870*. P., 1889), «Обучение для дисциплины» (*Instruction sur la discipline*. P., 1890, рус. пер. Самостоятельность в обучении. СПб. 1909), «Педагогика высшей школы» (*L'éducation dans l'université*. P., 1892), «Воспитание девочек» (*L'éducation des jeunes filles*. P., 1902).

Мейман, Эрнст (Meumann, Ernst), 1862–1915, Германия. Наряду с Вундтом, Эббингаузом и Паульсеном в Германии, С. Холлом в США, А. Бине во Франции – лидер экспериментальной педагогики и педологии. Последнюю (называвшуюся им «юношествоведением») Мейман провозглашал научной основой педагогики. Главная проблематика исследований в области философии педагогики: развитие как созревание и соотношение физического и духовного развития; индивидуальность, ее генезис и факторы индивидуальных различий, учение об одаренности, учение о труде, учение о поведении в целом («эмпирическая педагогика личности»). Мейман хотел построить на основе эксперимента не только всю педагогику и не только сделать эксперимент единственным методом исследований воспитательных процессов, но и самовоспитание (и особенно обучение) усовершенствовать благодаря экспериментальному опробованию; даже цели формирования личности должны, по Мейману, кристаллизироваться из

«чистого опыта». Благодаря меймановскому подходу включение психологических фактов в ткань педагогического исследования получило более широкое, чем прежде, распространение. Мейман способствовал психологизации педагогического мышления XX в. Психофизиологическими исследованиями эстетических проблем Мейман способствовал укреплению эмпирической базы «движения за художественное воспитание». Основные работы: «Интеллигентность и воля. Учение об одаренности и характере на психологической основе» (авториз. рус. пер. Лейпциг, 1915), «Очерк экспериментальной педагогики» (*Abriß der experimentellen Pädagogik*. Lpz.-B., 1914, рус. пер. М., 1916), «Лекции по введению в экспериментальную педагогику и ее психологическое обоснование» (*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Bd. 1–3, Lpz., 1911–1912, рус. пер. под назв. «Лекции по экспериментальной педагогике» Ч. 1–3. М., 1909–1910), «Возникновение и цели экспериментальной педагогики» (рус. пер. – Педагогический Сборник, 1901, июнь, с. 508–570), «Актуальные вопросы германского национального воспитания. Шесть лекций» (*Zeitschriften deutscher Nationalerziehung. Sechs Vorlesungen*. Lpz., 1917).

Мессер, Август Вильгельм (Messer, August Wilhelm), 1867–1937, Германия. Ученик и последователь Кюльпе, представитель «критического реализма» вюрцбургской школы, в своей теории ценностей приближавшийся к неотомизму. Наряду с философской и психологической проблематикой много занимался общетеоретическими проблемами педагогики и историей педагогических учений. Способствовал преодолению ассоцианистских концепций мышления, в частности гербартианской школы и тем самым – ее разложению. Цель воспитания видел во включении индивида в социальную общность благодаря усвоению им несомой общностью культуры, но при сохранении его нравственной автономии. Пытался классифицировать педагогические учения рубежа века по гносеологическому основанию. Один из пионеров углубленного изучения микросоциальных процессов учебы в группах, в частности отношение учителя с учащими-

ся. Педагогические труды Мессера до настоящего времени популярны у педагогов ФРГ: «Функционирование (актуализация) апперцепции в межличностных отношениях в школьной жизни» (*Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des Schullebens*. В., 1899), «Критические исследования мышления, речи и преподавания языка» (*Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht*. В., 1900), «Восприятие и мышление» (*Empfindung und Denken*. Лpz., 1908), «Введение в теорию познания», рус. пер. СПб., [б.г.], «Проблема гражданского воспитания» (*Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung*. Лpz., 1912), «Кант – педагог» (*Kant als Erzieher*. Langensalza, 1924), «История педагогики» (*Geschichte der Pädagogik*. Bd. 1–3. Лpz., 1925), «Современная педагогика» (*Pädagogik der Gegenwart*. В., 1926).

Монро, Поль (Monroe, Paul), 1869–1947, США. Крупный авторитет в теории и истории педагогики, редактор одного из лучших энциклопедических сводов педагогического знания (наряду с Ф. Бюиссоном во Франции, В. Рейном в Германии и Ф. Уотсоном в Англии) начала XX в. Способствовал институционализации истории педагогики как академической дисциплины и дальнейшему развитию сравнительной педагогики. Систематизировал педагогическую библиографию. Разрабатывал проблемы связей исторического и теоретического познания в педагогике и методологии историко-педагогического исследования. Предпринял попытку периодизации истории педагогики в связи с историей культуры и гражданской историей, а также – вычленения важнейших течений и направлений в мировой педагогике. Одним из первых в педагогике Запада создал содержательный и критичный очерк истории историко-педагогического знания, проследив его истоки с XVII в. Монро вычленял те «эпохальные» конструктивные положения у наиболее крупных представителей важнейших течений и направлений педагогики, которые служили «внутреннему» (имманентному) движению педагогического знания. Кроме истории педагогики, занимался разработкой системы и структуры педагогики как науки и содержания среднего образования: «Педагогическая энциклопедия под ред. П. Монро: с участием бо-

лее чем тысячи авторов» (A Cyclopedia of Education. Ed. by Paul Monroe. With the Arristance of More than One Thousand Individual Contributors. Vol. I–V. L., 1911), «История педагогики. Ч. 1–2. 1905, рус. пер. 1914, 1923), «Хрестоматия по истории педагогики классической эпохи» (Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period. N.Y., 1902), «Очерки по сравнительной педагогике» (Essays in Comparative Education: Republished Papers, 1913–1925. N.Y., 1927).

Монтессори, Мария (Montessori, Maria), 1870–1952, Италия. Зародившись не только на национальной, а на общеевропейской почве, педагогика Монтессори имела столь громкий резонанс в теориях воспитания, что ее идей нельзя обойти при анализе педагогики США, Германии, Англии, России и Франции, где она способствовала «возмущению» умов, волнениям и бурям в педагогическом мире. Оказала непосредственное влияние на Эдмонда Хомса, Дж.Адамса, дала сильный толчок педоцентризму, педологическому и педагогическому изучению психического онтогенеза и совершенствованию дидактического инструментария дошкольной педагогики, равно как и теории обучения в начальной школе: «Лекции по педагогической антропологии» (Antropologia pedagogica. Milano, 1911), «Метод научной педагогики в приложении к воспитанию детей в «домах ребенка» (Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Castello, 1909, рус. пер. М., 1915), «Тайна детства» (Il segreto dell'infanzia. 5.ed. Milano, 1953), «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (L'Autoeducazione nelle scuole elementari. R., 1916, рус. пер. М., 1922), «Руководство к моему методу» (рус. пер. М., 1916). Решительно выступила против идеи фиксированного уровня интеллекта, против predeterminedного (чем бы то ни было, кроме воспитания) умственного развития, против психоанализа и против недооценки раннего опыта. Добиваясь выдающихся результатов в собственной практике воспитания сначала дефективных, а потом нормальных детей, Монтессори изменила представления педагогов о возрастных возможностях усвоения знаний и сложных умений, умствен-

ного развития. Разработала принципы организации воспитывающей и обучающей среды («естественного осмосиса», проникновения среды в психику), призванные обеспечить самоактивность познающей и развивающейся личности ребенка. Обосновала идею сензитивных (наиболее чувствительных к внешним воздействиям) периодов онтогенеза, показав нежелательность последствий педагогического упущения этих периодов. Отстаивала идеи педагогической профилактики (учить успеху и успехами) и компенсаторного обучения. Разработала методику формирования стойкого и плодотворного внимания. После Фрёбеля была наиболее серьезным теоретиком детского сада, оказавшим глубокое воздействие на практику работы детских садов у себя на родине и во всем мире. Продолжая развитие педагогических идей Э. Сёгэна (Seguin, Edouard, 1812–1880, Франция), Монтессори научно обосновывала программу и методику сенсорного воспитания. Усовершенствовала методы научного наблюдения над детьми. Решительно отрицая мифы о врожденности интеллектуальных способностей и о психосексуальном спонтанном развитии, отстаивала идею учебно-воспитательного процесса как тонкого руководства запрограммированной в окружающей среде, в дидактических материалах и «консультациях» учителя и/или воспитателя познавательной активностью детей в ходе их индивидуальных и коллективных усилий по исследованию окружающей их обстановки.

Наторп, Пауль (Natorp, Paul), 1854–1924, Германия. Будучи главным представителем марбургской школы неокантианства, Наторп выступал и в педагогике с позиций резкого антипсихологизма, считая, что логика науки совпадает с чистой мыслью. Обрисовал категории («функции рассудка») в их познавательной и притом динамической значимости. Устраняя из познания вещь в себе, он одновременно обращался к чувственности как источнику познания. Интуицию («переживание») противопоставлял мышлению, лишая интуицию всех познавательных элементов. Как и Каптерев, видел в интересе только особое состояние воли. Трактовал познание как процесс «создания» объекта: «Логические основоположения точных наук» (Die logische Grandlagen der exalsten

Wissenschaften. Marburg, 1910), а также – как увязку понятий с фактами, возникающими одновременно, в едином акте раздвоения первоначально неформального. Тем самым Наторп отходил от Канта и приближался к Фихте: между понятием и фактом нет теоретико-познавательной пропасти: «Кант и марбургская школа» (рус. пер. – Новые идеи в философии, 1913. №5). Социальную педагогику разрабатывал с позиций философской антропологии, рассматривая человека как микрокосм: «Культура народа и культура личности» (рус. пер. СПб., 1912). Конкретность человека заключена в его активности, деятельности («труде»). Человеческая активность есть следствие и сущность активности мышления. Влечение, воля, разум имманентны человеческой природе. Мировой разум реализует себя в системе образования. «Социальная педагогика» есть социально-педагогическая программа Наторпа, законченная форма построения этического социализма как идеального строя человеческого общежития, результирующегося в воспитании разумности всех членов общества: «Философия и педагогика» (Philosophie und Pädagogik. Marburg, 1923). Методология педагогики должна сочетать дедуктивный и эмпирический методы, синтезируя учение об обществе и учение о воспитании. Подчеркивал социальную обусловленность мотивов, способностей, задатков и характера и социальную природу воспитательного процесса. Человек становится человеком только благодаря соприкосновению сознаний. Выдвигал требования формирования человека «через общность и для общности» (см.: «Социальная педагогика», 1898, рус. пер. СПб., 1911, с. 65). С этих позиций разрабатывал проблемы нравственного и интеллектуального воспитания в семье, школе (единой для всей нации в духе Песталоцци, Фихте, Шлейермахера) и в ходе самостоятельного пожизненного совершенствования. Наторп оказал колоссальное влияние на педагогическую мысль XX в. См. также: «Философия как основа педагогики», рус. пер. М., 1910; «Песталоцци, его жизнь и его идеи», рус. пер. СПб., 1909, «Социальный идеализм» (Sozialidealismus. В., 1920). Внес вклад в историю педагогической теории.

Отто, Бартольд (Otto, Barthold), 1859–1933, Германия. Практические нормативы Отто, его выступления против формализма, наказаний, судилищ были широко известны и в Германии, и в России. В теоретическом плане исследования Отто центрировались вокруг проблем взаимоотношения поколений и природы воспитания как взаимодействия воспитателя с воспитуемыми. Отто отталкивался в решении этих проблем от гербартианской по своим историческим корням психологии народов позитивиста Х. Штейнталя (1823–1899), считавшего «инстинктивным выражением самосознания народа», его психологии – язык, продукт перенесения на природу свойств субъекта, а также – от концепций этнической психологии М. Лацаруса (1824–1903), трактовавшего индивида в качестве звена психической связи, объединявшей людей в общество. Отто продолжал традицию психологического «атомизма» Гербарта, рассматривавшего различие психических деятельностей индивидов как результат взаимоотношений между их душами. Важнейшим в социально-психологическом обосновании Отто своей педагогики было понятие «народоорганического мышления», выводимого из понятия «народного духа», объективным выражением которого являются язык, нравы, общественные учреждения и т.п. Каждое новое поколение, рождающееся-де уже несколько более совершенным, чем предшествующее, несет с собой все необходимое для формирования его «народоорганического мышления», а именно – представления и стремления. Поэтому воспитатель и учитель ничего не могут дать детям, но лишь – освободить изначально наличествующее в них; учитель играет роль стимулятора, побудителя духовных сил, и в этом заключена суть духовного общения учителя с учащимися. Отсюда – требование индивидуализации обучения через свободу спонтанной активности и самодовлеющего развития ребенка. Профессионализацию школы Отто причинно связывал с тем видом «социального воспитания», который он называл «организованным альтруизмом» и против которого выступали Шпрангер и Литт, обвинявшие Отто в «сужении» понятия социального воспитания и в «либеральном» отрицании ведущей роли государства в образовании (у Отто государство – «партнер» воспитателя, не более). Исходя из своих социально-психологических

основоположений, ядром педагогического процесса объявлял родной язык, вокруг которого объединялись остальные знания (комплексное обучение). Наряду с В. Штерном заложил основы исследования специфики «детского языка», положив его в основу создававшейся им вместе с Шаррельманом и Гансбергом пользовавшейся огромным успехом популярной литературы для детей. Внес большой вклад в развитие научно-популярной педагогической литературы для родителей, наряду с Г. Литцем (1868–1919) способствовал практической реализации идеи единства воспитания в семье и школе (через, в частности, родительские советы при школе). После Фёрстера был самым читаемым и популярным педагогом в Европе в изучаемую эпоху. Важнейшие теоретические работы: «Школа Будущего» (Die Zukunftsschule. Bd. 1–2. В., 1901–1904), «Духовное общение со школьниками в ходе комплексного обучения» (Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. В., 1907), «Детский язык» (Kindermundart. В., 1908), «Народоорганическое мышление» (Volksorganischer Denken. Bd. 1–4. В., 1925–1926).

Паульсен, Фридрих (Paulsen, Fridrich), 1846–1908, Германия. До настоящего времени Паульсен пользуется большим авторитетом у западногерманских и американских педагогов, которым импонирует его пантеистический панпсихизм, отождествление им физических и психических процессов в одной «реальности». Развивал идеи телеологического энергетизма, противопоставлявшегося им и кантовскому интуитивизму, и английскому утилитаризму. Цель волеия – не чувство, а действие, отсюда – активность психики. Высшее добро – объективное содержание жизни, совершенное исполнение всех духовных сил человека, в которых эмоции и чувства составляют лишь один – не самый важный – ингредиент. Основу индивидуальной жизнедеятельности усматривал не в субъективном волении, а как проявление объективной воли. Эта «объективная нравственность» рассматривалась им как функция и результат универсального разума, имманентного социальным формам исторической жизни. С этих позиций подробно рассматривал сущность и значение воспитания, общие формы

воспитательной деятельности, предпосылки и факторы воспитания, его антропологические и психологические условия, характер детства, возрастную периодизацию, воспитание воли и учебный процесс. Не подвергал сомнению (в отличие от Шопенгауэра и Ницше) воспитуемость ребенка, подчеркивая пластичность его возможностей («ребенок может стать любым человеком»). Все же различны два фактора развития: задатки и условия развития, действующие рядом. Цели воспитания задает этика, из антропологии (физиологии и психологии) черпается знание о ребенке; соединение целей с этими знаниями дает педагогику, т.е. систему правил, по которым осуществляется формирующее воздействие воспитателя на воспитуемого. Классическая работа Паульсена об истории германских университетов составила эпоху в историко-педагогической науке: он убедительно показал неразрывную связь педагогической теории с воспитательной практикой, а истории педагогики – с историей учебно-воспитательных учреждений. Уточняя категориальный аппарат педагогики, разводит понятия учения и преподавания. Работы по-немецки: «Реальная гимназия и гуманистическое образование» (*Das Realgymnasium und die humanistische Bildung*. В., 1889), «Современное воспитание и половая нравственность» (*Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit*. В., 1908). В рус. пер.: Немецкие университеты и их историческое развитие. Под ред. В.И. Вернадского. М., 1898; Образование. М., 1900; Общеобразовательная школа будущего. СПб., 1901; Иммануил Кант, его жизнь и учение. СПб., 1905; Основы этики. М., 1906; Исторические очерки развития образования в Германии. М., 1908; Педагогика. СПб., 1913.

Пеко, Феликс (Récaut, Felix), 1828–1898, Франция. Один из лидеров национальной реформы начальной школы. Разрабатывал проблемы социальной функции образования: «Каждодневное изучение национального воспитания» (*Études au jour le jour sur l'“éducation nationale: 1871–1879*. Р., 1890), «Воспитание и национальная жизнь» (*L'“Éducation et la vie nationale*. Р., 1897). Будучи крупным церковником и государственным чиновником, выступал с гетеродоксаль-

ных позиций по вопросам нравственного воспитания, женского образования и школоведения. Пеко оказал влияние на развитие социологии образования: «Прощание со школой» (Adieux à l'«école. P., 1896), «Пятнадцать лет в педагогике» (Quinze ans d'«éducation. P., 1898).

Редди, Сесил (Reddie, Cecil), 1858–1932, Англия. Инициатор мирового движения «новых школ», всесторонне обосновавший его идеологию и социальные функции. Придал «новому воспитанию» как теории «новой школы» довольно устойчивую форму, основав ее на следующих принципах или аксиомах: ребенок есть ребенок, и все у него должно быть детским (ребенок не маленький взрослый; воспитание исходит из принципиального своеобразия детства); близость воспитания к жизни; воспитание в коллективе и с помощью коллектива («общности»); простой режим труда, питания, отдыха на базе научной гигиены и воздержанности (умеренности), что призвано сформировать бодрый образ жизни. Редди последовательно с элитарно-аристократических позиций обосновывал свою педагогику как разрешение проблемы «превращения наличных национальных черт англичанина («Джона Булля») в желаемые национальные черты». Для этого необходимо знание о причинах «главных свойств» Джона Булля, необходимо обоснование его идеальных свойств и, наконец, разработка путей и способов, «зная нашего ребенка и зная наш идеал, превращения первого во второе». Достижение идеала совершенной «способности торговать, интеллекта, манер, нравственности, семейной обстановки, состояния улиц, благородного подчинения достопочтенной знати и неэгоистического патриотизма» лежит через «использование нацией атлетического инстинкта, чтобы обеспечить для всего нашего населения физическое воспитание за счет нации». «Что же касается правящего класса, я осмеливаюсь считать, что он обложен настолько тяжким налоговым бременем, что попытка обсуждать желательный для него характер образования и воспитания пока преждевременна»: «Джон Буль: его генезис и характер и нынешнее состояние его большого богатства с приложением двух других статей о воспитании» (John Bull: His Origin and Character at the Present

Condition of His Big Property and Two Other Papers on Education. L., 1901, pp. 21, 53). См. также: «Педагогический атлас» (An Educational Atlas. L., 1900), «Абботсхолм, или Десять лет в педагогической лаборатории» (Abbotsholme, or Ten Years in an Educational Laboratory. L., 1900).

Рейн, Вильгельм (Rein, Wilhelm), 1847–1929, Германия. Отошел от герbartианской идеи научной самостоятельности педагогики, делал ее производной от двух фундаментальных наук – этики и психологии – и одной вспомогательной – медицины (включая физиологию и гигиену). Эта схема помогла Рейну завершить грандиозный труд по систематизации педагогического знания своего времени в десятитомной монументальной энциклопедии 1911 г. (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein. Bd. 1–10. Langensalza, 1895–1899). Никто и никогда до Рейна с такой последовательностью, многосторонностью и систематичностью не обобщал накопленного веками знания по общей педагогике и научному обоснованию последней. До настоящего времени не потерял информационной и теоретической ценности также и главный оригинальный труд Рейна «Педагогика в систематическом изложении» (Die Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. 1–3. Langensalza, 1902–1906). Рейн, последователь Стоя и Циллера, выступал за развивающее обучение, основы которого усматривал в рекапитуляционной идее. Способствовал реформе школы учебы в духе активизма. Труды в рус. пер.: «Общая дидактика», б.м., б.г.; «Воспитание ребенка» – В кн.: Зельтер П., Рейн В., Дитя. Физический и духовный уход за ним. Под ред. В. Рейна. Ч. 1–2. СПб., 1913, ч. II; «Очерк психологии». Киев, 1913; «Педагогика». Рига, 1913.

Рёскин, Джон (Ruskin, John), 1819–1900, Англия. Рёскин выступил как один из пионеров реформы школы и ее теоретического обоснования в конце XIX в. Множество его педагогических установок было реализовано в практике создавшейся тогда системы народного образования: введение искусств, физических игр и упражнений, ремесел, драматизаций, медицинского ухода и надзора,

широкая организация изучения природы, значительное совершенствование методики преподавания истории и литературы. Под всеми этими новациями лежала социально-эстетическая концепция Рёскина, названная им «Прекрасное для всех». В отличие от Карлейля и Эмерсона, Рёскин исходил в своей педагогике не из культа героя, а из идеи социальной функции воспитания. Нет богатства, кроме богатства хорошими людьми. Поэтому та страна богаче всех, которая воспитывает наибольшее число благородных и счастливых личностей. «Духовное производство» таких людей и есть важнейшая задача государства. Восхищение жизнью и благоговение перед ней, вера, надежда и любовь не врождены человеку, их необходимо формировать. У Рёскина сильны педоцентристские мотивы. Он придерживался идеи воспитывающей и обучающей среды, сильно повлиявшей на С. Редди и все течение «нового воспитания». Рёскин предвосхитил наиболее последовательно и ярко разработанную Дж. Дьюи концепцию обучения деланием и идею самоцельности воспитания. Выступил защитником профессионализации народной школы. Многие работы Рёскина несут в себе педагогический компонент, поэтому в его наследии нельзя выделить специальных работ по педагогической проблематике. См.: «Образ жизни» (The conduct of life. N.Y., 1886); «Два детства... Искусство и нравственность. Тайна жизни. Мир» (The two boyhoods..., Art and morals, The mystery of life, Peace. [Selections] N.Y., 1898). В рус. пер.: «Сочинения Джона Рёскина. Кн. 1–10. М., 1900–1903», «Воспитание. Книга. Женщина. С пред. Льва Толстого. М., 1898», «Мысли Джона Рёскина. Собрал Л.Н. Толстой. Одесса, 1904».

Рибо, Теодюль Арман (Ribot, Théodule Arman), 1839–1916, Франция. Влиятельный психолог, способствовавший развитию педологии. Рибо критиковал централизацию школы и выступал в защиту свободы педагогических поисков учителя. Как и Паульсен, Рибо постулировал некое единое начало, в котором психическое и физическое представляют собой результат рассмотрения «одного и того же», но с двух различных точек зрения. Разрабатывал проблему периодизации развития и созревания психики: «Психология чувств», рус. пер.

СПб., 1898. Отдавая дань биогенетику, придерживался все же принципа социальной обусловленности высших психических функций и характера: «Наследственность душевных свойств», рус. пер. СПб., 1884, «Характер», рус. пер. СПб., 1899. Одним из первых в мировой науке Рибо указал на решающую роль событий раннего детства и прошедших стадий онтогенетического процесса в целом в становлении направленности и специфики личности, в индивидуальных различиях. Рибо плодотворно изучал педагогические аспекты развития воображения и творческих характеристик личности: *Essai sur l'imagination créatrice*. P., 1900, в рус. пер. «Опыт исследования творческого воображения, СПб., 1901. Проблемы природы мышления Рибо решал с ассоцианистских позиций. Для педагогики Франции, России и США плодотворными оказались идеи Рибо о развитии эмоциональной памяти и о важной роли эмоций в познавательном процессе: «Исследование аффективной памяти», рус. пер. СПб., 1895. *La vie inconsciente et les mouvements*, P., 1914; *Les maladies de la mémoire*, 29. éd. P., 1936, в рус. пер. Память в её нормальном и болезненном состояниях, СПб., 1912; *Les maladies de la volonté*, 37. éd. Paris, F. Alcan, 1936, в рус. пер. Воля в её нормальном и болезненном состояниях, СПб., 1916; *Les maladies de la personnalité*. 20. éd. Paris, Alcan, 1932, в рус. пер. Болезни личности, СПб., 1895; *Psychologie de l'attention*. 18 éd. Paris: F. Alcan, 1938, в рус. пер. Психология внимания, 3 изд., СПб., 1897; *L'évolution des idées générales*. Paris, F. Alcan, 1897, в рус. пер. Эволюция общих идей, М., 1898; *Аффективная память*, СПб., 1899; *Essai sur les passions*, 3. éd. Paris, F. Alcan, 1910, в рус. пер. О страстях, Одесса, 1912. Творчество Рибо во многом определило характер целой традиции в психологии (П. Жане, Ж. Дюма, Ш. Блондель, А. Валлон, А. Омбретан, Ж. Пуайе, Д. Лагаш, Ж. Фаве-Бутонье). Своей теорией произвольного внимания и воображения, а также работами по психологии чувств Рибо оказал заметное влияние на английскую психологию (У. Мак-Дугалл и другие).

Салли, Джеймс (Sully, James), 1842–1923, Англия. Один из основоположников педологии, способствовавший также становлению эксперименталь-

ных методов исследований и психологическому обоснованию педагогики. Шел за Гербартом и Бэном; пытаюсь построить теорию учебно-воспитательного процесса на базе психологических данных. Важнейшие работы по педологии и педагогике: «Очерки психологии, особенно в ее отношении к теории воспитания» (Outlines of Psychology, With Special Reference to the Theory of Education. L., 1884), «Справочник учителя по психологии» (Teacher's Handbook of Psychology. N.Y., 1886), «Элементы психологии, специально-примененные к искусству обучения» (Elements of Psychology, With Special Application to the Art of Teaching. N.Y., 1886), «Исследования детства» (Studies of Childhood. L., N.Y., 1895). В этих работах обосновывалась педоцентристская идея, идея спонтанного и – отчасти – рекапитуляционного развития.

Спенсер, Герберт (Spencer, Gerbert), 1820–1903, Англия. Позитивист в эпистемологии, утилитарист в этике, ассоцианист в психологии, социал-дарвинист в социологии, он выступил с остроумной и справедливой критикой оторванной от жизни аристократической школы. Спенсер разделял теорию рекапитуляции наряду с Т. Циллером и Ст. Холлом. Свою педагогическую концепцию Спенсер подчинил идее «полноты жизни»: самосохранение; заработок; знание о продолжении рода и воспитании детей, о социальной и политической конкуренции; умение наслаждаться искусством. Спенсер положительно повлиял на развитие педагогического образования и распространение педагогических знаний, способствовал улучшению учебников по арифметике. Наибольшей популярностью Спенсер пользовался в США, где его книга «Воспитание умственное, нравственное и физическое» (Education: Intellectual, Moral and Physical. N.Y., 1860, рус. пер. СПб., 1906) до 1900 г. издавалась десять раз. Способствовал становлению прагматической педагогики Джеймса и отчасти – Дьюи, а в практике школы – сдвигу учебного плана к естественно-научному и утилитарному образованию. Спенсер был очень хорошо известен и в России. Не утратила своей актуальности созданная Спенсером аргументация жизненной необходимости педагогических знаний для всех людей, для всех родителей и полити-

ков. Педагогическая проблематика рассматривается также в следующих работах Спенсера: «Социальная статика, или Условия, необходимые для человеческого счастья» (Social Statics, or The Conditions Essential to Human Happiness. L., 1851, рус. пер. СПб., 1906), «Классификация наук с добавлениями о причинах, по которым автор не соглашается с философией г-на Конта» (The Classification of the Sciences: To Which are Added Reason for Dissenting from the Philosophy of M. Comte. N.Y., 1864, рус. пер. СПб., 1866), «Культура, необходимая для современности: серия обращений и полемических выступлений о необходимости естественно-научного образования» (The Culture Demanded by Modern Life: A Series of Addresses and Arguments on the Claims of Scientific Education. N.Y., 1871), «Принципы социологии» (The Principles of Sociology. Vol. 1–3. N.Y., 1874–1875), «Основания науки о нравственности» (The Principles of Ethics. Vol. 1–2. L., 1884–1893, рус. пер. СПб., 1880), «Основания психологии» (The Principles of Psychology, L., 1885, рус. пер. СПб., 1876), «Очерки по педагогике и родственным ей предметам» (Essays on Education and Kindred Subjects. L. – N.Y., 1910), «О педагогике» (On Education. Cambridge, 1932).

Стой, Карл Фолькмар (Stoy, Karl Volkmar), 1815–1885, Германия.

Один из крупнейших систематизаторов педагогического знания и представителей гербартианской философии педагогики. Стой разрабатывал вопросы о структуре научной педагогики, о роли этического, религиозного и гносеологического обоснования природы и движущих сил воспитательного процесса, о соотношении теории и истории, теории и практики педагогики: «Энциклопедия, методология и литература педагогики» (Enzyklopädie, Methodologie, Literatur der Pädagogik. Leipzig, 1878). Стой оказал ощутимое влияние и на развитие теории семейного воспитания: «Книга для матерей» (Hauspädagogik. Lpz., 1855) и на дидактику. Благодаря деятельности его выдающегося ученика В. Рейна влияние Стоя ощущалось на протяжении первых двух десятилетий XX в. в трудах представителей прогрессивного крыла немецкого реформаторского движения.

Тевс, Иоганнес (Tews, Johannes), 1860–1937, Германия. Разрабатывал теоретические проблемы социальной функции образования, демократизации школы, педагогического образования и образования взрослых с либеральных позиций: «Современная борьба в области школьной политики» (Schulkämpfe der Gegenwart. Lpz., 1906), «Один народ – одна школа: описание и обоснование немецкой единой школы» (Ein Volk, eine Schule: Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck/Harz, 1919). Один из основоположников «урбанистской педагогики» (теории воспитания и образования в крупных современных индустриальных центрах): «Педагогика большого города» (Großstadtpädagogik. Lpz., 1911). Тесно связал теорию семейного воспитания с социальными проблемами: «Мать в рабочей семье: Очерк социальной педагогики» (Die Mutter in Arbeiterhaue. Eine sozialpädagogische Skizze. Langensalza, 1893), «Современное воспитание в доме и школе» (Moderne Erziehung in Haus und Schule. Lpz., 1907), «Семья и семейное воспитание» (Familie und Familienerziehung. Langensalza, 1912). Концепция Тевса имела своим ядром либеральный лозунг «Дорогу таланту». Оказал влияние на школьную практику – увеличение сроков обязательного всеобщего обучения и изменение содержания образования в народной школе, на обучение взрослых и на педагогическое образование. Способствовал дифференциации и интеграции педагогического знания. Специально исследовал индивидуальные различия в их генезисе.

Тэн, Ипполит Адольф (Taine, Hippolyte Adolf), 1828–1893, Франция. Один из классиков позитивистской методологии и семиотической теории познания в педагогике: «Об уме и познании» (De l'“intelligence. Vol. 1–2. 2. éd. P., 1970, рус. пер. т. 1–2. СПб., 1872). В своем детерминистском решении проблемы свободы воли Тэн шел за Дж. Ст. Миллем и Карлейлем. В психологии выступал против метода интроспекции, создал программу объективных исследований души. Тэн оказал ощутимое влияние на формирование методологических и концептуальных основ педологии: «Наблюдения над жизнью ребенка» (рус. пер. 2-е изд. СПб., 1900). Социологические и эстетические взгляды Тэна, его ра-

боты по литературоведению оказали воздействие на методику преподавания литературы не только во Франции, но и в России, в США и в др. странах.

Уайтхед, Альфред Норт (Whitehead, Alfred North), 1861–1947, Англия, США (с 1924 г.). В книге «Цели воспитания и другие очерки» (The Aims of Education and Other Essays. Lnd., 1962) собраны статьи и эссе по педагогическим проблемам. К изучаемому периоду относятся следующие работы Уайтхеда по педагогике; самое знаменитое из его шестнадцати эссе на темы воспитания и образования (1911–1936) – «Цели воспитания», а также очерки: «Организация мысли» (The Organization of Thought), «Анатомия некоторых научных идей» (The Anatomy of Some Scientific Ideas), «Пространство, время и относительность» (Space, Time and Relativity), «Техническое образование и его отношение к науке и литературе» (Technical Education and its Relation to Science and Literature), «Содержание математического образования» (The Mathematical Curriculum), «Университеты и их функция» (Universities and their Function). Менее известны, но также интересны и значительные его очерки: «Принципы математики в их приложении к начальному обучению» (1912) и «Политехническое обучение в настоящее время» (1917), содержащиеся в книге: «Организация мысли, педагогической и естественнонаучной» (The Organization of Thought, Educational and Scientific. L., 1917). Разрабатывал проблемы умственного развития и его факторов; выступил теоретиком педагогического оптимизма, опирающегося на философию прогресса и признание всеобщей обучаемости. Был ярким, ясным и убедительным критиком «мертвого знания» – не прилагаемого к решению новых задач, инертных идей, запоминаемых, чтобы стать забытыми. С огромной силой отстаивал идеи активности, самовыражения, творчества в учебно-воспитательном процессе. Решал проблемы целей и содержания общего и специального образования. Разработал оригинальные принципы обучения («ритмов» и «романтики»). Дал неореалистское обоснование педагогических ценностей. Специально изучал зависимость педагогических понятий, принципов, методов и законов от философии, в частности, от решения проблем приро-

ды и сущности человека, природы и сущности общества. Внес весомый вклад в эволюцию педагогической антропологии. Развивал один из вариантов целостного и системного подхода к формируемому человеку как предмету и субъекту воспитания. Яростный противник сенсуализма, прагматизма и неогегельянства, применил неореалистскую теорию познания к обоснованию процесса знаний и организации учебной деятельности. Основой познания считал интеллектуальное созерцание, залог творческого усвоения знаний. Потенциальные возможности развития личности наследуются скорее социально, чем биологически. Проблема индивидуальных различий разрешима в терминах единства общего, особенного и единичного (уникального) в индивидуальном развитии и достижениях индивида. Разрабатывал также проблемы: свободы и ответственности; формирования понятий; подражания и независимости, самостоятельности; внешнего воздействия и саморазвития; интереса и усилия; формального и материального, технического и гуманитарного образования. Высоко оценил педагогические концепции М. Мак-Миллан и М. Монтессори. Оказал огромное влияние на современную педагогику.

Феррьер, Адольф (Ferrière, Adolphe), 1879–1960, Швейцария. В 10-е годы выступил как один из ведущих теоретиков прогрессивного крыла «нового воспитания»: «Активная школа» (L'«école active à travers l'Europe. [Paris] [1948]). Сторонник рекапитуляционной идеи, трактовал ее как приспособление ребенка к естественным законам эволюции общества (по сути, социогенетическая, а не биогенетическая идея): «Биогенетический закон и педагогика» (La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social, étude précédée d'une introduction philosophique sur la méthode en sociologie. P., 1915; в рус пер. «Биогенетический закон и воспитание», Пг., 1916). Двигатель воспитательного процесса – интерес воспитуемого. Воспитание – искусство при помощи возбуждения интереса ребенка направлять развитие его духовных сил так, чтобы оно соответствовало тем законам развития, которым следует всякий прогресс – биологический, психологический социальный. Опирался на прогрессивное насле-

дие Бэкона, Коменского, Руссо, филантропинистов, Песталоцци, Фихте, Фрёбеля; в методологии шел за Спенсером и Гюйо. Разрабатывал проблему организации активной творческой воспитывающей и обучающей среды: «План организации трудовой школы», пер. с рукописи 1913 г. в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. П. М., 1920, с. 38–72. Другие работы: «Ортогенез человеческий» (Движение вперед к духовности) – (L'orthogenèse humaine. Neuchâtel, [1959]); «Независимость школьников и детские коллективы» (L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants. 2. éd. rev. et complétée. Neuchâtel, [1950]); «Усовершенствуем школу» (Transformons l'école. 2. éd., rev. et complétée. Paris, [1947]). В рус. пер.: «О новой школе». М., 1912; «Из опыта новой школы Запада» (Школы действия). М.-Л., 1926; «Новые школы Запада и организация их внутренней жизни». Курск, «Советская деревня», 1927.

Фёрстер, Фридрих Вильгельм (Foerster, Fridrich Wilhelm), 1869–1956, Швейцария. Очень образованный педагог, Фёрстер оказывал широкое влияние на педагогический мир. Во всех работах Фёрстера прослеживаются глубочайшие католические корни его мировоззрения. Программа гражданского воспитания, разработанная Фёрстером, базируется на «государственной» и религиозно обосновываемой этике. Воспитывает этос, каждодневная жизнь нации. В жизни народов и государств нравственность должна в равной степени быть законом, что и определяет собой в конечном счете возможность передачи нравственности от поколения к поколению, от человека к человеку. Политическое воспитание только тогда становится осуществимым, когда во всем мире преодолено т.н. право сильного и заменено силой права. Добро, истина и красота не могут иметь места до тех пор, пока не будет преодолен глубоко укоренившийся в душах людей страх перед другим человеком. Свои идеи религиозного обоснования педагогики, а также свою антимилитаристскую и антинационалистическую платформу Фёрстер излагал в изучаемый период в основанном им журнале «Этише Культур» (Этическая культура) и в книгах: «Учение о юношестве» (Judendlehre. В., 1904), «Жизневедение» (Lebenskunde. 1905), «Половая этика и сексуальная

педагогика» (*Sexualethik und Sexualpädagogik*. 1907), «Христианство и классовая борьба» (*Christentum und Klassenkampf*. 1908), «Школа и характер» (*Schule und Charakter*. 1908, рус. пер. М., 1910), «Руководство жизнью» (*Lebensführung*. 1909), «Политическая этика и политическая педагогика» (*Politische Ethik und politische Pädagogik*. 1910). Преследовался фашистами. В ФРГ пользуется доныне популярностью среди либеральных педагогов.

Фитч, Джошуа Герлинг (Fitch, Joshua Girling, Sir), 1824–1903, Англия.

Специалист в области общей педагогики и теории обучения. Фитч разрабатывал проблемы этического, психологического и философского обоснования педагогики с позитивистских позиций. Исходил из идеи прирожденных индивидуальных различий способностей, но подчеркивал важность формирующих воздействий в развитии личности. Своим курсом лекций о «Науке, искусстве и истории педагогики в Кембридже» (*Lectures on Teaching... Delivered in the University of Cambridge, 1877–1881*) способствовал институционализации педагогики. Фитч выступал за усиление связи начальных звеньев образования со средними и за совершенствование женского образования. Он внес также вклад в становление сравнительной педагогики и школоведения. В дидактике разрабатывал проблемы целей и содержания образования, организации и методов обучения, уделяя последним преимущественное внимание. Педагогика Фитча – один из «столпов» школы, приспособившей к задачам образования психологические идеи А. Бэна: «Замечания об американских школах и колледжах» (*Notes on American Schools and Colleges*. L., 1890), «Томас и Маттью Арнольды» (*Thomas and Matthew Arnold*. N.Y., 1897), «Лекции об обучении» (*Lectures on Teaching*. Syracuse, 1900), «Педагогические цели и методы» (*Educational Aims and Methods*. Cambridge, 1900), «Изучение американской педагогики: его значение для английских читателей» (*The Study of American Education: Its Interest and Importance to English Readers*. L., 1902).

Фуйе, Альфред (Fouillée, Alfred), 1838–1912, Франция. Один из лидеров реформы школы во Франции рубежа веков («законы Ферри» 80-х годов и «закон Лейга» 1902 г.). Занимался теоретическими основоположениями педагогики, требовал ее психологического обоснования, вносил в аксиомы воспитания идею «естественного отбора». В воспитании проявляется закон «отбора идей»: социальный организм, заинтересованный в достижении целей воспитания, обязан так организовать процесс формирования личности, чтобы действительно управлять передачей новым поколениям отобранных в соответствии с целями идей. В решении проблем природы человека, мышления и общества был близок к Гюйо, но выступал противником крайностей теории наследования высших психических функций как принижающей возможности воспитания, формирования личности, особенно – «посредственной». Приписывал процессу психического наследования свойства как инерционности, так и прогрессирования; первое свойство составляет статический, а второе – динамический элемент механизмов наследования. Разработал проект реформы образования на основе идеи «гуманитарократии»: делом образования должны руководить философы и социологи, которые приведут Францию к идеалу народного образования и тем самым – к наивысшему благосостоянию, что, разумеется, выгодно всему человечеству: «Образование с национальной точки зрения» (L'Enseignement au point de vue national. P., 1891), «Нравственное и гражданское понимание образования» (La Conception morale et civique de l'enseignement. P., 1902), «Классическое образование и демократия» (Les Études classiques et la démocratie. P., 1898), «Реформа образования через философию» (La Réforme de l'enseignement par la philosophie. P., 1902). В рус. пер.: Темперамент и характер. М., 1886; Свобода и необходимость. М., 1900.

Эббот, Фрэнсис Эллингвуд (Abbot, Francis Ellingwood), 1836–1903, США. Разрабатывал проблемы социальных функций и целей образования, обосновывал экономическую, социальную и нравственную необходимость всеобщей обязательной демократической школы в работах «Обязательное образо-

вание» (Compulsory Education. Boston, 1874) и «Вопросы об общественной школе» (The Public School Question, as Understood by a Catholic American Citizen, and by a Liberal American Citizen. Two Lectures, Before the Free Religions Association, in Boston, by Bishop MeQuaid [1823–1909] and Francis E. Abbot. – Boston, 1876). В специальной статье «Нравственное творчество человека» (The Moral Creativeness of Man. – J. of Speculative Philosophy, vol. XVIII, (N.Y., 1884), No 2, pp.138–152), а также в общих своих трудах по проблемам этики («Научный теизм», Scientific Theism. – Boston, 1885) и по проблемам логики и гносеологии («Силлогистическая философия», The Syllogistic Philosophy», Vol. 1–2. [N.Y.], 1906) с большой силой отстаивал идеи независимости морали от религии; единства рационального и эмпирического; историко-культурной обусловленности сознания, познаваемости мира. Методология Эббота – диалектика Спинозистского толка. В американской педагогике рубежа веков стоял особняком, оказал влияние на педагогов либерального направления межвоенного периода (1918–1939). Разработка Эбботом проблем нравственного воспитания дала результаты, не утратившие своего значения до нашего времени.

Эмерсон, Ральф Уолдо (Emerson, Ralph Waldo), 1803–1882, США. Мыслитель, близкий к пантеизму, резкий критик «здорового смысла», института собственности. Работал под влиянием Карлейля, его идеалы героической личности и ее культа преобразовал в воспитательную цель: «Переписка Томаса Карлейля и Ральфа Уолдо Эмерсона» (The correspondence of Thomas Carlyle and Ralph Waldo Emerson, 1834–1872. Boston and New York, 1897); «Образ жизни» (The conduct of life, New York, [1903], в рус пер. «Великие люди». Пер. под ред. и с предисл. В.В. Битнера. СПб, 1904, «Избранники человечества», с вступ. ст. Ю.И. Айхенвальда. [М., 1912]). Природа человека микрокосмична, образует связующее звено между макрокосмической сверхдушой и природой. Был главным продолжателем педагогического руссоизма в Америке. Апеллировал к Песталоцци и его учению о свободе и самопомощи, разрабатывал педагогику «уверенности в своих силах»: Education: An Essay and Other Selections, Boston, 1909;

Complete Works. Centenary Edition. V. 1–12. Boston, 1904. См. также: «Опыты» (Essay, new ed. Boston, 1854), «Дневники» (Journals. Vol. 1–4. Boston, 1909–1911). В рус. пер.: Нравственная философия. Ч. 1–2. СПб., 1868; О доверии к себе. М., 1900.

Как же группировались проблемы исходных предпосылок, основоположений педагогического знания?

Чем внимательнее всматривались исследователи в содержание и структуру педагогики как системы достоверного знания, тем более убеждались в зависимости проблем педагогики как науки от знания природы воспитательного (образовательного) процесса. Если доказана возможность воспитания как эффективного (приводящего к цели) формирующего воздействия на человека, то появляются предпосылки для доказательства возможности педагогики как знания о таком воздействии. Если найдены его закономерности, то педагогика из искусства перерастает в науку. Само определение предмета педагогики зависит от трактовки воспитательного процесса.

Какую бы проблему педагогики, теоретической (описательной) или нормативной (рекомендующей, предписывающей), ни взяли исследователи, будь то проблема связи педагогики с другими науками и(или) искусствами, проблема педагогических принципов или структуры педагогического знания, проблема ли его категориально-понятийного аппарата или его социальной функции, – все они и любая из них проистекают из ответов на вопросы о природе воспитательного процесса. Все они производны от характера и содержания трактовок таких проблем воспитательного процесса, как необходимость, границы, достаточность и результативность воспитания, как его связь со всеми сферами общественного сознания и – шире – с социальной практикой, как его механизмы, цели, содержание и программа, способы и виды, соотношение с развитием и т.д.

Но по мере прояснения проблематики самого воспитательного процесса, знанием о котором предстает педагогика, обнаружилось, что и она в свою очередь производна, зависима от другой, более глубинной, фундаментальной проблематики. Оказалось, что ни один достоверный ответ на вопросы о воспитании

невозможен без ответов на вопросы о природе индивида и его развития, о природе общества и его развития, о природе познания и его развития.

Без выяснения сущности становления личности нельзя сформировать понятия о целенаправленном воспитании. Без выявления вектора общественного развития невозможно сформулировать конечные цели воспитания. Без ясного представления о сущности знания нелепо обсуждать вопросы о его передаче новым поколениям. И так по всем пунктам.

Обращение к «первым началам» педагогики, попытки найти ее достоверное обоснование привели к открытию ее аксиом. Стало очевидным, что, будучи знанием о способах формирующего воздействия на человека (различного возраста), педагогическая система (или совокупность взглядов и мнений) не может не исходить из той или иной трактовки природы человека.

Люди равны или неравны от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; врожденны ли способности человека; предопределены ли «заранее», т.е. до педагогических воздействий на человека, скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию. Наследуемы ли высшие психические функции, характер и склад личности, какова их природа. Ответы на эти вопросы имеют всеопределяющее значение для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм, ибо именно они обуславливают решение следующих за ними вопросов о возможности, необходимости и (или) достаточности воспитания, а также о границах и о соотношении воспитания с ростом и созреванием, наконец, и о его средствах. А решение этих проблем влекло за собой такие немаловажные дилеммы, как то: необходимость или же ненужность науки о воспитании, ее возможность или невозможность. Наконец, и решение проблем предмета и задач педагогики и проблем закономерностей в воспитании зависело от характера ответа на предыдущие вопросы.

Итак, в структуре разрабатывавшейся тогда общетеоретической проблематики мы получили некую иерархию исходных предположений педагогики

(аксиом, постулатов). В фундаменте их «пирамиды» лежали посылки о природе человека и сущности процесса очеловечивания человека. Над этим фундаментом надстраивается группа посылок о природе и сущности воспитательного процесса как специально организованного вида деятельности. Венчали пирамиду утверждения о сущности и назначении науки об этой деятельности.

Заключение

Западная цивилизация модерна, нацеленная на взрывное развитие, жизнь, как безграничную экспансию, является локомотивом мирового развития, ускорения социокультурной динамики в планетарном масштабе. Решающую роль в мировом развитии сегодня играет распространение западной цивилизационной модели – модерна. В различных регионах мира, отнюдь не относящихся к западной цивилизации, постепенно меняется характер семейных отношений во многом благодаря тому, что западное образование, а с ним и стиль отношений, стали доступны элитным слоям населения всех стран мира, сумели достигнуть вершин политической власти и своей личной карьеры женщины, как, например, И. Ганди.

Эти женщины достигли вершин политической карьеры в консервативных странах третьего мира. Однако народы и элиты этих стран сделали нетрадиционный для себя выбор в пользу женского лица своих политических систем, так как, очевидно, поняли, что высококачественное образование и полученные благодаря нему связи могут принести гораздо больше пользы, чем принадлежность к мужскому полу и дословное следование канонам, задаваемым национальной социокультурной традицией.

Объясняя эти процессы, ряд исследователей полагает, что более развитые вербальные и логические способности у женщин позволяют рассматривать XXI век как век женской политики. В современных условиях традиционные мужские качества (агрессивность, способность к самоутверждению) играют меньшую

роль в политической деятельности, чем вербальные способности, позволяющие прекрасному полу легче овладевать иностранными языками, быстрее и полнее понимать представителей других наций и культур²⁶¹.

А американские социологи все чаще говорят о формировании новой префигуративной культуры, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия. Именно поэтому мы и назвали вторую часть нашей работы «Ребенок отец старика».

Сегодня старшие не видят повторяющимся в жизни молодых их собственный опыт, жизнь родителей не является моделью для детей, происходит естественный и радикальный разрыв поколений: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”».

Благодаря радикальному ускорению исторической и социокультурной динамики на рубеже XX–XXI веков человечество оказалось в новой, никогда ранее не переживаемой ситуации: продолжая работу по перестройке материального мира, мы подходим ко все более радикальному изменению реалий повседневного человеческого существования, изменению формы семьи и семейных отношений, которое в среднесрочной исторической перспективе может быть подкреплено технологическими возможностями по манипулированию антропологическими параметрами человека.

Разделить воздействие объективных и субъективных факторов в ситуации продолжающейся демографической и семейной революции непросто, понятно, что это соотношение может меняться с течением времени и от места к месту, но с полной определенностью можно утверждать, что и те, и другие действуют в едином направлении, способствуя замедлению роста численности народонаселения во всем ареале христианской/постхристианской цивилизации, в том числе и в России, и **переходу к принципиально иному типу его воспроизводства, со всеми его плюсами и минусами.**

Говоря о теоретических обоснованиях происходящих процессов, мы полагаем уместным вспомнить прогностическую картину нерепрессивной цивилизации будущего, которую дает Г. Маркузе. Эта новая цивилизация будет основана на освобождении человеческих инстинктов от контроля «репрессивного разума». Это приведет к регрессу сравнительно с достигнутым уровнем цивилизации и разумности.

Итак. Будут реактивированы ранние фазы либидо, которые были уже пройдены в развитии Я, и подвергнутся разложению те институты общества, в которых осуществляется Я... Регресс, связанный с этим распространением либидо, проявится в реактивации эрогенных зон и, следовательно, в возрождении предгенитальной полиморфной сексуальности и в упадке генитального доминирования... **изменение в ценности и объеме либидозных отношений приведет к разложению институтов, которые регулировали личные межиндивидуальные отношения, в частности, моногамной и патриархальной семьи**²⁶².

Новые принципы человеческой жизни состоят в постепенном освобождении человека от давления и служения своему виду – гомо сапиенс. Отдельная личность во все большей степени начинает предпочитать свои личные интересы интересам вида в целом, что наиболее наглядно можно проследить на примере взрывного уменьшения деторождения в ареале христианской/постхристианской цивилизации. Человек все более выделяется из природы, становится чужим природе, создает свой защитный кокон – техносферу.

Мы приближаемся к постчеловеческому будущему, оказавшись в новой, никогда ранее не переживаемой ситуации: продолжая работу по перестройке, утилитарному использованию окружающей среды, материального мира, мы подходим к возможности манипулирования антропологическими параметрами человека при помощи современных средств науки и техники. Развитие науки и техники носит все более ускоряющийся, экспоненциальный характер. Благодаря новым научным открытиям и технологиям становятся возможны практические решения, снимающие трагичность основ жизнеустройства. Уже сегодня суще-

ствуют крионика, генная инженерия, способные изменить индивидуальную и видовую продолжительность жизни, улучшить ее качество.

Так, Э. Керр и С. Каннингхэм-Барли из Эдинбургского университета Великобритании полагают, что риск и противоречивость являются ключевыми понятиями рефлексивной модерности, рассматривая ее в связи с новой генетикой человека. Они разделяют точку зрения, согласно которой новая генетика человека во многом коррелирует с наукой о рефлексивной модерности, которая включает в себя союз глобального капитала (прежде всего в биотехнологической индустрии), врачей, ученых и политиков. Кроме того, генетические тесты и обсуждение связанных с генетикой вопросов способствуют вовлечению все более широких слоев общества в сферу действия научных, технологических и биомедицинских социальных институтов²⁶³.

Динамика научно-технической сферы может вызывать определенную межвидовую конкуренцию между видом гомо сапиенс и его творениями. Так, быстродействие человеческого мозга уступает компьютерным системам, но возможно движение к их симбиозу, способное радикально увеличивать возможности человека.

Открывающиеся возможности перестройки, самомодификации человека открывают новые варианты будущего, вероятность которых ранее либо вообще не рассматривалась, либо не относилась к жанру научных исследований и прогностики. И в этом внеочередном «дивном новом мире» на **«набивший оскомину вопрос, принадлежат ли брак и семья уходящей эпохе, можно со всей серьезностью ответить: и да, и нет»**²⁶⁴.

Известный американский социолог и футуролог Э. Тоффлер говорит о том, что мир, в который мы быстро вступаем, настолько далек от нашего прошлого опыта, что все психологические гипотезы выглядят сомнительно. Однако абсолютно ясно, что мощные силы совместно воздействуют на изменение социального характера – развитие определенных черт, подавление других и, таким образом, изменение всех нас... индивиды будут гораздо сильнее отличаться друг от друга, чем сегодня.

Многие из них будут взрослеть раньше, раньше брать на себя ответственность, лучше адаптироваться и проявлять больше индивидуальности. Они будут более склонны, чем наши родители, ставить под сомнение авторитеты. Над ними в меньшей степени чем в индустриальном, а тем более в доиндустриальном обществе будет довлеть груз социокультурной традиции. В отношении многих санкционированных ею элементов общественной жизни, норм, ценностей, моделей поведения многое может быть разрешено заново, интерпретировано с учетом минимальных экономических (хозяйственных) ограничений.

Уже сегодня в рамках всего ареала христианской/постхристианской цивилизации наблюдается возрастающий уровень эгалитаризма в семейных отношениях, происходит взаимообусловленный процесс феминизации мужчин и маскулинизации женщин, характеризуемый текучестью и подвижностью казавшихся ранее незыблемыми, как сама половая принадлежность человека²⁶⁵, его гендерными ролями.

Кроме того, все большим объемом прав наделяются дети и подростки. Тем не менее следует отметить, что если процесс маскулинизации женщины не встречает серьезного общественного сопротивления, то в отношении встречного процесса феминизации мужчин сегодня существует прямая настороженность, подкрепленная воспоминаниями о совсем недавнем табуировании этого процесса.

В качестве небольшой, но важной в контексте нашего дискурса иллюстрации сказанного приведем пример из области моды, где сегодня активно переплетаются генеалогически «мужские» и «женские» элементы, разрушается бинарная оппозиция «мужского» и «женского»: «Женская одежда может вобрать в себя почти всю мужскую одежду, а та “отвергает” лишь некоторые черты женской (мужчина не может носить юбку, тогда как женщина может носить брюки); дело в том, что в первом и втором случае табу на иной пол имеет неравную силу: феминизация мужчины – под социальным запретом, которого практически нет для маскулинизации женщины; в частности, мода признает “бойлук”»²⁶⁶.

Перемены, представляющие собой отход от апробированных на протяжении длительного времени жизненных практик, норм, ценностей, моделей поведения являются необходимым условием успешных изменений в рамках семьи и семейных отношений. Важную роль в возникновении новаций в сфере семейной жизни играет девиантное (отклоняющееся) поведение, нарушающее установленный образ жизни. Однако степень приемлемости данного отклонения от освященных социокультурной традицией общепринятых норм во многом определяется потребностями адаптации данного социума к изменяющимся условиям существования, как внешним, так и внутренним. Сегодня то, что еще совсем недавно воспринималось как девиантное, общественно осуждаемое поведение, например однополые браки, приобретает в ряде стран старой Европы вполне конвенциональный статус.

Формирование нового глобального мира во многом основано на трансляции западных по своей генеалогии норм, ценностей, моделей поведения, модели семьи и семейных отношений на регионы незападного мира. В контексте нашего дискурса важно то обстоятельство, что все легализованные на западе новации в сфере семейной жизни также транслируются за пределы Западной Европы и Северной Америки.

Еще в 1938 году Вирджиния Вульф писала о наличии некоего космополитического женского начала, которое позже пришлось так кстати для глобализующегося мира: «Я женщина – и потому у меня нет страны, я женщина – и мне не нужна страна, я женщина – и моя страна это весь мир»²⁶⁷. Сегодня слова В. Вульф могут повторить многие наши современники.

Мы полагаем, что сегодня, после семидесяти лет советской власти, постсоветский человек стремится к полноте жизни. Уместно вспомнить здесь оценку Ф. Степуна, данную им в середине 20-х годов прошлого века, но удивительно актуальную и сегодня. «Оспаривать интуитивную уверенность каждого замученного, замызганного советского человека, что Царствие Небесное – это, прежде всего, тихая чистая квартира, долгий, спокойный сон, хорошо оплачиваемый труд, законом обеспеченный отдых, отсутствие административного произ-

вола и, главное, – глубокий идеологический штиль – сейчас не только бессмысленно, не только преступно, но просто безбожно»²⁶⁸.

В то же время за этот период накопилась огромная неудовлетворенная страсть к самовыражению во всех сферах человеческой жизни, в том числе и в сфере семьи и семейных отношений. И здесь российское общество также становится частью постхристианского мира, причем ничего нового самим изобретать не нужно, инновации приходят с Запада, не меняя семейную жизнь основной массы людей, но скорее представляя ей некоторую умозрительную альтернативу.

В любом случае можно уже быть не как все, постсоветский человек получает не только потенциальную/реальную возможность выбора, но и полноту ответственности за него. Постсоветский человек испытывает жажду жизни, он хочет жить здесь и сейчас, а не в умозрительном далеке. И это обостренное чувство настоящего около ста лет назад прекрасно выразил Генри Форд: «Мы хотим жить в настоящем, и единственная история, которая хоть что-то значит, – это та, которую мы делаем в данный момент»²⁶⁹.

Мы не можем предугадать будущее, история человечества не закончилась, эволюция семьи продолжается сегодня, и будет продолжаться завтра, возможно не только возникновение новых моделей семейных отношений, но и коррекционные движения к более ранним формам семьи и семейных отношений. Нам лишь хотелось бы, чтобы эти изменения вели к становлению более гуманного общества и человека.

Литература

1. Адам и Ева: Альманах гендерной истории / Под ред. Репиной Л.П. М.: ИВИ РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 567 с.
2. *Айхенвальд Ю.И.* Очерке педагогических воззрений И.Г. Фихте// Вестник Воспитания. 1900, № 8.
3. Аналитический доклад «Женщина новой России: какая она, чем живет и к чему стремится»; подготовлен в рамках Института комплексных социальных исследований РАН, РОССПЭН, 2003. 239с.
4. *Андреев Е., Харьковская Т.* Демографические сценарии для России // Российский демографический журнал, 1998/1999, № 2(4). С. 5–19.
5. *Ан-Наим А.А.* На пути к исламской реформации (гражданские свободы, права человека и международное право) / Пер. с англ. О. Фадиной; Отв. ред. Д. Фурман. М., 1999. 283 с.
6. *Антонов А.И.* Микросоциология семьи. М.: ИНФРА-М, 2005. 368 с.
7. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма / Пер. с англ. И.В. Борисовой, Ю.А. Кимелева, А.Д. Ковалева и др. М.: Центр Ком, 1996. 672 с.
8. *Аръес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с франц. Я.Ю. Старцева при уч. В.А. Бабинцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 416 с.
9. *Асмус В.* Очерки истории диалектики в новой философии. М.; Л., 1930.
10. *Ахиезер А.С.* Социокультурные механизмы циклов культуры // Искусство в ситуации смены циклов: Междисциплинарные аспекты исследования художественной культуры в переходных процессах. М.: Наука, 2002. С. 115–135.
11. *Барт Р.* Система Моды: Статьи по семиотике культуры / Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С.Н. Зенкина. М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. С. 29–356.
12. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.

13. *Безансон А.* Россия в XIX веке // Советское настоящее и русское прошлое: Сборник статей / Пер. с фр. А. Бабича (главы IV–XI) и М. Розанова (главы I–III). М.: МИК, 1998. С. 11–28.
14. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
15. *Бенхабиб С.* Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / Пер. с англ. под ред. В.И. Иноземцева. М.: Логос, 2003. 350 с.
16. *Биллингтон Дж.Х.* Икона и топор. Опыт истолкования истории русской культуры / Пер. с англ. М.: РУДОМИНО. 2001. 880 с.
17. *Блок М.* Феодалное общество // Блок М. Апология истории или ремесло историка / Пер. с фр. Е.М. Лысенко. М.: Наука, 1986. С. 122–181.
18. *Бодрийяр Ж.* Соблазн / Пер. с фр. А. Гараджи. М.: Ad Marginem, 2000. 318 с.
19. *Брандес Г.* Молодая Германия / Пер. с нем. // Собр. соч. Т. II. СПб., 1896.
20. *Бродель Ф.* Структура повседневности: возможное и невозможное. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв. / Пер. с фр. Л.Е. Куббеля; Вступ. ст. Ю.Н. Афанасьева. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. 622 с.
21. *Бьюкенен Д.М.* Границы свободы. Между анархией и Левиафаном / Бьюкенен Д.М., Сочинения / Пер. с англ. Парамонова Ю.Н., Соловьева А.А. Серия: «Нобелевские лауреаты по экономике». Т. 1. / Фонд экономической инициативы; Гл. ред. кол.: Нуреев Р.М. и др. М.: Таурис Альфа, 1997. С. 207–438.
22. *Вайль П., Генис А.* 60-е. Мир советского человека. 3-е изд. Новое лит. обозрение, 2001. 368 с.
23. *Валлерстайн И.* Конец знакомого мира: Социология XXI века / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2003. 368 с.
24. *Васильев В.В.* Фихте И.Г. / Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2002.
25. *Васина Г., Горкина А., Никитина С.* Прогноз численности населения Российской Федерации до 2015 года // Вопросы статистики. 1998. № 8. С. 78–87.

26. *Вейдле В.* Три России // Умирание искусства. М.: Республика, 2001. С. 132–143.
27. *Вернадский Г.В.* Россия в Средние века / Пер. с англ. Е.П. Беренштейн, Б.Л. Губман, О.В. Строганова. Тверь: ЛЕАН. М.: АГРАФ, 2001. 352 с.
28. *Виноградский В.* Орудия слабых: технология и социальная логика крестьянской семейной экономики // Знание – сила. 2000. № 7 (877). С. 66–70.
29. *Витсен Н.* Путешествие в Московию, 1664–1665 / Пер. со староголландского В. Трисман; Предисл. Р. Максимовой и В. Трисман. Рисунки и гравюры с рис. Н. Витсена. Комментар. СПб.: Симпозиум, 1996. 272 с.
30. *Витте С.Ю.* Речь, произнесенная 10 января 1914 г. на заседании Государственного Совета при обсуждении законопроекта об изменении и дополнении некоторых, относящихся к продаже крепких напитков, постановлений // Корелин А.П., Степанов С.А. С.Ю. Витте – финансист, политик, дипломат. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 1998. С. 444–451.
31. *Вишневский А.Г.* Демографическая революция. М.: Статистика, 1976.
32. *Вишневский А.Г.* Серп и рубль: консервативная модернизация в СССР. М.: ОГИ, 1998. 432 с.
33. *Власова О.* Без воли к жизни // Эксперт. 2003. № 46. С. 92–93.
34. *Волков А.* Семья – объект демографии. М.: Финансы и статистика, 1986. 368 с.
35. Высокий герметизм / Пер. с древнегреч. и лат. Л.Ю. Лукомского. СПб.: Азбука; Петербургское Востоковедение, 2001. 412 с.
36. *Габриэлян Н.М.* Пол. Культура. Религия // Общественные науки и современность. 1996. № 6. С. 126–133.
37. *Гавров С.Н.* Историческое изменение институтов семьи и брака. М.: МГУДТ, 2009. 134 с.
38. *Гавров С.Н.* Модели экономического поведения россиян: гендерные аспекты // Гендерные аспекты экономики. Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова. М., 2010. С. 34–41.

39. *Гавров С.Н.* Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты российской модернизации. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 349 с.
40. *Гавров С.Н.* Модернизация России: постимперский транзит. М., МГУДТ, 2010. 269с.
41. *Гавров С.Н.* Социокультурные трансформации постсоветской России // Россия как цивилизация: устойчивое и изменчивое. М.: Наука, РАН, Научный совет «История мировой культуры», 2007. С. 505–530.
42. *Гавров С.Н., Никандров Н.Д.* Образование в процессе социализации личности// Вестник УРАО, 2008, № 5 (43) С. 21-30.
43. *Гайденко П.П.* Философия Фихте и современность. М., 1979.
44. *Гейне Г.* Из истории религии и философии в Германии / Пер. с нем. // Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. VII. М., 1936.
45. *Геллер М.Я.* История Российской империи: В 3 т. М: МИК, 1997. Том II. 320 с. Том III. 304 с.
46. *Герберштейн С.* Записки о Московии / Пер. с нем. А.И. Малеина, А.В. Назаренко; Под ред. В.Л. Янина. М.: Изд-во МГУ, 1988. 430 с.
47. *Гидденс Э.* Социология / Пер. с англ. В. Малашенко, Е. Крюкова и др.; Научн. ред. В.А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.
48. *Гидденс Э.* Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
49. *Гимбутас М.* Цивилизация Великой Богини: Пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2005. 676 с.
50. *Голод С.И.* Моногамная семья: кризис или эволюция? //Социально-политический журнал. 1995. № 6. С. 74–88.
51. *Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб: Петрополис, 1998. 272 с.
52. *Градскова Ю.* Новая идеология семьи и ее особенности в России // Общественные науки и современность. 1997. № 2. С. 181–185.
53. *Гудков Л.* Коммунальная дыра // Знание – сила. 2001. № 11. С. 59–63.

54. *Гэлбрайт Дж.К.* Справедливое общество. Гуманистический взгляд / Новая постиндустриальная волна на западе. Антология // Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 223–244.
55. *Даль В.* Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, говорок, прибауток, загадок, поверий и пр. Т. 1–2. СПб.: Издание поставщиков Двора Его Императорского Величества Товарищества М.О. Вольф, 1904. 276 с.
56. *Даэнсон Э.* О боге и черте / Пер. с фр. А. Шпицберга. М.: Красная новь, 1923. 160 с.
57. *Дебор Г.* Общество спектакля / Пер. с фр. С. Офертаса и М. Якубович. М.: Логос, 2000. 184 с.
58. Демографические перспективы России. М.: Финансы и статистика, 1993. 367 с.
59. *Дудченко О.Н., Мытиль А.В.* Две модели адаптации к социальным изменениям // Россия: трансформирующееся общество / Под ред. В.А. Ядова. М.: Канон-пресс-Ц, 2001. С. 609–620.
60. *Дьячков В.Л.* О нашем месте под солнцем, или о том, что бывает за неправильное и несознательное демографическое поведение // Социальная история Ежегодник, 2000. М.: РОССПЭН, 2000. С. 219–228.
61. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. М.: Канон, 1996. 434 с.
62. Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX века. Проект «Таганрог» / Под ред. Н.М. Римашевской. М.: Издательство 2001. 20 с.
63. *Жиромская В.Б.* Особенности демографического развития народов России в 20-е годы XX века // Россия XX веке: Проблемы национальных отношений. М.: Наука, 1999. С. 361–365.
64. *Здравомылова О.М.* Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М.: Едиториал УРСС, 2003. 571 с.
65. Из рассказов Дон Хуана Персидского. Путешествие персидского посольства через Россию от Астрахани до Архангельска в 1599–1600 гг. // Проезжая по

- Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов) / М.: Междунар. отношения, 1991. С. 167-184.
66. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М., 1974.
67. *Иноземцев В.Л.* За пределами экономического общества. М.: Academia, 1999. 640 с.
68. *Иноземцев В.Л.* Испытание культурой // Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / Пер. с англ. под ред. В.И. Иноземцева. М.: Логос, 2003. С. VII–XXX.
69. *Иноземцев В.Л.* Расколота цивилизация: наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции. М.: Academia-Наука, 1999. 724 с.
70. *Кавелин К.Д.* Мысли и заметки о русской истории // Наш умственный строй. М.: Современник, 1989. С. 343–416.
71. *Карамзин Н.М.* История государства Российского (Репринтное воспроизведение издания 1842–1844 годов). Книга III. Т. XI. М.: Книга, 1989. С. 1–183.
72. *Кёнигсбергер Г.Г.* Средневековая Европа, 400–1500 годы / Пер. с англ. А.А. Столярова, Предисл. Д.Э. Харитоновича. М.: Весь Мир, 2001. 384 с.
73. *Коатс Д.* Будущее семьи // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952–1999 / Ред.-сост. И.В. Бестужев-Лада. М.: Academia, 2000. С. 452–458.
74. *Кожев А.* Введение в чтение Гегеля. Лекции по Феноменологии духа, читавшиеся с 1933 по 1939 г. в Высшей практической школе / Подборка и публикация Реймона Кено / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб: Наука, 2003. 792 с.
75. *Козырева П.М., Герасимова С.Б. Киселева И.П., Назимова А.Э.* Динамика социального самочувствия россиян // Россия: трансформирующееся общество / Под ред. В.А. Ядова. М.: Канон-пресс-Ц, 2001. С. 243–256.
76. *Кон И.С.* Маскулинность как история // Гендерные проблемы в общественных науках / Отв. ред. И.М. Семашко. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2001. С. 9–37.

77. *Коринфский А.А.* Народная Русь: Круглый год сказаний, поверий, обычаев и пословиц русского народа. М.: Моск. рабочий, 1994. 560 с.
78. *Костомаров Н.И.* Русские нравы. Исторические монографии и исследования. М.: Чарли, 1995. С. 101–123.
79. *Коукер К.* Сумерки Запада / Пер. с англ. А.А. Арзуманова. М.: Московская школа политических исследований, 2000. 272 с.
80. *Крылова Н.Л., Прожогина С.В.* «Смешанные браки». Опыт межкультурного общения. М.: Институт Африки РАН, 2002. 320 с.
81. *Кули Ч.* Первичные группы // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И. Добренькова. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1996. С. 328–333.
82. *Ле Гофф Ж.* С небес на землю (Перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII вв.) / Пер. с франц. С.Н. Голубева // Одиссей. Человек в истории. М.: Наука, 1991. С. 25–47.
83. *Ле Гофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Общ. ред. Ю.Л. Бессмертного; Послесл. А.Я. Гуревича. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. 376 с.
84. *Лебедева Л.Р.* Гендерные вызовы и реальность // США: экономика, политика и идеология, 1996. № 6. С. 28–42.
85. *Левин А.И., Левина Л.В.* Современная семья и ее эволюция в условиях перехода к постиндустриальному обществу. Курск, 2001. 188 с.
86. *Ленин В.И.* Карл Маркс (Краткий биографический очерк с изложением марксизма) // Ленин В.И. Полн. собр. соч., изд. 5. Т. 26. М.: Политиздат. С. 43–81.
87. *Ленин В.И.* О значении воинствующего материализма // В.И. Ленин: Соч. Изд. 4. Т. 33. М.: Политиздат. С. 201–210.
88. *Леонтьев К.Н.* Византизм и славянство // Восток, Россия и Славянство. Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872–1891) Сост. и коммент. Г.Б. Кремнева; вступ. ст. и коммент. В.И. Косика. М.: Республика, 1996. С. 94–155.

89. *Летов О.В., Стронг К.* Этические вопросы репродуктивной медицины: новые концепции // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отдел философии. М.: РАН. ИНИОН, 2000. С. 79–87.
90. *Лисицын Ю., Харченко В., Иоффина О., Акоюн А.* Демографическая ситуация в России: состояние и перспективы // Вопросы статистики. 1997. № 3. С. 59–67.
91. *Ломоносов М.В.* О сохранении и размножении русского народа // М.В. Ломоносов. Избранные произведения. Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1980. С. 131–148.
92. *Лучицкая С.И. Ж. Баше.* «Авраамово лоно (Авраам и структуры родства на средневековом Западе)». (Аналитический обзор) // Историческое знание на рубеже столетий: Сб. обзоров и рефератов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. отеч. и зарубеж. истории; Редкол.: Ястребицкая А.Л. (гл. ред.) и др. М.: РАН. ИНИОН, 2003. (Сер.: Социальные и гуманитарные науки в XX веке). С. 85–101.
93. *Мангейм К.* Очерки социологии знания: Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции / Пер. с англ. Е.Я. Додина. М.: ИНИОН РАН, 2000. 164 с.
94. *Маршалл Томас Х.* Работа и богатство // Избранные очерки по социологии. Сборник переводов / РАН ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Сост., пер. с англ. Николаев В.Г.; отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН, 2006 (Сер.: «Теория и история социологии»). С. 260-279.
95. *Менегети А.* Женщина третьего тысячелетия / Пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». Изд. 2-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. 256 с.
96. *Менегети А.* Проект «Человек»: Пер. с итал. Изд. 2-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. 224 с.
97. *Мердок Д.П.* Социальная структура / Пер. с англ. А.В. Коротаева. М.: ОГИ, 2003. 608 с.

98. *Меринг Ф.* Шиллер и великие социалисты / Пер. с нем. Пг., 1920.
99. *Милюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – Т.2, ч.1, 2. М.: Прогресс-Культура, 1994. 416с., 496 с.
100. *Миронов Б.Н.* Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. 548 с.
101. *Мишле Ж.* Женщина // Ведьма. Женщина / Вступ. ст., подгот. текста В. Сапова: Пер. с фр. М.: Республика, 1997. С. 244–446.
102. *Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.* Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.
103. *Мур Г.* Феминизм и антропология: история взаимоотношений // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 582–598.
104. *Муфф Ш.* Феминизм, гражданство и радикальная демократическая политика. Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001.
105. *Мяло К.* Оборванная нить. Крестьянская культура и культурная революция // Новый мир. М.: 1988. № 8. С. 245–257.
106. Народонаселение: Энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 1994. 567 с.
107. Население и глобализация / Н.М. Римашевская, В.Ф. Галецкий, А.А. Овсянников и др. М.: Наука, 2002. 322 с.
108. Население России 2000: Восьмой ежегод. демогр. докл. / Под ред. А.Г. Вишневого. М.: Книжный дом Университет, 2001. 176 с.
109. *Никулин А.* Столетние обороты путанных сведений // Знание – сила. 2000. № 8 (878). С. 90–96.
110. *Новосельский С.А.* Смертность и продолжительность жизни в России. М.: Научное слово, 1916. 297 с.
111. *Нойманн И.* Использование «Другого»: Образы Востока в формировании европейских идентичностей / Пер. с англ. В.Б. Литвинова, И.А. Пильщикова, предисл. А.И. Миллера. М.: Новое издательство, 2004. 336 с.

112. *Олескин А.В.* Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские политологические и практические аспекты. М.: ЦОП ИФРАН, 2001. 423 с.
113. Описание путешествия в Москву Николая Варкоча, посла римского императора, в 1593 году // Проезжая по Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов). М.: Междунар. отношения, 1991. С. 139–166.
114. *Осипович Т.* Коммунизм, феминизм, освобождение женщин и Александра Коллонтай // Общественные науки и современность. 1993. № 1. С. 174–186.
115. Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. 662 с.
116. *Пайпс Р.* Россия при старом режиме / Пер. с англ. В. Козловского. М.: Независимая газета 1993. 423 с.
117. *Парамонов Б.М.* Воительница / Конец стиля. М.: Аграф, СПб.: Алетейя, 1999. С. 234–253.
118. *Парсонс Т.* К общей теории действия. Теоретические основания социальных наук. Часть 2. Ценности, мотивации и системы действия // О структуре социального действия / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 458–562.
119. *Парсонс Т.* Социальная система // О социальных системах / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой, Г. Беяевой, В. Герчикова, Н. Осиповой, под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 73–520.
120. Педагогические идеи Великой французской революции / Пер. с фр. и вступ. ст. О.Е. Сыркиной. М., 1926.
121. *Поссевино А.* Исторические сочинения о России XVI в. («Московия», «Ливония» и др.). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 272 с.
122. *Радаев В.В., Шкаратан О.И.* Социальная стратификация: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1996. 318 с.
123. *Райх В.* Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб: Университетская книга. М.: АСТ, 1997. 380 с.

124. *Рено А.* Эра индивида. К истории субъективности / Пер. с фр. С.Б. Рынди-на; под ред. Е.А. Самарской. СПб.: «Владимир Даль», 2002. 473 с.
125. *Римашевская Н., Ванной Д., Малышева М.* и др. Окно в русскую частную жизнь. Супружеские пары в 1996 году. М.: Academia, 1999. 272 с.
126. *Римашевская Н.М.* Две России – социальная поляризация постсоветского общества // Справедливые и несправедливые социальные неравенства в современной России. Серия «Теоретические проблемы прав человека». Вып. 3. М.: Референдум. С. 43–55.
127. *Рубинштейн М.М.* История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916.
128. *Сокулер З.А., Фести П.* Упадок института брака? // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11. Социология: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-нформ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М.: РАН ИНИОН, 2001. № 4. С. 62–65.
129. *Стайте Р.* Женское освободительное движение в России: Феминизм, Нигилизм и Большевизм, 1860–1930: Пер. с англ. М.: ИСГП – РОСПЕН. 345 с.
130. *Степун Ф.* Мысли о России // Современные записки (Париж). 1928. Кн. 35. С. 365–412.
131. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека / Феномен человека: Сб. очерков и эссе / Пер. с фр. О.С. Вайнер / Сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – М.: АСТ, 2002. С. 133–430.
132. Тенденции социокультурного развития России. 1960– 1990-е годы / Отв. ред.: И.А. Бутенко, К.Э. Разлогов. М.: РИК, 1996. 520 с.
133. *Тищенко П.Д.* Биовласть в эпоху биотехнологий. М.: ИФРАН, 2001. 177 с.
134. *Токвиль Алексис де.* Демократия в Америке: Пер. с франц. / Предисл. Гарольда Дж. Ласки. М.: Весь Мир, 2000. 560 с.
135. *Тоффлер Э.* Третья волна: Пер. с англ. / Науч. ред. П.С. Гуревич. М.: АСТ, 1999. 784 с.
136. *Фихте И.Г.* Замкнутое торговое государство / Пер. с нем. А. Сухотиной. СПб., 1883.

137. *Фихте И.Г.* Избр. соч. Т. 1. / Пер. с нем. М., 1916.
138. *Фихте И.Г.* Легенда о Лессинге» / Пер. с нем. М., 1924.
139. *Фишер К.* История новой философии. Т. 6. / Пер. с нем. П.В. Струве и др. СПб., 1909.
140. *Флетчер Дж.* О государстве Русском. Проезжая по Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов) / Отв. ред. и С.Гор вступ. статьи Н.М. Рогожин; сост. и С.Гор коммент. Г.И. Герасимова. М.: Междунар. отношения, 1991. 368 с.
141. *Флоренский П.А.* Предполагаемое государственное устройство в будущем // Сочинения: В 4 т. Т. 2 / Сост. и общ. ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачева. М.: Мысль, 1996. С. 647–681.
142. *Фромм Э.* Мужчина и женщина // Мужчина и женщина / Пер. с нем. Т.В. Банкетовой, С.В. Карпушиной, сост.: П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: АСТ, 1998. С. 111–128.
143. *Фромм Э.* Секс и характер // Догмат о Христе. М.: Олимп, АСТ-ЛТД, 1998. С. 97–112.
144. *Фромм Э.* Современное положение человека // Догмат о Христе. М.: Олимп, АСТ-ЛТД, 1998. С. 87–96.
145. *Фрэзер Д.Д.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Пер. с англ. М.К. Рыклина. 2-е изд. М.: Политиздат, 1986. 703 с.
146. *Фуко М.* История безумия в классическую эпоху / Пер. с фр. И.К. Стаф. СПб: Университетская книга, 1997. 576 с.
147. *Фуко М.* История сексуальности III. Забота о себе / Пер. с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы. Киев: Дух и литература; М.: Рефл-Бук, 1998. 282 с.
148. *Фуко М.* Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem, 1999. 477 с.
149. *Фукуяма Ф.* Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Пер. с англ. М.Б. Левина. М.: АСТ: ЛЮКС, 2004. 349 с.
150. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне / Пер. с нем. М.М. Беляева, К.В. Костина, Е.Л. Петренко и др. М.: Весь Мир, 2003. 416 с.

151. *Черняев Н.И.* Мистика, идеалы и поэзия русского Самодержавия / Вступ. ст. М.Б. Смолина. М.: Москва, 1998. 432 с.
152. *Шостакович Ф.* Где мы находимся и куда нас несет// Экономический цикл: анализ австрийской школы: Пер.с англ. А. В. Фильчука, А. В. Куряева. Челябинск: Социум, 2005. С.3-25.
153. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / Пер. с англ. А.С. Дмитриева; Под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.
154. *Шубарт В.* Европа и душа Востока / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея». Вып. 3, 2-е исправленное изд. 2000. 448 с.
155. *Эйзенштадт Ш.* Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций / Пер. с англ. А.В. Гордона под ред. Б.С. Ерасова. М.: Аспект Пресс, 1999. 416 с.
156. *Энгельс Ф.* Происхождение семьи, частной собственности и государства // К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. Изд. 2-е. Т. 21. М.: Политиздат. С. 21–443.
157. *Юкина И.И.* История женщин России: Женское движение и феминизм в 1895–1920-е годы. Материалы к библиографии. СПб.: Алетейя, 2003. 456 с.
158. *Юнг К.* Концепция коллективного бессознательного // Юнг Карл Густав, фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / Под общ. ред. С.Н. Сиренко. М.: Серебряные нити, 1997. С. 337–346.
159. *Якимова Е.В.* Социально-психологические аспекты семьи и брака: теория и эмпирия // Человек: Образ и сущность. Ежегодник 2007: Семья: Традиции и современные тенденции / РАН. ИНИОН. С. 215–243.
160. *Яковенко Б.* Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избр. соч. / Пер. с нем. Под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1918.
161. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН. ИНИОН; Саратов. гос. техн. унт. Центр соц. политики и гендерных исслед. М.: РАН. ИНИОН, 2001. 254 с.
162. *Berger K.H.* Johann Gottlib Fichte: Szenen aus dem Leben eines deutschen Patrioten. Berlin, 1953.

163. *Fichte J.G. Briefe* / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962.
164. *Fichte J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel. II. Bd.* Berlin, 1912.
165. *Fichte J.G. J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel* / Hrsg. von J.H. Fichte. I. Bd. Leipzig, 1862.
166. *Geschichte der Erziehung. 12. Auflage* / Hrsg. von K.-H. Guenter [et al.]. Berlin, 1976.

Примечания

¹ Бебель А. Женщина и социализм. М.; Пг.: Государственное книжное издательство, 1923.

² Сейчас в странах Европы вне брака рождается от 7 до 47% младенцев. Помню, как проглядывая еще в советское время перепись 1989 г., я очень удивился тому факту, что в сельской местности Эстонии каждый третий ребенок рождался вне брака. Но рождение вне брака и воспитание вне полноценной семьи неизбежно означает, что общий коэффициент рождаемости в стране будет очень низким, а качество воспитания детей соответствующим («безотцовщина»).

³ Естественно, что сами мигранты не виноваты в европейской ситуации. Первый мигрантский «призыв» в Европе, насколько я помню, начался в послевоенное время на фоне убыли насе-

ления. Потом он продолжался уже по инерции, в том числе и в форме нелегитимной миграции, так как в Европе жизнь все-таки гораздо лучше, чем на ее периферии. В России подобная ситуация возникла после распада СССР.

⁴ «Внешний контроль» – это контроль самого общества за жизнедеятельностью своих членов, осуществляемый за счет специализированных формальных/неформальных групп. Он эффективен и практически нечувствителен в условиях сильной Традиции, но может принимать выраженные и заметные формы тогда, когда Традиция ослабевает.

⁵ Золотухина Д. X изучает Y и воспитывает Z // Русский репортер. 2010. 1-8 апр. с. 47.

⁶ Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия: Пер. с ит. Изд. 2-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. С. 47.

⁷ Тоффлер Э. Третья волна: Пер. с англ / Науч. ред. П.С. Гуревич. М.: АСТ, 1999. С. 51–201.

⁸ Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Пер. с англ. А.П. Хомик. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. С. 391.

⁹ Муфф Ш. Феминизм, гражданство и радикальная демократическая политика. Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001. С. 221.

¹⁰ Изложено по: Мур Г. Феминизм и антропология: история взаимоотношений // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001. С. 582.

¹¹ Изложено по: Антонов А.И. Микросоциология семьи. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 25.

¹² Гидденс Э. Последствия модернити // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. М., 1999. С. 119.

¹³ Изложено по: Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С.173.

¹⁴ Изложено по: Кравченко И.И. Модернизация сегодняшней России // Этанкетские модели модернизации. М., 2002. С. 16–17.

¹⁵ Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. М., 2000. С. 189.

¹⁶ Парсонс Т. Очерк социальной системы // О социальных системах. М., 2002. С. 662.

¹⁷ Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С. 172.

¹⁸ Изложено по: Василенко И.А. Политические процессы на рубеже культур. М., 1998. С. 136.

¹⁹ Изложено по: Ямпольский М. Физиология символического. Книга 1. Возвращение Левиафана: Политическая теология, репрезентация власти и конец Старого режима. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 440.

²⁰ См.: Кули Ч. Первичные группы // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И. Добренькова. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1996. С. 328.

-
- ²¹ Изложено по: Кожев А. Введение в чтение Гегеля. Лекции по Феноменологии духа, читавшиеся с 1933 по 1939 г. в Высшей практической школе / Подборка и публикация Реймона Кено; Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2003. С. 125.
- ²² См.: Фрэзер Д.Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Пер. с англ. М.К. Рыклина. 2-е изд. М.: Политиздат, 1986. С. 16.
- ²³ Гидденс Э. Социология / Пер. с англ. В. Малашенко, Е. Крюкова и др.; Научн. ред. В.А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 362.
- ²⁴ Изложено по: Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / Пер. с англ.; Под ред. В.И. Иноземцева. М.: Логос, 2003. С. 150.
- ²⁵ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 149–150.
- ²⁶ Морган Л.Г. Древнее общество. СПб.: Просвещение, 1903. С. 234–239.
- ²⁷ Изложено по: Кожев А. Введение в чтение Гегеля: Лекции по Феноменологии духа, читавшиеся с 1933 по 1939 г. в Высшей практической школе / Подборка и публикация Реймона Кено; Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2003. С. 125.
- ²⁸ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 149.
- ²⁹ Гидденс Э. Социология / Пер. с англ. В. Малашенко, Е. Крюкова и др.; Научн. ред. В.А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 364.
- ³⁰ Летов О.В., Стронг К. Этические вопросы репродуктивной медицины: новые концепции // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: РЖ/РАН. ИНИОН. Центр гуманист. науч.-информ. исслед. Отдел философии. М.: РАН ИНИОН, 2000. С. 86.
- ³¹ Парсонс Т. Социальная система // О социальных системах / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой, Г. Беляевой, В. Герчикова, Н. Осиповой; Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 244–245.
- ³² См.: Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Пер. с англ. А.П. Хомик. М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 1998. С. 442.
- ³³ Фромм Э. Мужчина и женщина // Мужчина и женщина / Пер. с нем. Т.В. Банкетовой, С.В. Карпушиной; Сост.: П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: АСТ, 1998. С. 113.
- ³⁴ «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его». См.: Притчи 13, 24.
- ³⁵ Райх В. Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб.: Университетская книга; М.: АСТ, 1997. С. 55–56.

-
- ³⁶ Высокий герметизм / Пер. с древнегреч. и лат. Л.Ю. Лукомского. СПб.: Азбука; Петербургское Востоковедение, 2001. С. 327.
- ³⁷ Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический Проект, 2000. С. 158.
- ³⁸ Парсонс Т. Социальная система // О социальных системах / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой, Г. Беляевой, В. Герчикова, Н. Осиповой; Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 246.
- ³⁹ Холлоуэй С., Валентайн Дж. Пространство и детство: Новые направления социальных исследований // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ/ РАН. ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М., 2002. № 3. С. 106.
- ⁴⁰ Холлоуэй С., Валентайн Дж. Пространство и детство: Новые направления социальных исследований // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ/ РАН. ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М., 2002. № 3. С. 106.
- ⁴¹ Кеннеди Д. Философия для детей и реконструкция философии // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.3, Философия: РЖ/РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отдел философии. М., 2001. №4. С. 122.
- ⁴² Фурье Ш. Теория четырех движений и всеобщих судеб // Утопический социализм: Хрестоматия / Общ. Ред. А.И. Володина. М.: Политиздат, 1982.С. 255.
- ⁴³ Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. С. 398.
- ⁴⁴ Изложено по: Киселева Т.Г. Женский образ в социокультурной рефлексии: Монография. – М.: МГУКИ, 2002. С. 180.
- ⁴⁵ Стариков Е.Н. Общество-казарма от фараонов до наших дней. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996. С. 218.
- ⁴⁶ Изложено по: Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. М.: Феникс, 1994. С. 110–111.
- ⁴⁷ Изложено по: Хренов Н.А. Культура в эпоху социального хаоса. М: Едиториал УРСС, 2002. С. 119.
- ⁴⁸ См.: История теоретической социологии: В 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и составитель Ю.Н. Давыдов. М.: Канон, 1997. С. 67.
- ⁴⁹ Котлер Ф. Основы маркетинга: Пер. с англ. М.: Бизнес-книга, 1995. С. 156.

-
- ⁵⁰ Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Общ. ред. Ю.Л. Бессмертного; Послесл. А.Я. Гуревича. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. С. 167.
- ⁵¹ См.: Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.: Канон, 1996. С. 138.
- ⁵² Изложено по: Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999. С. 24.
- ⁵³ Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила // Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила. Смоленск: Русич, 1995. С. 248.
- ⁵⁴ Изложено по: Ямлюцкий М. Физиология символического. Книга 1. Возвращение Левиафана: Политическая теология, репрезентация власти и конец Старого режима. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 440.
- ⁵⁵ Изложено по: Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 410.
- ⁵⁶ Гидденс Э. Социология / Пер. с англ. В. Малашенко, Е. Крюкова и др.; Научн. ред. В.А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 365.
- ⁵⁷ См.: Арентс Х. Истоки тоталитаризма / Пер. с англ. И.В. Борисовой, Ю.А. Кимелева, А.Д. Ковалева и др. М.: Центр Ком, 1996. С. 71.
- ⁵⁸ Эллиот П., Менделл Н. Теории феминизма // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 106.
- ⁵⁹ Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. Д. Викторовой. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 78–79.
- ⁶⁰ Изложено по: Сокулер З.А. Социальное и географическое пространства в концепции П. Бурдьё. (Научно-аналитический обзор) // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН, 2003. С.40.
- ⁶¹ Лауретис де Т. Американский Фрейд // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 43.
- ⁶² Изложено по: Шубарт В. Европа и душа Востока / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея». Вып. 3, 2-е исправленное изд. 2000. С. 179.
- ⁶³ Бытие 2,18 и 24.
- ⁶⁴ 1-е послание Петра 3,1–2.
- ⁶⁵ См., например: Бытие 39; 2-я Царств 11 и 12; Матфея 19, 3–9; Притчи 6, 23–33; Притчи 7; Притчи 9,13–18; Марка 6,17–28; Колоссянам 3, 18–21; Колоссянам 3, 5; Исход 2,1–10; Числа 27,8–11; Иисус Навин 24,15; 1-я Царств 1; Иов 1,5; Псалом 77,1–8; Псалом 143,12–15; Прит-

чи 17,6; Притчи 20,11; Притчи 29,15 и 17; Марка 10,13–16; Луки 2,41–52; 2–е Тимофею 1,5; 2–е Тимофею 3,15;

⁶⁶ Фромм Э. Мужчина и женщина // Мужчина и женщина / Пер. с нем. Т.В. Банкетовой, С.В. Карпушиной, сост.: П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: АСТ, 1998. С. 115.

⁶⁷ Изложено по: Шубарт В. Европа и душа Востока / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея». Вып. 3, 2-е исправ. изд. 2000. С. 183.

⁶⁸ Изложено по: Ан-Наим А.А. На пути к исламской реформации (гражданские свободы, права человека и международное право) / Пер. с англ. О. Фадиной; Отв. ред. Д. Фурман. М., 1999. С. 197.

⁶⁹ Изложено по: Коукер К. Сумерки Запада. М.: Московская школа политических исследований, 2000. С. 204.

⁷⁰ Шайдуллина Л.И. Социальные доктрины ислама о женщине и современность // Женщины в современном мире. М.: Наука, 1989. С. 350.

⁷¹ Там же.

⁷² «Жены ваши – нива для вас: ходите на ниву вашу, когда ни захотите, но предварительно делайте что-либо и в пользу душ ваших». Изложено по: Шибарина Е.М. Феминизм как одно из идеологических направлений международного женского движения // Женщины в современном мире. М.: Наука, 1989. С. 322–323.

⁷³ Изложено по: Райх В. Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб: Университетская книга. М.: АСТ, 1997. С. 153.

⁷⁴ Изложено по: Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem, 1999. С. 311.

⁷⁵ Изложено по: Даэнсон Э. О боге и черте / Пер. с фр. А. Шпицберга. М.: Красная новь, 1923. С. 59–61.

⁷⁶ Напомним, что классическое определение социального процесса дал Питирим Сорокин (1889–1968): «Под процессом понимается любой вид движения, модификации, трансформации, чередования или “эволюции”, короче говоря, любое изменение данного изучаемого объекта в течение определенного времени, будь то изменение его места в пространстве, либо модификация его количественных или качественных характеристик». Изложено по: Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. А.С. Дмитриева; Под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996.

⁷⁷ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 135.

-
- ⁷⁸ Изложено по: Ленин В.И. Карл Маркс (Краткий биографический очерк с изложением марксизма) // Ленин В.И. Полн. собр. соч., изд. 5. Т.26. М.: Политиздат. С. 43–81.
- ⁷⁹ Парсонс Т. К общей теории действия. Теоретические основания социальных наук. Часть 2. Ценности, мотивации и системы действия // О структуре социального действия / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой; Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 504.
- ⁸⁰ См.: Берк Э. Размышления о революции во Франции и о прениях в некоторых лондонских обществах касательно сего события, содержащиеся в письме, предполагавшемся быть отправленным некоему благородному господину в Париж / Пер. с англ. С. Вакслер, под ред. А. Бабича. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992. С. 121–122.
- ⁸¹ См.: Токвиль Алексис де. Демократия в Америке: Пер. с франц. / Предисл. Гарольда Дж. Ласки. М.: Весь Мир, 2000. С. 58.
- ⁸² Фромм Э. Бегство от свободы // Догмат о Христе / Сост. и авт. предисл. П.С. Гуревич. М.: Олимп, АСТ-ЛТД, 1998. С. 197.
- ⁸³ См.: Леонтьев К.Н. Византизм и славянство // Восток, Россия и Славянство. Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872–1891)/ Сост. и коммент. Г.Б. Кремнева; Вступ. ст. и коммент. В.И. Косика. М.: Республика, 1996. С. 96.
- ⁸⁴ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 194.
- ⁸⁵ Изложено по: Сокулер З.А., Фести. П. Упадок института брака? // Социология: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М., 2001. № 4. С. 62.
- ⁸⁶ Антонов А.И. Микросоциология семьи. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 250.
- ⁸⁷ Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций / Пер. с англ. А.В. Гордона; Под ред. Б.С. Ерасова. М.: Аспект Пресс, 1999. С. 196.
- ⁸⁸ Бауман З. Индивидуализированное общество: Пер. с англ. / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 182.
- ⁸⁹ Шубарт В. Европа и душа Востока / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Русская идея: Альманах (Вып. 3, 2-е, исправленное издание), 2000. С. 49.
- ⁹⁰ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 283.
- ⁹¹ Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с франц. Я.Ю. Старцева при уч. В.А. Бабинцева. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1999. С. 404.

-
- ⁹² Изложено по: Шибарина Е.М. Феминизм как одно из идеологических направлений международного женского движения // Женщины в современном мире. М.: Наука, 1989. С. 322–323.
- ⁹³ Эллиот П., Менделл Н. Теории феминизма // Введение в гендерные исследования: Хрестоматия. Ч. II / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 106.
- ⁹⁴ Фромм Э. Мужчина и женщина // Мужчина и женщина / Пер. с нем. Т.В. Банкетовой, С.В. Карпушиной; Сост.: П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: АСТ, 1998. С. 114.
- ⁹⁵ Изложено по: Майроф Б. Лики демократии. Американские лидеры: герои, аристократы, диссиденты, демократы: Пер. с англ. М.: Весь Мир, 2000. С. 182.
- ⁹⁶ «Анима – это олицетворение всех проявлений женственного в психике мужчины: таких как смутные чувства и настроения, пророческие озарения, восприимчивость к иррациональному, способность любить, тяга к природе и – последнее по порядку, но не по значению – способность контакта с подсознанием. Не случайно в древности для разгадывания воли богов и установления связи с ними использовались именно жрицы (подобно греческой Сивилле). Особенно наглядный пример восприятия анимы как внутреннего персонажа мужской психики мы обнаруживаем у знахарей и прорицателей (шаманов) эскимосов и других северных племен. Некоторые из них даже носят женскую одежду либо изображают на своей одежде женские груди, чтобы показать женскую сторону своей природы, позволяющую связываться со “страной духов” (то есть с подсознанием)». См.: Юнг К. Концепция коллективного бессознательного // Юнг Карл Густав, фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / Под общ. редакцией С.Н. Сиренко. М.: Серебряные нити, 1997. С. 174.
- ⁹⁷ «Олицетворение мужского начала в женском подсознании – анимус – имеет, подобно аниме у мужчин, и позитивные, и негативные черты. Но анимус не так часто проявляется в форме эротических фантазий или настроений. Для него более характерна не явная, но непреклонная убежденность. Когда такая убежденность изливается трубным, настойчивым мужским голосом или навязывается окружающим посредством грубых скандальных сцен, то трудно распознать за этим женскую мужеподобность. Но даже у женщины с очень женственной внешностью анимус может представлять в не меньшей степени жесткую, неумолимую силу. Иногда в женщинах открывается нечто упрямое, холодное и совершенно недоступное». См.: Там же. С. 187.
- ⁹⁸ Бодрийяр Ж. Соблазн / Пер. с фр. А. Гараджа. М.: Ad Marginem, 2000. С. 32.
- ⁹⁹ Кон И.С. Маскулинность как история // Гендерные проблемы в общественных науках / Отв. ред. И.М. Семашко. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2001. С. 35.

¹⁰⁰ Парсонс Т. Социальная система // О социальных системах / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой, Г. Беляевой, В. Герчикова, Н. Осиповой; Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 247.

¹⁰¹ Более подробно см.: Чернова И.И. Тенденции развития гендерных процессов на пороге XXI века (опыт сравнительных исследований России и Канады) // Гендерные проблемы в общественных науках / Отв. ред. И.М. Семашко. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2001. С. 65.

¹⁰² Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке // К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч., изд. 2. Т.19. М.: Политиздат. С. 117.

¹⁰³ Изложено по: Кон И.С. Маскулинность как история // Гендерные проблемы в общественных науках / Отв. ред. И.М. Семашко. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2001. С. 35.

¹⁰⁴ Изложено по: Сокулер З.А. Социальное и географическое пространства в концепции П. Бурдьё: (Научно-аналитический обзор) // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН, 2003.– С. 48.

¹⁰⁵ Токвиль Алексис де. Демократия в Америке: Пер. с франц. / Предисл. Гарольда Дж. Ласки. М.: Весь Мир, 2000. С. 435.

¹⁰⁶ Токвиль Алексис де. Демократия в Америке: Пер. с франц. / Предисл. Гарольда Дж. Ласки. М.: Весь Мир, 2000. С. 425–436. (См. главы: Глава VIII. Влияние демократии на семью; Глава VIII. Влияние демократии на семью; Глава IX. Воспитание девочек в Соединенных Штатах; Глава X. Как девушка становится супругой; Глава XI. Каким образом равенство в Америке способствует поддержанию нравственности; Глава XII. Как американцы понимают равенство между мужчиной и женщиной).

¹⁰⁷ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ.; Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. С. 298.

¹⁰⁸ Мы хотели бы обратить внимание читателя на ставшие классическими труды М. Фуко, посвященные детальному рассмотрению, обобщению и анализу обозначенной проблематики: Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. 576 с.; Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem, 1999. 477 с.

¹⁰⁹ В этом отношении пройден большой путь. Вспомним, как в 1909 г. З. Фрейд оценивал сексуальную мораль американцев, примерно за полвека до их большего сексуального раскрепо-

щения: «Сексуальная мораль как ее определяет общество – и самой крайней степени американское общество – вызывает у меня только презрение. Я стою за большую свободу сексуальной жизни». См.: Лауретис де Т. Американский Фрейд // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С.25.

¹¹⁰ Изложено по: Коатс Д. Будущее семьи // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952–1999. Ред.-сост. и автор предисловия академик РАО И.В. Бестужев-Лада. М.: Academia, 2000. С. 452–455.

¹¹¹ Изложено по: Летов О.В., Стронг К. Этические вопросы репродуктивной медицины: новые концепции // Философия: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отдел философии. М.: РАН. ИНИОН, 2000. С. 81–82.

¹¹² Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс–Традиция, 2000. С. 150.

¹¹³ Фести. П. Упадок института брака? // Социология: РЖ / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М., 2001. № 4. – С. 63.

¹¹⁴ «Так, раньше только молодым мужчинам... разрешалось накапливать сексуальный опыт. Ныне много больше половины всех девушек (61%) открыто выступают за то, что для женщин важно накопить сексуальный опыт. Так или иначе, каждая вторая усматривает некую прелесть в том, чтобы иметь одновременно двух друзей». См.: Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс–Традиция, 2000. С. 150.

¹¹⁵ Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия: Пер. с итальянского. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. С. 47–48.

¹¹⁶ Бодрийяр Ж. Соблазн / Пер. с фр. А. Тараджи. – М.: Ad Marginem, 2000. – С. 32.

¹¹⁷ Изложено по: Elshtain J.B. Public man, private woman. – Oxford, 1981. – P. 125.

¹¹⁸ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: Пер. с нем. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 106.

¹¹⁹ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 144.

¹²⁰ Тоффлер Э. Третья волна: Пер. с англ. / Науч. ред. П.С. Гуревич. М.: АСТ, 1999. – С. 588.

¹²¹ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 149.

¹²² Изложено по: Парамонов Б.М. Воительница //Конец стиля. М.: Аграф, СПб.: Алетейя, 1999. С. 236.

-
- ¹²³ См.: Биллингтон Дж.Х. Икона и топор. Опыт истолкования истории русской культуры: Пер. с англ. М.: РУДОМИНО, 2001. С. 456.
- ¹²⁴ Рено А. Эра индивида. К истории субъективности / Пер. с фр. С.Б. Рындина. СПб.: Владимир Даль, 2002. С. 91–92.
- ¹²⁵ Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Критика и эстетика. М.: Искусство, 1979. С. 284.
- ¹²⁶ Изложено по: Никулин А. Столетние обороты путанных сведений // Знание – сила, 2000. № 8 (878). С. 73.
- ¹²⁷ Кавелин К.Д. Мысли и заметки о русской истории // Наш умственный строй. М.: Современник, 1989. С. 197.
- ¹²⁸ См.: Черняев Н.И. Мистика, идеалы и поэзия русского Самодержавия / Вступ. ст. М.Б. Смолина. М.: Москва, 1998. С. 112. (Пути русского имперского сознания).
- ¹²⁹ Райх В. Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб.: Университетская книга. М.: АСТ, 1997. С. 76.
- ¹³⁰ Изложено по: Сокулер З.А. Социальное и географическое пространства в концепции П. Бурдьё: (Научно-аналитический обзор) // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН, 2003. С. 41–42.
- ¹³¹ Коринфский А.А. Народная Русь: Круглый год сказаний, поверий, обычаев и пословиц русского народа. М.: Моск. рабочий, 1994. С. 337.
- ¹³² «Женатые – разженитесь, неженатые – не женитесь» – таково было требование наиболее последовательных беспоповцев. См.: Милуков П.Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. Т.2, ч.1. М.: Прогресс–Культура, 1994. С. 79.
- ¹³³ Шмелева М.Н. Русские // Народы России: Энциклопедия / Гл. ред. В.А. Тишков. М.: Большая российская энциклопедия, 1994. С. 302.
- ¹³⁴ Дьячков В.Л. О нашем месте под солнцем, или О том, что бывает за неправильное и неосознательное демографическое поведение // Социальная история: Ежегодник, 2000. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2000. С. 65.
- ¹³⁵ Изложено по: Нойманн И. Использование «Другого»: Образы Востока в формировании европейских идентичностей / Пер. с англ. В.Б. Литвинова, И.А. Пильщикова; Предисл. А.И. Миллера. М.: Новое издательство, 2004. С. 105.
- ¹³⁶ Там же. С. 105–106. А вот современное объяснение В. Ерофеева, почему мат так укоренен в русской жизни: «Укоренение мата в сексуальной сфере говорит о том, что русское подсоз-

нение переживает сексуальную драму более драматично, чем религиозную. Из позора, стыда и срама возник ни с чем не сравнимый по экспрессивности язык мата». См.: Ерофеев В. Царство мата // Московские новости, № 27 (1245). 23–29 июля 2004 г. С. 16.

¹³⁷ Изложено по: Хренов Н.А. Культура в эпоху социального хаоса. М: Едиториал УРСС, 2002. С. 393.

¹³⁸ Витсен Н. Путешествие в Московию, 1664–1665 / Пер. со староголландского В. Трисман; Предисл. Р. Максимовой и В. Трисман; Рисунки и гравюры с рис. Н. Витсена; Комментар. – СПб.: Симпозиум, 1996. С. 154.

¹³⁹ Флетчер Дж. О государстве Русском // Проезжая по Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов) / Отв. ред. и автор вступительной статьи Н.М. Рогожин; Составитель и автор комментариев Г.И. Герасимова. М.: Междунар. отношения, 1991. С. 68.

¹⁴⁰ Витте С.Ю. Речь, произнесенная 10 января 1914 г. на заседании Государственного Совета при обсуждении законопроекта об изменении и дополнении некоторых, относящихся к продаже крепких напитков, постановлений // Корелин А.П., Степанов С.А. С.Ю. Витте – финансист, политик, дипломат. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 1998. С. 446.

¹⁴¹ Ломоносов М.В. О сохранении и размножении русского народа // М.В. Ломоносов. Избранные произведения. Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1980. С. 132.

¹⁴² Ломоносов М.В. О сохранении и размножении русского народа // М.В. Ломоносов. Избранные произведения. Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1980. С. 137–138.

¹⁴³ Новосельский С.А. Смертность и продолжительность жизни в России. М.: Научное слово, 1916. С. 179.

¹⁴⁴ Из рассказов Дон Хуана Персидского. Путешествие персидского посольства через Россию от Астрахани до Архангельска в 1599–1600 гг. // Проезжая по Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов) / Отв. ред. и автор вступительной статьи Н.М. Рогожин; Составитель и автор комментариев Г.И. Герасимова. М.: Междунар. отношения, 1991. С. 176.

¹⁴⁵ Палеолог М. Дневник посла / Пер. с фр. Ф. Ге, Л. Зайцева, Д. Протопопова. М.: Захаров, 2003. С. 451–452.

¹⁴⁶ Хотя на уровне представлений о должном положении вещей в пословицах и поговорках народа присутствовало осознание ценности добропорядочного поведения: «Держи девку в тесноте, а деньги в темноте», «Не убережь дерева в лесу, а девки в людях», «Сиди, девица, за тремя порогами», «В клетках звонко поют птицы, в теремах добрую славу наживают девицы», «Верь хлебу в закрому, а девушке красной в терему». Изложено по: Коринфский А.А.

Народная Русь: Круглый год сказаний, поверий, обычаев и пословиц русского народа. М.: Моск. рабочий, 1994. С. 335–336.

¹⁴⁷ См., напр.: Абрамович Н.Я. Женщина и мир мужской культуры. Мировое творчество и половая любовь. М.: Научное слово, 1913. 431 с.; Амфитеатров А.В. Заря русской женщины // Всемирный вестник, 1907. № 1. С. 45–65.; Браун Л. Женщина и политика // Зарницы. СПб., 1908. № 1. С. 67–72; Василевский Л.М. Женский вопрос. СПб.: Гриф, 1906. 265 с.; Дубовская П. Женская воля в разрешении социальных вопросов. М.: Типолитография Высочайше утвержденного Т-ва И.Н. Кушнарев и К^о., 1906. 342 с.; Женщина накануне ее освобождения. СПб.: Изд-во М.М. Стасюлевича, 1906. 321 с.; Михайлов П.П. Роль и значение первобытной женщины. СПб.: Просвещение, 1897. 342 с.; Тыркова А. Освобождение женщины. Пг.: Изд-во «Зерно», 1917. 367 с.; Щепкина Е. К истории развития личности женщины. СПб.: Изд-во «Общественная польза» и «Прометей», 1914. 354 с. и т.д.

¹⁴⁸ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 234.

¹⁴⁹ Ахизер А.С. Социокультурные механизмы циклов культуры // Искусство в ситуации смены циклов: Междисциплинарные аспекты исследования художественной культуры в переходных процессах. М.: Наука, 2002. С. 116.

¹⁵⁰ Коллонтай (урожд. Домонтович) Александра Михайловна (1872–1952). Советский дипломат, имела ранг Чрезвычайного и Полномочного Посла. Член коммунистической партии с 1915 года. В 1917–1918 годах – нарком социального обеспечения. В 1920–1921 годах – заведом по работе среди женщин в ЦК РКП (б), затем в Исполкоме Коминтерна. Но под давлением более консервативной части советского и партийного руководства уже в 1921 г. А.М. Коллонтай была снята с должности заведом по работе среди женщин в ЦК РКП (б).

¹⁵¹ Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. С. 399–400.

¹⁵² Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – Т. 2, ч. 1. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 209.

¹⁵³ Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. С. 398.

¹⁵⁴ Ленин В.И. О значении воинствующего материализма // Сочинения В.И. Ленина, изд. 4-е. Т. 33. М.: Политиздат. С. 210.

¹⁵⁵ Ножкина Н.А. По поводу проекта нового кодекса законов о браке, семье и опеке // Коммунистка. 1924. № 4. С. 26.

¹⁵⁶ О браке, семье и опеке. М., 1927. С. 25–26.

¹⁵⁷ Немного из гендерно ориентированного новояза советской эпохи: Женделегатка, и, ж. Делегатка-женщина, представительница какой-л. женской организации. Историзмами стали: политпросветчик, женделегатка; Женкомиссия, ии, ж. Комиссия женсовета; Женолп, а, м. Женский отдел лагерного пункта; женский отдельный лагерьный пункт; Женорг, а, м. Женский организатор; Женотдел, а, м. Отдел в партийных органах, на предприятиях, в учреждениях, организующий пропагандистскую работу среди женщин. Женотделы созданы по указанию ЦК РКП (б) в декабре 1918 г. для воспитания работниц и крестьянок в духе социализма; Женотделить, лю, лит, несов. Разг. Руководить женотделом; Женотделка, и, ж. Сотрудница, член женотдела; Женсовет, а, м. Орган общественной самодеятельности советских женщин. Женсоветы осуществляют контроль за соблюдением законодательства о правах женщин, охраны их труда и здоровья, материнства и детства. См.: Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: СПбГос. университет, Фолио-Пресс, 1998. С. 189.

¹⁵⁸ Изложено по: Ленин В.И. О значении воинствующего материализма // Собрание соч. Изд. 4-е. Т. 33. М.: Политиздат. С. 208.

¹⁵⁹ Парсонс Т. Социальная система // О социальных системах / Пер. с англ. В.Ф. Чесноковой, Г. Беляевой, В. Герчикова, Н. Осиповой; Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. С. 247–248.

¹⁶⁰ Гавров С.Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты российской модернизации. М.: Эдиториал УРСС, 2004. С. 114.

¹⁶¹ Более подробно см.: Олескин А.В. Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты. М.: ЦОП ИФРАН, 2001. С. 288.

¹⁶² Репрессии вообще являлись излюбленной тактикой большевиков для достижения контроля над человеком и обществом. В контексте нашего дискурса интерес представляет тот факт, что в годы Гражданской войны большевики активно использовали институт заложничества, построенный не только по классовому принципу, но и по принципу семейного родства. Так, в секретном распоряжении Л.Д. Троцкий «приказал собрать сведения о семейном положении всех бывших царских офицеров и государственных служащих, находившихся на советской службе: впоследствии должности были сохранены только за теми из них, чьи семьи проживали на советской территории. **Каждый бывший царский офицер был проинформирован о том, что судьба его ближайших родственников находится в его руках**». Изложено по: Пайпс Р. Россия при большевиках. М.: РОССПЭН, 1997. С. 74.

¹⁶³ Изложено по: Стариков Е.Н. Общество-казарма от фараонов до наших дней. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996. С. 201.

¹⁶⁴ Так, крупнейший философ нашего времени Юрген Хабермас полагает, что «если мы увидим в существенных запретах отказ, который индивид противопоставляет природе как процессу растраты жизненной энергии и оргии уничтожения, мы уже не сможем провести какое-либо различие между смертью и сексуальностью. Сексуальность и смерть – всего лишь кульминационные точки праздника, которое с неисчерпаемым размахом справляет природа. И то и другое означает безграничную растрату, которую позволяет себе природа, вопреки глубокому желанию каждого (индивидуализированного. – С.Г.) существа, для собственного продолжения». См.: Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Пер. с нем. М.М. Беляева, К.В. Костина, Е.Л.Петренко и др. М.: Весь Мир, 2003. С. 240–241.

¹⁶⁵ Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. С. 402.

¹⁶⁶ Защищать почти дословно по советскому анекдоту: муж – подлец! Верните мужа!

¹⁶⁷ Пайпс Р. Россия при большевиках / Пер. с англ. Н.И. Кигай, М.Д. Тименчика. М.: РОССПЭН, 1997. С. 402.

¹⁶⁸ Райх В. Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб.: Университетская книга. М.: АСТ, 1997. С. 123–124.

¹⁶⁹ Флоренский П.А. Предполагаемое государственное устройство в будущем // Сочинения: В 4 т. Т. 2 / Сост. и общ. ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачева. М.: Мысль, 1996. С. 670.

¹⁷⁰ Райх В. Психология масс и фашизм / Пер. с нем. Ю.М. Донец. – СПб.: Университетская книга. – М.: АСТ, 1997. С. 83.

¹⁷¹ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс–Традиция, 2000. С. 149.

¹⁷² Вайль П., Генис А. 60-е. Мир советского человека. 3-е изд. М.: Новое лит. обозрение, 2001. 368 с. С. 113.

¹⁷³ Кара-Мурза А.А. Сотворение России. Лабиринты национального самосознания // Между «Империей» и «Смутой». Избранная социально-философская публицистика. – М.: ИФРАН, 1996. С. 61-62

¹⁷⁴ Изложено по: Мяло К. Оборванная нить. Крестьянская культура и культурная революция // Новый мир. М., 1988. № 8. С. 254.

¹⁷⁵ Приведем здесь отрывки, записанные в ходе полевых социологических исследований крестьянства Южной России (время записи – осень 1999 – зима 2000 года): “Выбрасывается только то, из чего уже ничего нельзя сделать. Тряпок в мусорном ведре нет. Бумага

сжигается в печи. Из обуви не подлежит восстановлению резиновая подошва, если она напрочь сшоркалась. Значит, в ведре только крышки, битое стекло, горелые спички. Отходы от картошки, зелень – все это курам идет. И скорлупа яичная тоже курам... И если я сегодня банку консервную не открывала, то у меня и мусора-то не будет никакого». См.: Виноградский В. Орудия слабых: технология и социальная логика крестьянской семейной экономики // Знание – сила, 2000. № 7 (877). С. 69.

¹⁷⁶ Бойетт Джозеф Г., Бойетт Джимми Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления / Пер. с англ. А.А. Калинина. 2-е изд., стер. – М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2002. С. 328.

¹⁷⁷ Сокулер З.А. Социальное и географическое пространства в концепции П. Бурдьё: (Научно-аналитический обзор) // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН, 2003. С. 46.

¹⁷⁸ См.: Коатс Д. Будущее семьи // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи: Антология современной классической прогностики. 1952–1999 / Редактор-составитель и автор предисловия академик РАО И.В. Бестужев-Лада. – М.: Academia, 2000. С. 453.

¹⁷⁹ См.: Айвазова С.Г. Участие в общественно-политической жизни // Женщины в современном мире. – М.: Наука, 1989. С. 187.

¹⁸⁰ Летов О.В., Стронг К. Этические вопросы репродуктивной медицины: новые концепции // Философия: РЖ/РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отдел философии. – М.: РАН. ИНИОН, 2000. С.130.

¹⁸¹ Более подробно см.: Жиромская В.Б. Особенности демографического развития народов России в 20-е годы XX века // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. М.: Наука, 1999. С. 365.

¹⁸² Более подробно см.: Тенденции социокультурного развития России. 1960–1990-е гг. / Отв. ред.: И.А. Бутенко, К.Э. Разлогов. М.: РИК, 1996. С. 2-3.

¹⁸³ Тищенко П.Д. Биовласть в эпоху биотехнологий. М.: ИФ РАН, 2001. С. 45.

¹⁸⁴ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну/ Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс–Традиция, 2000. С. 150.

¹⁸⁵ Tyszka Zb. Rodzina we u społczesnym swiecie. – Poznan: Wydawnauk. UAM, 2003. 135 s.– (Ser. Sociologia; N 31). S. 26-27.

¹⁸⁶ Ogryzko-Weiewiorowska M. Rodzina polska u prog u nowego wieku // Ibid., S. 37–45, 41-42.

-
- ¹⁸⁷ Пилкингтон Х. Обратная Сторона Луны? Глобальные и Локальные Горизонты // Глядя на Запад: Культурная глобализация и российские молодежные культуры / Пер. с англ. О. Оберемко, У. Блюдиной. СПб.: Алетейя, 2004. С. 173.
- ¹⁸⁸ Там же. С. 179.
- ¹⁸⁹ Слотердайк П. Критика цинического разума / Пер. с нем. А.В. Перцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 552 с.
- ¹⁹⁰ Власова О. Без воли к жизни // Эксперт, 8-14 декабря 2003. № 46 (399). С. 92–93.
- ¹⁹¹ Kant I. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn, 1963. S. 13.
- ¹⁹² См.: Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? (1784), Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане (1784), Критика способности суждения (1790), К вечному миру (1795), О педагогике (1803).
- ¹⁹³ См.: Кант И. О педагогике: «Может быть, это верно в теории, но не годится для практики» (1793).
- ¹⁹⁴ Кант И. Из писем: 1783–1799 / Сост. и причем. А.В. Гулыги. Пер. с нем. Ю.М. Коган под ред. Ц.Г. Арзаканьяна // Вопросы философии. 1974. № 5. С. 127 и 134.
- ¹⁹⁵ Шеллинг именует «Критикой» философию Канта так называемого критического периода, то есть все созданное им, начиная с «Критики чистого разума» (1781).
- ¹⁹⁶ Шеллинг Фр. Иммануил Кант / Пер. с нем. С.И. Гессена // Новые идеи в философии. Сб. XII: К истории теории познания. 1914. № 1. С. 150.
- ¹⁹⁷ См.: Кант И. «Трансцендентальное учение о методе» // «Критика чистого разума».
- ¹⁹⁸ О «Филантропине», о Базедове и о Вольке см. примечания к письму Канта К.Г. Вольке, публикуемому на настоящем сайте.
- ¹⁹⁹ Кант И. Из писем: 1783–1799 / Сост. и примеч. А.В. Гулыги. Пер. с нем. Ю.М. Коган под ред. Ц.Г. Арзаканьяна // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 155–156. См. также: Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. М., 1979. С. 17: Кант надеялся, что эту работу сможет провести молодой Фихте.
- ²⁰⁰ Кант И. *Метафизика нравов*: В 2 ч. Ч. 1. Раздел «Метафизические начала учения о праве».
- ²⁰¹ Карамзин Н.М. *Избранные сочинения*. Ч. 1: 1783–1801. М., 1884. С. 110.
- ²⁰² Herder J.G. *Denkmale und Rettungen: Literarische Portraits*. В., 1978. SS. 260 bis 261.
- ²⁰³ Чернышевский Н.Г. *Избр. эстетич. произв.* М., 1974. С. 39, 339–340.
- ²⁰⁴ Паульсен Ф. *Иммануил Кант: его жизнь и учение* / Пер. с нем. Н. Лосского. 2-е изд. СПб., 1905. С. 61–63.
- ²⁰⁵ Кант И. *Трактаты и письма* / Под ред. А.В. Гулыги. М., 1980. С. 536.
- ²⁰⁶ Кант И. *Из писем*. Цит. изд., № 4. С. 160.

-
- ²⁰⁷ Кант И. Соч. Т. 6. С. 32, 35.
- ²⁰⁸ Там же, с. 35.
- ²⁰⁹ Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1964. С. 661. В другой формулировке: «что знать, что делать, в чем цель; что есть человек». Кант И. Логика. Пг., 1915. С. 16.
- ²¹⁰ Кант различал «прагматическое» в науке о человеке от «физиологического»: прагматическое – это поведенческое, физиологическое – это механизмы поведения. Современное разделение тех же реалий другое: поведенческое изучает по преимуществу педагогика, механизмы поведения – психология.
- ²¹¹ Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 535–536.
- ²¹² Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 2. С. 467.
- ²¹³ Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1977 С. 446–447.
- ²¹⁴ Априорный – имеющийся до опыта, независимый от опыта.
- ²¹⁵ Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 4/1. М., 1965. С. 99–100. Филодоксия – любовь к мнениям (в отличие от философии – любви к мудрости). Мнения противостоят знанию как недостоверность – достоверности.
- ²¹⁶ Прологомены – вводные предварительные замечания; введение.
- ²¹⁷ Апперцепция – восприятие, зависящее от предшествующего опыта, от его структуры и содержания.
- ²¹⁸ Шеллинг Фр. И. Иммануил Кант // Новые идеи в философии. Сб. XII. 1914. № 1. С. 148.
- ²¹⁹ Гёльдерлин Ф. Сочинения: Пер. с нем. М., 1969. С. 497.
- ²²⁰ Там же, с. 412.
- ²²¹ Максима – правило или мотив личного поведения.
- ²²² Антиномии – несовместимые и взаимоисключающие рассуждения, каждое из которых, взятое отдельно, логически непротиворечиво.
- ²²³ Кант И. Соч. Т. 3. С. 217.
- ²²⁴ См.: Голосовкер Я.Э. Достоевский и Кант: Размышления читателя над романом «Братья Карамазовы» и трактатом Канта «Критика чистого разума». М., 1963.
- ²²⁵ Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Т. 1. Глава «Великий инквизитор».
- ²²⁶ Голосовкер Я.Э. Достоевский и Кант: Размышления читателя над романом «Братья Карамазовы» и трактатом Канта «Критика чистого разума». М., 1963. С.3.
- ²²⁷ Schuffenhauer H. Die Bedeutung der klassischen deutschen Philosophie für die Pädagogik // Geschichte der Erziehung. 12. Aufl. В., 1976. S. 211.

-
- ²²⁸ Fichte J.G. J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel / Hrsg. von J.H. Fichte. I. Bd. Leipzig, 1862. S. 251; Berger K.H. Johann Gottlieb Fichte: Szenen aus dem Leben eines deutschen Patrioten. Berlin, 1953. SS. 15 bis 18.
- ²²⁹ Случайные мысли, пришедшие одной бессонной ночью, 24 июля 1788 г. / Пер. Б.М. Бим-Бада по изд.: Fichte J.G. Briefe / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962.
- ²³⁰ Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. М., 1979. С. 17.
- ²³¹ Яковенко Б. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избранные сочинения / Пер с нем под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1916. С. ХCVIII, СII.
- ²³² Цит. по: Яковенко Б. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избранные сочинения / Пер с нем под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1916. С. LXXXIX.
- ²³³ Ильенков Э.В. Комментарий к переводу фрагментов из «Основ естественного права» / Вопросы философии. 1977. № 5. С. 146-147.
- ²³⁴ Следующие ниже цитаты из текстов второй, третьей и десятой речей воспроизводят перевод К.Е. Лившиц под ред. Н.Д. Виноградова по изданию: Хрестоматия по истории педагогики / Под общ. ред. С.А. Каменева. Т. 1. Составитель И.Ф. Свядковский. М., 1935. Цитаты из первой, восьмой и одиннадцатой речей приводятся ниже в переводе К.А. Киспоева; из девятой речи – в переводе Б.М. Бим-Бада.
- ²³⁵ Пер. Б.М. Бим-Бада по изд.: Fichte J.G. Briefe / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962. S. 277.
- ²³⁶ Айхенвальд Ю.И. Очерк педагогических воззрений И.Г. Фихте // Вестник Воспитания. 1900, № 8. С. 3.
- ²³⁷ Фишер К. История новой философии. Т. 6. / Пер. с нем. П.В. Струве и др. СПб., 1909. С. 645–646.
- ²³⁸ См.: Geschichte der Erziehung. 12. Auflage / Hrsg. von K.-H. Guenter [et al.]. Berlin, 1976. S. 215.
- ²³⁹ См.: Брандес Г. Молодая Германия: Пер. с нем. // Собр. соч. Т. II. СПб., 1896. С. 7–9.
- ²⁴⁰ Гейне Г. Из истории религии и философии в Германии: Пер. с нем. // Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. VII. М., 1936. С. 119.
- ²⁴¹ Яковенко Б.В. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избр. соч. / Пер. с нем. Под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1918. С. СIII.
- ²⁴² Там же. С. СIII–СIV.
- ²⁴³ Фихте И.Г. Избр. соч. Т. 1: Пер. с нем. М., 1916. С. 495–496.
- ²⁴⁴ Цит. по: Яковенко Б. Жизнь Фихте // Фихте И.Г. Избр. соч. / Пер. с нем. Под ред. кн. Е. Трубецкого. М., 1918. С. CIV.

-
- ²⁴⁵ Васильев В.В. Фихте И.Г. / Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2002 // mega. KM.ru.
- ²⁴⁶ См. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М., 1974. С. 48.
- ²⁴⁷ Долгов К.М. Проблемы культуры в социально-историческом аспекте // Вопросы философии. 1978. № 11. С. 91–92.
- ²⁴⁸ Фихте И.Г. Сочинения в двух томах: Пер. с нем. Т. 1. М., 1993. С. 437–440.
- ²⁴⁹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916. С. 214–215.
- ²⁵⁰ См.: Меринг Ф. Шиллер и великие социалисты: Пер. с нем. Пг., 1920. С. 30.
- ²⁵¹ См.: Ильенков Э.В. Цит. раб. С. 87–88.
- ²⁵² См.: Циглер Т. Умственные и общественные течения XIX века: Пер. с нем. СПб., 1900. С. 27.
- ²⁵³ См.: Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М., 1974. С. 88.
- ²⁵⁴ См.: Асмус В. Очерки истории диалектики в новой философии. М.; Л., 1930. С. 121–138.
- ²⁵⁵ Цит. по: Библиотека европейских писателей и мыслителей / Под ред. В.В. Чуйко. 1: Из книги «О Германии» Гейне. II: Фихте, И.Г. Замкнутое государство / Пер. с нем. А. Сухотиной. СПб., 1883. С. 89–91.
- ²⁵⁶ Пер. Б.М. Бим-Бада по изд.: Fichte J.G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel. II. Bd. Berlin, 1912. SS. 3 bis 6.
- ²⁵⁷ См.: Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. М., 1979. С. 111–112, 163.
- ²⁵⁸ См.: Гайденок П.П. Цит. раб. С. 107.
- ²⁵⁹ Фихте И.Г. Легенда о Лессинге / Пер. с нем. М., 1924. С. 267.
- ²⁶⁰ См. Педагогические идеи Великой французской революции / Пер. с фр. и вступ. ст. О.Е. Сыркиной. М., 1926. С. 168–171.
- ²⁶¹ Олескин А.В. Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты. М.: ЦОП ИФРАН, 2001. С. 287.
- ²⁶² Изложено по: Шафаревич И.Р. Социализм как явление мировой истории. М.: Эксмо, 2003. С. 336.
- ²⁶³ См.: Kerr A., Cuninghame-Burley S. On ambivalence and risk: reflexive modernity and the new human genetics // Sociology. Cambridge, 2000. Vol. 34, N 2. P. 283–304.
- ²⁶⁴ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. Б. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 150.

²⁶⁵ Ибо «нет сегодня менее надежной вещи, чем пол – при всей раскрепощенности сексуального дискурса... Что до пола, то и здесь пролиферация близка к полному расплывению». См.: Бодрийяр Ж. Соблазн / Пер. с фр. А. Гараджа. М.: Ad Marginem, 2000. С. 32.

²⁶⁶ См.: Барт Р. Система моды // Система моды. Статьи по семиотике культуры / Пер. с фр. С. Зенкина. М.: Издательство им. Сабашниковых. С. 292.

²⁶⁷ Изложено по: Брайдотти Р. Путем номадизма // Введение в гендерные исследования: Хрестоматия. Ч. II / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 143.

²⁶⁸ Степун Ф. Мысли о России // Современные записки (Париж). 1928. Кн. 35. С. 388.

²⁶⁹ Изложено по: Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 26.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Gavrov, Sergey – dr. of sc. /philosophy/, Professor of HR Management Faculty MGPI, Senior Research Officer Branch sociocultural processes and systems of the Russian Institute for Cultural MK RF.

Bim-Bad, Boris – Doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education.

Бим-Бад, Борис Михайлович

Bim-Bad Boris

bim-bad@yandex.ru

Гавров, Сергей Назипович

Gavrov Sergey

gavrov@gmail.com

Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. Монография

Bim-Bad BM, Gavrov SN Modernization of the family: Modernization of the family: macrosociological, economic and anthropological and pedagogical analysis.

Monograph

Монография

Редактор

Корректор

Подписано в печать 26.07.2010г. Формат 60x84 1/16.

Усл. п.л. 15, 75. Уч. изд. л.15,5 Тираж 1000 экз.

Заказ № 999 Цена договорная. Новый Хроно-

граф _____