

Библиотека
журнала
«Вопросы образования»

FIFTY MAJOR THINKERS ON EDUCATION

From Confucius to Dewey

Edited by

JOY A. PALMER

Advisory Editors

LIORA BRESLER *and*

DAVID E. COOPER

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

От Конфуция до Дьюи

Под редакцией

ДЖОЯ А. ПАЛМЕРА

Перевод с английского

НАТАЛИИ МИРОНОВОЙ

под редакцией

МАРИИ ДОБРЯКОВОЙ

Второе издание



Издательский дом

Высшей школы экономики

МОСКВА, 2019

УДК 37.014.21

ББК 74.03

П99

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
АЛЕКСАНДР ПАВЛОВ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Авторизованный перевод оригинального английского издания
Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey, выпущенного
издательством Routledge, входящим в Taylor & Francis Group.

Книга впервые опубликована на русском языке
Издательским домом Высшей школы экономики (<http://id.hse.ru>)
в серии «Теория и практика образования» в 2012 г.

На обложке — изображение писцов в скриптории. Миниатюра
из «Книги игр», созданной по заказу Альфонсо X Кастильского, 1283 г.
<[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Scriptorium#/media/
File:Libro_de_los_juegos.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Scriptorium#/media/File:Libro_de_los_juegos.jpg)>

doi:10.17323/978-5-7598-2122-9

ISBN 978-5-7598-2122-9 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2032-1 (e-book)
ISBN 0-415-23126-4 (англ.)

© 2001 selection and editorial matter,
Joy A. Palmer; individual entries,
the contributors. All rights reserved.

© Перевод на русский язык.
Издательский дом Высшей
школы экономики, 2012; 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
КОНФУЦИЙ (551–479 до н.э.). <i>Ц. Шень</i>	9
СОКРАТ (469–399 до н.э.). <i>К. Дж. Роу</i>	16
ПЛАТОН (427–347 до н.э.). <i>Д. Э. Купер</i>	24
АРИСТОТЕЛЬ (384–322 до н.э.). <i>П. Хобсон</i>	32
ИИСУС ИЗ НАЗАРЕТА (4 до н.э. — 29 н.э.). <i>К. Л. Серафин</i>	41
БЛАЖЕННЫЙ АВГУСТИН (354–430). <i>Р. Дж. Фицпатрик</i>	48
АЛЬ-ГАЗАЛИ (1058–1111). <i>Х. А. Тавиль</i>	55
ИБН ТУФАЙЛЬ (ок. 1106–1185). <i>Д. М. Стейтих</i>	61
ДЕЗИДЕРИЙ ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ (1466–1536). <i>Дж. Р. Бато</i>	65
ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ (1592–1670). <i>Я. Паперник</i>	73
ДЖОН ЛОКК (1632–1704). <i>Р. Смит</i>	79
ДЖОН УЭСЛИ (1703–1791). <i>Г. Д. Рэк</i>	87
ЖАН-ЖАК РУССО (1712–1778). <i>Т. О'Хейген</i>	96
ИММАНУИЛ КАНТ (1724–1804). <i>А. Б. Дикерсон</i>	104
ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ (1746–1826). <i>Д. Тройлер</i>	111
МЭРИ УОЛСТОУНКРАФТ (1759–1797). <i>Д. Р. Мартин</i>	119
ИОГАНН ГОТЛИБ ФИХТЕ (1762–1814). <i>Д. А. Кларк</i>	125
ВИЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ (1767–1835). <i>Ю. Элкерс</i>	135
ГЕОРГ ВИЛЬГЕЛЬМ ФРИДРИХ ГЕГЕЛЬ (1770–1831). <i>Дж. А. Кларк</i>	143
ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ (1776–1841). <i>Ю. Элкерс</i>	152
ФРИДРИХ ВИЛЬГЕЛЬМ ФРЁБЕЛЬ (1782–1852). <i>Д. А. Уолиш, Ш. Чунг, А. Туфкечи</i>	160
ДЖОН ГЕНРИ НЬЮМЕН (1801–1890). <i>Р. Дж. Фицпатрик</i>	169
ДЖОН СТЮАРТ МИЛЛЬ (1806–1873). <i>Д. Э. Купер</i>	176
ЧАРЛЬЗ ДАРВИН (1809–1882). <i>Л. М. Смит</i>	183
ДЖОН РЁСКИН (1819–1900). <i>Э. О'Хир</i>	194
ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР (1820–1903). <i>Дж. Р. Бато</i>	201
МЭТЬЮ АРНОЛЬД (1822–1888). <i>Э. О'Хир</i>	206

ТОМАС ГЕНРИ ХАКСЛИ (1825–1895). <i>Д. Найт</i>	214
ЛУИЗА МЭЙ ОЛКОТТ (1832–1888). <i>С. Лэйрд</i>	221
СЭМЮЭЛЬ БАТЛЕР (1835–1902). <i>Н. Ноддингс</i>	231
РОБЕРТ МОРАНТ (1836–1920). <i>Дж. Р. Бато</i>	239
ЭУХЕНИО МАРИЯ ДЕ ОСТОС (1839–1903). <i>А. Вилларини Хусино, К. А. Торре</i>	244
ФРИДРИХ НИЦШЕ (1844–1900). <i>Т. Э. Харт</i>	256
АЛЬФРЕД БИНЕ (1857–1911). <i>Д. А. Берджин, Г. Дж. Цисек</i>	264
ЭМИЛЬ ДЮРКГЕЙМ (1858–1917). <i>У. Пикеринг</i>	272
АННА ДЖУЛИЯ ХЕЙВУД КУПЕР (1858–1964). <i>А. И. Уиллис, В. Харрис</i>	279
ДЖОН ДЬЮИ (1859–1952). <i>М. У. Эппл, К. Тейтельбаум</i>	293
ДЖЕЙН АДДАМС (1860–1935). <i>Н. Ноддингс</i>	301
РУДОЛЬФ ШТЕЙНЕР (1861–1925). <i>Ю. Элкерс</i>	309
РАБИНДРАНАТ ТАГОР (1861–1941). <i>К. Дутта, Э. Робинсон</i>	317
АЛЬФРЕД НОРТ УАЙТХЕД (1961–1947). <i>Н. С. Эллис</i>	325
ЭМИЛЬ ЖАК-ДАЛЬКРОЗ (1865–1950). <i>Д. Рассел</i>	338
УИЛЬЯМ ЭДУАРД БЁРКХАРДТ ДЮБУА (1868–1963). <i>В. Харрис, А. И. Уиллис</i>	348
МАХАТМА ГАНДИ (1869–1948). <i>Д. Прасад</i>	359
МАРИЯ МОНТЕССОРИ (1870–1952). <i>Д. Р. Мартин</i>	368
БЕРТРАН РАССЕЛ (1872–1970). <i>Р. Монк</i>	375
ЭДУАРД ЛИ ТОРНДАЙК (1874–1949). <i>У. Л. Бьюли, Э. Л. Бейкер</i>	382
МАРТИН БУБЕР (1878–1965). <i>К. Томпсон</i>	391
ХОСЕ ОРТЕГА-И-ГАССЕТ (1883–1955). <i>Д. Севилья</i>	398
СИРИЛ ЛОДОВИК БАРТ (1883–1971). <i>Д. Риджуэй</i>	406
 АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	 416
 АВТОРЫ ОЧЕРКОВ	 418

ПРЕДИСЛОВИЕ

Две книги, посвященные выдающимся мыслителям, чьи труды оказали огромное влияние на теорию и практику педагогики, — «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней» — послужат содержательным и увлекательным чтением для всех, в ком живет интерес к личностям, отмеченным значимостью в сфере критической мысли, действия, научного поиска.

Каждая книга и каждый помещенный в ней очерк составлены однотипно. Начальная цитата эссе задает тон всему рассуждению. Далее следуют общее представление автора о творчестве личности и основная биографическая информация. Затем автор делится своими критическими соображениями, рассматривая влияние, важность и, возможно, инновационный характер мышления героя очерка, а там, где это уместно, дает оценку его поисков и поступков. Иными словами, авторы выступают за рамки исключительно описательности, но открывают дискуссию о природе интеллектуального или практического воздействия, которое жизнь, творчество и работы того или иного исторического лица оказывают на понимание или практику обучения.

В конце каждого очерка есть информация, которая поможет найти материал для более углубленного изучения предмета. Так, в тексте приводятся ссылки на научные материалы других персонажей книги и перекрестные ссылки по обоим книгам о выдающихся мыслителях. Очерки завершаются перечнем основных работ каждого мыслителя и списком дополнительной литературы.

Самой трудной при составлении обеих книг была, безусловно, задача отбора: кого из мыслителей, писавших и высказывавшихся об образовании, включить в эту сотню? С чего начать? Как в столь необъятной области, как образование, выделить сто фигур — за более чем две тысячи лет философии? Произошло неизбежное: мы оказались погребены под предложениями и идеями. В итоге из множества «влиятельных имен» сто окончательно избранных включают Платона, Джо-

на Дьюи, Жан-Жака Руссо, а также менее известных мыслителей, чья значимость не вызывает сомнений. Выбор наш диктовался стремлением обеспечить как можно более широкое представительство областей знания в огромной и сложной области преподавания и обучения. Здесь и философия, и психология, и размышления о прошлом, и проверка, оценка знаний, и т. д. Самое главное — мы прекрасно понимаем и даже настаиваем: две вышеназванные книги отнюдь не исчерпывают суть вопроса. Выбор оказался невероятно труден. Более того, наши усилия не претендуют на то, чтобы дать общее представление о жизни ста величайших просветителей, каких когда-либо знал мир. Наши герои — это те, кто, как нам видится, оказал заметное влияние на теорию и практику педагогики, и самое главное — мы убеждены: *все* они внесли весьма существенный вклад в педагогику в той или иной форме. Надеемся, среди наших читателей будут такие, кто найдет немало полезного и интересного в знакомстве с этими материалами. В целом мы ожидаем, что эти две книги будут небезынтересны всем тем, кто захочет узнать о жизни личностей из прошлого и настоящего, воздействовавших на теорию знания и образование.

Джой А. Палмер

Конфуций (551–479 до н. э.)

Ц. ШЕНЬ

Любить человеколюбие и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к тупости. Любить мудрость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к тому, что человек разбрасывается. Любить правдивость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к нанесению ущерба самому себе. Любить прямогу и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к грубости. Любить мужество и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к смутьянству. Любить твердость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к сумасбродству¹.

Конфуций — латинизированное имя Кун-Цю, где Кун — фамилия, а Цю — имя при наречении. Его часто называют Кун Фу-Цзы, где Фу-Цзы означает «учитель». Конфуций родился в семье обедневшего аристократа. Отец его был военным в чине младшего офицера. Говорят, Конфуцию было всего три года, когда скончался его отец, утверждали даже, что Конфуций не знал, где он похоронен.

В девятнадцать лет Конфуций женился. Его приняли на государственную службу, он работал кладовщиком, позже — смотрителем парков и стад. Когда ему было около тридцати (522 год до н. э.), он основал частную школу и постепенно заработал себе репутацию, прославившись опытом и искусством проведения «церемоний». Затем он использовал свой престиж, чтобы получить доступ на политическую арену, выступая советником правителей и аристократов царства Лу, а также соседних государств. Его политической целью было восстановление «церемоний Чжоу» — политической и религиозной системы, установленной императором Чжоу, основателем Западной династии Чжоу пятьюстами годами раньше.

¹ Dawson R. Confucius: The Analects. Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 70.

В пятьдесят лет (502 год до н.э.) Конфуций стал чиновником царства Лу, а приблизительно год спустя был назначен министром правосудия. Он организовал кампанию по ослаблению влияния трех аристократических кланов. Успеха кампания не имела, и это лишило его политического будущего в царстве Лу. Он превратился в политического изгнанника и вынужден был в течение четырнадцати лет скитаться по соседним царствам, пока один из его бывших учеников, занимавший высокий государственный пост, не помог Конфуцию вновь обособиться в царстве Лу. Ему уже было за шестьдесят. Следующие пять лет, предшествовавшие смерти, оказались самыми плодотворными для его частной школы. За всю его жизнь через эту частную школу прошли три тысячи учеников. Умер Конфуций в 479 году до н.э., прожив семьдесят три года.

Надежных доказательств существования работ, написанных самим Конфуцием, не имеется. Однако среди историков установилось общее понимание, что философские и педагогические взгляды Конфуция изложены, помимо прочего, в так называемых «Четырех книгах» — «Аналектах Конфуция» («Лунь Юй»), книге «Мэн-цзы», книге «Да-сюэ» («Великое знание») и «Доктринах Мина» («Чжун-юн», или «Срединный путь»). В китайском обществе вплоть до XX века эти четыре классических труда числились среди обязательных учебников для тех, кто намеревался сдавать экзамены с целью поступления на императорскую службу. Среди них особенно выделяются «Аналекты», книга, составленная учениками Конфуция после его смерти. Здесь собраны беседы с Конфуцием, самые важные его изречения. Современные историки едины в том, что «Аналекты» есть наиболее надежный источник мыслей и деяний Конфуция. Поэтому изложенное ниже во многом будет основано на «Аналектах».

Психологической основой просветительской мысли Конфуция является идея о том, что человеческая природа в момент рождения нейтральна. «По своей природе люди близки друг другу; по своим привычкам люди далеки друг от друга»², — замечает Конфуций.

В силу нейтральности человеческой природы при рождении факторы окружающей среды, включая образование, игра-

² Huang C. The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Tradition with an Introduction and Notes. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 163.

ют чрезвычайно важную роль в воспитании молодых. Говорят, мать Мэн-цзы трижды переезжала, чтобы найти благоприятное окружение для воспитания своего сына, который стал одним из крупнейших представителей конфуцианской традиции примерно через сто лет после смерти Конфуция.

Частная школа Конфуция была прославлена и воспета как институт, обеспечивающий возможность получить образование не только представителям элиты, но и простым людям. Он говорил: «В деле воспитания нельзя делать различий между людьми»³. И еще: «Даже если мне принесут связку сушеной свинины, я не откажусь обучить»⁴. Хотя вызывала споры стоимость связки сушеной свинины в те времена, а также то, в какой мере его школа была доступна для всех и каждого, тем не менее установлено: ученики, с кем имел беседы с Конфуций — их разговоры приведены в «Аналектах», — происходили из разных социальных слоев.

Однако цели образования для элиты и простолюдинов представлялись ему различными: «Если благородный муж изучает Путь Дао, то проникается любовью к людям; если же маленький человек изучает Путь Дао, то его легче использовать»⁵. Под словами «благородный муж» в данном контексте подразумеваются дети знати, под «маленьким человеком» — дети простых людей. Хотя представление Конфуция об образовательных возможностях в основном сводилось к сохранению статус-кво, отдельные его ученики из бедных семей стали важными чиновниками правительства. Конфуций говорил: «Если от службы остается свободное время, посвящай его учебе. А если от учебы остается свободное время, посвящай его службе»⁶. Идеал просвещенного сановника служил основным оправданием для сдачи государственных экзаменов.

Конфуций был полностью поглощен обучением, сохранилось несколько текстов, дающих представление о его идеях и преподавательской практике, а также о самом предмете преподавания. Мыслитель обращал внимание на индивидуальные

³ Ibid. P. 158.

⁴ Ibid. P. 87. Во всех энциклопедиях утверждается обратное: подход Конфуция отличался элитарностью. — *Примеч. пер.*

⁵ Ibid. P. 166.

⁶ Ibid. P. 180.

особенности своих учеников. В «Аналектах» сказано, что Конфуций говорил об отличиях между учениками и в соответствии с этим рекомендовал их на различные должности. Вот его собственные слова: «С теми, кто выше посредственности, можно говорить о возвышенном; с теми, кто ниже посредственности, нельзя говорить о возвышенном»⁷.

Конфуций ждал также от своих учеников сознательной мотивированности и активности в обучении: «Того, кто не стремится к достижению знания, не следует направлять на правильный путь. Тому, кто не испытывает трудностей в выражении своих мыслей, не следует помогать. Того, кто не в состоянии по одному углу предмета составить представление об остальных трех, не следует учить»⁸. Если верить этой цитате, Конфуций побуждал учеников брать на себя инициативу в собственном образовании. Они должны были проявлять рвение и преданность. Когда он чему-то учил, то ожидал, что ученики сделают из его слов должные выводы.

Если говорить о содержательной стороне учебного курса, практическое знание Конфуций склонен был игнорировать. «Воодушевляйся „Книгой стихов“, опирайся на Правила, совершенствуйся музыкой»⁹, — значит в «Аналектах». В качестве первичных учебных материалов среди прочего Конфуций использовал, как их называют, «Пять классических книг» — «Книгу песен» (Шицзин), «Книгу истории» (Шуцзин), «Книгу обрядов» (Ли), «Книгу перемен» (Ицзин) и «Анналы весны и осени» (Чуньцю). Один из учеников Конфуция, Фан Чи, просил научить его земледелию. Конфуций ответил: «В этом я уступаю крестьянину». Когда же Фан Чи попросил научить его огородничеству, Конфуций сказал: «В этом я уступаю огороднику». А когда Фан Чи ушел, Конфуций заметил: «Фан Чи воистину низкий человек»¹⁰. Его упорство в изучении классических текстов вместо приобретения практических знаний тоже оказало значительное влияние на историю образования в Китае. При приеме государственных экзаменов вопросы задавались почти исключительно по классикам.

⁷ Huang C. Op. cit. P. 83.

⁸ Ibid. P. 88.

⁹ Ibid. P. 97.

¹⁰ Ibid. P. 133.

В дополнение к интеллектуальному образованию громадную роль в педагогической системе Конфуция играло нравственное воспитание. Один из его учеников отмечает: «Учитель учил четырем вещам: пониманию книг, моральному поведению, преданности государю и правдивости»¹¹. Последние три аспекта относятся как раз к нравственному воспитанию. Согласно этическому учению Конфуция человеколюбие является высшей добродетелью, суммой всех добродетелей, и эта добродетель обнаруживает себя во многих аспектах нашей жизни. Например, Конфуций говорил следующее: «Сдерживать себя с тем, чтобы во всем соответствовать требованиям церемонии, — это и есть человеколюбие»¹². «Человеколюбивый человек — это тот, кто, стремясь укрепить себя на правильном пути, помогает в том и другим, стремясь добиться лучшего осуществления дел, помогает в том и другим»¹³. И еще: «Испытать трудности, а затем добиться успеха — в этом состоит человеколюбие»¹⁴.

Конфуций подчеркивал важность человеколюбия в повседневной жизни, в том, как человек обращается с родителями и остальными. Он говорил: «Не делай другим того, чего не желаешь себе»¹⁵. Конфуций настаивал также на необходимости человеколюбия при управлении государством: «Если личное поведение тех, кто стоит наверху, правильно, дела идут, хотя они и не отдают приказов. Если же личное поведение тех, кто стоит наверху, неправильно, то, хотя приказывают, народ не повинуется»¹⁶. В другой части «Аналектов» он делает схожее замечание: «Если совершенствуешь себя, то разве будет трудно управлять государством? Если же не можешь усовершенствовать себя, то как же сможешь усовершенствовать других людей?»¹⁷

Конфуций и его последователи оказали колоссальное влияние на китайское общество вообще и на образование в част-

¹¹ Ibid. P. 91.

¹² Ibid. P. 125.

¹³ Ibid. P. 85.

¹⁴ Ibid. P. 84.

¹⁵ Ibid. P. 125.

¹⁶ Ibid. P. 134.

¹⁷ Ibid. P. 135.

ности. Это влияние чувствуется и в других восточноазиатских и южноазиатских странах. Хотя конфуцианская школа переживала в истории взлеты и падения, ее представители пользовались большим авторитетом в обществе и на политической арене. Во времена некоторых династий исключительно представители конфуцианской школы могли давать советы политическим лидерам. Этот феномен назывался «подавлением сотни школ и исключительным признанием конфуцианских методов».

Что касается влияния конфуцианства на китайское общество, обращают на себя внимание два аспекта. Во-первых, многие традиционные ценности, проповедуемые Конфуцием, такие как сыновняя преданность, уважение к старшим и умеренность во всем, до сих пор играют чрезвычайно важную роль в жизни китайцев. Во-вторых, Конфуций и его последователи акцентировали внимание на образовании и воспитании: эта традиция до сих пор ощущается в Китае и во многих соседних с ним странах.

А вот как конфуцианство повлияло на образование. Во-первых, действует правило: «Если от службы остается свободное время, то посвящай его учебе. А если от учебы остается свободное время, то посвящай его службе»¹⁸. Этот принцип и вытекающее из него понятие просвещенного чиновника составили фундамент императорских экзаменов, благодаря которым на службу принимали на основе индивидуальных заслуг. Эта система просуществовала вплоть до 1905 года. С целью подготовки самых способных и добродетельных правителей Конфуций утверждал, что образование должно быть доступно всем вне зависимости от общественного состояния. Он был пионером в обеспечении доступности образования для простых людей.

Во-вторых, конфуцианская школа породила огромное количество литературы, служившей первичным учебным материалом в течение многих веков, пока система императорских экзаменов не была отменена в 1905 году. Не существует надежных доказательств того, что книга была написана самим Конфуцием. Считается, что он редактировал «Книгу песен», одну из пяти классических книг. Однако ортодоксальные работы конфуцианства, такие как «Четыре книги» и пять классических книг, стали

¹⁸ Huang C. Op. cit. P. 180.

базовыми текстами для подготовки к императорским экзаменам. Поскольку Конфуций сосредоточился исключительно на классических текстах, полностью исключив прикладное и научное знание, его самого и его последователей критикуют за воспрепятствование прогрессу китайской науки и технологии.

И наконец, цель образования состоит, по Конфуцию, скорее в социальном, а не в индивидуальном развитии. Нравственные ценности, которые он проповедовал, были в конечном счете устремлены на управление, на регулирование социальных отношений. Конфуций живописал путь социального роста своим ученикам: сначала добиться самосовершенствования, затем — семейной гармонии, затем — разумного порядка в государстве и наконец — мира в Поднебесной империи. Следовательно, основной упор делается на общественные, а не на частные цели образования. Такое внимание к социальному аспекту обычно связывают с чисто практической целью образования, т.е. с его использованием в качестве средства, инструмента для достижения иных целей, а не познания ради него самого. Совершенствование таланта преданности правительству было фундаментальным принципом всего официального конфуцианского образования. Прикладной характер образования до сих пор является одной из серьезнейших проблем в китайской образовательной системе.

Дополнительное чтение

Не существует надежных доказательств, указывающих на принадлежность каких-либо текстов самому Конфуцию. Читатели могут обратиться к следующим источникам, чтобы больше узнать об идеях Конфуция в целом, о его взглядах на образование и — особенно — на практику обучения.

Cheng M. A Study of the Philosophy of Education of Confucius and a Comparison of the Educational Philosophies of Confucius and John Dewy. Laramie, Wyoming: University of Wyoming, 1952.

Huang C. The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Tradition with an Introduction and Notes. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Mayer F. Confucius // The Great Teachers. N. Y.: The Citadel Press, 1976. P. 35–43.

Tong K. M. Educational Ideas of Confucius. Taipei: Youth Book Store, 1970.

Zhu W. Confucius and Traditional Chinese Education: An Assessment // Hayhoe R. (ed.). Education and Modernization: The Chinese Experience. Oxford: Pergamon Press, 1992. P. 3–21.

Сократ (469–399 до н. э.)

К. ДЖ. РОУ

Жизнь без исследования не есть жизнь для человека.

Эти слова произносит Сократ в «Апологии»¹ Платона, в значительной своей части вымышленном отчете о его речах на суде, приведших к обвинительному приговору и казни. У нас нет гарантии, что Сократ действительно произнес эти слова или какие-либо другие, да и вообще неизвестно, о чем он, в сущности, думал, поскольку сам он ничего не написал. Нам приходится полагаться на многочисленные и часто противоречивые рассказы о нем тех, кто, в отличие от него, писал, т. е. таких людей, как Платон или Ксенофонт, — это два самых плодovitых и авторитетных сократовских современника. Но процитированные слова — в оригинале у Платона их всего шесть — составляют существенную часть весьма правдоподобного рассказа о мышлении Сократа, о котором мы можем составить представление главным образом по текстам Платона². Поскольку в этих текстах Сократ предстает фигурой, чрезвычайно интересной с точки зрения педагогической теории, — раз уж именно ему приписывается авторство теории, представляющей исключительный интерес для педагогов-теоретиков, — есть смысл рассмотреть здесь эту теорию. Даже если вдруг окажется, что у настоящего Сократа никакой такой теории не было, стоит ли отдавать предпочтение изучению скучного персонажа, когда можно рассмотреть блистательное построение? В любом случае, поскольку

¹ Платон. Апология. 38А.

² Особенно по тем из них, что обычно (хотя, возможно, не слишком уверенно) называют ранними: в списках большинства людей непременно будут фигурировать «Хармид», «Гиппий Меньший», «Ион», «Лахет», «Лисид», «Критон» и «Евтифрон», а также «Апология». Другие диалоги, содержащие явственно сократический материал, это «Горгий», «Менон», «Протагор», первая часть «Республики» и, я полагаю, «Пир».

нет ни единого шанса окончательно разрешить, как ее иногда называют, «проблему Сократа» (разве что в случае его возвращения из мертвых), то, что здесь будет представлено, может с таким же успехом считаться его идеями. Я верю в существование убедительных, хотя и не окончательных доказательств в пользу того, что идеи эти были именно таковы³.

Вот основное, что нам приблизительно известно об историческом Сократе. Родился в Афинах, сын каменотеса Софрониска и повитухи Фенареты, доблестно сражался в нескольких войнах, но был рядовым тяжеловооруженным пехотинцем, никогда не занимал командных постов. В гражданской жизни избегал участия в политике, однако все-таки служил в исполнительном комитете демократического собрания, в комитете, который отвечал также за организацию работы Ассамблеи. Был известный случай, когда в этом качестве он один пошел против всех остальных членов комитета. Но было в его жизни и мирное противостояние кровавой олигархии Тридцати Тиранов в 404 году до н.э. При этом он рисковал собственной жизнью. Если не считать военной службы, Сократ почти не покидал Афин и всю свою жизнь проводил в беседах, особенно с молодыми. Его судили за неверие, точнее, за подмену признанных городом богов другими, а также за развращение молодежи. Он был приговорен к смерти и казнен. У него осталась жена и маленькие дети.

В современных дискуссиях Сократ ассоциируется скорее с особым представлением о преподавании, основанном на вопросах и напрямую не связанном с передачей информации, напротив, побуждающем ученика самого найти для себя правду. И в самом деле, Сократ у Платона категорически отрицает, что он вообще учитель. Он ничего не знает, научить он никого и ничему не может. Если он кажется мудрее окружающих, то лишь потому, что ему известно о собственном невежестве, и он понимает, что с этим надо что-то делать. Вот он и бродит по улицам,

³ Для изучения альтернативных взглядов на Сократа см., например: Ксенофонт «Воспоминания о Сократе» (нравственный авторитет, гуру); Аристофан «Облака» (ученый, опытный публичный оратор); Властос «Сократ — парадоксалист и философ-моралист» и другие сочинения, перечисленные в разделе «Дополнительное чтение», за исключением статьи Пеннера, у которого Сократ предстает философом более сложным и изощренным, чем у автора данного очерка.

задавая встречным вопросы в надежде, как он утверждает, найти кого-нибудь, у кого есть знания, которых так не хватает ему. Но оказывается, что никто из встречных, которых он расспрашивает, не знает ничего стоящего, разве что это некий практический навык вроде умения шить обувь или исцелять болезни. Поэтому он преуспевает только в одном: доказывает себе, равно как и собеседнику, если тот готов внимательно слушать, что на самом деле этот человек вовсе не знает того, о чем думал, будто он знает. Однако собеседнику, у которого вдруг открылись глаза на собственное невежество, всегда делается приглашение, выраженное в явной или неявной форме, продолжить исследование вместе с Сократом, и это уже и впрямь похоже на наше представление о методе. Разница в том, что мы вводим этот метод в контекст, предполагающий существование набора определенных истин, причем если нам предложат огласить их списком, мы это сделаем. Сократ же, напротив, не просто утверждает, что ничего не знает, он в это верит. Он не просто ждет, что собеседник утонится за его мыслью, мягко подталкивая его в нужном направлении якобы нейтральными вопросами, он сам активно участвует в поиске. (Мы видим, что Сократ у Платона поддерживает идею образования как поворота, в буквальном смысле, обращения души к истине, но это вполне совместимо с идеей обучения как поиска и служит главным образом, чтобы подчеркнуть, что где-то там, на белом свете, есть истины, которые только и ждут, чтобы их открыли: это, безусловно, сократическая идея.)

Однако Сократ этим отнюдь не исчерпывается. Более того, недостающая часть как раз и является самой интересной. Сократ, возможно, ничего существенного и не знал, но, безусловно, во многое верил, причем верил страстно. Например, он верил в важность *продумывания вещей до конца*. Эту мысль можно вывести непосредственно из предложения о жизни без исследования. Но на это мы можем возразить — ну, если довести мысль до логического предела... — а почему, собственно, жизнь это вообще не жизнь, если она не исследована? На самом деле многие из нас живут именно так — без всяких рефлексий, и мы можем сказать, что весьма довольны собой и такой нашей жизнью. Мало того, большинство людей наверняка оказались бы неспособны рационально проанализировать что бы то ни было, не говоря уж о собственной жизни! Сократа, по-ви-

димому, не слишком смущало данное соображение, поскольку он готов был беседовать с кем угодно (правда, если его собеседники были молоды, он явно предпочитал внешне привлекательных). Что касается первого пункта, если мы все хотим быть счастливыми, а Сократ считает это аксиомой⁴, как же тогда мы узнаем, способствует ли этому то, что мы сейчас делаем? Только если продумаем все до конца.

«Все мы хотим быть счастливыми»: для Сократа это желание блага — нашего собственного блага, — которое владеет всеми нами. Другими словами, он — «психологический эгоист», он верит: наши мотивации, то, что нами движет, это всегда желание собственного счастья. Однако эгоизм Сократа особого рода. В отличие от обычного эгоизма, сводящегося к себялюбию, представление, точнее даже убеждение Сократа относительно того, что есть хорошо для человека (любого), в сущности, предполагает, что главное — это забота о других. Так, в своем понимании счастливой жизни на почетное место он ставит *справедливость*. Человек должен действовать исключительно и только в том случае, настойчиво повторял Сократ (еще раз напоминая, речь идет о платоновском Сократе), если то, что он делает, справедливо. В то же время, считает он, человек должен, когда обстоятельства того требуют, проявлять мужество, сдержанность, должное уважение к богам и т.д. Это уже означает абсолютную преданность гарантиям прав других людей, как мы сказали бы сегодня, а также готовность умереть за своих друзей и сограждан, если того потребуют обстоятельства. Его собственное поведение также предполагает непосредственную заботу о благополучии других людей: его философские рассуждения направлены не только на спасение его собственной души — что бы ни означало для него само понятие «душа», — но и на спасение других душ, т.е. душ людей, с которыми он предается философским рассуждениям⁵.

«Забота о душе», по всей видимости, означает не давать сбить себя с пути явным и очевидным так называемым «телесным»,

⁴ См., например: Горгий. 466А–468Е; Менон. 77А–78В.

⁵ «Принимать во внимание точку зрения собеседника» — этот аспект философии Сократа, возможно, особенно заметен в «Критоне» и в «Пире», хотя он очевиден в самой практике сократических бесед.

т. е. материальным удовольствиям⁶. И здесь опять на сцену выходит справедливость. Целенаправленное стремление к телесным наслаждениям — эгоизм более приземленного сорта — подразумевает готовность растоптать других, если они окажутся на нашем пути. Ответ Сократа на это состоит в утверждении, что человек ни в коем случае не должен обращаться с другим несправедливо, даже в отместку за несправедливость. Нельзя даже причинять вред кому бы то ни было — ни при каких обстоятельствах. Если взять крайний случай, Сократ готов умереть, лишь бы, как он сам говорит, не повредить родному городу и не нарушить законы, сбежав из тюрьмы и тем самым избежав законного приговора суда. Но причина такого его поведения не имеет отношения к уважению «нравственных ценностей». Скорее он просто считает, что так будет для него предпочтительнее: лучше согласиться с приговором — сколь угодно несправедливым, — чем нанести ущерб городу, с которым он, по-видимому, связан узами не менее, а возможно, и более крепкими, чем те, что связывали его с родителями⁷. То есть для него справедливость — это осознание того, что хорошо или плохо для самого себя в обстоятельствах, которые могут повлечь ущерб для других, равно как и мужество — это понимание того, что для человека хорошо или плохо в вопросах, касающихся его безопасности, а умеренность или «воздержание» — это различение того, что хорошо и что плохо в вопросах еды, питья, взаимоотношения полов и т. д.

Таким образом, в терминах двух сократических парадоксов, «вся добродетель едина»⁸ и «добродетель есть знание». Именно это последнее утверждение подводит нас к тому, что является, возможно, сердцевинной позиции Сократа. Это утверждение сводится к следующему: чтобы вести себя «добродетельно», мы должны знать, что для нас хорошо и что плохо, это не только необходимо, этого *достаточно*. Если мы знаем, что для нас по-настоящему хорошо, мы просто *не можем* поступать по-другому. По одной простой причине: все мы хотим лишь одного —

⁶ См. особенно: Платон. Апология. 29D–30D.

⁷ Предыдущие четыре предложения являются примерным парафразом аргумента в диалоге «Критон».

⁸ У Платона Сократ подробно развивает эту мысль в последней части диалога «Протагор».

нашего счастья. Если мы знаем, что этому способствует, тогда не остается ничего, кроме посторонних сил: только они могли бы нас остановить в преследовании желанной цели. Отсюда чрезвычайный упор, который Сократ делает на важности философских рассуждений, бесед с любым человеком, какой только согласится с нами поговорить, обсудить насущный вопрос о том, как нам прожить нашу жизнь (и что нам делать *сейчас* в данных обстоятельствах)⁹.

Что особенно любопытно в этой позиции — и что особенно интересно с точки зрения педагогической теории, — так это то, что она не допускает даже мысли об иррациональном «я». Мы с этим понятием выросли, мы обычно принимаем его как данность. Другими словами, в то время как в нас спонтанно рождаются разного рода импульсы (добыть еду и питье, заняться сексом, образовывать тесные семейные связи и т.д.), в нас нет ничего такого — а это предполагал сам Платон, — что могло бы противостоять разуму и заставить нас действовать в противовес тому, что, как нам подсказывает разум, является наилучшим для нас выходом (т.е. тому, что, как решил разум, согласуется с универсальным стремлением к благу). Таким образом, в соответствии с третьим сократическим парадоксом «никто не совершает грехов и не делает зла сознательно или по доброй воле»¹⁰. Платон дал нам разделенную на две части душу, состоящую из разума и неразумия (вторая, в свою очередь, тоже часто делится на две части), что дает нам право, в случае любого поступка, о каком мы можем потом пожалеть, говорить: «Не знаю, что это на меня нашло», «Я знал, что мне не следовало этого делать». Более трезвая часть нашей души посоветовала бы нам этого не делать, но сидящий в нас зверь поднимается и подавляет разум. (Более поздним философам придется потом вводить понятие «воли» как арбитра в конфликте между разумом и неразумием.) Сократ относится к этим воплям с презрением.

⁹ Именно на такой анализ обычно намекают, хотя не утверждают открыто (в конце концов, Сократ же ничего не знает!) в «диалогах определения», таких как «Лахет», «Хармид» и «Евтифрон».

¹⁰ Очевидно, утверждение «добродетель есть знание» (а порок — невежество), данное в сократическом анализе, можно найти, например, в «Меноне» (87B и далее), в «Гиппии Меньшем» (371E–373A, 376B), в «Апологии» (25D, 37A).

Если мы свободно совершаем некие поступки, значит, мы решили, что именно они принесут нам благо. Поэтому обдумывание своих поступков, философия, сократическая диалектика — вопросы первостепенной важности.

По правде говоря, если мы хотим переменить поведение, *только* они имеют для нас значение. Не имеет смысла даже пытаться применить какие-то другие средства, а именно любые иррациональные средства: избивать людей, угрожать им, предлагать сладости или «просвещать желания», что, как известно, предлагает Платон (и вкладывает в уста Сократа, вероятно, считая, что таким образом улучшает заветы старика). Бесполезен также метод «приучения», заставляющий детей попугайски заучивать назидательные стихи, ни к чему рассказывать им «правильные» истории, водить их в лучшие музеи и вообще создавать им наилучшее окружение. Если Сократ прав, нет никаких оснований верить, что любая из этих мер возымеет какой-либо эффект, разве что кратковременный. Можно запугать людей на время или просто заставить их перестать думать о каких-то вещах, но если нам нужен *надежный* способ повлиять на поведение людей, тут нет других путей, кроме бесед с ними — и снова, и снова, и снова бесед.

Эта теория, строгий вариант того, что часто называется «интеллектуализмом», является, по сути, уникальным изобретением Сократа, если она в действительности принадлежит ему. Тут опять следует повторить, что мы имеем дело с реконструкцией, основанной на написанном кем-то другим, более того, на написанном тем, кто в какой-то момент — если реконструкция верна, — видимо, обнаружил, что теория неудовлетворительна. Кажется она нам правдоподобной или нет, она представляет собой бескомпромиссный вызов нашим обычным представлениям и некоторым традиционным предположениям о педагогической практике. Согласно Сократу, если наказания приносят нашим детям мало пользы, то и награды им большой пользы не принесут. С ними надо рассуждать, замены этому нет (ну разве что в самой краткосрочной перспективе), им надо разъяснять, почему то, чего мы им желаем, является для них благом (*если* это является благом), и Сократ захотел бы узнать: а сами мы обдумали это до основания?

См. также очерк о Платоне в данной книге.

Основные сочинения Сократа

Сократ ничего не записывал. Диалоги Платона, упомянутые в сноске 2 на с. 16 наст. изд., в которых главным образом изложены его взгляды, широко известны в переводах. Особенно часто цитируется перевод под редакцией Джона М. Купера: *Cooper J. M. (ed.) Plato, Complete Works. Indianapolis: Hackett, 1997.* Но что касается «Пира», советую посмотреть также мой перевод и комментарий (Warminster: Aris & Phillips, 1998). Он расставляет, как я полагаю, верные акценты на истинно сократических элементах в том, что мы называем наследием Сократа.

Дополнительное чтение

Irwin T. Plato's Ethics. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Kahn C. H. Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Kraut R. Socrates and the State. Princeton: Princeton University Press, 1984.

Penner T. Socrates and the Early Dialogues // *Kraut R. (ed.). The Cambridge Companion to Plato. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 121–169.*

Penner T. Socrates // *Rowe C., Schofield M. (eds). The Cambridge History of Greek and Roman Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 164–189.*

Santas G. X. Socrates: Philosophy in Plato's Early Dialogues. L.: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Платон (427–347 до н. э.)

Д. Э. КУПЕР

Если кто правильно воспитан... тот безобразное и постыдное правильно осудит и возненавидит с юных лет, раньше даже, чем сумеет воспринять разумную речь; когда же придет пора такой речи, он полюбит ее, сознавая, что она ему свойственна по воспитанию¹.

Платон был выходцем из аристократической афинской семьи, члены которой фигурировали среди Тридцати Тиранов, недолгое время правивших городом-государством после поражения, нанесенного Спартой. Вероятно, вследствие этого ему могла грозить опасность после восстановления демократии. Более того, именно при демократическом правлении его друг и учитель Сократ был приговорен к смерти (399 год до н. э.). Разумеется, Платону пришлось провести несколько лет вдали от Афин, причем часть этого времени он прослужил царским наставником и политическим советником на Сицилии. По возвращении после первого визита на Сицилию он основал свою знаменитую Академию — философское сообщество, привлекавшее к себе молодых людей со всей Эллады, включая Македонию, откуда был родом Аристотель. Платон продолжал писать и преподавать до самой смерти (ему было восемьдесят, когда он умер).

Любимым литературным жанром Платона был философский диалог. Более двадцати диалогов сохранились, некоторые из них, например «Пир» и «Федон», представляют собой не только философское исследование, но и шедевр драматического искусства. Почти во всех диалогах основным собеседником является Сократ, хотя, по общераспространенному мнению, только в ранних диалогах выражены взгляды, свойственные историче-

¹ Республика, 401–2. (При ссылках на сочинения Платона в тексте дается название диалога и пагинация по изданию Стефануса. Все серьезные переводы Платона указывают пагинацию Стефануса на полях.)

скому персонажу, носящему это имя. Ко времени появления таких зрелых диалогов, как «Республика», написанных, вероятно, в 370-х годах, «Сократ» уже превращается в рупор оригинальных взглядов самого Платона. Среди его воззрений, возможно, центральное место занимает теория Форм (или Идей, или Типов), в соответствии с которой по-настоящему реальными являются нематериальные абстрактные сущности, например, Красота, а эмпирически воспринимаемые объекты физического мира есть не что иное, как ее несовершенные «копии».

Однако от некоторых убеждений своего учителя Платон никогда далеко не отклонялся. Оба были уверены прежде всего в том, что самая главная задача философии — да и жизни в целом — это нравственность. Нравственно чистая жизнь сама по себе гарантирует счастье и приносит человеку ощущение самореализации. А поскольку полностью нравственное существование требует рационального понимания добродетелей, природы человека и истины, для обоих философов из этого следует, что существенной составляющей нравственной жизни является философское рассуждение. Более того, ни у Сократа, ни у Платона понимание не обеспечивается поэтапным изучением характера нравственности, ибо «добродетель едина», а отдельные добродетели, «ее составляющие», должны быть постигнуты в своем единстве: «добродетель есть нечто единое» (Протагор, 329)². Такой упор на единство завершается у Платона утверждением, что просвещенный философ достигает познания высшей Формы, т. е. Блага, которое является источником истинности, природы и самой сути всего сущего (Республика, 509).

Размышления Платона об образовании, как и о других предметах, сохраняют свое непреходящее влияние на интеллектуальную историю Запада. Замечания о целях и природе образования можно найти во многих его диалогах. В «Протагоре», например, мы видим, как Сократ сомневается в праве самого Протагора и других софистов (платных учителей состоятельных молодых афинян, желающих обучаться профессиям) учить людей тому, как жить достойно, с учетом их «субъективистского» или «релятивистского» отношения к истине и нравственно-

² В статье я не останавливаюсь подробно на взглядах, разделяемых Платоном и Сократом, так как эта тема рассматривается в статье Кристофера Дж. Роу о Сократе в данной книге.

сти. В знаменитой сцене с мальчиком-рабом в диалоге «Менон» (82 и далее) идет спор о том, что по крайней мере часть наших знаний, математические знания — безусловно, строго говоря, вообще не изучаются. Скорее «учитель» просто «напоминает» мальчику, а еще точнее — дает ему возможность «вспомнить» вещи, которые ему уже внутренне известны. (В диалоге «Федр» (247) Платон живописует дотелесную жизнь, во время которой душа первоначально знакомится с Формами: «действительность без цвета и формы... но совершенно реальная». Именно об этом знакомстве с реальностью «учитель» напоминает «ученику».)

Педагогов, которые подчеркивают врожденную способность детей к познанию, часто связывают с подходом к образованию, «сосредоточенным на ребенке», с политикой свободного развития, оторванной от практики, позволяющей пониманию ребенка «расцветать» естественным путем. Отнюдь не таков подход Платона в «Республике», самом известном его диалоге, в котором он впервые формулирует и разрабатывает свои идеи об образовании. В то время как благодаря познанию (пайдейя) действительно «очищается и вновь оживает некое орудие души каждого человека», необходим строжайший контроль над окружением и воспитанием детей, чтобы это «орудие» «не погубили и не сделали слепым» другие занятия (Республика, 527).

Очевидная цель семидесяти с лишним страниц «Республики», посвященных образованию, такова: предписать педагогическую программу для воспитания стражей или царей-философов, которым суждено быть правителями воображаемого государства, обрисованного Платоном в этом диалоге. Однако совершенно неясно, всерьез ли хотел Платон предложить описанную им политическую систему, включая его педагогические идеи, в качестве практического плана, к осуществлению которого его сограждане должны были бы стремиться. Как объясняет Платон, смысл политической дискуссии в том, чтобы обеспечить «крупномасштабную» *аналогию* для отдельного человека или «души». Поскольку целое сообщество в некоторых аспектах можно уподобить индивиду, размышления о сообществе могут пролить свет и на то, как индивиду быть справедливым и нравственным и почему только такой индивид может по-настоящему процветать и быть счастливым. В сердцеви-

не аналогии лежит сравнение между сословиями или классами людей, составляющими полис, и «частями» индивидуальной души или личности. Платон считает, что точно так же, как процветающее государство — это то государство, в котором каждый класс придерживается того, для чего он предназначен, индивид процветает, только когда каждая из его способностей не посягает на выход за очерченные ей пределы. В особенности, как сообщество должно управляться теми, чей особый талант и функция — это рациональное управление общественными делами, так и жизнь индивида должна находиться под управлением высшего дара — разума³.

Таким образом, образовательные предписания в «Республике» следует рассматривать не как программу для построения политической утопии, а как рекомендации для развития у индивида склонности к нравственному самосовершенствованию. Например, предложение, чтобы будущие стражи изучали математические предметы в течение десяти лет и только после этого переходили к «диалектике» или философии, лучше рассматривать как шуточный способ утвердить серьезную мысль о том, что математика не только развивает дисциплинированное абстрактное мышление, необходимое для философского исследования, но — поскольку она имеет дело с нематериальными и вневременными объектами, такими, как числа, — «влечет» ум к «вещам истинным», к царству Форм (Республика, 523 и далее). Цель высшего образования, основными компонентами которого являются математика и диалектика, не есть, по Платону, сбор информации, «знаний ради знаний» или приобретение практических навыков, а «поворот души от некоего сумеречного дня к истинному дню бытия». Переориентированный таким образом человек поднимется над погружением в приземленный эмпирический опыт к четкому пониманию порядка вещей, без которого его мнения, даже если они верны, не составляют прочного знания — единственного, дающего эффективное и стабильное руководство в жизни.

³ Образ человека как поля битвы между противоположными способностями, а именно между разумом и аппетитом, был запечатлен как в греческой философии, так и в повседневном мышлении. См.: *Davidson J. Courtesans and Fishcakes: The Consuming Passions of Classical Athens*. L.: Fontana, 1998.

Однако Платон настаивает, что было бы вредно приобщать юных к этому рациональному нравственному пониманию до того, как они достигнут продвинутого этапа своего обучения. Дети не способны достичь такого понимания, преждевременная попытка заставить их рассуждать самостоятельно лишь порождает у них «бунтарские» настроения и неуважение по отношению к традиционной мудрости. Поэтому в первых главах «Республики», где обсуждается «культурное» (и физическое) образование молодежи, Платон защищает «понятие о том, что образование является воспитанием характера»⁴ прежде всего. Пристальное наблюдение за образовательным окружением ребенка, особенно в самые ранние годы, когда «все более образуются и укореняются те черты, которые кто-либо желает там запечатлеть» (Республика, 377), необходимо прежде всего, чтобы противостоять тем давлениям, включающим чувственные аппетиты, грозящие подавить внутренне присущее человеку, но еще хрупкое тяготение к разуму. Еще более решительное требование — на это указывает цитата, приведенная в начале моей статьи: молодые должны приобрести такие эмоциональные черты характера, как любовь к «красоте и благообразию», необходимые для восприятия в будущем «красоты разума» (Там же, 401). Не имеет значения, что в течение долгого времени молодой человек не имеет сознательного, рационального понимания того, почему вещи хороши или прекрасны: первейшая задача в том, чтобы воспитать характер, восприимчивый и жадный к просвещению и «ясному уму».

Для Платона культура в широком смысле слова, включая музыку и архитектуру, составляет просвещающее окружение и в качестве такового имеет силу для лепки впечатлительных молодых умов. В особенности Платон сосредоточен на воздействии на характер литературы, эпоса, од и драм, которые были не только главной опорой образования в Афинах, но и основным средством распространения идей и информации среди населения Афин в целом. Он критикует большую часть этой литературы, включая Гомера, за неуважение к богам, героям и великим людям, являющимся, выражаясь современным жаргоном, «ролевыми образцами» для молодых. Еще более кри-

⁴ *Annas J. An Introduction to Plato's Republic. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 86.*

тически он настроен по отношению к общераспространенной практике принуждения молодых к театральному изображению «дурных и презренных людей», которым они начинают «подражать» (Республика, 395). В книге десятой Платон расширяет свою атаку на литературу: за несколькими исключениями, поэты должны быть «изгнаны из нашего государства», ибо, воздействуя на эмоции, вместо того чтобы обращаться к разуму, они участвуют в «старой распре между философией и поэзией», между которыми «искони наблюдался какой-то разлад» (Там же, 607). Допускается лишь искусство, этически мобилизующее.

Патерналистское отношение Платона к культурному образованию стало главной мишенью для атак со стороны либеральных критиков его программы. Однако значительная часть этой критики грешит как анахронизмом, так и ошибочной интерпретацией целей Платона. Искусства, воздействие которых Платон считает прискорбным, были в его время популярны, они отнюдь не были увлечением изнеженных эстетов. Его тревоги сравнимы с тем, что высказывают многие люди сегодня, когда речь заходит о воздействии на впечатлительных детей сцен насилия и пошлости на телевидении или отупляющей поп-музыки⁵. Что касается платоновской программы литературного обучения, она была нацелена не на установление тоталитарного режима, но лишь на то, чтобы самым решительным образом подчеркнуть, насколько велико влияние культурного окружения на восприимчивость и нравственность взрослеющего индивида. Если с нашей современной точки зрения Платон не проявляет уважения к «независимости» ребенка, можно со всем основанием задать вопрос: а так ли он неправ, утверждая, что подлинная независимость, в отличие от самоуверенного легкомыслия по отношению к традиции, приобретает молодыми людьми, когда их поощряют «выбирать свои собственные ценности», «поступать по-своему» — еще до того, как им привиты какие-то начатки дисциплинированного разумного мышления?

Анахронизм и неверное толкование, возможно, лежат в основе избитого обвинения в «элитарности», выдвигаемого против Платона. Поскольку систематическое образование давали

⁵ См.: *Murdoch I. The Fire and the Sun: Why Plato Banished the Artists.* Oxford: Oxford University Press, 1977.

только сыновьям зажиточных афинян, Платон, открывая доступ к высшему образованию лишь немногим избранным, проявляет не больше «элитарности», чем его современники и даже чем большинство просветителей вплоть до самых последних времен. Более того, в одном аспекте Платон был прямо-таки радикалом своего времени: женщины, считал он, должны получать высшее образование наравне с мужчинами. Единственным критерием, по его мнению, должно было быть наличие «природных способностей» (Республика, 540). Платон, несомненно, с презрением отнесся бы к современным призывам по поводу массового высшего образования, но не потому, что образование должно быть привилегией правящей элиты, а лишь потому, что только люди, обладающие «природными способностями», смогут с пользой для себя освоить требующие интеллектуальных усилий научные дисциплины, а не упрощенный эрзац, но таких людей всегда сравнительно мало.

С бóльшим основанием можно критиковать Платона за то, что по причинам, уходящим корнями в его сомнительное представление о знании, он делает неоправданный упор на «абстрактные» дисциплины, такие как математика и философия⁶. Однако мы не должны забывать, что философия для Платона — это не отдельное «профессиональное» занятие, а форма постижения, которая дарит, во-первых, «возможность подняться» над другими способами познания, а во-вторых, «ясность мышления», помогающую человеку *объяснить*, сделать внятными природу и взаимосвязи между объектами знания (Там же, 533–534).

Равнодушие к этому виду познания и к «ясности мышления» в том педагогическом климате, где приобретение информации, практические «навыки» и «независимость» ценятся выше, помогает понять, почему платоновская теория образования — вызвавшая столь глубокое восхищение в минувшие эпохи, например, во времена Возрождения, — сегодня дает повод скорее для критики, чем для аплодисментов. Однако взгляды Платона и сегодня привлекают внимание. И хотя комментарии в основном носят характер критический, это лишь подтверждает тот факт, что философское наследие Платона, его теория

⁶ Peters R. S. Was Plato Nearly Right about Education? // Idem. Education and Education of Teachers. L.: Routledge and Kegan Paul, 1977. P. 119–132.

образования — это и есть сама по себе западная философия образования⁷.

См. также очерки о Сократе, Аристотеле, Милле в данной книге.

Основные сочинения Платона

Все диалоги Платона переведены на английский язык и опубликованы в: *Hamilton E., Cairns H. (eds). Plato: Collected Dialogues*. Princeton: Princeton University Press, 1961. Основные диалоги можно также найти в переводах издательства Penguin. Я пользовался переводом «Республики», сделанным Р. Уотерфилдом (Oxford: Oxford University Press, 1993).

Дополнительное чтение

Annas J. An Introduction to Plato's Republic. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 86.
Barrow R. Plato, Utilitarianism and Education. L.: Routledge and Kegan Paul, 1975.
Cross R. C., Woosley A. D. Plato's Republic: A Philosophical Commentary. L.: Macmillan, 1964.
Nettleship R. L. The Theory of Education in Plato's Republic. Oxford: Clarendon Press, 1935.
Peters R. S. Education and the Education of Teachers. L.: Routledge and Kegan Paul, 1977.

⁷ Здесь я пародирую замечание Бернарда Уильямса о том, что «наследие Древней Греции в западной философии — это западная философия», см.: *Philosophy // Finley M. (ed.). The Legacy of Greece*. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 202. Об одном из основных моментов влияния Платона см.: *Burnyeat M. E. The Past in the Present: Plato As Educator of the 19th C. Britain // Rorty A. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 353–373.

Аристотель (384–322 до н. э.)

П. ХОБСОН

Наивысшее удовольствие доставляет человеку жизнь, подчиненная уму, коль скоро человек и есть в первую очередь ум¹.

Аристотель, один из величайших философов-просветителей всех времен, родился в 384 году до н. э. в Северной Греции, в городе Стагире. Раннее детство он провел в Македонии, а в семнадцатилетнем возрасте переехал в Афины, чтобы закончить образование. Учился Аристотель в Академии Платона. Учение Платона, безусловно, оказало огромное влияние на Аристотеля, но позже он отверг некоторые из самых важных положений учителя. Считается, что ему принадлежат слова, ставшие крылатыми: «Платон мне друг, но истина дороже».

После смерти Платона (в 347 году до н. э.) Аристотель покинул Академию, путешествовал по Греции и Малой Азии, затем был приглашен Филиппом, царем Македонии, занять место наставника при его тринадцатилетнем сыне Александре, будущем покорителе Персии и большей части разведанного к тому времени мира. Аристотель вернулся в Афины, когда Александр вступил на отцовский трон (в 336 году до н. э.), и основал собственную школу, известную как Ликей, где преподавал в течение двенадцати лет. В 323 году до н. э. из-за растущей враждебности афинян к македонцам Аристотель был вынужден бежать на Эвбею, где и скончался спустя год.

¹ The Ethics of Aristotle (The Nicomachean Ethics) / J. A. K. Thompson (transl.). L.: Penguin Books, 1955, rev. 1976 by H. Tredennick. Book X. P. 331 (1177a–1178a). Приведенные ссылки на «Никомахову этику» включают в скобках цифры, указывающие на пагинацию и колонку в греческом тексте Беккера, обычно фигурирующие в английских переводах. С их помощью нетрудно находить соответствующие фрагменты текста в различных изданиях.

Работа Аристотеля оказала колоссальное влияние на западную мысль, хотя лишь в XIII веке в Западной Европе была заново открыта основная часть им написанного. После этого на него стали смотреть как на авторитет по большинству вопросов. Любые новые теории, противоречившие тому, что говорил Аристотель, встречались с подозрением. К сожалению, далеко не все из написанного Аристотелем дошло до нас, а то, что у нас есть, — это главным образом копии того, что, как предполагается, было его лекционными заметками.

Трудно охватить весь масштаб просветительских идей Аристотеля в одной короткой статье, но чтобы выявить существенные моменты, мы их обсудим в соответствии с четырьмя компонентами, составляющими любую просветительскую теорию: понятиями знания, изучения, личности и роли образования в обществе. Это поможет нам, помимо всего прочего, выявить четкие взаимосвязи между общей философией Аристотеля и его взглядами на образование.

ЗНАНИЕ

В отличие от Платона, Аристотель не верил в существование двух отдельных реальностей, он считал, что есть лишь одна реальность, и мы воспринимаем ее своими чувствами. Да, он говорил об идеальных формах, но считал их не трансцендентальными сущностями, а скорее составляющей материального мира. В то время как подход Платона к знанию предполагал созерцание идеального мира неменяющихся безупречных форм, подход Аристотеля был направлен на более детальное изучение реального физического мира, в котором мы живем. Вследствие этого Платона стали рассматривать как идеалиста, а Аристотеля как реалиста в том смысле, что он утверждал реальность и объективность физического мира.

Кроме того, Аристотель видел мир в его изменчивости как место, где все динамично развивается в соответствии с неким внутренним замыслом. В этом смысле вся материя имеет свой потенциал, который стремится реализовать. В терминах образования целью является помощь в развитии потенциальных способностей ребенка, превращении его в то, что ему больше всего подходит.

ИЗУЧЕНИЕ

Каким же образом выстраивается это знание в уме человека? Аристотель отвергал и теорию Платона, согласно которой знание является врожденным. Для Аристотеля знание начинается с чувственного восприятия: мы наблюдаем за предметами или явлениями и из этого наблюдения выстраиваем в уме общий принцип, помогающий нам понять и объяснить эти предметы или явления. Это процесс индуктивного мышления, приводящий от частного наблюдения к общим выводам. Это, разумеется, первейший способ мышления в естествознании в противоположность дедуктивному методу в математике. И опять-таки тут очевидны различия между Аристотелем и Платоном: Платон заинтересован в первую очередь в математике, Аристотель — в естествознании.

Аристотель, безусловно, понимал, что не всякое мышление является индуктивным. Как только мы установили общий принцип, мы можем делать из него частные выводы. Например, из посылок о том, что все люди смертны, а Сократ является человеком, можно сделать вывод, что Сократ смертен. Такой способ мышления известен как силлогистический. Аристотель его подробно описал.

Однако у Аристотеля подлинное развитие *нового* знания обычно достигается индуктивным методом, а процесс изучения — это наращивание в уме картины действительности, соответствующей реальному миру, существующему вне нас. При рождении наш разум напоминает чистую доску, но наделенную способностями действовать в соответствии с впечатлениями, поступающими из внешнего мира. Роль учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку систематизировать этот огромный эмпирический опыт, как-то структурировать многочисленные разнородные элементы. С тех самых пор такая модель работы учителя не менялась.

ЛИЧНОСТЬ

Аристотель считал, что люди наделены душой, дающей форму телу, являющемуся материей. Заметим, что Аристотель говорил о душе не в том смысле, какой вкладываем в это понятие мы сегодня, у нас оно полностью христианизировано. Вряд ли он верил, что душа может существовать отдельно от тела.

Исходя из того что все на свете совершается с определенной целью, Аристотель в своей «Никомаховой этике» задается вопросом: в чем цель человечества? Его ответ: в поисках счастья. Это единственное самодостаточное благо. Но как нам достичь счастья? Ответ прост: будучи добродетельными. Если кому-то это покажется неубедительным, Аристотель развивает свою мысль, проводя различие между интеллектуальной и нравственной добродетелью. Первая эквивалентна тому, что мы называем мудростью или разумом, она приобретается обучением, в то время как нравственная добродетель определяется нашим поведением по отношению к другим людям и в основном приобретается практикой. Когда Аристотель говорит, что добродетель необходима для счастья, он подразумевает обе добродетели.

Нам также следует помнить, что древнегреческое слово, которое мы переводим как «добродетель», не полностью совпадает по значению с привычным нам словом. Древнегреческое слово звучит как «арете», что примерно переводится как «внутреннее совершенство» или «готовность к цели». С учетом этого проще понять, почему Аристотель так высоко ценил добродетель. Если в людях нет добродетели, значит, они не функционируют должным образом, не выполняют своего предназначения, т. е. они не способны достигнуть счастья.

Из двух типов добродетели, которые Аристотель выделяет в «Никомаховой этике», именно к нравственной добродетели он проявляет наибольший интерес, именно ее анализирует особенно подробно. Стараясь постичь, что в ней важнее всего, Аристотель развивает идею о том, что добродетельный поступок — это обычно средний путь между двумя крайностями. Например, добродетель щедрости — это середина между скупостью и расточительством. Данная доктрина приобрела известность как «золотая середина», и с тех пор ее сделали своим знаменем моралисты, верящие в умеренность во всем и всем советующие не увлекаться эмоциями.

Позиция Аристотеля, настаивающего на том, что добродетель необходима для счастья, казалось бы, рассматривает добродетель всего лишь как средство, другими словами, мы должны вести себя хорошо только потому, что это скорее всего принесет нам счастье. Но здесь опять мы сталкиваемся с трудностями перевода. Греческое слово «эвдемония», которое мы

переводим как «счастье», означает отнюдь не только ощущение личного довольства (о чем говорит сам Аристотель²), оно означает судьбу человека, ведущего добродетельную жизнь. Это включает понятие «быть счастливым» в современном смысле слова, но означает также, что обретенное состояние долговременно и стабильно, что оно распространяется на всю жизнь индивида. В хорошо известном пассаже, ставшем поговоркой, Аристотель замечает: «Ведь одна ласточка не делает весны и один теплый день тоже; точно так же ни за один день, ни за краткое время не делаются блаженными и счастливыми»³. И еще Аристотель рассматривал «эвдемонию» как по необходимости дело общественное, включающее надлежащее исполнение своей роли в обществе.

Следующая ступень в рассуждениях Аристотеля — это вопрос: какое из занятий индивида наилучшим способом проявляет его добродетель в полном масштабе и что, следовательно, принесет нам счастье на долгие годы? Ответ Аристотеля — «теория», т.е., по-нашему, созерцание или попытка интеллектуального осмысления. Именно здесь самым наглядным образом проявляется отличающая человека функция разума. (Тут вспоминается данное Аристотелем и хорошо известное определение человека как «разумного животного».) Так что в конечном счете его вывод довольно близок к выводу Платона, за исключением того момента, что для Аристотеля созерцание нацелено в первую очередь на более полное понимание материального, видимого мира, окружающего нас, а не сосредоточено на некоем идеальном мире абстрактных форм. Любопытно отметить связь между этими двумя греческими мыслителями и некоторыми восточными мистиками, а также теми, кто видит в медитации нашу высшую и самую благородную деятельность.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Основным источником идей Аристотеля на эту тему является его «Политика». Как и на Платона, на Аристотеля оказало влияние его аристократическое происхождение. Он считал, что некоторые люди по природе своей рабы или чернорабочие, а дру-

² The Ethics of Aristotle. P. 326–328 (1176a–1177a).

³ Ibid. P. 76 (1098a).

гие рождены, чтобы быть воинами или правителями. Однако он не с таким недоверием относился к демократии, как Платон, и отдавал предпочтение форме правления, которую называл «полития», где государство управляется в каком-то смысле лучшими, мудрейшими представителями народа.

Как и Платон, Аристотель верит, что государство должно осуществлять полный контроль над образованием и пользоваться своей властью для подготовки нужного типа граждан, полезных для самого государства. Опять-таки как и Платон, он проявлял подлинный интерес к образованию свободного гражданина Греции: чернорабочие и рабы нуждались лишь в самом примитивном обучении для совершения своей работы.

Теперь, познакомившись в самом общем плане с представлениями Аристотеля в таких областях, как знание, изучение, человеческая природа и общество, мы можем исследовать выводы, вытекающие из всего этого для его специфических образовательных рекомендаций. Ему есть, что сказать, главным образом о нравственном образовании, и, как мы уже заметили, он считал, что нравственная добродетель в основном приобретается практикой. Как он сам говорит: «Мы становимся справедливыми, совершая справедливые поступки, воздержанными, совершая воздержанные поступки, мужественными, совершая мужественные поступки»⁴. Отсюда важность правильного воспитания, осуществляемого родителями и учителями. Если детей с раннего возраста приучить к правильным поведенческим моделям, подавая им нравственный пример, для них это станет второй натурой. Совет Аристотеля стал популярной моделью воспитания с тех самых пор.

Затем он выдвигает возражение против того, что сам только что сказал. Он говорит, что, если мы станем нравственными, совершая нравственные поступки, разве это не означает, что мы уже высоконравственные люди? Иначе как бы мы вообще могли совершать нравственные поступки?⁵ Его ответ на этот вопрос является вехой в размышлениях о нравственном воспитании, он до сих пор оказывает влияние на нашу жизнь. И опять-таки здесь проводится важное различие, на этот раз между поступками, совершенными в соответствии с нрав-

⁴ Ibid. P. 91–92 (1103b).

⁵ Ibid. P. 97 (1105a).

ственными нормами, и собственно нравственными поступками. Само по себе поведение может быть одним и тем же (например, помощь нуждающимся), а разница заключается в состоянии ума человека, совершающего поступок, и в его мотивации. Чтобы поступок был по-настоящему нравственным, говорит Аристотель, необходимо соблюсти три условия: 1) мы должны действовать, вооружившись знанием; 2) мы должны сознательно выбирать действие ради самого действия; 3) действие должно проистекать из внутреннего склада души или характера⁶. Эти три черты стали общепризнанными в качестве необходимых характеристик полноценного нравственного поступка.

С другой стороны, нравственные поступки могут совершаться просто по привычке, из страха наказания, чтобы добиться одобрения и т. д. Поэтому Аристотель сам дал ответ на поставленный им вопрос: вполне возможно совершать нравственные поступки еще до того, как мы стали полностью нравственными людьми. На самом деле это единственный способ начать собственное нравственное просвещение. По мере того как дети интеллектуально взрослеют, подлинные причины, по которым они должны совершать нравственные поступки, могут быть им объяснены, после чего дети перейдут к нравственным поступкам, совершаемым принципиально. Современные психологи, такие, как Ж. Пиаже или Л. Кольберг, доказали на практике то, что здесь говорит Аристотель.

Что же еще внесено в расписание, помимо нравственного воспитания? Здесь Аристотель мало что говорит открыто, но у него была пошаговая программа, в чем-то схожая с программой Платона⁷. До семилетнего возраста предусматривались в основном физические упражнения и воспитание характера. С семи до половой зрелости и далее до двадцати одного года наступает период образования под контролем государства. Основные предметы — гимнастика, чтение, рисование и музыка. Из всех этих предметов Аристотель подробно писал о просветительской ценности музыки⁸. Помимо своей непосредствен-

⁶ The Ethics of Aristotle. P. 97 (1105a).

⁷ См. книги VII и VIII «Политики» для более подробного представления.

⁸ См. книгу VIII «Политики».

ной ценности эти предметы направлены также на подготовку полноценного гражданина Греции в заключительный период его образования, который, как предполагалось, должен был продолжаться до конца его дней. Этот период образования выходил за пределы школы. Слово «его» используется здесь не случайно, потому что Аристотель (в отличие от Платона) категорически исключал участие женщин в высших ступенях образования.

Последний этап данного периода — свободное образование. «Свободным» его называют по двум причинам. Во-первых, свободное образование освобождает ум от невежества. Во-вторых, это образование для свободных людей. Предметы, которые предстояло изучать в этот период, сходны с теми, которые, как мы считаем, преподавались в аристотелевском Ликее. В основном это математика, логика, метафизика, этика, политика, эстетика, музыка, поэзия, риторика, физика и биология.

Именно этот последний период прежде всего интересовал Аристотеля, именно его великий мыслитель считал достойным времяпрепровождением, только в нем видел он истинную самоценность. Понятие истинной самоценности образования (в противовес любым профессиональным или практическим преимуществам, которые можно приобрести благодаря ему) было лейтмотивом просветительской мысли со времен Аристотеля, хотя многие сегодня, возможно, считают, что существует опасность потерять его из виду в нынешнем климате экономического рационализма. Аристотель особенно резко и презрительно отзывался об использовании образования в любых внешних или утилитарных целях: именно в этом его аристократические предрассудки проявляются особенно заметно. Профессиональное обучение предназначалось исключительно для низших классов. Лишь полноправного гражданина Греции была достойна идея образования, делающего его более совершенным и культурным человеком.

В общем и целом многие ключевые темы в области образования, поднятые Аристотелем, остаются с нами и до сих пор, включая его эмпирическую модель обучения: упор на воспитание нравственных привычек в раннем возрасте, а затем приобретение принципиальной, осознанной нравственности, укоренение идеи, что счастье, добродетель и созерцательность являются взаимосвязанными и ключевыми образовательными

Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании

целями, и, наконец, идеал свободного образования, нацеленного на внутреннюю самоценность познания.

См. также очерк о Платоне в данной книге и очерки о Пиаже и Кольберге в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Аристотеля

Собрания сочинений

Barnes J. (ed.). *The Complete Works of Aristotle — The Revised Oxford Translation.* Princeton: Princeton University Press, 1984.

McKeon R. (ed.). *The Basic Works of Aristotle.* N. Y.: Random House, 1941.

The Ethics of Aristotle / J. A. K. Thompson (transl.). L.: Penguin Books, 1955, rev. 1976 by H. Tredennick.

The Politics of Aristotle / T. A. Sinclair (transl.). Harmondsworth: Penguin Books, 1962.

Дополнительное чтение

Книги об идеях Аристотеля в целом

Barnes J. (ed.). *The Cambridge Companion to Aristotle.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Evans J. D. G. *Aristotle.* Sussex: Harvester Press, 1987.

Книги о взглядах Аристотеля на образование

Bauman R. W. *Aristotle's Logic of Education (New Perspectives in Philosophical Scholarship Texts and Issues).* Vol. 19. N. Y.: Peter Lang, 1998.

Howie G. (ed.). *Aristotle on Education.* L.: Collier-Macmillan, 1968.

Lord C. *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle.* Ithaca; L.: Cornell University Press, 1982.

Verbeke G. *Moral Education in Aristotle.* Washington, DC: Catholic University of America Press, 1990.

Книги с главами о просветительских идеях Аристотеля

Frankena W. K. *Three Historical Philosophies on Education.* Glenview, IL: Scott Foresman, 1965.

Rorty A. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives.* L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Иисус из Назарета

(4 до н. э. — 29 н. э.)

К. Л. СЕРАФИН

Когда же Он говорил это, одна женщина, возвысив голос из народа, сказала Ему: блаженно чрево, носившее Тебя, и сосцы, Тебя питавшие! А Он сказал: блаженны слышащие слово Божие и соблюдающие его¹.

Иисус из Назарета, учитель, проповедник и реформатор, совершил исторический переворот. Иисус учил своей жизнью. Он ходил нехоженными тропами. Его метод и его послание — это головокружительный зигзаг, громогласный диссонанс экстраординарной миссии, вызов и призыв, брошенный людям: думать по-новому.

Иисус родился в Палестине ближе к концу правления Ирода Великого, возможно, около 4 года н. э. Его родителей звали Марией и Иосифом, его генеалогическое древо доходит до царя Давида, жившего около 1000–961 года до н. э. Иисус родился в городе Назарете на юге Галилеи, в сотне миль к северу от Иерусалима и в нескольких милях от Сепфориса (ныне Ципори), крупнейшего города Галилеи. Палестина была присоединена к Римской империи в 63 году до н. э. Ею правили цари, назначенные в Риме.

Мы мало что знаем о его ранних годах, но историки, придерживающиеся господствующего направления в науке, считают, что Иисус научился читать и писать в местной синагоге, а его текстом была Тора. У него было несколько братьев и сестер, его отец был плотником. Вероятно, он умер еще до того, как Иисус начал читать публичные проповеди. Как старший сын, он, вероятно, изучил ремесло отца — производство таких товаров, как хомуты, плуги, дверные рамы, сундуки, мебель. Плотники счи-

¹ The Gospel According to Luke, 11: 27–28 // Holy Bible: New Revised Standard Version. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers, 1989.

тались низшими представителями простолюдов, потому что не владели землей².

Одна из историй, рассказываемая о двенадцатилетнем Иисусе, свидетельствует о его интересе к религии и рисует портрет отрока, отличавшегося острым умом. Иисус с семьей вместе с другими едет в Иерусалим на ежегодное празднование Пасхи. После праздника семья собирается вернуться в Назарет, но, проведя день в пути, они замечают, что Иисуса в караване нет. Мария и Иосиф возвращаются в Иерусалим, отчаянно ищут его. Через три дня они наконец находят его в Храме, «сидящего посреди учителей, слушающего их и спрашивающего их».

В Евангелии от Луки описано, какое впечатление этот юный отрок произвел на мудрецов: «...все слушавшие Его дивились разуму и ответам Его. И, увидев Его, удивились; и Мать Его сказала Ему: Чадо! что Ты сделал с нами? Вот, отец Твой и Я с великою скорбью искали Тебя. Он сказал им: зачем было вам искать Меня? или вы не знали, что Мне должно быть в том, что принадлежит Отцу Моему? Но они не поняли сказанных Им слов». Лука заканчивает этот рассказ пассажем о том, что Иисус послушался родителей и подчинился их воле. «И Он пошел с ними и пришел в Назарет; и был в повиновении у них. И Мать Его сохраняла все слова сии в сердце Своем. Иисус же преуспевал в премудрости и возрасте и в любви у Бога и человеков»³.

Когда ему было около тридцати, он начал учить и проповедовать, отправлять обязанности священника, но не так, как было принято в те времена. Он не укладывался в привычные представления об уличном проповеднике или бродячем пророке — такие фигуры были нередки на всем протяжении еврейской истории. Но и на элиту того времени, воспитанную на греческой философии⁴, он был не похож. Эти учителя не просто считались мудрецами, они имели власть, проистекающую из морального превосходства над необразованными.

² Borg M. J. Meeting Jesus Again for the First Time. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994. P. 26.

³ Luke, 2: 49–52 // Holy Bible: The Contemporary English Version. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers, 1995.

⁴ Torjesen K. J. You Are the Christ: Five Portraits of Jesus From the Early Church // Jesus at 2000. Boulder, CO: Westview Press, 1998. P. 80.

Иисус в своем учении исходил из принципа всеобщего равноправия. Это само по себе привлекло бы внимание в жестко структурированном, классово разобленном обществе. Еврейские бедняки, как пчелы на мед, слетались на проповеди этого раввина из Галилеи, и все им было мало. Его послание надежды на приход нового дня милосердия и справедливости привлекало бедных и обездоленных, вытесненных на обочину жизни. Возможно, еще большее впечатление, чем слова, производило то, что Иисус с каждым встречным обращался, как с человеком достойным. У него слово не расходилось с делом. Например, он находил время, чтобы учить грамоте крестьян, общался с презираемыми (сборщиками податей), прикасался к тем, кого считали оскверненными (прокаженным), и приглашал детей прийти и посидеть с ним, когда его ученики пытались прогнать их. Иисус не раз повторял своим последователям, что они должны искать истины и спасения — Царства Божиего — внутри себя. Вот что записал святой Лука:

Быв же спрошен фарисеями, когда придет Царствие Божие, отвечал им: не придет Царствие Божие приметным образом, и не скажут: вот, оно здесь, или: вот, там. Ибо вот, Царствие Божие внутри вас есть⁵.

В отличие от воспитанной на греческой классике элиты, Иисус утверждал, что его власть происходит не от него, не от его нравственного превосходства, но из духовного источника — его Отца, пославшего его с духовной миссией на землю. В ранние годы христианства защитники или апологеты веры пытались представить Иисуса как Божественного Учителя, чья власть идет от Бога. Во втором веке Юстин Мученик указывал, что Иисус внес в римскую и иудейскую культуру нравственность, которая была выше, чем нравственность философской элиты того времени, потому что ему удалось установить духовную связь между собой (как божественным учителем) и необразованными угнетенными массами. Он открыл своим последователям, что и в этих людях может жить божественное.

Наличие божественного в учителе порождает возможности толкования, понимания, общения и обучения, направляющего учеников на поиски божественного. Через процесс возмужания

⁵ Luke, 17: 20–21 // Holy Bible: New Revised Standard Version.

ученики постепенно ассимилируются в божественное и сами приобретают божественный статус⁶.

Ориген, теолог III века, заявлял, что через процесс возмужания человек может стать «сыном Божиим». Позднее в ранне-христианской церкви этот процесс возмужания и укрепления в вере стал катехизическим, вопросно-ответным процессом. Обычно он занимал три года в жизни христианина, отведенные на подготовку и обучение.

Однако Иисус очень неохотно и скупо делал заявления о собственной божественной природе. Его отношения с последователями были отношениями учителя с учениками. В римском обществе существовали два типа учителей. Первый был наставником, нанимаемым богатыми семьями для преподавания знаний и нравственного поведения детям в домашних условиях. Второй был ученым, он преподавал группе студентов науки и философию. Клемент, христианский теолог II века, видел Иисуса в обеих ролях. Во-первых, Иисус рассказывал своим ученикам и другим последователям о Царстве Божием, учил их жить по-новому, жить в любви. Как учитель-ученый он углублялся в план Бога для него самого и для мира в целом со своими двенадцатью избранными учениками и несколькими другими, включая женщину нееврейского происхождения из Самарии⁷ и Марфу, которую он любил, сестру Лазаря и Марии⁸.

Иисус был демократичен в своем учении, но он учил властью, которую черпал не из ученых степеней. Более того, мудрость, пронизывающая его разговоры с людьми и его многочисленные притчи, ставила в тупик образованных лидеров того времени. Они не понимали, как бродячий проповедник из простой крестьянской семьи, из такого городка, как Назарет, мог говорить с такой убедительностью и вести за собой людей? Как мог человек, пренебрегающий строгими иудейскими законами, запрещающими, например, лечить в субботу или питаться с мытарями, покорять сердца сотен и тысяч иудеев из всех слоев общества?

Просветительская власть Иисуса была основана на знании того, что Бог призвал его нести истину в мир. Когда Понтий Пилат допрашивал Иисуса перед распятием, Иисус ответил на во-

⁶ *Torjesen K. J.* Op. cit. P. 82.

⁷ John, 4: 1–30 // Holy Bible: New Revised Standard Version.

⁸ John, 11: 1–27.

прос, вправду ли он царь, такими словами: «...ты говоришь, что Я Царь. Я на то родился и на то пришел в мир, чтобы свидетельствовать о истине...». А брошенные ему слова Пилата: «Что есть истина?»⁹ — стали вечным вопросом для искателей истины.

Маркус Борг, исследователь Иисуса, утверждает, что он был носителем альтернативной мудрости в противоположность традиционной¹⁰. Традиционная мудрость — это «по сути, жизнь внутри социально выстроенного мира»¹¹. Иисус прибегал к языку парадоксов и иносказаний в опровержении мудрости его времени, основанной на традициях, которые он считал устаревшими. Такие фразы, как «Блаженны нищие», «Так будут последние первыми, и первые последними», «Предоставь мертвым погребать своих мертвецов», передают неожиданные послания, требующие дальнейшего осмысления.

Основным инструментом преподавания для Иисуса была притча. Притчи — это занимательные истории, приучающие человека к новому способу мышления. Маркус Борг замечает: «Идет апелляция не к воле, не „Сделай это“, а скорее „Попробуй взглянуть в этом свете“. Как пригласительная форма речи, притчи не взывают ни к какому внешнему авторитету»¹². Притчи как педагогический прием привлекали слушателя не только сюжетом, они будили воображение, пока слушатель размышлял над образами и смыслом.

В евангелиях Иисус рассказывает ученикам, почему он говорит притчами¹³. Он объясняет, что притчи содержат загадки о Царстве Небесном, и люди, открытые этому, услышат и поймут. Иисус считал, что необразованные и угнетенные скорее поймут смысл его притч, так как они готовы воспринять новый образ жизни.

Иисус сам жил своим учением. Он воплощал вызов традициям своего времени. Многие из иудейских законов, которые он нарушал, касались телесных функций (еда, прикосновение, подборание колосьев) и были не просто частными действиями,

⁹ John, 18: 37–38.

¹⁰ Borg M. Op. cit. P. 75.

¹¹ Ibid. P. 76.

¹² Ibid. P. 74.

¹³ Matthew, 13: 10–17; Mark, 4: 10–11; Luke, 10: 21–23.

а «социальными миниатюрами, которые могут поддерживать или опровергать, утверждать или отрицать поведенческие правила культуры или привычные коды общества»¹⁴. Иисус учил своими поступками, как бросать вызов политическим и социальным структурам — телесной политике. Джон Доминик Кроссан указывает на то, что телесная политика может стать «политическим телом»¹⁵, когда тело человека взаимодействует с общественными нормами таким образом, что бросает им вызов.

Многие исследователи Библии во второй половине XX века сосредоточились на изучении исторического Иисуса. Борг замечает: «Это удивительно, это просто невероятно, что две тысячи лет спустя после того, как он жил, иудейский крестьянин из Назарета продолжает быть столь значимой фигурой, возвышающейся над всеми»¹⁶. Некоторые теологии сфокусировались в последние годы на радикально эгалитарной жизни Иисуса. «Теология освобождения», появившаяся в конце 1960-х годов в Латинской Америке и озаглавленная книгой Густаво Гутьерреса¹⁷, на основе учения и действий Иисуса провозгласила Бога «покровителем бедных». Бедные и часто неграмотные крестьяне были обучены процессам изучения Библии, давшей им понимание их несчастной судьбы и подтолкнувшей к выступлениям во имя всеобщего блага в их нищих пригородах. В результате низовые христианские группы, названные «базовыми коммунами», распространились по всей Латинской Америке и сегодня продолжают бороться за справедливость.

Католический просветитель из северо-восточной Бразилии Пауло Фрейре поддерживал идею «практики» — участия людей в осознании своего угнетенного положения и в обучении их тому, как осуществить перемены в социальных и политических структурах¹⁸.

¹⁴ Crossan J. D. *Jesus: Revolutionary Biography*. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994. P. 77.

¹⁵ Ibid. P. 76.

¹⁶ Borg M. J. *Introduction: Jesus at 2000* // Idem. (ed.). *Jesus at 2000*. Boulder, CO: Westview Press, 1998. P. 1–2.

¹⁷ Gutierrez G. *A Theology of Liberation*. Rev. ed. / S. G. Inda, J. Eagleson (transl., eds). Maryknoll; N. Y.: Orbis, 1988.

¹⁸ Freire P. *Pedagogy of the Oppressed* / M. B. Ramos (transl.). N. Y.: Continuum, 1982.

В США в 1960–1970-е годы (и вплоть до сегодняшнего дня) религиозные институты присоединялись к гражданским группам и профсоюзам в формировании широкомасштабной поддержки кампаний по проблемам справедливости, как ее понимают народные массы. Жилищное строительство и здравоохранение для бедных и трудящихся — вот два направления главного удара.

Еще одной теологией, образованной и вдохновляемой историей Иисуса, является так называемая «повествовательная теология». Она рассматривает Библию прежде всего как повествование. Стэнли Хауэрвас видит в библейском повествовании этический аспект, показывающий нам, как жить в мире Божьими людьми¹⁹. Понимать Иисуса как учение, открывающее новый способ прожить жизнь в этом мире, где в каждом уважают человека, и построить новое справедливое общество как непреходящее наследие Иисуса, великого учителя, равного для всех.

См. также очерк о Фрейре в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Дополнительное чтение

- Borg M. J.* Meeting Jesus Again for the First Time. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994.
- Borg M. J.* (ed.). Jesus at 2000. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- Borg M. J., Wright N. T.* The Meaning of Jesus: Two Visions. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1999.
- Crossan J. D.* Jesus: Revolutionary Biography. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994.
- Ehrman B. D.* Jesus: Apocalyptic Prophet of the New Millennium. N. Y.: Oxford University Press, 1999.
- Johnson L. T.* Living Jesus: Learning the Heart of the Gospel. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1999.
- Powell M. A.* Jesus As a Figure in History: How Modern Historians View the Man from Galilee. Louisville: John Knox Press, 1998.
- Neusner J.* A Rabbi Talks with Jesus: An Intermillennial Interfaith Exchange. N. Y.: Doubleday, 1993.

¹⁹ *Hauerwas S.* The Peaceable Kingdom. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1983.

Блаженный Августин (354–430)

Р. ДЖ. ФИЦПАТРИК

В даре Твоем отдыхаем мы; наслаждаемся Тобой. Отдых наш это «место» наше... Всякое тело вследствие своего веса стремится к своему месту... Где нет порядка, там беспокойство; упорядоченное успокаивается. Моя тяжесть — это любовь моя¹.

Аврелий Августин, которого мы знаем как Блаженного Августина, родился в 354 году в небольшом североафриканском городке Тагасте. Его мать Моника была христианкой, отец Патрициус — язычником, получившим крещение лишь на смертном одре. К моменту рождения Августина Римской империи на Западе оставалось жить меньше ста двадцати лет перед

¹ Confessions. XIII. ix. 10.

Я пользовался тремя сочинениями Августина, когда писал это эссе: «Исповедь» («Confessions»), написанная около 397 года, не только отражает опыт образования самого Августина, она рассказывает научному миру о его времени, о борьбе христианства со многими ересями. Три заключительные книги написаны в форме размышления об эпизодах из книги Бытия. Они представляют не только философский интерес (Августин размышляет о проблеме времени), но и познавательный тоже: они демонстрируют способы, какими учитель может «выявить смысл» текста. Я цитирую «Исповедь» с указанием книги, главы и номера абзаца.

Сочинение «О научении основам веры людей, незнатных с учением Христа» («De catechizandis rudibus») около 400 года было послано одному катехизатору (наставнику в вере), который был подавлен отсутствием успехов в своей работе. Сочинение представляет собой добродетельное и в высшей степени практическое пособие, подробно иллюстрирующее принципы самого Августина, которыми он руководствовался в преподавании. Я цитирую эту работу по главе и номеру абзаца.

Сочинение «Об учителе» («De Magistro»), написанное около 389 года, рассматривает язык, знаки и значения. Здесь выдвигается тезис о том, что ни один человек не может учить другого: просвещение должно приходить изнутри, где живет учитель наш Христос. Я цитирую эту работу по главе и номеру абзаца.

окончательным падением. Когда же настал его смертный час, он был епископом Гиппонским, а город Гиппон осаждали вандалы. Его сочинения были прочитаны совсем иным миром, не тем, которому он их оставил.

Он был подвергнут процессу обучения, типичному для его времени и способному нагнать тоску на кого угодно: это была механическая зубрежка, запоминание отдельных слов и пренебрежение целым, искусственное составление текстов и обучение греческому, вызывавшие у него отвращение. Он так и не овладел греческим языком свободно и мало читал по-гречески. И весь этот учебный процесс был обильно одобрен телесными наказаниями. Августин писал в первой книге «Исповеди» о боли, страхе и скуке своих школьных дней. Тем не менее он получил образование, которое немало стоило его родителям, но сделало его членом касты, открывавшей свободный доступ ко всем уголкам Римской империи.

Августин начал преподавать — сначала в Тагасте, потом в Карфагене. У него завязались устойчивые отношения с женщиной более низкого социального положения, чем он сам, и у них родился сын. Августин был литературно образованным человеком, но жажда чего-то высшего пробудилась в нем лишь после чтения философских сочинений Цицерона в «*Notensius*» (ныне сохранившемся лишь во фрагментах), где утверждалось, что высшее счастье — в поисках мудрости. Это открытие потрясло его. А вот чтение Библии его разочаровало, он занял скромное место послушника у манихеев, дуалистической религиозной секты, утверждавшей, что Доброе начало сильно, но не всесильно. В конце концов Августин уехал в Рим, а потом в имперский город Милан, где стал профессором риторики. Его преданной подруге пришлось с ним расстаться: она препятствовала его карьере. Его манихейские верования иссякли, он ударился в скептицизм, но чтение текстов «платоников» (Плотин и Порфирий) приблизило его к христианству. Последний шаг он совершил в 386 году, об этом рассказано в восьмой книге «Исповеди», написанной через тринадцать лет после события. Его крещение состоялось в Милане. В течение трех лет умерли его мать и сын, а сам Августин вернулся в Африку и был рукоположен в священники. В 395 году он был силой — таков был обычай того времени — посвящен в епископы и нес связанное с епископством бремя управления до конца своих дней.

Его многотомные сочинения содержат комментарии к священному писанию, богословские работы, философские трактаты против скептицизма и о свободе воли, саму «Исповедь» и полемику с оппонировавшими теологами. В первую очередь он, что совершенно естественно, полемизировал с манихеями. Затем он написал трактат против донатистов, африканской секты, желавшей ограничить церковь присутствием в ней только безгрешных. Он состоял и в оппозиции к пелагианам, секте британского происхождения, не отдававшим должного нужде в Божьей благодати. Затем, в последние годы жизни он написал «Град Божий», книгу против язычества в уже совсем разложившейся империи. Воздействие мысли Августина на латинскую теологию переоценить невозможно. В течение веков, последовавших за его смертью, когда Западная Римская империя рухнула и над Европой сгустилась тьма, два памятника христианской литературы можно было найти в монастырских библиотеках среди фрагментов языческих писаний: одним была латинская библия святого Иеронима, вторым — сочинения его современника, Блаженного Августина. Что бы кто ни думал о его влиянии, отрицать его невозможно, оно осталось с нами навсегда.

Текст Августина, который я поместил в начало данного очерка, был написан им в обстановке размышления над нашим стремлением к Богу, пронизывающим все наши мечтания и блуждания. Как тела ищут своего «надлежащего места», в соответствии с верованиями того времени, так и мы ищем Бога. «Ты создал нас для Себя, и не знает покоя сердце наше, пока не успокоится в Тебе» (Исповедь, I. i. 1). Но этот текст может послужить также удобным введением в то, что Августин хотел сказать об образовании, ибо обращает на себя внимание его убеждение в том, что должно существовать прямое и непрерывное общение учителя с учеником, поощрение, проистекающее не из жестокости и желания наказать, любящая попытка понять состояние ученика и подвести его к тому, что учитель может дать.

В первой книге «Исповеди» он противопоставляет свой школьный опыт изучения греческого овладению латынью, его родным языком. Наказания, применявшиеся в школе, отвратили его от языка, даже истории, рассказанные Гомером, казались ему отталкивающими, словно окропленными желчью. В то же время изучение латыни с детства происходило без всякой боли, наказания или угроз: няни гладили его по голове, люди шути-

ли с ним, он играл в игры; «для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость» (I. xiv. 23). Даже в школе поэзия Вергилия трогала его сердце, и он оплакивал смерть Дидоны (I. xii. 20). Позже первым шагом к обращению стал для него тот момент, когда, получая в основном литературное образование, он прочел философскую работу Цицерона о поисках мудрости. Он пишет в «Исповеди»: «Эта вот книга изменила состояние мое, изменила молитвы мои и обратила их к Тебе, Господи, сделала другими прошения и желания мои». И знаменитая сцена в Милане, где он наконец обратился к Богу, — даже если мы сделаем скидку на дистанцию во времени между событием и рассказом о нем — передана Августином как сердечная перемена: «сердце мое залили свет и покой; исчез мрак моих сомнений» (VII. xii. 28–29).

В работе «О научении основам веры людей, незнакомых с учением Христа» («De catechizandis rudibus») видны те же сомнения и тревоги, но теперь уже в практической обстановке религиозного обучения других людей. Деограций (катехизатор, наставник в вере, писавший для поощрения и дававший совет) не должен отчаиваться: очень возможно, ученики оценили его дискурс гораздо выше, чем он сам. Любой учитель по временам может болезненно ощущать разрыв между тем, что у него в душе, и тем, что ему удастся выразить. Он должен во что бы то ни стало быть жизнерадостным и бодрым — Бог любит тех, кто дает с радостью, — и передавать эту радость в том, что говорит (II. 3 и 4). Он должен помнить, что любовь Бога к нам была явлена в пришествии Христа; и что это любовь мы должны сделать основой нашего преподавания, чтобы ученик, «услышав мог поверить, поверив — обрести надежду, а обрести надежду — полюбить» (IV. 8).

Трудности могут возникнуть как у ученика, так и у учителя. У ученика, когда он ищет просвещения, мотивы могут быть смешанными. Если так, мы не должны забывать, что преподавание само по себе порой очищает помыслы того, кто его получает. Следовательно, мы не должны вести себя так, словно разоблачаем его неискренность, но бережно и участливо расспросить его о душевном состоянии: мы должны попытаться преподать урок, который затронет его сердце и приведет его к добру (V. 9).

Или ученик может быть уже образованным в других предметах, возможно, он даже знаком с отрывками из Писания. И опять-таки мы должны учитывать его душевное состоя-

ние. Мы не должны разговаривать с ним так, будто он ничего не знает, наоборот, говорить надо так, словно мы напоминаем ему о том, что ему уже известно. Его трудности и возражения не стоит бесцеремонно отметать, их нужно обсудить в скромном разговоре (*modesta collatione*). Все дела следует обсуждать «наилучшим образом» (ср. Первое послание к коринфянам, xiii), следуя дорогой любви (VIII. 12). Что до учеников, обучавшихся языкам и риторике (Августин имеет в виду людей с таким же, как у него самого, культурным багажом), их надо учить смирению, чтобы их не отторгали литературные несовершенства в евангелиях или солецизмы в проповедях священников. Их надо учить видеть именно то, что важно: содержание сказанного. Они нуждаются в смене приоритетов. Как сам Блаженный Августин выразил это в «Исповеди», «предпочитать истинные речи и мудрых друзей» (IX. 13).

Трудности могут заключаться и в самом учителе. То, что заключено у него внутри, должно быть ясно выражено в подробностях, которые ему самому скучны: он может прийти в уныние от кажущейся инертности ученика; его собственные душевные переживания могут помешать надлежащему исполнению обязанностей, или — это звучит весьма современно — он может быть занят своей собственной, чрезвычайно увлекательной работой, и ему не хочется бросать ее, чтобы тратить время на учеников (X. 14).

Августин не предлагает рецептов быстрого избавления от этих трудностей. Мы должны испытывать христианское милосердие к нашим ученикам, Он ведь и сам использовал аналогию с насадкой, собирающей своих цыплят (IX. 15). В каком-то смысле мы должны вместе с учениками учиться тому, чему учим их, и тогда старые знания станут для нас новыми (IX. 17). Апатия, отсутствие усердия со стороны ученика должны подвигнуть нас разбудить в ученике интерес к выражению его собственных чувств без страха; прежде всего нам необходимо терпение (IX. 18). Возможно, поможет перемена позы: чем держать его на ногах, почему бы не позволить ему сесть? (XIII. 19) Что касается нашей собственной любимой работы, мы должны постараться распланировать нашу работу и выстроить наши приоритеты, принимая без ропота нарушение наших планов (XIV. 20).

И в «Исповеди», и в работе «О научении основам веры людей, незнакомых с учением Христа» Августин пишет о методах

обучения, которые предпочитает. В диалоге «Об учителе» он делает на первый взгляд парадоксальное предположение, что ни один человек не должен пытаться учить другого: «Есть у нас один учитель, и это Христос». Так говорится в Писании, и это Он, живущий в нас, учит нас. «Об учителе» («De Magistro») — трудный диалог: его стиль извилист и осторожен, одно очевидное заключение подменяется другим (Бернэйт верно подметил сходство с методами, описанными в поздних работах Витгенштейна). Чем пересказывать, я лучше отошлю читателей к статье Бернэита (см. раздел «Дополнительное чтение» к данному очерку): здесь достаточно упомянуть о том, что Августин не просто опирается на отрывок из Евангелия, он доказывает общепризнанное положение, хотя идет к доказательству необычным путем, который может поставить нас в тупик. Слова являются знаками предметов, они приглашают нас взглянуть и увидеть, но процесс видения мы должны осуществить сами. Если мы не будем смотреть сами, знак нам не поможет (Августин дает нам пример загадочного слова в книге пророка Даниила). Чтобы достигнуть интеллектуального знания, нам нужен внутренний свет, а для этого учитель служит лишь внешним источником. Ученик обучается самими предметами, по мере того как Бог внутренне открывает их ему.

«Моя тяжесть — это любовь моя»: мы заканчиваем тем, с чего начали. Учитель должен сочувствовать состоянию ученика и предлагать поощрение, но не с той лишь целью, чтобы информация была передана из головы того, кто учит, в голову того, кого учат. Скорее ученика следует пробудить к использованию сил, таящихся у него внутри, для осмысления того, что ему говорят. Он должен делать своим то, что ему говорят: возможности учителя безграничны.

См. также очерк об Иисусе в данной книге и очерк о Витгенштейне в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Блаженного Августина

Работы Августина существуют в огромном количестве изданий: в них легко запутаться. Большинство его сочинений было переведено (в разное время и в различных местах) на английский. Подробности о названиях и перево-

дах можно найти в пяти Хронологических таблицах, помещенных в являющейся незаменимым подспорьем биографии Августина, изданной П. Брауном в 1967 году. Однако ссылки на работы Августина можно делать — независимо от использованного издания — по книге и главе. Номера абзацев, идущие насквозь по каждой из глав, обычно являются чрезвычайно полезными для быстрого нахождения ссылок.

К трем работам, упомянутым в сноске 1 на с. 48 наст. изд., я добавляю прежде всего перевод «Исповеди», которым пользовался (*Chadwick H. Augustine: Confessions; with introduction and notes. Oxford: Oxford University Press, 1991*).

Далее я привожу названия трех других работ, связанных со взглядами Августина на образование: «О христианской доктрине» («*De doctrina christiana*»), «О музыке» («*De musica*»), «Град Божий» («*De civitate Dei*»). Последнюю работу я упоминаю, потому что она показывает диапазон знакомства Августина с языческой культурой, сформировавшей его собственное образование. Эта работа очень обширна, большинство переводов представляют собой сокращенные версии.

Дополнительное чтение

Brown P. Augustine of Hippo: A Biography. L.: Faber and Faber, 1967.

Burnyeat M. Wittgenstein and Augustine. De Magistro // Proceedings of the Aristotelian Society. 1987. Suppl. vol. 61. P. 1–24.

Harrison S. Augustine on What We Owe to Our Teachers // Rorty A. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 81–94.

St. Augustine: On Education; with introduction and notes / G. Howie (transl., ed.). Chicago: Henry Regnery Company, 1969.

Marrou H. Saint Augustin et la fin de la culture antique. Paris: E. De Boccard, 1938.

Marrou H. History of Education in the Ancient World / G. Lamb (transl.). L.: Sheed and Ward, 1956.

Аль-Газали (1058–1111)

Х. А. ТАВИЛЬ

Есть два вида глаза, внешний и внутренний... первый принадлежит одному миру, Миру Чувств, а... внутреннее зрение принадлежит совершенно иному миру, Миру Царствия Небесного... у каждого из этих глаз есть солнце и свет, посредством которого его зрение улучшается... Кто никогда не посягает на [второй] мир, но позволяет ограничениям жизни в этом, низшем, мире чувств завладеть собой, тот все еще дикий зверь, отщепенец из того, что составляет нас, людей... Что кожура для плода... что тьма для света, что адское для божественного, то и есть этот Мир Чувств для Мира Царствия Небесного. Вот потому его и называют Миром Божественным, или Миром Духа, или Миром Света в противоположность Миру Нижнему, Миру Вещества и Тьмы¹.

Исламская идеология подарила миру, особенно на раннем этапе развития мусульманства, мощнейший источник вдохновения. Богатый вклад, сделанный исламом в различные области знаний, послужил основой для развития современной науки. Хотя многие из ранних западных мыслителей были склонны игнорировать этот факт, новейшие исследователи признают и подчеркивают важность мусульманского вклада во все области человеческого опыта, особенно в развитие научного взгляда на мир.

Мухаммад ибн-Мухаммад ибн-Ахмед Абу-Хамид аль-Туси аль-Газали аль-Шафи родился в 1058 году в городе Тус (Хорасан), вблизи современного города Мешхед в Иране. Его называли также Худжжат-аль-Ислам, что означает «Довод Ислама», «Украшение веры» и «Собиратель разных наук». Он был крупнейшим законоучителем, специалистом по ересям, искусным спорщиком о принципах религиозной доктрины и юриспруденции. Аль-Газали был выдающимся теологом, правоведом, ори-

¹ *Al-Ghazzali*. *Mishkat Al-Anwar*. Kashmiri Bazar-Lahore: Muhammad Ashraf, 1924.

гинальным мыслителем, мистиком и религиозным реформатором. Его отец умер, когда он был еще очень юн, аль-Газали и его брат Ахмед рано остались сиротами. Члены его семьи были выдающимися исследователями закона Канун. Когда аль-Газали оставил пост учителя в медресе аль-Низамия в Багдаде, он передал эту должность брату Ахмеду, прославившемуся своими проповедями. С древнейших времен идет дискуссия о том, каким должно быть его «ниба» (семейное имя) — Газзали или Газали. Умер аль-Газали в Багдаде в 1111 году.

Аль-Газали получил образование в Джурджане, на берегу Каспийского моря. Среди его учителей был Абу Насер аль-Исмаили, потом, в Найшабуре, он познакомился со многими мудрецами и учеными, такими, как имам аль-Харамин абу аль-Маали аль-Джувайни, читавший проповеди в Мекке и в Медине, двух святых городах ислама. Аль-Джувайни был богословом, мутакаллимом, т. е. реформатором, главой знаменитой медресе аль-Низамия. Аль-Газали проучился там восемь лет, с 1077 по 1085 год. Он изучал богословие, философию, логику и естественные науки. Затем аль-Газали уехал в Багдад, где примкнул ко двору сельджуков. Там он и повстречал крупнейших мудрецов и поэтов, находившихся под покровительством персидского визиря (министра двора) Низама аль-Мулька, основавшего в 1067 году медресе аль-Низамия, названное в его честь и считавшееся первой величайшей религиозной школой Багдада. Многие ученые обращались к нему за советом и знаниями. Аль-Газали был назначен преподавателем богословия и философии и проработал в медресе аль-Низамия четыре года. Многие обращались к нему в поисках мудрости и совета. Аль-Газали оставил свой пост и стал бродячим мистиком. Он совершил паломничество в Мекку, затем обосновался в Дамаске, где, по обычаю странников того времени, жил в мечети. Там он написал свой шедевр «Возрождение религиозных наук» («Ихйя улум ад-Дин»). Аль-Газали — автор многих глубоко религиозных книг, в которых он свел воедино мистические и ортодоксальные взгляды.

Он изучал христианство. Особенно хорошо был знаком с догматами и верованиями греков-христиан: они оказали основополагающее влияние на его религиозное учение. Читал он и греческих философов — Платона, Аристотеля и др. Многочисленные его книги были посвящены самым разным пред-

метам и свидетельствовали об интеллектуальном и духовном развитии и росте. Аль-Газали стремился познакомить со своими идеями как простых людей, так и представителей научной элиты, те и другие в равной степени занимали его мысли. Но для разных читателей аль-Газали писал по-разному. На высших уровнях его мысль была философски изощренной, а то, что он писал для простых людей, старался обогатить мудростью. Не будет преувеличением сказать: аль-Газали был и остается одним из величайших писателей и мыслителей ислама.

Он внес большой вклад в религию, философию и суфизм. Что касается философии — его познакомил с ней аль-Джувайни, — он написал «Позиции философов» («Макасид аль-Фаласифа»), книгу, вызвавшую восхищение на Западе, особенно в XII и XIII веках. Эта книга представляет собой презентацию теорий и идей философов, как он их понял из чтения переводов и изучения аль-Фараби (ум. в 950), а также Авиценны (ум. в 1037). Затем последовала критика доктрин этих философов под названием «Крушение позиций философов» («Тахафут аль-Фаласифа»). Работа над ней была завершена в начале 1095 года. В этой книге аль-Газали сосредоточился на демонстрации непоследовательности других философов, особенно тех, на кого наиболее сильное влияние оказали греки, и не выразил собственных позитивных взглядов.

Самое сильное впечатление на аль-Газали произвела логика, в особенности силлогизм Аристотеля. Однако в философии аль-Газали подчеркивал неспособность разума постигнуть абсолютное и бесконечное. Он утверждал, что у религии и разума, в принадлежащих им сферах, есть свое конечное и бесконечное. В религии, особенно в религиозном мистицизме, аль-Газали очистил подход от эксцессов суфизма и вновь установил власть ортодоксальной веры. И тем не менее он подчеркивал важность суфизма, который, по его утверждению, есть путь к постижению абсолютной истины. Его главной работой в этой сфере является «Экономика в вере» («Аль-икисад фи эль-итикад»). Эта книга в полной мере использует логику Аристотеля, включая силлогизм, но в то же время она готовит читателя к восприятию мудрости или интуитивному познанию духовных истин (марифа) суфизма.

Перед смертью аль-Газали написал «Спаситель от гибели» («Аль-мункит мин ад-далал»), отчет о развитии своих религиозных взглядов. Хотя многие считают эту книгу автобиографи-

ческим наброском, это не вполне автобиография, текст расположен не хронологически. В этой книге он старается защитить себя от критики и обвинений, которым подвергался за поведение и высказывания. Книга должна заинтересовать педагогов — она подчеркивает важность самокритичного подхода или метода, на который должен опираться человек в поисках истины, если он хочет продолжить сей поиск в равновесии разума и религии.

Безусловно, одно из самых известных сочинений аль-Газали, обесмертивших его имя, — его книга «Возрождение религиозных наук», где он представил свой взгляд на всеохватность религии, объединяющей элементы трех источников, ранее считавшихся противоположными друг другу: традиции, интеллектуализма и мистицизма. Эта книга обеспечивает универсальное руководство к достижению праведной жизни и является одной из величайших религиозных работ, когда-либо написанных мусульманином. Книга состоит из четырех томов. В первом анализируется «ибадат» (отправление культа), во втором говорится об «адате» (общественных обычаях), третий том разбирает «мухликат» (пороки или недостатки характера, ведущие к проклятью на вечные муки) и, наконец, последний том повествует о «мунджият» (добродетелях и качествах, ведущих к спасению). В каждом томе по десять книг. «Ихйя» — это, по сути, настольная книга для набожного мусульманина, помогающая найти путь к осмыслению любых аспектов религиозной жизни: молитв и обрядов, поведения в повседневной жизни, очищения сердца и следования мистическому пути.

Философские идеи аль-Газали оказали значительное влияние на образование, написанное им внесло логическое мышление в исламскую педагогическую мысль. Он несомненно оказал огромную услугу набожным мусульманам на каждом уровне образования, представив повиновение предписаниям шариата (исламского закона) как осмысленный образ жизни. Тем самым он способствовал развитию в учителях и учениках самообладания в их занятиях любой образовательной деятельностью. Аль-Газали размышлял о природе познания человеком божественной сферы и был убежден, что честный, порядочный и набожный человек может обрести интуитивный или непосредственный опыт божественного, и, следовательно, подразумевал, что в сфере образования набожный и трудолюбивый ученик не должен быть всего лишь подражателем или последователем.

Скорее такой ученик мог бы участвовать в развитии и обогащении сферы знаний, и чем более он искренен в стремлении к познанию, тем больше у него возможностей внести свой вклад в умножение истинного знания.

Размышляя о взглядах аль-Газали, можно прийти к поспешному выводу, будто он выступал против рационализма. Такой вывод несостоятелен: аль-Газали настойчиво утверждал, что религия лежит в основе рациональности. Любая форма рациональности, следовательно, должна быть вписана в сферу религии.

Влияние аль-Газали на педагогическую мысль было многосторонним. Прежде всего он подчеркивал, что необходимо воспитать поколение преданных вере людей, которые были бы близки к Богу и не враждовали друг с другом. Образование должно служить обществу и воспитывать людей с высокими нравственными принципами. Он также подчеркивал, что образование — это добродетель, и что оно должно сочетаться со стихами Священного Корана и высказываниями пророка Мухаммеда, да пребудет с ним благодать Божья. Педагогика, считал он, имеет отношение к тому, что является, по сути, человеческим процессом. Это означало, что образование не может осуществляться должным образом, если не следует путем смирения, внимательного выслушивания и способности реагировать на основе любви и близкого сотрудничества между людьми.

Образование, настаивал аль-Газали, это процесс логический, следовательно, он должен идти от простейших аспектов жизни к сложнейшим. Задача учителя состоит в том, чтобы объяснить даже самые сложные вопросы в самых простых терминах. Более того, педагогика — процесс нравственный. Следовательно, учитель должен сочувствовать ученикам, обращаться с ними по-доброму, как со своими родными сыновьями, вести их по жизни и наставлять. Обучение не должно быть карательным, оно должно быть наставничеством. Учителя должны, таким образом, поддерживать своих учеников и помогать им в удовлетворении их нужд, в достижении психологической и эмоциональной стабильности. Обучение, объяснял аль-Газали, сочетает теорию с практикой, а это значит, что учителя должны и в словах, и на деле служить живым примером для учеников. Как культурный процесс образование вносит жизненно важный вклад в будущее общества, в котором индивиды и социальные группы растут и развиваются.

Аль-Газали настаивает, что обучение — это процесс выстраивания ценностей. Учеников надо поощрять, чтобы они культивировали хорошее поведение, основанное на здоровой системе таких ценностей, как правдивость, набожность, честность, смирение и неприятие высокомерия. Он подчеркивал, что образование — это процесс тотальный, он должен затрагивать все аспекты человеческой жизни — интеллектуальный, психологический, социальный, физический и духовный. Учить надо внимательно, участливо, не проходить мимо различий между учениками, признавать эти различия и помогать каждому развиваться в соответствии с индивидуальными способностями и интересами.

Аль-Газали умер в декабре 1111 года. Под его постелью была найдена бумага со следующей строфой:

Не верьте, что это тело, увиденное вами, и есть я, я дух, а это всего лишь плоть. Я жемчужина, покинувшая свою раковину навсегда. Это была моя темница, где я провел время в горе и печали. Я птица, и это была моя клетка, я вылетел из нее, а она осталась пустым символом, благословен будь Господь, выпустивший меня на волю.

См. также очерки об Аристотеле, Ибн Туфайле, Платоне в данной книге.

Основные сочинения аль-Газали

Ihya ulum Al-Din / K. Nakamura (transl.). Cambridge: The Islamic text Society, 1996.
Tahafat Al-Falasifah / Sabih Ahmad Kamali (transl.). Pakistan Philosophical Congress. Lahore, 1963.

Muskat Al-Anwar / W. H. T. Gairdner (transl.). Kashmiri Bazar; Lahore: Muhammad Ashraf, 1924.

Дополнительное чтение

Carr B., Mahalingam I. (eds). Companion Encyclopedia of Asian Philosophy. Pt VI. L.: Routledge, 1997.

Encyclopedia of Islam. L.: Luzak, 1965.

Qarbullah H. The Influence of Al-Ghazzali Upon Islamic Jurisprudence and Philosophy. Beirut: Dar el-Jil, 1993.

Smith M. Al-Ghazzali the Mystic. L.: Allen & Unwin, 1970.

Ибн Туфайль (ок. 1106–1185)

Д. М. СТЕЙТИХ

Если есть Существо, Чья безупречность бесконечна... значит, расставание с таким Существом... равносильно бесконечным мучениям. Таким же образом, сохранить постоянную связь с Ним — значит познать непрерывную радость, бесконечное блаженство, безмерный восторг и наслаждение¹.

Абу Бакр Мухаммед ибн Абдал-Малик ибн Мухаммед ибн Туфайль аль-Каиси, обычно называемый просто Ибн Туфайлем (латинизированное имя — Абубацер), был испанским мусульманским философом, врачом, математиком, поэтом и ученым. Он родился в Кадисе в первом десятилетии XII века, практиковал медицину в Гранаде, ему суждено было стать главным королевским медиком Абу Якуб Юсуфа, правителя-муваххида, которому он служил также секретарем в течение двадцати лет, а затем был назначен визирем (министром) его династии. На этой должности его сменил в 1182 году — по личной рекомендации самого Ибн Туфайля — его младший современник Ибн Рушд (Аверроэс), один из самых знаменитых философов ислама, оставивший глубокий след в европейской мысли грядущих веков. Ибн Туфайль продолжал работать в дипломатии и на государственной службе до самой своей смерти в Марракеше в 1185 году. В этот период мусульманского господства в Испании процветали науки и философия. Такие мудрецы, как Ибн Туфайль и Ибн Рушд, великий врач Ибн Зухр (Авензоар) находились под покровительством высших кругов власти. Севилья и Кордова конкурировали друг с другом как великие центры знания и науки.

Ибн Туфайль был крупнейшим интерпретатором сочинений аль-Газали, величайшего исламского богослова, особенно его «Крушение позиций философов» («Тахафут аль-Фаласифа»), кни-

¹ *Ibn Tufayl. Hayy Ibn Yaqzan* / L. E. Goodman (transl.). Los Angeles: Gee Tee Bee, 1984. P. 137.

ги, ставшей критической мишенью и для Ибн Рушда. Однако сегодня Ибн Туфайль более всего известен как автор знаменитого философского романа «Живой сын неспящего» — «Хайй ибн Якзан». Это одна из самых значительных книг, написанных в Средние века. Она была переведена на иврит в XIV веке, на латынь — в XVII, а затем на большинство европейских языков. Английские версии были сделаны квакером Г. Кейтом в 1674 году и — чуть позже — С. Эшуэллом и С. Оукли. Для арабского читателя лучшим научным изданием является публикация Л. Готье с французским переводом, впервые увидевшая свет в Алжире в 1900 году.

Романом «Хайй ибн Якзан» восхищались многие выдающиеся деятели эпохи Просвещения. Великий немецкий философ Готфрид фон Лейбниц знал его в латинском переводе и высоко ценил. Совсем недавно была выдвинута гипотеза, согласно которой центральную идею своего знаменитого романа «Робинзон Крузо» Даниэль Дефо позаимствовал у Ибн Туфайля, скорее всего, ознакомившись с переводом Оукли 1708 года. Можно также рассматривать эту историю в качестве провозвестника европейского нравоучительного романа, такого, например, как «Вильгельм Мейстер» Гёте, популярного в более поздний период, где повествуется об образовании, полученном в «школе жизни» молодыми людьми, и из этого образования делаются нравственные выводы. Книга Ибн Туфайля остается актуальной по сей день. Как заметил один из комментаторов, ученые до сих пор «продолжают находить в ней что-то свежее и значительное», говорят, что она «все еще встречает благодарную аудиторию не только среди умудренных мужей, но и среди учеников с исламской философией в сердце»².

Буквальный перевод названия книги: «Живой сын неспящего» или «Живой сын бодрствующего». Название имеет огромное символическое значение. «Живой» означает человека или человеческий ум, в то время как «неспящий» или «бодрствующий» означает Бога или божественный ум. Это отсылка к стихам божественного Корана, где о Боге говорится, что «не овладевает Им ни дремота, ни сон». Таким образом, книга символически представляет, как человеческий ум вкушает от ума божественного, а значит, обладает способностью по-

² *Schembri M. Philosophy and Mystical Knowledge in Ibn Tufayl's Hayy Ibn Yaqzan. Ph.D. Diss. University of Malta, 1997. P. 4.*

знавать реальность во всей ее глубинной истине независимо от пророческих откровений, содержащихся в писаниях. Ибн Туфайль использует слово в очень широком смысле, включая в него даже нечто вроде мистического визионерства. Это соответствует философии неоплатонизма, оказавшей большое влияние на представленные в книге доктрины.

В своем шедевре Ибн Туфайль стремится продемонстрировать через историю воспитания мальчика «в природном состоянии», что даже без помощи традиции и откровения человек может достигнуть познания природного мира и нравственности, а следовательно, и познания Бога. В книге говорится, что Хайй появился на свет «сам собой», и в раннем детстве его воспитывал олень. Разрезав оленя после его смерти, он начинает понимать — благодаря своей природной способности наблюдать и размышлять, — что смерть является результатом разъединения души и тела.

Роман предлагает любопытный взгляд на многие философские проблемы чрезвычайной важности. Например, возможна ли естественная, природная, стихийная религиозность — вера без откровения? В романе дается ясный и недвусмысленный ответ на этот вопрос — да, возможна. Даже если бы Бог не явил Себя через Своих пророков, Его открыли бы ученые, мистики, философы в своих наблюдениях природы, человеческой души и вселенной. Изучая природу, можно дойти и до открытия таких свойств Бога, как Его мудрость и любовь.

Подход Ибн Туфайля к доказательству бытия Божия, к познанию Его природы является исключительно эмпирическим и рациональным. Бог — поистине объединяющий принцип вселенной, и философ может без труда и особых сложностей подойти к доказательству этой истины. Мистик, глубоко проникая в собственную суть, способен обрести видение Бога в устремлениях собственной души. Для мистика это будет не просто «видение», но живой контакт с конечной реальностью, единение с Богом. Ему становится очевидно, что Бог и дух человеческий родственны друг другу. Дух человеческий поистине вкушает от духа Божьего, отсюда и название: «Живой сын неспящего». Это накладывает на каждого человека особое обязательство «пытаться любыми возможными способами обрести Его свойства, ходить Его путями и лепить свой характер по образу Его... чтобы все отдать Ему»³.

³ *Ibn Tufayl*. Op. cit. P. 142.

В романе Ибн Туфайль со всей очевидностью выявляет чрезвычайно важное различие в педагогической теории и практике между двумя формами знания: логической, или опосредованной, формой и интуитивной, или непосредственной, формой. Лишь с помощью этой последней мы можем при жизни приобрести непосредственный опыт единения с Божественной сущностью. Однако первая форма имеет то преимущество, что она выразима в словах и, следовательно, может служить средством коммуникации с другими людьми. Поскольку не существует прямых средств для выражения интуитивного знания, приходится прибегать к изображениям и иносказаниям: отсюда и использование философской аллегории у Ибн Туфайля.

Непреодолимое значение Ибн Туфайля для образования заключено в необычном для его времени настойчивом утверждении, согласно которому человек исключительно посредством разума и с помощью опыта может прийти к пониманию и узнать очень многое об окружающем мире, о том, как вести себя в этом мире. Подобно более поздним теоретикам «природного состояния», таким как Джон Локк или Жан-Жак Руссо, он пытается сделать это, демонстрируя, как люди, рассматриваемые вне традиций и условностей, могут достичь понимания и знания. Однако его концепция опыта и разума куда шире, чем у более поздних мыслителей. Его философия мудра, в ней многому найдется место, она консолидирует мистический опыт с повседневным чувственным опытом.

См. также очерки об аль-Газали, Локке, Руссо в данной книге.

Основные сочинения Ибн Туфайля

The History of Hayy Ibn Yaqzan / S. Ockley (transl.). L.: Darf, 1986.

Hayy Ibn Yaqzan, a Philosophical Tale / L. E. Goodman (transl.). Los Angeles: Geete Bee, 1984.

Дополнительное чтение

Fakhry M. A History of Islamic Philosophy. L.: Longman, 1983.

Goodman L. E. Ibn Tufayl // Nasr S. H., Leaman O. (eds). History of Islamic Philosophy. Pt I. L.: Routledge, 1996. P. 313–29.

Lawrence L. I. (ed.). The World of Ibn Tufayl: Interdisciplinary Perspectives on Hayy Ibn Yaqzan. Leiden: Brill, 1996.

Дезидерий Эразм Роттердамский (1466–1536)

ДЖ. Р. БАТО

Человек рождается не ради себя самого, человек рождается не ради праздности. Твои дети рождены не ради тебя одного, но ради твоей страны, и не только ради твоей страны, но во имя Господа... На государственных деятелях и людях церкви в равной степени лежит обязанность обеспечить должное количество людей достойных и в нужной степени сведущих, чтобы просвещать молодую смену нации. Эта общественная обязанность ни в коей мере не ниже, скажем, командования армией¹.

Хотя Эразм никогда не был школьным учителем, он с юного возраста проявлял огромный интерес к целям и методам образования. Гуманисты, — а его называли «князем гуманизма», — отстаивали новую учебную программу и новые методы преподавания в противовес так называемым «схоластам». Они предназначали «новое знание» не только для священников, но для всех христиан, особенно для государей и их наставников. Для них было важно формирование характера, а не приобретение знаний самих по себе. Об Эразме писали, что он больше, чем кто-либо другой, сделал для «Возрождения просвещения»².

Родился Эразм в Роттердаме 28 октября 1466 года, у священника Герарда из Гауды и Маргарет, дочери врача из Зевенбергена. Он был назван в честь святого Эразма, принявшего мученическую смерть епископа Кампании (умер ок. 303 года н.э.). Незаконнорожденность мучила Эразма настолько, что

¹ De Pueris Instituendis. 494A, 508D // Woodward W.H. Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1904. P. 187, 209–210.

² Crystal D. The Cambridge Encyclopedia. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 392.

в 1516 году, уже в пятидесятилетнем возрасте, он официально попросил разрешения папы римского снять с него клеймо незаконнорожденного.

Он потерял родителей во время эпидемии чумы, они умерли с разницей в несколько месяцев в 1480 году. В ретроспективе можно утверждать, что Эразму не нравились все до единой школы, которые он посещал. В Гауде его послали в школу Петра Винкеля, ставшего впоследствии его опекуном, затем он посещал католическое хоровое училище в Утрехте, а когда ему исполнилось девять, он пошел в школу в Девентере при церкви Святого Лебуина, где директором был Александр Хегий, а его ассистентом — Синтгейм, выдающийся ученый. В Девентере Эразм так проявил себя, что один учителей сказал ему: «Отлично, Эразм, настанет день, когда ты достигнешь высочайших вершин образованности»³.

Когда Эразму исполнилось четырнадцать, его послали в школу «Братства общей жизни» в Буа-ле-Дюке, вызвавшую у него стойкое предубеждение против монастырских школ. Позднее он жаловался на жестокую дисциплину и убогий уровень образования:

Признаком хорошего учителя считается попытка заменить ученику родителя... Сближаясь с учеником, он также может сам в некотором смысле вновь обратиться в мальчика⁴.

Эразм был прилежным учеником, но, судя по всему, отличался хрупким сложением и не имел склонности к спортивным занятиям; возможно, он даже чувствовал себя неловко в присутствии других мальчиков.

Несмотря на это, а может быть, и в силу этого, он вступил в августинский монастырь Эммауса в Стейне, недалеко от Гауды, в 1483 году и был рукоположен в священники в 1492 году. Ему, бедному мальчику, жизнь в монастыре предоставила товарищество и досуг для обучения. Эразм был плодовитым литератором, и его литературная деятельность началась, когда ему было восемнадцать лет, с конспективного изложения «Изящного латинского языка» Лоренцо Валлы (ок. 1405–1457), очень популяр-

³ Epistles of Erasmus / F.M. Nichols (transl., ed.). 3 vols. L.: Longman, 1901–1918. Vol. I. Letters. P. 26 (1901).

⁴ De Pueris Instituendis. 509B. P. 211.

ного учебника, написанного крупным итальянским ученым, внесшим заметный вклад в изучение Нового Завета. В 1486 году Эразм сочинил официальное письмо «О презрении к миру», где подробно живописал преимущества монашеской жизни.

Но Эразм был честолюбив и явно обрадовался возможности оставить монастырь в 1493 году ради службы при Генрихе Бергенском, епископе Камбрейской епархии и канцлере ордена Золотого Руна. Это дало ему возможность учиться в Парижском университете на факультете теологии. Он посвятил себя изучению римских классиков, начал изучать греческий язык. Ведь гуманисты были убеждены, что изучение классиков приводит людей к праведной жизни. В 1501 году Эразм заявил:

Латинская ученость, сколь бы она ни была широка, является ущербной и несовершенной без греческого языка: в латыни мы имеем в лучшем случае кое-какие мелкие ручейки и мутные лужицы, в то время как в греческом текут прозрачные ручьи и золотоносные реки⁵.

В 1499 году Эразм сопровождал своего ученика Уильяма Блаунта, лорда Маунтджоя, в Англию, где познакомился с Джоном Колетом и сэром Томасом Мором. Он вернулся в Париж и посвятил собранную им коллекцию пословиц Маунтджою в 1500 году. «Сборник пословиц» содержал более восьмисот изречений на латыни и предлагал современникам практически первый доступный обзор классического прошлого. Еще при жизни автора книга выдержала двадцать шесть изданий.

Вынужденный покинуть Париж из-за разразившейся эпидемии чумы, Эразм отправился в Орлеан, а потом в Лувен, где в 1502 году отклонил место заведующего кафедрой риторики. К 1505 году он вернулся в Париж, редактировал примечания Лоренцо Валлы к Новому Завету. В 1506 году Эразм переехал в Италию, работал над письмами святого Иеронима (ок. 342–420), писавшего на латыни мудреца, которым Эразм восхищался.

В конце 1507 года Эразм обратился к выдающемуся издателю и типографу Альду Мануцию с предложением о новом издании своих переводов из Еврипида, но как раз в это время ему поступило и было им принято приглашение посетить Венецию,

⁵ Erasmi Epistolae. No. 149 / P. S. Allen (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1910. Vol. I. P. 352.

чтобы самому подготовить к печати расширенное и дополненное издание «Сборника пословиц». Год с небольшим спустя он переехал в Падую, а к весне 1509 года добрался до Рима.

Единственная из написанных им книг, которую, возможно, читают и до сих пор, это «Похвала глупости» (*Moriae Encomium*), сочиненная, судя по всему, за семь дней, прожитых в доме Томаса Мора с его четырьмя детьми в Англии в 1509 году. В этой книге Эразм подвергает осмеянию национальное чванство, профессиональное зазнайство, и в особенности пороки священников и монашеских орденов. Книга оканчивается утверждением, что организованная религия есть форма безумия, подлинная же вера живет в сердце, а не в голове. Книга явилась предвестницей «Утопии» Томаса Мора и стала в XVI веке самой популярной из светских книг.

Второй визит в Англию — вероятно, самый счастливый период в жизни Эразма. Вот что писал он Роберту Фишеру в 1499 году:

Когда я слушаю моего дорогого Колета, мне кажется, что я слышу самого Платона. Кто же может не восхищаться целым миром знаний Просина? Можно ли найти ум более проницательный, чем у Линакра? Способна ли природа создать более дружелюбный нрав, чем у Мора?.. Просто поразительно, как повсюду в этой стране щедро всходит урожай античных штудий⁶.

Живя в Кембридже, где он занимал должность профессора теологии, учрежденную леди Маргарет Бофорт, матерью английского короля Генриха VII, Эразм опубликовал труд «О способе обучения» (Париж, 1511), где принес свои извинения за попытку рассуждения о преподавании, поскольку у Квинтилиана (ок. 35–100) все уже сказано. В центре его рассуждений всегда была Античность:

Не существует... такой дисциплины или области исследования — будь то музыка, архитектура, сельское хозяйство или военное искусство, — которая не пригодилась бы учителю при рассказе о поэтах и ораторах античности⁷.

Эразм поддерживал классическое представление об ораторе, сплавляя воедино идеал оратора и литератора. Литератор обя-

⁶ Erasmi Epistolae. No. 118. Vol. I. P. 273–274.

⁷ De Ratione Studii. 523F // Woodward W.H. Op. cit. P. 168.

зан знать, как пользоваться устным словом, и в то же время владеть письменным языком. Арифметика произвольно игнорировалась, но математика вообще, хотя и считалась частью квадривиума⁸, стала умозрительной, а не практической, «гуманитарной» дисциплиной, связанной с философией:

Читая автора ради познания его словаря и стиля, ученик, разумеется, может почерпнуть и что-то еще, тут спорить не о чем. Но я имею в виду нечто гораздо большее, когда говорю об изучении содержания. Ибо я, с легкими оговорками, утверждаю, что все обретаемое знание заключено в литературных памятниках Древней Греции⁹.

Тем не менее основным вкладом Эразма в углубленное познание Древней Греции были его переводы с древнегреческого на латынь. Он утверждал, что существуют три условия, определяющие усвоение человеком знаний:

Это природа, обучение и практика. Под природой я подразумеваю отчасти врожденные способности к обучению, отчасти природную склонность к совершенству. Под обучением разумею умелое применение наставлений и руководства. Под практикой имею в виду свободное осуществление с нашей стороны той деятельности, склонность к которой в нас заложена природой и углублена обучением¹⁰.

Беседы были полезны для того рода обучения, какой проповедовал Эразм. В 1511 году он опубликовал в Базеле работу «Об изобилии» («De Duplici Copia Verborum ac Regum»). Это был учебник, написанный для школы святого Павла, в то время основанную Колетом. Он представлял собой сокровищницу материала для риторики; за столетие выдержал более сотни изданий и стал книгой для обязательного чтения в начальной школе по всей Европе. Первая часть учебника представляет собой обширный словарь, организованный таким образом, чтобы обеспечить синонимы для изложения уже сформулированного высказыва-

⁸ Второй ступени в изучении семи свободных искусств в средневековых университетах наряду с астрономией, геометрией и музыкой. — *Примеч. пер.*

⁹ De Ratione Studii. 522A. P. 164.

¹⁰ Ibid. 497A. P. 151.

ния, во второй части показаны различные способы аранжировки высказываний. Он установил принцип собирания отрывков под различными заголовками в большом диапазоне тем, включающих такие насущные темы, как манеры детей, пороки монахов, трудности брака и излишества знати. Кроме того Эразм пересмотрел учебник Лили по латинскому синтаксису, который в конце концов стал «Итонской латинской грамматикой».

В 1514 году Эразм покидает Англию и переезжает в Базель, где большая типография Иоганна Фробена готовилась к публикации на его собственные средства «Писем святого Иеронима»: это был его любимый проект, лелеемый на протяжении двадцати лет.

Следующие годы прошли в скитаниях. Эразм работал над переводом Нового Завета на греческий, стал советником испанского короля Карла I (впоследствии императора Карла V), написал книгу «Воспитание христианского государя» в 1516 году, т. е. в тот самый год, когда Мор опубликовал свою «Утопию». В том же году Эразм закончил греческий перевод Нового завета вместе со свежим переводом на латынь, выразив в предисловии свое желание увидеть Священное Писание и послания святого Петра в переводе на все языки:

Таинства царей можно было бы и скрыть, ничем не рискуя, но Христос хотел обнародовать свои таинства насколько возможно широко. Мне хотелось бы, чтобы даже любая слабая женщина могла прочесть Писание и послания Петра¹¹.

На первых порах Эразм поддержал работу Мартина Лютера, бросившего вызов церковным злоупотреблениям, как и он сам, но впоследствии разразились жестокие религиозные войны из-за угрозы Лютера общественному порядку.

В 20-е годы XVI века Эразм продолжал путешествовать: из Лувена в Базель, из Базеля во Фрайбург... В 1530-х годах он вернулся в Базель, оставаясь весьма известным и почитаемым человеком, и продолжил публикацию своих многочисленных сочинений. С середины 1520-х годов он принимал участие в полемике о Цицероне — диалог о латыни, которому он дал название «Цицеронианец» (1528), настаивая на том, что латынь должна быть средством выражения смыслов в современной жизни. В 1529 году

¹¹ Цит. по: *Seebohm F. The Oxford Reformers. 3rd ed. L., 1913. P. 327.*

Эразм опубликовал самое зрелое из своих педагогических сочинений: трактат «О раннем и достойном воспитании детей».

Отличительная черта этой работы — внимание к индивидуальности учащихся:

Учителю следует проявить мудрость и с раннего детства наблюдать естественные склонности, индивидуальность ребенка, ибо мы легче всего усваиваем вещи, к которым склонны по природе¹².

Мор, не найдя в себе сил внять совету Эразма и умерить свое противостояние религиозным реформам Генриха VIII, в 1535 году был казнен. Тем не менее слова, произнесенные Бертраном Расселом после восстания Лютера, представляются справедливыми как для Мора, так и для Эразма: «Мир с обеих сторон стал слишком жестоким в отношении людей подобного типа. Многие стали мучениками, а Эразм впал в бездействие»¹³.

Они воплощали собой протест против всего догматизированного в теологии и философии, протест против схоластики. Эразм, работавший, как заметил Вудвард, «пока сама смерть не вырвала перо из его руки»¹⁴, умер в Базеле 12 июля 1536 года. По иронии судьбы, именно в тот год Уильям Тиндейл, самый известный переводчик Библии на английский язык, был задушен и сожжен на костре как еретик в бельгийском городе Вилворде. В 1559 году все сочинения Эразма были помещены в папский проскрипционный список запрещенных книг — он стал, возможно, самым первым из европейских мыслителей, чья репутация базировалась на печатном слове.

См. также очерк о Расселе в данной книге.

Основные сочинения Эразма Роттердамского

Erasmi Epistolae, Opus Epistolarum des Erasmi Roterodami / P. S. Allen (ed.). 12 vols. Oxford: Oxford University Press, 1910.

Epistles of Erasmus / F. M. Nichols (transl., ed.). 3 vols. L.: Longman, 1901–1918.

¹² De Pueris Instituendis. 500A. P. 196.

¹³ Russell B. History of Western Philosophy. L.: Allen & Urwin, 1946. P. 533.

¹⁴ Woodward W. H. Op. cit. P. 29.

- Erasmus and Cambridge. The Cambridge Letters of Erasmus/D. F. S. Thomson (transl.), H. C. Porter (ed.). Toronto; Oxford: Oxford University Press, 1964.
- Adages/M. M. Phillips (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1964.
- Colloquies/C. R. Thompson (transl., ed.). Chicago: Chicago University Press, 1965.
- The Education of a Christian Prince/L. Jardine (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Enchiridion Militis Christiani (The Manual of the Christian Knight) // Advocates of Reform/F. L. Battles (transl.), M. Spinka (ed.). Philadelphia: SCM Press, 1953.
- Praise of Folly/J. Wilson (transl.). Prometheus Books, 1994 [1668].
- Woodward W. H. Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1904 (включая «De Ratione Studii and De Pueris Instituendis», в переводе).

Дополнительное чтение

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

- Ackroyd P. The Life of Thomas More. Chatto & Windus, 1998.
- Adams R. P. The Better Part of Valor: More, Erasmus, Colet and Vives on Humanism, War and Peace, 1496–1535. Seattle: University of Washington Press, 1962.
- Bainton R. H. Erasmus. Collins, 1969.
- Bolgar R. R. The Classical Heritage and Its Beneficiaries. Cambridge University Press, 1964 [1954].
- Caspari F. Humanism and the Social Order in Tudor England. Chicago: University of Chicago Press and Cambridge University Press, 1954.
- Charlton K. Education in Renaissance England. Routledge & Kegan Paul, 1965.
- Goodman A., Mackay A. (eds). The Impact of Humanism on Western Europe. Longmans, 1990.
- Hildebrand H. J. Erasmus and His Age. 1970.
- Huizinga J. Erasmus of Rotterdam. Phaidon Press, 1952.
- MacConica J. K. Humanists and Reformation Politics under Henry VIII and Edward VI. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- Perkinson H. J. Since Socrates: Studies in the History of Western Education and Thought. Longman, 1980.
- Russell B. History of Western Philosophy. Allen & Unwin, 1946.
- Schoeck R. J. Erasmus of Europe: The Making of a Humanist, 1467–1500. Vol. 1. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990.
- Schoeck R. J. The Prince of Humanists, 1501–1536. Vol. 2. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.
- Seebohm F. The Oxford Reformers. 3rd ed. Longman, 1913 [1867].
- Simon J. Education and Society in Tudor England. Cambridge University Press, 1966.
- Sowards J. M. Desiderius Erasmus. Boston: Twayne Publishers, 1975.
- Trapp J. B. Erasmus, Colet and More: The Early Tudor Humanists and Their Books. British Library, 1991.

Ян Амос Коменский (1592–1670)

Я. ПАПЕРНИК

Великая дидактика — это универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом, так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием: учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию¹.

Мало кто из «великих» продолжает жить в национальной памяти, а не только в учебниках истории. Чех Ян Амос Коменский — один из этих немногих. Большинство его сограждан помнят о его судьбе: он отправился в изгнание из-за внутренней ситуации в стране и был готов страдать за свои убеждения. Преследование и ссылка — две темы, глубоко укоренившиеся и давно живущие в коллективной памяти чехов.

Во многих бедных жилищах еще в начале XX века можно было видеть висящую на стене гравюру: «Ян Амос Коменский покидает свою страну». Когда возникла независимая Чехословакия, ее первый президент Томаш Масарик по возвращении из США сформулировал свою программу как развитие наследия Яна Гуса и Яна Коменского. Коменского уважали и словаки, потому что он родился на моравско-словацкой границе, по сути, в том же районе, что и Масарик. Поколение спустя многие чехи покидали свою страну, чтобы избежать сначала нацистского преследования, а десятью годами позже — чтобы спастись от коммунистической диктатуры. И опять они вспоминали Коменского, человека, не позволившего враждебному окружению сломать себя, человека, который хо-

¹ *Comenius J.A. The Great Didactic: of John Amos Comenius. 2nd ed. / M.H. Keatinge (ed.). L.: A. & C. Black, 1910 (цитата переведена с чешского автором очерка).*

тел сделать что-то положительное для своей нации, где бы он ни находился.

Но Коменский — это нечто большее, чем образец поведения для изгнанных. Однако сначала немного о его жизни. Он жил в интересную эпоху, когда Европа раскололась на два идеологических лагеря, сошедшихся в конфликте: средиземноморский (испанско-австрийский католицизм) и северный (протестантизм Нидерландов, Скандинавии, северной Германии). Коменского влек этот последний и в религиозном плане, и как образцовая модель общества и культуры. Страна, откуда он был родом, в то время не была незначительной. Ее границы включали обширные территории (впоследствии утраченные вместе с Силезией и Лужицей), в ней проживало четыре миллиона человек, по площади она почти равнялась Англии.

Коменский впервые попал за границу еще в молодости: поехал на учебу в Гейдельберг — редкий случай для чехов даже в XIX и XX веках. Его карьера священника Чешского (Моравского) братства вскоре была прервана указом правительства Габсбургов, запретившим его церковь и изгонявшим из страны каждого, кто не склонялся перед новым порядком.

В молодости Коменский, должно быть, был человеком огромного обаяния, найдя покровительство у богатой дворянской семьи Зеротиных, выразивших согласие какое-то время скрывать его в своем поместье. А когда ему все-таки пришлось уехать, он всегда находил новых друзей, готовых его поощрять и защищать (Лещинский и Радзивилл в Польше, Геер в Нидерландах, Самуэль Гартлиб в Англии). Почти всю свою сознательную жизнь Коменский был странником. Но до самой смерти он оставался преданным сторонником восстания 1620 года в Богемии и поддерживал «зимнего короля» Богемии Фридриха и его жену Елизавету Стюарт (дочь Якова I, короля Великобритании). Когда они в 1619 году посетили Моравию, он, несомненно, встречался с ними, а много лет спустя, в 1668 году, посвятил сочинение «Единственно необходимое» («Unum necessarium») сыну Фридриха Руперту, родившемуся в Праге в 1619 году, во время трехмесячного правления его отца.

Хотя некоторые из поездок Коменского были предприняты с политическими целями (например, он ездил в Берлин на встречу с чешскими эмигрантами, привез политическое послание в Гаагу, был принят в Швеции королевой Христиной

и канцлером Акселем Оксеншерной, встречался со многими влиятельными людьми в Англии), он никогда не считал себя политиком. Сегодня мы назвали бы его просто «интеллектуалом», как Декарта, с которым он познакомился в 1642 году.

Коменский был просветителем, чьи локальные взгляды разрослись до мирового видения. Как богослов он не мог не размышлять о том, почему «борьба за правое дело» проиграна (на примере битвы на Белой Горе в ноябре 1620 года), и пришел к выводу, что это наказание чехам за прошлые их грехи. Его видение мира было скорее трагическим: мало того, что ему так и не позволили вновь увидеть родную землю, в его жизни было немало других несчастий, например, смерть первой жены и обоих детей, потеря библиотеки в Фульнеке в 1623 году, гибель его лексикографического архива при пожаре в Лешно, в Польше, смерть второй жены и наконец тот факт, что в тот самый момент, когда при поддержке некоторых членов Парламента ему была предоставлена возможность заняться реформой образования в Англии, разразилась гражданская война, и ему пришлось покинуть страну. Тем не менее считается, что основание британского Королевского общества было вдохновлено Яном Амосом Коменским.

С учетом всех этих скитаний и многочисленных личных несчастий работа его вызывает еще большее восхищение. Трагические нотки окрашивают его единственное художественное произведение «Лабиринт света и рай сердца», главным героем которого является паломник, встречающий в своих странствиях больше безумия, чем мудрости. Религиозная аллегория отзывается в более позднем романе Джона Беньяна «Путешествие пилигрима». Однако большая часть написанного Коменским — педагогические работы, и в них он постепенно выстраивает свое видение, начиная с идеи совершенствования учеников в классной комнате и заканчивая стремлением усовершенствовать весь род человеческий.

В 1630 году Коменский начал работать над собранием учебников, ориентированных на просвещение нации. Он поощрял изучение латыни, считая, что это упрощает доступ к европейской культуре. Самый первый его учебник — «Открытая дверь языков» (1631) — имел большой успех и был переведен на десятки языков, как и «Материнская школа». В этих работах Коменский развивал принципы, согласно которым учеников надо учить тому, что их интересует, и тому, что впоследствии станет полез-

ным им. Он также верил, что «одна работа без досуга превращает мальчика в дурачка». Это основополагающий принцип педагогики, он никогда не устареет. Затем Коменский приступил к написанию «Великой дидактики» и к разработке своего проекта «всеобщей мудрости», в котором определил три источника знаний: чувства, разум и Библия. Полное собрание его педагогических сочинений было напечатано в 1657 году под латинским названием «Opera Didactica Omnia». Универсализация знания была направлена на ликвидацию напряженности в мире. «Мир чувственных вещей в картинках» был работой лексикографической.

Помимо этих значительных по объему сочинений, Коменский время от времени писал небольшие трактаты, такие как «Путь света», в котором он сформулировал свою программу и резюмировал предложения по реформе образования. Работа была написана для его английских друзей в 1642 году, но опубликована только в 1668 году. Трактат о мудрости «Кузнец счастья» был посвящен сыновьям его усопшего политического покровителя. «Панегирик Карлу Густаву» (1655) представляет собой трактат, описывающий добродетельного монарха. Религиозная терпимость Коменского, своего рода экуменизм XVII века, проявляется многообразно. Например, он восхищался иезуитами и тем интересом, какой они проявляли к образованию, и в то же время выражал понимание евреям.

Коменский продолжал наблюдать за развитием религиозных течений в Тридцатилетней войне и когда понял, что союзники не будут настаивать на возвращении религиозной свободы в Центральной Европе, утешился написанием по латыни истории своей любимой церкви под красноречивым названием «История преследования богемской церкви» (первоначально предполагалось, что это будет глава для «Книги мучеников» Джона Фокса). Затем, уже по-чешски, он написал еще одну книгу с еще более печальным названием «Завещание умирающей матери братской общины» (1650). Его последние годы отмечены погружением в мистицизм.

Трудно переоценить вклад Коменского в современное образование. Возможно, рано или поздно современные идеи появились бы так или иначе, но нет сомнения в том, что он был одним из пионеров нового мышления. Как мыслитель Коменский в некоторых отношениях опередил свое время: он был одним из первых сторонников образования для женщин. Он

считал себя одновременно патриотом и гражданином мира. Человек отважный и честный, Коменский сохранил свою веру в самых трудных и враждебных обстоятельствах — им нельзя не восхищаться. Коммунистический режим не смог подавить интерес к нему, но пытался выхолостить из его сочинений все религиозное содержание. Кстати, хотя режим гордился этим интеллектуалом, никому не разрешалось съездить в Наарден в Нидерландах, чтобы положить цветы на его могилу. Он умер 15 ноября 1670 года в Амстердаме.

Одна пророческая цитата из его завещания знакома миллионам в его родной стране: «Я верю, что когда минует буря гнева Господня, управление страной вновь вернется к тебе, о, чешский народ». Эти слова стали темой песни протеста в первые дни советского вторжения, подавившего Пражскую весну 1968 года. Песня была запрещена, ее исполнитель появился на публике лишь двадцать лет спустя. Но какая у этой песни была аудитория! Три четверти миллиона человек на митинге под открытым небом — кульминация Бархатной революции в ноябре 1989 года. Какой из современников Коменского может похвастаться чем-то подобным?

В Европе Коменский тоже не предан забвению: четырехсотая годовщина со дня его рождения была отмечена выставкой «Коменский, европейский реформатор и чешский патриот» в Бодлианской библиотеке в Оксфорде и коллоквиумом в Амстердаме (помимо международных симпозиумов, проведенных в Праге). А в университете в Ольмюце (Моравия) тысячи студентов, ежедневно посещающих Центральную библиотеку, переступают через медальон с надписью, вмурованный в пол вестибюля этого огромного здания XVIII века. Надпись гласит: «Давайте превратим арсеналы в библиотеки. Я. А. Коменский». Эта цитата напоминает о конкретном историческом факте: после Бархатной революции 1989 года Артиллерийский склад был превращен в университетскую библиотеку.

Основные сочинения Коменского

Janua Linguarum reserata: The Gate of Languages Unlocked / T. Horn (transl.). Afterwards much corrected and amended by J. Robotham. 6th ed. L.: James Young, 1643.

John Amos Commenii Orbis sensualium pictus: John Amos Commenius's Visible World / C. Hoole (transl.). L.: John Sprint, 1705.

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

The Great Didactic: of John Amos Comenius / M. W. Keatinge (transl., biogr., historical and critical introd.). 2nd ed. L.: A. & C. Black, 1910.

The School of Infancy / E. M. Eller (introd.). Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1956.

The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart / H. Louthan, A. Sterk (transl., introd.), J. M. Lochman (preface). N. Y.: Paulist Press, 1998.

Дополнительное чтение

Kyrlova M., Privratska J. (eds). Symposium Comenianum 1982 — The Impact of J. A. Comenius on Educational Thinking and Practice. Uhersky Brod: Jan Amos Komenský Museum, 1984.

Laurie S. S. John Amos Comenius, Bishop of the Moravians: His life and Educational Works. 6th ed. Cambridge: Cambridge University Press: Pitt Press Series, 1904.

Murphy D. J. Comenius: A Critical Reassessment of His Life and Work. Dublin: Irish Academic Press, 1995.

Needham J. (ed.). The Teacher of Nations: Addresses and Essays in Commemoration of the Visit to England of the Great Czech Educationalist Jan Amos Komenský, Comenius, 1641–1941. Cambridge: Cambridge University Press, 1942.

Panek J. Comenius: Teacher of Nations. Prague: Vychodoslovenske Vydavatelstvo, 1991.

Sadler J. E. J. A. Comenius and the Concept of Universal Education. L.: Allen and Unwin, 1966.

Spinka M. John Amos Comenius: That Incomparable Moravian. 1st ed. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1943; 2nd ed. N. Y.: Russell and Russell, 1967.

Turnbull G. H. Hartlib, Dury and Comenius: Gleanings from Hartlib's Papers. Liverpool: University Press of Liverpool, 1947.

Van Vliet P., Vanderjagt A. J. (eds). Johannes Amos Comenius (1592–1670): Exponent of European Culture? Amsterdam; Oxford; North Holland, 1994.

Wright C. J. Comenius and the Church Universal. L.: Herbert Barber, 1941.

Young R. F. Comenius in England (1641–1642). L.: Oxford University Press, 1932.

Джон Локк (1632–1704)

Р. СМИТ

Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого... девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия¹.

Джон Локк родился в Англии, неподалеку от Бристоля. Его отец был адвокатом и мелким местным чиновником. В молодости Локк изучал медицину, «натурфилософию» (естествознание) и философию в Оксфорде. По окончании университета он в разное время занимал посты на кафедрах древнегреческого языка, риторики и нравственной философии. В 1667 году он становится личным медиком лорда Шефтсбери, сочетая эти обязанности с должностью наставника при его сыне, родившемся в 1671 году. В 1683 году, когда его обвинили в измене, граф Шефтсбери благоразумно перебрался в Нидерланды, и Локк последовал за его семьей в изгнание. После восхождения на трон Вильгельма Оранского Локк вернулся в Англию и занимал посты, достаточно хорошо оплачиваемые и в то же время настолько необременительные, что у него осталось достаточно свободного времени на опубликование большей части работ, на которых строится его репутация с 1689 года и далее.

¹ *Locke J. Some Thoughts Concerning Education* («Некоторые мысли о воспитании»). §1. Все ссылки даны на эту работу, если не оговорено иное. Цит. по: *Yolton J. W., Yolton J. S. Introduction: John Locke, Some Thoughts Concerning Education*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

Эти работы включают четыре письма о терпимости (первые опубликованы в 1689 году) и «Опыт о человеческом разумении» (1690 год, с повторными изданиями в 1694 и 1695 годах) — последний ныне воспринимается как классический текст эпохи Просвещения. Локк отвергает понятие о том, что человеческое знание и нравственные качества суть врожденные, он считал, что индивид — это «чистый лист», «*tabula rasa*» — буквально: восковая дощечка, с которой счищено все, что раньше было написано. И на этой дощечке отпечатывается весь последующий опыт. Таким образом Локка рассматривают в основном как философа-эмпирика, на которого большое впечатление производит тот факт, насколько наши знания, наше понимание мира зависят от того, что дают нам наши собственные чувства и опыт, поставляемый окружающим миром.

Элементы эмпиризма в просветительских работах Локка заметить нетрудно. Как показывает цитата, приведенная в начале данного очерка, Локк был весьма склонен полагать, что дети — это не более чем «белая бумага или воск, из которого можно лепить по своему разумению» (§ 217), однако если взять весь контекст, мы увидим, что он в немалой степени осторожен. Следует отметить, что «девять десятых людей», о которых Локк говорит в первой цитате, образуются воспитанием или образованием и придают должный вес десятой части. В книге «Некоторые мысли о воспитании», самой объемной и наиболее известной его работе, опубликованной в 1693 году, Локк пишет, что каждый ребенок имеет свой «неповторимый нрав» или характер.

Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно изменить ее целиком и превратить в противоположное (§ 66).

Отсюда следует, что наставник должен внимательно наблюдать за характером каждого ребенка, подмечать, где возможны улучшения и где усилия к изменениям не привели бы ни к чему или, что еще хуже, привели бы к притворству, к извращению самой мысли об образовании, как его понимает Локк, когда ребенок лишь прикидывается, что понимает, лишь бы угодить взрослым (Там же).

Локк отвергает обучение детей посредством того, что мы бы сейчас назвали «внешней мотивацией», т. е. играя на том, что им

нравится и что не нравится. Наши знания могут в значительной степени проистекать из того, что дают нам органы чувств, но регулировать поступки ребенка и направлять его поведение, используя такие мотивы, как чувственное удовольствие и боль, означает «поощрять в нем то самое начало, искоренение и уничтожение которого является нашей задачей» (§ 48). Вот почему телесного наказания следует избегать всеми силами. Локк много раз предупреждал в своих сочинениях о том, что телесное наказание опасно, что оно делает ребенка пассивным и забитым. Несомненно, такая позиция есть следствие отчасти его природной гуманности и отвращения к распространенной практике его времени. Но она есть следствие также того факта, что телесное наказание воздействует на естественную склонность человека упиваться удовольствиями и избегать боли, а у этого не надо идти на поводу. Детей надо воспитывать, а не просто приучать, и это означает, что нужно укреплять в них способность мыслить и рассуждать, а также способность противиться собственным неконтролируемым желаниям.

Для Локка образование является, по сути, тем, что мы бы сегодня назвали «нравственным воспитанием»: его цель — добродетель. Следовательно, необходимо принимать должные меры «для поддержания в теле той силы и бодрости, при которых оно было бы способно подчиняться и следовать указаниям разума» (§ 31). Следующая задача воспитателя «заключается в правильной организации самого разума, с тем чтобы он во всех случаях был склонен принимать лишь то, что соответствует достоинству и превосходству разумного создания» (Там же). Такое двойное предписание во многом объясняет то, что современному читателю может показаться странным. Локк дает нам советы по целому ряду тем, например: «чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не закутывались слишком тепло» (§ 5), или чтобы, как только у ребенка в достаточной степени отрастут волосы, не надевать ему головного убора днем и ночью, ибо «ничто так не предрасполагает к головным болям, к простуде, катарам, кашлю и разным другим заболеваниям, как привычка держать голову в тепле» (Там же). Читателя ин- структурируют помимо всего прочего о диете² для ребенка, о сне

² «Я думаю, что детям вовсе не следует давать дынь, персиков, а также слив большинства сортов и всех произрастающих в Англии сор-

и обуви³, о пагубных последствиях сидения на холодной земле, когда дети разгорячены беготней (§ 10: последствия часто бывают фатальными, судя по всему) и наконец, весьма подробно, о важности регулярного стула (§ 23).

Это не то, чего мы обычно ждем и что обычно находим в современных книгах об образовании. Однако для Локка «образование» — это, скорее, «воспитание» (немецкое *Erziehung* — «вскармливание», «выращивание»), а не школьное образование в нынешнем смысле. Причем он пишет для такого класса людей, чьи сыновья (о дочерях автор почти не упоминает) должны вырасти и стать джентльменами под индивидуальным домашним наблюдением наставников: эти люди заинтересованы в более широком освещении вопросов превращения их отпрысков в достойных взрослых мужчин, а не только в их интеллектуальных достижениях.

Поэтому было бы ошибкой сосредоточиваться исключительно на том, что Локк говорит об интеллектуальном и нравственном развитии, как поступают многие составители предисловий к его теории образования⁴, игнорируя все остальное в «Некоторых мыслях о воспитании» как нечто устаревшее. Весьма знаменательно, что Локк активно практиковал медицину. Например, он проводил то, что мы сейчас назвали бы полевыми испытаниями цинхоны, предшественницы хинина, и записывал результаты ее воздействия на своих пациентов⁵.

тов винограда, так как, обладая весьма соблазнительным вкусом, они содержат очень нездоровый сок... Но клубнику, вишню, крыжовник и смородину, если они совершенно зрелые, можно, я думаю, разрешать им есть» (§ 20).

³ «Я советовал бы также обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступить в нее... Всякий, кто подумает о том, как вредно и опасно промачивать ноги нежно воспитанным молодым людям, пожалеет, что он не ходил босиком, подобно детям бедных родителей, которые благодаря этому, в силу привычки, настолько легко переносят сырость ног, что не больше от нее простужаются и не больше терпят вреда, чем от сырости рук» (§ 7).

⁴ «Во Введении к данному изданию „Некоторых мыслей о воспитании“ не обсуждается та часть текста, где рассматривается забота о теле ребенка и его телесном здоровье» (см.: *Yolton J. W., Yolton J. S. Op. cit. P. 35*).

⁵ *Jardine L. Ingenious Pursuits. Little, Brown and Co., 1999. P. 282–283.*

Для того, кто верит, что впечатления органов чувств являются существенными источниками знания, необычайно важно, чтобы эти органы были в идеальном порядке. С этой целью многие ученые, современники Локка, охотно экспериментировали с самыми разными диетами, лекарствами и режимами — отчасти для того, чтобы установить, какие из них в наибольшей степени обостряют чувства⁶. Наша современная склонность разделять профессиональную ответственность за растущим ребенком между доктором и учителем (существующая в английской школьной программе дисциплина под названием «Личность, социум и здоровье» не в счет), вероятно, очень удивила бы Локка.

«Некоторые мысли о воспитании» представляют нам стопроцентно светскую, мирскую картину. Ребенок не рождается с идеей Бога или нравственных истин в голове. Именно образование превращает замкнутого на себе капризного младенца — Локк не питает романтических иллюзий относительно детства — в полноценного молодого человека. В то же время картина перед нами предстает во многих отношениях традиционная. Дети подобны путешественникам, только что прибывшим в незнакомую страну (§ 120) и вынужденным изучать ее законы и обычаи. Им предстоит познать их, как и все остальное, не изучая некий свод правил, но на практике. Если случай познать на практике не представляется естественным путем, в таком случае его надо создать искусственно. Практика «будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти» (§ 66).

Таким образом, искусство наставника заключается в нахождении нужных ситуаций и сочетании процесса возникновения привычки с активным развитием у ребенка мышления. Ключевая за-

⁶ Ibid. Локк более, чем многие из его современников, был осведомлен о том, что современная ему медицина, которую он называет «физикой», вызывает болезни столь же часто, как и излечивает их. Он пишет в «Некоторых мыслях о воспитании»: «Не следует при всяком недомогании давать детям лекарства или звать врача, особенно если это человек достаточно ревностный, чтобы немедленно уставить окна склянками и наполнить желудки детей микстурами... никто не может усомниться в серьезности совета со стороны человека, который, затратив известное время на изучение медицины, рекомендует вам не слишком торопиться обращаться к медицине и врачам» (§ 29).

дача состоит в том, что в ребенке надо пробудить желание учиться. Невозможно просто сидеть и ждать, пока это случится: так вопрос не стоит. Ситуация должна быть сконструирована. Весьма поучительный пример представляет собой обучение чтению. Локк описывает, как он помог инсценировать разговор, который ребенок якобы случайно должен был услышать. Речь шла о том, что чтение — привилегия наследников и старших братьев, оно помогает им стать джентльменами, «пользующимися общей любовью» (§148), а младшие братья пусть скажут спасибо уже за то, что их вообще воспитывают; обучение же письму и чтению — это больше того, что им полагается; пусть остаются грубыми и неотесанными, если так им нравится больше. Этот разговор возымел действие, мальчик, ставший объектом столь легкой и благожелательной манипуляции, мгновенно вспылал страстным желанием научиться читать. Обобщая свою мысль, Локк говорит нам: приобретение грамотности нужно превращать в игру, в забаву, при этом «можно пользоваться костями и игрушками с надписанными на них буквами; можно придумать еще двадцать приемов применительно к особенностям характера каждого, чтобы обращать этот метод обучения в развлечение для ребенка» (Там же).

Именно этот отказ в доверии к детям, которые якобы сами, по природе своей, не желают учиться, приводил в ярость Жан-Жака Руссо:

Немало хлопочут найти лучшие методы для обучения чтению: придумывают конторки, карточки; комнату ребенка превращают в мастерскую типографии. Локк хочет, чтобы ребенок учился читать по игральным костям. Не правда ли, какое прекрасное изобретение? Какая жалость к ребенку! Но есть средство более верное, чем все это, средство, о котором всегда забывают; это — желание учиться⁷.

Здесь мы видим разницу между сосредоточенной на ребенке, потакающей ему философией образования, с одной стороны, а с другой — философией достаточно либеральной и гуманной, но сомневающейся в том, что дети сами, добровольно, будут иметь склонность к учению, если только не учить их правильно. Локка никак нельзя назвать негуманным. Он понимает, что у детей есть свои собственные нужды и, как мы могли бы сей-

⁷ Rousseau J.J. *Émile*. Book 2 / A. Bloom (transl.). N. Y.: Basic Books, 1979.

час выразиться, своя собственная эволюционная психология: например, он не сомневается, что детям нужны игрушки, им нужно играть (§ 39). Но это не баловство: предлагаемое им образование имеет целью в меньшей степени счастливого и довольного ребенка, а в большей — цивилизованного и получившего хорошее образование взрослого человека, которым этот ребенок станет, когда вырастет.

Такой взрослый будет прежде всего обладать хорошими привычками — нравственными и проч. Он приобретет добродетель, а добродетель встречается куда реже и ценится куда выше, чем все знания мира (§ 70); в то же время он будет любить и ценить знания, он будет учиться всю жизнь и понимать, где и как отыскивать новые знания, когда они ему понадобятся (§ 195). Хотя сам он человек благородный, он не будет чураться физического труда, сможет научиться столярному делу, или садоводству, или обточке и полировке оптических стекол: эти занятия в должной мере познавательны и развлекательны, они не дают человеку предаваться «ленивому и апатичному настроению, которое заставляет проводить день за днем в сонливой праздности» (§ 208).

Хотя советы Локка по поводу воспитания молодого джентльмена XVII века не так-то легко применимы к условиям современного массового образования, тем не менее многое в нем может вдохновить и многому научить современного учителя и родителя. Например, роль учителя в создании для ученика возможности учиться, хотя в «Некоторых мыслях о воспитании» она несколько отдает манипуляцией, не стала менее значимой в мире, где коммерческое давление и превращение ребенка в младенца-потребителя делают «естественное» воспитание, как в «Эмиле» Руссо, основанное на врожденном здоровом любопытстве, все более и более невероятным. Идеи Локка привлекательны в особенности еще и потому, что мы становимся жертвами всеобъемлющих (и в то же время противоречащих друг другу) теорий обучения и директив, описывающих, порой в мельчайших деталях, авторитарный стиль преподавания каждого предмета в школьной программе, а Локк осмеливается предложить нам лишь «Некоторые мысли». Скромность и сочувствие миру ребенка явственно просматриваются в его тексте. Но хочется все-таки замолвить словечко за сливы и персики.

См. также очерк о Руссо в данной книге.

Основные сочинения Дж. Локка

A Letter Concerning Toleration, 1689.

An Essay Concerning Human Understanding, 1690.

Two Treatises of Government, 1690.

Some Thoughts Concerning Education, 1693.

Эти работы вошли в издание «The Clarendon Edition of the Work of John Locke», опубликованное Oxford University Press.

Дополнительное чтение

Axtell J. The Educational Writings of John Locke. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

Stephens R. C. John Locke and the Education of the Gentleman. University of Leeds: Institute of Education Research Studies, 1956. Iss.14.

Yolton J. W., Yolton J. S. Introduction: John Locke, Some Thoughts Concerning Education. Oxford: Clarendon Press, 1989.

Джон Уэсли (1703–1791)

Г. Д. РЭК

Природные склонности направлены неверно. Задача образования — направить их в нужную сторону¹.

Джон Уэсли родился в Эпуорте, Линкольншир, 17 июня 1703 года. Он был вторым выжившим сыном преподобного Самуэля Уэсли, приходского священника Эпуорта, и его жены Сюзанны. Получил образование в школе Чартерхаус и в колледже Крайст-Черч в Оксфорде, рукоположен в священники в 1726 году. С 1725 года решил вести праведную жизнь, энергично практикуя самодисциплину, и с 1729 года возглавлял группу единомышленников, прозванных «Святым клубом» и «методистами». В 1735–1737 годах Уэсли работал миссионером в Джорджии, США, попал под влияние эмигрантов из Моравии, и по возвращении в Англию они убедили его, что спасение принесет только вера в Христа, а не его собственные усилия. 24 мая 1738 года Уэсли перешел в евангелическую веру. После этого как странствующий евангелический проповедник он организовывал религиозные общества, распространившиеся по всей стране и превратившиеся в целую сеть, обслуживаемую светскими проповедниками. С 1744 года проводилась ежегодная конференция проповедников, устанавливающая правила существования организации. Хотя Уэсли утверждал, что не выходил из англиканской церкви, в 1784 году зарегистрировал конференцию как законный орган и начал проводить собственные самостоятельные рукоположения — первоначально для Америки. После его смерти, последовавшей 2 марта 1791 года, методизм превратился в новое семейство церквей, разделившееся на несколько ветвей в течение XIX века. Методизм Уэсли, хотя и был частью международного евангелического возрождения, отличался своей централизованной организацией, отрицанием кальвинист-

¹ Wesley J. A Thought on the Manner of Educating Children // Works. Vol. XIII. Wesley Conference Office, 1872. P. 476.

ского предопределения и весьма спорным утверждением о христианской непогрешимости.

Уэсли активно писал, хотя его творчество состояло в основном в адаптации других авторов, их приспособлении к собственным взглядам. Несмотря на широту его интеллектуальных и культурных интересов, основной целью в жизни Уэсли было использование культуры для пропаганды религии. Он очень интересовался сверхъестественным. Его педагогические работы следует рассматривать в свете его доминирующих религиозных интересов и верований после обращения.

Свидетельства в пользу влияния печатных и других источников на педагогические идеалы Уэсли являются косвенными и вычисляются по отзвукам и параллелям. Он цитирует Милтона и сторонников пиетизма в Иене, но только ради принципов непрерывного просвещения в одном случае и постоянного присутствия учителей среди учеников в другом. Его «Наставления для детей» (1743) представляют собой адаптацию взглядов Пьера Пуаре и Клода Флери; его «Подарок детям» (1749) заимствован у пуританина Джеймса Джейнуэя; списки рекомендуемого чтения для проповедников и Кингсвудской школы отражают влияние Филипа Додриджа, главы Нонконформистской академии. Хотя Уэсли напрямую и не признавал Локка, имеются отклики и близкие переклички между его собственными рекомендациями и «Некоторыми мыслями об образовании» последнего. Наблюдается также сходство в идеях с янсенистскими школами Порт-Рояль и, возможно, с Яном Амосом Коменским.

Самый очевидный источник вдохновения для Уэсли можно найти в системе воспитания и обучения детей его матери в Эпурте, а также в его наблюдениях за пиетистскими и моравскими школами в Германии, которые он посещал в 1738 году и описал в своем дневнике. Сюзанна Уэсли заботилась о воспитании детей в послушании и благочестии с самого раннего возраста, до того как дурное светское влияние развратит их души. Это противоречит взглядам современников, считавших, что религиозное образование следует оставить на более поздние годы, Сюзанна же не оставляет места индивидуальным особенностям характера и детской любознательности, способности познавать мир. Чтобы научить благочестию и послушанию, необходимо «сломить волю» и привести поведение ребенка в соответствие с поведением его родителей, пока сам ребенок не научится при-

нимать свои собственные (заранее обусловленные) решения. Можно использовать поощрения и наказания, в том числе и телесное наказание, когда оно необходимо². Джон Уэсли применял эти принципы, требуя послушания учителям в школе.

Его взгляд на образование был основан на его понимании человеческой природы и взаимоотношений человека с Богом. Он решительно отвергал мнение Руссо и других о человеческой природе и не считал, что человек по своей природе добр. «Эмиль» Руссо, по его словам, это «самое пустое, глупое, неразумное сочинение, когда-либо написанное самонадеянным еретиком»³. Уэсли полагал, что после грехопадения мы унаследовали греховную природу Адама. Поскольку спасти нас может только милость Божья, можно было бы подумать, что Уэсли не разделяет современного оптимизма по поводу спасительной силы образования. Безусловно, писал он, «вся наша мудрость не поможет им [детям] понять, не говоря уж о том, чтобы почувствовать, благодать Божью»⁴. Тем не менее Уэсли любил взывать к разуму, а не только к религии. Он отвергал предопределение и верил, что Бог наделяет человеческие существа свободой принять или отвергнуть спасение и что человек может преуспеть в религиозном и нравственном совершенствовании, готовя себя к дару благодати. Как и Локк, он отвергал врожденные идеи и настаивал на важности чувственных впечатлений. Отсюда мысль, что образование играет важную роль в достижении умственного, а также нравственного и религиозного совершенства. Это объясняет замечание о природных склонностях, направленных неверно (перекликающееся с Милтоном), и уверенность Уэсли в том, что «единственная цель образования — вернуть нашу разумную природу в ее естественное русло. Следовательно, образование надлежит рассматривать как разумность, полученную из вторых рук, разумность, которая, *насколько это вообще возможно* [курсив мой. — Г.Р.], помогает восполнить утерю первоначального совершенства»⁵. Хотя его

² Wesley J. Journal // Works. Bicentennial ed. Vol. XIX. 1990. P. 286–291; *Idem*. Sermons // Works. Bicentennial ed. Vol. III. 1986. P. 367–368.

³ *Idem*. A Thought on the Manner of Educating Children. P. 474; то же в: Journal // Works. Bicentennial ed. Vol. XXII. 1993. P. 284.

⁴ *Idem*. Letters / J. Telford (ed.). L.: Epworth Press, 1931. Vol. VI. P. 39.

⁵ *Idem*. Sermons. P. 348; цит. по: Law W. A Serious Call to a Devout and Holy Life (Classic of Western Spirituality). [1729].

главной заботой было обращение в веру и праведная жизнь — даже для маленьких детей, Уэсли уделял большое внимание образованию при помощи своих публикаций и советов, подогнанных к способностям его последователей.

Влияние пиеетистов и моравских братьев явственно проступает в работе основанной Джоном Уэсли Кингсвудской школы, режим которой очень напоминал тот, что царил в Галльской, Гернгутской и Иенской школах. Знал ли Уэсли напрямую о просветительских идеалах Коменского, неизвестно, но он, безусловно, многое узнал от моравских учеников Коменского, а также, подобно Локку и Коменскому, подчеркивал необходимость тщательно овладевать одним предметом и только после этого переходить к другому.

Вклад Уэсли в продвижение социальных реформ зачастую преувеличивается. С учетом его огромной занятости и сравнительно низкого общественного статуса его последователей, стоит ли удивляться, что он, в отличие от Уилберфорса и его сторонников, не мог организовывать и вести крупномасштабные кампании? Хотя Уэсли осуждал работорговлю и восхвалял воскресные школы, напрямую в этих начинаниях участвовал не он, а его последователи. То же самое можно сказать и об образовании в целом. Для девочек он рекомендовал школы, управляемые женщинами, с которыми сам дружил, и в то же время критиковал женские академии за легкомыслие, осуждал воспитание девочек, «как будто им суждено стать приятными игрушками»⁶. Уэсли тем не менее принимал более активное и прямое участие в образовании, нежели в любом другом из его общественных начинаний. Он основал несколько бесплатных школ для бедных и опубликовал множество книг по общему и религиозному образованию, включая молитвенники с гимнами и отрывками из Библии, для детей, а также несколько учебников и хрестоматий для Кингсвудской школы. Кроме того, он способствовал самообразованию взрослых: у него были публикации, он составлял списки рекомендуемого чтения для проповедников, со многими вел индивидуальную переписку. Его «Христианская библиотека» (1749–1755) предлагала широчайший выбор религиозной литературы. Он адаптировал научные («Обзор мудрости Господней в сотворении мира», 1775) и исторические работы, хотя откровенно при-

⁶ Wesley J. Sermons. P. 396.

знавал: «Моя цель в написании истории (как и натурфилософии) состоит в том, чтобы привести в нее Бога»⁷. Здесь он выступает в качестве известного, хотя и не слишком популярного просветителя или посредника между культурной элитой и менее образованными сословиями.

Однако самый весомый и непреходящий вклад Уэсли в образование — это его Кингсвудская школа, открытая в 1748 году. Это была начальная и средняя школа с сильным уклоном в сторону религиозного воспитания. Хотя первоначально она предназначалась для христиан вообще, позже эта школа открывала двери в основном сыновьям (а иногда и дочерям) его странствующих проповедников. Как многие евангелические проповедники и другие серьезные люди, Уэсли не доверял старым частным школам из-за их сомнительных педагогических методов, не говоря уже о многочисленных нравственных и религиозных недостатках. Он утверждал, что эти школы расположены главным образом неподалеку от больших городов и подвержены их развращающему влиянию; дети принимаются в них без разбору; большинство учителей не более религиозны, чем их ученики. Преподавание плохо спланировано, обычное обучение подменяется изучением латыни и греческого, оценки выставляются произвольно, потому что объективно оценить работу трудно. А вот Кингсвудская школа представляла собой закрытый пансион, и в то же время из нее легко было попасть в Бристоль; в школу принимали лишь избранных, и они оставались в школьном пансионе круглый год, чтобы избежать нежелательного родительского влияния. Целью обучения было христианское просвещение, способом — «формирование их умов, с Божьей помощью, в духе мудрости и святости, путем внушения им принципов — созерцательных и практических — истинной набожности, обучения их по-старинному, чтобы они смогли стать разумными христианами, следующими Писанию»⁸.

Подъем в четыре часа утра, уроки дополнялись церковными службами. Игры не разрешались, ибо «тот, кто играет в детстве, будет играть и став взрослым»⁹. Как и у пиетистов, развлечения сводились к прогулкам, садоводству и другим видам физиче-

⁷ Wesley J. Letters. Vol. VI. P. 67.

⁸ *Idem*. Plain Account of Kingswood School, 1781// Works. Vol. XIII. P. 293.

⁹ Немецкая поговорка, процитированная в: *Idem*. A Short Account of the School in Kingswood, 1768// Ibid. P. 283; Plain Account// Ibid. P. 294.

ского труда; детей всегда сопровождал учитель. Простая пища, соломенный тюфяк вместо пуховой перины (здесь переключили с Локком). Мальчиков от шести до двенадцати лет обучали «чтению, письму, арифметике, английскому, французскому, греческому, латинскому и древнееврейскому языкам, истории, географии, хронологии, риторике, логике, этике, геометрии, алгебре, физике, музыке»¹⁰. Однако некоторые из этих предметов не упоминались в составленных Уэсли списках книг, а отсылки к наукам позволяют предположить, что это была форма развлечения, как и в Галльской школе. Ядро школьного расписания, помимо элементарных основ английского языка, составляло изучение классиков; обучение осуществлялось традиционным способом: через стихи, «обсуждения» и «декламацию». С другой стороны, Уэсли делал упор на пошаговое обучение; античные тексты выбирались исходя из его понимания самых ранних и «чистых» авторов; как и пиетисты, он игнорировал авторов «непристойных». Следует обратить особое внимание на обязательное включение в программу одного из любимых религиозных авторов самого Уэсли, ежегодно помещаемых во главу списка литературы, рекомендуемой для чтения и перевода.

Уэсли также спланировал четырехгодичный «академический» курс с добавлением к классической основе современных работ по естественным наукам, истории и литературе. С характерной для него самоуверенностью он утверждал, что «любой, кто пройдет этот курс, будет на голову выше девяти из десяти выпускников Оксфорда и Кембриджа»¹¹. Действие этого плана было приостановлено до конца 60-х годов XVIII века, пока методисты были лишены права оканчивать Оксфорд. В 1775 году было выдвинуто предложение обучать проповедников в Кингсвуде, но вряд ли хоть один человек окончил «академический» курс. Время от времени кто-то из проповедников ненадолго останавливался в Кингсвуде, и Уэсли иногда читал проповедникам наставнические лекции в оксфордском стиле. Он часто жаловался, что Кингсвуд не отвечает его идеалу, так как, не говоря уж о буйной и не поддающейся воспитанию мальчишеской природе, сами

¹⁰ Short Account. P. 283; Plain Account. P. 295. Последние два предмета даются как «натурфилософия» и «метафизика».

¹¹ Short Account. P. 289; Plain Account. P. 296–301 с перечислением его критических замечаний по адресу Оксфорда и Кембриджа.

учителя редко обладали всеми необходимыми качествами: набожностью, способностью учить и поддерживать дисциплину. Тем не менее школа пережила многие превратности судьбы и постепенно превратилась в современную частную школу.

Значение и влияние Уэсли как просветителя установить нелегко. Хотя многие евангелисты и методисты разделяли его взгляды на первородный грех, на природу ребенка и роль образования, некоторые разрешали «невинные» игры и допускали использование детского любопытства в образовательных целях. В ретроспективе предложения XVII и XVIII столетий в области реформы образования, отношение евангелистов и методистов представляется очень консервативным, хотя и с некоторыми оговорками в плане поэтапного обучения и бдительного наблюдения. Что в первую очередь бросается в глаза, так это их анализ человеческой природы как греховной и забота об образовании как необходимом, хотя и несовершенном инструменте для подготовки детей к спасению. Традиционное образование должно, таким образом, осуществляться в религиозном контексте. Эти взгляды вступали в явное противоречие с современным им подъемом оптимизма во взглядах на человеческую природу и на то, чего можно достичь средствами образования. В Кингсвуде вплоть до конца XIX века должность управляющего занимали престарелые проповедники, которые контролировали управление школой, а также религиозное воспитание, и всячески препятствовали директорам в модернизации школьной программы.

Как и англиканская церковь и нонконформисты в XIX веке, последователи Уэсли надеялись преподавать избранным ими людям в церковных школах первой и второй ступени, а также в колледжах по подготовке учителей. К концу века большинство нонконформистов оставили всякую надежду на религиозные школы и отдали предпочтение светским закрытым школам, которые могли хотя бы спасти их детей от идеологической обработки англиканской церковью. Уэслианцы, хотя их мнения по этому поводу разделились, дольше других цеплялись за свои школы. Уэсли превозносил воскресные школы, явно надеясь, что они будут продвигать не только образование, но и религию: ничего удивительного, что и его последователи активно их насаждали¹².

¹² Wesley J. Journal / N. Curnock (ed.). 1916; repr. 1938. Vol. VII. P. 3, 306, 377.

Однако попытки уэслианских священников контролировать воскресные школы и ограничить их работу чтением и обучением слову Божьему зачастую заканчивались расколом и утратой профессионального контроля. Несмотря на продолжающиеся попытки сочетать образование с уэслианской религиозной этикой, развитие событий в уэслианских образовательных учреждениях на протяжении XIX века зачастую отражает борьбу социальных притязаний с религиозными целями, унаследованными от Уэсли. Тем не менее их настойчивость свидетельствует о желании изолировать методистов от ловушек грешного мира и в то же время удовлетворять свои социальные и педагогические амбиции: в XIX веке это значимый аспект в истории образования, основанного на религии. В Америке методисты основали разветвленную систему религиозных колледжей и университетов, что было бы немыслимо в Великобритании, хотя один лишь только недолго просуществовавший Колледж Коксбери пытался тщательно копировать схему обучения в Кингсвуде.

Что касается более широких культурных и педагогических вопросов, интересовавших Уэсли, освещенных в его публикациях, его наследие представляет собой перепечатки, сделанные главным образом уэслианцами в начале XIX века; его «Мудрость Божья с сотворении мира» и бойко продававшиеся народные рецепты, содержащиеся в «Простой медицине», перепечатывались еще дольше. И все же, если рассматривать его в качестве популяризатора «высокой» религиозной культуры, адаптированной в «доступную», можно сказать, что работы Айзека Уоттса того же рода жили дольше и оказали большее влияние на публику. Если взять самый элементарный уровень популярных брошюр, остается лишь удивляться, что Уэсли основал общество по распространению своих коротких брошюр среди грешников лишь в 1782 году, и им не хватало простоты и доступности, свойственной, например, сборникам народных сказок, преданий, баллад, да и сама система их распространения по эффективности ни в какое сравнение не шла с той, что была создана Ханной Мор¹³.

См. также очерки о Коменском и Локке в данной книге.

¹³ *Neuburg V.E. Popular Education. A History and Guide. Harmondsworth: Penguin, 1977. P. 131–137.*

Основные сочинения Уэсли

Издание работ Уэсли к его двухсотлетию (*Baker F., Heitzenrater R. P.* (eds). *Wesley's Works*. 34 vols. Oxford: Oxford University Press; Nashville: Abingdon Press, 1975–...) продолжается. Некоторые труды цитируются по более старому собранию сочинений: *Works*. 14 vols. Wesley Conference Office, 1872; repr. Grand Rapids: Zondervan (без даты выпуска); см. также: *Journal* / N. Curnock (ed.). L.: Epworth Press, 1916, repr. 1938. Vol. VII, VIII (1787–1791); *Letters* / J. Telford (ed.). L.: Epworth Press, 1931. Vol. III–VIII (1756–1791).

Следующие сочинения непосредственно затрагивают тему образования.

Journal // *Works*. Bicentennial ed. Vol. XIX. 1990. P. 286–291 (Susanna Wesley's child-rearing).

Sermons // *Works*. Bicentennial ed. Vol. III. 1986. P. 333–372 (on «Family Religion» «The Education of Children», «Obedience to Parents»).

A Thought on the Manner of Educating Children // *Works*. Vol. XIII. 1872. P. 474–477. *Instructions for Children*. L.: M. Cooper, 1743 (акцентирует внимание на необходимости все делать во славу Божию и подавлять страсти).

A Short Account of the School in Kingswood. Bristol: F. Farley, 1749. Repr.: *Ives A. G.* Kingswood School. P. 11–18; 1768 ed. // *Works*. Vol. XIII. 1872. P. 283–289.

A Plain Account of Kingswood School // *Works*. Vol. XIII. 1781. P. 289–301.

Дополнительное чтение

Body A. H. John Wesley and Education. L.: Epworth Press, 1936.

Ives A. G. Kingswood School in Wesley's Day and Ours. L.: Epworth Press, 1970.

Matthews H. F. Methodism and the Education of the People 1791–1851. L.: Epworth Press, 1949.

Naglee D. I. From Font to Faith. John Wesley on Infant Baptism and the Nurture of Children. N. Y.: P. Lang, 1987 (American University Studies). Ser. VII. Vol. 24.

Prince J. W. John Wesley on Religious Education. N. Y.; Cincinnati: Methodist Book Concern, 1926.

Sangster P. Pity My Simplicity. The Evangelical Revival and the Religious Education of Children. L.: Epworth Press, 1963.

Жан-Жак Руссо (1712–1778)

Т. О'ХЕЙГЕН

Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека¹.

Жан-Жак Руссо, гений-самоучка эпохи Просвещения, родился в 1712 году в кальвинистской Женеве, в буржуазной семье. Его отец был незадачливым часовщиком. Мать умерла через несколько дней после его рождения. Гордый гражданин родной Женевы, Жан-Жак Руссо, тем не менее, покинул ее в молодости, а позже жестоко и публично полемизировал с правителями города. Всю свою сознательную жизнь он прожил чужаком во Франции, где стал украшением и в то же время занозой в боку блестящей французской культуры.

Личная подготовленность Руссо в качестве теоретика педагогики была очень незначительной. Он получил лишь минимальное формальное образование и бросил пятерых детей, рожденных в гражданском браке с Терезой Левассер и отданных в приют. В 1740–1741 годах был частным преподавателем в семье одного второстепенного лионского дворянина, но признал, что непригоден для такой работы².

Однако Руссо написал одну из величайших работ по психологии развития ребенка — «Эмиль, или О воспитании», опубликованную в 1762 году, в тот же год, что и «Общественный договор».

«Эмиль» закрепил славу Руссо, но привел к его изгнанию, после того как книга была осуждена парижским факультетом

¹ *Rousseau J.J. Émile. Book I / A. Bloom (transl.). N.Y.: Basic Books, 1979. P. 37.* Все дальнейшие ссылки на страницы даются по этому изданию.

² Несмотря на это Руссо использовал свой опыт для написания двух коротких эссе об образовании — «*Mémoire*» и «*Projet*», — которые он представил своему нанимателю. В них содержатся несколько оригинальных тезисов, которые он позже развил в «Эмиле».

теологии, а затем и парижским Высшим судом, выдавшим ордер на арест автора. Примеру Парижа последовали и женевские власти, издав приказ сжечь и «Эмиля», и «Общественный договор» как «авантюрный, скандальный, безбожный, разрушающий христианскую религию и все законное правление». Наконец архиепископ Парижа объявил об «осуждении книги под названием „Эмиль, или О воспитании“ Жан-Жака Руссо, гражданина Женевы». Самое серьезное обвинение состояло в том, что автор отрицает первородный грех. В своем подробном ответе Руссо вновь подчеркнул это отрицание: «Основополагающий принцип любой морали... состоит в том, что человек по природе своей доброе существо, любящее справедливость и порядок; что в человеческом сердце не существует врожденного извращения и что первые движения природы всегда верны».

После изгнания в Швейцарию, а затем и в Англию Руссо вернулся в Париж в 1770 году. Продолжая активно творить, он составил разумный конституционный проект для Польши, но посвящал львиную долю своей энергии работам по самооправданию, которые были напечатаны лишь посмертно. Поведение Руссо в его последние годы часто описывают как паранойальное. Его убеждение в том, что он окружен врагами, стоваривающимися очернить его имя, было не лишено оснований. Его работы вызывали возмущение у столпов церкви и государства, он нажил множество врагов, в том числе и среди бывших друзей в кругах интеллектуальной элиты, с кем ссорился систематически. Он умер в 1778 году в Эрменонвилле, своем последнем убежище.

«Эмиль» представляет собой воображаемый педагогический эксперимент. Цель Руссо состояла в том, чтобы показать, как можно воспитать индивида, который сможет действовать как независимая личность даже в условиях незаконного политического порядка своего времени. Поскольку такие общественные институты, как школы и колледжи, безнадежно испорчены, существует единственное решение: изъять из общества и ученика, и учителя, и проводить эксперимент вдали от него.

В «Эмиле» Руссо занимает последовательно естественно-историческую позицию, моделирующую естественные условия. Он утверждал, что ребенок добр от природы, а порочным его делает только его окружение. Он считал, что знание приходит через органы чувств и что дети должны активно взаимо-

действовать с хорошо организованным окружением и таким образом приобретать знания. Поскольку движение является ключом к процессу обучения, его следует поощрять с самого рождения. Руссо выступал против пеленания детей и обучения их ходьбе на помочах. Растущего мальчика следует знакомить с естественными науками путем практических уроков, «обучением через делание», предпочтительно на открытом воздухе, вдали от сухого педантизма школьных учебников и лабораторий. В воображаемом «микромире» у ученика можно воспитывать здоровые, саморегулирующиеся, неэксплуататорские естественные порывы, а развращающее влияние общества можно предотвратить. Парадоксальным образом, требуется огромная неестественность, чтобы гарантировать выживание естественности в развращенном современном обществе: «При сложившихся обстоятельствах человек, с рождения предоставленный самому себе, в гуще других людей окажется самым уродливым из всех... Все общественные институты, в которые мы погружены, задушат в нем природу и ничем ее не заменят» (Р. 37).

Если воспитательный эксперимент с Эмилем завершится успешно, это будет означать, что результатом будет «дикарь, созданный для того, чтобы жить в городах» (Р. 205), знающий, опытный взрослый, счастливый и свободный. Чтобы достичь этого желаемого состояния, необходимо внушить человеку толику стоического реализма относительно его самого и его окружения: «Истинно свободный человек хочет только то, что может, и делает, что ему угодно. Вот мое основное положение. Стоит только применить его к детскому возрасту, и все правила воспитания будут сами собой вытекать из него» (Р. 84). Свобода не должна перерождаться в каприз. Быть независимой личностью означает быть хозяином самому себе, прежде всего — хозяином своего воображения. Быть капризным и испорченным — значит быть рабом сиюминутного порыва, ложных мечтаний и ненасытных амбиций. Долгое и прочное счастье не может быть гарантировано никому, но поистине свободный человек по крайней мере располагает внутренними ресурсами для его достижения.

Учеников следует знакомить с различными темами в определенном порядке, в соответствии с развитием их способностей. Это не было открытием Руссо. Но он пошел гораздо дальше своих предшественников в оценке опыта ребенка и в рассуждени-

ях по поводу качественной разницы между детским и взрослым опытом: «Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту!» (Р. 79); «Детство видит, думает и чувствует своим, одному ему свойственным образом. Нет ничего бессмысленнее, чем стремиться сменить наш образ мыслей на детский» (Р. 90). Позднейшая психология развития многим обязана поистине новаторской работе Жан-Жака Руссо в «Эмиле». В черновом варианте книги Руссо различал четыре «возраста человека»: возраст природы (0–12 лет); возраст разума (12–15 лет); возраст мудрости (20–25 лет). За ними идет (непредсказуемо) возраст счастья — «до конца дней». В окончательном варианте книги эти рубрики исчезли, но они служат указателем к ее структуре. В окончательном варианте Руссо добавил трехэтапную схему этического развития: а) в младенчестве и детстве учеником должна управлять необходимость; б) между детством и половой зрелостью им должна управлять целесообразность; в) с наступлением сексуальной зрелости — мораль (Р. 167).

Успехи на ранних этапах этического воспитания обусловлены принципом «отрицательного воспитания». По крайней мере до двенадцати лет «первое образование должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум — от заблуждения» (Р. 93). Руссо особенно настаивал на том, что следует отодвинуть на как можно более поздний срок приобретение несвойственного детству морально-понятийного аппарата, поскольку «до разумного возраста не может явиться никакой идеи ни о нравственности, ни о социальных отношениях; поэтому следует, по возможности, избегать слов, указывающих на эти понятия» (Р. 89). В период отрицательного образования ребенок должен быть окружен средой «искусственной необходимости», сталкиваться с препятствиями, которые представляются неизбежным следствием его собственного поведения, а не возникшими по воле других. В результате он должен стать «терпеливым, ровным, безропотным, смирным — даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека — терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого» (Р. 91).

Согласно схеме Руссо, отрицательное образование начинает уступать место положительному в разумном возрасте, но пол-

ностью вытесняется в подростковом возрасте (возрасте энергии). Затем Эмиль вступает в мир морали, наставник открывает ему «все его нравственные отношения» (Р. 318). Ключ к новому миру — это самолюбие, «первая и самая естественная из всех страстей» (Р. 208). Самолюбие требует рефлексии. Человек конструирует свое собственное «я» через взаимодействие с другими «я», обмениваясь узнаванием и одобрением, презрением и игнорированием. Наставник должен быть уверен, что его ученик, входящий в общество, общается с теми, кто достоин его внимания, кто признает в нем то, что достойно признания, и обеспечить ему правдивое зеркало, отражающее верный его портрет. Но самолюбие — это «орудие полезное, но опасное» (Р. 244), поскольку этот новый интерактивный мир уже неподвластен наставнику.

Отрицательное образование превращает промедление в добродетель. Руссо утверждал, что дети неспособны к нравственному (в отличие от целесообразного) поведению до достижения половозрелого возраста. До этого периода, поскольку в них нет природной жестокости, но ими движет «врожденное отвращение при виде страдания других существ», они могут проявлять сочувствие к другим людям (или к животным). И лишь позже, через воображение и самолюбие, они начинают распознавать в окружающих носителей прав, имеющих право на справедливость. И лишь потом, если верить Руссо, они могут воспринять идею Бога. Так, вопреки сложившейся практике, Эмиль не получает никакого религиозного образования до достижения отроческого возраста. Еще удивительнее представляется попытка Руссо отложить первый сексуальный опыт ученика до двадцатилетнего возраста. Но даже в этом случае вступление в супружеские отношения откладывается еще на пять лет, пока Эмиля знакомят с обычаями света, но не позволяют свету его развратить, пока он путешествует за границей, изучает политику и общество. До самого момента вступления в брак наставник аранжирует любовную жизнь Эмиля, находит ему идеальную жену Софи и организует достойное обучение для нее. Руссо подчеркивал, вопреки обретенной им мудрости Просвещения, что существуют фундаментальные физиологические различия между мужчинами и женщинами, которые следует признавать с помощью установления дополняющих друг друга, а не идентичных ролей двух полов

и укреплять радикально отличающимися друг от друга способами образования. Таким образом, Эмиль был избавлен от религиозного образования до достижения подросткового возраста, а Софи подвергается ему с младенчества. Прежде всего Эмиль воспитан, чтобы быть независимым, а Софи — чтобы быть зависимой.

Руссо оправдывал свои непопулярные взгляды на неравенство полов, утверждая, что здесь, как и раньше, он лишь реконструирует «естественный» порядок вещей в общественном окружении тем, что позволяет мужчинам и женщинам вновь дополнять друг друга, а не конкурировать.

Появление «Эмиля» произвело живейшее впечатление и на родителей, и на педагогов. К концу века влияние книги ощущалось по всему западному миру, хотя сопротивление ей было сильнее в католических, чем в протестантских странах³. Родители — как аристократы, так и буржуа, — стали самой впечатлительной и восприимчивой аудиторией. Матери из высшего сословия начинали сами выкармливать своих детей, вместо того чтобы отсылать их к кормилицам. Некоторые родители «вернулись к природе»: отвергли свивальники и позволили своим детям бегать босиком по дому и по двору. Другие, хоть и не без доли жеманства, стали поощрять детей к приобретению ремесленнических навыков. Среди теоретиков отзывы были противоречивыми. Одни утверждали, что Руссо был неоригинален и вторичен, другие — что он утопичен и впадает в крайности. Но историки соглашались, что его работа оказала мощное и продолжительное влияние на теоретические споры по всей Европе. «Прогрессивные» педагоги-мыслители — от Песталоцци и Фрёбеля в XVIII и XIX веках до Монтессори и Пиаже в XX веке — были многим обязаны «Эмилю».

С момента публикации против «Эмиля» поднялась яростная буря критики, не утихающая по сей день. Обвинения в утопизме, аристократическом высокомерии, тоталитаризме и сексизме появляются постоянно. На обвинение в том, что заповеди «Эмиля» — это всего лишь утопическая фантазия, неприменимая к реальной жизни, можно было бы ответить, что

³ См.: *Leith J. A. (ed.). Facets of Education in the Eighteenth Century // Studies on Voltaire and the Eighteenth Century. Vol. 167. Oxford: Voltaire Foundation and Taylor Institution, 1977. P. 19.*

книгу лучше интерпретировать как упражнение в построении моделей, в создании идеального типа, которому эмпирические примеры могут более или менее соответствовать, но не совпадать: не следует ее воспринимать как точное описание этих примеров. Второе обвинение состоит в том, что если применить постулаты Руссо к реальной действительности, они могут быть реализованы лишь в рамках крошечной элиты в неравноправном обществе. Но вряд ли это обвинение было бы принято самим Руссо. Он возразил бы, что педагогическая система, описанная в «Эмиле», и только она, применима в развращенном обществе его времени, а вот в другом, отличном от него, идеальном демократическом обществе применима иная система. В соответствии с третьим обвинением, а именно обвинением в тоталитаризме, наставник подвергает ученика унижительному обману и манипуляциям, что извращает и сводит к нулю конечную цель: воспитание независимого взрослого человека. На это можно ответить, что без изощренной сценической постановки в детстве ученик станет рабом капризов, причуд и моды, у него не будет шанса развить собственную личность и стать подлинным хозяином самому себе. Хотя такой ответ соответствует глубинным мыслям Руссо, сам он не был до конца убежден, что его призыв «Подготовляйте исподволь царство свободы» приведет к успеху (р. 63). Свои собственные сомнения он выразил в сочинении «Эмиль и Софи, или Одинокое», неоконченном и ненапечатанном продолжении «Эмиля». Здесь молодые любовники, подвергнутые развращающему воздействию Парижа, пришли не к счастливому концу, а к крушению брака, изменам и расставанию. Четвертое обвинение состоит в том, что различные формы образования для мужчин и женщин, которые пропагандировал Руссо, порождают неравенство, а не «гармоничное дополнение друг друга», как он утверждал. В результате женщинам вообще не суждено достигнуть нравственной или интеллектуальной зрелости, а тем более политической или экономической независимости. Мэри Уолстоункрафт была первой из множества критиков, указавших на двуличие Руссо по этому жизненно важному вопросу. Хотя размышления Руссо по поводу сексуальных различий и идентичности до сих пор вызывают споры, выводы, сделанные им из этих размышлений, не выдержали испытания временем.

См. также очерки о Песталоцци, Фрёбеле, Монтессори, Уолстоункрафт в данной книге и очерк о Пиаже в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Руссо

Стандартное издание сочинений Руссо на французском языке
Œuvres complètes / B. Gagnebin, M. Raymond (eds). Paris: Gallimard; Bibliothèque de la Pléiade, 1959, 1964, 1969, 1995.

Стандартное издание в английском переводе
(еще не оконченное⁴)

Collected Writings / R. Masters, C. Kelly (ser. eds). Hanover, NH: University Press of New England, 1990 ff.

Émile, or on Education / A. Bloom (transl.). N. Y.: Basic Books, 1979.

Дополнительное чтение

Cranston M. Jean-Jacques: The Early Life and Work of Jean-Jacques Rousseau, 1712–1754. L.: Allen Lane, 1983.

Cranston M. The Noble Savage: Jean-Jacques Rousseau, 1754–1762. L.: Allen Lane, 1991.

Cranston M. The Solitary Self: Jean-Jacques Rousseau in Exile and Adversity. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Dent N. J. H. Rousseau: An Introduction to His Psychological, Social and Political Theory. Oxford: Blackwell, 1988.

Jimack P. Rousseau, «Émile». L.: Grant and Cutler, 1983.

Leith J. A. (ed.). Facets of Education in the Eighteenth Century // Studies on Voltaire and the Eighteenth Century. Vol. 167. Oxford: Voltaire Foundation and Taylor Institution, 1977.

O'Hagan T. Rousseau. L.: Routledge, 1999.

Rorty A. Rousseau's Educational Experiments // Idem. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives. L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Wokler R. Rousseau. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Wollstonecraft M. A Vindication of the Rights of Woman. Harmondsworth: Penguin, 1992.

⁴ В 2004 г. издание завершено. — *Примеч. ред.*

Иммануил Кант (1724–1804)

А. Б. ДИКЕРСОН

Как же нам обрести совершенство? В чем заключается наша надежда? В просвещении и больше ни в чем¹.

Кант является центральной фигурой западной интеллектуальной истории, своей колоссальной философской работой он оказал огромное влияние на просветительское мышление. Академический философ в провинциальном немецком университете, он вел размеренную, упорядоченную и небогатую внешними событиями жизнь, но его сочинения преобразили современную мысль. Кант родился 22 апреля 1724 года в Кенигсберге, столице Восточной Пруссии (сейчас Калининград, Россия). Он был сыном седельщика. С 1740 по 1746 год он изучал математику, естественные науки, теологию, философию и античную литературу в Кенигсбергском университете. Затем восемь лет проработал домашним учителем детей в местных богатых семьях, после чего вернулся в университет в качестве лектора. В 1770 году, когда ему было сорок шесть лет, Кант возглавил кафедру логики и метафизики. К этому времени он уже опубликовал немало работ на различные научные и философские темы, но его фундаментальные философские труды начали печататься только в 1781 году с эпохальной «Критики чистого разума», посвященной анализу основных проблем метафизики и эпистемологии. За «Критикой чистого разума» последовали другие основополагающие работы, включая «Основы метафизики нравственности» (1785) и «Критику практического разума» (1788), посвященные нравственности философии, а также «Критику способности суждения» (1790) об эстетике. Кант умер 12 февраля 1804 года. С тех пор его работы так или иначе оказывали влияние практически на все последующее развитие

¹ Kant I. Lectures on Ethics / L. Infield (transl.). N. Y.: Harper and Row, 1963. P. 252.

философской мысли. Влияние Канта на педагогическую мысль, включая педагогическую психологию и философию, прослеживается особенно у таких мыслителей, как Песталоцци и Герbart, которые развивали центральные темы, затронутые в его эпистемологии и нравственной философии.

Несмотря на глубокий и постоянный интерес к предмету, Кант так и не написал методического труда, посвященного образованию. Однако работа, озаглавленная «Иммануил Кант о педагогике», была опубликована в 1803 году, незадолго до смерти Канта, Ф. Т. Ринком, бывшим студентом². Считается, что эта работа, английский перевод которой был опубликован в 1960 году под заголовком «Образование»³, основана на заметках Канта для серии лекций по педагогике, прочитанных в четыре приема в 70-х и 80-х годах XVIII века. Сейчас установлено, что эта работа состоит главным образом из парафразов и перевернутых цитат из других сочинений Канта, которые Ринк разместил в некоем подобии порядка⁴. Таким образом это не подлинное выражение взглядов Канта на образование. Чтобы установить, каковы эти взгляды на самом деле, необходимо обратиться к основным философским работам Канта и его многочисленным замечаниям об образовании, разбросанным по дискуссиям об этике, истории и политике.

Детали «критической философии» Канта чрезвычайно сложны, но понятие о независимости является для них важным объединяющим аспектом. Большое влияние на Канта оказали рассуждения Жан-Жака Руссо. Эпистемологию и нравственную философию Канта можно рассматривать как глубокий анализ утверждения Руссо о том, что «подчиняться закону, который ты сам для себя установил, есть свобода»⁵. В «Критике чистого

² Immanuel Kant über Pädagogik // Kants gesammelte Schriften. Bd. 9. Berlin: De Gruyter, 1923. S. 437–499.

³ Kant I. Education / A. Churton (transl.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 1960.

⁴ См.: Weisskopf T. Immanuel Kant und die Pädagogik. Zurich, EVZ-Verlag, 1970. Утверждения Вайскопфа в кратком изложении см.: Beck L. W. Kant on Education // Essays on Kant and Hume. New Haven: Yale University Press, 1978. P. 194–197.

⁵ Rousseau J.-J. The Social Contract / G. Cole (transl.). L.: Everyman, 1993. Book 1. Ch. 8.

разума» Кант начинает с проблемы того, как мы можем иметь априорное знание о мире, например, такое, какое дают математика и геометрия. Он постулирует, что это становится возможным, только если основные параметры мира (такие как пространство, время и причинная связь) зависят от природы, внутренне присущей разуму. Человеческое познание таким образом представляется не просто пассивным восприятием данных, оно включает структурирующую деятельность разума, в котором определенные врожденные «категории» налагаются на «многообразие», дарованное органами чувств. Другими словами, наш разум независим в том, что его фундаментальные теоретические принципы являются не попытками «подстроиться» к внешней реальности, а скорее законами, которые разум предписывает сам себе, а следовательно, и воспринимаемому миру. Однако реальность не исчерпывается детерминистским пространственно-временным миром нашего опыта. В основе «феноменального» мира, который мы воспринимаем органами чувств, лежит царство умопостигаемого, о котором у нас нет никаких определенных знаний. Человеческие существа обитают и в феноменальной сфере как причинно зависимые части естественного порядка вещей, и в умопостигаемой как потенциально независимые нравственные личности. Как нравственные личности мы можем быть независимыми, считает Кант, потому что нравственные поступки — это не вопрос повиновения чему-то внешнему по отношению к нам, например, Божьему велению или нормам нашей культуры. Напротив, нравственный закон — это закон, который разум сам предписывает себе. Деяние становится нравственно достойным, только если оно совершено ради себя самого, а не в том случае, когда оно совершено, например, по привычке, или из почтения к религиозным или политическим авторитетам, или как средство для достижения неких дальнейших целей вроде стремления к счастью. То есть, по словам Канта, основной особенностью нравственного закона является то, что он безусловно обязателен. Поэтому он должен принуждать нас просто в силу нашей разумности, а не из-за каких-то наших особых желаний или предпочтений. Поэтому в следовании нравственному закону нашими поступками движет только то, что нам внутренне присуще, а именно наш разум, другими словами, мы независимы. Далее Кант утверждает: чтобы нравственный закон стал чем-то безуслов-

ным, он должен быть последовательно унифицирован или, иначе, признаваем как обязательный всеми мыслящими существами, он должен заставлять нас уважать внутреннюю сущность всех мыслящих существ.

Кант, таким образом, решительно отделяет область природы от области нравственности, но он понимает образование как процесс, соединяющий эти две области, а именно ведет ребенка из состояния принуждения со стороны естественных желаний к такому состоянию, когда ребенок сможет совершать правильные поступки просто в силу понимания того, что это правильный поступок. Итак, согласно Канту, конечной целью образования должно быть формирование нравственного характера. В этом опять чувствуется влияние Руссо, однако Кант совсем по-другому интерпретирует происхождение и основы нравственности, чем Руссо, и совершенно иначе толкует то, что вовлечено в становление нравственного характера. Для Канта нравственный характер означает способность руководствоваться в своих действиях чисто рациональным пониманием нравственного закона, а не действовать исходя из некоего естественного желания. Поскольку он рассматривает рациональность как необходимое условие нравственности, Кант утверждает, что ребенок ни добр, ни зол по своей природе, скорее он по природе нерационален и, следовательно, лишен нравственности. Ребенок начинает жизнь, будучи лишенным способности к рациональной независимости, его необходимо подвести к этой способности через процесс образования. Это означает, что образование не может состоять лишь в формировании определенных привычек (например, через обучение путем механического запоминания), ибо действие по привычке — это не нравственное поведение. Всякое образование должно быть нацелено на постепенный подвод детей к самостоятельному мышлению, к тому, чтобы они стали независимыми индивидами, способными к подлинно нравственным поступкам. Кант не утверждал, будто знает наилучший способ для достижения этой цели, хотя и писал, что в «Эмиле» Руссо содержится много полезных рекомендаций. Правда, Кант говорил, что большинство современных ему педагогических приемов являются бесполезными, если не вредными, потому что они поощряют послушание и подчинение власти, а не независимость. Он рекомендовал создание экспериментальных школ с целью находже-

ния наилучших методов для развития нравственного характера у детей и был восторженным почитателем реформатора образования Иоганна Бернарда Базедова, управлявшего экспериментальной школой «Филантропинум» в немецком городе Дессау, основанной на принципах Руссо.

Хотя Кант не пытается сформулировать что-то особенное в плане конкретных предложений для реформы образования, он все-таки очерчивает общий контур процесса образования, включающего три компонента: заботу, дисциплину и просвещение или воспитание. В самом раннем возрасте дети требуют только заботы. Другими словами, их естественные потребности, такие как пища, тепло и ласка, должны удовлетворяться. По мере взросления им уже требуется дисциплина. Если предоставить детей самим себе, они останутся животными, будут следовать первому охватившему их импульсу и уже никогда не станут обучаемыми. Их нужно заставлять обуздывать свои желания, это необходимое предварительное условие для развития их разумности, но такое принуждение должно быть минимальным. Кант пишет: «Человек нуждается в дисциплине, потому что по природе своей он груб и дик... Дисциплина предполагает принуждение; но поскольку принуждение противоположно свободе, а свобода составляет высшую ценность человека, принуждение к дисциплине должно таким образом применяться к молодым, чтобы сохранить их свободу»⁶. Это означает, что детям нужно разрешить максимальное количество свободы, совместимое с их собственной безопасностью и свободой других людей. Таким образом, Кант, в отличие от Руссо, считает, что общественное образование в школе предпочтительнее, чем частное образование дома, потому что в школе детям предоставлено больше возможностей взаимодействовать с другими людьми и научиться уважать их независимость. Третьей компонентой образования является просвещение или воспитание. Дети должны развивать свои способности мыслить и понимать, обучаться навыкам и знаниям, которые им понадобятся, когда они станут взрослыми. Во время обучения детей не следует учить просто механически делать какие-то вещи, их нужно подводить к пониманию смысла того, что они делают. С этой целью Кант осторожно рекомендует использование

⁶ Kant I. Lectures on Ethics. P. 249.

сократического метода вопросов и ответов, а также предлагает сочетать преподавание теории с практикой. А самое главное, эта компонента образования должна включать нравственное воспитание или внушение привычки совершать внешне правильные действия. Разумеется, действия на основе такой привычки не являются по-настоящему нравственным поведением, но это существенный первый шаг к нему. В последней части нравственных наставлений детей необходимо подвести к пониманию безусловной ценности нравственности и таким образом восстановить их привычки поступать правильно на должном фундаменте. Это конечная цель образования, а вся предыдущая дисциплина и обучение должны быть направлены на подведение детей к этой последней ступени, на которую они должны взойти самостоятельно, чтобы стать подлинно взрослыми независимыми людьми.

Продвигаясь к цели развития нравственного характера у индивида, образование, таким образом, также преследует цель воспитания идеального политического сообщества, ибо тот, кто в своих действиях исходит из понимания нравственного закона, одновременно желает такого состояния дел, при котором уважается и осуществляется независимость всех разумных существ. Такое положение дел осуществимо в политическом сообществе, законы в котором соответствуют нравственным требованиям. И это, считает Кант, должно включать организацию политического строя, основанного на либеральных и республиканских принципах. Он пишет: «Пусть образование будет базироваться на правильных основах, пусть характер формируется на нравственных принципах, и со временем последствия этого достигнут даже правительства»⁷. В сущности, Кант рассматривает развитие человеческого существа из естественно-го состояния младенчества к независимости зрелого возраста как параллельное развитию человечества как единого целого. С характерным для эпохи Просвещения оптимизмом Кант рассматривает историю как историю человечества, борющегося за собственное совершенствование своими собственными усилиями, переходя из состояния варварства к цивилизованному состоянию и наконец — в некоей отдаленной точке в будущем — достигающего состояния подлинно нравственной об-

⁷ Ibid. P. 253.

щины и идеальной политической организации. Итак, перед образованием стоит титаническая задача не только формирования нравственного характера индивида, но также — в силу этого — продвижения в направлении формирования идеального человечества.

См. также очерки о Гербарте, Песталоцци и Руссо в данной книге.

Основные сочинения Канта

Каноническим изданием работ Канта на немецком языке является: *Kants gesammelte Schriften / Deutsche Akademie der Wissenschaften (Hrsg.)*. 29 Bd. Berlin: de Gruyter, 1902–1983.

Мы рекомендуем следующие английские переводы его основных работ:

Critique of Pure Reason / P. Guyer, A. W. Wood (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Practical Philosophy / M. J. Gregor (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Critique of the Power of Judgment / P. Guyer (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Lectures on Ethics / J. B. Schneewind, P. Heath (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Political Writings. 2nd ed. / H. B. Nisbet (transl.), H. Reiss (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Дополнительное чтение

Beck L. W. Kant on Education // Idem. *Essays on Kant and Hume*. New Haven; L.: Yale University Press, 1978. P. 188–204.

Crittenden P. Learning to Be Moral: Philosophical Thoughts about Moral Development. Atlantic Highlands; L.: Humanities Press International, 1990. Ch. 7.

Frankena W. K. Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey. Glenview: Scott, Foreman and Co., 1965. Ch. 3.

Herman B. Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education // Rorty A. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 255–272.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1826)

Д. ТРОЙЛЕР

Учит и формирует сама жизнь (*Das Leben bildet*)¹.

Педагогическая мысль Песталоцци порождена республиканской идеологией, активно обсуждавшейся во второй половине XVIII века в Швейцарии. Под влиянием историка и литературного критика Иоганна Якоба Бодмера эта республиканская дискуссия приобрела в Цюрихе, родном городе Песталоцци, черты радикализма и вылилась в реформистское движение, в котором он принял участие в 60-х годах XVIII века. Идеалом, который отстаивали молодые республиканцы, была патерналистская, добродетельная и аристократическая республика, где образование стало бы неотъемлемой частью политического соглашения. Политическое участие Песталоцци в этом движении и тот факт, что его семья не принадлежала к богатому сословию (его отец умер, когда ему было пять лет), поставили непреодолимую преграду на пути его карьеры как священника или политика. В соответствии с не приемлющей торгашества республиканской идеологией, следуя сияющему примеру «Эмиля» Руссо (1762), он решил стать фермером: мечтал о добродетельной жизни вдали от вопиющих пороков и разврата такого торгового города, как Цюрих.

В 1767 году Песталоцци уехал в Берн, чтобы начать обучение современным методам ведения сельского хозяйства. Берн был сельскохозяйственной республикой, его жители считали себя истинными наследниками Римской республики. Бернские реформаторы были в политическом отношении не такими радикалами, как цюрихские, и фокусировали внимание главным образом на оптимизации сельского хозяйства. Именно в этом

¹ Schwanengesang // Pestalozzi's Sämtliche Werke (PSW). Bd. XXVIII. Leipzig; Zürich, 1927–1996. S. 83.

окружении так называемых «экономических патриотов» Песталоцци впервые узнал о том, что процветающая экономика может быть выгодна в том числе и сельским жителям. Он купил землю, чтобы стать самостоятельным сельскохозяйственным производителем, но пал жертвой катастрофического для всей Европы неурожая 1771–1772 годов. Вот почему он установил ткацкие станки в подвале своего дома и нанял бедняков из соседних деревень, чтобы ткать хлопок за низкую плату. Столкнувшись со всеобщим обнищанием вокруг, он в 1774 году решил основать приют для детей бедняков. Замысел был таков: дети будут сами оплачивать стоимость своего проживания, работая на ткацких станках, а Песталоцци пообещал дать им минимум знаний, необходимых бедным людям. Однако дети так и не сумели заработать себе на содержание, и это привело к краху приюта в 1780 году.

Нужда заставила Песталоцци обратиться за помощью к самому крупному швейцарскому журналисту и издателю XVIII века, философу и филантропу Исааку Изелину, иначе ему никак не удавалось решить проблему бедности. Изелин поддерживал Песталоцци в его творчестве, помог ему опубликовать его первый роман «Лингард и Гертруда» (1781), в котором описывается реформирование погрязшего в пороках селения добродетельным князем. Под влиянием немецких теорий естественного права и французских физиократов Изелин, выдающийся критик Руссо, оказал глубокое влияние на теоретическое мышление Песталоцци, ставшее более космополитическим, христианским и ориентированным на естественное право. Более десяти лет отношения между нашим естественным и нашим общественным состоянием были доминирующей темой его раздумий. Он оставил представление о людях как об органической общине, увлекшись осознанием фундаментального различия между политической сферой государства и религиозной сферой личности. После смерти Изелина в 1782 году Песталоцци начал писать о социальных и политических проблемах, таких как преступность и детоубийство. Его скептицизм по отношению к человеческой природе рос, он расстался с оптимистическими, смягченными религией республиканскими принципами, внушенными его покойными наставниками. Человек рассматривался как дикое животное, эгоистичное, не знающее социальной организации и в основе своей антисоциальное, поэто-

му образование идентифицировалось с социализацией путем обучения ремеслу и с функцией подготовки людей к труду. Социальная функция религии была ограничена восстановлением гармонии между различными общественными классами.

После Французской революции 1789 года Песталоцци сосредоточился на значении и роли свободы. Под влиянием главным образом немецких критиков Просвещения, таких как Фридрих Генрих Якоби, он разработал концепцию личной свободы, которую многие ученые отождествляют с этикой Канта. В 1797 году Песталоцци опубликовал философскую работу «Изучение движения природы и развития человеческого рода», где он проводит параллель между развитием индивида и развитием человечества. На этой основе он пытался разрешить фундаментальные социальные проблемы, предлагая третье, внутреннее состояние как подлинное решение конфликта между состоянием природы и состоянием общества. Это состояние внутренней нравственности Песталоцци вывел из своих взглядов на истинно христианскую религию и рекомендовал в особенности для политических лидеров, поскольку соблазн злоупотребления властью представлялся ему самой острой проблемой общественной жизни. Он отвергал идею эгалитарной демократии на том основании, что люди недостаточно образованны и поэтому чересчур эгоистичны. Достижение нравственного состояния потребует, следовательно, ранней и полной социализации в состоянии общества в целях противодействия этому эгоизму и укреплению воли. В целях уничтожения эгоизма образование в семье является ключевым и решающим фактором, потому что любовь — это центральное чувство внутри семейного контекста, именно это позволяет ребенку развивать свою врожденную добрую волю. Сила воли необходима для формирования суждений там, где существуют конфликты между чувством несправедливости и любовью или альтруизмом. Следовательно, состояние внутренней нравственности необходимо, если люди должны принимать нравственные решения и совершать нравственные поступки.

Гельветическая революция 1798 года решительно и круто изменила жизнь Песталоцци. Он был уверен, что эта революция возродит былую добродетельную республику, убежден в нравственной порядочности новых лидеров. Поэтому он вскоре составил план ремесленного училища для детей бедняков. Новое правительство послало его в Станц, где Песталоцци провел семь

месяцев в монастыре, пытаюсь основать и организовать приют. Потом здание монастыря было реквизировано французскими войсками в июне 1799 года. Эти семь месяцев стали решающими в жизни Песталоцци. Многие ученые утверждают, что город Станц надо рассматривать как место рождения современной педагогики. Основанием для такой оценки является письмо, опубликованное в 1807 году, в котором Песталоцци выдвинул — на основе своего опыта работы с детьми — новую трехступенную систему преподавания. Первая, низшая, ступень — это семейная жизнь, где главная цель — открыть сердца детей через удовлетворение их простейших нужд. Вторая ступень — поощрять в повседневной жизни практику альтруистических порывов, возникших на первом этапе. Третья ступень вводит размышление об этой повседневной жизни, помогает детям понять, что такое нравственное суждение. Таким образом школы должны ориентироваться на всеобъемлющую образовательную концепцию *Menschenbildung*, т. е. «формирования человека», в которой знание всегда привязано к нравственным стандартам².

Чрезвычайно важно понять, каким образом к 1807 году идеология *Menschenbildung* стала такой важной. Следует учесть два центральных и, возможно, противоположных момента. Первый состоит в том, что Песталоцци разочаровался в новой политической системе. Парламентские дебаты по налогообложению убедили его в том, что эгоистичность элиты невозможно устранить путем изменения государственной системы. Политика вообще не может играть существенной роли, поскольку хорошая политика невозможна, если отсутствует нравственное просвещение людей. Данный вывод указывает на полный переворот старой республиканской доктрины. Не в политической и не в общественной сфере следует прежде всего просвещать людей, но в «жилой комнате» (*Wohnstube*). В соответствии с этим переворотом нравственным лидером является не князь, а мать. Она становится осевой точкой между Богом, детьми и миром за пределами жилой комнаты. Центром становится не — в терминах дихотомии Руссо — гражданин, а человек: «Я не житель Цюриха, я вообще больше не швейцарец. У нас больше нет родины. Позвольте нам остаться людьми и не за-

² Stanser Brief// PSW. Bd. XIII. S.14f.

бывать о проблемах человечества до самой нашей смерти»³. Следовательно, вся социальная и политическая судьба нации зависела от подлинного образования, а осуществление такого образования зависело от мудрых лидеров.

Второй момент, хотя он и обусловил феноменальный успех Песталоцци в наступившем XIX веке, несколько противоречит первому. В тот самый момент, когда он поменял прежнюю патерналистскую республиканскую идеологию на деполитизированную, материалистическую идею «жилой комнаты», гельветическое правительство, а в частности, последователь Канта, министр науки и образования Филипп Альберт Штапфер, решило, что Песталоцци — идеальный кандидат для надзора за новой школьной системой. «Метод» Песталоцци сочли способным разрешить все педагогические проблемы молодой нации. Предполагалось осуществлять подготовку учителей на основе представления Песталоцци о знаниях, нравственно облагораживающих человека. В 1800 году Песталоцци стал первым национальным учителем учителей. Увидели свет первые составленные им методические пособия.

Этот метод был основан на одной центральной мысли: все люди подвержены воздействию естественных сил, заложенных в нас вечными законами природы. Отсюда цель образования — развивать эти силы естественным путем, основанным на психологии. Все три основных измерения человеческой натуры — голову, тело и сердце — следует рассматривать как «завязи», ждущие развития посредством образования, что Песталоцци подчеркивает в своей главной педагогической книге «Как Гертруда учит своих детей» (1801). Развиваясь естественным путем, они образуют целостную гармонию, обеспечивающую господство нравственности. Несмотря на явный парадокс *естественного* перехода из природного состояния в состояние нравственное, несмотря даже на механистический характер упражнений в его учебниках, и метод Песталоцци, и его школа в Бургдорфе постепенно стали известны по всей Европе. Не столько идея основания педагогической системы на семейной или материнской любви, сколько целостная идеология *Menschenbildung* удачно легла на современное Песталоцци на-

³ Letter to David Vogel // Pestalozzi's Sämtliche Briefe. Bd. 5. Zürich, 1961. S. 35f.

правление философской мысли, такое как немецкий романтизм и гуманизм Гумбольдта. Что больше всего понравилось, так это не механистический метод, а «дух» данного метода, трактовка образования не как обучения знанию, а как укрепления и гармонизации интеллектуальных и других психологических сил. Свидетельством влияния Песталоцци стало основание школ, действующих по его методу в различных странах, включая Германию, Францию, Англию и США, а также появление — в течение первых четырех лет после опубликования «Гертруды» — почти двухсот работ, обсуждающих метод Песталоцци.

Первое десятилетие XIX века стало триумфом Песталоцци благодаря его умению сделать педагогические проблемы частью более широкой общественной дискуссии. Покинув Бургдорф по политическим причинам, Песталоцци получил приглашения из нескольких мест, где можно было разместить его институт. После короткого периода сотрудничества с Филиппом Эммануэлем Фелленбергом в Мюнхенбуксе Песталоцци в 1805 году перевел свой институт в Ивердон во французской части Швейцарии, где и оставался до 1825 года. Однако его успех был неоднозначен: ведь его лишенный контекста метод, якобы основанный на вечных законах природы, можно было применять в условиях любой политической системы. Пруссия, например, эксплуатировала его идеи с целью построения национальной школьной системы, ориентированной на военное образование. Убежденный в том, что его метод может стать основой национального возрождения, Песталоцци призывал швейцарский парламент сделать этот метод основой школьного образования в стране. Однако официальный отчет, опубликованный в 1810 году, показал, что ни механический метод преподавания, ни семейная структура института не могут быть адаптированы к системе общественного образования.

Во втором десятилетии XIX столетия наступила путаница и неразбериха. Ссоры между сотрудниками Песталоцци и его собственная неспособность управлять большим заведением и обеспечить преемственность привели к угасанию института. В этой ситуации Песталоцци стал не только дистанцироваться от собственного метода, но и сожалеть о своей попытке свести теорию образования к одному из вечных законов природы. Он все больше склонялся к христианской точке зрения, его смущало, что его институт, первоначально предназначенный для де-

тей бедняков, обслуживал преимущественно детей богатых родителей. В 1818 году он открыл параллельную школу для бедных детей, сосредоточившись на ремесленных навыках, которые помогли бы молодым людям заработать себе на достойную жизнь. Увы, эксперимент не удался по финансовым причинам и заглох всего через год. Включение этих бедных детей в основной институт вызвало новые проблемы: различие в подходе к богатым и бедным детям оказалось неприемлемым.

В 1813 году Песталоцци начал писать книгу о своей педагогической теории. Она была опубликована в 1826 году под названием «Лебединая песня». Ее можно рассматривать как его педагогическое завещание. В этой книге мы находим поразительное множество параллелей с опубликованным в 1797 году «Изучением движения природы и развития человеческого рода», и хотя в новой книге мы не найдем превознесения политических лидеров, зато найдем подчеркивание новой оптимистичной христианской антропологии. Хотя человеческие силы по-прежнему понимаются в духе телеологии, считается, что вечные законы природы действуют только в связи с первоначальным развитием детей. Теперь упор делается на практическое значение различных социальных и семейных контекстов: именно они являются решающим элементом. Более того, считается, что каждый индивид обладает неповторимым характером, не поддающимся теоретическому или систематическому обобщению. Это означало конец мечте о существовании общей, действующей вне контекста и вечно действительной теории образования. Реальная жизнь в специфическом контексте является основой образования, и чем лучше семейная жизнь, тем лучше будет образование.

«Лебединая песня» была опубликована после возвращения Песталоцци на его старую ферму. Он умер всего год спустя, в 1827 году. К этому времени ни радикальная реформа школьной системы, ни идея формирования человека уже не были модными темами для обсуждения. Однако в Швейцарии сменился политический климат, когда либеральное движение привлекло на свою сторону большинство в 40-х годах XIX века. Это движение нуждалось в героях, и никто не был более идеальным примером миролюбия, бескорыстной самоотверженности, преданности педагогическим идеям, чем Песталоцци. Хотя, как часто бывает с такими героями, его тексты мало кто читал, Песта-

лощи к концу XIX столетия превратился в подлинный символ национальной интеграции. Его 150-летие в 1896 году стало первым национальным праздником. Помимо этой политической канонизации — а это само по себе имеет значение для педагогики — исследователи и теоретики образования продолжают обсуждать основную проблему, поднятую и изученную Песталоцци: соотношение между школьным образованием и общественной нравственностью мужчин и женщин, которым оно помогло «сформироваться».

См. также очерки о Гумбольдте, Канте и Руссо в данной книге.

Основные сочинения Песталоцци

Pestalozzi's Sämtliche Werke (PSW). Bd. I–XXIX. Leipzig: Zürich, 1927–1996.

Von der Freiheit meiner Vaterstadt, 1779 // PSW. Bd. I.

Über Gesetzgebung und Kindermord, 1783 // PSW. Bd. IX.

Meine Nachforschungen über den Gang in der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, 1797 // PSW. Bd. XII.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801 // PSW. Bd. XIII.

An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes, 1815 // PSW. Bd. XXIV.

Schwanengesang, 1826 // PSW. Bd. XXVIII.

Pestalozzi's Educational Writings / J. A. Green (ed.). L., 1912.

Дополнительное чтение

Hager F.-P., Tröhler D. (Hrsg.). Pestalozzi — wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium, 1996. Neue Pestalozzi-Studien. Bd. 4. Berne: Haupt, 1996.

Oelkers J., Osterwalder F. (Hrsg.). Pestalozzi — Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim: Beltz, 1996.

Oelkers J., Tröhler D., Zurbuchen S. (Hrsg.). «Methode» um 1800: Ein Zauberwort? Der Erfolg Pestalozzis im historischen Kontext. Neue Pestalozzi-Studien. Bd. 7. Berne: Haupt, 2001 (работа продолжается).

Stadler P. Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Bd. 1, 2. Surich, NZZ, 1988–1993.

Tröhler D. (Hrsg.). Pestalozzi's «Nachforschungen» I: textimmanente Studien / 18 neu entdeckte Briefe Pestalozzis. Neue Pestalozzi-Studien. Bd. 5. Berne: Haupt, 1998.

Tröhler D. (Hrsg.). Pestalozzi's «Nachforschungen» II: kontextuelle Studien. Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998. Neue Pestalozzi-Studien. Bd. 6. Berne: Haupt, 1999.

Мэри Уолстоункрафт (1759–1797)

ДЖ. Р. МАРТИН

Идеальное образование, по моему убеждению, — это практическое применение понимания того, что наилучшим образом рассчитано на укрепление тела и формирование сердца. Или, другими словами, того, что помогает приобретать такие добродетельные привычки, которые сделают его независимым. По правде говоря, это фарс — назвать любое существо добродетельным, если его добродетели проистекают не из работы его собственного ума. Таково было мнение Руссо относительно мужчин. Я распространяю его на женщин¹.

Мэри Уолстоункрафт родилась в Лондоне, в семье, где склонный к насилию и транжирству отец не раз выгонял из дому жену и пятерых детей, проматывал их деньги, не оставляя им никакой надежды на существование. В восемнадцать лет, получив бессистемное образование в неблагоприятных обстоятельствах полной нищеты, Мэри покинула свой дом. Следующие девять лет Уолстоункрафт провела за работой на трех местах, доступных в те времена незамужним женщинам. Сначала она была компаньонкой у вдовы, жившей в Бате. Затем с помощью сестры и близкой подруги основала школу для девочек. Когда это предприятие потерпело крах, она стала гувернанткой.

Невольно напрашивается вопрос: что случилось бы, если бы на помощь Мэри Уолстоункрафт не пришел Джозеф Джонсон? Когда ее уволили с последнего места, человек, напечатавший ее эссе 1786 года «Мысли об образовании дочерей», предложил ей крышу над головой, заказал новые сочинения для издаваемого им «Аналитического ревю» и ввел ее в небольшой кружок литературных друзей, включающих Уильяма Блейка, Уильяма Годвина и Тома Пейна. В этом впечатляющем окружении Уолстоункрафт стала сама собой. Один из биографов назвал идеи,

¹ *Wollstonecraft M. A Vindication of the Rights of Woman / C. H. Poston (ed.). N. Y.: Norton, 1975. P. 21.*

высказанные в «Мыслях об образовании дочерей», «фрагментарными, ограниченными и во многом субъективными», после чего добавил: «Огромный прыжок вперед в ее мышлении произошел через несколько лет»². В 1790 году Уолстоункрафт опубликовала «Защиту прав человека в письме к почтенному Эдмунду Берку» в ответ на его «Размышления о Французской революции», и эта книга сделала ее известной. Но «огромный прыжок вперед» она совершила, написав трактат «Защита прав женщины», опубликованный в 1792 году.

Превозносимый радикальными мыслителями того времени и проклинаемый консерваторами трактат Уолстоункрафт принес ей славу как на родине, в Англии, так и за рубежом. Приехав в революционный Париж в конце 1792 года, Уолстоункрафт, автор того, что сейчас повсеместно признано феминистской классикой, увидела, что французский перевод ее работы опередил ее. Увы, Уолстоункрафт так и не представилась возможность повторить это достижение. В августе 1797 года, вскоре после того как она вышла замуж за Годвина, автора нашумевшего радикального трактата «Исследование о политической справедливости», и всего через пять лет после публикации «Защиты прав женщины» Мэри Уолстоункрафт трагически погибла от после родовых осложнений. Ребенок, однако, выжил, и портрет этой девочки, как и портрет ее матери, ныне украшает лондонскую Национальную портретную галерею, так как в девятнадцатилетнем возрасте Мэри Уолстоункрафт Годвин Шелли написала великий готический роман «Франкенштейн».

Сьюзен Б.Энтони, Элизабет Кейди Стэнтон, Эмма Голдман, Вирджиния Вульф, Симона де Бовуар — вот лишь некоторые из многих феминисток, отдавших должное в своих сочинениях Мэри Уолстоункрафт. Однако чаще всего «Защиту прав женщины» читали и воспринимали как чисто политический текст. Руссо в «Эмиле», книге, которую Уолстоункрафт во втором томе «Защиты прав женщины» подробно обсуждала, советовал: «Читайте „Государство“ Платона. Это вовсе не политическое сочинение, как думают те, кто судит о книгах лишь по заглавиям, это прекраснейший, какой только был когда-либо составлен,

² Flexner E. Mary Wollstonecraft. N.Y.: Coward, McCann, and Geoghegan, 1972. P. 61.

трактат о воспитании»³. То же самое можно сказать об «Эмиле» Руссо. И это с полным правом можно сказать о «Защите прав женщины» Мэри Уолстоункрафт.

«Защита прав женщины», торжество разумности женщин, представляет собой критику того взгляда на женское образование, который поддерживает Руссо и многие другие, готовые сделать женщин искусственными и слабыми, поставить развитие понимания у женщин в зависимость от приобретения ими неких «телесных достоинств»⁴. Чтобы стать нравственным человеком, говорила Уолстоункрафт, нужно упражнять разум: «Существо не может быть признано разумным или добродетельным, если оно подчиняется чьей-либо власти, кроме власти разума»⁵. Упражнение разума требует, в свою очередь, приобретения знаний и понимания. Другими словами, просвещение ума является решающим условием для разумности, а разумность — это признак подлинно добродетельного человека.

Если требования нравственности предполагают, чтобы образование женщины развивало ее разум насколько возможно полно, того же самого требует, согласно Уолстоункрафт, роль жены и матери. Защищая женские права, она не обошла вниманием традиционное призвание женщины и даже призвала мужчин разделить с женщинами труды и обязанности, связанные с жизнью в семейном доме. Но она отвергала просвещение в зависимом положении, которое рекомендовал Руссо. Женщина имеет право стать просвещенной самостоятельно, утверждала Уолстоункрафт, ведь она не может заранее знать, что ей достанется просвещенный муж. Более того, «забитые жены, как правило, становятся глупыми матерями»⁶.

Мэри Уолстоункрафт была истинной дочерью эпохи Просвещения. Как и для Джона Локка, разум служил для нее отправной точкой политической философии. Она верила в существование прав, которые люди наследуют в силу того, что они разумные существа; верила в то, что разум составляет основу этих прав, так как сам разум, данный Богом, позво-

³ Rousseau J.-J. *Émile* / A. Bloom (transl.). N. Y.: Basic Books, 1979. P. 40.

⁴ Wollstonecraft M. *A Vindication of the Rights of Woman*. P. 23.

⁵ Ibid. P. 191.

⁶ Ibid. P. 152.

ляет людям постигать истину и, следовательно, приобретать познание добра и зла; что обладание разумом поднимает человека над животным миром; что через упражнение разума люди становятся нравственными и в конечном счете государственными деятелями. Но хотя Уолстоункрафт разделяла жизнепонимание, сформулированное другими людьми, именно она одна настойчиво привносила в эту философию женскую тему. Об оригинальности и глубине ее идей следует судить не по собственно принятой ею философии Просвещения, а по тому, как она распространяла основные принципы этой философии на женщин.

В «Защите прав женщины» Уолстоункрафт поставила себе тройную задачу: опровергнуть предположение о том, что женщины неразумны и являются рабынями своих страстей; продемонстрировать, что если права человека распространить на женщин, женские домашние обязанности от этого не страдают; и предложить женщинам образование и воспитание, которые будут существенным образом развивать их способность мыслить и рассуждать независимо, чтобы они могли заслужить равные с мужчинами политические права. Первую задачу она выполнила блистательно. Документально подтверждая детали того, что потом будет названо женской социализацией, она продемонстрировала восприимчивость к просветительским возможностям общины, которое можно сравнить разве что с платоновским. Она предложила также житейский эксперимент. Поскольку женщинам отказывали в праве на образование, необходимое для развития разума, невозможно узнать, утверждала она, являются ли они разумными по натуре. Нужно сначала развить в них понимание, а уж потом посмотреть, являются ли они разумными существами. Переложив бремя доказывания на плечи тех, кто отрицал разумность женщин, она, таким образом, превратила вопрос о политических правах в вопрос образования.

Подход Уолстоункрафт ко второй задаче в равной степени изобретателен. Включив характеристики разумности и личной независимости, которые в эпоху Просвещения считались признаками хорошего гражданина, в данное ею новое определение роли жены и матери, она поставила выполнение женщинами домашних обязанностей в зависимость от распространения прав мужчин на женщин.

Чтобы добиться реализации своей третьей задачи, Уолстоункрафт сделала еще один талантливый ход. Следует пояснить, что хотя идея женского образования, выдвинутая ею в «Защите прав женщины», представляла собой категорическое отрицание рекомендаций Руссо по воспитанию девочек, она включала образование, предусмотренное им для мальчиков. Другими словами, она одновременно распространила философию Просвещения, касающуюся прав человека, на женщин, и философию образования Руссо, касающуюся мальчиков и мужчин, на свой собственный пол. Разумеется, Руссо пришел бы в ужас. Он расстроился бы еще больше, доведись ему узнать, что она хотела, чтобы мужчины и женщины не только получали одинаковое образование, но получали его совместно.

В XIX и XX веках реформаторы начали претворять мечты Уолстоункрафт о совместном обучении в практику. К концу этого периода совместное обучение стало фактом жизни для миллионов и миллионов людей по всему миру. Беда в том, что за этим великим историческим завоеванием тянется шлейф старых несправедливостей, к тому же оно создало новые проблемы для женщин. Мэри Уолстоункрафт не могла предвидеть, что когда официальная система разделения по половому признаку в школах с раздельным обучением и специфической учебной программой для мальчиков и для девочек практически исчезнет, ее место займет система фактического разделения по половому признаку в школах с совместным обучением. Но она появилась⁷. Уолстоункрафт не могла предвидеть, что в классах совместного обучения будет царить климат «вымораживания» женщин. Но он царит⁸.

В 1932 году Вирджиния Вульф писала, что оригинальность «Защиты прав женщины» «стала нашим общим местом»⁹. В том, что касается взглядов Уолстоункрафт на образование, данное суждение было преждевременным. Теперь, когда история ликвидировала отставание от вердикта Вульф, перед всеми, кто разделяет неизменный интерес Уолстоункрафт к образованию женщин, стоит одна главная задача: сделать так, чтобы совмест-

⁷ Martin J. R. *Coming of Age in Academe*. N. Y.: Routledge, 2000. P. 77–84.

⁸ Ibid. P. 85–90.

⁹ Woolf V. *Mary Wollstonecraft // Wollstonecraft M. A Vindication of the Rights of Woman*. P. 221.

ное образование было «дружелюбно к девочкам и женщинам». Другая в равной степени важная задача состоит в том, чтобы разработать образование для обоих полов, сочетающее рациональность и самостоятельность, которые Руссо приписывал мужчинам, с такими добродетелями, как терпение и кротость, прилежание и отзывчивость, нежность и заботливость, свойственными, как он считал, женщинам¹⁰.

См. также очерки о Платоне, Руссо и Локке в данной книге.

Основные сочинения Уолстоункрафт

Maria. A Fiction // Solomon B. H., Berggren P. S. (eds). A Mary Wollstonecraft Reader. N. Y.: New American Library, 1983.

Thoughts on the Education of Daughters // Ibid.

A Vindication of the Rights of Men // Ibid.

A Vindication of the Rights of Woman / C. H. Poston (ed.). N. Y.: Norton, 1975.

Дополнительное чтение

Eisenstein Z. The Radical Future of Liberal Feminism. N. Y.: Longman, 1981.

Flexner E. Mary Wollstonecraft. N. Y.: Coward, McCann, and Geoghegan, 1972.

Ferguson M., Todd J. Mary Wollstonecraft. Boston: Twayne Publishers, 1984.

Krammick M. B. Introduction // Wollstonecraft M. A Vindication of the Rights of Woman. Harmondsworth: Penguin Books, 1982. P. 7–72.

Martin J. R. Reclaiming a Conversation. New Haven: Yale University Press, 1985.

¹⁰ Martin J. R. Reclaiming a Conversation. New Haven: Yale University Press, 1985. Ch. 5.

Иоганн Готлиб Фихте (1762–1814)

ДЖ. А. КЛАРК

Призыв к свободной самостоятельности это и есть то, что называется образованием¹.

Иоганн Готлиб Фихте родился в Рамменау, Западная Саксония, 19 мая 1762 года. Окончив школу в Пфорте, он поступил на факультет теологии Йенского университета. Вскоре Фихте принялся за обстоятельное штудирование философии Канта. В 1792 году увидела свет анонимная публикация под названием «Попытка критики всякого откровения». Первоначально считалось, что она принадлежит перу самого Канта. Когда впоследствии выяснилось, что автор — молодой, сравнительно малоизвестный философ, это произвело сенсацию в научном сообществе. Фихте предложили престижную кафедру философии в Йенском университете. По прибытии на место он быстро написал первую редакцию своего «Wissenschaftslehre»² («Доктрина науки» или «Наукоучение»), а в 1794–1795 годах — «Основы всего наукоучения». Фихте понимал наукоучение как завершение трансцендентального идеализма Канта. Исходя из кантовской концепции трансцендентальной субъективности, Фихте пытался обосновать всю «науку» или систематическое знание спонтанной активностью «абсолютного Я». Считалось, что все наукоучение изначально черпает трансцендентальные теории эстетики, природы, религии, естественного права и нравственности из спонтанности «Я»³. Лишь последние две теории получили систематическое изложение: «Основания

¹ *Fichte I. Foundations of Natural Right* / M. Baur (transl.), F. Neuhauser (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 38. Перевод модифицирован.

² Следуя практике, установленной Д. Бризиллом, я оставляю неологизм Фихте «Wissenschaftslehre» без перевода.

³ *Fichte I. Early Philosophical Writings* / D. Breazeale (transl.). Ithaca; L.: Cornell University Press, 1988. P. 135.

естественного права» появились в 1796–1797 годах, а «Система этической теории» — в 1798 году.

Несмотря на первоначальный успех в Йене, Фихте очень скоро стал непопулярен среди своих коллег и начальства. Причиной тому отчасти была его репутация опасного мыслителя-революционера⁴, а также его несдержанный характер: Фихте частенько отвечал своим критикам в надменной и оскорбительной манере⁵. Поэтому явно атеистические чувства, выраженные в статье⁶, опубликованной в 1798 году, стали идеальным предлогом для мести. Последовавший «спор об атеизме» закончился для Фихте увольнением в 1799 году. Он переехал в Берлин, где продолжил развивать и преподавать свое наукоучение. В 1805 году он принял назначение в Университет Эрлангена. Этому назначению положило конец вторжение наполеоновских войск в Пруссию в 1806 году. Фихте бежал в безопасный Кенигсберг. С провозглашением мира в 1807 году он вернулся в оккупированный Берлин и, разработав план основания нового университета, выступил с печально знаменитыми «Обращениями к немецкой нации», серией речей, где провозглашалась необходимость объединения и независимости немецкой нации. В 1810 году Фихте был назначен первым ректором нового Берлинского университета. Руководя работой университета, он одновременно продолжил построение и совершенствование своего наукоучения. Он умер 29 января 1814 года в возрасте пятидесяти двух лет.

Ниже предпринята попытка изложить первоначальную концепцию образования, выдвинутую Фихте. Данная концепция тесно связана с первой презентацией его трансцендентального идеализма и даже предшествует ей. Я предварю изложение этой концепции кратким обсуждением фундаментальных характеристик последнего.

Концепция наукоучения 1794–1795 годов представляет собой попытку обосновать теоретическое и практическое познание спонтанной активности «абсолютного Я», открыть «необходимость» «деяний разума», которые облегчают познание и действие

⁴ Эта репутация в основном явилась следствием опубликования в 1793 году трактата о Французской революции.

⁵ На эту тему см.: *Fichte I. Early Philosophical Writings*. P. 341–354.

⁶ *Idem*. On the Belief in the Divine Governance of the World // *Philosophical Journal*. 1798.

человека⁷. Деяние этого «Я» носит тройственный характер: оно постулирует себя, постулирует «не-Я» и наконец постулирует отношение взаимных ограничений между «Я» и «не-Я». Из этого тройного постулирования вырисовываются основания теоретического и практического знания. При рассмотрении теоретического знания Фихте представляет эту деятельность как составляющую фундаментальных структур действительности, определяющую базовые аспекты мира. Для Фихте все сущее существует ради «Я», все постулируется этим «Я». Но утверждение, что деятельность «Я» составляет действительность, еще не равносильно утверждению, что «Я» материально творит действительность во всей ее целокупности. Фихте не проповедует — при всем уважении к Шеллингу и Гегелю — доктрину «субъективного идеализма», в соответствии с которым весь мир — это и есть «Я»⁸. В самом деле, он описывает свой отдельный вариант критического идеализма, понимаемого как «реальный идеализм или идеальный реализм»⁹. «Реалистический» аспект идеализма Фихте можно найти в понятии *Anstoß* («толчок»)¹⁰. Надо признать, это весьма смягченная форма реализма: толчок — это не внешний объект, не вещь в себе, но «первоначальный факт, приходящий нам в голову»¹¹. И тем не менее, хотя это необходимо для «Я», толчок представляет собой элемент грубой случайности, которая не может быть ни приписана деятельности «Я», ни объяснена ею. Такая случайность — это и препятствие (*Anstoß*) бесконечной деятельности «Я», и стимул (*Anstoß*) к дальнейшему действию. В силу необходимости, при столкновении с *Anstoß* «Я» приходится определять себя, отделить себя от «не-Я»¹².

⁷ *Fichte I. Concerning the Concept of the Wissenschaftslehre* // Ibid. P. 126.

⁸ Фихте делает куда менее экстравагантное утверждение: он говорит, что фундаментальная субъективная деятельность лежит в основе всего человеческого знания и облегчает его процесс. Утверждение, что все сущее существует для «Я», просто-напросто равнозначно утверждению, что невозможно неким образом «устранить» эту деятельность и изучать «реальность», не зависящую от разума.

⁹ *Fichte I. The Science of Knowledge* / P. Heath, J. Lachs (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1982. P. 247.

¹⁰ Ibid. P. 189.

¹¹ Ibid. P. 196. Перевод модифицирован.

¹² Превосходное объяснение понятия «*Anstoß*» можно найти в очерке Д. Бризила «Check or Checkmate? On the Finitude of the Fichtean Self»

В практической части «Наукоучения» 1794–1795 годов «толчок» представлен как «чувство» (Gefühl), испытанное конечным эмпирическим «Я». Это чувство ограничивает деятельность «Я», определяет конечность «Я» материально. Однако одновременно это чувство толкает «Я» на дальнейшие действия. Ибо до тех пределов, в которых конечное «Я» определяется Гёттерномно, оно не может действовать в соответствии со своей природой как бесконечное спонтанное «Я». Оно должно, следовательно, преодолеть это препятствие на пути своей деятельности и попытаться реализовать свою абсолютную независимость. Однако этого невозможно добиться, ибо абсолютное «Я» представляется как регулятивная Идея, как недостижимая цель для рациональной мысли и действия. Тем не менее мы должны бесконечно стремиться к достижению этой Идеи, превозмогая все, что составляет «не-Я», в попытке достичь абсолютной независимости. Таково, по мнению Фихте, «призвание человека само по себе».

Но каким образом обычному, не склонному к философии человеку осознать это этическое призвание, независимость и свободу, которой ему следует добиваться? Если учесть мнение Фихте о том, что «большинство людей скорее можно убедить, что они — куски лавы на луне, чем заставить их принять себя за личность»¹³, достижение такого осознания представляется маловероятным. Может быть, это осознание просто даруется тем философам, которые постигли трансцендентальный идеализм Фихте? Ответ на эти вопросы следует искать в выдвинутой им концепции образования.

В своем эссе 1794 года «О концепции наукоучения» Фихте рассказывает нам, что философы не должны задавать законы человеческому разуму, скорее они должны предпринять попытку описать этот разум, взяв на себя роль «писателей прагматической истории»¹⁴. Такая декларация задачи философа имеет кардинальное значение. Для Канта цель «прагматической истории» — это содействие счастью и благополучию человечества. «Прагматическая история» может достигнуть этой цели

(см.: The Modern Subject: Conceptions of the Self in Classical German Philosophy. Albany: SUNY Press, 1995. P. 87–114).

¹³ Fichte I. Early Philosophical Writings. P. 162. Fn. 2.

¹⁴ Ibid. P. 131.

путем обучения человечества тому, как избежать несчастий через «благоразумие»¹⁵. Для Фихте задача наукоучения является «прагматической» до тех пор, пока оно исполняет просветительскую функцию, побуждая человечество к осознанию им своей независимости и спонтанности. Однако он отличается от Канта тем, что конечная цель «прагматической истории» — это не счастье, а нравственность: деятельность личности в соответствии с рациональным, заданным самому себе нравственным законом.

Понятие «прагматической истории» играет центральную роль в «Наукоучении» образца 1794–1795 годов. Фихте говорит нам, что наукоучение должно представлять собой «прагматическую историю человеческого разума»¹⁶. Эта история представлена в краткой, но чрезвычайной по своему значению «Дедукции представления», завершающей теоретическую часть «Наукоучения».

Фихте выводит плодотворное воображение и толчок (Anstoß) из исследования тезиса «„Я“ постулирует себя как ограниченное со стороны „не-Я“»¹⁷, после чего в этом разделе приступает к рассмотрению способа, каким это сообщение может быть передано нефилософскому сознанию. Он утверждает, что нефилософскому сознанию предстоит — под наблюдением философа — преодолеть серию противоположностей и проделать путь от ощущения к разуму. Через повторяющееся размышление о первоначальной встрече с толчком это сознание должно построить свой мир, после чего постичь свою независимость и спонтанность, понимая, что его деятельность лежит в основе представления о, по всей видимости, независимом от этого сознания мире. Трансцендентальный философ не направляет этот процесс и не принуждает нефилософское сознание к принятию истин трансцендентального идеализма. Он является лишь молчаливым проводником, указывающим на имеющую место деятельность.

Данный процесс знаменателен в нескольких отношениях. Для нефилософского сознания он является средством обрете-

¹⁵ См.: Kant I. *Grounding for the Metaphysics of Morals* / J. W. Ellington (transl.). Indianapolis; Cambridge: Hackett Publishing Co. Inc, 1993. P. 26. Fn. 5.

¹⁶ Fichte I. *The Science of Knowledge*. P. 198–199.

¹⁷ Ibid. P. 122. Перевод модифицирован.

ния доступа к позиции трансцендентальной философии. Ибо, обретя разумность, это сознание может приступить к освоению наукоучения, постигать абстрактные фундаментальные принципы, с которых оно начинается, и сложную дискуссию теоретического знания. Затем это сознание может исследовать основы и ограничения теоретического разума. И в то же время оно может решающим образом приступить к практической части работы: исследованию основ практического знания. Другими словами, оно может постичь необходимость действовать в соответствии с заданным самому себе рациональным законом. «Дедукция представления» является, таким образом, средством, в соответствии с которым естественное сознание постигает свое нравственное призвание. Это поистине «прагматический» аспект.

Но как обстоят дела с отношением нефилософского сознания и трансцендентального философа, который «невозмутимо наблюдает за ходом событий»?¹⁸ Роль философа вызывает в памяти «Эмиля» Руссо, ненавязчивое наблюдение трансцендентального философа представляет собой своего рода «отрицательное образование». Философ дает начало процессу (указывая на толчок) и наблюдает за этим процессом. А тем временем нефилософское сознание не подозревает о том, что идет образовательный процесс.

Любопытный подтекст данного процесса состоит в том, что нефилософское сознание может, достигнув позиции трансцендентальной философии, транслировать это знание другому нефилософскому сознанию. Обучаемый может стать обучающим, просвещающим другого обучаемого, который, в свою очередь, обучает еще кого-то и т. д. «Дедукция представления», таким образом, предлагает круговой образовательный процесс без конца. Это, конечно, подразумевает, что обучаемый должен осознать, что его обучают. То есть он должен быть способен распознать, что другая свободная личность обучает его¹⁹.

¹⁸ *Fichte I. The Science of Knowledge. P. 199.*

¹⁹ Я обязан этими доводами интереснейшей дискуссии Алексиса Филоненко вокруг «Дедукции представления», см.: *Deduction of Representation // Philonenko A. La liberté humaine dans la philosophie de Fichte. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1980. P. 303–316, 317–332.*

Так мы подходим к аспекту философии Фихте, который является центральным в его концепции образования: его интересу к интересубъективности, природе и философскому значению взаимоотношений между субъектами. Этот интерес впервые возникает в «Нескольких лекциях относительно призвания ученого» (1794). Вопрос призвания ученого ставит, по утверждению Фихте, несколько других вопросов, включая вопрос о «призвании человека самого по себе» (an sich), призвании человека, рассматриваемого изолированно, в отдельности от «любого отношения к рациональным существам, подобным ему самому»²⁰. Мы уже обсудили это призвание: это стремление конечного субъекта реализовать независимость и рациональность абсолютного «Я». До тех пор пока конечный субъект зависит от «не-Я» (в итоге — от толчка), он должен — чтобы достичь независимости — трансформировать «не-Я» (или «природу») в соответствии с необходимыми ему практическими концепциями того, как должны обстоять дела.

Во второй лекции Фихте указывает, что человек живет не один, он живет в соседстве с другими существами, подобными ему, в обществе (Gesellschaft). Фихте определяет общество как «взаимоотношения, в которых рациональные существа могут вытерпеть друг друга»²¹. Если верить Фихте, только с помощью этих отношений личность начинает осознавать и реализует призвание человека как таковое. Эти отношения являются специфическими, они должны иметь место между человеческими личностями, поскольку эти личности являются разумными существами. Именно в рамках этих отношений их участники приобретают чувство свободы и нравственного долга, учатся этичным поступкам. Итак, речь идет о познавательных отношениях. Но в то же время — и это имеет фундаментальное значение — речь идет о ненасильственных отношениях на основе взаимности. Ибо совершенно неприемлемо, утверждает Фихте, принуждать другого к осознанию его свободы²². Другого нужно призвать к осознанию своей свободы через открытое и свободное взаимодействие. Короче говоря, каждый член этого отношения должен быть и учителем, и учеником, в оди-

²⁰ *Fichte I. Early Philosophical Writings.* P. 152.

²¹ *Ibid.* P. 153–154.

²² *Ibid.* P. 159.

наковой степени готовым не только щедро поделиться знанием, но и воспринять его. Фихте описывает это как «прекраснейшую из связей: свободное от обязательств взаимное отношение „даешь — берешь“». Он советует людям всех рас и верований вступать в такие отношения²³.

Через такие познавательные отношения каждый представитель человечества может реализовать свое призвание, каждый вместе с остальными может стремиться к достижению абсолютной независимости и рациональности. Если бы эту недостижимую цель можно было реализовать, каждый из членов общества стал бы совершенно разумным, этически безупречным существом. Они были бы полностью идентичными и объединенными независимым законодательством каждого субъекта в соответствии с универсально действующим нравственным законом. Такое общество было бы Кантовым «царством целей», обществом, каждый член которого является и автором, и субъектом права. Мы должны стремиться к достижению этой цели, призвание человека в обществе состоит в бесконечном процессе «унификации» или «общего совершенствования». Этому процессу способствует специфическая форма интерсубъективности — образование²⁴. Призвание ученого состоит в том, чтобы направлять этот процесс и наблюдать за ним, предоставлять свое знание на службу роду человеческому²⁵. Следом за Лессингом Фихте утверждает, что «ученый — просветитель человечества»²⁶. И поскольку трансцендентальный философ является ученым, его подлинное призвание лежит в применении его философии — превращении теории в практику.

Представление Фихте об образовании развивается далее в его «Основах естественного права» 1796–1797 годов. В первом разделе этой книги Фихте делает попытку продемонстрировать, что интерсубъективность является условием для возможности самосознания. Он утверждает, что бесконечная деятельность рационального существа должна быть ограничена, если это существо хочет достичь самосознания. Такое ограничение объясняется уже не абстрактным приспособлением вроде «толчка»,

²³ *Fichte I. Early Philosophical Writings*. P. 161.

²⁴ *Ibid.* P. 160.

²⁵ *Ibid.* P. 172.

²⁶ *Ibid.* P. 175.

а изначальной встречей с другим рациональным существом, при которой это рациональное существо «требует» от субъекта осуществления его свободной деятельности.

Фихте утверждает, что это отношение «узнавания» (*Anerkennung*) является просветительским отношением, в котором каждый просвещает другого, вызывая в нем осознание своей независимости: «Привлечение к свободной самодеятельности — это и есть то, что мы называем образованием». Фихте, таким образом, помещает образование и интерсубъективность в самое сердце своего трансцендентального идеализма, утверждая, что рациональное существо достигает самосознания и независимости только через просветительские взаимоотношения с другим конечным рациональным существом, т. е. что субъективность и интерсубъективность взаимозависимы. «Все индивиды должны быть обучены быть людьми; в противном случае они не будут людьми»²⁷. Образование, следовательно, это не только нечто такое, что имеет место в границах классной комнаты, и даже не просто общественный феномен, но собственно средство нашего становления людьми, т. е. обретения нашей независимости и рациональности.

Проблема влияния ранней концепции образования, сформулированной Фихте, трудна для восприятия. В то время как более поздняя работа Фихте повлияла на практику образования в Германии, его ранние работы почти не оказали прямого влияния на общество.

Это, несомненно, следует из того факта, что философия Фихте до недавнего времени была вытеснена идеализмом Шеллинга и Гегеля. Утверждалось, что «субъективный идеализм» Фихте полон противоречий и непоследовательности, его настойчивая сосредоточенность на интерсубъективности якобы противоречит его же положению о том, что мир был «создан» абсолютным «Я». Такая интерпретация проекта Фихте абсолютно ошибочна, но она получила широкое распространение благодаря тому, что ее впервые выдвинули Шеллинг и Гегель. На самом деле, в случае Гегеля эта вводящая в заблуждение интерпретация послужила тому, чтобы скрыть его огромный долг перед Фихте, долг, который особенно заметен в его концепции образования: ведь это «Дедукция представления» Фихте обеспечила импульс для

²⁷ *Fichte I. Foundations of Natural Right*. P. 38. Перевод модифицирован.

знаменитой гегелевской «Феноменологии духа», в которой естественное сознание поднимается до положения науки. Поскольку философия Гегеля значительно повлияла на педагогическую мысль, пожалуй, будет справедливым заметить, что именно Фихте оказал на нее скрытое и непрямое влияние.

См. также очерки о Гегеле, Канте, Руссо в данной книге.

Основные сочинения Фихте

Sämtliche Werke. 8 Bd. / I. H. Fichte (Hrsg.). Berlin: Veit, 1845.

Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften / R. Lauth, H. Jacob, H. Gliwitsky (Hrsg.). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1964 — ...

Early Philosophical Writings / D. Breazeale (transl.). Ithaca; L.: Cornell University Press, 1988.

Foundations of Natural Right / M. Baur (transl.), F. Neuhouser (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Foundations of Transcendental Philosophy (Wissenschaftslehre) nova methodo (1796/1799) / D. Breazeale (transl.). Ithaca; L.: Cornell University Press, 1992.

Introductions to the Wissenschaftslehre and Other Writings (1797–1800) / D. Breazeale (transl.). Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc., 1994.

The Science of Knowledge / P. Heath, J. Lachs (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Дополнительное чтение

Breazeale D. Check or Checkmate? On the Finitude of the Fichtean Self//The Modern Subject: Conceptions of the Self in Classical German Philosophy. Albany: SUNY Press, 1995.

Hohler T. P. Imagination and Reflection: Intersubjectivity in Fichte's Grundlage of 1794. The Hague: Nijhoff, 1982.

Neuhouser F. Fichte's Theory of Subjectivity. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Zöller G. Fichte's Transcendental Philosophy: The Original Duplicity of Intelligence and Will. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835)

Ю. ЭЛКЕРС

Важнейший ведущий принцип, на установление которого направлен каждый из представленных на этих страницах аргументов, — это абсолютная и несомненная важность человеческого развития в богатом своем разнообразии¹.

Джон Стюарт Милль сделал эту цитату из Гумбольдта своим лозунгом в знаменитом эссе «О свободе», опубликованном в 1859 году. Работать над ним Милль начал в 1854 году, как раз когда вышел английский перевод книги Гумбольдта «Сфера и обязанности управления», и, размышляя над эссе, он неоднократно к нему обращался. Написанная в 1792 году книга Гумбольдта была опубликована при его жизни только в отрывках. Немецкий вариант «*Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*»² («Идеи для попытки определить границы эффективности государства») был частью полного издания работ Гумбольдта³. Книга была в значительной степени проигнорирована в Германии, но стала основным источником либеральной мысли в англоязычных изданиях XIX века.

«Сфера и обязанности управления» Гумбольдта была юношеской работой. Вильгельм фон Гумбольдт и его младший брат Александр (1769–1869), прославленный путешественник и естествоиспытатель, получили частное образование, ни один из них не посещал школу. Вильгельм фон Гумбольдт начал занятия в Университете Франкфурта-на-Одере, недалеко от Берли-

¹ *Humboldt W. von. The Sphere and Duties of Government. L., 1854.*

² «Ideas for an attempt to define the limits of effectiveness of the state».

³ *Gesammelte Werke / C. Brandes (Hrsg.). Bd. 1–7. Berlin, 1841–1852.* Полное собрание сочинений Гумбольдта «*Gesammelte Schriften*» в 17 томах было опубликовано позже Прусской королевской академией наук (Берлин, 1903–1936).

на, в 1787 году. Проучившись год, он покинул Франкфурт, чтобы поступить в Геттингенский университет, где изучал право и классическую филологию. Посетив в 1789 году революционный Париж, обучение он закончил в 1790 году. Два обстоятельства оказали влияние на его раннюю работу об управлении: революция во Франции и собственный опыт на государственной службе в Пруссии. На службе он пробыл всего год и в 1791 году ушел в отставку. Женившись в тот же год на Каролине фон Дахерёден, десять лет Гумбольдт прожил затворником, нигде не служил, занимался только наукой как независимый ученый.

На его обширные научные изыскания повлияло непрекращающееся обсуждение философии Канта, чтение античных авторов, а также идеи Фридриха Августа Вольфа по филологии и образованию. Гумбольдт вошел в Веймарский кружок, стал близким другом Гёте и Шиллера, но не публиковал ничего, кроме коротких отрывков. Не случайно его первая книга была посвящена теме, связанной с Веймарским кружком, а именно эпической поэме Гёте «Герман и Доротея», опубликованной в 1798 году и мгновенно вызвавшей восторженные отклики просвещенной публики. Гумбольдт разделял взгляды своих современников и написал весьма благожелательную рецензию, появившуюся в 1799 году⁴.

В 1802 году Гумбольдт принял приглашение на службу. Он стал прусским советником⁵ при святейшем престоле в Риме, где прожил с семьей более шести лет. В 1807 году войска Наполеона победили Пруссию. После этого прусское государство было полностью реорганизовано, особенно система высшего образования. Гумбольдт занял место в отделе культуры и государственного образования в прусском министерстве внутренних дел. В течение двух лет (1809–1810) он вместе с другими авторами разрабатывал реформу образования и был среди основателей Берлинского университета, который вскоре стал одним из центров европейской интеллектуальной жизни. Мэтью Арнольд упомянул о ведущей роли Гумбольдта в своем эссе «Школы и университеты континента» (1868) — и это в то время, когда в родной стране Гумбольдт был почти всеми забыт.

⁴ *Humboldt W. von. Aesthetische Versuche. Erster Teil. Über Goethes «Hermann and Dorothea». Braunschweig, 1799.*

⁵ Ministerialresident.

Берлинский университет открылся в 1810 году. После этого Гумбольдт сменил место работы и стал посланником прусского двора в Вене, где принял участие в Венском конгрессе (1814–1815), вернувшем Пруссии роль одной из ведущих держав Европы. В течение двух лет (1817–1818) Гумбольдт был советником прусского посольства в Лондоне, но оставил гражданскую службу в конце 1819 года, после серьезного конфликта с прусским канцлером Гарденбергом. После этого Гумбольдт еще десять лет прожил в уединении. В 1830 году он вернулся на службу и стал министром Государственного совета Пруссии (биографические детали см.: Menze, 1975; Scuria, 1976).

Его работа была многоплановой, строилась вокруг центральных тем и предметов того, что позже будет названо философской антропологией, но так и не была закончена. Лишь небольшие отрывки были напечатаны при жизни Гумбольдта, его влияние стало расти лишь в самом конце XIX столетия, когда его идеи стали обсуждать такие ученые, как Вильгельм Дильтей, а в сфере образования — Эдуард Шпрангер. Интерес к образованию пробудился у Гумбольдта благодаря занятиям античной классикой. Дух Античности — особенно древнегреческой — считается мерой современной индивидуальности. «Характер» древнего грека стал для Гумбольдта образцом для подражания, идеалом индивидуальности (Werke, Bd. II, S. 26)⁶. Древние греки подняли жизнь на уровень идеальных форм, а идеальные формы вновь трансформировались в жизнь (Ibid., S. 29). Это осуществилось благодаря пяти «посредникам» из области культуры, а именно: живописи, поэзии, религии, нравственности и истории (Ibid., S. 32). Именно таковы области, интересовавшие Гумбольдта, в дальнейшем дополненные исследованиями по истории языка, которые оказали влияние на такую авторитетную фигуру, как Ноам Хомский.

Предложенная Гумбольдтом теория образования не представляет собой единого целого. Она фрагментарна, как и все его сочинения, но вполне распознаваема. Основная идея — взаимоотношения человека с миром. Образование — это взаимодействие и развитие, а не «образованность» в смысле организованного знания. Гумбольдт называет это «взаимодействием»

⁶ *Humboldt W. von. Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum // Werke. 1806. Bd. II. S. 25–64.*

между восприимчивостью и самостоятельной деятельностью человека (Werke, Bd. I, S. 237). Знания и действия должны быть упорядочены в рамках человеческого опыта, они должны обеспечивать то, что называется «правильным и точным развитием способностей человека» (Ibid., S. 51). Понятие «развития», упоминаемое Миллем, двояко. С одной стороны, Гумбольдт ссылается на развитие человечества в границах смены поколений (Ibid., S. 51–52); с другой стороны, «развитие» рассматривается как способ постижения индивидом общих идей человечества (Ibid., S. 54). Таким образом, «индивидуализм» не есть субъективизм. Идеи Гумбольдта суть платоновские; цель образования — приведение «индивидов реальной жизни» к *общим идеям* (Ibid., S. 54), которые повели бы индивидов по жизни без принуждения к движению в каком-либо заданном направлении (Ibid., S. 55).

В работе 1787 года⁷ Гумбольдт упоминает концепцию «внутренней формы»⁸ Шефтсбери, ставшую ключевой во всей немецкой классической философии образования (см.: Oelkers, 1999). Опыт, по Гумбольдту, означает непрерывное преобразование наблюдений человека над миром и жизнью во внутреннюю форму разума, которая является средоточием знаний (Werke, Bd. I, S. 347). Познание есть не что иное, как «непрерывное взаимодействие между нашим способом *бытия* и нашим способом *суждения*», т. е. наше существование на практике и в теории (Ibid.; курсив мой). Оба способа работают вместе. Так Гумбольдт преодолевает кантовский дуализм теоретического и практического разума, а следовательно, и теории двух миров. Рассуждение означает наблюдение и вынесение суждение *одним и тем же* «характером», который не может быть разделен на две части, «практическую» и «теоретическую» (Ibid., S. 348). То, что Гумбольдт называл «характером», надлежит рассматривать в качестве уникальной формы индивидуальности, каковая не может быть объектом образования, но есть *субъект* последнего.

Здесь Гумбольдт шел вслед за поздним Кантом, особенно в том, что касалось теории эстетического суждения в «Критике способности суждения». Образование должно стремить-

⁷ Humboldt W. von. Plan einer vergleichenden Anthropologie // Werke. Bd. I. S. 337–375.

⁸ Innere Geistesform // Werke. Bd. I. S. 347.

ся к «прекрасной индивидуальности», способной построить свою внутреннюю форму на основе всего жизненного опыта, а не лишь обучения. Именно Гумбольдт был одним из авторов того, что позже назовут «целостностью» образования. Образование — это не нечто навязанное извне «чистой доске», но это и не просто развитие некоей внутренней природы. В этом Гумбольдт противоречит и Локку, и Руссо. Его представление о «характере» отсылает нас к неповторимости индивида, который научится сам только тому, что родственно его внутренней природе. Характер, едва лишь он пробуждается, воспринимает — из всех влияющих на него вещей — лишь то, что оказывается ему сродни (Ibid., S. 348).

Это не исключает и общих норм⁹, но они должны быть конкретизированы индивидами. «Bildung» (образование)¹⁰ в конечном счете — это опыт нахождения «печати человечества и человечности» в опыте жизни, за вычетом всего «механического» (Ibid., S. 508–509). Лучшие идеи человечества можно найти в подлинной поэзии, философии и литературе, а подлинное «внутреннее образование»¹¹ обретается взращиванием, а не насаждением. По мнению Гумбольдта, кардинальная ошибка педагогической теории состоит в поиске специфических «законов» человеческого поведения, из которых были бы выводимы рабочие принципы образования. Напротив, что действительно влияет на непрерывное построение собственного характера, так это «подлинное искусство» и «подлинная философия». И пределов совершенствованию человека нет (Ibid., S. 512).

В этих аспектах Гумбольдт является платоником, попадая под сильнейшее влияние неоплатонизма в английском и континентальном развитии искусства, литературы и, до некоторой степени, также философии XVIII столетия (см.: Baldwin, Hutton, 1994; о неоплатонизме также см.: Hankins, 1994). Это имело значение и для поздней теории Гумбольдта об историографии¹², согласно

⁹ Maßstäbe // Werke. Bd. I. S. 507.

¹⁰ «Образование» в смысле внутреннее развитие.

¹¹ Innere Bildung // Werke. Bd. I. S. 511.

¹² Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers // Abhandlungen der historisch-philosophischen Klasse der königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften aus den Jahren 1820–1822. Berlin, 1822. S. 305–322. (1st publ. Цит. по: Humboldt, 1971, S. 289–304).

которой историей правят идеи, поэтому историки должны прилагать усилия к тому, чтобы разглядеть и описать работу идей за кулисами исторических событий. История — не сумма случайностей, ею, как и всеми индивидами, руководят идеи. В этом смысле история — это тоже образование. «Задача историка состоит в том, чтобы живописать стремление идеи к воплощению» (Humboldt, 1971, S. 303). Все это потому, что история состоит из индивидов, и «каждая человеческая индивидуальность — это не что иное, как воплотившаяся идея» (Ibid., S. 302).

В одном из фрагментов, написанных Гумбольдтом еще до «Сферы и обязанности управления»¹³, дано краткое (и единственное) определение того, что должно считаться «образованием», а что не должно. «Всякое образование рождается в глубине души человека, все внешние мероприятия и события могут лишь дать толчок образованию, но не быть его причиной» (Ibid., S. 87). Именно эта мысль Гумбольдта — о самозарождении образования — оказала сильнейшее одномоментное влияние на то, что позже было названо неогуманизмом. Хотя Гумбольдт не был основателем какой-либо школы мысли, его теория образования, пусть и фрагментарная, была использована в противостоянии формальному образованию в XIX веке и в продвижении прогрессивного гуманизма. Связь сегодняшнего дня с психологией «целостности» — это на самом деле не то, что Гумбольдт имел в виду. Он в достаточной степени платоник, чтобы ожидать, что нравственность¹⁴ разовьется в результате образования, направляемого идеями, а не (или не исключительно) школьного обучения.

Джон Стюарт Милль именно это почерпнул у Гумбольдта: «Греческий идеал саморазвития» (Mill, 1974, S. 127) указывает на «развитие индивидуальности» не только в качестве индивидуальности как таковой (Ibid., S. 128). «Индивидуальность» это и есть «развитие» (Ibid.). Любая попытка со стороны государства «штамповать людей, чтоб были в точности похожи друг на друга» (Ibid., S. 177), т. е. уравнивать нравственность, а тем самым и внутренний мир индивидов, противоречит этой посылке, наличию культурного индивида. Гумбольдт нашел не слишком много читателей в англоговорящем мире, хотя он

¹³ Über den Einfluss des Theismus, Atheismus und Skeptizismus auf die Sitten der Menschen (1788/1789) (Humboldt, 1971, S. 69–92).

¹⁴ Innere moralische Bildung (Ibid., S. 92).

сформулировал теорию, пусть и фрагментарную, пролагавшую третий путь в обход сенсуализма и натурализма, двух основных сил, противоборствовавших в педагогической мысли XVIII века и сохраняющих свое влияние по сей день. В Германии Гумбольдта рассматривали в основном как одного из отцов-основателей теории *Bildung*, хотя он и не создал теории, несмотря на утверждения редактора полного собрания его сочинений.

Но Гумбольдта следует рассматривать не просто как философа, который формулировал такие категории, как *Bildung*. Он был в то же время активным дипломатом, влиятельным политиком прусского государства. Авторитет его распространялся на всю Европу. Он был ученым, работал в самых различных областях знания. То, что он называл образованием или *Bildung*, это не специфически немецкая концепция аполитичной «духовной замкнутости», это опыт культуры, сказавшейся, так или иначе, на формировании ума и характера без вмешательства государства. Формирование внутреннего мира — вот что должно быть результатом образования, а образование — это процесс наблюдения, познания и размышления длиною в жизнь. То есть Гумбольдт имел в виду не узкую, а широкую концепцию, рассматривающую образование как гибкую сумму всех интеллектуальных и особенно эстетических переживаний, какие может испытать человек.

См. также очерки об Арнольде, Канте, Милле, Локке, Руссо, Платоне в данной книге.

Основные сочинения Гумбольдта

The Spheres and Duties of Government. L., 1854.

Studienausgabe. Bd. 2. Politik und Geschichte / K. Müller-Vollmer (Hrsg.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1971.

Werke / A. Flitner, K. Giel (Hrsg.). Bd. II. Schriften zur Altertumskunde und Aesthetik. Die Vasken. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979.

Werke / A. Flitner, K. Giel (Hrsg.). Bd. I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.

Дополнительное чтение

Baldwin A., Hutton S. (eds). *Platonism and the English Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Hankins J. Plato and the Italian Renaissance. Leiden; N. Y.; Köln: E. J. Brill, 1994 (Columbia Studies in the Classical Tradition / W. V. Harris (ed.). Vol. XVII).

Menze C. Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover; Dortmund; Darmstadt; Berlin: Hermann Schroedel Verlag, 1975 (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Bildungsdenkens / E. Lichtenstein, H.-H. Groothoff (Hrsg.). Bd. XIII).

Mill J. S. On Liberty / G. Himmelfarb (ed.). Harmondsworth; Middlesex: Penguin Books, 1974 [1859].

Oelkers J. The Origin of the Concept of «Allgemeinbildung» in Eighteenth-Century Germany // Studies in Philosophy of Education. 1999. Vol. 18 (1–2). P. 25–41.

Scuria H. Wilhelm von Humboldt. Werden und Wirken. Düsseldorf: Claassen Verlag, 1976 [1970].

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831)

ДЖ. А. КЛАРК

Наше время есть время рождения и перехода к новому периоду¹.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель родился в Штутгарте 27 августа 1770 года. В восемнадцать лет он поступил в духовную семинарию в Тюбингене, где подружился с поэтом Гельдерлином и с Фридрихом Вильгельмом Шеллингом. Закончив обучение в семинарии, Гегель начал карьеру в качестве частного наставника. Он служил в семьях в Берне и во Франкфурте. За этот период Гегель написал несколько богословских работ и политических трудов, предвосхитивших многие темы его более поздних философских работ. После смерти отца в 1799 году Гегель получил скромное наследство, позволившее ему сосредоточиться на научной работе и переехать в Йену, город, ставший — во многом благодаря влиянию Фихте и Гёте — столицей немецкой литературы. В Йене Гегель возобновил контакты с Шеллингом, заслужившим репутацию ученика-новатора и толкователя Фихте. В 1801 году Гегель написал короткое эссе, толкнувшее Шеллинга на разрыв с Фихте². В этом эссе Гегель очертил разницу между элементарным «субъективным идеализмом» Фихте и «философией идентичности» (*Identitätsphilosophie*) Шеллинга. В то же время он очень тонко артикулировал собственное понимание философии. Вскоре Гегель получил место преподавателя в Йенском университете и начал закладывать фундамент своей системы абсолютного идеализма. Именно в то время он решил написать «Феноменологию духа», работу, понимаемую как «введение»

¹ *Hegel G. Phenomenology of Spirit / A. v. Miller (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1977. P. 6.*

² *Idem. The Difference between Fichte's and Schelling's System of Philosophy / H. S. Harris, W. Cerf (transl.). Albany: SUNY Press, 1977.*

и «первую часть» его философии. Первое издание «Феноменологии духа» было опубликовано в 1807 году.

Гегель переехал в Бамберг и после краткого периода работы редактором газеты принял приглашение занять место ректора классической гимназии в Нюрнберге. Именно в Нюрнберге он развил и усовершенствовал свою философскую систему, читая студентам курс «Философской пропедевтики». В 1812 году Гегель опубликовал первую часть монументального труда «Наука логики», работы, в которой он попытался сформулировать диалектическое развитие «Абсолютной идеи». Гегель представлял эту взаимосвязанную систему категорий как фундаментальную структуру действительности, определяющую основные черты мысли и существования. Другими словами, это была логическая онтология — категории, определяющие действительность во всем ее разнообразии. В 1816 году Гегель был назначен профессором Гейдельбергского университета, где продолжал преподавать и развивать свою систему, читал лекции по истории философии, политической философии и эстетике. В 1817 была опубликована его «Энциклопедия философских наук».

С 1818 по 1831 год Гегель читал лекции в Берлинском университете. В 1820 году он опубликовал «Философию права», оказавшую огромное влияние на умы систему политической философии. В Берлине Гегель достиг вершины своей репутации, став самым знаменитым философом Пруссии. В 1830 году он стал ректором Берлинского университета, но на следующий год умер от холеры. Он был похоронен, по иронии судьбы, рядом с Фихте, тем самым философом, чье влияние было подорвано в том числе и его усилиями.

Хотя ранние работы Гегеля посвящены в основном политическим и богословским проблемам, они предвосхищают многие темы его более поздней философии. В ранних эссе о религии Гегель обрушивается с критикой на превращение христианства в «позитивную» доктрину — набор внешних законов, которым просто нужно повиноваться³. Такая доктрина, утверждает Гегель, душит живую природу религии, подчиняет религиозные чувства и переживания религиозным властям. В противо-

³ Hegel G. Early Theological Writings / T.M. Knox (transl.). Chicago: University of Chicago Press, 1948.

вес этому представлению о религии Гегель поднимает на щит «народную религию» древнегреческого общества, политическую религию, выраженную в народных праздниках, торжествах и обрядах повседневной жизни. Таким образом Гегель подерживает представление — характерное для таких писателей, как Гельдерлин и Шиллер, — о том, что эпоха древних греков была веком единства, в котором индивид и община, государство и общество, мысль и чувство были неразрывно соединены. По мнению Гельдерлина и Шиллера, этот век единства безвозвратно для нас утрачен, он уступил место сеющему рознь, расколотому по своей природе современному обществу. Однако Гегель придерживался также мнения, что противоречия современного общества в грядущем веке будут разрешены, современность уступит место новому периоду единства. Это вновь восстановленное единство будет отличаться от единства древних греков, поскольку сохранит и вместит разногласия века нынешнего. Это будет единство более высокого порядка, единство, в котором противоречия современного общества будут возвышены (*aufgehoben*), т. е. одновременно преодолены, сняты и сохранены⁴.

Именно эту концепцию расколотого по природе современного общества Гегель внес в собственное изучение современной ему философии, изучение, во многом вдохновленное молодым Шеллингом. По мнению Гегеля, современная философия характеризуется фундаментальными противоречиями и противостояниями. Она противопоставляет знание вере, разум — склонности, бесконечное — конечному, мысль — бытию и субъект — объекту. Критическая философия Канта делала упор на спонтанность мысли, но она в то же время налагала ограничения на эту спонтанность, сохраняя непознаваемое царство вещей в себе. И в то время как идеализм Фихте продолжает идеализм Канта, устанавливая Абсолютный субъект как источник всей действительности, он делает это за счет объективности и природы. Это был, согласно Шеллингу и Гегелю, всего лишь «субъективный идеализм», так и не сумевший постичь подлинную природу абсолюта, подлинную природу абсолютно ничем не ограниченной реальности (в богословских терминах —

⁴ Понятие «*Aufhebung*» (возвышение) впервые было выдвинуто в издании сборника «Дух христианства и его судьба» 1800 года.

«Бога»: не в смысле трансцендентального существа, а в качестве тотальности всего сущего).

Следуя за Шеллингом, Гегель считал, что этот «всего лишь субъективный идеализм», в котором мысль производит сущее, должен быть дополнен рассказом о том, *каким образом* мысль производит сущее. Абсолют надо было постичь как тождественность субъекта и объекта, как тождественность мысли и сущего. И тем не менее Гегель рассматривал представление Шеллинга об этой тождественности как недифференцированное смешение терминов и считал его неудовлетворительным⁵. Абсолют, по Гегелю, следует понимать как «тождественность тождественного и нетождественного», надо отдать должное отделению характеристик конечного опыта⁶. Абсолют далек от того, чтобы быть непосредственным, первоначальным единством, он должен восприниматься как совокупный процесс взаимосвязанных факторов. Именно целостность этого процесса и является Абсолютом. Адекватная система «Абсолютного идеализма» должна демонстрировать Абсолют во всей его целостности, постигать фундаментальные структуры Абсолюта и его выражение в человечестве и природе⁷.

Такое желание представить Абсолют во всей его целостности стало толчком для появления самой грандиозной из всех когда-либо созданных философских систем. Гегель трактовал эту систему как кульминацию и завершение всей философии вообще. В то же время он считал, что для человечества чрезвычайно важно, чтобы ему была дана возможность осознать его подлинный потенциал. Это позволило бы человечеству преодолеть расколотое, фрагментарное состояние и подняться к новому периоду своей истории.

Философия не создаст эту новую эпоху, но лишь облегчит переход. Однако если философии предстоит исполнить эту

⁵ Это источник гегелевской косвенной критики (в «Феноменологии духа») выдвинутой Шеллингом концепции Абсолюта как «ночи, когда все коровы черны». См.: *Hegel G. Phenomenology of Spirit*. P. 9.

⁶ Это убеждение было впервые высказано в эссе 1801 года «The Difference between Fichte's and Schelling's System of Philosophy» (P. 156).

⁷ Гегель пишет в «Феноменологии духа»: «Истинное есть целое. Но целое есть только сущность, завершающаяся через свое развитие». См.: *Hegel G. Phenomenology of Spirit*. P. 11.

роль, она должна быть доступна всем. Она не может, вопреки Шеллингу, быть всего лишь «эзотерическим владением немногих» одаренных индивидов⁸. Такое желание сделать истину доступной всем привело Гегеля к описанию способа, пригодного для обычного сознания, чтобы достигнуть понимания Абсолюта. Именно описание этого способа лежит в основе «Феноменологии духа».

Центральным для гегелевского понимания образования в «Феноменологии духа» — и для его концепции образования в целом — является понятие «Bildung». Этот термин означает не просто и не только «образование», но также «вращивание», «формирование». Популярным литературным жанром конца XVIII века в Германии был «Bildungsroman», «роман воспитания», герой которого обретает знания в ряду жизненных перипетий. Примерами этого жанра могут служить как диалогия о Вильгельме Мейстере Гёте (1795–1796), так и «Генрих фон Офтердинген» Новалиса (1802). На идею образования, развиваемую в этих произведениях, оказала влияние гегелевская «Феноменология духа», работа, которую он сам описывает как «подробную историю образования (Bildung) самого сознания до уровня науки»⁹.

«Феноменология духа» открывается размышлением о том, как естественное сознание можно принудить не цепляться за приобретенные знания (знания, пронизанные расколом) и вступить на путь Абсолютного Познания. Очевидно, тут требуется критическое замечание: нужен некий критерий. Проблема «критерия» (Maßstab) является центральной в стратегии Гегеля, и ее решение составляет одно из основных его нововведений. Философ не может, считал Гегель, просто оценивать знания по неким предвзятым параметрам и нормам. Ибо предположить, что некое представление о знаниях правомерно, — значит считать вопрос заранее решенным, судить о знании по критериям, которые сами по себе требуют обоснования и которых обычное сознание не распознает. Есть, однако, решение у этой проблемы, решение, заключенное в самом обычном сознании. А именно: мы позволим обычному сознанию критиковать самое себя, судить о его собственных знаниях по его

⁸ Ibid. P. 7.

⁹ Ibid. P. 50.

собственным представлениям об истине. Таким образом, мы «не должны приносить критерии или пускать в ход наши собственные блестящие идеи в ходе исследования». Напротив, мы должны заняться «простым наблюдением» (*das reine Zusehen*), просто следить за процессом, который разворачивается, когда обычное сознание предоставлено самому себе¹⁰. Здесь явно чувствуется влияние Фихте: философ наблюдает за развитием нефилософского сознания.

Этот процесс представляет собой целый ряд взаимосвязанных «форм сознания» — особых отношений сознания с его реальностью. Эти «формы» состоят из представления естественного сознания о его отношении к своему объекту (его представления о знании) и его представления о том, что есть истина. Последнее является критерием, в соответствии с которым сознание проверяет свои знания. И тут сознание неизбежно обнаруживает, что попытка реализации его представления о знании вступает в конфликт с его же представлением об истине, уничтожая оба представления. Таким образом оно подходит к новой форме сознания: новом представлении об истине и новом представлении о знании, соответствующем новому представлению об истине.

Такое повторяющееся уничтожение знания представляет собой чрезвычайно болезненный процесс для естественного сознания. Отрицание знания кажется попросту пустым абстрактным отрицанием, бессмысленным уничтожением. Более того, каждая форма сознания является не просто абстрактной теоретической концепцией знания и истины, но отношением сознания к своему миру. Гегель, таким образом, считает, что на прогресс естественного сознания можно смотреть как на «путь сомнения (*Zweifel*) или, точнее, как на путь отчаяния (*Verzweiflung*)», ибо сознание постоянно вынуждено переходить от одного неудовлетворительного взгляда на мир к другому¹¹.

И тем не менее то, что при «одностороннем» взгляде на естественное сознание представляется «путем отчаяния», представит в совершенно ином виде для философского сознания. То, что естественному сознанию представляется бессмысленным разрушительным процессом, «нами», т. е. наблюдающими, видит-

¹⁰ *Hegel G. Phenomenology of Spirit*. P. 54. Перевод модифицирован.

¹¹ *Ibid*. P. 49–50.

ся как постепенное поступательное движение к истине, происходящее «за спиной» естественного сознания¹². С нашей привилегированной точки зрения «мы» видим необходимость, посредством которой каждая из предыдущих форм сознания «сохраняется» последующей, а каждая новая форма сознания содержит след предшествующих форм. То, что естественное сознание воспринимало лишь как пустое, абстрактное отрицание, мы понимаем как «определенное отрицание» (*bestimmte Negation*)¹³, как возникновение новой формы.

Другими словами, мы видим суммарный диалектический процесс, посредством которого естественное сознание восходит к такому положению, где оно может достичь Абсолютного Знания. Таким образом, феноменология описывается Гегелем как «наука опыта, совершаемого сознанием», а процесс, которому подвергается сознание, — это его «образование» или «взращивание» (*Bildung*) до положения Абсолютного Знания.

Следует отметить, что этот образовательный процесс является в то же время социальным и историческим процессом: сознание приходит к осознанию себя как Духа (*Geist*) через понимание того, что оно неразрывно связано с общиной других «Я». Понятие Духа впервые вводится в обсуждении Гегелем самосознания. Гегель утверждает, что отношение взаимного «узнавания» (*Anerkennung*) между личностями является условием для возможности самосознания. Для Гегеля основой самосознания является объединение личностей, где каждая личность оказывает другим то же уважение и предоставляет ту же свободу, которых требует для себя. Это «Я», равное «Мы», и «Мы», равное «Я», именно и есть понятие Духа¹⁴. Однако естественному сознанию еще предстоит обрести «опыт того, что есть Дух»¹⁵. «Я» должно сначала пройти через асимметричное отношение господства и рабства¹⁶ и через несколько форм разделенной, раз-

¹² Ibid. P. 56.

¹³ Ibid. P. 51.

¹⁴ Ibid. P. 110.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ В этом печально знаменитом разделе «Феноменологии духа» есть явное сродство с теорией классовой борьбы Маркса. Весьма влиятельное марксистское прочтение «Феноменологии духа», этого раздела, рассматриваемого как центральный, можно найти в: *Kojève A.*

дробленной субъективности. Оно должно также пройти через формы Разума и наконец подойти к тому, чтобы подвергнуть сомнению свое представление о себе как о независимой, индивидуальной и разумной личности. Достигнув Духа, сознание должно проследить его сложное историческое развитие. Начав с крушения объединенного древнегреческого города-государства, сознание проходит через раздробленный, отчужденный мир Культуры (*Bildung*) и наконец достигает «нравственного мировосприятия» критической философии и романтического представления о Сознании. Рассмотрение конфликта между последними двумя позициями приводит сознание сначала к Религии (попытка познать Абсолют через образы и метафоры), а затем к Абсолютному Знанию. Достигнув его, сознание приходит к пониманию того, что и общественный мир, и мир природы являются выражениями Абсолютного Духа, что его опыт является и проявлением, и средством самореализации Абсолюта. Его мир опыта уже не расколот противоречием, он коренным образом постижим разумом как выражение Абсолюта. Достигнув этого прозрения, сознание может перейти к гегелевской логической онтологии — к исследованию фундаментальных структур Абсолюта. И в то же время сознание может также — и это крайне важно — вносить активный вклад в свой век, сознательно способствуя развитию и осуществлению Абсолютного Духа.

Естественное сознание, таким образом, претерпело образовательный процесс, в котором оно перешло от достоверности органов чувств к Абсолютному Знанию. Оно обрело истину через трудный и мучительный процесс, подлинное значение которого сознанию не очевидно. Тем не менее, завершив этот процесс, сознание стало мудрее и опытнее. Следовательно, истина для Гегеля не обретается путем изолированного изучения и размышления, но путем превратностей и бедствий, пережитых с опытом. Знание и истина постигаются в опыте.

Влияние Гегеля на педагогическую мысль, как и на философию в целом, колоссально. Он оказал большое влияние на Маркса, чье изложение истории как поступательного, движимого конфликтами процесса было вдохновлено гегелевской

исторической диалектикой. Хотя многие марксисты отвергали Гегеля как источник вдохновения, Дьердь Лукач обращался к гегелевской «Феноменологии духа» для рассказа об образовании классового сознания. Теодор Адорно — он писал с позиций, противоположных позициям Лукача, — тоже воспользовался гегелевской теорией отрицательности для осмысления пережитого опыта в капиталистическом обществе. Гегель оказал значительное влияние и на прагматизм Джона Дьюи. Концепция образования, высказанная этим последним, в большом долгу перед гегелевской «наукой опыта, совершаемого сознанием».

См. также очерки о Канте, Фихте, Дьюи в данной книге.

Основные сочинения Гегеля

Werke in zwanzig Bänden / E. Moldenhauer, K. M. Michel (Hrsg.). 20 Bd. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1969 ff.

Phenomenology of Spirit / A. V. Miller (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1977.

Science of Logic / A. V. Miller (transl.). Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1989.

Logic / W. Wallace (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1975.

Philosophy of Nature / M. J. Petry (transl.). 3 vols. L.: Allen & Unwin, 1970.

Philosophy of Mind / W. Wallace, A. V. Miller (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1971.

Philosophy of Right / T. M. Knox (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1967.

Дополнительное чтение

Beiser F. C. (ed.). The Cambridge Companion to Hegel. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Inwood M. A Hegel Dictionary. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1992.

Mure G. R. G. The Philosophy of Hegel. L.: Oxford University Press, 1965.

Taylor C. Hegel. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

Westphal M. History and Truth in Hegel's Phenomenology. Bloomington; Indiana: Indiana University Press, 1998.

Wood A. Hegel on Education // Rorty A. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 300–318.

Иоганн Фридрих Гербарт (1776–1841)

Ю. ЭЛКЕРС

Педагогике как науке... приходится сталкиваться с особой трудностью... Все ее основные понятия входят в круг досужих разговоров и точно так же попадают в развезженную колею привычных тем, о которых все всё знают¹.

Можно смело утверждать, что самая авторитетная педагогическая теория XIX века была создана Иоганном Фридрихом Гербартом. В то же время именно эту теорию проще всего было забыть. Педагогика Гербарта была первой признанной по всему миру системой образования, имевшей успех почти во всех цивилизованных странах, однако этот успех она заслужила уже после смерти Гербарта в 1841 году. При жизни он был хорошо известным немецким философом, время от времени писавшим на педагогические темы, но его не рассматривали как основателя школы педагогической мысли. Его немногочисленные ученики были богословами и философами, почти не связанными друг с другом, и никто из них не проявил чрезмерного рвения в пропаганде работы учителя как ведущей теории в философии и образовании. Они взялись за это лишь через десять с лишним лет после того как были написаны основные работы Гербарта.

Иоганн Фридрих Гербарт родился и вырос в Ольденбурге, небольшом городке на севере Германии, неподалеку от Бремена. Еще в школе Гербарт начал изучать философию Канта. Он окончил Ольденбургскую латинскую гимназию в 1794 году и в ознаменование этого события произнес по-латыни речь, в которой сравнивал практическую философию Цицерона и Канта, интерес к которым сохранил на всю жизнь. В октябре того же года он начал учиться в Йенском университете, где стал «первым учеником» Иоганна Готлиба Фихте и был глубоко потрясен мо-

¹ *Herbart I. Sämtliche Werke. Bd. 14. S. 223 (transl. Dunkel, 1970. P. 68).*

стью философии Фихте и его лекциями. Фихте был назначен в Йенский университет всего за полгода до прибытия Гербарта. В Йене Фихте развивал свое учение о науке и свободе², но его радикальные взгляды оттолкнули ученика от учителя. Гербарт прервал занятия, покинул Йену и стал воспитателем детей в семье швейцарского аристократа.

С 1797 по 1800 год Гербарт обучал сыновей Карла Фридриха Штайгера, главы одной из солидных семей кантона Берн. Во время пребывания в Швейцарии Гербарт несколько раз посетил Песталоцци в Бургдорфе, и эти визиты вдохновили его на критику методов Песталоцци. Критическая статья, увидевшая свет в 1802 году, стала первой публикацией Гербарта на ниве образования³. В то время Гербарт жил в Бремене, готовясь к возвращению в университет. В 1802 году он стал приват-доцентом в Геттингенском университете⁴, а в 1805-м, отказавшись от приглашения в Гейдельбергский университет, получил в Геттингене место преподавателя факультета философии. Гербарт был назначен внештатным профессором философии, но в 1809 году он уехал в Кенигсбергский университет, где занял место заведующего кафедрой, ранее занимаемое Кантом. Гербарт прожил в Кенигсберге более двадцати лет, построил собственную философскую систему и вернулся в Геттинген в 1833 году. В 1811 году он женился на Мэри Джейн Дрейк (1791–1876), дочери английского предпринимателя в Мемеле⁵.

Жизнь Гербарта была небогата событиями за исключением одного: протеста так называемой «Göttinger Sieben» (Геттингенской семерки) — семи профессоров Геттингенского университета⁶ — против изменения Конституции, провозглашенной королем Ганновера Эрнстом Августом в 1837 году. В это вре-

² Wissenschaftslehre, Freiheitslehre. For the Jena Wissenschaftslehre see Perrinjaquet (1994).

³ Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht and wissenschaftlich ausgeführt. 1802. Второе издание (1804) очень важно из-за дополнений (особенно эссе «Об эстетической презентации мира как гласном деле образования»).

⁴ Это было очень необычно — представить диссертацию и работу для получения доцентуры в один и тот же год.

⁵ Ныне Клайпеда. — *Примеч. пер.*

⁶ Эту группу возглавлял либеральный историк Фридрих Кристоф Дальманн (1785–1860).

мя Герbart был деканом факультета, именно на его плечи легла солидарная ответственность за увольнение семерки. Поскольку члены Геттингенской семерки были либералами, Герbart назвали «реакционером», хотя в чисто формальном плане их увольнение было правильным. Но с тех самых пор философия Герbart и его педагогическая система зачастую считались «консервативными» или, по крайней мере, не либеральными в политическом смысле. Такое клеймо просто поражает своей несправедливостью: ведь Герbart энергично и страстно возражал против консервативных или коллективистских форм государственного образования, получивших распространение в Пруссии и в Германии после знаменитых «Обращений к немецкой нации» его бывшего учителя Фихте⁷. «Обращения» Фихте были одним из важнейших источников националистической теории обучения в Германии в XIX веке, построенной вокруг понятия «Gemeinschaft» (общность). Первоначально это был термин политического романтизма, который затем стал использоваться как основа корпоративной концепции национального политического образования. Герbart предупреждал, что «педагогика не должна обслуживать государство»⁸, и критиковал политизацию образования. «Подлинное образование» — это образование, которое не занимается государственными и политическими интересами, это образование ради самого себя.

Это был главный пункт в книге «Общая педагогика», ставшей позднее знаменитой, но в момент публикации прошедшей в основном незамеченной⁹. Книга была опубликована

⁷ «Reden an die deutsche Nation» (1808). Лекции («Reden») Фихте были прочитаны в Берлине, начиная с 13 декабря 1807 года, в то время как Берлин был еще оккупирован войсками Наполеона. Сердцевиной спора является радикальная теория национального освобождения, организованного образовательными институтами, которые должны работать по методу Песталоцци.

⁸ «Pädagogik im Dienste des Staates»; цит. по: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung («Образование с участием общества»). 1810 (Herbart, 1964, S. 143–151).

⁹ Герbart был новичком в установившемся сообществе пишущих об образовании в Германии. Около 1800 года далеко идущий разговор вели такие фигуры, как Август Герман Нимейер (1754–1828) и Фридрих Генрих Шварц (1766–1837), писавший популярные учебники с глубокой проработкой теорий образования.

в 1806 году¹⁰. Индивидуальность ребенка должна быть в фокусе образовательной системы. Образование должно, насколько это возможно, не затрагивать индивидуальность ребенка, не вмешиваться в ее развитие, но в то же время давать результаты, меняющие детей к лучшему. Чтобы разрешить этот парадокс, Гербарт проводил различие между «весьма узнаваемой» индивидуальностью ребенка и развитием «характера». Дети должны учиться рациональному использованию своей воли; «воля» — это нечто противоположное «настроению» и «капризам». Ни то, ни другое, в отличие от «воли», не связано с решительностью, в то время как «характер» — проявление решительности. Но это лишь половина того, что должно представлять собой образование, потому что индивидуальность требует второго измерения, а именно многосторонности. Характер односторонен, а вот индивидуальность — это больше, чем характер, потому что у нее есть воля и интересы. Интересы нуждаются не в решительности, а в наставлении. Поэтому искусство образования состоит в защите индивидуальности и развитии обоих ее измерений.

Самой популярной в «Общей педагогике» Гербарта является глава об обучении, а не об образовании в смысле морального воспитания характера. Но обучение и образование связаны друг с другом, потому что и то, и другое служит двум основным целям образования. Гербарт проводил строгое различие между возможными и необходимыми целями, между теми целями, которые готовят ученика к тому, с чем он, возможно, встретится, когда станет взрослым, и теми, что необходимы в любом будущем, какое бы ни настало. Первая цель связана с многосторонностью и личными интересами, вторая — с нравственностью¹¹ и характером. Нравственность исключает случайные действия, а многосторонность требует понимания тонкостей характера. Гербарт называл это «главным соображением» в образовательной теории.

Его жалобы по поводу одномерности образования как науки, его близости банальным государственным делам и отсутствия четко очерченных категорий были изложены в 1824 году в ежегодном отчете на педагогическом семинаре в Кенигсберге. Гербарт был директором семинара, совмещая эту работу с ис-

¹⁰ Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, 1806; пер. на англ. яз.: Herbart's Science of Education, 1892.

¹¹ Sittlichkeit.

полнением обязанностей заведующего кафедрой философии и образования. Семинар обучал учителей, и Герbart часто жаловался, что «правами теории» пренебрегают при подготовке учителей. По иронии судьбы, международный успех «герbartианизма»¹² был вызван главным образом развитием обучения учителей в Европе и в Соединенных Штатах во второй половине XIX века. Герbart, имевший прямой опыт как слишком узкого, так и чересчур расплывчатого применения педагогических терминов при подготовке учителей, сформулировал теорию образования, призванную быть «глубокой, точной и полной», а ее преподавание — обусловленным высокими стандартами и «строгим мышлением»¹³.

«Общая педагогика» Герbartа 1806 года послужила чем-то вроде программы для предстоящей работы, но то, что произошло потом, сильно отличалось от первоначальной версии его образовательной теории. Грубо говоря, Герbart разработал и довел до совершенства свою собственную метафизику, математическую психологию и этику, но не свою теорию образования. Он пытался связать образование с психологией и этикой, утверждая в более поздней работе¹⁴, что цели образования устанавливаются этикой, а его средства — психологией, однако так и не продемонстрировал в подробностях, как это должно работать. В каком-то смысле Герbart, которого часто считают «отцом-основателем» научного подхода к образованию, так и не сумел создать «науку образования», занимающую место на стыке психологии и этики.

Более поздние попытки Герbartа сделать основой «педагогики» психологию и этику не изменили ни прежнюю теорию, ни ее терминологию¹⁵. Основное различие между «волей» и «характером», с одной стороны, и «интересом», а также «многосторонностью» — с другой, осталось прежним. По-настоящему

¹² История «герbartианизма» вновь оказалась в центре внимания исследователей, хотя ее долгое время считали просто историей утасания (см.: Metz, 1992; Cruikshank, 1993; Coriand, Winkler, 1998).

¹³ *Sämtliche Werke*. Vol. 14. P. 234.

¹⁴ *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2. Aufl. 1841) (см.: *Herbart I. Pädagogische Schriften*. Bd. 1–3 / W. Asmus (Hrsg.). Düsseldorf; München: Helmut Küpper, 1964–1965. S. 155–283).

¹⁵ См.: Oelkers, 2001, ch. 2–3.

серьезное влияние на умы оказала схема «средств» и «целей», составляющая сердцевину педагогических методов вплоть до наших дней. Но более поздняя концепция не была связана с тем, что гораздо раньше¹⁶ было названо «педагогическим тактом», под которым подразумевается хрупкое равновесие между теорией и практикой в сфере преподавания. Считалось, что эта сфера требует посредничества педагогической науки. «Такт» рассматривается как средний путь между ситуациями, когда теории «слишком много» или «слишком мало», причем искать его следует в каждом отдельном педагогическом случае, полагаясь лишь на собственное суждение. Гербарт в каком-то смысле отказался от этого эстетического подхода к образованию в своей позднейшей работе, отдав предпочтение психологии и этике. Это не только сместило проблему, но и оставило без определения связи между психологией, этикой и образованием.

И это не случайно, поскольку психологическая теория Гербарта ничего не говорит о детях, об их образовании, о его целях и задачах. Это общая психология, основанная на математических расчетах и разработанная на базе концепции подъема и падения идей в сознании¹⁷, динамику которого можно изобразить математическим путем. Такая «физика разума» оказала влияние на множество психологических теорий в XIX веке вплоть до Фрейда, но она не использовалась или, по крайней мере, не слишком успешно использовалась в образовании. Аналогичным образом реалистическая — в противовес идеалистической — метафизика Гербарта оказала значительное влияние в особенности на американский прагматизм¹⁸, как и его критика Канта и его альтернатива Кантовой критике практического разума. Гербарт отвергал мысль о том, что основная проблема нравственности может быть разрешена через категорический императив Канта. Вместо этого он развивал теорию «практических идей», лежащих в основе всех нравственных институтов и рассуждений о нравственности. Но он так и не преуспел в переносе своих общих теорий в образование. В его «Общей

¹⁶ Erste Vorlesungen über Pädagogik. 1802.

¹⁷ Vorstellungen.

¹⁸ Чарльз Сэндерс Пирс использовал «гербартианские» понятия в своей общей философии.

практической философии»¹⁹ почти не упоминается образование, он не сделал даже попытки продемонстрировать применение этики в образовании. Хотя сам Герbart тесно связывал этику и образование²⁰, создается впечатление, что они принадлежат к двум различным мирам.

Эта неудача знаменательна и имеет далеко идущие последствия, поскольку теорию науки образования невозможно просто рассматривать как комбинацию психологии и этики. В связи с этим ранняя работа Гербарта имеет решающее значение. Позже он сосредоточил свою философию на других дисциплинах, находившихся под сильным влиянием неидеалистического подхода, который помог развить посткантианскую психологию, этику и метафизику. Первой преодолела «гербартианизм» психология. Эмпирический поворот в середине XIX века ясно продемонстрировал, что психология Гербарта не является ни наблюдательной, ни эмпирической, и ее невозможно использовать для статистических описаний или лабораторных экспериментов. Последней дисциплиной, преодолевшей «гербартианизм», была теория образования, главным образом потому, что гербартианская педагогика не имела реальных соперниц в течение нескольких десятилетий. Такое положение изменилось лишь в конце XIX века с подъемом детской психологии и прогрессивного образования²¹. После этого международное влияние Гербарта на теорию образования исчезло на удивление быстро.

См. также очерки о Песталоцци, Канте, Фихте в данной книге.

Основные сочинения Гербарта

Sämtliche Werke: In chronologischer Reihenfolge. Bd. 1–19 / K. Kehrbach, O. Flügel (Hrsg.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne 1897–1912 (repr. Aalen: Scientia, 1964).

Pädagogische Schriften. Bd. 1–3 / W. Asmus (Hrsg.). Düsseldorf; München: Helmut Küpper, 1964–1965.

¹⁹ Написано после «Общей педагогики» и опубликовано в 1808 году.

²⁰ «Цель нравственного образования в том, чтобы прививать идеи добра и правды в уме ребенка, чтобы они стали объектом его воли во всей своей отчетливости» (Herbart, 1964–1965. S. 43).

²¹ См.: Metz, 1992.

- Allgemeine Praktische Philosophie. N. Aufl. Leipzig: Leopold Voss, 1873.
Zwei Vorlesungen über Pädagogik. Diktate zur Pädagogik // Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik / B. Adl-Amini, J. Oelkers, D. Neumann (Hrsg.). Bern; Stuttgart: Paul Haupt, 1979. S. 106–119.
Science of Education / H. Felkin, E. Felkin (transl.). Heath: Boston, 1892.
Outlines of Educational Doctrine / A. Lange (transl.). L.: Macmillan, 1901.

Дополнительное чтение

- Asmus W.* Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Bd. I. Der Denker. 1776–1809. Bd. II. Der Lehrer. 1809–1841. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968, 1970.
Coriand R., Winkler M. Der Herbartianismus — die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998.
Cruikshank K. The Rise and Fall of American Herbartianism. Dynamics of an Educational Reform Movement: Ph. D. Diss. University of Wisconsin, 1993.
Dunkel H. F. Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story. Chicago; L.: The University of Chicago Press, 1970.
Metz P. Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller. Stoy und Rein in der Schweiz. Berne et al.: Peter Lang, 1992.
Oelkers J. Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim; Basel: Beltz, 2001.
Perrinjaquet A. Some Remarks Concerning the Circularity of Philosophy and the Evidence of Its First Principle in the Jena Wissenschaftslehre // Breazeale D., Rockmore T. (eds). Fichte. Historical Contexts, Contemporary Controversies. New Jersey: Humanities Press, 1994. P. 71–95.

Фридрих Вильгельм Фрёбель (1782–1852)

Д. А. УОЛШ, Ш. ЧУНГ, А. ТУФЕКЧИ

Таким образом, в период детства человек (ребенок) помещается в центр всего, и все вещи видятся только по отношению к нему, к его жизни¹.

Фрёбель родился в Обервайсбахе, Тюрингия, 21 апреля 1782 года. Его мать умерла, когда Фридриху было девять месяцев от роду. Его отец, лютеранский священник, женился повторно. Мачеха Фридриха оставила его на попечение слуг и старших братьев. Он обрел репутацию «глупого, непослушного и коварного»².

С одиннадцати до пятнадцати лет он жил с братом матери, который послал его в школу для мальчиков. Это были счастливые годы, хотя из-за «его общего отставания и нехватки силы и ловкости прошло время, прежде чем он смог полноценно участвовать в играх»³. И все же он остался недоволен тем, что школа отделена от реальной жизни. Это первое разочарование стало центральной темой его просветительской мысли: важность практических действий как неотъемлемой части образования детей. Отец и мачеха решили, что в университет ему не поступить, и в пятнадцать лет отдали его на два года в обучение леснику. Именно в это время началось его пожизненное «религиозное» общение с природой. В природе он находил гармонию, которой не было между людьми.

В 1799 году он воспользовался небольшим наследством, оставшимся после матери, чтобы поступить в Йенский уни-

¹ *Froebel F. W. The Education of Man / W. Hailmann (transl.). N. Y.: D. Appleton, 1889. P. 97.*

² *Downs R. B. Friedrich Froebel. Boston: Twayne. 1978. P. 12.*

³ *Bowen H. C. Froebel and Education by Self-Activity. L.: Heinemann, 1893. P. 8.*

верситет, изучать науки и математику. Там он одолжил деньги брату, который не вернул долг. Оказавшись в долгах, Фрёбель провел девять недель в университетской тюрьме, пока отец не выплатил за него долг с условием, что он откажется от отцовского наследства. Следующие три года он перебивался на разных работах: лесником, землемером, управляющим имения.

В 1805 году, снова воспользовавшись небольшим наследством, полученным от дяди, двадцатитрехлетний Фрёбель поехал во Франкфурт изучать архитектуру, но вместо этого начал карьеру просветителя. Антон Грунер убедил Фрёбеля стать преподавателем его образцовой школы и посетить институт Песталоцци в Ивердоне. В школе Грунера Фрёбель в течение двух лет вел класс, в котором учились от тридцати до сорока мальчиков девяти-одиннадцати лет. В 1807 году он оставил школу и стал наставником для трех своих младших братьев. Он отвез их в Ивердон и прожил там два года. Фрёбель восхищался Песталоцци и был очарован играми мальчиков и прогулками на природе, которые проводил Песталоцци. Однако в конце концов он вынужден был признать, что педагогическая система Песталоцци неполна. Сам он решил создать законченную систему.

В 1811 году Фрёбель поступил в Геттингенский университет для изучения языков и естественных наук. В 1812 году он переехал в Берлин, изучал естествознание и минералогию с профессором Вайсом. Тот убедил Фрёбеля, что в основе всей жизни лежит один закон, определяющий ее развитие. Фрёбель впоследствии трансформировал эту идею в сформулированный им «закон Божественного единства». Он писал: «Самая содержательная мысль, пришедшая мне в голову, была о том, что все едино, все основано на единстве, все проистекает из единства, стремится и ведет к единству и наконец возвращается к единству»⁴.

В 1813 году Пруссия объявила войну Франции. Фрёбель пошел добровольцем. На военной службе он подружился с Генрихом Лангенталем и Вильгельмом Миддендорфом. Они оба вместе с племянником Миддендорфа Иоганном Баропом стали коллегами Фрёбеля на всю жизнь (Миддендорфу предстояло произнести надгробную речь по Фрёбелю). Его полк был рас-

⁴ *Froebel F. W. Autobiography of Friedrich Froebel / E. Michaelis, H. K. Moore (transl.). Syracuse, NY: C. W. Bardeen, 1889. P. 69.*

формирован в 1814 году, и Фрёбель два года проработал у Вайса в Минералогическом музее Берлина. В 1815 году он отказался от места минеролога в Стокгольме. В 1816 году уволился из музея и посвятил всю свою жизнь образованию.

В крестьянском коттедже в Грисгейме 13 ноября 1816 года 34-летний Фрёбель открыл Универсальный немецкий образовательный институт. У него было пять учеников, все они были его племянниками. В 1817 году приехали Лангенталь и Миддендорф. Они перевезли школу в Кейльгау. В 1818 году Фрёбель женился на Генриетте Вильгельмине Гофмейстер, с которой познакомился в Берлинском музее. В школе теперь учились шестьдесят учеников, но у нее возникли финансовые затруднения. Фрёбель был человеком непрактичным, не умел заниматься делами, финансовые проблемы преследовали его до самой смерти. Местная оппозиция настояла на государственной инспекции института Фрёбеля. Несмотря на положительный отчет, репутация школы пострадала. К 1829 году в институте осталось всего пять учеников.

В 1826 году Фрёбель частным образом опубликовал «Образование человека». В этой работе он обсуждал общие принципы образования, развитие ребенка и школьное преподавание. Он сосредоточился на первых нескольких годах начальной школы, его интерес к дошкольному образованию в то время только зарождался. Эту книгу, как и остальные сочинения Фрёбеля, сегодня трудно понять, даже для его современников постижение ее смысла было трудной задачей. Его сочинения проникнуты мистикой, символизмом, «написаны тяжеловесным стилем, туманны по своей философии, обременены частыми повторениями»⁵, для них характерны «колоссальные трудности изложения и понимания... многословие... запутанность... с долгими риторическими пассажами, странными каламбурами и причудливыми эмфазами»⁶. Его неумение внятно изложить публике свои взгляды, несомненно, способствовало появлению оппозиции, с которой ему не раз приходилось сталкиваться.

⁵ *Shapiro M. S. Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey. University Park: Pennsylvania State University Press, 1983. P. 20.*

⁶ *Lilley I. Friedrich Froebel: A Selection from His Writings. N.Y.: Cambridge University, 1967. P. 3.*

В 1828 году по приглашению Ксавье Шнайдера, предложившего использовать его замок в Вартензее, Фрёбель отправился в Швейцарию. Он столкнулся с сопротивлением местного католического духовенства (сам Фрёбель и его коллеги были протестантами), а замок оказался не приспособленным для школы. По приглашению местных коммерсантов они переехали в Виллисау. В открывшейся школе было тридцать шесть учеников. В 1835 году Фрёбель переехал в Бургдорф, Швейцария, чтобы взять под свою опеку сиротский приют. Там он переключил свое внимание на маленьких детей. В 1836 году его жена, отличавшаяся слабым здоровьем, не выдержала сурового климата, и им пришлось вернуться в Германию. В 1839 году она умерла.

В 1839 году, в 55-летнем возрасте, Фрёбель открыл школу для маленьких детей в Кейльгау, но его смущало, что он не может придумать достойного названия для нее. Однажды в 1840 году, во время прогулки в лесу с Баропом и Миддендорфом, он вдруг воскликнул: «Эврика! Заведение нужно назвать детским садом!» В том же 1840 году Фрёбель основал детские сады в Рудольштадте и Бланкенбурге в целях обеспечения «психологического воспитания маленьких детей средствами игры и других занятий»⁷. Фрёбель описывал детский сад как «институт самообучения, самообразования, самовоспитания человечества, а также всестороннего и, следовательно, индивидуального совершенствования через игру, творческую самодеятельность и спонтанное самопросвещение»⁸.

Для достижения этих целей он разработал игровые предметы, которые назвал дарами и занятиями. Дары и занятия представляют исторический интерес, но они давно уже исчезли из практики. Фрёбель разработал десять даров, небольших предметов, которыми можно манипулировать: например, шесть цветных мячей, связанных из шерсти, выточенных из дерева кубов, блоков в форме кирпича и других деревянных фигур различных форм, разбирающихся на части. Функция даров была упражнять и развивать интеллектуальные способности и знания. Фрёбель рассматривал дары как целое, отдельные части

⁷ White J. The Educational Ideas of Froebel. L.: University Tutorial Press, 1907. P. 13.

⁸ Froebel F. W. Pedagogics of the Kindergarten / J. Jarvis (transl.). N. Y.: D. Appleton, 1900. P. 6.

которого объясняют и продвигают друг друга. В соответствии с его принципом непрерывности развития «каждый данный объект должен обуславливать следующий за ним; каждый новый дар завершает и объясняет предыдущий, делая явным то, что в предыдущем подразумевалось»⁹. Занятия были способами демонстрации умения использовать знание. Речь шла о ремесленных занятиях: работа с глиной, картоном, резьба по дереву, складывание и вырезание из бумаги, вязание, рисование и т. д. Каждый дар и каждое занятие имели свою особую цель в соответствии с прогрессом в развитии детских умов.

В 1843 году Фрёбель опубликовал свою самую популярную книжку «Ласковые материнские песни», сборник песен для матерей младенцев и маленьких детей. С 1844 по 1847 год он разъезжал по Германии с лекциями. Раздосадованный отрицательными отзывами мужчин и профессиональных воспитателей на его идеи, он все чаще стал обращаться к женщинам. Фрёбель начал обучать женщин, готовить из них воспитательниц детских садов. В 1849 году он с этой целью переехал в Либенштайн. И в том же году он познакомился с баронессой Бертой фон Маренхольц-Бюлов, которая стала самой влиятельной его ученицей и посвятила остаток жизни поездкам с лекциями по Европе. В июле 1851 года Фрёбель женился на Луизе Левин, одной из своих учениц, которой предстояло продолжить его работу. В следующем месяце произошла трагедия. Прусское правительство, перепутав Фрёбеля с его племянником-социалистом Карлом Фрёбелем, запретило детские сады. Несмотря на все усилия ученого и его коллег, запрет не был снят до 1860 года. По иронии судьбы запрет способствовал распространению детских садов за границей, особенно в Англии и Соединенных Штатах. Фрёбель умер через два месяца после своего семидесятилетия, 21 июня 1852 года, и был похоронен в Либенштайне. На его могиле возвышается сооружение из куба, цилиндра и шара с надписью из Гёте: «Будем жить ради наших детей».

Если бы Фрёбель практически в самом конце жизни не обратил внимание на дошкольное воспитание, сегодня он, вероятно, считался бы второстепенной фигурой в истории образования. На практике он стал виднейшим мыслителем в истории дошкольного образования. Мысль о том, что раннее детство от-

⁹ *Froebel F. W. Pedagogics of the Kindergarten.* P. 98.

личается от более поздних детских лет и отрочества, и поэтому обучение совсем маленьких детей должно отличаться от обучения детей старшего возраста, рождена не Фрёбелем, но своей живучестью она во многом обязана ему. Под влиянием Коменского, Песталоцци и Руссо, творцов плодотворных идей в этой области, он преобразил их идеи и выковал собственную философию. Например, по мнению Фрёбеля, свобода, независимость и индивидуальность детей обеспечиваются путем следования вечному закону развития, а не, как считал Руссо, обереганием их от «неестественного» опыта.

На Фрёбеля оказали сильное влияние философы его времени, особенно Гегель, Шеллинг, Фихте и Шиллер. Его следует трактовать в контексте немецкого идеализма, для которого «Эмпирический мир... был видимостью реального мира; до реального мира невозможно было добраться через унылый эмпиризм и холодный рассудок, но лишь путем мистического опыта или интуиции... [он] духовен по своей природе»¹⁰. То, что современному читателю может показаться мистикой, в Германии времен Фрёбеля было метафизическим объяснением природы сущего, происхождения и структуры мира, а также природы знания. Любопытно, но он редко упоминал этих мыслителей, просветителей и философов в своих сочинениях.

Влияние Фрёбеля на современное дошкольное воспитание довольно слабо. С годами значение употреблявшихся им терминов изменилось. Неудивительно, с учетом того, как труден его стиль, что интерпретировали его избирательно. Например, его пантеистический идеализм привлекал американских трансценденталистов, особенно Элизабет Пибоди, которая открыла первый детский сад в Соединенных Штатах. Фрёбель настаивал на общении и самостоятельности, что импонировало американским гегельянцам Сьюзен Блоу и Уильяму Торри Гаррису, который в Сент-Луисе открыл детские сады при государственных школах. Тем не менее Фрёбель оказал огромное влияние на многие области, перечисленные ниже.

Его самым заметным вкладом было просто придуманное им название «детский сад», процветающее до сих пор, хотя фрёбелевская природа этого понятия давно уже забылась. Одним

¹⁰ Edwards P. The Encyclopedia of Philosophy. N.Y.: Macmillan, 1967. P. 302.

этим названием он закрепил метафору, издавна преваляровавшую в рассуждениях о дошкольном воспитании, в соответствии с которой ребенок — это растение, его нужно взращивать согласно законам природы. Но Фрёбель также хотел, чтобы детский сад стал воистину садом для детей. По правде говоря, он предлагал, чтобы каждый ребенок в детском саду имел свой сад и чтобы все вместе делили два больших сада: для цветов и овощей.

Фрёбель открыл учительскую профессию для женщин. Он посвятил последние годы своей жизни обучению женщин, призывая немок к выполнению святой женской миссии. Распространение детских садов, сначала в Англии, потом в США происходило благодаря женщинам-последовательницам, в особенности вышеупомянутой баронессе Берте фон Маренхольц-Бюлов, Берте Ронж в Англии, а также Элизабет Пибоди и Сьюзен Блоу в США. После Фрёбеля многие видные специалисты по дошкольному образованию и учителя — это в основном женщины.

Фрёбель недвусмысленно связывал обучение детей со знанием законов их развития. Суть учительства, согласно его воззрениям, состоит в приспособлении предмета к конкретной стадии развития ребенка. Детей в детском саду следовало не обучать, а давать им «свободно развиваться». До сегодняшнего дня представление о развитии детей считается необходимым при обучении маленьких. Фрёбель считал, что образование должно следовать божественным законам, которые он определял как закон противоположностей, закон отношения «часть — целое» жизни и закон связи. Например, закон отношения «часть — целое» усиливает понимание важности периода раннего детства в общем развитии человека. Фрёбель рассматривал раннее детство и более поздний период детства как значительные этапы целостного развития индивида, а не просто как подготовку к зрелому возрасту, и ввел понятие непрерывности в развитии человека, зародившееся из его наблюдений за ростом деревьев. Он рассматривал стадию новой почки как продолжение развития дерева в целом. Точно так же целостное развитие детства переходит в развитие зрелого возраста. Если предыдущий этап не был полностью завершен, тогда следующий этап не может развиваться полноценно.

Фрёбель разделял детство на два основных периода: раннее детство (с рождения до восьмилетнего возраста) и позднее дет-

ство, или «школьный период». Мысль о том, что раннее детство продолжается до восьми лет, остается в силе сегодня. Фрёбель считал, что интеллектуальные способности детей в раннем детстве ограничены. Усваивание абстрактных знаний в школе не соответствует характеристикам развития маленьких детей. Маленькие дети, напротив, должны воздействовать на объекты в своем мире, чтобы обрести познание в реальном мире. Фрёбель считал обучение в яслях его времени неподходящим для развития мыслительных способностей у детей. «Главная забота — это ребенок, его натура и укрепление, воодушевление, развитие и образование малыша»¹¹.

Упор, сделанный Фрёбелем на играх, оказал огромное влияние на практику. Фрёбель утверждал, что в самом раннем детстве игры детей являются их первым опытом постижения реального мира. Маленькие дети приобретают знания о физической природе, взаимодействуя с ней через использование органов чувств. Именно это взаимодействие он назвал игрой. Играя с конкретными внешними предметами в своем окружении, дети познают их. Маленькие дети учатся с помощью органов чувств, а не разума. Функция игры состоит в том, чтобы олицетворять в детских умах объекты физического мира. Это называлось «самодетельным олицетворением». Игра включала дары, занятия (описанные выше) и собственно игры. Для Фрёбеля игра была не произвольной игрой, на которой настаивали в яслях его времени. С помощью игры дети обретают самосознание и умнеют. Фрёбель внес новый смысл в игру: она стала образовательным средством для понимания внешнего мира.

Термин «сосредоточенность на ребенке» тоже придуман Фрёбелем. Впервые он появился в «Образовании человека» (упоминается в начале главы). Сосредоточенности на ребенке предстояло стать центральной темой в дошкольном воспитании. Концепция сосредоточенности на ребенке выросла из взглядов Фрёбеля на раннее детство, характеризующееся ограниченными интеллектуальными способностями. Поскольку интеллектуальные ограничения детей не давали им обрести абстрактное представление о мире, детей необходимо было окружать вещами, потому что «все вещи воспринимаются толь-

¹¹ Froebel F. W. Education by Development / J. Jarvis (transl.). N. Y.: D. Appleton, 1899. P. 278.

ко по отношению к самому ребенку, к его жизни». Детей нужно помещать «прямо в самую серёдку», если выражаться словами песни Тома Уэйтса. Но проблема в том, что дети не были — как им суждено было стать позднее, когда идея сосредоточенности на ребенке овладела умами, — центром преподавания. Скорее они были центром собственного мира.

Килпатрик писал о Фрёбеле: «Возможно, наиболее ценной является практическая демонстрация, которую Фрёбель через детский сад показал миру, того, как счастлива может быть группа детей, когда она занята познавательной деятельностью... Детский сад Фрёбеля стоит подобно „городу на холме“»¹². Это очень удачное сравнение.

См. также очерки о Песталоцци, Коменском, Руссо.

Основные сочинения Фрёбеля

The Education of Man / J. Jarvis (transl.). N. Y.: A. Lovell, 1886.

Autobiography of Friedrich Froebel / E. Michaelis, H. K. Moore (transl.). Syracuse, NY: C. W. Bardeen, 1889.

Pedagogics of the Kindergarten / J. Jarvis (transl.). N. Y.: D. Appleton, 1900.

Froebel Letters / A. H. Heineman (ed.). Lothrop: Lee & Shepard, 1893.

Mother-Play and Nursery Songs. N. Y.: Lee & Shepard, 1879.

Дополнительное чтение

Downs R. B. Friedrich Froebel. Boston: Twayne Publishers, 1978.

Shapiro M. S. Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey. University Park: Pennsylvania State University Press, 1983.

Von Marenholtz-Bülou B. Reminiscences of Friedrich Froebel / H. Mann (transl.). Boston: Lee & Shepard, 1877.

Woodham-Smith P. et al. Froebel and English Education. N. Y.: Schocken Books, 1969.

¹² Kilpatrick W. H. Froebel's Kindergarten Principles. N. Y.: Macmillan, 1916. P. 205–206.

Джон Генри Ньюмен (1801–1890)

Р. ДЖ. ФИЦПАТРИК

Его образование называют «либеральным». Привычка ума формируется на всю жизнь, ее признаки: свобода, уравновешенность, спокойствие, умеренность и мудрость или то, что в своей предыдущей речи я осмелился назвать философской привычкой. Итак, я определяю это как особый плод образования, предоставляемого университетом в отличие от других мест обучения или способов преподавания¹.

Джон Генри Ньюмен был по рождению лондонцем, учился в школе в Илинге, а затем в Тринити-колледже в Оксфорде, куда поступил в 1817 году. Он успешно учился, однако стать обладателем степени ему удалось лишь со второй попытки, да и та далась нелегко. Это не помешало ему в 1822 году получить должность в Колледже Ориэл, что в то время рассматривалось как высшее возможное достижение в Оксфордском университете. Он стал наставником, а в 1826 году — викарием приходской университетской церкви святой Марии. В 1832 году разногласия с главой колледжа вынудили Ньюмена отказаться от наставничества и выйти в отставку. С тех пор он посвятил себя в Оксфорде изучению истории церкви и различных религиозных тем. В 1833 году там возникло так называемое «Оксфордское движение» — как реакция на то, что считалось опасным либерализмом тогдашнего правительства вигов. Участие Ньюмена в этой истории началось с серии трактатов, опубликованных в газете «The Times», в защиту католического наследия англиканской церкви. Его проповеди в церкви святой Марии несли то же послание, и Ньюмен снискал в Оксфорде небывалую славу. Но изучение церковной истории привело его к сомнению в прочности позиций англиканской церкви. В 1841 году его «Трактат-90», в котором была предпринята попытка придать

¹ Newman J. H. The Idea of a University. Discourse V / I. T. Ker (ed., introd., notes). Oxford: Clarendon Press, 1976.

католический смысл некоторым из тридцати девяти статей, был отвергнут университетом, и серии трактатов пришел конец. Ньюмен ушел из общественной жизни Оксфорда, а в октябре 1845 года был принят в лоно Римско-католической церкви.

После пребывания в Риме он вернулся в Англию и основал в Бирмингеме ораторий — молеальный дом по модели того, что впервые создал в Италии Филипп Нери, святой XVI века, которым восхищался Ньюмен. Позже ораторий был основан также и в Лондоне. В 1854 году, по приглашению ирландских епископов, Ньюмен отправился в Дублин — ректором католического университета, который планировался к открытию. Хотя это предприятие не завершилось успехом, на память потомкам осталась книга Ньюмена «Идея университета» и другие связанные с ней работы, в которых изложены его взгляды на высшее образование.

В 1859 году он основал школу при оратории в Бирмингеме, сочетая пастырскую деятельность в качестве настоятеля с лекциями и писанием книг. В 1864 году спор с Чарльзом Кингсли о его собственной честности привел Ньюмена к написанию «Апологии», самой известной его работы, и к возобновлению отношений со многими его оксфордскими друзьями. С этого времени Ньюмена стали лучше знать и понимать его соотечественники.

Жизнь его в лоне римской церкви во многих отношениях была мучительной. Его планы — создать ораторий в Оксфорде, осуществить новый перевод латинской Библии — рухнули из-за равнодушия или враждебности вышестоящих. Ньюмена отталкивала шумная агрессивность иных обращенных в католичество, вроде Мэннинга или У.Дж. Уорда; тактику партии, одержавшей победу на Первом Ватиканском соборе, он считал неправильной; он вступил в спор с Гладстоном в 1874 году, утверждая, что эдикты собора не ставят под сомнение гражданскую лояльность католиков.

В поздние годы судьба стала чаще улыбаться Ньюмену. Тринити-колледж выбрал его своим почетным членом в 1877 году, и он, после долгих лет изгнания, обрадовался возвращению в Оксфорд. В 1878 году новый папа Лев XIII сделал Ньюмена кардиналом, и он смог провести последние годы жизни в бирмингемской оратории. В то же время было издано собрание его сочинений, а его самого стали воспринимать не только как одного из величайших английских стилистов, но и как челове-

ка, который за свою долгую жизнь многое потерял, но многого и добился.

Многое из того, что написал Ньюмен, — речи, проповеди и т. д. — воплощает или выражает его взгляды на образование, но прежде всего наше внимание в этом очерке должны привлечь его сочинения, связанные с дублинским планом. Они изданы в превосходной редакции И. Т. Кера с подробным предисловием, информативными примечаниями и ясными комментариями изменений, внесенных в свое время самим Ньюменом. Чтобы их понять, мы должны понимать контекст. Я даю краткий отчет об обстоятельствах их сочинения со слов самого Кера.

В 1845 году Роберт Пиль сделал жест примирения с ирландскими католиками, которым было запрещено — теоретически, хотя и не всегда на практике — посещать англиканский Тринити-колледж в Дублине. Предполагалось открыть не относящиеся ни к одной из конфессий королевские колледжи, которые, по замыслу, должны были предлагать университетское образование всем желающим. Некоторые ирландские католические епископы проект одобрили, но большинство с ним не согласилось. Столь же отрицательными были эдикты из Рима. В 1851 году кардинал Каллен, архиепископ Дублина, попросил Ньюмена о помощи в основании городского университета. Ньюмен дал согласие стать ректором, но выразил опасение в связи с неизбежной на этой должности административной работой (он хотел руководить лишь научной). В ноябре 1851 года, когда над его жизнью висела угроза обвинения в клевете, он начал серию речей об университетском образовании, причем первые пять были произнесены в Дублине в мае-июне 1852 года. Вернувшись в Англию, Ньюмен написал еще семь речей и передал все двенадцать дублинскому издателю, который опубликовал их в 1853 году. Школа философии и литературы была открыта в 1854 году, и в тот же год стала выходить «Газета Католического университета». Ньюмен внес свой вклад в издание газеты, опубликовав в ней серию статей на университетские темы. Они были собраны и опубликованы как лекции в 1858 году. Две части — речи и статьи — составляют «Идею университета», полное название которой приведено в разделе «Дополнительное чтение» к данному очерку.

Остается лишь удивляться энергии Ньюмена, ибо написал он все это, несмотря на множество отвлекающих факторов, но мы должны помнить, что это были за факторы, если хотим верно

судить о его речах и статьях. Кое-кто из ирландских епископов сильно не обрадовался прибытию англичанина в качестве ректора университета, его заподозрили в желании навязать им оксфордские идеи. Некоторые уверяли Ньюмена, что среди католиков нет желающих открывать университет. Епископы, особенно кардинал Каллен, хотели держать университет под своим строгим контролем. Сама идея светских знаний многим представителям духовенства казалась опасной: их собственное образование было исключительно церковным. Ньюмену пришлось бросать вызов, примирять, лавировать, он вынужден был принимать во внимание и взвешивать то, что могло быть сказано в Ирландии, в Англии или в Риме. То, что написано им, не может не нести на себе печати этой подспудной борьбы. Поэтому при чтении следует проявлять снисхождение и многое извинять. Здесь же достаточно указать на некоторые часто встречающиеся мотивы. Я ссылаюсь на «Речи» с пагинацией по изданию Кера.

Ньюмен трактует слово «университет» как универсальную заботу обо всех областях знания. Ни одну дисциплину нельзя исключить, «они требуют сравнения и согласования» (V, p. 94). Возможно, студент будет изучать лишь некоторые из них, но на него оказывает благотворное влияние интеллектуальная традиция учебного заведения, он схватывает и впитывает принципы, обеспечивающие тот образ мыслей, который Ньюмен описал в цитате, открывающей этот очерк. Подобная широта ума — это нечто большее, чем просто пассивное восприятие новых идей. Разум занят «энергичной... обработкой... новых идей»: идет их сопоставление и систематизация (VI, p. 120).

Данное воздействие на умы, связанное с либеральным образованием, никак не соотносится с тем, что Ньюмен считает главной опасностью своего времени: ослабление ума бессмысленным обилием предметов, как если бы мы могли, практически того не замечая, умственно обогащаться простым увеличением количества книжных томов. Университет — это альма матер своим детям, а не однообразная механическая учеба. Далее Ньюмен утверждает, что если бы его поставили перед выбором: университет, который всего лишь присуждает ученые степени после экзамена (обходясь без размещения студентов на его территории и наставнического попечения), или университет, который вообще не проводит экзаменов, а просто сводит вместе молодых людей, он исходя из чисто педагогических со-

ображений выбрал бы последний. Просвещение умов во втором университете, в отличие от первого, будет несравненно более выраженным (VI, p. 127–129). Подобное просвещение являет собой состояние или условие ума, и такое состояние следует поощрять даже ради него самого. Такое просвещение само по себе благо и достойная награда за годы труда (V, p. 105).

Но если Ньюмен рассматривает либеральное образование как цель и задачу университета, если он считает, что полученное таким образом знание само по себе награда, он, с другой стороны, не считает такое образование достаточным для нравственного воспитания в мире, омраченном невежеством и грехом. Либеральное образование, над которым не тяготеет религия, ставит нравоучение на место понимания греха и поиск самосовершенствования — на место борьбы за добродетель. А далее Ньюмен в знаменитом пассаже, который нужно воспринимать в контексте, чтобы оценить его смысл, описывает «дворянина», являющегося продуктом либерального образования (VIII; пассаж о «дворянине» у Кера см.: p. 179–181). В последней из речей (в порядке опубликования) Ньюмен говорит о необходимости прямой и активной юрисдикции церкви над католическим университетом (IX, p. 184).

Я говорил, что Ньюмену приходилось писать и действовать «с отягощением», поэтому написанное им следует анализировать, проявляя максимум великодушия. Я считаю необходимым повторить это, предлагая вниманию читателя это краткое изложение. Сам Ньюмен в ходе многочисленных редакций своих «Речей» вставлял оговорки и замечания; их необходимо прочесть, если мы хотим получить ответы на явно напрашивающиеся вопросы. То же самое относится и к «Лекциям», поскольку они впитывают и уравнивают сказанное в «Речах». Не следует забывать и о собственной политике Ньюмена при создании университета, если мы хотим проникнуть в глубину содержания того, что он написал.

Так, он утверждает, что задача университета состоит в распространении знания, а не в его развитии, и говорит — в стиле, какой от нас уже чрезвычайно далек, — об академиях и частных исследованиях как о более подходящих формах развития знания. Однако в одной из лекций он рассматривает научное исследование и отдает должное теме «философии и изыскания» (VIII, p. 370). В «Лекции о христианстве и литературе» он

как о чем-то само собой разумеющемся говорит о том, что изучение гуманитарных дисциплин, в центре которых должна лежать древнегреческая и древнеримская классика, должно быть основным инструментом либерального образования. Но в седьмой речи — о знаниях и профессиональных навыках — выражает другие заботы; а ведь он прекрасно отдавал себе отчет в том, насколько ограничена свобода действий в Дублине (см. «Введение» Кера, р. xxiv — xxv). И Кер совершенно справедливо отмечает, что Дублинский университет был одним из первых, где существовала кафедра английской литературы (р. lxii).

Сегодняшним читателям, каковы бы ни были их верования, может показаться странным то, с каким упорством Ньюмен настаивает на богословии и на церковной юрисдикции. И хотя в Дублине такое упорство вызывалось обстоятельствами и местными особенностями, он и в оксфордский период говорил об этом с неменьшей настойчивостью. Лишь под конец жизни, столкнувшись с жестокой реальностью римской курии, Ньюмен понял, каковы могут быть последствия вмешательства Церкви².

Возможно, величайший вопрос, встающий перед нами по прочтении того, что написал Ньюмен, это вопрос времени. При сегодняшнем умножении программ и факультетов неужели его идеи сохраняют смысл помимо чисто утопического? Надеюсь, читателю не покажется слишком уж фантастичным, если мы обратимся за ответом на этот вопрос к четвертой лекции под названием «Начальное обучение». Это чрезвычайно проницательное (и очень занимательное) представление двух кандидатов на прием в университет. Один наделен дисциплинированным умом, другой — нет. К этому Ньюмен добавляет переписку отцов обоих кандидатов. Специфический характер бесед и переписки наглядно выявляет, что именно Ньюмен понимает под дисциплинированным умом и насколько такая дисциплинированность необходима для того, что должен, по его мнению, предоставлять университет. Поставьте рядом с этим два сочиненных Ньюменом других фрагмента (оба опубликованы во «Введении» Кера). В одном из них затрагивается тема его трудов по составлению «Речей»: «В течение трех дней я сидел за письменным столом чуть ли не с утра до вечера, а затем

² Я рассматривал эту тему в своих статьях в сборнике под редакцией Николса и Керра (1991).

выбрасывал как никчемное то, что писал целый день» (р. xxxii). Второй отрывок Ньюмен написал в 1869 году, в письме к человеку, выразившему восхищение его стилем: «Мне пришлось немало потрудиться над всем, что я когда-либо писал... мое единственное желание, моя единственная цель состоят в том, чтобы сделать самое трудное, а именно, ясно и точно выразить то, что я имею в виду: таков главный движущий принцип всех моих поправок и переписывания» (р. xlii).

И все же стиль Ньюмена — блестящий и индивидуальный, присущий только ему. Если сегодняшние университеты будут побуждать студентов вырабатывать точность и ясность письма, они сделают — в совсем другом веке — нечто сходное с тем, что делал Ньюмен в свое непростое время.

Основные сочинения Ньюмена

An Essay on the Development of Christian Doctrine. The Edition of 1845 / J. M. Cameron (ed., introd.). L.: Penguin Books, 1973.

The Idea of a University Defined and Illustrated: I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to Members of the Catholic University / I. T. Ker (ed., introd., notes). Oxford: Clarendon Press, 1976.

Apologia pro Vita sua / M. J. Svaiglic (ed.). Oxford: Clarendon Press, 1967.

Newman's Apologia pro Vita sua. The Two Versions of 1864 and 1865. Preceded by Newman's and Kingsley's Pamphlets / W. Ward (ed.). Oxford University Press, 1931. (Это раннее издание «Апологии» с сопутствующими текстами не потеряло своей актуальности.)

An Essay in Aid of a Grammar of Assent / I. T. Ker (ed., introd., notes). Oxford: Clarendon Press, 1985.

Дополнительное чтение

Newman J. H. Letters and Diaries. Начатое в 1961 году и превосходно отредактированное издание дает представление о ежедневных занятиях Ньюмена с биографическими справками об упомянутых людях.

Nicholls D., Kerr F. (eds). John Henry Newman: Reason, Rhetoric and Romanticism. The Bristol Press, 1991.

Tristram H. (ed.). The Idea of a Liberal Education: A Selection from the Works of Newman. L.: Harrap, 1952.

Ward W. The Life of John Henry Cardinal Newman. 2 vols. L.: Longmans, Green, 1912.

Джон Стюарт Милль (1806–1873)

Д. Э. КУПЕР

Образование и мнение, имеющие столь огромную власть над человеческим характером, должны таким образом использовать эту власть, чтобы установить в уме каждого индивида неразрывную связь между его собственным счастьем и благополучием всего общества¹.

Философ, политический теоретик, экономист, член парламента и сторонник женской эмансипации, Джон Стюарт Милль был самой прославленной интеллектуальной фигурой в Англии середины XIX века. Он оказал на общественную жизнь более значительное влияние, чем любой другой британский философ в любое другое время. Крестным отцом Милля был основатель британского утилитаризма Джереми Бентам (1748–1832), близким другом и, по сути, учеником которого был Джеймс Милль, отец Джона Стюарта Милля, политэконом и историк Индии. Под началом отца Джон Стюарт получил великолепное образование, описанное в его «Автобиографии». В восьмилетнем возрасте он уже овладел греческим и латынью, читал Платона и Гомера. С удивлением узнал, что не все мальчики его возраста разделяют его вкус. Следующими в напряженной программе, составленной для него отцом, были аристотелевская и схоластическая логика, политэкономия, история, естествознание и многое другое.

Еще в отрочестве Милль стал близким другом либеральных радикалов, таких как Дэвид Рикардо, в кружке его отца и крестного, он вносил свой вклад в издание «Westminster Review», ставшее их рупором, и практически его редактировал. Однако вскоре его настиг период глубокой депрессии, которую он в некоторой степени приписывал своему необыкновенному образованию. Он считал, что это образование не смогло в достаточной степени «создать те чувства», например, нежную симпа-

¹ Mill J. S. Utilitarianism // Idem. Utilitarianism, On Liberty, Essay on Bentham / M. Warnock (ed.). L.: Collins, 1962. P. 269.

тию, которые могли бы «противостоять разлагающему влиянию анализа» с его тенденцией «изнашивать чувства»². Депрессия Милля — в конце концов рассеявшаяся благодаря погружению в поэзию Вордсворта — оказала, как отчасти и породившее ее воспитание, огромное влияние на его позднейшие взгляды относительно методов и целей образования.

Большая часть профессиональной жизни Милля прошла в лондонском представительстве Восточно-Индийской компании. Подавляющая часть его знаменитых работ, включая «О свободе» и «Утилитаризм», были написаны после ликвидации компании в 1858 году и смерти — в том же году — его жены Гарриет Тейлор, оставшейся прежде вдовой и ставшей одной из первых феминисток, которая была его «самым драгоценным другом» задолго до их женитьбы в 1851 году. После краткого, но бурного, что характерно для Милля, периода в Вестминстере в качестве члена парламента от либеральной партии в 60-х годах XIX века, он ушел на покой и переехал во Францию, в Авиньон — отчасти для того, чтобы быть ближе к могиле жены. Умер он в 1873 году.

Общий характер мышления Милля — здоровый эмпиризм. Ничего, утверждал он, не следует принимать на веру, не подвергнув строгому испытанию экспериментального доказательства. Поэтому мишенью его критики на протяжении всей жизни были взгляды, утверждающие, будто человеческие существа наделены врожденной способностью к «интуитивному» познанию, которое предвосхищает опыт и, следовательно, не нуждается в доказательствах. В своей «Системе логики» Милль утверждал, что индуктивный вывод из данных наблюдения за опытом — это единственный необходимый, более того, единственный допустимый метод достижения разумных представлений о мире. Даже логические и математические истины, настаивал он, являются эмпирическими обобщениями, подтверждаемыми «чуть ли не каждый миг нашей жизни», а не очевидными, априорными, какими их воображают логики³. И в «Логике», и в объемистом «Изучении философии сэра Уильяма Гамильтона» Милль признавал, что многим обязан «ассоциативной психологии» Дэвида Гартли, последователя Локка. Согласно этому учению все наши представления являются

² Mill J. S. Autobiography. Harmondworth: Penguin, 1989. P. 114–115.

³ *Idem*. A System of Logic. L.: Longman, Green & Co, 1886. Book 2. Sect. 5.4.

результатом сочетания простейших атомарных «ощущений», и это все, что поистине «дается» опытом. Так называемые внешние или материальные объекты, следовательно, познаваемы лишь как «постоянные возможности ощущения»⁴.

Эмпиризм Милля сыграл в становлении его нравственной философии такую же решающую роль, как и в его логике и в теории познания. Подобно своему отцу и крестному, он поддерживал «принцип пользы», т. е. утверждение, что «наибольшее удовлетворение наибольшего числа людей» является единственным критерием того, что правильно и чего следует желать. Ничто, считает он, не поможет установить, желательно что-то там или нежелательно, помимо того факта, что «люди действительно этого хотят», причем неопровержимо доказано: единственное, чего желает каждый человек в качестве конечной цели, это его собственное счастье. Следовательно, у нас есть «все требуемые и необходимые доказательства» принципа пользы⁵. Однако в некоторых отношениях версия утилитаризма у Милля не столь груба, хотя и, пожалуй, менее последовательна, чем у Бентама. Начнем с того, что свидетельства людей с разнообразным и широким опытом показывают: некоторые виды счастья или наслаждения «выше» других. Поэзия и «спокойное созерцание» могут и не приносить большего удовольствия, чем игра в салочки, но, при всем уважении к Бентаму, они предпочтительнее. «Лучше быть недовольным человеком, чем довольной свиньей»⁶. Во-вторых, Милль страстно желал опровергнуть впечатление, созданное некоторыми последователями Бентама, что человек должен добиваться счастья других людей лишь постольку, поскольку это обеспечивает его собственное счастье. Необходимо признать, настаивает он, что благо других, человечества вообще, является «величайшим и безошибочным источником... счастья» для каждого отдельного

⁴ Mill J. S. *An Examination of Sir William Hamilton's Philosophy*. Toronto: University of Toronto Press, 1979. P. 184. Милль часто, но, возможно, неточно воспринимается как «приверженец феноменологии», утверждающий, будто высказывания по поводу материальных объектов переводимы в высказывания об имеющих место или возможных данных органов чувств. См.: Skorupski J. *John Stuart Mill*. L.: Routledge, 1989.

⁵ Mill J. S. *Utilitarianism*. P. 288.

⁶ Ibid. P. 260.

человека⁷. И наконец, Милль гораздо энергичнее, чем Бентам, настаивает на совершенствовании чувств, которые, пусть сколь угодно неочевидно, действительно вдохновляют людей на благотворное поведение. Собственный опыт во время депрессии убедил Милля, что такая отдаленная и абстрактная цель, как всеобщее благо, вряд ли может пробудить эмоции и энтузиазм человека: отсюда потребность вдохновлять чувство, например, восхищение красотой природы, которое, пусть и опосредованно, помогает добиться этой цели.

Принцип пользы дал Миллю главное заявленное основание для его знаменитого «принципа свободы»: «Каждый член цивилизованного общества только в таком случае может быть справедливо подвергнут какому-нибудь принуждению, если это нужно для того, чтобы предупредить с его стороны такие действия, которые вредны для других людей, — личное же благо самого индивидуума... не составляет достаточного основания»⁸. Поскольку каждый человек, в общем и целом, лучше всех знает, что ему нужно для счастья, вмешательство в добровольные решения людей должно, при прочих равных условиях, уменьшать сумму счастья. Тем не менее очевидно, что страстная увлеченность Милля индивидуальной свободой превосходит все, что допускается соображениями утилитаризма. Жизнь в подчинении у других или у общественного мнения является для него изменой полноценному человеческому существованию. Как следует из заключительных слов «Порабощения женщин», «ограничение... свободы поведения» не только «высушивает... главный источник человеческого счастья», оно обедняет «все, что делает жизнь ценной для отдельного человека»⁹.

Милль не писал пространных работ об образовании, но, помимо небольших статей на эту тему¹⁰, в таких крупнейших его работах, как «О свободе» или «Автобиография», содержатся многочисленные размышления о методах и целях образования. Взгляды Милля на образование можно приблизительно разде-

⁷ Mill J. S. *Autobiography*. P. 115.

⁸ *Idem*. *On Liberty* (см. сн. 1). P. 135.

⁹ *Idem*. *The Subjection of Women*. Indianapolis: Hackett, 1988. P. 109.

¹⁰ Ярким примером является «Инаугурационная речь, произнесенная в Сент-Эндрюском университете», где он говорит о благе университетского образования как для общества, так и для «умственной культуры» индивида.

лить на две группы: предложения по частным образовательным реформам и общие соображения более философского характера.

Главной и самой радикальной инициативой Милля было предложение обязательного всеобщего образования. «Не составляет ли это такую аксиому, которая почти очевидна сама по себе, что государство обязано требовать и даже принуждать, чтобы все человеческие существа, родящиеся его гражданами, получали хотя некоторое воспитание?» Это страшное «нравственное преступление» — «произвести на свет человека, не имея в виду средств не только вскормить, но и воспитать и образовать его»¹¹. Однако, хотя государство должно сделать образование обязательным, оно не должно «направлять» его. Милль резко осуждает государственную школьную систему из страха, что она будет насаждать единообразие и устанавливать контроль над мнениями. Вторым радикальным предложением было требование равного доступа женщин к образованию, включая учебу в университетах. Чтобы воспретить женщинам учебу в высших учебных заведениях, пришлось бы доказать, хотя это невозможно, что «ни одна женщина совершенно не приспособлена... к работе высокого интеллектуального порядка»¹². Третье спорное предложение Милля касалось «дискуссионных предметов», а именно религии: детей не следует учить или экзаменовать на тему «верности или неверности мнений», поскольку это невозможно подтвердить надежными доказательствами. Сам Милль в религии был агностиком, поэтому, считал он, «всякая попытка со стороны государства дать то или другое направление мнениям своих граждан по какому-либо спорным вопросам есть, конечно, зло»¹³. Можно предположить, что Миллю понравились бы современные тенденции в религиозном образовании в Соединенном Королевстве. Если по поводу большинства педагогических проблем взгляды Милля были радикальны, то по поводу некоторых из них он занимает более традиционную позицию. Он утверждал, например, что владение древнегреческим языком и латынью является необходимым для развития и упражнения интеллекта.

Философские размышления Милля об образовании протекают, как можно с легкостью предположить, из его эмпириз-

¹¹ Mill J.S. On Liberty. P. 238–239.

¹² *Idem*. The Subjection of Women. P. 54.

¹³ *Idem*. On Liberty. P. 241.

ма. Не оставляя нам сомнений насчет своей позиции в споре «природа против воспитания», Милль наделяет образование колоссальными возможностями по формированию наших верований и умов. «Единственное настоящее препятствие» на пути к достижению счастья почти всеми людьми, заявляет он, это «нынешнее злосчастное образование и жалкие общественные установления»¹⁴. Его собственное образование убедило Милля в том, что, поскольку сам он не имел особого врожденного интеллектуального превосходства, детей гораздо большему можно «хорошо обучить», чем «люди обычно думают». Лишь слепая вера невежд в «естественные» ограничения способностей большинства детей или усердие не по разуму в попытке учить детей лишь тому, чему им нравится учиться, стоят на пути введения ответственной школьной программы, которая в конечном счете принесет пользу всем детям прежде всего тем, что поможет им обрести «способность формировать собственное мнение». Милль не был руссоистским романтиком или «детоцентристом», ему стало бы дурно от современной тенденции — не требовать от детей ничего такого, что им «не нравится». «Ученик, от которого никогда не требуют того, чего он не может сделать, никогда не сделает всего, на что он способен»¹⁵.

Именно в «нравственном влиянии» образования, одновременно «более важном, чем все остальные» и «самом сложном», Милль видит его величайший потенциал¹⁶. Без должного влияния молодые не разовьют в себе «умственной культуры», необходимой для независимости мышления и независимости в поступках, которые только и являются единственным моральным состоянием, достойным человека. Более того, дети, по мнению Милля, слишком эгоистичны, но не в холодном расчетливом духе, как некоторые взрослые, а всегда действуя «под влиянием импульса, порожденного сиюминутным желанием»¹⁷. Как следует из цитаты, открывающей этот очерк, необходимо использовать силу образования для воспитания таких желаний, удовлетворение которых, по крайней мере, совместимо с добром

¹⁴ Mill J. S. *Utilitarianism*. P. 264.

¹⁵ *Idem*. *Autobiography*. P. 25, 58, 45.

¹⁶ *Ibid*. P. 49.

¹⁷ Цит. по: Warnock M. *Introduction* // Mill J. S. *Utilitarianism, On Liberty, Essay on Bentham*. P. 29.

в людях и которые — в идеале — являются желаниями счастья для других людей.

Джон Стюарт Милль остается одним из самых читаемых и часто цитируемых английских философов. Его радикально эмпирические взгляды на логику и знание сегодня находят не так уж много сторонников, но представителям противоположных позиций приходится их учитывать. Именно версию утилитаризма Милля, а не Бентама предпочитают современные утилитаристы, именно ее пытаются развивать. Но самым живым и актуальным наследием Милля является защита индивидуальной свободы. Ни одна дискуссия о проблемах, связанных со свободой, — от «прав геев» до запрета лисьей охоты и домашнего обучения — не ведется без ссылок, часто с противоположных сторон таких дебатов, на те или иные высказывания Милля. Возможно, это покажется насмешкой, но самое большое влияние Милля на политику в сфере образования после его смерти оказала не его идея свободы от принуждения, а именно сформулированные им требования обязательного образования для всех и обязательного допуска женщин к высшему образованию.

См. также очерки о Локке и Руссо в данной книге.

Основные сочинения Милля

A System of Logic. L.: Longmans, Green & Co, 1886.

Utilitarianism, On Liberty, Essay on Bentham / M. Warnock (ed.). L.: Collins, 1962.

Autobiography. Harmondsworth: Penguin, 1989.

Эти и все остальные сочинения Милля, упомянутые в данном очерке и примечаниях, включены в *Collected Works of John Stuart Mill*. 33 vols. Toronto: University of Toronto, 1963–...

Дополнительное чтение

Anderson E. John Stuart Mill: Democracy As Sentimental Education // Rorty A. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives.* L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 333–352.

Cavanaugh F. (ed.). *James and John Stuart Mill on Education.* L.: Cambridge University Press, 1931.

Robson J. *The Improvement of Mankind: The Social and Political Thought of John Stuart Mill.* Toronto: University of Toronto Press, 1968.

Ryan A. *The Philosophy of John Stuart Mill.* L.: Macmillan, 1970.

Skorupski J. *John Stuart Mill.* L.: Routledge, 1989.

Чарльз Дарвин (1809–1882)

Л. М. СМИТ

[Написано в 1831 году] Я часто опасаясь быть погребенным под лавиной предметов, о которых мне следует рассказать. Трудно составить какой-либо план, а бессистемно на борту корабля вряд ли удастся что-либо сделать. Мои главные задачи — это, во-первых, собирание, наблюдение и чтение по всем отраслям естественной истории, которые мне будет по силам охватить... Если мне не хватит сил трудиться не покладая рук на всем протяжении путешествия, какая великая и необыкновенная возможность самосовершенствования будет мною упущена! Пусть эта мысль ни на минуту не выходит у меня из головы, и тогда, возможно, у меня появится шанс хотя бы отчасти наверстать то, что я упустил за время учебы в Кембридже¹.

[Написано в 1871 году] Главный вывод, к которому подводит данная работа... (и который сейчас разделяют многие натуралисты, вполне сведущие для того чтобы сформировать здоровое суждение), состоит в том, что человек происходит от некоторых менее высоко организованных форм².

Первая цитата, датированная 13 декабря 1831 года, появилась в дневнике Чарльза Дарвина, когда он готовился к путешествию на борту судна английского королевского флота «Бигль». Вторая появилась сорока годами позже, в 1871 году, в заключительной главе «Происхождения человека». Цитаты резюмируют интеллектуальный рост человека и развитие совокупности идей, изменивших историю мира и место человека в этой истории.

Для теоретиков педагогики важно заметить, что Дарвин, родившийся в 1809 году, был сыном весьма преуспевающего

¹ Barlow N. (ed.). Charles Darwin's Diary of the Voyage of H. M. S. «Beagle». Cambridge: Cambridge University Press, 1933. P. 14.

² Darwin C. The Descent of Man and Selection in Relation to Sex. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1981 [1871]. P. 385.

врача и внуком врача, натуралиста и поэта. Девичья фамилия его матери — Веджвуд, она происходила из состоятельной семьи изготовителей посуды. Его старший брат учился на врача в Эдинбурге. Образование Чарльза началось дома, где его воспитывала и обучала старшая сестра, а затем в Регби, школе, которая ему не понравилась и где он блестящих успехов не достиг. Позже Дарвин пытался изучать медицину, но и в ней разочаровался. Наконец он отправился в Кембридж учиться на священника с возможной перспективой стать сельским vikarием. Но и здесь себя ничем особенно не проявил, если не считать растущего интереса к естествознанию и контактов с профессором ботаники Джоном Стивенсом Генслоу. Дарвин приобрел кличку «Тот, который гуляет с Генслоу». По окончании университета Генслоу назначил Дарвина на пост натуралиста на судне королевского флота «Бигль», которому предстояло двухгодичное кругосветное путешествие по долготе вдоль берегов Южной Америки. Отец Дарвина считал такое путешествие глупой затеей и не хотел давать разрешение, пока Чарльз не найдет какого-нибудь «разумного человека», который порекомендует поездку. Уважаемый дядя Чарльза Джозайя Веджвуд опроверг аргументы против и заметил, что для молодого человека, наделенного «изрядным любопытством», это будет прекрасный опыт.

Путешествие растянулось на пять лет. В автобиографии³ Чарльз назвал его «самым главным событием моей жизни». Он прилежно трудился естествоиспытателем: собирал образцы растений, животных и самые разнообразные виды ископаемых, вел подробные записки, которые позже превратились в «Дневник исследований»⁴, писал длинные письма домой сестрам и друзьям. Его наставник Генслоу написал краткое предисловие, отредактировал и опубликовал некоторые из этих наблюдений и трактовок, пока Чарльз был еще в море, подготовив таким образом теплую и уважительную встречу по возвращении. Чарльз покинул Англию 22-летним натуралистом-любителем,

³ Barlow N. (ed.). The Autobiography of Charles Darwin, 1809–1882. N. Y.: W. W. Norton, 1958.

⁴ Darwin C. Journal of Researches into the Geology and Natural History of the Various Countries Visited by H. M. S. Beagle under the Command of Captain Fitzroy, R. N. from 1832–1836.

а вернулся пять лет спустя молодым, но сформировавшимся ученым, готовым вторгаться в новые области геологии, зоологии и ботаники.

Путешествие стало для Дарвина мощным образовательным опытом. Он называл это периодом интеллектуального самообразования. Уроки, которые можно извлечь из этого краткого отчета, вызывают живейшие споры среди теоретиков педагогики два века спустя.

Весной 1837 года, меньше чем через год после путешествия на «Бигле», Дарвин начал серию записок, в которых содержались его предварительные соображения об эволюции. В 1842 и 1844 годах он написал два неопубликованных начальных наброска того, что стало «Происхождением видов»⁵ в 1859 году, почти двадцатью годами позже. «Дневник исследований» появился в 1839 году и установил новый образец вызывающего споры и увлекательного естествознания. Пять отдельных томов по зоологии «Бигля» были написаны в сотрудничестве между 1839 и 1843 годами. Дарвин был автором трех томов по геологии, написанных по результатам путешествия и опубликованных между 1839 и 1843 годами. Один из них, «Структура и распределение коралловых рифов», предлагал новый теоретический анализ и синтез образования коралловых рифов путем оседания континентальных пород. Эта теория в основе своей жива и сегодня. Одна эта книга обеспечила бы Дарвину положение и статус выдающегося ученого XIX столетия. В то десятилетие Дарвин занял положение выдающегося натуралиста.

Но именно «Происхождение видов» в 1859 году стало определяющим наследием идей Дарвина. На этот раз была четко сформулирована теория эволюции видов, а не их «сотворения», о котором повествует библейская Книга Бытия. А дополнением, перетянувшим чашу весов в дискуссии об эволюции, стала дарвиновская гипотеза о естественном отборе как главном механизме эволюции. Это был генеральный интеллектуальный удар, который привел в порядок мешанину идей и данных. Хаксли в рецензии написал, что эта идея необыкновенно проста, и посетовал, почему она не пришла в голову ему самому.

⁵ *Darwin C. The Origin of Species, by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life. N. Y.: New American Library, 1859 / 1959.*

Книга революционизировала западные взгляды и повседневные представления о философии, науке и, возможно, прежде всего — о богословии и религиозной мысли. Эволюция путем естественного отбора по-прежнему остается «горячей точкой» в дискуссиях и дебатах, в церквях — современных и фундаменталистских, либеральных и консервативных. Во всех школах преподают биологию, сутью которой остается эволюционная теория; в школьной политике «креационистская наука» остается одной из проблем политических дискуссий между гражданами и выборными лицами.

Хотя 1859 год остается датой решающей публикации, идеи о происхождении видов вынашивались Дарвином долго и трудно. Он покинул Кембридж в 1831 году, будучи убежденным христианином, считающим, что вся истина заключена в Библии, планировал стать священником, интересующимся естественной историей, — нередкое увлечение для сельского викария. За пять лет путешествия на «Бигле» в его дневнике лишь изредка появляются записи, намекающие на какие-либо мысли об эволюции. Все еще находясь на борту, Дарвин совместно с капитаном Фицроем опубликовал доклад, в котором восхищался работой миссионеров, встреченных ими в пути. На основе его записной книжки по орнитологии Нора Барлоу⁶ представляет заявление Дарвина, которое она датирует 1835 годом. В нем содержится утверждение об эволюции. Позднее Гиммельфарб⁷ оспорил эту дату, полагая, что событие произошло позже. Никто не сомневается, что Дарвин начал записную книжку о превращениях в 1837 году, меньше чем через год после возвращения из путешествия на «Бигле». Первоначальные, еще неловкие попытки нащупать свой путь, отмеченные в записной книжке, оформились в стройную теорию, когда он прочитал книгу Мальтуса «Опыт о законе народонаселения». В ней говорилось об ужасных последствиях неконтролируемого роста народонаселения, которое увеличивается в геометрической прогрессии, в то время как запасы продовольствия растут лишь арифметически. Отсюда Дарвин с легкостью переходит к началам объяснения

⁶ Barlow N. Charles Darwin and the Galapagos Islands // Nature. 1935. Vol. 136. P. 391.

⁷ Himmelfarb G. Darwin and the Darwinian Revolution. Chicago: Ivan R. Dee, 1996 [1959].

эволюции, происходящей через борьбу за существование и сохранение «благоприятствуемых пород».

В 1842 году Дарвин написал 35-страничное «резюме», в котором изложил свои соображения, а в 1844-м — более подробный очерк на 230 страниц. Тогда же он уговорил свою жену Эмму показать манускрипт Гукеру или Лайелю, если с ним вдруг что-нибудь случится. Раннее резюме было утеряно и обнаружилось только в 1896 году, когда жена Дарвина умерла, и семья прибиралась в доме. Оба очерка были опубликованы в 1909 году сыном Дарвина Фрэнсисом Дарвином⁸ в год пятидесятилетия публикации «Происхождения видов». История открытия совершила коренной поворот в 1858 году, когда Альфред Рассел Уоллес послал Дарвину письмо и свою работу, в которой были изложена та же идея эволюции путем естественного отбора, только он пришел к этой идее самостоятельно. Дарвин в отчаянии обратился к Гукеру и Лайелю, своим добрым друзьям, коллегам и выдающимся ученым, которые знали о его давней работе. Они предложили, чтобы обе работы были представлены вместе на летнем заседании Линнеевского общества. На заседании доклады не произвели сильного впечатления. Через год, в 1859 году, Дарвин закончил работу и опубликовал свою книгу о развитии. На этот раз публикация вызвала громкий спор, длящийся и по сей день.

Один из памятных моментов в этом споре имел место на встрече Британской ассоциации в Оксфорде в 1860 году, т. е. в следующем году после публикации «Происхождения видов». Томас Генри Хаксли вступил в спор о научных достоинствах эволюционной теории с епископом Уилберфорсом в самом начале заседания, причем Уилберфорсу предстояло выступить официально только на следующий день. Хотя Хаксли собирался уехать, он решил остаться еще на день и послушать выступление. И был вовлечен в новый спор. Закончив пространную речь о несостоятельности теории Дарвина, епископ повернулся к Хаксли и напрямую задал ему вопрос: верит ли он в то, что произошел от обезьяны через своего деда или свою бабушку. Как говорят, Хаксли повернулся к соседу-ученому: «Сам Гос-

⁸ *Darwin F. (ed.). The Foundations of the Origin of Species, Two Essays Written in 1842 and 1844 by Charles Darwin. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1909].*

подь послал его мне в руки». И опять Хаксли опроверг научные доводы, а закончил сокрушительным замечанием: «Если бы я мог выбрать между несчастной обезьяной в качестве предка и высокоодаренным и влиятельным индивидом, который использует отпущенные ему дары, чтобы вводить осмеяние в научную дискуссию и унижать простых искателей истины, я бы предпочел обезьяну». Поднялся сильный шум, одна женщина, рассказывают, даже упала в обморок. Епископ Уилберфорс, видимо, признав поражение, решил не отвечать.

Через полвека в Америке штат Теннесси голосованием объявил вне закона преподавание эволюционной теории в государственных школах⁹. После этого молодого учителя Джона Т. Скоупса обвинили в нарушении данного закона, и в 1925 году он предстал перед судом. Процесс окрестили «процессом Скоупса», «обезьянным процессом» и «процессом века». В этом процессе сошлись Союз американских гражданских свобод (САГС) против фундаменталистского протестантского духовенства и прославленные на весь мир своим красноречием адвокаты — Кларенс Дарроу со стороны защиты и Уильям Дженнингс Брайан со стороны обвинения. Обсуждавшиеся вопросы были сложны: протестантский модернизм с его «высшей критикой» библейских интерпретаций, заново подтвержденные догматы фундаментализма Принстонской богословской семинарии, разночтения в интерпретации смысла эволюции, конституционные споры — с отделения церкви от государства до права на свободу слова — и более сложные социальные проблемы, сформулированные Брауном в том плане, что теория Дарвина представляет собой «закон ненависти, беспощадный закон, согласно которому сильные вытесняют и убивают слабых». Дело получило общенациональную огласку, и Скоупс был осужден, но отпущен на свободу по формальным основаниям. Сам закон о запрете на преподавание эволюционной теории в государственных школах был отменен только в 1967 году. Споры продолжаются.

Но вернемся к собственно «Происхождению видов». Читатель-новичок, каковы бы ни были его интеллектуальные убеждения, будет поражен многогранностью этой книги. Прежде

⁹ *Grebstein S. N. (ed.). Monkey Trial, the State of Tennessee vs. John Thomas Scopes. Boston: Houghton Mifflin Co., 1960.*

всего она большая — свыше четырехсот страниц. В ней подводится итог невероятному множеству самых разных научных исследований того времени и обычной житейской мудрости многих поколений животноводов и растениеводов. Во-вторых, в книге нет ссылок на человеческие существа, если не считать одного предложения в заключительной главе: «Много света будет пролито на происхождение человека и на его историю» (р. 449), которое можно считать самым крупным преуменьшением за всю историю человечества. В-третьих, композиция книги заряжена мощной риторикой. Глава за главой, нагруженная данными, отчетами и дискуссиями о вариациях при одомашнивании и вариациях в природе книга движется к «борьбе за существование», «естественному отбору или выживанию самых приспособленных» и «законам вариации». Затем Дарвин грандиозным риторическим ходом смещает изложение двумя главами под названием «Трудности теории» и «Разнообразные возражения против теории естественного отбора». Далее он рассматривает две особые темы: «инстинкт» и «гибридизацию». Потом спор переходит на геологию, еще одно царство и своего рода свидетельство — главы «О неполноте геологической летописи» и «О геологической последовательности органических существ». И опять автор переводит разговор на другую тему, на новую идею и новые свидетельства: две главы о географическом распространении растений и животных с описанием «преград» и расстояний между различными географическими условиями, относящимися к эволюции путем естественного отбора. И вот он делает крутой поворот к более широкомасштабному рассказу о «взаимном родстве организмов, морфологии, эмбриологии, рудиментарных органах». Последняя глава, «Краткое повторение и заключение», посвящена именно этому — повторению и выводам. В общем и целом в книге представлены хорошо изложенные, живые, подробные и в то же время сжатые аргументы.

Интеллектуальная жизнь Дарвина продолжалась вплоть до его смерти в 73 года в 1882 году. Среди многочисленных написанных им книг стоит упомянуть три. Дарвин распространил идеи, изложенные в «Происхождении видов», на человека — в большом, состоящем из двух частей томе под названием «Происхождение человека и половой отбор». Каждая из двух частей содержит более четырехсот страниц, всего в книге два-

дцать одна глава. Можно сказать, что «Происхождение видов» покончило с теорией сотворения мира, а «Происхождение человека», сильно окрашенное материализмом, доказало, что нет никакой необходимости ни в каком боге вообще.

Далее Дарвин взялся за чисто человеческие проблемы интеллектуального и нравственного развития. Проведя нечто вроде сравнительного анализа физических и поведенческих характеристик, он выдвигает идею континуума различий, а не категориальной разницы среди животных, а также между человеком и другими животными. Третьим томом в этой, если можно так сказать, серии является написанная Дарвином книга «Выражение эмоций у человека и животных»¹⁰. Здесь он продолжает свой широкомасштабный и острокритический обзор того, что известно о морфологии и поведении животных и людей. Он четко формулирует свои оценки в отношении коллег-ученых. Одним он делает комплименты: «...не только заложил фундамент этого предмета как отрасли науки, но и воздвиг на нем стройное здание» (р. 2). А вот о другом: «Он проливает очень мало света на философию этого предмета» (р. 3). Об анатомических рисунках отзывается так: «лучших, сколько я знаю, до сих пор не появлялось» (р. 5). Так дискуссия и идет вперед. Наблюдение за деталями в его сравнительном анализе эмоциональных выражений у человека и животных ведется очень тщательно, в широком охвате, отличается целостным подходом и поражает интеллектуальной мощью.

И наконец, необходимо прочесть, что говорит Дарвин о Дарвине в «Автобиографии», книге, написанной в конце жизни и посвященной его семье. Внимательный читатель заслуживает того, чтобы знать: из первой публикации книги Фрэнсиса Дарвина «Жизнь и сочинения Чарльза Дарвина»¹¹ были вычеркнуты некоторые из самых сочных характеристик, данных Дарвином коллегам, а также значительное количество его замечаний о религии. Позднее Нора Барлоу опубликовала очищенную от редактуры версию, восстановив удаленный материал. Это еще одна часть суда интеллектуальной истории.

¹⁰ Darwin C. The Expression of Emotions in Man and Animals. Chicago: University of Chicago Press, 1965 [1872].

¹¹ Darwin F. (ed.). Life and Letters of Charles Darwin. 3 vols. L.: John Murray, 1887.

Несколько важнейших идей вытекают из приведенной дискуссии. Один из самых замечательных аспектов интеллектуальной жизни Дарвина состоит в целостности, аналитичности и синтетичности его мысли. Намеки на эволюционные идеи возникают в его дневнике и в записках и становятся еще более ясно выраженными в записях, сделанных вскоре после возвращения из долгого путешествия. Их развитие продолжилось в двух очерках, написанных в начале 1840-х годов, наконец они были полностью оформлены в «Происхождении видов» и — спустя десять лет — в «Происхождении человека». Можно даже сказать, это была *idée fixe*.

Один из наиболее дискуссионных аспектов наследия Дарвина состоит в ответе на вопрос: почему именно он выдвинул идеи, которые потрясли мир? Несколько гипотез по этому поводу высказаны самим Дарвином, его современниками и более поздними комментаторами: семейная история, огромный ум, упорная работа, плагиат и благоприятное время. Одна из самых убедительных гипотез выдвинута Гизелином: «Дарвин думал. Он размышлял постоянно, систематически, творчески и дисциплинированно, и он критиковал свои собственные идеи»¹². Именно таким образом — систематически и последовательно — он размышлял о громадах проблем, данных и идей. Как уже было сказано, цельность его мышления, уровень синтеза наиболее ярким и явным способом проявляется в написанных им работах. Их следует читать внимательно, в хронологическом порядке, отмечая резкие отклонения от непосредственной темы.

Но даже в образе его мышления и методах исследования кроется противоречие. С одной стороны — это метод Бэкона: накопление множества наблюдений и медленный индуктивный подход к теоретической позиции. Сам Дарвин не раз признавал, что это и есть его подход. С другой стороны — записи в дневнике и других документах свидетельствуют о том, что действовал он прямо противоположным образом. Грубер, современный аналитик, писал о «пандемониуме записок Дарвина и о настоящем методе его работы, в котором множество различных процессов смешиваются друг с другом в беспорядочной цепочке — теоретизирование, экспериментирование, поверхностное

¹² Ghiselin M. T. The Triumph of the Darwinian Method. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.

наблюдение, осторожные расспросы, чтение и т.д.»¹³. В случае с Дарвином расхожие формулы научного исследования распадаются на части.

На материальном уровне противоречие внутри науки и вне ее существует в значительной степени независимо от того, насколько велики идеи и статус поборников той или иной точки зрения. В конце XIX — начале XX века биологи яростно оспаривали тезис Дарвина об эволюции путем естественного отбора, о происхождении видов в целом и происхождении человека в частности. Многие из этих споров строились на предположениях, избежать которых не представлялось возможным в силу того, что запас знаний в то время был ограничен. Так, чрезвычайно остро ощущалось отсутствие теоретической генетики (Бэтсон изобрел термин только в 1908 году). Известие о более ранних экспериментах Менделя просочилось из Германии лишь после того, как эти эксперименты заново были открыты на рубеже нового века, через много лет после смерти Дарвина. Аналогичным образом записи об ископаемых находках были неточны и отрывочны, причем на переднем крае шел чрезвычайно важный спор о «недостающем звене». Тем не менее в биологии эволюция остается великим организующим принципом. Скажем просто: каждое новое издание книг Дарвина сопровождается кратким предисловием, написанным кем-нибудь из крупнейших ученых, который свидетельствует, каким именно образом та или иная книга открыла новые направления исследований, продолжающихся и по сей день. Это грандиозное достижение.

Как уже было сказано, спор из научного перерос в богословский, выплеснулся в религию и государственную политику, причем в обоих аспектах этого спора принимала участие широкая публика. И это были не мелкие стычки. Споры самым активным образом затронули школьную программу и образование. Короче говоря, когда оспаривается мировоззрение, в дебаты вовлекается каждый. Противоречивый Дарвин остается с нами.

¹³ Gruber H. E. Darwin on Man, a Psychological Study of Scientific Creativity. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

Основные сочинения Дарвина

- Charles Darwin's Diary of the Voyage of H. M. S. «Beagle» / N. Barlow (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1933.
- The Autobiography of Charles Darwin, 1809–1882 / N. Barlow (ed.). N. Y.: W. W. Norton, 1958 [1933].
- Journal of Researches into the Geology and Natural History of the Various Countries Visited by H. M. S. Beagle under the Command of Captain Fitzroy, R. N. from 1832–1836. L.: Henry Colburn, 1839.
- The Origin of Species, by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life. N. Y.: New American Library, 1859.
- The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1981 [1871].

Дополнительное чтение

- Desmond A., Moore J. Darwin. L.: Michael Joseph, 1992.
- Ghiselin M. T. The Triumph of the Darwinian Method. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- Grebstein S. N. (ed.). Monkey Trial, the State of Tennessee vs. John Thomas Scopes. Boston: Houghton Mifflin Co., 1960.
- Gruber H. E. Darwin on Man, a Psychological Study of Scientific Creativity. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Huxley J., Kettlewell H. B. D. Charles Darwin and His World. N. Y.: The Viking Press, 1965.

Джон Рёскин (1819–1900)

Э. О'ХИР

Ни перемена мест со скоростью сто миль в час, ни производство тканей по тысяче ярдов в минуту не сделает нас ни на йоту сильнее, счастливее или мудрее. Мир огромен, в нем всегда было то, чего люди не видели, как бы медленно они ни шли; их зрение ничуть не улучшится, если они будут двигаться быстрее. Когда-нибудь — и даже очень скоро — они поймут наконец, что их великие изобретения, нацеленные, как они думают, на преодоление пространства и времени, на самом деле ничего не преодолевают, ибо пространство и время по сути своей непреодолимы да и не желают никакого преодоления, они хотят использования. Безумец всегда хочет укоротить пространство и время, человек мудрый стремится удлинить и то, и другое. Безумец хочет убить пространство и убить время. Человек мудрый стремится сначала выиграть, а затем и оживить их. Ваша железная дорога, когда вы наконец это поймете, есть всего лишь устройство, чтобы сделать мир меньше: если вам надо говорить, перемещаясь с места на место, она в самом деле очень удобна. А вы представьте себе, что с самого начала вам нечего сказать. Нам придется наконец признать то, что мы должны были бы знать давным-давно: что вещи поистине драгоценные — это мысль и образ, а не скорость¹.

Джон Рёскин родился в 1819, а умер в 1900 году. Последнее десятилетие жизни, как и его современник Ницше, Рёскин прожил в состоянии нервного истощения. Но в отличие от Ницше, при жизни Рёскина публика ловила каждое его слово. Он был одним из великих пророков своего времени, викторианской эпохи, он влиял на умы во всем, что касалось практически любой важной темы — от изобразительного искусства и архитектуры до капитализма и природы общества, а также

¹ *Ruskin J. Modern Painters. Vol. III. 1856. Pt IV. Ch. 17; см. также: Collected Works. Vol. V. P. 381.*

природы науки, воздействия технологии и значения религии. В течение пятидесяти лет, как указывал Кеннет Кларк, чтение Рёскина воспринималось как обладание душой. Однако с начала XX века звезда Рёскина стала снижаться, а вот звезда Ницше двинулась к зениту. Возможно, отчасти это объясняется смущающими обстоятельствами биографии Рёскина, о которых теперь так много говорят.

Если поискать более фундаментальные причины, возможно, это случилось из-за крайне непопулярной сути мышления Рёскина. Разве мы можем всерьез воспринимать человека, прямо заявившего, что голос рабочего на выборах «не стоит крысиного писка»? Человека, который был яростным оппонентом либерализма и совершенно не верил в равенство? Человека, считавшего, что готический стиль следует предпочесть классическому в основном по причинам нравственным, ибо именно в первом, а не в последнем позволено выразить себя душе художника? Или человека, который яростно критиковал разделение труда по той причине, что оно разделяет не только труд, но и самих трудящихся, «расколотых на простые группки, на мелкие осколки и крошки жизни, с тем чтобы жалких кусочков ума, оставшихся человеку, не хватило на изготовление булавки или гвоздя, чтобы он истощил себя в изготовлении острия булавки или шляпки гвоздя»?² Человека, который основывал львиную долю своей критики капитализма на (несомненно ошибочном) предположении, что «всякий раз, как мена заканчивается материальной выгодой, на каждый плюс находится точно такой же минус»?³

Одна из трудностей чтения Рёскина состоит в колоссальном объеме его работ. Вторая — в его весьма своеобразном подходе и стиле. Ну а третья — в неортодоксальном характере его мышления. Добавьте к этому его явную непоследовательность, и может показаться, что анализ взглядов Рёскина на такую тему, как образование, просто не стоит труда.

Однако под поверхностными трудностями и даже непоследовательностью можно обнаружить темы величайшей важности, имеющие отношение и к образованию. Две из них господ-

² *Ruskin J. The Nature of the Gothic // The Stones of Venice. Vol. II. 1853; см. также: Idem. Unto This Last / C. Wilmer (ed.). L.: Penguin Books, 1985. P. 87.*

³ *Idem. Ess. 4. Ad Valorem. 1860 // Idem. Unto This Last. P. 213.*

ствуют над остальными (тут Рёскин последователен до конца). Стоит взяться за их рассмотрение хотя бы потому, что теоретики педагогики на эти темы, как правило, не дискутируют.

Одна из них — различие, которое Рёскин постоянно проводит между наукой и тем, что он называет высоким созерцанием (или теорией). Рёскин признает, что научные поиски достойны похвалы, так как они поднимают нас (или некоторых из нас) от пассивной мечтательности к полезной мысли. Но научных поисков следует опасаться, на них следует возлагать ответственность, утверждает Рёскин, именно за то, что они препятствуют порывам к высокому созерцанию. Они по сути своей замораживают и подавляют чувства, они ведут к тому, чтобы все сводить к числам и атомам:

Для большинства людей невежественное наслаждение лучше просвещенного; они предпочитают считать небо голубым куполом, а не темной пещерой, а облако — золотым треном, а не слякотным густком тумана. Я сильно сомневаюсь, станет ли любовью человек, знакомый с оптикой, как бы он ни был религиозен, в той же степени, что и неграмотный крестьянин, испытывать умиление или почтительную дрожь при виде радуги. К счастью, так милосердно все предопределено, что закон жизни для смертного человека — при всем уважении к работе божественных существ — это всегда бесконечное невежество. Мы не можем постичь загадки одного-единственного цветка, да нам и не суждено постичь ее, так предопределено свыше. Но занятие наукой должно постоянно сдерживаться любовью к красоте, а точность знания — нежностью чувств⁴.

Итак, по мнению Рёскина, существует научная сторона вещей, а также сторона их природы. Всю свою жизнь он сомневался, следует ли трактовать природу вещей в терминах христианства, следует ли рассматривать мир как Божье творение в традиционно библейском смысле, и можем ли мы утверждать, что, любясь природой, предаемся специфически христианскому занятию. Но в чем он был твердо уверен, в чем ни минуты не колебался, так это в проведении различия между тем, что он называл чувственным восприятием (эстезией), и созерцанием

⁴ *Ruskin J. Modern Painters. Vol. III. Pt IV. Ch. 17; см. также: Collected Works. Vol. V. P. 386–387.*

(теорией), что является второй темой Рёскина, имеющей педагогическое значение.

Чувственное восприятие черпает наслаждение всего лишь в видимости, в то время как созерцание — это то, что возникает в ответ на красоту, воспринимаемую всей нравственной сутью. Всю свою жизнь Рёскин опасался, что искусства, остающиеся на уровне эстезии, «опустятся до положения обычного развлечения» и станут «способствовать нездоровым чувствам, потакать сну души и овевать его своим опахалом»⁵. (Отсюда его нелепая, движимая ошибочными мотивами размолвка с Уистлером: ведь что бы ни говорил Уистлер о своем искусстве, на самом деле его картины — нечто куда большее, чем «просто развлечение», искусство ради искусства.) А вот созерцание, напротив, способно проникнуть в подлинную природу предмета искусства, который, по убеждению Рёскина, всегда содержал духовный и нравственный элемент, хотя он, безусловно, отошел от позиций ортодоксального христианства. Но он продолжал интерпретировать красоту в квазиплатоновских терминах как выводящую на уровень опыта вне досягаемости материального и вне того, что может постичь наука.

Очевидно, что для такого мыслителя образование не могло служить утилитарным целям. Точно так же оно не могло быть сосредоточенным на науке. В сущности, оно должно было представлять собой обучение нравственности, причем нравственности, интерпретируемой в самом широком смысле, как целая философия жизни. В первой лекции, вошедшей в книгу «Гнездо орла» (1872), мы видим, как Рёскин развивает понятие университета, в чем-то сходное с тем, о чем писал Ньюмен:

Цель университетского преподавания состоит в том, чтобы формировать ваши представления, а не знакомить вас с искусствами или науками. Эта цель — познакомить вас с тем, что представляет собой, например, работа кузнеца, но не сделать вас кузнецами. Эта цель — дать вам представление о том, что такое медицина, но не сделать вас докторами. Надлежащая школа для кузнеца — это кузница; надлежащая школа для медика — это больница. Здесь же вас надлежит увести из кузницы, из больницы, подальше от частной и ограниченной рабо-

⁵ *Ruskin J. Modern Painters. Vol. II. Pt III. Ch. I; см. также: Collected Works. Vol. IV. P. 33.*

ты и мысли к совокупности (*Universitas*) работы и мысли, чтобы вы спокойно, без спешки, в хладнокровии бескорыстного созерцания могли верно постигать законы Природы и Судеб человеческих⁶.

Такой концепции нет, ее, в сущности, никогда не существовало, но это, в общем-то, даже не возражение. Другое привлекает внимание во введенном Рёскиным понятии «*Universitas*»: хотя многие работники высшего образования готовы на словах поддерживать нечто в этом роде, в начале третьего тысячелетия мы от его концепции дальше, чем когда-либо. Университетские кафедры стали как никогда узкоспециализированными, а правительства и администрации смотрят на университет потребительно, всячески обслуживают и защищают интересы его клиентуры.

Для Рёскина само понятие «потребитель» образования было бы оксюмороном, ибо задача образования — направлять и обращать людей, еще не знающих, как действовать мудро и делать правильный выбор. В самом деле, в лекции «Будущее Англии» (1869) Рёскин обратился к правящим классам со следующими словами: «Люди взывают к вам, просят руководства, а вы стоите праздно и молчите... „Правьте нами“, — вопиют они единым сердцем, хотя и множеством умов... Только вы можете их накормить и одеть, в разум ввести, ибо только вы можете править, другими словами, только вы можете их просвещать. Просвещать или править — это одно и то же слово. Просвещать — не означает учить людей тому, чего они не знают. Это означает учить их вести себя так, как они себя не ведут»⁷.

Итак, лидеры, возможно, университетские профессора, а также аристократия должны учить остальных. То, чему они будут учить, изложено в несколько импрессионистском духе в «Сезаме и лилиях» (1865), а также в «Гнезде орла» (1872). В первой книге Рёскин бичует тех, кто считает образование средством социального и материального продвижения. Подлинное образование — это чтение и обучение чтению, это чтение автора, которому «есть, что сказать о том, что он считает верным и полезным или прекрасным», если он это уже сказал или может сказать. Такой автор сможет сказать о своей работе: «Вот

⁶ *Ruskin J. The Eagle's Nest. Lect. 1. Sect. 18. 1872.*

⁷ *Idem. The Future of England. 1869; см. также: Collected Works. Vol. XVIII. P. 500–503.*

лучшее во мне; в остальном я ел и пил, спал, любил и ненавидел, как любой другой человек; моя жизнь подобна пару, ее уже нет; но вот что я видел и знал: вот это из всего, что есть во мне, достойно вашей памяти»⁸. Книги такого рода писали во все времена величайшие люди своей эпохи, утверждает Рёскин. Как нация мы должны строить библиотеки и заполнять полки их работами, «доступными всем чистым и порядочным людям в любое время дня и вечера». При этом должны быть введены строжайшие предписания относительно чистоты и тишины — все ради обучения длиною в жизнь, хотя и без поклонения новому, шумному и бессмысленно суетливому.

Девушки и женщины должны иметь доступ к образованию наравне с мужчинами, оба пола должны изучать естествознание, историю и математику, заниматься спортом. Но смысл всего этого, будь то живопись, скульптура и — прежде всего — архитектура, в том, чтобы внушить нам чувство «растущей силы человеческой природы». Другими словами, смертная часть этой природы когда-нибудь будет поглощена бессмертием, хотя Рёскин, конечно, не верил в ортодоксальный догмат загробной жизни. Во что он верил, так это в то, что жизнь можно облагородить и что хотя житейская суета тщетна, за ее завесой скрывается нечто, что не есть суета.

Он также верил, что первый урок, который преподают нам искусства, состоит в том, что несовершенное не может быть подлинно благородным. Великие художники всегда работают за пределами своих возможностей. Многое из того, что они делают, как и сама природа, остается неоконченным, несовершенным. Эти несовершенства суть признаки жизни. А значит, как это ни парадоксально, и красоты тоже. Поиск совершенства — это по сути своей готовность принять совершенство смерти или посредственности. Это означает также обычно, что работникам, выполняющим задание, приходится подавлять свою собственную личность, чтобы воплотить некую схему, предписанную кем-то другим. «Но, строго говоря, ни одна хорошая работа не может быть безупречной, а требование безупречности — это всегда признак непонимания целей искусства»⁹. Ра-

⁸ *Ruskin J. Sesame and Lilies*, 1865; см. также: *Collected Works*. Vol. XVIII. P. 61.

⁹ *Idem. The Nature of the Gothic*. P. 91.

зумеется, достоинства готики состоят отчасти и в том, что она всегда позволяет процветать неправильностям и несовершенствам в своем всеобъемлющем и трансцендентном образе.

Что это должно означать в действительности, объяснено в «Гнезде орла». Образ — это духовная сила. Это источник всего необходимого знания в искусстве. Чтение и письмо ни в каком смысле не являются образованием, если только они не ведут нас к добрым чувствам по отношению ко всему живому. А чтобы мы могли понять, что по сути представляют собой явления природы и творения рук человеческих, рисунок есть «наглядное образование самого ценного свойства». Все это отсылает нас к тому, что в «Современных художниках» Рёскин называет наукой аспектов: это понимание вещей и всего мира в человеческих терминах, в их человеческой значимости и значении, в том, как эти значимость и значение ведут к трансцендентности, о которой говорит созерцание в отличие от абстракций и разоблачений науки, что и доказали — блистательным образом — великие художники, и прежде всего Тёрнер.

Рёскин ничего не может сказать такого, что могло бы быть понятно современным политическим лидерам и светилам от педагогики, и очень мало такого, что могло бы заинтересовать нашу культурную элиту. Но это характеризует только наши времена, а не ценность того, что было им сказано.

См. также очерк о Ницше в данной книге.

Основные сочинения Рёскина

Образцовым собранием сочинений до сих пор считается 39-томное издание: Collected Works. 39 vols / E. T. Cook, A. Weddersburn (eds). L.: G. Allen, 1903–1912.

Дополнительное чтение

Anthony P. D. John Ruskin's Labour: A Study of Ruskin's Social Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Batchelor J. John Ruskin, No Wealth but Life. L.: Chatto and Windus, 2000.

Fuller P. Theoria. L.: Chatto and Windus, 1988.

Hewison R. Ruskin and Oxford, the Art of Education. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Hilton T. John Ruskin, the Early Years. Yale University Press, 1985.

Hilton T. John Ruskin, the Later Years. Yale University Press, 2000.

Герберт Спенсер (1820–1903)

ДЖ. Р. БАТО

Детей надо подводить к тому, чтобы они делали свои собственные открытия и свои собственные выводы. Им надо как можно меньше объяснять, и пусть как можно больше открывают сами¹.

Эти полные смысла слова были написаны Гербертом Спенсером в 1861 году. У него было мало опыта преподавания, но он оказал глубочайшее влияние на преподавание и подготовку учителей, Р. Х. Квик сравнивал его в своих «Статьях о реформах образования» (1868) с Малкастером, Эскемом и Локком, а Х. Е. Армстронг рекомендовал всем учителям читать «Образование» Спенсера, чтобы «прояснить мысли о предмете»².

Герберт Спенсер родился в Дерби 27 апреля 1820 года в семье воинственных уэслианцев. Его дед с отцовской стороны Мэтью служил школьным учителем, а отец Джордж был человеком твердых и неизменных социальных и религиозных взглядов. Он женился на Гарриет Холмс, дочери местного жестянщика, в 1819 году. Тем не менее образование сына в семье пренебрегали, в тринадцатилетнем возрасте Герберта отправили жить к дяде в окрестности Бата. Дядя Спенсера Томас был священником и радикальным мыслителем. Спенсер многому научился у бывшего преподавателя Кембриджа, ему предложили место в университете (ему было шестнадцать лет), но он отказался. В 1837 году в течение трех месяцев он работал ассистентом директора школы в Дерби, а затем покинул это место, чтобы стать помощником Чарльза Фока, инспектора технадзора местного отрезка Лондонско-Бирмингемской железной дороги. Работал он успешно и в должности личного секретаря капитана Мурсона, главного инженера.

¹ *Spencer H. Education: Intellectual, Moral and Physical. L.: Williams and Norgate, 1861. P. 94.*

² *Armstrong H. E. The Teaching of Scientific Method. L.: Macmillan, 1903. P. 381.*

По завершении строительства дороги в 1841 году Спенсер был уволен. Он стал почетным секретарем местного отделения Движения за всеобщее избирательное право в Дерби и помощником редактора газеты «The Pilot», издаваемой этим движением. Ему пришлось вернуться к карьере на железной дороге с 1846 по 1848 год, но в 1848 году он нашел надежное место помощника редактора газеты «Economist». На этом посту Спенсер познакомился со многими ведущими интеллектуалами своего времени и в 1850 году опубликовал «Социальную статистику, или Условия, необходимые для человеческого счастья», работу, нацеленную на то, чтобы продемонстрировать, что «каждый человек волен делать то, что желает, если не нарушает при этом равную свободу любого другого человека». Его друг Дж. Г. Льюис (1817–1878), писатель, состоявший в гражданском браке с писательницей Джордж Элиот, был редактором радикальной газеты «Leader», и именно в этой газете Спенсер в заметке «Гипотеза развития», опубликованной в марте 1852 года, защищал теорию органической эволюции — за семь лет до того, как Дарвин опубликовал «Происхождение видов». Он предпринимал попытки открыть научные законы в рамках эволюционистской системы взглядов, согласно которым индивиды могут управлять своей жизнью без вмешательства правительства. Дарвин ограничивал свою теорию биологией, а Герберт Спенсер применял эволюцию ко всей природе и к обществу. Его мышление повлияло на натуралиста Альфреда Рассела Уоллеса (1823–1913), также внесшего значительный вклад в додарвиновскую теорию эволюции.

Наследство, оставленное дядей Томасом в 1853 году, на несколько лет освободило Спенсера от необходимости зарабатывать на жизнь. Он путешествовал по Англии и Шотландии, съездил в Швейцарию, где физическое переутомление вызвало у него нарушение сердечной деятельности, болезнь, преследовавшую его до самой смерти. Спенсер написал «Принципы психологии» (1855), но умственное переутомление привело к нервному истощению, которое также тяжело сказалось на его здоровье. Эволюционная психология, представленная в книге, сделала ее инновационной и посеяла семена его преданности до конца жизни развитию того, что он называл «синтетической философией». Исследование было завершено лишь в 1896 году, хотя Спенсер набросал его план еще в предисловии к «Основным началам», книге 1862 года. Это стало возможным благодаря наслед-

ствам, полученным от отца и дяди Уильяма, а в более поздние годы — благодаря доходам от продажи его книг. Спенсер вывел законы эволюции из изменений в солнечной системе, строении Земли, климате, во флоре и фауне, в индивидах и обществах. Эволюция, утверждал он, это универсальный процесс, «переход материи от менее связанных к более связным формам»³. Томас Хаксли (1825–1895) говорил о Спенсере, что он был самым оригинальным мыслителем, хотя ни разу не высказал ни одной оригинальной мысли. Его оригинальность заключалась в применении законов эволюции к изучению многочисленных областей знания — психологии, биологии, геологии и географии, социологии, образования и этики. Именно Спенсер придумал формулу «выживание наиболее приспособленных» и считал философию наукой наук из-за ее обобщающих качеств. Он был очень встревожен процессом дифференциации, переходом из однородности в разнородность. Как он сам сказал в «Основных началах»:

Сравнивая правление вождя дикарей с действиями цивилизованного правительства, которому помогают местные органы управления и их сотрудники, вплоть до полицейских патрулей на улицах, мы видим, как, по мере развития людей от племен к десяткам наций, насчитывающих миллионы, регулятивный процесс сильно вырос в количественном отношении⁴.

Такая же дифференциация, считал Спенсер, имеет место в языке, живописи и скульптуре. Биограф Спенсера Хью С. Р. Элиот в «Словаре национальной биографии» за 1901–1911 годы назвал синтетическую философию «лучшим синтезом знания нашего времени»⁵.

Хотя его учительский опыт и опыт общения с молодыми людьми был крайне ограничен, Спенсер высказывался очень веско — в свойственном ему догматическом духе, но под шумное одобрение публики — по всем вопросам образования: развитие ребенка, школьная программа, методы преподавания. В 1861 году он свел воедино в книге «Образование: интеллектуальное, нравственное и физическое» четыре статьи, опубли-

³ *Spencer H. First Principles. L.: Williams and Norgate, 1862. P. 327.*

⁴ *Ibid. P. 395.*

⁵ *Eliot H. S. R. Spencer // Dictionary of National Biography for 1901–1911. 1920. P. 366.*

кованные им в 1850-х годах: «Искусство образования» («North British Review», май 1854), «Нравственная дисциплина для детей» («British Quarterly Review», апрель 1858), «Физическое воспитание» («British Quarterly Review», апрель 1859) и «Какое знание имеет нравственную ценность?» («Westminster Review», июль 1859). Его репутация теоретика педагогики зиждется на этой книге, продвигавшей требования науки как дисциплины, имеющей первостепенное значение и защищавшей концепцию обучения детей не страхом, а свободой, позволяя им делать выводы из неправильного поведения без родительского вмешательства. Поскольку разум движется от однородности к разнородности, образование — таков его памятный аргумент — должно идти от простого к сложному, а уроки — от конкретного к абстрактному. Утверждение Спенсера, что «образование должно быть повторением цивилизации в миниатюре»⁶, вызвало куда меньше энтузиазма. Книга выдержала множество изданий, была продана в большом количестве экземпляров и переведена на многие языки. Она импонировала прогрессивным педагогам и была широчайшим образом использована в подготовке учителей. На самого Спенсера повлияли идеи Иоганна Песталоцци, а через работу Джона Дьюи его мышление оказало огромное влияние на начальное образование в Британии, хотя упор, сделанный им на науку, в школьной программе не получил широкого распространения нигде, кроме России, и прошло несколько десятков лет, прежде чем его аксиома была принята всеми:

Подготовить нас к полноценной жизни — это задача, которую должно выполнить образование⁷.

Он был в ужасе оттого, что так мало делается для подготовки к исполнению людьми родительских и гражданских обязанностей.

Агностик, Спенсер умер в Брайтоне 8 декабря 1903 года и был кремирован в Голдерс-Грин, одном из старейших английских крематориев, после гражданской панихиды, проведенной Леонардом Кортни.

См. также очерки о Песталоцци и Дарвине в данной книге.

⁶ *Spencer H. Education...* P. 83.

⁷ *Ibid.* P. 10.

Основные сочинения Спенсера

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

- Social Statics. Williams and Norgate, 1850.
The Principles of Psychology. Longman, 1855.
Education: Intellectual, Moral and Physical. Williams and Norgate, 1861.
First Principles. Williams and Norgate, 1862.
The Principles of Biology. Williams and Norgate, 1864–1867.
The Study of Sociology. The International Scientific Series. Vol. 5. 1872.
Descriptive Sociology. Williams and Norgate, 1873–1881.
The Principles of Sociology. 3 vols. Williams and Norgate, 1876–1896.
The Principles of Ethics. 2 vols. Williams and Norgate, 1892–1893.
Autobiography. 2 vols. Williams and Norgate, 1904.
Herbert Spencer on Education / F. A. Cavanagh (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
The Life and Letters of Herbert Spencer / D. Duncan (ed.). Madras, 1908.
Selections, Herbert Spencer, Educational Thinkers Series / A. Low-Beer (ed.). Macmillan, 1969.
Political Writings / J. Offer (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Дополнительное чтение

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

- Armstrong H. E. The Teaching of Scientific Method. Macmillan, 1903.
Compayré G. Herbert Spencer and Scientific Education. N. Y.: TY Crowell & Co., 1907.
Eliot H. S. R. Herbert Spencer, Makers of the Nineteenth Century. 1917.
Kennedy J. G. Herbert Spencer. Boston: Twayne Publishers, 1978.
Lauwerys J. A. Herbert Spencer and the Scientific Movement // Judges A. V. (ed.). Pioneers of English Education. Faber & Faber, 1952.
Peel J. D. Y. Herbert Spencer: The Evolution of a Sociologist. Heinemann, 1971.
Quick R. H. (rev.). Essays on Educational Reformers. New ed. Longman, 1902.
Wiltshire D. The Social and Political Thought of H. Spencer. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Мэтью Арнольд (1822–1888)

Э. О'ХИР

Мысль о совершенстве как внутреннем состоянии ума и духа находится в противоречии с механической и материальной цивилизацией, которую мы так высоко ценим и которую, как я уже говорил, нигде не ценят так высоко, как у нас. Мысль о совершенстве как общем распространении человеческой семьи находится в противоречии с укоренившимся в нас индивидуализмом, с нашей ненавистью к любым ограничениям безудержного размаха нашей личности, с нашей максимой «каждый за себя». Прежде всего мысль о совершенстве как о гармоничном распространении человеческой природы противоречит недостатку в нас гибкости, нашей неспособности увидеть больше одной стороны предмета, нашей напряженной и энергичной погруженности в преследование частной сиюминутной цели. Поэтому культуре в этой стране предстоит выполнить задачу нелегкую¹.

Мэтью Арнольд родился в 1822 и умер в 1888 году. Он не только был известным поэтом и литературным критиком (профессором поэтики в Оксфорде с 1857 года), но и проявлял значительный личный и профессиональный интерес к образованию. Его отцом был доктор Томас Арнольд из Регби, а сам он служил одним из школьных инспекторов Ее величества с 1851 по 1886 год. Хотя на этой должности Арнольд занимался главным образом состоянием начальных школ в Англии, он много путешествовал по всей Европе с просветительскими целями и вел энергичную кампанию по развитию средней школы в Британии. Помимо сочинений, специально посвященных образованию, безусловно, отношение к предмету имеет его эссе «Культура и анархия» (1869). Это эссе с годами стало рассматриваться как важнейшее в пользу того, что было названо «гуманитарным» образованием и под этим именем получило

¹ *Arnold M. Culture and Anarchy*. N. Y.: Chelsea House, 1983 [1869]. P. 10.

известность. Как станет ясно позднее, в этом контексте «гуманитарное» означает противоположность «практическому». Это не значит, что гуманитарное образование не носит нормативного характера: напротив, оно высоконормативно. Это не означает также, что государство не играет никакой роли в его обеспечении. По вопросу государственного образования Арнольд стоял на позициях, прямо противоположных тем, что занимал его современник и благородный борец за либеральную реформу Джон Стюарт Милль.

Наряду со многими викторианскими мыслителями Арнольд весьма критически относился к состоянию современного ему общества. Англия его времени страдала классовым расколом, бездумной жадой богатства и власти, которыми общество измеряет прогресс. Но для чего нужно все это богатство? Оно не может быть конечной целью само по себе, а если превратить его в конечную цель, оно ослепит нас и сделает нечувствительными к более благородным, менее мещанским целям. По состоянию Англии на 1869 год общество было разделено на три класса. Всеобъемлющего понимания культуры, которое бы объединило и гармонизировало различные уровни общественного существования, не было.

В результате каждый отрезан от остальных и лишен каких-либо целей, кроме своекорыстных, каждый заточен в тюрьму собственных пороков. Таким образом, аристократы, по мнению Арнольда, — варвары. В каком-то смысле они благородны, но в основном сосредоточены на демонстрации другим своего богатства — великолепных домов, утонченных манер, веселья и охотничьих утех. Состояние ума аристократов остается прискорбно неудовлетворительным, они и вообразить себе не могут иной формы существования, кроме собственной. То же относится и к среднему классу, к филистерам. Они тоже не коренным образом порочны. Они проявляют добродетели трудолюбия и благотворительности, но им тоже свойственна узость взглядов, они антилиберальны по духу, и даже их филантропия представляется механистичной и убогой. Низшие классы, «остаточное большинство» или «население», как называет его Арнольд, неотесанны и недоразвиты. Слишком долго они пребывали в нищете и убожестве, но теперь они выходят из своих нор, чтобы «утвердить Богом данную привилегию англичанина делать то, что ему угодно, начинают поражать нас, переме-

щаясь, куда вздумается, встречаясь, где хотят, они орут во всю глотку, ломают все, что под руку попадется»². Арнольд не любил свободу, считал, что ее трудно отличить от анархии. Один Господь знает, что бы он сказал, доведись ему увидеть вкусы широкого населения или общественные нравы начала третьего тысячелетия.

Именно культура есть для Арнольда великая объединяющая сила общества, пробуждающая лучшее в каждом классе и гармонически сочетающая их, а в наше время культура рождает внутренние, духовные цели, которые нам всем необходимы, чтобы усилить тягу к личному совершенству, и потому культура есть наша единственная защита от анархии ничем не стесненной свободы выбора и эгоизма. (Не будем забывать: Арнольд был автором «Дуврского пляжа» и верил, что официальная догматическая религия отжила свое.) Он также рассматривал государство — в обществе, проникнутом подлинной культурой, — как инструмент, с помощью которого можно реализовать то лучшее, что есть в каждом человеке, причем так, как это не представляется возможным сделать в обществе, где каждый просто преследует свои личные цели.

Однако что же считать культурой? В отличие от того, что полагают ее критики, культура — это не порция латыни и древнегреческого, не легкомысленное и необязательное дополнение к хорошей жизни. Культура — это скорее бескорыстное изучение идеала человеческого совершенства, по мере того как он проявляется во «всех голосах человеческого опыта, которые в нем слышны, в искусстве, науке, поэзии, философии, истории, а также в религии»³. Идеал совершенства, который должен появиться на основе этого изучения и распространения «лучшего, что осмыслено и изучено в мире», будет противостоять и нашему материализму (из-за того, что он нам внутренне присущ), и нашему индивидуализму, и классовым различиям (имеющим тенденцию распространяться на всю человеческую семью). По мнению Арнольда, мы должны пребывать в постоянном поиске идеала совершенства, в состоянии непрерывного становления, а не просто уже достигнутого бытия; и мы достигаем этого состояния становления, непрестанно упражняя

² *Arnold M. Culture and Anarchy*. P. 66.

³ *Ibid.* P. 8.

прочно укоренившиеся привычки к чтению, наблюдению и размышлению в свете всего того лучшего, что было открыто и понято до нас.

Читателям, испытавшим на себе культурные войны конца XX века, взгляды Арнольда на культуру покажутся на редкость оптимистичными: он верил в цивилизирующую силу культуры и поразительным образом считал, будто «все то лучшее, что было открыто и понято до нас», можно идентифицировать. Что касается последнего тезиса, Арнольда можно оправдать тем, что его слова выдержали проверку временем, а также мыслью о том, что ни он, ни любой другой защитник традиционной культуры не утверждал, что ее каноны незыблемы. О чем они должны напомнить, так это о том, что некоторые работы, по единодушному мнению уважаемых авторитетов на протяжении долгого времени и во многих местах, провозглашаются образцовыми: «Илиада», «Орестея», «Энеида», «Божественная комедия», «Гамлет», «Федра», «Потерянный рай», «Фауст», «Евгений Онегин», «Человеческая комедия», «Миддлмарч» и многие, многие другие. В свете критериев, установленных этими суждениями, можно добавлять к этому списку новые работы или, наоборот, вычеркивать некоторые. Одно из наслаждений литературной культуры, как всем известно, — это нахождение новых сокровищ, и все, что Арнольд говорил о гибкости, творчестве и радости, предполагает, что ему не меньше, чем любому другому, было известно о преимуществах нового культурного опыта.

Но Арнольд исключает — и совершенно справедливо — представление, согласно которому мы должны давать массам второсортную интеллектуальную жвачку. Он видит особую роль буржуазии в том, что она должна сама культурно просвещать своих рядовых, во-первых, организуя средние школы для их детей, а во-вторых, распространяя полученные ими знания на все общество:

Только это должна быть реальная мысль и подлинная красота; настоящее добро и настоящий свет. Найдется немало охотников давать массам, как они их называют, интеллектуальную пищу, подготовленную и приспособленную определенным образом, который они считают наиболее подходящим для реального состояния масс. Обыкновенная популярная литература является примером такой обработки масс. Многие люди захотят идеологически обработать массы... но культура воз-

действует иным образом. Она не пытается учить, снисходя до уровня низших классов; она не пытается завлечь их в ту или иную секту с готовыми суждениями и призывами. Она старается покончить с классовыми различиями, распространить лучшие накопленные знания по всему миру, заставить всех людей жить в мире добра и света, где они смогут пользоваться идеями, как сама культура ими пользуется, то есть свободно — питаться ими, а не попадать к ним в плен⁴.

На это, с учетом количества современных священных коров, которых такое предложение обидит, можно сказать лишь одно: аминь. В век, когда так называемое высшее образование не только не снисходит к низшим классам, но, напротив, утверждает, будто нет никаких реальных различий между высокой и низкой культурой, когда такой человек, как мистер Грег Дайк, становится главой Би-Би-Си и движущей силой кампании по просвещению масс с помощью мыльных опер, можно лишь аплодировать чувствам Арнольда и сожалеть, что их больше не принимают всерьез.

Но я не хочу сказать, что позиция самого Арнольда по вопросам культуры безупречна. Во-первых, его интерпретация культуры в целом и древнегреческой культуры в частности в терминах добра и света выглядит узкой и ограниченной. Возможно, выбор слов был неудачен, и не стоит слишком строго упрекать в них Арнольда, но в «Культуре и анархии», в дискуссии об эллинизме, содержащейся в этой книге, он не демонстрирует и малой доли той решимости и страсти, какие мы видим у Ницше в «Рождении трагедии», книге, перевернувшей наше отношение к классической древности. Поэтому взгляды Арнольда и лорда Лейтона на Древнюю Грецию можно считать нежизнеспособными.

Своими взглядами на Античность и на очищающую, облагораживающую силу культуры, на роль государства в продвижении благородной национальной культуры Арнольд в немалой степени обязан немецким комментаторам: Винкельману, Гёте, Шиллеру, Гумбольдту. Именно эти немецкие романтики прежде всего рассматривали культуру в терминах гармонии и считали, что современное государство могло бы воссоздать нечто вроде афинского «золотого века» путем целенаправленной куль-

⁴ *Arnold M. Culture and Anarchy*. P. 31.

турной и просветительской деятельности. Точно так же думал и Арнольд. Он считал, что государство — это «нация в ее коллективном и корпоративном качестве», и рассматривал государственные средние школы как исключительное средство приобщения нации к лучшему в культуре.

Легко потешаться надо всем этим, видеть в этом безнадежный идеализм, уже зная, что высшее командование нацистов в полном составе посещало Берлинскую филармонию, или взяв, к примеру, Освенцим — чудовищное преступление, совершенное культурнейшей из наций. Такие вещи можно даже использовать как благовидный предлог, чтобы вообще не прилагать никаких усилий к воспитанию молодежи на образцах высокой культуры. Что ж, мы можем оставить молодых с горизонтами, очерченными для них тем, что дает им мистер Дайк, и — что еще более оскорбительно — сделать вид, будто элементарные рабочие навыки и «изучение СМИ» могут представлять собой нечто вроде образования. Против подобного курса, неприемлемого ни на минуту для тех родителей в нашей стране, которые могут себе позволить оплатить образование своих детей, окажутся уместными слова Арнольда из его Ридовской лекции 1882 года:

Если нам знакомы лучшие идеи, когда-либо выдвинутые и произнесенные в этом мире, мы обнаружим, что живопись, поэзия и красноречие принадлежат людям, которые жили, возможно, задолго до нас, имели весьма ограниченное представление о природе и ошибочные представления о многих важных вещах, однако же мы находим, что эти живопись, поэзия и красноречие на самом деле имеют не только свойство освежать нас и радовать, они имеют силу и власть — ибо такова ценность и мощь выраженного авторами отношения к жизни, — они имеют силу и власть укреплять и возвышать, ускорять и воздействовать на нас, они способны чудесным образом помогать нам соотносить результаты современной науки с нашей потребностью в культуре поведения, с нашей жадной красотой⁵.

В своих отчетах в качестве зрителя школ Арнольд постоянно подчеркивал, что хорошая поэзия не только предлагает вы-

⁵ *Arnold M. Literature and Science* // Allott M., Super R.H. (eds). *The Oxford Authors: Matthew Arnold*. Oxford University Press, 1986 [1882]. P. 456–471.

сокие благородные жизненные цели, но и — своим красноречием — вдохновляет чувства, необходимые, чтобы воплотить эти цели на практике. Это, безусловно, правильно. Хорошая поэзия — Шекспир, Мильтон, Вордсворт, сам Арнольд — расширяет и освобождает ум. Поэзия и впрямь поднимает нас над утилитарностью и над ограниченностью эгоцентризма. Она действительно предлагает возможности и желания, выходящие за рамки повседневности. Она говорит о благодати, трагедии, благородстве, пафосе и многих других понятиях, которых мы и не знали бы без поэзии, а она может нас на это вдохновить и действительно вдохновляет. Пусть сколь угодно неловко, но именно это убедило Арнольда, и именно это он хотел реализовать в проекте национального возрождения. Критики правы, когда предполагают, что не существует жесткой связи между всем этим и хорошим поведением, и уж, конечно, они правы, отвергая корпоративистские надежды, возлагаемые Арнольдом на государство, но они ошибаются, когда утверждают, что жизнь без вдохновения, которое может дать одна лишь культура, может быть какой угодно, но не обязательно ограниченной и скудной.

До Арнольда многое из того, чего он требовал от культуры, делала церковь, хотя, как он указывал сам, в «иудаистском», догматичном и моралистическом духе. Даже в религиозные времена неистовое иудаистское сознание нуждалось в смягчении эллинистическим разумом и любовью к красоте. Одна из наших сегодняшних проблем состоит в том, что мы забыли: красота, изящество и проворный положительный ум, столь ценный Арнольдом, могут играть хоть какую-то роль либо в образовании, либо в культуре в более широком смысле.

Мы можем находить упорство, с каким Арнольд говорит о добре и свете, пресным, а его прозаические произведения — лишенными блеска. Но если именно это мы испытываем, читая Арнольда, нам следует посмотреться в зеркало, подставить его нашей культуре, высокой и низкой. Пресность и отсутствие блеска — не самые страшные недостатки, если сами высказываемые мысли здравы или были здравы когда-то. Возможно, все дело в том, что мы имеем такую культуру, при которой те амбиции, что Арнольд предназначал для масс или среднего класса, стараниями политиков, просветителей и — самое убийственное — самой культурной элиты, чьи позиции в об-

щественной жизни, уважение и даже материальное положение укрепились именно благодаря идеям Арнольда, стали просто невообразимыми.

См. также очерки о Милле, Ницше, Гумбольдте в данной книге.

Основные сочинения Арнольда

The Complete Prose Works. 11 vols. / R. H. Super (ed.). Michigan: Ann Arbor, 1960–1977.

Помимо многочисленных изданий «Культуры и анархии» Арнольда, существует еще и особое образовательное издание Penguin:

Arnold and Education / G. Sutherland (ed.). Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

Дополнительное чтение

Allott K. (ed.). Matthew Arnold, Writers and Their Background Series. L., 1975.

Connell W. F. The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold. L., 1950.

Томас Генри Хаксли (1825–1895)

Д. НАЙТ

Несомненно, было бы настоящей катастрофой, если бы половина населения этой страны превратилась в изысканных гуманитариев без примеси науки, а вторая половина — в людей науки без примеси гуманитарного образования¹.

Родившийся над мясной лавкой в Илинге, в те времена находившемся в предместье Лондона, Томас Генри (Хэл) был седьмым из восьми детей Рейчел и Джорджа Хаксли, не преуспевшего школьного учителя. Несмотря на очень скудное школьное образование, в 1842 году он выиграл стипендию в Медицинскую школу Чаринг-Кросс, где учился успешно, но ему не хватило средств на получение медицинской степени. Став хирургом низшего разряда, Хаксли поступил на службу в королевский флот. Сэр Джон Ричардсон, исследователь и старший врач военного флота, разглядел в нем способности и устроил его назначение в качестве ассистента хирурга на корабле королевского флота «Кобра», и в 1846 году Хаксли отправился в исследовательское плавание — разведывать проход между Австралией и Новой Гвинеей. При условии, что никто из членов команды не болеет, на хирургов в таких поездках (эта традиция уходила корнями в XVIII век) возлагались обязанности естествоиспытателей. Капитаном был болезненный Оуэн Стэнли, сын аристократа, священника и натуралиста, ставший впоследствии епископом и президентом лондонского Линнеевского общества; он и сам радел о развитии науки в традициях Джеймса Кука и Мэтью Флиндерса. Морские путешествия были признанным путем к научной славе.

Во время путешествия Хаксли открыл ранее неизвестных морских беспозвоночных; но его бесило до чертиков то, что он воспринимал как невротическое нежелание капитана отпускать

¹ Royal Commission on Scientific Instruction and the Advancement of Science. L.: Eyre and Spottiswoode, 1872. P. 640.

его надолго на берег. Хаксли тем не менее принял участие в наземной экспедиции в джунгли тропической Австралии, чуть было не закончившейся для него трагически, и страшно рассердился на Стэнли за отказ от чего-то большего, чем самые поверхностные контакты с аборигенами Новой Гвинеи (без сомнения, из-за их грозной репутации). Его отношения со Стэнли, который явно смотрел на него по-отечески, складывались напряженно. Хаксли не желал, чтобы его опекали, считали капитанским любимчиком. Сам Хаксли считал себя плебеем, родным братом простых матросов и беднейших пациентов больницы Чаринг-Кросс, всю жизнь он видел в себе бич британских правящих кругов, истеблишмента, хотя позднее сам стал частью правящей элиты. В Австралии неуклюжий молодой хирург познакомился с Генриеттой Гиторн, и они полюбили друг друга. Корабль вернулся в Англию в 1850 году. После помолвки, заключенной в переписке, причем письма шли в ту и другую сторону по полгода, она приехала к нему, они счастливо поженились в 1855 году и основали интеллектуальную династию.

Научные открытия Хаксли были настолько значительны, что в 1851 году он был избран членом Королевского общества, но это не принесло ему дохода. Ему предоставили трехлетний отпуск для описания сделанных им открытий. Когда отпуск подошел к концу, Хаксли решил оставить флот и продолжить научную карьеру. Ричард Оуэн стал его руководителем; позднее с ним, как и со Стэнли, отношения испортились: Хаксли обвинил Оуэна в высокомерии. Отточив литературное перо, зарабатывая на жизнь журналистикой и переводом (особенно с немецкого), Хаксли в 1854 году был назначен лектором Королевской горной школы в Лондоне. Это назначение обязывало его перенести внимание на ископаемые и преподавать студентам. По вечерам он преподавал на курсах рабочим. Вечерние курсы были не новой идеей для Хаксли, но доставляли ему особое удовольствие: именно на курсах с наибольшей полнотой раскрывалось его красноречие. Он читал также лекции в популярном Королевском институте в лондонском Вест-Энде, где на протяжении полувека перед самой пестрой интеллектуальной аудиторией выступали Хамфри Дэви, Майкл Фарадей и Джон Тиндаль. Этот последний, физик, современник Хаксли и тоже яркий оратор, разделял отвращение Хаксли к крупнейшим фигурам, «светилам образованного мира», велеречивым,

но зачастую поверхностным богословам, которые — в разительном контрасте с исследовательскими университетами Германии — правили бал в Оксфорде и Кембридже.

Образцы его преподавания в Королевской горной школе, а позже в Педагогическом училище Южного Кенсингтона (оба позже стали частью Лондонского имперского колледжа, где хранятся доклады Хаксли) можно увидеть в его знаменитом учебнике «Раки» (1880). Основную часть книги занимают анатомия, физиология и таксономия; лишь последние десять процентов объема посвящены обсуждению эволюционных взаимоотношений раков с другими ракообразными. Такой способ преподавания основан на четком отделении факта от теории в традиции Фрэнсиса Бэкона, хотя вряд ли ученики, захваченные притягательным языком Хаксли и мастерски выполненными набросками на школьной доске, могли противиться его красноречивым выводам. Он рассматривал науку² как «просвещенный и организованный здравый смысл», снимая с нее таким образом покровы таинственности. Хаксли делал науку весомой, но доступной, у него и в мыслях не было ослеплять учеников ученостью. Его взгляды на науку сопровождались отвержением организованной религии; он противостоял догме повсюду, где с ней сталкивался. Именно Хаксли придумал слово «агностик» для обозначения своей позиции. Агностик «не знает», удовлетворяется сомнением в том, насчет чего никто в точности не уверен. Атеистов рассматривали как людей, не соблюдающих десять заповедей и не смущающихся перспективой Страшного суда. Хаксли вел высокоморальный образ жизни и сделал агностицизм понятием респектабельным³. Для Хаксли агностицизм был верным проводником здравого смысла в жизни, в науке и не только, а постоянные занятия и организованность стали ключами к построению профессионального научного сообщества.

Он написал разгромную рецензию на новое издание «Рудиментов», анонимной книги об эволюции (1844), раскритиковав ее за неточности, но Чарльз Дарвин считал, что если Хаксли удастся переубедить, он станет апостолом эволюции. Хаксли

² *Knight D.* Presidential Address: Getting Science Across // *British Journal for the History of Science*. 1996. Vol. 29 (129–138). P. 132.

³ *Lightman B.* The Origins of Agnosticism. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

так до конца и не принял тезис о том, что теории естественно-го отбора достаточно, чтобы объяснить развитие, но он все-таки принял «Происхождение видов» (1859) как луч света в мире тьмы, он энергично и яростно защищал теорию эволюции, что нехарактерно для агностика. Он оттрастил когти и заточил клюв в готовности защищать Дарвина. Выполнение преподавательских функций стало для него формой художественного выступления, его лекции завораживали, особенно когда были приправлены некоторой долей агрессии, а в теории эволюции он обрел те рамки, в каких можно было объяснять биологию. Его предшественники опирались в основном на естественную теологию, свидетельствующую о мудрости и милости Божьей; Хаксли прекрасно обходился без этого. Он вывел на передний край науки язык, ставший с тех пор очень популярным, язык борьбы с невежеством, лицемерием и болезнями, но подчеркивал, что в отличие от религии и политики наука никогда не причиняла вреда.

В феврале 1860 года Хаксли читал лекции в Королевском институте Лондона о происхождении видов и, к разочарованию Дарвина, представил теорию с точки зрения агностика, т. е. как гипотезу. Затем принялся с яростным напором рассуждать о том, что Англия могла бы «доказать всему миру, что, по крайней мере, для одного народа деспотизм и демагогия вовсе не обязательно должны являться альтернативой правительству; что свобода и порядок не являются несовместимыми; что почтение — слуга знания; что свободная дискуссия есть форма жизни истины, а также подлинного единства нации»⁴. Он утверждал, что к науке необходимо относиться заботливо и оберегать ее от надоедливых невежд, считающих, что они делают Богу большое одолжение, препятствуя изучению его творений, и закончил цитатой из Теннисона. Его слушатели были должным образом взволнованы, оскорблены и раскололись на два лагеря. Такая воинственность пришлась не по вкусу Дарвину и другим благородным представителям науки, однако летом в Британской ассоциации содействия развитию науки в Оксфорде Хаксли вступил в спор с епископом Сэмюэлем Уилберфорсом. Этот неоконченный и скудно освещавшийся в печати спор тем не менее стал гарантией того, что эволюционную

⁴ *Huxley T. H. Species and Races and Their Origin // Proceedings of the Royal Institution. 1858–1862. Vol. 3. P. 200.*

теорию не поднимут на смех, а сам Хаксли стал публичной фигурой. По результатам этих дебатов была написана его книга «О положении человека в ряду органических существ» (1863).

Студентам требовалась одна риторика, а элитарным аудиториям Королевского института или Британской ассоциации содействия развитию науки — совсем другая, в общении с рабочими Хаксли использовал особый стиль. Он никогда не снисходил до аудитории, а излагал дело как адвокат перед присяжными, вовлекал слушателей в изложение, представлял доказательства и предлагал прийти к заключению. Особенно памятная лекция, прочитанная в 1868 году, называлась «О куске мела». Хаксли использовал самое примитивное учебное пособие как способ достичь более верного «понимания этой чудесной вселенной и места человека в ней, чем у самого начитанного ученого, погруженного в анналы человечества и не ведающего об анналах природы»⁵. Знакома слушателей с летописью природы, написанной ископаемыми, Хаксли спрашивал, могут ли они действительно поверить, что все это — результат бесконечного творения, увенчанного завитушкой: если бы мел поместили в высокотемпературный факел, он вспыхнул бы, как солнце, а вместо этого он используется, чтобы осветить пропасть далекого прошлого. Хаксли понимал, что у рабочих, в отличие от его студентов, на самом деле нет надежды стать учеными: он убеждал их, что наука, по сути, не слишком отличается от обычного здравого смысла, к которому они прибегают каждый день, процесс научного мышления волнует и освобождает, говорил он.

В 1870 году Хаксли был избран президентом Британской ассоциации содействия развитию науки: со временем он занял также место президента Геологического, Этнологического и Палеонтографического обществ, а также Королевского общества. Он принимал участие в открытии Университета Джонса Хопкинса, первого исследовательского университета в США. Его исследования оказали особенно сильное влияние на установление эволюционных связей между рептилиями и птицами: изучение бедра динозавра убедило его в том, что многие из них бегали на задних ногах, как страусы, а не передвигались ползком, как

⁵ The Major Prose of Thomas Henry Huxley / A. P. Barr (ed.). Athens, GA: University of Georgia Press, 1997. P. 156.

крокодилы; он внимательно изучал ископаемую птицу археоптерикса. Но с 1860-х годов роль Хаксли в образовании стала ключевой, а его личная научная работа отодвинулась на второе место. В Южном Кенсингтоне он открыл научно-исследовательскую лабораторию по зоологии; ко времени его смерти большинство преподавателей биологии в Англии были его студентами, а биология превратилась в светскую (внецерковную) профессиональную дисциплину, отделенную от медицины и естествознания. Его кампания по замене духовенства в мире ученых меритократами, экспертами в своей области, а аристократов-покровителей — влиятельными профессорами увенчалась успехом. Одержанные им победы включают погребение Чарльза Дарвина в Вестминстерском аббатстве после его кончины в 1882 году. Совместно с Джоном Тиндалем, Гербертом Спенсером и другими Хаксли основал клуб, игравший роль закулисного центра по оказанию негласного давления на научные общества. Тем не менее как мудрец, восхищавшийся ветхозаветными пророками, бесстрашно противостоявшими тиранам, Хаксли пришел к отрицанию идеи о том, что эволюция — ключ к этике: поступать правильно означало заботиться прежде всего о женщинах и детях (т. е. о слабейших), а не позволять самым приспособленным выживать за их счет. Одна лишь наука не могла указать путь к благополучию.

Будучи человеком чрезвычайно активным, Хаксли время от времени был подвержен депрессии и воздействию «зеленого змия». Он служил в десятке королевских или других официальных комиссий, пользовался огромной популярностью как оратор, был занят в издательских проектах, включая издание научных журналов и важной «Международной научной серии» современных учебников. В 1870 году, когда в Англии было наконец-то введено всеобщее начальное образование, его выбрали членом Лондонского школьного комитета. Он имел огромное влияние, отвергал притязания представителей различных церковных конгрегаций, которые до того времени держали монополию на образование, и продвигал науку как основную часть образования на всех уровнях. Отказываясь видеть в холере кару, ниспосылаемую Богом на головы грешников, он видел в ней наказание за невежество и лень. Хаксли был очень широко начитан, питал большое уважение к писателям, но твердо верил в то, что одно лишь литературное образование послужило бы

скудной основой при подготовке к жизненным испытаниям. Его роль в работе «Девонширской комиссии» 1872 года по научному образованию заслуживает особого внимания. Хаксли не переносил рассуждений о том, что образование является лишь изложением фактов, он жизнь положил на то, чтобы образование было доступно широчайшим слоям населения.

В конце жизни Хаксли ввязался в спор с великим физиком Уильямом Томсоном (лордом Кельвином), пионером термодинамики, — в спор о возрасте Земли, а следовательно, о скорости эволюционных изменений. Хаксли не мог следовать за математическими выкладками Томсона, его возмущало утверждение физика о фундаментальности своей науки, причем в данном конкретном случае Хаксли впоследствии был отмищен, ибо Томсон ничего не знал о радиоактивности, перечеркивающей все его расчеты и значительно удлиняющей историю Земли и Солнца.

Хаксли начинал как исследователь. Простодушное любопытство первооткрывателя дивного нового мира не покидало его до самой смерти. Свой энтузиазм он передавал слушателям и читателям. Наука XX века была ближе к науке Томсона, она бросала вызов здравому смыслу и основывалась на невразумительных математических моделях, она была куда менее привлекательной для большинства людей. В преподавании науки все еще ощущается нужда в чистом детском энтузиазме Хаксли.

См. также очерк о Дарвине в данной книге.

Основные сочинения Хаксли

The Major Prose of Thomas Henry Huxley / A. P. Barr (ed.). Athens, GA: University of Georgia Press, 1997.

Science and Education, by Thomas Huxley / C. Winnick (ed.). N. Y.: Citadel Press, 1964.

Дополнительное чтение

Barr A. P. Thomas Henry Huxley's Place in Science and Letters. Athens, GA: University of Georgia Press, 1997.

Desmond A. Huxley. 2 vols. L.: Michael Joseph, 1997 [1994].

Jarrell R. A. Visionary or Bureaucrat: T. H. Huxley, the Science and Art Department and Science Teaching for the Working Class // Annals of Science. 1998. Vol. 55. P. 219–240.

Луиза Мэй Олкотт (1832–1888)

С. ЛЭЙРД

Скажу вам, что одна из любимейших моих фантазий — видеть в моей семье маленький мир, наблюдать за развитием моих маленьких мужчин, а в последнее время, видеть, как благотворно сказывается на них влияние моих маленьких женщин¹.

Многие называли Олкотт «другом детей»². Ральф Уолдо Эмерсон (1803–1882) называл ее «поэтом детей»³, хотя она получила наибольшую известность как писательница, автор популярных книг для домашнего чтения, ставших детской классикой, особенно романа «Маленькие женщины» («*Little Women*», 1868–1869). Этот автобиографический роман о нравственном воспитании и два его продолжения о двух поколениях семьи Марч остаются любимыми⁴ по всему миру. Всем нравятся рассказанные в них истории и описанные в них характеры. Но в этих текстах в то же время искусно изложена теория воспитания детей и их обучения, рассказано о школе и учителях, особенно о серьезных возможностях, целях, практике и проблемах совместного обучения, т. е. о теме, которой мало кто из теоретиков педагогики в США уделял внимание⁵.

Появление в этой книге Луизы Мэй Олкотт, а не ее отца, теоретика образовательного трансцендентализма и реформатора

¹ *Alcott L. M. Little Men: Life at Plumfield with Jo's Boys.* N. Y.: Grosset & Dunlap, 1947. P. 369.

² Introduction // *Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Little Women and the Feminist Imagination.* N. Y.: Garland, 1999. P. xxi.

³ Цит. в эпиграфе к: *Stern M. B. Louisa May Alcott.* Norman: University of Oklahoma Press, 1950. P. xv.

⁴ *Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Op. cit.* P. xxii.

⁵ *Laird S. Learning from Marmee's Teaching: Alcott's Response to Girls' Miseducation* // *Ibid.* P. 285–321.

школы Амоса Бронсона Олкотта (1799–1888)⁶, само по себе является знаменательным событием в истории изучения педагогической мысли, отмеченным также в недавнем красноречивом отчете, где говорится:

До 1982 года, в соответствии с указателями крупнейшей международной базы данных научных диссертаций (Dissertation Abstracts International), количество диссертаций, посвященных Бронсону, превосходит количество диссертаций, посвященных Луизе, в отношении более двух к одному. Между 1982 и 1987 годами тенденция изменилась: диссертаций, посвященных Луизе, стало больше, чем посвященных Бронсону, в соотношении 3:1. С тех пор Луиза обогнала Бронсона с соотношением более 20:1⁷.

В младенчестве Луиза Олкотт и ее старшая сестра были для Бронсона объектами изучения в одном из первых опубликованных в Америке дневников, посвященных развитию детей⁸. Однако она сама проложила себе путь как учитель, мыслитель и писатель⁹, и ее сочинения поддерживали обоих ее родителей, когда те состарились и обеднели. Вместе со своими друзьями — Элизабет Палмер Пибоди (1804–1894) и Маргарет Фуллер (1810–1850) — Бронсон Олкотт был смелым новатором совместного обучения в своей межрасовой школе Темпл¹⁰, которая позже превратилась для Луизы Олкотт в Пламфилд, «школу, подоб-

⁶ См.: *Dahlstrand F. C.* Alcott, Amos Bronson (1799–1888) // *Chambliss J. J.* (ed.). *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. N. Y.: Garland, 1996. P. 13–14. В этой статье не упоминается о его более известной дочери Луизе, хотя о ней охотно пишут авторы других рубрик этой энциклопедии. В то же время в энциклопедии нет отдельной статьи, посвященной Луизе Мэй Олкотт.

⁷ *Alberghene J. M., Clark B. L.* (eds). *Op. cit.* P. xxvii.

⁸ *Elbert S.* *A Hunger for Home: Louisa May Alcott and Little Women*. Philadelphia: Temple University Press, 1984. P. 23; *Eadem.* *A Hunger for Home: Louisa May Alcott's Place in American Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987. P. 26–29; *Saxton M.* *Louisa May: A Modern Biography of Louisa May Alcott*. Boston: Houghton Mifflin, 1977. P. 76ff.

⁹ *Clark B. L.* *Domesticating the School Story, Regendering a Genre: Alcott's Little Men* // *New Literary History*. 1995. Vol. 26. P. 332.

¹⁰ *Peabody E. P.* *Record of Mr. Alcott's School, Exemplifying the Principles and Methods of Moral Culture*. Boston: Roberts Brothers, 1874.

ную дому», в романе «Маленькие женщины» и его продолжении «Маленькие мужчины» (1870). По иронии судьбы, поучительные повествования Луизы Олкотт посвящены не столько образовательной практике ее прославленного отца, взявшего за образец педагогические модели Сократа и Иисуса¹¹, сколько ее удивительной матери Эбби Мэй. Олкотт получила домашнее воспитание в Новой Англии, в семье унитариев (отрицателей Троицы), которая экспериментировала с жизнью в коммуны и часто зависела от благотворительности их друга Эмерсона, поскольку идеализм отца частенько оставлял семью без гроша в кармане. Но и отец Луизы, и мать были знакомы с педагогической теорией, особенно со швейцарским идеализмом Иоганна Генриха Песталоцци и ирландским прагматизмом Марии Эджуорт. Влияние обоих в романе «Маленькие женщины» неоспоримо. Мать Луизы писала, что женщины должны отстаивать свое право «думать, чувствовать и жить индивидуально» и «что-то собой представлять»¹². Какое-то время сама она работала медсестрой; Эбби Мэй была одной из первых суфражисток и подписывала свои письма «Искренне Ваша за реформы всех видов»¹³. Луиза Олкотт, хотя сама так и не стала матерью, но, выполняя работу по дому, ухаживала за детьми, а будучи девствующей тетюшкой, растила дома детей по крайней мере одной из своих сестер. Она была и учительницей, управляла собственными школами для детей, сотрудничала с Пибоди в тогда лишь зарождавшемся детсадовском движении и участвовала в борьбе аболиционистов как преподавательница грамоты для взрослых. Но основным ее вкладом в образование были художественные произведения, содержащиеся в них мысли, отражающие самые трудные проблемы воспитания детей, школьного обучения и равноправия полов. Олкотт была плодотворной писательницей: подробная библиография ее сочинений насчитывает 270 работ, подавляющая часть которых публиковалась в известных в то время американских периодических изда-

¹¹ *Harding W. (ed.). Essays on Education (1830–1862) by Amos Bronson Alcott. Gainesville, FL: Scholars' Facsimiles and Reprints, 1960.*

¹² *Elbert S. A Hunger for Home: Louisa May Alcott and Little Women. P. 86.*

¹³ Цит. по: *Elbert S. A Hunger for Home: Louisa May Alcott's Place in American Culture. P. xiii.*

ниях¹⁴. Хотя более дюжины из них были полномасштабными художественными произведениями, только «Маленькие женщины» и два романа, написанные в продолжение этой книги, снискали славу педагогических шедевров.

Олкотт стала популярна как писательница задолго до того, как ее педагогическая мысль получила признание. К 1880 году «New York Times» сообщила, что ее «принято считать самой популярной и преуспевающей женщиной-литератором в Америке»¹⁵. Когда она умерла, некролог поместили на первой странице «Times». Век спустя, в 1986 году, она стала одной из всего лишь трех писательниц, включенных в составленный журналом «Ladies' Home Journal» список двадцати пяти величайших женщин в истории Соединенных Штатов. Мотивы ее «Маленьких женщин» — произведение постоянно выходило все новыми и новыми тиражами — обыгрывались в мультфильмах, рецептах, фильмах, пьесах, на почтовых марках и переводных картинках для футболок и книжных сумок, в сувенирах, ночных рубашках, головоломках, магнитиках, открытках, плакатах и ежедневниках, украшениях, куклах. Профессуре, демонстрирующей безразличие к детям и презрение как к сентиментализму, так и к попкультуре вообще, она была неинтересна. Да, огромное количество свидетельств подтверждает слова о том, что «мало есть других книг в американской литературной истории, оказавших столь огромное влияние на половину читающего населения и занимающих столь микроскопическое место в библиотеках или критических суждениях другой половины»¹⁶. Образованные женщины — сотрудницы библиотек и школьные учительницы — помогали поддерживать популярность книг Олкотт. Однако и высокобояз, и популярная культура занимались одним и тем же. Сочинения Олкотт часто появлялись в списках книг для детей, печатались в специальных школьных изданиях. «Маленькие женщины» цитировались в учебниках для девочек-скаутов, Луизу Мэй Олкотт рекомендовали как идеал образованной

¹⁴ См.: Stern M. B. Louisa May Alcott. 3. 342–360. Эта библиография не включает некоторые работы, недавно обнаруженные и опубликованные посмертно.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Цит. по: Susina J. Men and Little Women: Notes of a Resisting (Male) Reader // Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Op. cit. P. 161.

женщины, достойный образец для подражания¹⁷. Популярность Олкотт у американских читателей сохранялась, несмотря на безразличие к ней интеллектуалов. Возможно, именно благодаря этой настойчивой верности такие заметные представительницы интеллектуализма, как Симона де Бовуар, Марта Кэри Томас, Джейн Аддамс, Гертруда Стайн и Адриенна Рич отдали честь работе Олкотт, реализовав свое стремление к независимости.

В 1970-х годах в среде феминистских литературных критиков усилился интерес к школьному аспекту творчества Олкотт. В следующем десятилетии теоретики феминистской педагогики отметили остававшуюся до тех пор незамеченной важность педагогической мысли, проявляющейся в «Маленьких женщинах» и последовавших за ним романах. Затем преподавание Марми у Олкотт стало красноречивым противоположным примером, с помощью которого Джейн Роланд Мартин демонстрировала, насколько глубоко порочным было концептуальное значение преподавания, выведенное современными философами-аналитиками из парадигмы сократического преподавания на рыночной площади, впоследствии объявленного «образцовым». Слепая к гендерным различиям аналитическая парадигма никак не могла приспособить к стандартам «преподавания» любое преподавание в духе Марми, разве что отмахнуться от него, пустить — наряду с преподаванием Гертруды у Песталоцци — по разряду «социализации» или «аккультурации», недостойной даже признания в качестве «образования»¹⁸. Таким образом, почти через сто лет после выхода в свет «Маленьких женщин» книга поспособствовала введению феминистской парадигмы в философию образования.

«Маленькие женщины» изображают в драматизированной форме домашнюю школу, где Марми воспитывает девочек подросткового возраста — Мег, Джо, Бесс и Эми Марч. Последние две бросили учебу в школе, и роман представлял собой исследование «неправильного образования» сестер Марч и одно-

¹⁷ *Girl Scout Handbook*. N.Y.: Girl Scouts, Inc., 1920. P. 17; *Girl Scout Handbook: Intermediate Program*. N.Y.: Girl Scouts of the U.S.A., 1953. P. vi.

¹⁸ *Martin J.R. Excluding Women from the Educational Realm // Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. N.Y.: Routledge, 1994. Ch. 1.

временно анализ их домашнего обучения. Здесь критически противопоставлены скудные возможности девочек получить образование и широчайшие образовательные привилегии их богатого соседа, мальчика, живущего без матери, который не может извлечь преимуществ из этих привилегий. Тем временем сестры Марч играючи преодолевали трудности, изучали различные предметы, несмотря на недобросовестную школу, отсутствие их образованного отца и скучные домашние обязанности. Однако Марми обучала их и соседского мальчика, хотя и не так, как Сократ учил молодых людей на рыночной площади, и не так, как профессора учат молодых людей и девушек на семинарах и в лекционных аудиториях сегодня. Ее программа не носила академического характера; она представляла собой сложное искусство обучения любви и науке выживания, несмотря на любые трудности, выпадавшие на долю ее дочерям, особенно когда они оставались без нее.

Эта программа, состоящая из науки любви и выживания, включала отнюдь не только умение стряпать и выполнять другие обязанности по дому. Обучение часто принимало формы экспериментов, поставленных самой жизнью, в которых девочкам приходилось самостоятельно делать выбор, а затем сообщать оценивать то, что они узнали, по последствиям своего выбора. Иногда это обучение сводилось к овладению навыками, к помощи бедным соседям, иногда приходилось чем-то жертвовать, чтобы научиться отличать желания от потребностей. Через семейные обряды Марми учила дочерей социальным навыкам, необходимым для выживания в трудных условиях, например, учила их делиться опытом друг с другом, при пересказе вслух проживать опыт заново, выслушивать честную критику, помогать друг другу, поощрять, хвалить, рассказывать о том, что каждая узнала за день, какие трудности успешно преодолела, относиться к самым трудным заданиям с весельем и изобретательностью. (Например, преодоление скуки, унижения, разочарования, застенчивости, тщеславия, вспышек гнева, лени, недоброжелательности, эгоизма.) Преподавательские усилия Марми были в конечном счете направлены на повышение способностей и ответственности ее дочерей, на их умение любить и выживать несмотря на все препятствия.

Самый блестящий пример этого — успехи в учебе отважной девчонки-сорванца Джо. «Маленькие женщины» искусно

противопоставляют материнство Марми тому, как воспитывают детей некоторые другие персонажи. Их действия нельзя назвать преподаванием ни по критериям философа-аналитика, ни по критериям самой Марми. Такое структурирование текста само по себе является рационально-аналитическим, оно выявляет специфические образовательные ценности и концептуальные смыслы не через прозаические абстракции, но через повествовательные параллели, иронию, сравнения, контрасты, игру присутствия и отсутствия, повествовательное развитие последствий — как просвещающие, так и уводящие в сторону от дороги просвещения.

Например, в «Маленьких женщинах» даны портреты учителей-мужчин, и все они в большей или меньшей степени являются собой пример либерального идеала образованного мужчины. Олкотт сатирически помещает этих мужчин не в публичную сферу профессиональной или государственной деятельности, но в домашнюю и школьную обстановку. В отличие от Марми, Бесс и Джо, эти учителя-мужчины не были готовы удовлетворять образовательные запросы совершенно очаровательных детишек, которые тем не менее непослушны, застенчивы, болезненны, бедны, перекормлены, избалованы, лишены родителей, шумливы, ленивы, тщеславны, ограничены, замкнуты и т. д. Таким образом, критические портреты учителей, написанные Луизой Мэй Олкотт, составляют теоретический подтекст ее великолепной трилогии, подтекст, который выявил серьезные проблемы в идеальном портрете просвещенного учителя, выведенном исключительно из идеальных представлений о либерально образованном мужчине или о женщине, получившей домашнее воспитание.

Персонажи книги «Маленькие мужчины», такие как профессор Баер и миссис Джо, основатели Пламфилда, предлагают редко встречающееся различие между классными руководителями и просто школьными учителями, в то же время размывая привычно проводимое различие между матерями и школьными учителями. В этой книге школьная программа Пламфилда, которую можно назвать «дома как в школе», выплескивается из классной комнаты и включает всю школьную жизнь ребенка в целом. Таким образом, Пламфилд воспроизводит структуру семьи и ее взаимоотношения со школой, освобождая при этом матерей от сидения в четырех стенах своего дома, но сохраняя за ними обязанности по удовлетворению потребностей

их детей в воспитании. Очевидно, Пламфилд Луизы Мэй Олкотт был первым американским вкладом в традицию экспериментальных «школ, подобных дому», которые в XX веке были представлены «домом детей»¹⁹ у Марии Монтессори и «школьным домом» у Джейн Мартин.

В дополнение к этим социальным инновациям Пламфилд (только для мальчиков в «Маленьких женщинах») в «Маленьких мужчинах» превратился в утопический эксперимент по совместному обучению, а в продолжении под названием «Мальчики Джо» (1886) еще больше расширился и включил Колледж Лоренса, открытый для «всех полов, рас, верований и чинов»²⁰. Олкотт оправдывает необходимость совместного обучения теми же причинами, какие позже сформулировал Джон Дьюи в сочинениях на эту тему (к сожалению, мало кто обращает на них внимание). Он пишет, что это даст возможность девочкам научить мальчиков манерам, а мальчикам — укрепить интеллект девочек²¹. Однако в этих двух продолжениях романа «Маленькие женщины» Олкотт описала творческую адаптацию представления Марми об обучении любви и выживанию в контексте совместного обучения, трудности которого ускользнули от Дьюи. Текст Олкотт смотрит прямо в глаза реальности: описывает принижение роли девочек, приставания к ним мальчиков, демонстрирует, какое огромное значение имеет сотрудничество учителей — мужчин и женщин, — чтобы научить девочек необходимой коллективной уверенности в себе, а мальчиков — необходимой чуткости и смирению: только так можно вырвать с корнем эти проблемы. Таким образом, Олкотт стала одной из первых среди американских теоретиков педагогики, кто построил феминистскую педа-

¹⁹ Могла ли Мария Монтессори читать эти популярные книжки для детей? Она родилась в год первой публикации романа «Маленькие мужчины». «Маленькие женщины» были переведены на японский в 1906 году; к сожалению, американские исследования по другим переводам на иностранные языки все еще нуждаются в развитии. См.: *Moro-oka A. Alcott in Japan: A Selected Bibliography; Clark B.L., Hendrickson L. Selected Bibliography of Alcott Biography and Criticism // Alberghene J.M., Clark B.L. (eds). Op. cit. P. 377, 382.*

²⁰ *Alcott L.M. Jo's Boys: A Sequel to «Little Men».* N.Y.: Grosset & Dunlap, 1949. P. 260.

²¹ *Laird S. The Ideal of the Educated Teacher: Reclaiming a Conversation with Louisa May Alcott // Curriculum Inquiry.* 1991. Vol. 21. No. 3. P. 276.

гоику для совместного обучения, которая решительно и стратегически обращалась к этим проблемам, сделала физкультуру и спорт доступными для обоих полов, поставила перед девочками интеллектуальные задачи и поощрила их к независимости, к превращению в женщин, прогрессивно мыслящих в искусствах и профессиях. Более того, за сто лет до появления женщин в учреждениях высшего образования в США придуманный Олкотт Колледж Лоренса предложил женщинам раннюю версию высшего образования и поощрял представителей обоих полов высказываться за всеобщее избирательное право. Джо читает женщинам «лекции по здоровью, религии, политике и различным вопросам, в решении которых заинтересованы все, с обильным цитированием... превосходных книг, написанных мудрыми женщинами для своих сестер, наконец-то проснувшихся и вопрошающих: „Что нам делать?“»²². Луиза Мэй Олкотт была не просто «другом детей». Как теоретик педагогики она стала фигурой почти уникальной, поскольку была также другом женщин.

См. также очерки об Аддамс, Дьюи, Монтессори, Песталоцци, Сократе, Иисусе из Назарета в данной книге и очерк о Мартин в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Олкотт

Little Women. N. Y.: Penguin, 1989.

Little Men: Life at Plumfield with Jo's Boys. N. Y.: Grosset & Dunlap, 1947.

Jo's Boys: A Sequel to Little Men. N. Y.: Grosset & Dunlap, 1949.

Stern M. B. Bibliography // Louisa May Alcott. Norman: University of Oklahoma, 1950. P. 342–360.

Дополнительное чтение

Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Little Women and the Feminist Imagination. N. Y.: Garland, 1999.

Clark B. L., Henrickson L. Selected Bibliography of Alcott Biography and Criticism // Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Little Women and the Feminist Imagination. N. Y.: Garland, 1999. P. 381–420.

Clark B. L. Domesticating the School Story, Regendering a Genre: Alcott's Little Men // New Literary History. 1995. Vol. 26. P. 325–344.

²² Alcott L. M. Jo's Boys. P. 262.

- Douglas A.* The Feminization of American Culture. N. Y.: Avon, 1977.
- Doyle C.* Transatlantic Translations: Communities of Education in Alcott and Bronte // Alberghene J. M., Clark B. L. (eds). Little Women and the Feminist Imagination. N. Y.: Garland, 1999. P. 261–283.
- Elbert S.* A Hunger for Home: Louisa May Alcott's Place in American Culture. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987.
- Elbert S.* A Hunger for Home: Louisa May Alcott and Little Women. Philadelphia: Temple University Press, 1984.
- Laird S.* Who Cares about Girls? Rethinking the Meaning of Teaching // Peabody Journal of Education. 1995. Winter. Vol. 70 (2). P. 82–103.
- Laird S.* Teaching in a Different Sense: Alcott's Marmee // Thompson A. (ed.). Philosophy of Education 1993. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 1994. P. 164–172.
- Laird S.* The Ideal of the Educated Teacher: Reclaiming a Conversation with Louisa May Alcott // Curriculum Inquiry. 1991. Vol. 21. No. 3. P. 271–297.
- Langland E.* Female Stories of Experience: Alcott's Little Women in Light of Work // Langland E. et al. (eds). The Voyage in: Fictions of Female Development. Hanover: University Press of New England, 1983.
- Martin J. R.* Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman. New Haven: Yale, 1985. Ch. 5.
- Martin J. R.* The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families. Cambridge: Harvard, 1992.
- Murphy A. B.* The Borders of Ethical, Erotic, and Artistic Possibilities in Little Women // Signs. 1990. Spring. Vol. 15. P. 562–585.
- Saxton M.* Louisa May: A Modern Biography of Louisa May Alcott. Boston: Houghton Mifflin, 1977.
- Stern M. B.* Louisa May Alcott. Norman: University of Oklahoma Press, 1950.

Сэмюэль Батлер (1835–1902)

Н. НОДДИНГС

«Это не наше дело, — сказал он, — помогать студентам думать самостоятельно. Без сомнения, не следует их к этому поощрять, это последнее, чего мог бы им пожелать тот, кто хочет им добра. Наш долг — сделать так, чтобы они думали, как мы думаем, или, по крайней мере, как нам кажется целесообразным утверждать, что мы думаем»¹.

В открывающей этот очерк цитате содержится причина включения Сэмюэля Батлера в число выдающихся просветителей, хотя он не был ни учителем, ни, строго говоря, философом образования. В своем великом полуавтобиографическом романе «Путь всякой плоти» Батлер убедительно и драматично демонстрирует нам трагические последствия жестоких и глупых методов воспитания детей. В романе «Егдин» («нигде» в обратном написании) он сатирически высмеивает нелепости академического образования. Столь же важным для образования является тот факт, что во всех своих работах он показывает, насколько трудно (и порой нежелательно) расшифровывать двусмысленности. Люди, воспитанные в духе Батлера, готовы провозглашать свои идеи (почти как материальные владения) своей собственностью, но они могут найти убедительные доводы в пользу разных сторон любого вопроса.

Батлер был сыном священника и внуком епископа. Его отец ждал и чуть ли не требовал, чтобы Сэмюэль стал священником, но мальчик не оправдал его ожиданий и отказался от духовной карьеры. Он мечтал стать художником и действительно был наделен немалым талантом; его работы были столь хороши, что время от времени выставлялись в Королевской академии. Кроме того, он был наделен способностями к музыке, учился играть

¹ Butler S. Erewhon. L.: Penguin Books, 1970. P. 189. Эти слова принадлежат профессору житейской мудрости в егдинском «колледже неразумия».

на фортепьяно и до конца дней оставался страстным поклонником Генделя. Он даже сочинял в стиле Генделя вполне сносные пьесы. Однако карьера в любой области искусств казалась его отцу неприемлемой, и, чтобы избежать священства, Сэмюэль пошел на компромисс: получив от отца значительную ссуду, он отправился в Новую Зеландию, где стал преуспевающим фермером-овцеводом.

Стоит ли удивляться в таком случае, что он использовал метафору «заблудшая овечка» для описания своего одиночества в детстве:

Ни единого звука, кроме блеяния заблудившегося в горах ягненка, такого жалобного, словно его маленькое сердечко готово разорваться. Затем приходит тощая, иссохшая, уродливая старая овца с хриплым грубым голосом, она убегает с тучного пастбища, вот она осматривает одну сторону оврага, потом другую, и вот она стоит, прислушиваясь, подняв голову, чтобы услышать далекий зов и последовать за ним. Ага! Они видят, они бросаются навстречу друг другу. Увы! Они оба ошиблись. Овца — не мать заблудившегося ягненка, они не состоят в родстве, они даже не из одного стада; они холодно расстанутся. Каждый должен кричать еще громче и брести еще дальше, да пребудет с ними удача, пусть оба найдут в ночи своих².

Батлер преуспел на овцеводческой ферме, продал ее и вернулся в Лондон. Здесь он собирался заниматься живописью, но, поскольку звездной репутации в изобразительном искусстве не приобрел, он занялся писательством. Даже во времена фермерства Батлер писал эссе и рецензии, продолжал рассуждения об эволюции. Он принял основную идею эволюции и первоначально даже получал любезные послания от Дарвина. Однако по мере того как становилось яснее, что Батлер проповедует разновидность ламаркизма — настаивая, что изменения, которые дарвинисты считали случайными, должны быть целесообразными, — его взгляды подверглись массовой критике. В подробной биографии Батлера должно быть, конечно, приведено целиком все обсуждение его взглядов на эволюцию, а также весьма любопытный вывод, сделанный им из анализа «Одиссеи». В работе «Сочинительница „Одиссеи“» Батлер вы-

² Butler S. Erehwon. P. 43.

двинул и аргументировал предположение, что поэму сложил не старец (Гомер), а молодая женщина³.

Я не стану далее комментировать эти две темы, чрезвычайно увлекавшие Батлера, но с точки зрения интересов образования стоит отметить его громадную интеллектуальную отвагу и страсть. Он не боялся воспринимать идеи, отвергнутые другими (или немыслимые для них), не стеснялся увлекаться до самозабвения. Совершенно очевидно, что два таких интеллектуальных свойства чрезвычайно редко встречаются даже у самых известных ученых. Батлер опередил Фрейда и Юнга в обсуждении бессознательной памяти, а сделанный им анализ машин («Егдин») напоминает сегодняшним читателям об оживленных дебатах вокруг машин Тьюринга и «одушевленных» компьютеров.

Две работы, представляющие особый интерес для педагогов, это «Егдин» и «Путь всякой плоти», опубликованный посмертно. Критики так и не пришли к единому мнению, является ли «Егдин» утопией, антиутопией или сатирой. В книге есть элементы всех трех, и некоторые в свое время обличали роман как непоследовательный и даже бессвязный⁴. Да и в более поздние времена «Егдин» порой удостоивался не менее критических оценок⁵.

Читатели, безусловно, не могут назвать «Егдин» чисто утопическим сочинением, потому что поведение и верования егдинцев явно предосудительны. Но с другой стороны, роман нельзя назвать и полностью антиутопическим, ибо многие их обычаи и поступки намного превосходят наши собственные. А сатирические элементы романа направлены не только против современного Батлеру викторианского общества, но и — во многом — против обычаев вымышленного Егдина. Книга пронизана двусмысленностями и двойственными подходами, в которых Батлер демонстрирует глубину ума, достойную восхищения. Например, многие из нас могут одобрять отношение егдинцев к преступлению как к болезни, которую следует лечить и излечивать, но мы находим их способ лечения болезни таким же криминальным (чем-то, что надо наказывать, а не поощрять),

³ Butler S. The Authoress of the Odyssey. L.: Longmans, 1897.

⁴ См. обсуждение в: Holt L. E. Samuel Butler. Boston: G. K. Hall, 1989.

⁵ См., например, едкие комментарии Малкольма Маргериджа: Muggeridge M. The Earnest Atheist: A Study of Samuel Butler. L.: Eyre and Spottiswoode, 1936.

одновременно жестоким и невежественным. Батлер считает своим долгом сатирически высмеивать оба общества.

Сатира Батлера на образование поощряет вдумчивого читателя к рассмотрению в ее свете широчайшей гаммы сложившихся традиций. В Егдине, в «колледжах неразумия» молодые егдинцы изучают «гипотетический язык», который «первоначально был создан в то время, когда страна была в совершенно ином состоянии цивилизации по сравнению с тем, в каком она пребывает сейчас»⁶. Повествователь Батлера по имени Хиггз, гость в Егдине, считает это нелепостью, у него вызывает сомнение принуждение, применяемое к студентам, не желающим изучать этот высокопочитаемый (но очевидно бесполезный) язык. В дополнение к принудительному изучению гипотетики студентов старательно приучают к «неразумию»:

Доводы в пользу преднамеренного развития способностей к нерассуждению были куда более убедительными. Но здесь они отступают от принципов, на основании которых оправдывают изучение гипотетики, ибо они обосновывают важность, которую приписывают гипотетике, подготовкой к необычайному, в то же время изучение неразумия у них базируется на том, что неразумие развивает способности, необходимые для ежедневного ведения дел. Отсюда профессура на кафедрах Непоследовательности и Увиливания, причем на обеих молодые люди сдают экзамены перед тем, как их допускают к занятиям и дальнейшему получению диплома по гипотетике. Самые серьезные и добросовестные студенты достигают уровня знаний в этих предметах, который просто поражает воображение; не существует такой вопиющей непоследовательности, которую они не научились бы защищать, и нет такой недвусмысленной директивы, которую они не проигнорировали бы под каким-нибудь благовидным предлогом, который непременно отыщут⁷.

О, читатель, как будто бы говорит нам Батлер, выбирай свой любимый университетский предмет и — в момент ясности ума и веселого настроения — спроси себя, не является ли обычное обучение егдинским. Егдинское обучение, помимо всего прочего не поощряет гениальности:

⁶ Butler S. Erewhon. P. 186.

⁷ Ibid. P. 186–187.

Их взгляды, очевидно, заключаются в том, что гений подобен правонарушениям: он неизбежен, но горе тому, кто является его носителем. Они уверены, что дело каждого человека — думать точно так же, как его соседи, ибо помоги ему Бог, если он думает хорошо о том, что они считают плохим. И по правде говоря, трудно понять, чем егдинская теория отличается от нашей собственной, так как слово «идиот» всего лишь обозначает человека, который формирует свое мнение сам⁸.

В этом наблюдении мы различаем нечто вроде персональной жалобы, ибо самому Батлеру нередко отказывали в таланте, его популярность долгое время оспаривали. Но его внимание к гению уходит глубоко за пределы личных интересов. По словам самого Батлера, одной из важнейших причин неприятия им дарвинизма является утверждаемая дарвинистами случайность изменения, приводящего к появлению гения. В этом плане он следовал нескольким более ранним авторам: Эдварду Янгу, Иоганну Гердеру и Иммануилу Канту, для которых гений — основа веры в прогресс. Если брать личные вкусы, Батлер настаивал, что гений Генделя, композитора, которого он практически боготворил, никоим образом не мог появиться в результате случайного процесса. Реальность гения, говорил он, доказывает, что промысел так или иначе присутствует в том, что дарвинисты называют «естественным отбором». Даже сегодня вопрос представляет интерес и вызывает споры.

Размышляя об этих моментах, Батлер пришел к выводу о разумности веры в Бога как «первопричины», силы (возможно), заинтересованной в человечестве как таковом, причем эта заинтересованность проявляется в именно рождении гения. Однако, говорил Батлер, неразумно было бы верить в персонального бога, проявляющего интерес к частным делам отдельных индивидов. Нет никаких доказательств существования подобного божества. Аналогичным образом Батлер осуждал веру в христианские чудеса, утверждая, что у любого верящего в них «винтиков в голове не хватает»⁹.

⁸ Ibid. P. 189.

⁹ Это замечание можно прочесть в: *Holt L. E. Samuel Butler*. P. 16. Холт цитирует в качестве источника: *Jones H. F. Samuel Butler, Author of Erewhon (1835–1902). A Memoir*. L.: Macmillan, 1919.

Сатирическая критика образования у Батлера очень остроумна в «Егдине», но в романе «Путь всякой плоти» она становится конкретной и практической. Страдания Батлера под гнетом отца-деспота, пытавшегося воспитывать сына в соответствии со своими понятиями, драматически описаны в этом романе (и возможно, все же преувеличены). С Эрнестом Понтифестом, литературным альтер эго Батлера, безусловно, обращались жестоко: «Когда Эрнест вступил во второй год жизни, Теобальд [его отец] ... начал учить его читать. Через два дня после начала уроков он начал пороть его»¹⁰. Жестокое наказание было общепринятым методом воспитания:

Еще до того, как Эрнест толком научился ползать, его стали учить преклонять колени; еще не научившись как следует говорить, он уже шепелявил «Отче наш» и публично каялся. Разве можно таким вещам учить слишком рано? Если его внимание рассеивалось или память ему изменяла, это считалось злостным сорняком, который разрастется очень быстро, если его не выколоть немедленно, а единственный способ его выколоть — высечь мальчика или запереть его в чулане, или лишить каких-нибудь небольших радостей детства. Ему еще и трех не исполнилось, а он уже умел читать и — с грехом пополам — писать. На четвертом году жизни он уже изучал латынь и умел оперировать тройным правилом¹¹.

С какой целью? Эрнест, хотя и наделенный любящей природой, оказался в миру «заблудшей овечкой» — человеком смешно и трогательно наивным. Со временем он отделился от своих родителей, но ему пришлось годами страдать от того, что, по сути, сводится к безответной любви. В конце концов после катастрофической женитьбы, которая, как выяснилось, вовсе не была законным браком (его жена была двоемужницей), он отдал обоих своих детей в руки любящих приемных родителей, опасаясь, что им грозит пережить ужасы его собственного воспитания. Как успешный писатель и инвестор, он стал вполне богатым человеком и щедро помогал своим детям, но был для них благодетелем, а не отцом. Более того, он ни разу не позволил

¹⁰ Butler S. The Way of all Flesh. L.: Grand Richards, 1903; N. Y.: Library Publications, n. d. P. 110.

¹¹ Ibid. P. 106–107.

им посетить деда Теобальда. Батлер, разумеется, видел в этом положительный шаг. Семейная связь — «путь всякой плоти» — должна быть прервана.

Критики расходятся в вопросе о том, правда ли (и если да, то в какой степени), что Батлер преувеличил свои детские горести. Однако мы знаем из многих других источников XIX и начала XX века, что воспитание и обучение, как домашнее, так и школьное, отзывалось огромными страданиями у многих умных детей. Школьные истории Джорджа Оруэлла и Уинстона Черчилля, например, говорят о таких же жестоких побоях, нанесенных учителями. Батлер сделал предупреждение таким людям:

О, учителя, если кто-либо из вас прочтет эту книгу, когда вы увидите перед собой особенно застенчивого, что-то невнятно лепечущего мальчишку, приведенного в ваш кабинет любящим папашей, и вы обрушите на него все презрение, которого он заслуживает, а затем на долгие годы превратите его жизнь в тяжкое бремя, помните, что именно в образе этого мальчика появится перед вами ваш будущий хроникер. Всякий раз, как увидите несчастного маленького заморыша с заплаканными глазами, сидящего на краешке стула у стены в вашем кабинете, не забудьте сказать себе: «Возможно, этот мальчик — тот самый, кто, если я не буду вести себя осторожно, когда-нибудь расскажет миру, что я за человек». Если хотя бы два-три учителя усвоят этот урок и запомнят его, значит, предыдущие главы были написаны не напрасно¹².

Помимо внятного предупреждения злобным учителям, Батлер отправил убедительные послания всем педагогам. Раскритикованный за непоследовательность, он тем не менее заслужил похвалы за широту взглядов. Он отверг традиционную религию, в которой был воспитан, за ее жестокость, нелогичность и ненависть к удовольствиям, но он не отвергал саму возможность Бога как промысла во вселенной. Поскольку сам он хотел мыслить свободно и «владеть» своими мыслями, он настаивал, что всех студентов необходимо поощрять (но не заставлять) мыслить творчески и критически. Он продемонстрировал независимость ума, приняв эволюцию, хотя отвергал случайные изменения, и — опять-таки! — защищал невероятную гипотезу о том,

¹² Ibid. P. 144.

что «Одиссею» сочинила женщина. (Что касается этой последней темы, ему удалось убедить таких людей, как Джордж Бернард Шоу, лорд Гримторп и Роберт Грейвз.) Его страсть к исследованиям и знаниям иллюстрирует следующая фраза:

Что мне за дело до того, где была написана «Одиссея», или до того, была ли она написана мужчиной или женщиной? Из глубины сердца могу со всей искренностью сказать, что мне все равно, каким именно образом решится этот спор, но мне совсем не все равно, я принимаю близко к сердцу и очень хочу знать то, как решают этот вопрос разумные люди, всерьез обдумавшие то, что я предложил им в этой книге¹³.

Батлер часто ошибался, но он предавался исследованиям со страстью, он искал доказательств за или против того или иного разумного решения вопроса, который его интересовал. Неплохая привычка, которую следовало бы поощрять в сегодняшних учителях и учениках.

См. также очерки о Дарвине и Канте в данной книге.

Основные сочинения Батлера

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

Works of Samuel Butler / H. F. Jones, A. T. Bartholomew (eds). Jonathan Cape, 1923–1926.

Erewhon, or Over the Range. Trubner, 1872.

Life and Habit. Trubner, 1878.

The Authoress of the Odyssey. Longmans, 1897.

The Way of All Flesh. Grant Richards, 1903.

The Note-books of Samuel Butler / H. F. Jones (ed.). Fiffeld, 1912.

Дополнительное чтение

Furbank P. N. Samuel Butler (1835–1902). Hamden, CT: Archon Books, 1971.

Holt L. E. Samuel Butler. Boston: G. K. Hall, 1989.

Jones H. F. Samuel Butler, Author of Erewhon (1835–1902). A Memoir. L.: Macmillan, 1919.

Muggeridge M. A Study of Samuel Butler, the Earnest Atheist. L.: G. P. Putnam, 1936.

¹³ Butler S. The Authoress of the Odyssey. P. 281.

Роберт Морант (1836–1920)

ДЖ. Р. БАТО

В скольких городах и деревнях Англии деньги... бездумно тратятся на то, чтобы дать мальчику либо образование, которое совершенно не соответствует его способностям, которое по окончании школы оставит его на мели и без работы, либо фиктивное, жульническое и поддельное подобие образования, которое будет по своему воздействию на него куда хуже, чем если бы парнишка сразу пошел работать по окончании начальной школы.

Эти слова из доклада Роберта Моранта «О французской системе высшего первичного образования» (1897)¹ наглядно иллюстрируют прямоту его подхода и яростное неприятие средней школы, губительной для становления правильного среднего образования.

Роберт Морант родился в Хемпстеде 7 апреля 1863 года. Он был единственным сыном Роберта Моранта, художника-декоратора, и Хелен Берри, дочери директора школы Милл-Хилл. Несмотря на бедность матери и раннюю смерть отца, Морант получил образование в Винчестере и Новом колледже. Он прилежно учился и жил очень скромно, превосходно боксировал и был первым на факультете теологии в 1885 году. Он недолгое время преподавал в подготовительной школе Темпл Гроув, но в ноябре 1886 года уехал в Сиам, работал наставником короля Чулалонгкома, а затем — кронпринца. За восемь лет, проведенных в Сиаме, он заложил основы системы государственного образования в стране.

По возвращении в Англию Морант отправился в Тойнби-Холл, благотворительное заведение для бедных в лондонском Ист-Энде. Там художник У.Б.Ричмонд использовал его в качестве модели для изображения Христа в росписи потолка над

¹ The French System of Higher Primary Schools... PP 1897. XXV. Cd. 8477. P. 335.

алтарем в соборе Святого Павла; позднее его начальник Майкл Сэдлер упоминал об «аскетическом и епископальном облике» Моранта. В 1896 году он познакомился с сэром Джоном Горстом, вице-президентом Совета королевских адвокатов, и стал его доверенным лицом. Таким образом Морант нашел себе место на государственной службе в качестве помощника директора особых расследований в департаменте образования. Его доклад «Национальная организация образования всех степеней, практикуемого в Швейцарии»² стал программой образования в Англии на первую треть XX века: национальное образование, управляемое местными муниципалитетами. Морант верил, что орган центральной власти (министерство образования), должен представлять собой «аристократию мозгов». Его работа стала предвестницей Закона об образовании 1902 года, установившего, что местные органы образования являются младшими партнерами министерства в деле образования.

Его преемник на этом посту, сэр Льюис Селби-Бигг написал о Моранте в «Словаре национальной биографии» 1912–1921 (1927):

Его достижения на сравнительно скромном посту состоят в мобилизации и направлении политических, муниципальных и образовательных сил страны на не лишенное опасностей предприятие построения всеобъемлющей системы общественного образования из не связанных друг с другом и антагонистичных элементов. Это один из романтических подвигов гражданской службы.

Наградой Моранту стало назначение его постоянным секретарем министерства в апреле 1903 года. Пока он был на этом посту, начальное, среднее и высшее образование гигантски шагнули вперед.

26 февраля 1902 года он сделал доклад об образовании студентов-наставников, работающих с другими студентами, и о новых правилах 1903 года, устанавливающих, что студентов-наставников можно привлекать к работе, как правило, лишь после того, как они достигнут шестнадцатилетнего возраста, при этом количество часов, отпущенных им для контактов в классной комнате, а также количество часов обучения должно быть

² The National Organisation of Education... PP 1898. XXV. Cd. 8988.

ограниченным. Как выразился профессор Иглшем в книге «Ос-
новы образования в Англии в XX веке»,

Морант имел в виду типичный продукт какого-нибудь центра
студентов-наставников: чистенький, накрахмаленный, с про-
винциальным акцентом, головой, забитой фактами, обучен-
ный различным приемам, но без малейших признаков культу-
ры, которую может привить только Оксфорд или Винчестер³.

Именно Моранту приписывают ответственность за введение
в 1904 году Кодекса предписаний для государственных началь-
ных школ⁴. Может быть, и не он лично составил этот кодекс,
но с главной целью он был согласен (p. vii):

формировать и укреплять характер и развивать разум детей...
и использовать наилучшим образом школьные годы, которы-
ми мы располагаем, чтобы помочь и девочкам, и мальчикам,
в соответствии с их различными потребностями, практически
и интеллектуально приспособиться к дальнейшей жизни.

Предписания для средних школ⁵ последовали через пять не-
дель и подготовили почву для появления по всей стране сред-
них школ, ставших колоссальным фактором социальной мо-
бильности в годы между Актом Бальфура 1902 года и Актом
Батлера 1944 года. «Предписания» отдавали больше предпочте-
ния гуманитарным дисциплинам, чем когда-либо практикова-
лось до тех пор, и содержание обучения не слишком сильно от-
личалось от того, что было сформулировано в Национальной
школьной программе 1888 года.

Предписания для профессиональных училищ и техниче-
ских колледжей последовали позднее, в 1904 году, а справоч-
ник по целевым программам помощи университетам появился
в 1911 году. Однако, может быть, еще более важной оказалась та
роль, которую, благодаря инициативам Моранта, сыграла в об-
разовании Школьная медицинская служба. Он добился вклю-
чения положения о школьных завтраках, а также программы

³ *Eaglesham E. J. R. The Foundation of 20th Century Education in England.*
L.: Routledge & Kegan Paul, 1967. P. 56.

⁴ *Code of Regulation for Public Elementary Schools...* PP 1904. LXXV.
Cd. 2074.

⁵ *Regulation for Secondary Schools...* PP 1904. LXXV. Cd. 2128.

медицинского осмотра под эгидой Школьной медицинской службы. Эта программа была полностью воплощена лишь при его преемнике, но она внесла фундаментальный вклад в улучшение здоровья детей, что в свою очередь сделало возможными более высокие достижения в образовании обычных людей между двумя мировыми войнами.

В далеком 1896 году Смотритель школ Его Величества, чьи слова цитируются Ф. Смитом в его «Истории начального образования в 1760–1902 годах», заявил (1931, р. 340):

Вместо того чтобы сделать образование соответствующим взглядам педагога, мы пытаемся заставить педагога приспособить свои взгляды к натуре и способностям ребенка.

Это было благородное стремление и великое достижение — добиться такой перемены мнений. Это достижение принесло Моранту вполне заслуженные награды (СВ 1902, КСВ 1907), но, к сожалению, было принято странное решение перевести его в 1911 году на должность председателя Национальной комиссии страхования здоровья. С его деятельностью на этом посту связаны многие важнейшие нововведения, включая уплату страховых взносов, обеспечение санаторных пособий, создание системы национальной поддержки медицинских исследований, учреждение системы, объединяющей врачей общей практики (терапевтов), а после принятия министерством здравоохранения Акта 1919 года именно он ввел новое определение функций центральных и местных органов здравоохранения.

Морант был прирожденным администратором, он жил и дышал работой, неудивительно, что умер он, не дожив до шестидесяти: не позволял себе отдыха и перерывов в работе. Его безвременная смерть в Лондоне 13 марта 1920 года оставила его коллег по гражданской службе обездоленными. Они лишились, как выразился Селби-Бигг в «Словаре национальной биографии», «одной из величайших фигур, когда-либо появлявшихся в Англии — великих и по личным качествам, и по достигнутому».

<...>

Основные сочинения Моранта

The French System of Higher Primary Schools. Special Reports on Educational Subjects, 1896–1897, 1. Education Department. PP 1897. XXV. Cd. 8477.

The National Organisation of Education of All Grades As Practised in Switzerland.
Special Reports on Educational Subjects, 3. PP 1898. XXV. Cd. 8988.
Code of Regulations for Public Elementary Schools. Board of Education. PP 1904.
LXXV. Cd. 2074.
Regulations for Secondary Schools. Board of Education. PP 1904. LXXV. Cd. 2128.

Дополнительное чтение

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

- Aldrich R., Gordon P.* Dictionary of British Educationists, Woburn Press, 1989.
Andrews L. The School Meals Service // British Journal of Educational Studies. 1972.
Vol. 20. No. 1. P. 70–75.
Banks O. Morant and the Secondary School Regulations of 1904 // British Journal of Educational Studies. 1954. Vol. 3. P. 33–41.
Chester D. N. Robert Morant and Michael Sadler // Public Administration. 1950.
Vol. 29. P. 109–115.
Chester D. N. Morant and Sadler — Further Evidence // Public Administration. 1953.
Vol. 31. P. 49–54.
Daglish N. The Morant — Chulalongkorn Affair of 1893–1894 // Journal of Educational Administration and History. 1983. Vol. 15. P. 16–23.
Daglish N. Robert Morant's Hidden Agenda? The Origins of the Medical Treatment of School-children // History of Education. 1990. Vol. 19. P. 139–148.
Daglish N. Education Policy-Making in England and Wales: The Crucible Years, 1895–1911. Woburn Press, 1996.
Eaglesham E. J. R. The Centenary of Sir Robert Morant // British Journal of Educational Studies. 1963. Vol. 11. P. 5–18.
Eaglesham E. J. R. The Foundations of 20th Century Education in England. Routledge & Kegan Paul, 1967.
Holmes E. G. A. What Is and What Might Be. Constable, 1911.
Lowe R. Robert Morant and the Secondary School Regulations of 1904 // Journal of Educational Administration and History. 1984. Vol. 16. P. 37–46.
Markham V. Robert Morant — Some Personal Reminiscences // Public Administration. 1950. Vol. 28. P. 249–262.
Selby Bigge L. A. Morant, Robert // Davis H. W. C., Weaver J. R. H. (eds). Dictionary of National Biography, 1912–1921. Oxford University Press, 1927.
Selby Bigge L. A. The Board of Education. G. P. Putnam's Sons, 1927.
Smith F. A History of English Elementary Education, 1760–1902. University of London Press, 1931.

Эухенио Мария де Остос (1839–1903)¹

А. ВИЛЛАРИНИ ХУСИНО, К. А. ТОРРЕ

Чтобы люди были людьми, т. е. существами, достойными воплотить свои жизненные цели, природа наделила их пониманием себя самой, способностью познать их происхождение, их собственные сильные и слабые стороны, осознать их брэнность и взаимозависимость, их права и обязанности, их собственную свободу и ответственность, способность к самосовершенствованию и облагораживанию их идеального существования².

Эухенио Мария де Остос мыслился Джоном Дьюи испаноговорящего мира³. Хотя есть моменты поразительного сходства между этими двумя просветителями, философами, политологами и гуманистами, факт остается фактом: Остос опередил Дьюи на двадцать лет и умер за несколько лет до того, как Дьюи опубликовал свои важнейшие работы «Как мы думаем» (1910) и «Демократия и образование» (1916). Остос был педагогом и писателем, написал более пятидесяти книг (опубликованных и не опубликованных), а также эссе и трактатов на обществоведческие темы от нравственного развития до образования и политических наук. Некоторые издания его работ были опубликованы уже после его смерти, включая недавнее «критически пересмотренное издание» полного собрания сочинений,

¹ Выражаем признательность доктору Ксаэ Рейес, Университет Коннектикута, Сторрс, за ее щедрое сотрудничество в переводах для этой статьи.

² *Hostos E. M. de. Obras Completas. Edición Crítica* [Complete Works. Critical Edition]. Vol. XII. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

³ В этом биографическом разделе цитируются статья об Остоце (*García E. F., Hoadley F. W., Astol E. (eds). El Libro de Puerto Rico* [The Book of Puerto Rico]. San Juan: El Libro Azul Publishing Co., 1923) и другие источники.

выпущенное Университетом Пуэрто-Рико. Остос был не только центральной фигурой в образовании, законодательстве, политике, социологии, этике и других областях его родного Пуэрто-Рико, он много путешествовал и внес аналогичный вклад в историю нескольких других стран (Аргентина, Бразилия, Чили, Куба, Доминиканская Республика, Перу, Испания, Венесуэла). Зачастую он играл ведущую роль в воссоздании их образовательной системы.

Очень рано Остос начал пропагандировать образование для женщин, их допуск в науку, а также самоуправление для Пуэрто-Рико. Его писательский стиль был превосходным. «Критическое эссе о „Гамлете“», впервые опубликованное в Германии и переведенное на несколько языков, рассматривалось как одна из четырех великих работ о Шекспире. Большинство других его работ называются среди лучших образцов литературы в Латинской Америке. Остос сочинял также музыку и песенки для детей, писал стихи, сочинил три одноактных пьесы (комедии). Его работа и традиции поддерживаются современными педагогами, поэтами, романистами, сочинителями рассказов и эссеистами.

Остос получил образование в частной школе Сан-Хуана, затем учился в Университете Бильбао и в Центральном университете в Испании. Во время пребывания в Испании он писал и выступал в мадридском Атенеуме в защиту функционально независимых реформ и отмены рабства на Кубе и в Пуэрто-Рико. Его первая книга, роман «Байоанское паломничество», под покровом художественного вымысла разоблачала ограничения испанского колониального режима. Демократические идеи привели Остоса в лагерь республиканской партии Испании. Позднее он отправился в Париж и вошел в правление партии, основанной Кастеларом, Сальмероном, Примом и другими выдающимися испанскими республиканцами. Членство в республиканской партии, а также решение не получать ученую степень от монархического правительства вынудили его оставить учебу перед самым выпуском.

Покинув Париж, Остос отправился в Нью-Йорк, где предложил свои услуги Кубинскому революционному совету. Следующие два года он защищал дело кубинской революции публично и в прессе как официальный представитель совета и редактор издаваемой им газеты «La Revolución» и в качестве корреспондента газеты «Puerto Rico».

В 1871 году Остос отправился в Южную Америку, чтобы распространить на этот континент свою политическую и просветительскую деятельность. В Перу Остос провел кампанию в поддержку жестоко эксплуатируемых китайских рабочих. В 1873 году, работая в Чили, он написал свое известнейшее эссе «Научное образование женщин», где предложил всеобъемлющую программу образования для женщин, ибо, как он объяснял, женщины обеспечивают фундамент образования человечества. Он стал также членом «Академии изящной словесности» Сантьяго и опубликовал прославленное эссе о Гамлете.

В Аргентине он поддерживал строительство железной дороги через Анды, и в признательность за эту борьбу первый паровоз, пересекший Анды, получил имя «Остос». В Бразилии он написал серию опубликованных в газете «La Nación» (Буэнос-Айрес) статей о плодотворной природе страны. В 1877 году Остос переехал в Каракас, Венесуэла, где преподавал в местном колледже, был директором школы, начал воплощать свои педагогические идеи. Но не успел он ввести и протестировать педагогические теории на национальном уровне, как генерал Грегорио Луперон, его покровитель и лидер недавно одержавшего победу либерального сектора в Доминиканской Республике, в 1879 году попросил его возглавить образовательную реформу в этой стране.

Остос взял на себя задачу выстроить заново разрушенную систему общественного образования в Доминиканской Республике. Он написал проект закона для создания педагогических училищ и проекты других законов, необходимых для реформы. В феврале 1880 года под его руководством открылся педагогический институт. В этом престижном учебном заведении он установил новые педагогические стандарты, читал лекции о науке, а также о конституционном, международном и уголовном праве. Остос успешно возглавил образовательную реформу, занимая сразу два места — директора и профессора педагогического института и «Профессионального института преподавания», где он вел политическую экономию. В то время этот последний институт был, по сути, единственным университетом в стране. За девять лет напряженной работы Остос выполнил свою миссию, заложил фундамент школьной системы в Доминиканской Республике, а она, в свою очередь, превратила страну в одну из самых прогрессивных в отношении политики, фило-

софии, а также педагогической организации и практики. Именно в этот период он написал почти все свои учебники.

Позитивистские и либеральные идеи Остоса (особенно его выступления за отделение церкви от государства, за развитие светского образования, в частности для женщин) поставили его в положение противника в конфликте с консервативными политическими группировками и церковными иерархами. В 1888 году Остос, ужаснувшись политическим манипуляциям президента (диктатора) Улисеаса Эро, воспользовался неоднократными приглашениями президента Чили Бальмаседы, бежал из Доминиканской Республики и вернулся в Чили. Там он ввязался в борьбу по ряду вопросов культуры. В качестве директора (и профессора) школы имени Амунатеги Остос оказал большое влияние на развитие народного образования в Чили, обеспечив альтернативу более консервативным европеизированным течениям. Наиболее велик его вклад в реформу юридического образования и подготовку адвокатов, причем Остос настаивал на социологической и этической подготовке наряду с техническими основами.

Когда разразилась кубинская революция, Остос покинул Чили и вернулся в Пуэрто-Рико. С большой неохотой министерство общественного образования командировало его учиться в Соединенных Штатах, в Институте экспериментальной психологии. В то время как он прибыл в Нью-Йорк, экспедиция генерала Майлза (позже вторгшаяся в Пуэрто-Рико 25 июля 1898 года) уже готовилась. С падением испанского владычества в Пуэрто-Рико, вызванного вторжением Соединенных Штатов, опасаясь, что Пуэрто-Рико станет колонией США, Остос вернулся в родную страну с намерением организовать политикопросветительское движение — *Liga de los Patriotas* (Лига патриотов). В 1899 году Лига послала комиссию в Вашингтон, на встречу с президентом Мак-Кинли. Действуя совместно с другими видными членами Лиги, Остос попытался убедить американские власти признать право народа Пуэрто-Рико на самоопределение через плебисцит. Они представили обширный доклад о проблемах Пуэрто-Рико на рассмотрение Мак-Кинли и потребовали приемлемой резолюции по ситуации на острове.

В Пуэрто-Рико Лига пыталась просвещать пуэрториканцев по поводу ценностей и политической системы Соединенных Штатов и начать образовательную реформу. Остос хотел по-

мочь пуэрториканцам потребовать независимости от Соединенных Штатов. Он основал Сельскохозяйственный колледж и Муниципальный колледж, стремился ввести в Пуэрто-Рико разумную систему образования. Город Хуана Диас был первым, воспринявшим его идеи, там прошла первая ассамблея, положившая начало кампании. За ней последовали другие собрания по всему острову. Но усилия Остоса были блокированы американскими республиканцами и местными политиками.

Приглашение его сторонников (одержавших новую триумфальную победу либеральной партии в Доминиканской Республике) подвигло Остоса на возвращение в эту страну в 1900 году. Вернувшись в Санто-Доминго, Остос начал руководить новой реформой образования, против которой выступали традиционалистские группировки. Он взял под свое начало Центральный колледж и вскоре после этого был назначен генеральным инспектором общественного образования. До самой смерти, последовавшей 11 августа 1903 года, Остос посвящал все свое время открытию школ и прогрессивных институтов, а также развитию школьных программ и разработке законопроектов.

Образовательная теория Остоса черпает философское вдохновение как из эволюционного позитивизма Огюста Конта (1798–1857) и Герберта Спенсера (1820–1903), так и из идеализма Карла Краузе (1781–1832). В философских взглядах Остоса физическая, социальная и духовная (нравственная и интеллектуальная) реальность является результатом особого сочетания условий или отношений, которые развиваются с течением времени, стремясь к полной реализации своего потенциала. Следовательно, она, эта реальность, является субъектом законов; знание о ней может быть сконструировано; она может быть изучена, постигнута и концептуально артикулирована через посредство силы, способной открыть и выразить эти законы. Знание условий или законов действительности обеспечивает разумный контроль над ней. Только человеческий род способен организовать свои отношения с действительностью через знание законов, а власть, обретенная с помощью этого знания, позволяет реорганизовать действительность, чтобы поставить ее на службу интересам и ценностям рода человеческого.

В условиях знания и контроля над действительностью наука становится самым главным механизмом, посредством которого люди организуют взаимоотношения с окружающей средой.

Это необходимое условие для самой возможности достижения новым человечеством своего рационального предназначения через работу и планирование. На этой концепции действительности Остос построил собственную социологию («Трактат о социологии»), этику («Трактат о нравственности») и психологию мысли («Трактат о логике»). Остос применил концептуальные рамки, предоставляемые этими дисциплинами, к особому историческому контексту Латинской Америки, чтобы создать теоретические основания образовательной теории.

Последняя четверть XIX столетия стала для Остоса провозвестницей эры нравственного преобразования. Суть его была укоренена в основе науки. Во вновь образованных американских республиках Остос видел исторические элементы подобного нравственного преобразования. Для него Америка⁴ есть «земля, неведомая себе самой, не знающая собственной силы, и если бы она понимала свой потенциал, создала бы себе чудесное будущее»⁵. Но затянувшиеся условия колониализма препятствуют этому будущему. Республиканские политические революции не смогли поддержать породивший их идеал. Латиноамериканские общества все еще больны. Анархия, отсутствие разумного порядка — вот социальная особенность, характеризующая их наилучшим образом, «их общественное состояние — это болезнь». Остос суммирует все это в следующих словах: «Наши [латиноамериканские] народы представляют собой эволюционирующие общества, чье стремительное развитие сдерживается традиционализмом: они подобны маленьким мертвым телам, которые, как мы знаем, были детьми, чьи жизни принесены в жертву старшим братом, ослепленным поисками золота... Все наши народы с испаноязычной историей, на старом континенте принадлежавшие к различным национальностям, погружены в заимствованную идеологию, никак не подходящую нашим молодым обществам»⁶.

⁴ В этой статье термины «Америка» и «американец» относятся ко всей Америке и ко всем американцам, а не только к Соединенным Штатам Америки или гражданам этого государства.

⁵ *Hostos E. M. de. Obras Completas. Edición Crítica* [Complete Works. Critical Edition]. Vol. XIII. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico. P. 159.

⁶ *Ibid.* P. 299.

Остос рассматривал односторонне сфокусированное образование, ограничивающее развитие разума, в качестве идеального инструмента доминирования. Степень свободы индивида или общества напрямую зависит от того, каким образом воспитано мышление. Доминирование более, чем что-то еще, есть угнетение человеческого разума. Существование угнетенного индивида обусловлено недоразвитым мышлением. НеокOLONIALное образование становится инструментом доминирования в той мере, в какой оно воспроизводит большой ум, лишенный совести, правды, свободы и справедливости.

Доминирование осуществилось через образовательный процесс, отрицавший все эти условия, необходимые для развития разума. Упорядочение и развитие интеллектуальных навыков было затруднено препятствиями; одновременно закреплялись те навыки, которые способствовали скорейшей — слепой и бездумной — передаче идей, способов мышления, суждений и знаний, уже выстроенных другими. Вместо прямого контакта с действительностью и открытия ее законов имел место односторонний упор на память и воображение. Согласно Остосу, «подростковый возраст в латиноамериканских странах вместо того, чтобы опираться на душевное и умственное здоровье, черпающее силу в физиологии человеческого разума, подавлен и поработен интеллектуальным порядком, нацеленным лишь на излом и извращение подросткового ума»⁷.

КOLONIALное образование, ведомое средневековой схоластикой или эстетизмом Ренессанса (классицизма), оказало пагубное влияние на новое поколение американцев. Оно создало фальшивый идеал человека, вырвало американцев из их родной почвы и пренебрегло развитием рационального и научного мышления. Образование, считал Остос, стало инструментом подавления, ибо в нем отсутствовали:

- 1) ясное понимание того, зачем нужно образование;
- 2) научное понимание характера учеников и того, как они могут соответствовать образовательным целям;
- 3) образовательные методы, основанные на этом знании и нацеленные на то, чтобы помочь учителям направлять учеников к достижению этих целей;

⁷ Hostos E. M. de. Op. cit. P. 204.

4) объективное понимание образовательного опыта, знания и организация этого опыта таким образом, чтобы учителя могли им воспользоваться для стимуляции своих учеников.

Конечная цель образования для Остоса — развитие ума. Оно подразумевает одновременное интеллектуальное и нравственное развитие, поскольку разум — это сложная структура, состоящая из сил, проявляющих свою активность в соответствии с тремя основными функциями: чувств, любви и мышления. Как и любой другой организм, разум обладает потребностями и намерениями, которые должны быть удовлетворены его деятельностью. В частности, у разума есть потребность делать открытия, познавать и владеть истиной, чтобы творить добро. «Самый безошибочный способ понять, развил ли тот или иной человек, будь он мужчиной или женщиной, в полной мере свою способность мыслить, — это рассмотреть свидетельство его собственной жизни. Если этот человек творит зло, она [способность мыслить] недостаточно рациональна»⁸, — пишет Остос.

Мыслительный процесс состоит из ряда взаимосвязанных операций, производимых в определенной последовательности. Остос определяет четыре основные функции мыслительного процесса: интуиция, индукция, дедукция и систематизация. Каждая функция может быть разделена на более простые операции. Такие операции, как запоминание, воображение и сосредоточение внимания, являются частью каждой из других функций. Каждая функция производит результат или некий интеллектуальный продукт, на основании которого действуют следующие функции. Знание проистекает из этого мыслительного процесса. Следовательно, «знанию», не связанному с интуицией (представлениями), индукцией (принципами) и дедукцией (суждениями), не хватает связей и основательности, поэтому оно лишено смысла. Бессмысленное знание передается, когда студентам скармливают концепции, формулы, принципы и теории, не давая им доступа к интуиции, индукции и дедукции, с помощью которых это знание было порождено. Разум — это активный организм; знание есть результат процессов, которые должен осуществить человек, постигающий знание. Образование — продукт построения знаний и развития разума.

⁸ Ibid. P. 299.

Этот процесс есть суть разума. «Разум не получает завершенных идей, скорее формирует их сам и зависит от информации, получаемой от органов чувств»⁹, — констатирует Остос.

Образовательная реформа Остоса четко обозначает свою освободительную цель. Она основана на понимании сил и условий, влияющих на развитие ума и в гармонии с этими условиями организует знания и просветительский опыт в план обучения, который соблюдает и логическую, и психологическую последовательность. Осуществление этой образовательной реформы требует корпуса подготовленных учителей, способных видоизменить образование. Педагоги, стремящиеся направить преподавание на развитие мышления и помочь мышлению генерировать знания, должны считаться со структурой мышления, с последовательностью его функций и операций. Преподавание должно идти от интуиции к индукции, к дедукции и, наконец, к обобщению или систематизации. На всем протяжении этого процесса преподаватели должны рассказывать ученикам о различных функциях и операциях по мере того как они продвигаются вперед по вышеуказанной последовательности.

Согласно Остосу, разум — это развивающийся организм:

Когда естественный порядок функционирования разума установлен, нужно признать, что, как любой организм, разум рождается, развивается, растет и в своем развитии подвергается действию тех же законов, которые влияют на его функции. Другими словами, бывают времена, когда разум, прежде всего, представляет собой одну лишь интуицию, и бывают другие, когда он склоняется к индукции, основанной на интуиции. Но бывает и так, что разум зависит от индукции, чтобы перейти к дедукции, от общих принципов к конкретным истинам, которые он ранее не мог увидеть или открыть. Наконец разум расцветает при систематизации, когда он функционирует, ясно осознавая этот процесс и все элементы знания, являющиеся его частью¹⁰.

Иными словами, учителя должны не только основывать преподавание на структуре разума, но и учитывать конкретную стадию его развития.

⁹ *Hostos E. M. de. Op. cit. P. 214.*

¹⁰ *Ibid. P. 29.*

И наконец, задача учителя состоит не только в том, чтобы соединить разум с окружающей его контекстуальной реальностью. Скорее его задача заключается в том, чтобы развивать умы учеников до потенциального максимума, допускаемого данным конкретным этапом развития человеческого рода (т. е. позитивной научной систематизации). Через образование, направленное на развитие разума на протяжении всей жизни, ум человека может достичь такого уровня развития, для достижения которого человеческому роду некогда требовались тысячелетия. Вот почему учитель должен понимать не только структуру и естественное развитие человеческого разума, но и структуру знаний, полученных родом человеческим, и их объективную классификацию.

Иерархия знаний не устанавливается естественным и спонтанным путем из любой другой классификации, она основывается лишь на иерархии объектов знания, доступных разуму, протекающих из разума и развивающихся естественным образом... Черпать себе пищу из реальности — вот путь, благодаря которому развился коллективный разум; именно таким образом он создал огромное множество позитивистских истин; именно так он создал научное наследие своих мыслительных процессов для думающего и сознательного человечества. Аналогичным образом, питаясь естественными событиями и идеями, основанными на наблюдении и анализе, ум индивида может овладеть богатством коллективного разума и избежать необходимости дублировать чудовищные усилия, приложенные человечеством, дабы овладеть реальностью и покорить ее¹¹.

Следовательно, школьная программа должна представлять собой сочетание путей развития человеческого разума. Следуя этими путями, учащийся может подняться на высочайший уровень умственного развития, какого достигло человечество. Высочайшее достижение человеческого ума для Остоса — современная экспериментальная наука, а просвещение ума есть обучение его научными методами.

Хотя Остос не проводил строго экспериментального научного исследования относительно разума и его развития, его эн-

¹¹ *Maldonado-Denis M. Eugenio María de Hostos: sociólogo y maestro. Rio Piedras: Editorial Antillana, 1981. P. 190.*

циклопедические познания в области философии, лингвистики, психологии, социологии, истории и других дисциплин давали ему возможность создать последовательное концептуальное представление и операционную модель разума. Как теоретик и практик Остос в своих работах синтезирует цели, структуру и эволюционные процессы человеческого развития, которое при помощи образования должно идти к коллективному и персональному освобождению.

Наибольшую творческую изобретательность Остос демонстрирует в применении этой педагогической системы на практике. Он предлагает последовательную «концентрическую» программу, сходную с тем, что Брунер называет «спиралью». Аналогичным образом Остос практиковал такие методы и приемы преподавания, как дедуктивные лекции, сократические диалоги, педагогику сотрудничества, эксперименты, использование манипуляционных приемов, визуальные ресурсы, экспонаты, экскурсии, проблемно-ориентированное обучение и многие другие интерактивные содержательные способы обучения. Более того, Остос писал учебники и учебные пособия для обучения языкам, преподавания литературы, геометрии, географии, истории, театра, права и физической культуры.

Одним словом, работа Остоса поражает своей всесторонностью и мощью. Его можно сравнить с Песталоцци (1746–1827) в Европе, Хинером де лос Риосом (1839–1915) в Испании и, если брать более недавний пример, с Дьюи (1859–1952) в Соединенных Штатах. Мысль Остоса как таковая является провозвестницей многих попыток XX века построить просветительскую теорию и педагогику путем поддержки человеческого развития, таких как конструктивизм Жана Пиаже, социокультурная перспектива Льва Выготского и освободительная педагогика Паулу Фрейре.

Грандиозная система просветительских взглядов Остоса, его борьба за реформу образования в Латинской Америке, нацеленную на освобождение народа, снискали ему славу самого выдающегося просветителя континента. Если мы считаем, что роль просветительской философии состоит в том, чтобы синтезировать философское и научное знание о человеческой природе и делать выводы относительно ее воспитания и развития, Остоса нужно рассматривать как одного из величайших мировых философов образования.

См. также очерки о Дьюи, Спенсере, Сократе, Песталоцци. в данной книге и очерки о Пиаже, Фрейре, Выготском в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Остоса

Tratado de Moral // Obras Completas. Edición Crítica [Complete Works. Critical Edition]. Vol. IX. Filosofía. T.I. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2000.

Lecciones de Derecho Constitucional // Obras Completas. T.XV. San Juan: Editorial Coquí, 1969.

Tratado de Lógica // Obras Completas. Vol. XIX. San Juan: Editorial Coquí, 1969.

Ciencia de la Pedagogía // Obras Completas. Edición Crítica. Vol. VI. Educación. T.I. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1991.

La Peregrinación de Bayoán // Obras Completas. Edición Crítica. Vol. I. Literatura. T.I. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1988.

Tratado de Sociología // Obras Completas. Edición Crítica. Vol. VIII. Sociología. T.I. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1989.

Diario (1866–1869) // Obras Completas. Edición Crítica. Vol. II. Diario. T.I. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1988.

Epistolario (1865–1878) // Obras Completas. Edición Crítica. Vol. III. Epistolario. T.I. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1988.

Дополнительное чтение

Bosh J. Hostos, el sembrador. La Habana: Editorial Trópico, 1939.

Henriquez Ureña C. Las ideas Pedagógicas de Hostos. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación, 1994.

Hostos E. M. de. La Educación Científica de la Mujer // Obras Completas. Vol. XII. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Maldonado-Denis M. Eugenio María de Hostos: sociólogo y maestro. Rio Piedras: Editorial Antillana, 1981.

Pedreira A. S. Hostos, Ciudadano de América. San Juan: Editorial Edil, 1976.

Rojas Osorio C. Hostos: Apreciación Filosófica. Humacao: Instituto de Cultural Puertorriqueña, 1988.

Sisler R. F. Eugenio Maria de Hostos: A Comparative Study of the Educational and Political Contributions. N. Y.: New York University Press, 1962.

Villarini Jusino A. R. La Enseñanza Orientada al Desarrollo del Pensamiento Según Eugenio Maria de Hostos // Actas del Primer Encuentro Internacional sobre el Pensamiento de Eugenio María de Hostos. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997.

Фридрих Ницше (1844–1900)

Т. Е. ХАРТ

Самая трудная задача остается прежней: решить, как можно вывести из этого идеала новый круг обязанностей и как достичь столь грандиозной цели путем практических действий, короче говоря, как доказать, что этот идеал просвещает¹.

Фридрих Вильгельм Ницше родился 14 октября 1844 года в семье Франциски и Карла Людвига Ницше, лютеранского пастора в маленькой деревушке Реккен, Германия. Со стороны матери, как и со стороны отца, Ницше был выходцем из набожных лютеранских семейств, ему самому была уготована богословская карьера, он даже поступил на богословское отделение филологического факультета Боннского университета. Ницше было всего четыре года, когда его отец умер от болезни, называвшейся «размягчением мозга». Этот диагноз кошмаром преследовал Ницше на протяжении всей его жизни, ибо с раннего детства он тоже страдал подтачивающими здоровье головными болями. После смерти отца мать Ницше перевезла семью в Наумбург, где он учился в школе для мальчиков. В 1855 году Ницше был награжден местной стипендией на учебу в Шульпфорте — одной из лучших школ классического образования в прусской гимназической системе. Отучившись в Шульпфорте, он отправился в Бонн для получения высшего образования в Боннском университете, но перевелся в Лейпцигский университет, проучившись всего год, вследствие борьбы за власть (о которой остается лишь пожалеть) между его наставником Отто Яном и деканом факультета Фридрихом Ритшлем. Хотя поначалу Ницше поддерживал Яна, он последовал за Ритшлем в Лейпциг. Спор имел для Ницше решающее значение, поскольку это было его первое столкновение с политизированностью университетской профессуры, а также в связи с тем, что решение по-

¹ *Nietzsche F. The Will to Power / W. Kaufmann, R. J. Hollingdale (transl.). N. Y.: Vintage Books, 1967. Sect. 942.*

следовать за Ритшлем «аукнулось» ему жестокими нападками на его первую книгу «Рождение трагедии». Эти нападки исходили от младшего современника Ницше Ульриха фон Виламовиц-Меллендорфа. Последнее событие ознаменовало отход Ницше от академических занятий и его погружение в собственные философские исследования. В 1867 году Ницше поступил на военную службу в качестве артиллерийского офицера, а после увольнения по ранению получил в 1869 году назначение заведовать кафедрой классической филологии Базельского университета. Ему было всего 24 года, он был одним из самых молодых ученых, когда-либо назначенных на эту должность. Нет никаких сомнений в том, что своим успехом в столь молодом возрасте Ницше обязан поддержке Ритшля, который однажды назвал его «идолом всего молодого филологического мира»². Ницше давно признан классиком и ученым высочайшего класса.

В 1871 году первая книга Ницше, «Рождение трагедии», была принята научным сообществом с преувеличенным негодованием. Упомянутые выше критические атаки подтвердили подозрения Ницше: так называемое профессиональное сообщество в чрезмерной степени политически мотивировано, и ему с этим сообществом не по пути. Впоследствии он снизил свое активное участие в работе университета, а затем и оставил кафедру в Базеле. С 1871 года и далее Ницше совсем повернулся спиной к академическому миру и сосредоточился на развитии своей философии, нацеленной на придание нового импульса культуре, образованию и обществу путем отказа от догматического следования традициям. Вплоть до сегодняшнего дня его работа в этом отношении остается образцом философского исследования, проникновения в развитие современного интеллектуального мышления. Одной из самых значимых частей философии Ницше является тот упор, который он делает на роль образования и учителей в обществе и их взаимоотношений с развитием культуры.

В 1888 году Ницше слег и уже не вставал с постели до самой смерти, наступившей 25 августа 1900 года. Между 1871 и 1888 годами Ницше написал одиннадцать основных работ, рассматривающих многие аспекты современной культурной и интеллектуальной жизни. Многие работы представляют собой сборники

² Цит. по: *Lea F.A. The Tragic Philosopher*. L.: Methuen & Co. Ltd, 1957. P. 30.

эссе, он часто предпочитал краткость афоризма мучительно добивающейся до цели поступи трактата. Его красноречие и стиль просто неподражаемы. Работа его в значительной степени повлияла и на академические круги, и на общество в целом. Влияние Ницше на образование стало сказываться в начале XX века, и с тех пор внимание педагогов-мыслителей к нему не ослабевает.

Важность Ницше для философии педагогики наилучшим образом можно понять, если мы рассмотрим и оценим его крупнейший философский проект в свете перемен, произошедших в первой половине XIX века. На протяжении всей карьеры Ницше выражал глубокую озабоченность тем, что он считал стагнацией интеллектуальной жизни и фрагментацией общества вследствие непомерного стремления к материальному богатству и комфорту в ущерб культурному и социальному развитию. Его культурный критицизм был мотивирован тем, что он воспринимал как упадок образования растущую профессионализацию преподавания и усиление государственного контроля над образованием и культурой. В первой половине XIX столетия и средняя школа, и университеты в Германии подверглись чему-то вроде революционных преобразований³. Прежним профессиональным ученым степеням по юриспруденции, медицине и богословию стали противостоять и даже активно их вытеснять степени по гуманитарным и естественным наукам. К несчастью, вместо того чтобы изучать гуманитарные дисциплины как когда-то, исходя из искреннего интереса к развитию человеческого понимания, современные преподаватели, сами будучи по природе такими, стали поощрять студентов к конкуренции в научной работе с основной ее целью в виде солидного положения и репутации. Это, считал Ницше, противоречит подлинным целям образования. И вызывает не только ширящийся раскол между различными дисциплинами, но также узкую специализацию внутри них. В инаугурационной лекции в Базеле Ницше назвал свою дисциплину смесью крови и кости или, иными словами, тем, что дает жизнь и остается после смерти. Филология, считал он, состоит из самых разных интересов и навыков, он побуждал коллег сопротивляться растущей тенденции к идеализации античности, являющейся, по его мне-

³ См. очерк о Гумбольдте в данной книге, а также: *Paulsen F. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin, 1902. S. 60–77.*

нию, результатом чрезмерной специализации, и искать «подлинную» античность, которая была бы образцом культурного и общественного прогресса. Господствующий тон работ Ницше в ранние годы, вплоть до 1867-го — горькое разочарование. Именно это чувство толкнуло его к стремлению развивать педагогическую философию, которая соответствовала бы его целям. По окончании этого периода он озабочился исправлением ситуации, которая привела к развитию его широко известного метода критицизма, генеалогического анализа и реконструкции. По мере того как Ницше пытался постичь развитие и распространение этих негативных факторов в обществе, образование заняло центральное место в его философском проекте.

В основе философии образования Ницше лежит понятие «высшей» культуры и «настоящего» образования. Современную ему культуру он называл филистерской. Она характеризовалась тем, что он считал склонностью к дилетантизму, а на дилетантизм Ницше обрушился с неистовой яростью в первом из четырех опубликованных «Несвоевременных размышлений» — «Давид Штраус в роли исповедника и писателя». В этом эссе он определил филистерскую культуру как создательницу «целых философий, [чья] единственная забота состоит в одном: пусть любой ценой все останется по-старому, пусть ничто не будет поколеблено в „разумном“ и „действительном“, т.е. в самом филистерстве»⁴. Смысл его высказывания в том, что, когда направление научной мысли определяется теми, у кого мало или вообще нет перспективы или инициативы, образование превращается в безжизненный процесс переноса совокупности фактов и перестает быть процессом развития человеческого понимания. Такая ситуация, считал Ницше, сложилась отчасти в результате упадка лингвистического образования. Слишком большое внимание уделялось развитию особых интересов внутри каждой отдельной области изучения в ущерб способности ученого выразить свои выводы и заключения в краткой и убедительной форме.

Центральную роль в образовании Ницше отводил языку. Впервые эта концепция была представлена аудитории в серии из пяти публичных лекций «О будущем нашего института об-

⁴ *Nietzsche F. 'David Strauss: Confessor' and Writer // Untimely Meditations / R. J. Hollingdale (transl.). N. Y.: Cambridge University Press, 1996. P. 11.*

разования», прочитанных в Базеле в 1872 году. Ницше сформулировал то, что он считал неправильным в системе немецкого образования. Он заявил, что образование унижено своей подчиненностью государству, что оно, по существу, сведено к двум пагубным силам, объединившимся с целью уничтожить образование, а вслед за ним и культуру: максимально возможный охват образования и сужение, ослабление его содержания⁵. Он был убежден, что упор следует делать на строгое преподавание и руководство. Точнее, ученику нужно давать инструменты и наставления, чтобы он мог развивать собственные способности, а не подражать спущенному сверху образцу. Финальной целью ницшеанской философии образования, как и всей философской системы Ницше, было развитие подлинной культуры путем создания полноценных индивидов или того, что он сам называл высшим типом человечества, ибо лишь через создание таких индивидов все общество обретет свое оправдание и таким образом пожнет величайшие плоды.

Ницшеанская философия образования сосредоточена, по сути, на будущем. Он был суровым критиком ценностей современного общества и возлагал на них ответственность за господствующее в обществе ощущение сумятицы и разобщенности. Он не видел смысла в прогрессе, а здесь речь идет о культурном и человеческом прогрессе, если только под прогрессом не подразумевать результат критической оценки прошлого. Следует решить, что именно должно быть сохранено ради своей полезности и благотворного влияния на продолжающееся развитие индивида, а через индивида — и всего общества. Целью образования, по мнению Ницше, должно быть создание подлинной культуры, «высших типов», «свободных умов» и — в конечном счете — «сверхчеловека». Речь идет об индивидах, обладающих способностью самостоятельно решать, что имеет ценность, а что — нет, не опираясь догматически на традицию. Высшей формой жизни является полностью аутентичный индивид, который понимает, что иллюзии и необходимые вымыслы, автором которых он является, — это лишь те, что выгодны ему самому, и что не каждый способен добиваться равного успеха в одинаковых условиях. Ницше считал, что современное

⁵ *Nietzsche F. Werke: Kritische Gesamtausgabe / G. Colli, M. Montinari (Hrsg.). Berlin: Walter de Gruyter, 1967. Bd. III. S. 139.*

общество характеризуется отсутствием подлинности. Стремление к всевозрастающему материальному богатству и комфорту создает эффект нивелирования, который, в свою очередь, вызывает стремительную стагнацию всей культуры, включая образование. Этот эффект нивелирования приводит к желанию заставить всех индивидов одинаково ценить одни и те же вещи и таким образом к стиранию всякой индивидуальности вообще. Это одно из самых важных настроений, против которых боролся Ницше, поскольку его единственным исходом является нигилизм: раз все на свете имеет одну и ту же ценность для каждого, значит, ничто вообще не имеет никакой существенной ценности. Именно здесь ницшеанская философия образования обретает свое величайшее значение, ибо он утверждал, что цели образования не отличаются от целей общества, другими словами, если общество решит, что никакой существенной ценности нет ни в чем, образование, под которым подразумеваются развитие и прогресс, становится столь же бессмысленным.

В борьбе с таким положением вещей Ницше подчеркивал важность формирования настоящих индивидов, с одной стороны, через самосозерцание и критический анализ «подлинных просветителей» человека, а с другой — через сильную и строгую систему образования, способную восстановить способность индивида постулировать ценность и, следовательно, восстановить способность общества сделать то же самое. Достижение целей при такой форме образования — это и есть то, что придает смысл или оправдывает общество, которое мы создаем.

Это «подлинное» образование находится, по определению, вне сферы возможного для каждого; оно предназначено для немногих. Большинство — или стадо — требует иного по типу образования, такого, которое гарантирует им способность обеспечивать себя, но при этом такое образование не следует рассматривать как менее ценное, ибо оно позволит этим индивидам достигнуть наивысшего уровня человечности. Ницше утверждал, что достижение наивысшего уровня человечности требует жертвенности и преданности колоссального масштаба. По его мнению, на свете было очень мало индивидов, приближавшихся к статусу «высшего типа», да и то случайно. Ни один сверхчеловек «еще не ступал по земле». Этот статус нельзя путать со статусом наследственной аристократии, поскольку, когда Ницше говорит «благородный», он не име-

ет в виду «коротенькую частицу „фон“»⁶. Скорее он говорит об аристократии духа и интеллекта, а это означает, что любой, кто стремится к более полной человеческой сущности, по крайней мере, должен иметь доступ к средствам подобного становления. Следовательно, не право рождения, но убеждения, отношения и интересы человека играют важнейшую роль в его развитии. Заинтересованность общества в таких высших типах, утверждал Ницше, приравнивается к заботе обо всем обществе в целом. Идея состоит в том, что мы столь велики, сколь велики наши лучшие представители: в каком-то смысле они оправдывают наше существование. Так, Юлий Цезарь, Перикл или Наполеон как примеры высших ценностей своего общества идентифицируются с Римом, Афинами и Францией. Ницше считал, что общество нужно судить по качеству его просветительских целей и настойчивости в их достижении. На основе таких просветительских целей социальная, политическая и экономическая структура общества будет стремиться к своему собственному более самостоятельному развитию. Когда это отношение переворачивается с ног на голову, прогресс начинают приравнивать к экономическому росту и технологическому продвижению, а это, в свою очередь, вызывает тот самый эффект нивелирования, неблагоприятный для жизни подлинных индивидов.

Влияние Ницше, хотя при жизни он занимал место на периферии интеллектуального сообщества, после его смерти постоянно росло. Одной из основных причин этого стал факт, что его философия не вписывается в стандартный подход, сводимый к анализу и категоризации. Именно такой подход привел к некоторым колоссальным искажениям его философии и ложным представлениям о ней. Возможно, самые значительные из таковых — извращенные толкования нацистами отдельных ключевых концепций Ницше в целях оправдания своей чудовищной политики и практики. Всего три работы Ницше посвящены сугубо образованию, но считать, что ими исчерпывается его педагогическая философия, было бы близоруко, причем с этой-то близорукостью он и боролся. Образование — центральная тема сочинений Ницше с момента появления его первой автобиографии, написанной, когда ему было четырнадцать,

⁶ *Nietzsche F. The Will to Power. Sect. 942.*

и вплоть до последних работ. Его подход к образованию был сформулирован в то время, когда современные системы образования только складывались, и этот подход стал предупреждением. К несчастью, при жизни им пренебрегали, но его работа становится все более широко признанной как важнейшая во всех дисциплинах, на которые он направлял свой необычайный интеллект. Мысль Ницше оказала основополагающее влияние на экзистенциализм, критическую и литературную теорию и постмодернизм в XX веке. Время не сумело ослабить влияние его метода, его анализа, его выводов.

См. также очерки о Гумбольдте, Гегеле в данной книге.

Основные сочинения Ницше

- The Birth of Tragedy* (1872) / W. Kaufmann (transl.). N. Y.: Random House, 1967.
Untimely Meditations (1873–1876) / R. J. Hollingdale (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
Human, All Too Human (1878–1880) / M. Faber, S. Lehmann (transl.). L.: Penguin, 1984.
The Gay Science (1882) / W. Kaufmann (transl.). N. Y.: Vintage Books, 1974.
Thus Spoke Zarathustra (1883–1892) / R. J. Hollingdale (transl.). L.: Penguin, 1969.
Beyond Good and Evil (1886) / W. Kaufmann (transl.). N. Y.: Vintage Books, 1966.
Genealogy of Morals (1887) / W. Kaufmann (transl.). N. Y.: Vintage Books, 1967.
Twilight of the Idols (1888) / D. Large (transl.). Oxford: Oxford University Press, 1998.
The Will to Power (1883–1888) / W. Kaufmann, R. J. Hollingdale (transl.). N. Y.: Vintage Books, 1967.
Werke: Kritische Gesamtausgabe / G. Colli, M. Montinari (Hrsg.). Berlin: Walter de Gruyter, 1967ff.

Дополнительное чтение

- Aloni N.* The Pedagogical Dimension of Nietzsche's Philosophy // *Educational Theory*. 1989. Vol. 39. P. 301–306.
Cooper D. E. Authenticity and Learning: Nietzsche's Educational Philosophy. L.: Routledge and Kegan Paul, 1983.
Hollingdale R. J. Nietzsche. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
Murphy T. F. Nietzsche As Educator, Maryland: University Press of America Inc., 1984.
Rosenow E. What Is Free Education: The Education and Significance of Nietzsche's Thought // *Education Theory*. 1973. Vol. 23. P. 345–370.

Альфред Бине (1857–1911)

Д. А. БЕРДЖИН, Г. ДЖ. ЦИСЕК

Сегодня широко распространено применение тестов, некоторые современные авторы даже сделали своей специальностью разработку все новых тестов в соответствии с теоретическими взглядами, но при этом не прилагают никаких усилий, чтобы скрупулезно испытать их в школах. Есть такая забавная профессия, смахивающая на колониальную экспедицию в Алжир, предпринятую исключительно на географической карте, не снимая халата. Мы очень мало доверяем тестам, изобретенным этими авторами, и мы ничего у них не позаимствовали. Все тесты, какие мы предлагаем, были неоднократно испытаны и сохранены, в отличие от многих других, какие были отвергнуты. Мы можем ручаться, что представленные тесты доказали свою ценность¹.

Альфред Бине родился 8 июля 1857 года в Ницце, Франция. Он был современником Зигмунда Фрейда, который родился на год раньше, Фрэнсиса Гальтона, чье «Исследование человеческих способностей и их развития» было опубликовано в 1883 году, Огюста Родена, чьи «Врата ада» были заказаны в 1880 году, Виктора Гюго, опубликовавшего «Отверженных» в 1862 году, и Чарльза Дарвина, опубликовавшего книгу «О происхождении видов» в 1859 году. Отец Бине был врачом, но его родители расстались, и Альфреда воспитала мать. Мать отвезла его в Париж, когда ему было пятнадцать лет, чтобы он смог продолжить образование. В Париже Бине изучал и право, и медицину, но ни то, ни другое не принесло ему удовлетворения. Он получил диплом по праву в 1878 году, после чего поступил в Сорбонну — изучать естественные науки. В то же время, хотя ему было едва за двадцать, он начал изучать психологию в На-

¹ Binet A., Simon T. The Development of Intelligence in Children / E. S. Kite (transl.). Baltimore: Williams & Wilkins Company, 1916; repr. N. Y.: Arno Press, 1973.

циональной библиотеке. В конце концов он стал психологом, так и не записавшись официально ни на какие курсы обучения, а право вообще не практиковал ни единого дня за всю жизнь. В 1884 году Бине женился на Лауре Бальбиани. Они стали родителями двух дочерей: Мадлен (р. 1885) и Алисы (р. 1887).

Бине поступил на работу в 1883 году в Сальпетриер, парижскую больницу, располагавшуюся в здании, где когда-то была фабрика по производству пороха, которую Людовик XIV превратил в госпиталь и приют для бедных. Именно там Бине познакомился с Жан-Мартеном Шарко, врачом и профессором, который создал на базе больницы Сальпетриер величайшую неврологическую клинику того времени. Шарко и его клиника были известны во всем мире и привлекали к себе таких людей, как Бине и Фрейд. Одним из направлений поиска, по которому следовали Шарко и его коллеги, было лечение истерии гипнозом, и Бине присоединился к этим исследованиям в 80-х годах XIX века. Он с энтузиазмом ввязался в полемику, включая спор между исследователями из Сальпетриера и представителями школы Нанси из города Нанси. Бельгийский математик Жозеф-Реми-Леопольд Дельбеф тоже критически относился к результатам исследований, исходящим из Сальпетриера, особенно к серии опытов, проведенных Бине совместно с Шарлем Фере.

Спор, подробно описанный Вольфом², сосредоточился на том, действительно ли Бине и Фере наблюдали экспериментально вызванные феномены у загипнотизированных пациентов, как они утверждали, или они наблюдали лишь результаты внушения. Эти результаты включали перенос гипнотически внушенного паралича с одной стороны тела на другую и радикальное изменение гипнотически внушенных эмоциональных проявлений от смеха к слезам, причем все это достигалось простым размещением магнитов в ключевых зонах тела. Понаблюдав за тем, как исследователи обсуждают свои ожидания в присутствии загипнотизированных пациентов, Дельбеф согласился со школой Нанси в том, что результаты объяснялись внушением. Как выяснилось впоследствии, Дельбеф оказался прав, и Бине был опозорен. Однако Бине пребывал под таким влиянием своих экспериментов в Сальпетриере, что впоследствии опубли-

² *Wolf T. H. Alfred Binet: A Time of Crisis // American Psychologist. 1964. Vol. 19. P. 762–771.*

ковал книгу под названием «Внушаемость» и несколько статей на ту же тему. Что важно, он стал очень осторожен в деле собирания данных в подтверждение своих взглядов и начал скептически и критически относиться к кабинетному теоретизированию, что отражено в открывающей данный очерк цитате.

Начиная приблизительно с 1890 года Бине записывал результаты наблюдений за своими двумя дочерьми, Мадлен и Алисой (в публикациях он называет их Маргаритой и Армандой). Хотя жанр детской биографии в то время уже никого не удивлял, наблюдения Бине не вполне вписываются в этот жанр, имея более экспериментальный характер. Опыт наблюдения, изучения и анализа поведения и реакций его детей, по всей видимости, повлиял на его мнение об индивидуальных различиях, об интеллекте и том, как измерять интеллект. Его работа в какой-то степени предвосхитила некоторые идеи швейцарского психолога Пиаже, включая сохранение числа. Более того, в 1920 году Пиаже работал с Теодором Симоном, одним из ближайших сотрудников Бине, и, несомненно, был знаком с работами самого Бине.

В 1891 году Бине добровольно присоединился к работе только что открытой Лаборатории экспериментальной психологии в Сорбонне. В 1894 году он стал ее директором и оставался на этом посту до самой смерти (1911). В том же 1894 году он основал вместе с Анри Бони «Психологический ежегодник», который по-прежнему является крупнейшим во Франции психологическим журналом. Большая часть его публикаций появилась в «Ежегоднике», включая совместные с Симоном статьи об интеллекте. Обо всей мере преданности психологии и страсти, какую Бине в нее вкладывал, можно судить по тому факту, что доход он имел независимый и за работу ни в Сальпетриере, ни в Сорбонне не получал никаких денег.

Бине активно изучал поразительно непохожие одна на другую области науки и предвосхитил исследования, проведенные через много лет после его смерти. Так, в 1894 году он опубликовал, совместно с Л. Эннеги, книгу, описывающую феноменальных шахматных игроков и людей, умеющих мгновенно производить сложные вычисления в уме. Бине особенно остро заинтересовался — с учетом шедших в то время споров о мысли как образе — различием между одним таким счетчиком, не использовавшим визуальных образов, и другим, который, напро-

тив, опирался на них. В книге описаны также мысли опытных шахматных игроков. В дополнение Бине писал и публиковал работы по таким далеко отстоящим одна от другой темам, как дословное запоминание текстов, показания очевидцев, интеллект, страх, фетиши, гипноз, анализ почерка, внушаемость, писательское творчество и подчинение влиянию общества.

Хотя работы Бине об интеллекте оказали огромное влияние на весь мир, другие его исследования были куда менее заметными. Почему? Как писал Зиглер, «если рассуждать в экономических терминах, продукция Бине была сильной, а вот ее маркетинг — слабым»³. Бине не хотел путешествовать или делать доклады на научных конференциях; судя по всему, он ни разу не выезжал из Франции, чтобы посетить какую-либо конференцию, да и на родине их не посещал⁴. Он умер 54-х лет от роду, и это тоже, возможно, сыграло негативную роль: он просто не дожил до признания, в отличие от других, живших и творивших гораздо дольше.

Пока Бине развивал свои идеи об интеллекте, другие ученые, например Фрэнсис Гальтон и Джеймс Маккин Каттелл, предпринимали попытки выяснить, может ли эта характеристика быть измерена физическим и психофизиологическим способом, включая измерения окружности головы, времени реагирования, остроты зрения, способности различать цвета и т. д. Бине тоже занимался такими исследованиями, но он полагал, что измерение интеллекта требует постановки более сложных задач. В докладе 1896 года Бине и Виктор Анри выразили изумление тем, что другие исследователи используют «простые процессы» в попытках измерить интеллект. Они утверждали, что следует обращаться к «сложным процессам».

В 1899 году Бине присоединился к Свободному обществу психологического изучения ребенка (*La Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant*). В 1904 году французское министерство общественного образования назначило Комиссию по образованию умственно отсталых детей, в которую вошли четыре члена Свободного общества; в их числе был Бине. Задачей Комиссии была разработка методов диагностики умственной

³ Sieglar R. S. The Other Alfred Binet // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. P. 179–190.

⁴ Ibid. P. 181.

отсталости, чтобы точно прогнозировать, кто получит пользу от обучения в обычной школе, а кому нужны альтернативные формы образования. Это полностью совпадало с неослабевающим интересом Бине к пониманию индивидуальных различий в интеллекте детей. В сотрудничестве с Симоном Бине разработал в 1905 году^{5,6} тесты, включавшие тридцать познавательных заданий, которые стали шкалой Бине — Симона. Исправленная и дополненная версия была опубликована в 1908⁷ и в 1911⁸ годах. Новые параметры включали такие задания, как различение утра и вечера, копирование геометрических фигур, счет денег, повторение цифр, расположение гирь по порядку увеличения веса, понимание предложения с нарушенным порядком слов, перечисление шестидесяти слов за три минуты и нахождение различий между абстрактными понятиями (например, какая разница между праздностью и ленью?). Бине и Симон распределяли задания по сложности в соответствии с возрастом. Таким образом, семилетнему ребенку предоставлялись задания для семилетних. Если он успешно справлялся, ему предлагались задания для восьмилетних, если же он не справлялся, ему давали тест для шестилетних. Учет умственного возраста в качестве критерия для выбора и градуировки вопросов был расценен как «самый значительный вклад Бине»⁹.

Шкала Бине — Симона применялась индивидуально опытным испытателем и была предназначена для детей. Вспоминая

⁵ Binet A., Simon T. New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals // *L'Année Psychologique*. 1905. Vol. 12. P. 191–244 (repr.: Binet A., Simon T. *The Development of Intelligence in Children*).

⁶ *Iidem*. Application of the New Methods to the Diagnosis of the Intellectual Level Among Normal and Subnormal Children in Institutions and in the Primary Schools // *Ibid*. 1905. Vol. 12. P. 245–336 (repr.: Binet A., Simon T. *The Development of Intelligence in Children*).

⁷ *Iidem*. The Development of Intelligence in the Child // *Ibid*. 1908. Vol. 14. P. 1–94 (repr.: Binet A., Simon T. *The Development of Intelligence in Children*).

⁸ *Iidem*. New Investigations Upon the Measure of the Intellectual Level Among School Children // *Ibid*. 1911. Vol. 17. P. 145–201 (repr.: Binet A., Simon T. *The Development of Intelligence in Children*).

⁹ Jensen A. R. Individual Differences in Mental Ability // *Historical Foundations of Educational Psychology* / J. A. Glover, R. R. Ronning (eds). N. Y.: Plenum Press, 1987. P. 61–88.

опыты с внушением, Бине и Симон предупреждали: «Неопытный экзаменатор не имеет представления о влиянии слов; он слишком много говорит, он помогает испытуемому, подсказывает ему верный путь, даже не подозревая, какую оказывает ему помощь. Он играет роль педагога, хотя ему следует оставаться психологом»¹⁰. Бине утверждал, что пытается измерить естественный интеллект вне зависимости от образования, но из его сочинений совершенно ясно видно понимание того, что на такие измерения оказывают влияние социальные условия.

Распространение шкалы Бине — Симона в Соединенных Штатах связано с усилиями Генри Годдарда. В 1916 году, по завершении нескольких лет работы, Льюис Термен опубликовал шкалу Стэнфорда — Бине. В довольно-таки забавном примечании Бине и Симон написали, что, когда их тесты были переведены на английский, некоторые предложения подверглись критике как слишком пугающие, и были заменены. Например, писали Бине и Симон, «мы говорим о женщине, разрезанной на куски, о несчастном случае в поезде, вызвавшем сорок восемь смертей, и о человеке, совершившем самоубийство: по-видимому, эти истории кажутся страшными молодым людям в Америке. Наша парижская молодежь над ними смеется»¹¹. Научное значение имеет тот факт, что Бине и Симон настаивали, чтобы переведенные и замененные предложения были проверены экспериментально, а не просто считались заведомо годными; такова область психометрических исследований, которые получают все большее признание среди современных ученых.

В своих сочинениях Бине и Симон дали ключ к подсчету на основе тестового опроса, позволявшего судить о развитии детей сообразно возрасту, опережении возрастного развития на столько-то лет или отставании от него на столько-то лет. Немецкий психолог Уильям Штерн в 1911 году предложил делить умственный возраст ребенка на его хронологический возраст для получения «умственного коэффициента». Льюис Термен и его сотрудники умножили умственный коэффициент на сто, чтобы устранить десятичные дроби, и получили знакомый всем коэффициент умственного развития (IQ).

¹⁰ Binet A., Simon T. The Development of Intelligence in Children. P. 44.

¹¹ Ibid. P. 274.

Бине наверняка смутили бы такие манипуляции — он вообще не признавал целых чисел для описания человеческого интеллекта; интеллект, считал он, слишком сложен и многогранен. Его интересовали специфические вещи, какие дети умеют или не умеют делать. Кроме того, Бине отвергал представление о том, что интеллект представляет собой сравнительно устоявшийся наследственный признак. Так, он писал:

По всей видимости, кое-кто из современных философов морально поддерживает эти прискорбные суждения, когда утверждает, что интеллект индивида представляет собой некую фиксированную величину, которая не может быть расширена. Мы не можем молчать, у нас вызывает протест этот жестокий пессимизм, мы должны реагировать... При помощи практики, упражнений, а главное, методологии нам удастся увеличить наше внимание, нашу память, наше суждение, и мы в буквальном смысле становимся умнее, чем были раньше¹².

Наследие Бине многогранно, и оно продолжает жить. Например, до введения шкалы Векслера тест Стэнфорда — Бине, производный от теста Бине — Симона, был основным и преобладающим, индивидуально применяемым способом проверки интеллекта. Четвертая пересмотренная версия теста Стэнфорда — Бине была введена в 1986 году и продолжает оставаться важнейшим инструментом. Проведенная Альфредом Бине концептуализация возрастающей функции, представляющей отношение между хронологическим возрастом и познавательными способностями, предвосхитила современную модель измерения интеллекта, так называемую теорию тестовых заданий. И наконец, сегодняшние программы специального образования, а также образовательные программы для одаренных детей — это памятник усилиям Бине по установлению индивидуальных различий в способностях детей и обеспечению их соответствующим развитию опытом образования.

См. также очерк о Дарвине в данной книге.

¹² Binet A. Les idées modernes sur les enfants, 1909 (цит. по: Siegler R. S. The Other Alfred Binet // Developmental Psychology. 1992. Vol. 28. P. 179–190).

Основные сочинения Бине

La suggestibilité. Paris: Schleicher, 1900.

Modern Ideas about Children / S. Heisler (transl.) (originally publ.: Les idées modernes sur les enfants. Paris: Flammarion, 1909).

Binet A., Hennequy L. La psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs. Paris: Hachette, 1894.

Binet A., Simon T. The Development of Intelligence in Children / E. S. Kite (transl.). Baltimore: William & Wilkins Company, 1916 (см. также сноски 5–8 на с. 268 наст. изд.).

Дополнительное чтение

Fancher R. E. The Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy. N. Y.: Norton, 1985.

Pollack R. H., Brenner M. W. (eds). The Experimental Psychology of Alfred Binet: Selected Papers. N. Y.: Springer, 1969.

Reeves J. W. Thinking about Thinking. N. Y.: Dell, 1965.

Siegler R. S. The Other Alfred Binet // Developmental Psychology. 1992. Vol. 28. P. 179–190.

Wolf T. Alfred Binet. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

Эмиль Дюркгейм (1858–1917)

У. ПИКЕРИНГ

Мы ни в коем случае не должны забывать, что класс — это маленькое общество¹.

Среди различных дисциплин, таких как философия и психология, внесших вклад в развитие педагогических исследований, последней на сцене появилась социология. Причиной, по крайней мере, в Англии, было то, как медленно, с какой неохотой социологию принимали в качестве заслуживающей доверия университетской дисциплины. Пионером, который продемонстрировал ценность и важность социологии для педагогических исследований, был Эмиль Дюркгейм, родившийся в Эпинале, Лотарингия, в 1858 году. Его по праву можно назвать отцом социологии образования. Отчасти такое звание заслужено Дюркгеймом, ибо он приложил все усилия, чтобы утвердить социологию как науку во французском академическом сообществе. Еще до него Огюст Конт (1798–1857) и Фредерик Ле Пле (1806–1882) писали о социологии, но их работа так и не была принята университетами, в то время как социологию Дюркгейма они в конце концов приняли. Еще одним важным фактором стала подготовка учителей на всех уровнях, к которой во Франции, со времен Великой французской революции, относятся более серьезно, чем, например, в Англии, где педагогические училища появились позже, лишь к концу XIX века. Французские колледжи — высшие и средние педагогические училища — появились при Наполеоне. С тех самых пор как Дюркгейм отправился читать лекции в Университете Бордо в 1887 году и до са-

¹ *Durkheim É. L'Éducation morale / P. Fauconnet (introd.). Paris: Alcan, 1925. P. 171–172* (пер. на англ. яз.: *Durkheim É. Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education / E. K. Wilson, H. Schurer (transl.), E. K. Wilson (ed., introd.). N. Y.: Free Press, 1961. P. 150*).

мой своей смерти на посту профессора Сорбонны он читал лекции по образованию. Он делал это, ухитряясь одновременно писать и публиковать множество книг и статей по социологии, а также издавать весьма авторитетный журнал «Социологический ежегодник»². Любопытно, что в журнале не было раздела об образовании, и почти все публикации самого Дюркгейма об образовании были напечатаны посмертно.

Хотя он считал, что столь огромное количество лекций об образовании мешает ему разрабатывать собственно социологию, Дюркгейм прекрасно сознавал, сколь важно образование для жизнестойкости любого общества. Образование в широчайшем смысле этого слова существовало со времен зарождения человеческого общества. Образование, следовательно, является неотъемлемой частью общества как непрерывно развивающегося процесса, а это значит, что оно представляет собой проблему исключительно социальную. Социология, таким образом, не менее, если не более, важна для теории образования, чем весьма популярный подход, основанный на изучении индивида (т. е. на психологии), каким мы видим его на примере Герберта Спенсера (1820–1903).

По сути, Дюркгейм рассматривал образование как часть процесса социализации, который начинается, когда ребенок появляется на свет, и подготавливает его к взрослой жизни в обществе. Человек становится человеком, живя в обществе. Каждое общество, чтобы быть дееспособным, нуждается в определенной степени однородности. Задача образования — дать то, чего требует коллективная жизнь, и сделать индивида настоящим человеком. Кое-кто мог бы возразить, что социализация — это нескончаемый процесс. Но для Дюркгейма и большинства практиков образование означало сосредоточенность на периоде обучения детей в школе и, возможно, в университете. Он отвергал представление о том, что образование имеет целью изменение общества: молодежь учат не для того, чтобы взвалить на нее эту задачу. Но молодые — не марионетки государственной идеологии. Дюркгейм утверждал, что в каждом ребенке нужно видеть личность, которая в результате образова-

² Ежегодник впервые опубликован в 1898 году и окончен в 1913 году двенадцатым томом. Серии 2 и 3 ежегодника продолжали публиковаться после смерти Дюркгейма.

ния может достичь независимости в обществе. В этом состояла его идеология либерального гуманизма. Он утверждал, что истинная функция образования состоит прежде всего в том, чтобы выявить и вырастить заложенные в душе каждого из нас семена гуманности. И подчеркивал, что образование — это точка пересечения индивидуального и социального. Отсюда потребность в социологии для тех, кто работает в сфере образования.

Его влияние на будущих учителей начальной школы было огромно, он не столько преподавал студентам, сколько обращал их в своих последователей (Lukes, 1973, p. 369). Из всех дошедших до нас лекций самыми важными и спорными являются те, что адресованы будущим учителям начальной школы. Сборник лекций, о чем говорит и его название — «Нравственное образование» (1925), — сосредоточен не на технике преподавания, а на куда более широких проблемах. Коротко говоря, Дюркгейм излагал принципы, которые следовало бы взять на вооружение педагогам. Как человек, убежденный в том, что высшие человеческие поступки — это нравственные поступки, он считал нужным провозглашать необходимость давать уроки нравственного воспитания, основанного не на традиционной религии, а на рациональном светском гуманизме. Это полностью соответствовало идеологии Третьей республики. Чтобы разжечь мертвую хватку католичества, душащую общественную жизнь, Дюркгейм следовал правительственной линии: возлагать на каждого школьного директора (это могла быть и женщина) в тысячах французских деревень роль местного кюре в просвещении юных душ. Разумеется, церковь противилась такому захвату. Однако в одном моменте Дюркгейм был согласен с католиками. Проблему преподавания светской нравственности он видел в том, чтобы найти некий авторитет, родственник традиционной религии. Он полностью отдавал себе отчет в том, какая тесная связь существует между религией и нравственностью, причем первая дает второй освященную основу и, таким образом, трансцендентальную власть. Светская мораль решает двойную задачу: предлагает обоснование нравственных норм, а также объяснение нравственных изменений. Признавая эти проблемы, Дюркгейм продемонстрировал, что он отнюдь не являлся старомодным «антирелигиозным» рационалистом.

Для Дюркгейма конкретное содержание нравственности относительно: каждое общество разрабатывало систему, приспособ-

собленную к его нуждам. Но как ребенку понять, что вот эта конкретная система наделена авторитетом и требует уважения, послушания и верности? Откуда взяться императиву? Ответ для Дюркгейма — в обществе, которое он считал священным, почти божественным. Может ли ребенок воспринять такую идею и не приведет ли идея к практическому обожествлению государства, как утверждали некоторые критики? Такое обожествление Дюркгейм отверг бы с негодованием. Но, будучи неверующим евреем, родившимся в семье раввина, он считал, что у него есть ответ. Он пытался разработать «религиозно-светскую» основу для преподавания нравственности. Эту основу можно найти в новой гуманистической религии, которая, по сути, уже зарождалась к тому времени и замещала собой католицизм и протестантизм. Это был культ индивида. Многие сочли бы Дюркгейма пророком в свете того, что происходит сегодня, но некоторые выразили бы сомнение в том, является ли культ индивида с функциональной точки зрения религией в традиционно понимаемом смысле этого слова.

Дюркгейм утверждал, что гуманизм или культ индивида аксиоматически связан с наукой. После катастрофической войны 1870 года с Германией в обществе возникло ощущение, что французская система образования должна быть заменена на другую, больше ориентированную на науку, как в Германии. По философским и практическим причинам Дюркгейм как будто соглашался с этим, он постоянно подчеркивал важность науки в школьной программе, видел в ней ключ к знаниям. Но будучи весьма сведущим в греческих и римских классиках, Дюркгейм тем не менее минимизировал их важность в школах и университетах. Столь же отрицательно он относился к искусствам, по его мнению, они отвлекают от действительности и дают слишком широкое поле воображению³. Во время Первой мировой войны Дюркгейм писал, как он рад тому, что французская система образования сформировала в своих солдатах огромное чувство долга перед страной и человечеством.

³ Дюркгейм подчеркивал *la vie sérieuse* — серьезную сторону жизни. Немного отдыха необходимо для благополучия общества, но он ни в коем случае не должен преобладать. Жизнь полна трудностей, которые нужно преодолевать, отдавая себе полный отчет об окружающей действительности. Поэтому всякое знание следует приветствовать ввиду этой цели.

Классную комнату, считал Дюркгейм, следует рассматривать как микрообщество, в котором дети взаимодействуют и общаются. Школа и класс есть отражение общества. Однако в каком-то смысле, хотя классная комната не лишена социальной печати, она ни в коем случае не становится идеальным отражением взрослого общества, поскольку в школе и в классе складываются особые отношения, каких не найти в большом обществе. Так, в глазах Дюркгейма, ученики не имеют демократических прав, кроме того дети являются объектом управления для своих родителей и для учителя.

И общество, и школа определяют наказания для нарушителей. Но — вот тут и кроется разница — в обществе, как правило, наказание не наступает непосредственно за преступлением, для этого требуется время. В школе все происходит куда быстрее, однако наказание не бывает таким строгим, как в большом обществе. Дисциплина необходима и в школе, и в обществе. Дюркгейм был человеком пуританских и аскетических вкусов, но категорически против телесных наказаний в школе. Он считал телесное наказание унижительным и бесчеловечным⁴. Вот это и есть настоящий гуманист. Тем не менее он признавал телесные наказания правомерными и обоснованными для детей до семилетнего возраста, потому что верил: это единственный «язык», который они понимают. В момент рождения ребенок эгоистичен — маленькое животное — и не способен реагировать на доводы разума (здесь не без Фрейда!). Нет ничего врожденного, что подтверждало бы, будто ребенок нравствен по своей природе. В вопросе воспитания детей на Дюркгейма большое влияние оказал Жан-Жак Руссо (1712–1778): в стремлении акцентировать внимание на реальной действительности Дюркгейм находил привлекательными идеи воспитывать ребенка в естественном природном окружении. Ему импонировала также выдвинутая Руссо концепция свободы.

Дюркгейм подчеркивал важность истории для понимания политики, практики и институтов образования. Он не лю-

⁴ Кстати говоря, в то время открыто дискутировалась необходимость полового просвещения во Франции. Как по вопросу полового просвещения для детей, так и в отношении моногамного брака, взгляды Дюркгейма практически не отличались от отношения к этим проблемам католиков и протестантов.

бил читать лекции, но курс его лекций «Эволюция педагогики во Франции», опубликованный в 1938 году, стал в своем историко-социологическом подходе установочным. Эти лекции считались обязательными для тех, кто собирался преподавать в лицее или университете. В этих позабытых лекциях он сосредоточился на периоде со времен раннего христианства до современности в Европе. Дюркгейм высказывал свое мнение о сложных этапах, через которые пришлось пройти образовательной политике страны. Он показал, какую важную роль в образовании играет во все века церковь и как со временем менялась ее политика. Значительная часть споров возникала вокруг происходивших в периоды культурных перемен столкновений между образовательными идеалами древнего мира и идеалами церкви.

Особенно критически Дюркгейм относился к целям образования, поощряющего знание ради самого знания, к идеалам, основанным на риторике, поддерживаемым иезуитами. В самом деле, иезуиты преуспели в оказании длительного влияния на образование во Франции, на его идеалы и культуру. Образование должно соотноситься с действительностью и функционировать ради благополучия общества, считал Дюркгейм. Следовательно, хотя студенты могут приходить в университет без определенных представлений о будущей профессии, пока они учатся в университете, они должны начать специализироваться и готовиться к тому, чтобы стать докторами, учителями, учеными, писателями и т. д. Знание и образование служат благу человечества, что означает: нужно встретиться лицом к лицу с обществом как оно есть, принять все достижения науки и научного метода. В своей инновационной работе Дюркгейм предлагал не простые однозначные факторы для объяснения перемен в университетском мире, а сочетание разномоментных факторов. Они включают религию, политику, экономику и т. д. Подобный анализ подразумевает влияние отдельных мыслителей и политиков, таких как Абелья, Коменский и Рабле.

Вклад Дюркгейма в исследование образования не получил того признания, какого заслуживал, хотя социология сегодня занимает свое законное место в подобных исследованиях. Такая проблема, как социальные различия в школе, выраженные в языковых кодах, используемых учениками, была разработана в Британии Бэзилем Бернстайном. Однако Лоренс Кольберг в США резко раскритиковал отношение Дюркгейма к препода-

даванию нравственности (см.: Walford, Pickering, 1998, ch. 4), да и Дьюи со своим психологическим подходом остается популярным оппонентом тех, кто склоняется к социологии образования (Ibid., ch. 10). Тем не менее сильные стороны идей Дюркгейма постепенно набирают себе сторонников.

См. также очерки о Коменском, Дьюи, Руссо в данной книге и очерк о Бернштейне в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Дюркгейма

Éducation et sociologie / P. Fauconnet (introd.). Paris: Alcan, 1922 (пер. на англ. яз.: Education and Sociology / S. D. Fox (transl.). Chicago: Free Press, 1956).

L'Éducation morale / P. Fauconnet (introd.). Paris: Alcan, 1925 (пер. на англ. яз.: Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education / E. K. Wilson, H. Schurer (transl.), E. K. Wilson (ed., introd.). N. Y.: Free Press, 1961).

L'Évolution pédagogique en France. 2 vols. Paris: Alcan, 1938.

The Evolution of Educational Thought in France / P. Collins (transl.). L.; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977.

L'Enseignement de la morale à l'école primaire (lecture, 1991) // Journal of Moral Education. 1995. Vol. 24. No. 1.

Дополнительное чтение

Cardi F., Plantier J. (eds). Durkheim, sociologue de l'éducation. Paris: L'Harmattan, 1993.

Filloux J.-C. Durkheim et l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

Lukes S. Émile Durkheim. His Life and Work: A Historical and Critical Study. L.: Allen Lane, 1973; new ed. L.: Penguin, 1992.

Pickering W. S. F. (ed.). Durkheim: Essays on Morals and Education. L.; Boston; Henley: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Pickering W. S. F. (ed.). Durkheim and Moral Education for Children: A Recently Discovered Lecture // Journal of Moral Education. 1995. Vol. 24. No. 1. P. 19–36.

Walford G., Pickering W. S. F. (eds). Durkheim and Modern Education. L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Анна Джулия Хейвуд Купер (1858–1964)

А. И. УИЛЛИС, В. ХАРРИС

Мы занимаем позицию солидарности с человечеством, целостности жизни, а также неестественности и несправедливости всех особых привилегий, о чем бы ни шла речь: о поле, расе, стране или состоянии здоровья... пока... пол, раса, страна и состояние здоровья не будут рассматриваться как случайность, а не существо жизни, пока всеобщее право человечества на жизнь, свободу и стремление к счастью не будет считаться неотъемлемым для каждого, до этих самых пор женский урок не усвоен, а женское дело не выиграно: и речь идет не о деле белых женщин, или о деле черных, или краснокожих женщин, речь идет о деле каждого мужчины и каждой женщины, когда-либо страдавших молча под гнетом несправедливости¹.

Жизнь и сочинения Анны Джулии Хейвуд Купер — это ее «голос»: голос педагога, феминистки, историка, лингвиста, ученого, общественной активистки и писательницы. Об этом говорят и многочисленные взятые ею на себя обязанности: правозащитница, лектор, директор школы, профессор, ученый, учитель, ректор университета, писательница. Более того, она известна как прародительница черного феминизма, ее размышления и сочинения о проблемах образования, равенства, феминизма и расовой принадлежности дают возможность заглянуть в толщу жизни афроамериканцев со второй половины XIX столетия до середины XX века. Голос Анны Джулии Хейвуд Купер звучит необычайно современно и в начале XXI века, но чтобы по-настоящему оценить ее жизнь и работу, необходимо рассмотреть их в общественно-историческом контексте, когда она жила и работала.

¹ Цит. по: *Cooper A. J. H. A Voice from the South, by a Black Woman from the South*. N. Y.: Negro Universities Press, 1892.

Анна Джулия Хейвуд Купер родилась в 1858 году в городе Роли, Северная Каролина. В краткой автобиографии, не датированной и опубликованной частным образом, она вспоминает: «Моя мать была рабыней и прекраснейшей женщиной из всех, кого я знала. Она не получила образования, но умела читать Библию и даже немного писать». Отцом ее предположительно был Джордж Вашингтон Хейвуд, белый хозяин ее матери, человек, чья большая семья скопила большие богатства и земли и поколениями владела и торговала рабами в Алабаме, Северной Каролине и Теннесси. Анна Хейвуд остро ощущала, что она полукровка, несколько не романтизировала свое происхождение и в переписке с кузиной из рода Хейвудов подтвердила его отцовство в 1934 году.

В раннем детстве Анна получила от матери несколько важных уроков, послуживших основой работы всей ее жизни: «преданность семье и другим членам общины; борьба против расового, классового и сексуального угнетения; сильная вера в милосердие Божье»².

История сегрегации и законов, запрещающих грамотность и образование для афроамериканцев, началась задолго до рождения Анны Джулии Хейвуд. Однако в 1867 году, в восьмилетнем возрасте, она записалась в Педагогическое училище святого Августина и в университетский колледж, религиозную школу, построенную на ста десяти акрах земли, находившихся во владении семьи Хейвудов из Роли, согласно Луизе Хатчинсон, биографу Купер. Училище святого Августина было основано членами епископальной общины с целью предложить только что освобожденным афроамериканцам подготовку к учительству и священству. Анна Хейвуд получила стипендию для посещения школы, которую с любовью называла средоточием своей жизни. Не по годам развитая, Анна впоследствии вспоминала: «Я поглощала все, что мне предлагали и... хотела еще и еще. Я постоянно чувствовала (полагаю, то же самое чувствуют многие целеустремленные девушки), как что-то рвется изнутри, хотя снаружи никто не зовет»³.

² Johnson K. A. *Uplifting the Women and the Race: The Educational Philosophies and Social Activism of Anna Julia Cooper and Nannie Helen Burroughs*. N. Y.: Garland Publishing Inc., 2000. P. 36.

³ Anna Julia Cooper (опубликованная частным образом и недатированная биография).

В десять лет Анна начала отчасти сама зарабатывать себе на жизнь, давая уроки другим ученикам. С 1871 по 1887 год Анна Хейвуд вместе с другой ученицей, Джейн Томас, тоже поступившей в раннем возрасте, работала учителем в училище святого Августина.

Опыт Анны в качестве ученицы в училище святого Августина определил ее пожизненную преданность равенству, правам женщин и утверждению высшего образования для афроамериканских женщин. Она боролась за право женщин учиться на курсах, предназначенных лишь для мужчин, и одерживала победы в этой борьбе. Она записалась на классическую образовательную программу, предназначенную для мужчин, готовящихся к духовному сану. Однако, когда школьную программу изменили и реорганизовали, чтобы предложить изучение древнегреческого языка только для мужчин, готовящихся в священники, Анна заявила протест новому директору колледжа, преподобному доктору Смидзу, требуя, чтобы к обучению были допущены и женщины. Она заметила: «Единственная перспектива, открывающаяся перед девушкой в его (Смидза) школе, — выйти замуж за одного из этих кандидатов»⁴. Одержав победу в первой из многочисленных битв за права афроамериканских женщин в стремлении к высшему образованию, Анна Хейвуд была принята в класс, где преподавал Джордж А. С. Купер. Позднее, 21 июня 1877 года, Анна вышла замуж за Джорджа Купера, переселенца из Британской Вест-Индии (Нассау), портного по профессии. Он готовился стать священником протестантской епископальной церкви, когда они познакомились. Молодая пара продолжала учебу, в то же время преподавая в училище святого Августина, после того как Джордж был рукоположен. Однако два года спустя Купер скоропостижно скончался. Анна так больше и не вышла замуж, но осталась в училище святого Августина до тех самых пор, пока не решила продолжить образование.

Анна Джулия Купер получила множество жизненных уроков за время пребывания в училище святого Августина. В числе прочего она научилась всегда стремиться к совершенству и бескомпромиссной вере. Она оставалась безоговорочно верна каждой из этих идей до самого конца своей долгой жизни, о чем

⁴ Ibid.

свидетельствуют ее книги, работа в общине и личные достижения. Общественные нравы не препятствовали тому, чтобы, овдовев, Анна смогла осуществить мечту своей жизни и стать учительницей. Несмотря на способности и независимость, ей пришлось столкнуться с огромными трудностями в попытках получить высшее образование, так как колледжей и университетов, принимавших афроамериканцев, было очень мало, и еще меньше было колледжей, принимавших афроамериканских женщин. Но запутать Купер было невозможно. Она написала вдохновенное письмо ректору Колледжа Оберлин Фэйрчайлду с просьбой о приеме. Колледж Оберлин она выбрала потому, что туда допускались афроамериканские женщины, колледж уважал христианскую веру и предлагал поддержку в виде стипендий на работу и учебу.

Солидный научный багаж Анны, полученный в училище святого Августина, позволил ей поступить в Колледж Оберлин сразу на второй курс. Там она подружилась с другими афроамериканскими женщинами, Мэри Черч (Террелл) и Идой А. Гиббс (Хант), которым тоже суждено было стать социальными работницами, проповедницами высшего образования для афроамериканцев, защитницами их прав. Эти женщины записались на «курс джентльмена» — классическую учебную программу, дающую в Оберлине звание бакалавра. Программа состояла из курсов латыни, древнегреческого, современных европейских языков, литературы, философии, естествознания и высшей математики. Программа требовала, чтобы студент записался на три предмета, однако Анна часто просила разрешения записаться и на четвертый предмет. Она поступила в Колледж Оберлин в 1881 году, а окончила его со степенью бакалавра по математике в 1884-м. Анна не только училась сама, но и давала уроки по алгебре для белых студентов. По окончании колледжа она недолгое время преподавала французскую и немецкую литературу, а также естествознание в Уилберфорсе, а затем вернулась в училище святого Августина. Там она преподавала, занималась работой в коммуне, завоевывая себе поддержку, и ухаживала за своей престарелой матерью. Три года спустя Купер вернулась в Оберлин, где прошла второй курс обучения и получила магистерскую степень. В Оберлине большое влияние на жизнь Анны оказали ее наставники, и впоследствии она признала их роль в становлении своего мышления. Они «вдох-

новили мою веру, — писала она позднее, — поддержали мою надежду и углубили мою любовь к жизни как служению, которое я считаю привилегией»⁵. Ее взгляды на мир окрепли благодаря опыту, полученному в Оберлине, этот опыт помог ей сформировать философскую позицию и выступить против расовых, классовых и гендерных притеснений в продолжавшейся всю жизнь борьбе за «освобождение и равноправие афроамериканской общины»⁶. Получив магистерскую степень, Анна была приглашена Джорджем Ф. Т. Куком, выпускником Оберлина и директором школы на М-стрит. Анна согласилась преподавать школьную математику в этой престижной школе (позднее переименованной в среднюю школу имени Пола Лоренса Данбара) в Вашингтоне, округ Колумбия.

К тому времени как Анна Джулия Хейвуд Купер была нанята учительницей, школа на М-стрит, бывшая Вашингтонская подготовительная средняя школа, представляла собой престижное учебное заведение для афроамериканцев в сегрегированной школьной системе американской столицы. Социально расслоенная афроамериканская община Вашингтона изо всех сил старалась сохранить репутацию своей школы и высокий уровень академической успеваемости. В администрации школы, среди преподавательского состава и учеников преобладали женщины. Однако среди темнокожих администраторов и преподавателей было куда больше дипломированных и имеющих ученые степени специалистов, чем среди их белых коллег. Мало того, администраторы, преподаватели и сама афроамериканская община следили за высокой академической успеваемостью учеников, поощряли развитие их интеллектуальных способностей и добивались стипендий для продолжения образования. Школа на М-стрит предлагала две учебные программы: классическое и профессиональное образование. Большинство учеников следовали классической программе.

Школа на М-стрит и столичная афроамериканская община среднего достатка прекрасно подошли Анне Джулии Купер, она с успехом преподавала по классической программе, участвуя в академической программе школы, во внеклассных программах, работала также в общине. В школе она славилась умением

⁵ Цит. по: Johnson, 2000, p. 46.

⁶ Ibid., p. xii.

мотивировать учеников, подвигать их к достижению высоких академических результатов, устанавливая высокие стандарты. Ей хотелось сформировать поколение афроамериканских лидеров. Причем Купер стремилась вырастить и снабдить знаниями лидеров, заинтересованных не в банальном самообогащении, но таких, которые будут вести свою общину, свою нацию и мир к социальной справедливости. Некоторые ученые сравнивали позицию Купер с позицией Уильяма Эдуарда Бёркхардта Дюбуа, ее даже называли «Дюбуа в юбке». И Дюбуа, и Купер верили в необходимость обеспечить самым талантливым афроамериканским студентам возможность продолжать учебу, совершенствовать знания и действительно становиться лидерами — если не нации и государства, то местной афроамериканской общины.

Купер, талантливая учительница, быстро завоевавшая репутацию своим искусством воспитывать детей, стала директором средней школы на М-стрит. Она успешно пересмотрела и укрепила школьную академическую программу.

Она была уверена в полезности классического образования и убеждала учеников в необходимости в ней участвовать, хотя и не противилась всеми силами профессиональному образованию. Как и многие из ее современников, Купер понимала необходимость обоих видов образования, обоих школьных программ. Однако она предпочитала заставлять учеников работать по классической программе вопреки господствующей идеологии, которая рассматривала профессиональное и промышленное образование как «образец образования для черных»⁷.

Среди высоких визитеров, посетивших школу на М-стрит, пока в ней директорствовала Анна Джулия Хейвуд Купер, были аббат Клейн, профессор Католического института Парижа, в 1904 году, и Букер Т. Вашингтон, основатель и ректор Института Таскиги, в 1905-м. Аббат Клейн ярко живописал свои впечатления от Купер, школы и ее учеников как обнадеживающих и эрудированных. Отношения Купер с аббатом Клейном позднее сослужили ей добрую службу.

Под опекой Купер несколько учеников школы на М-стрит были награждены стипендиями для обучения в престижных

⁷ *Hutchinson L. D. Anna J. Cooper, A Voice from the South. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1981. P. 45.*

высших учебных заведениях, включая Браун, Гарвард, Оберлин и Йель. Выпускники школы на М-стрит получали стипендии чаще, чем белые ученики из того же района. По мнению биографа Леоны С. Габриэль, отчасти успех Купер в школе на М-стрит объясняется ее умением подбирать школьный персонал, проводить специальные консультации для учеников, а также поощрением персонала на поиск стипендий для учеников⁸.

Успех Купер пришелся на то время в истории, когда интеллектуальные способности афроамериканцев были предметом общественного спора, когда проводились четкие границы между сторонниками философий и теорий образования для афроамериканцев Уильяма Эдуарда Бёркхардта Дюбуа и Букера Т. Вашингтона. Когда местные и школьные политики пытались выступить против продолжения классической школьной программы в школе на М-стрит, отдавая предпочтение менее академичной и менее строгой программе, Купер открыто воспротивилась таким переменам. В 1906 году она ушла с поста директора школы, только чтобы не поступиться своими принципами, а после ухода немедленно покинула Вашингтон и заняла место декана на кафедре современных языков в Университете Линкольна в Джефферсон-Сити, штат Миссури, где проработала до 1910 года. После Университета Линкольна Купер вернулась в школу на М-стрит преподавать латынь.

В 1914 году Купер начала писать докторскую диссертацию по романским языкам в Колумбийском университете. Однако в силу своей преподавательской работы и семейных обязанностей она не отвечала требованию проживания в штате в течение определенного времени. Тем не менее в ходе подготовки диссертации Купер перевела эпическую французскую поэму XI века «Странствия Карла Великого» (1917), снабдив перевод глоссарием и примечаниями⁹. Тем временем аббат Клейн предложил Купер закончить работу над докторской диссертацией и защитить ее в Парижском университете (Сорбонне). Продолжая преподавать в школе на М-стрит, находясь под угрозой увольнения, Купер завершила исследование и защитила диссер-

⁸ *Gabel L. From Slavery to the Sorbonne and Beyond: The Life and Writings of Anna J. Cooper. Northampton, MA: Department of History of Smith College, 1982.*

⁹ *Ibid.*

тацию в 65-летнем возрасте. Ее диссертация, написанная и защищенная на французском языке, называлась «Рабство и герои Французской революции 1788–1805 годов». Затем Купер вновь заняла свое место учительницы в школе на М-стрит, где проработала до 1930 года. Она никогда не относилась к жизни легкомысленно и в 30-е годы XX века опубликовала серию статей в журнале «The Crisis», призывающих к обучению и подготовке афроамериканских учителей.

Купер стала вторым ректором Университета Фрелингхайзен (1930–1940), института, специально созданного в 1906 году, чтобы предложить работающим взрослым афроамериканцам возможность обучаться курсу начальной, средней школы и колледжа в вечерних классах. Студенты оплачивали обучение и могли записаться на несколько курсов обучения: классического, религиозного и профессионального. Будучи ректором, Купер основала школу «Возможность» имени Ханна Стэнли Хейвуд в память о своей матери. Когда фондов для финансирования школы не хватало, Купер открыла свой дом и проводила занятия для студентов, пока школа не закрылась в 1961 году.

В возрасте 105 лет Анна Джулия Купер тихо умерла в своем доме 27 февраля 1964 года. В некрологе говорилось, что «вся ее жизнь была служением», посвященным просвещению, писательству и директорству в школе на М-стрит. Молебны были отслужены в часовне училища святого Августина, она была похоронена в Северной Каролине. Ее именем названа улица в Вашингтоне, округ Колумбия: Анна Дж. Купер Мемориал Серкл между Третьей и улицей Т в северо-западной части города.

Достижения Анны Джулии Хейвуд Купер просто поразительны для афроамериканской женщины, родившейся в XIX веке, чья жизнь началась в рабстве. Эта женщина посвятила всю свою жизнь просвещению других людей. С ранних лет Купер стала открытой и страстной поборницей высшего образования, особенно для афроамериканских женщин, способствующего социальному и политическому равенству. Как и многие другие афроамериканские просветительницы своего времени, Купер была твердо убеждена, что образование, особенно высшее образование, может способствовать «подъему расы». Она считала, что афроамериканские женщины как никто другой могут дать такое образование афроамериканской молодежи; образование, которое потенциально может изменить жизнь не только самого

ученика, но и общины, нации и всего мира. Пожизненная преданность Купер образованию, ее страстное желание содействовать подъему расы и ее высокие академические критерии проложили путь многим африканским студентам, стремящимся к высшему образованию и получению ученых степеней в престижных колледжах и университетах. Более того, она видела в образовании потенциал для всех студентов и старалась поддерживать тех, кому было трудно.

Своими мыслями об образовании она часто делилась в статьях и эссе; еще в 1892 году она писала: «Образование, таким образом, является самым надежным и выгодным вложением, возможным для человека. Оно приносит самые крупные дивиденды и дает величайший из всех возможных продуктов — человека. Спрос всегда превышает предложение, а мир хорошо платит за то, что ценит»¹⁰. Купер, которая в первую очередь была учительницей, уже в 1930 году написала статью «Склонность к учительству», опубликованную в журнале «The Crisis». Она прозорливо объясняет многие неудачи учителей и советует им быть более вдумчивыми в осуществлении их профессии. В недатированном эссе «Об образовании» она пишет: «Следовательно, единственное разумное образование — это такое образование, которое сохраняет самый нижний слой; наилучшее и самое экономичное — это то, которое дает каждому индивиду по его способности воспринять; обучение „головы, руки и сердца“ или, если выражаться более буквально, разума, тела и духа, превращающее человека в благотворную силу, служащую миру»¹¹.

«Безграничная страсть к знанию и искреннее убеждение в том, что женщины способны к интеллектуальным занятиям»¹² привели Купер к употреблению ее недюжинных ораторских способностей для произнесения речей в церквях, на женских и panaфриканских собраниях. В первой публичной речи, обращении к афроамериканским священникам в 1886 году, Купер «ошеломила» их следующим заявлением: «Нам нужны мужчины и женщины, которые не тратят свой гений на проведение аристократических различий и не благодарят Бога за то,

¹⁰ Cooper A. J. A Voice from the South... P. 244–245.

¹¹ Ibid. P. 250.

¹² Hutchinson L. D. Op. cit.

что они не такие люди, как все остальные; нам нужны честные бескорыстные души, кто может идти и по большой дороге, и по тропинкам, поднимать и вести за собой, советовать и воодушевлять с истинно католической благожелательностью в духе Евангелия Христова»¹³.

Во всех выступлениях и сочинениях Купер ясно дает понять, что она предана христианским религиозным верованиям и ценностям. Она постоянно прибегает к библейским аллюзиям и цитатам. Хотя ее часто называли «матерью черного феминизма», дела обстоят не так просто. Сочинения Купер предвосхитили тенденции, прослеживающиеся у современных теоретиков черного феминизма. Еще в 1886 году она писала: «Слова „Я страж сестры моей“ должны найти живой отклик в сердце любого мужчины и любой женщины нашей расы, они должны стать их убеждениями, они должны очистить и возвысить ограниченных и эгоистичных, превратить мелкие и частные жизненные цели в высокие и благородные»¹⁴. Она не только видела дискриминацию, маргинализацию, не только сознавала, что голос афроамериканских женщин заглушается в движении белых женщин за освобождение, она критиковала лицемерие белых женщин, борющихся только за свое освобождение, и афроамериканских мужчин. Более того, она без колебания пускала в ход свои христианские верования, призывая обе группы на борьбу против расовой, гендерной и классовой несправедливости.

Купер верила, что как афроамериканская женщина и интеллектuala она имеет право высказаться, и ее голос должен быть услышан в какофонии речей по обоим вопросам. Уникальность своей позиции она обозначила заявлением, что афроамериканским женщинам приходится «сталкиваться и с тем, и с другим: и с женским вопросом, и с расовым»¹⁵. Бесстрашный борец за права афроамериканских женщин, Купер писала: «Пусть этот тихий голос присоединится к общему хору. „Другая сторона“ не представлена теми, „кто там живет“. И мало кто может более полно прочувствовать и более точно передать всю изматывающую тяжесть „бесконечной тупой боли“, чем

¹³ *Cooper A. J. A Voice from the South...* P. 64.

¹⁴ *Ibid.* P. 32.

¹⁵ *Ibid.* P. 134.

все видящая, но до сих пор лишенная голоса черная женщина Америки»¹⁶.

Самая известная публикация Купер, «Голос черной женщины Юга», представляет собой собрание очерков и речей, написанных между 1886 и 1892 годами. В этой книге необычайно остро и ярко изложены ее представления об американской общественной мысли и описано то, что она предпринимала, дабы изменить существующее положение с помощью образования. Стиль Купер, четкий и прямой, выявляет сложную взаимосвязь религиозных, расовых, половых и классовых проблем афроамериканцев в американском обществе. Ее обращение под заголовком «Интеллектуальный прогресс цветной женщины в Соединенных Штатах после провозглашения эмансипации: ответ Фанни Барриер Уильямс», произнесенное на состоявшемся в 1892 году Конгрессе представителей женщин во время Всемирной ярмарки в Чикаго, закрепило за ней репутацию одной из самых бесстрашных и откровенных феминисток той эпохи. Она искусно сплетала свои колоссальные знания и понимание мировой истории, литературы, философии, социологии с личным опытом, давая решительный отпор лицемерию в белом женском движении.

За много лет до Уильяма Эдуарда Бёркхардта Дюбуа с его известными упоминаниями о ясновидении и попытках заглянуть «по ту сторону завесы», Купер писала о том, что афроамериканские женщины представляют собой особый и неповторимый класс людей, которые благодаря опыту и вере мудро проникают прошлое, анализируют настоящее и предвидят будущее. Купер считала, что афроамериканский опыт в Америке находится еще в младенческом состоянии. Она описывала мировую историю и признавала, что горестная судьба афроамериканцев в Америке — вызов популярным демагогическим рассуждениям о расовом превосходстве белых. Быстро и решительно она отменяет все теории расового превосходства белых при помощи нехитрой пословицы: «Черта всегда малюют черным белые художники»¹⁷. Она отвергала теории физического, умственного и нравственного превосходства белых и оспаривала саму «науку», на которой эти теории были основаны.

¹⁶ Ibid. P. ii.

¹⁷ Ibid. P. 51.

Особенно отвратительным Купер находила выдавание псевдонаучных обобщений и расхожих суждений по этой теме за факты. «Вот откуда берется это самодовольство „доминирующих“ рас, как будто „доминирующий“ означает „праведный“, — писала она, — и несет с собой право наследовать землю. Вот откуда презрение к так называемым слабым и невоинственным расам и индивидам, весьма удобное убеждение, будто их судьба очевидно состоит в том, чтобы наступающая цивилизация уничтожала их как паразитов»¹⁸. Ей трудно было примирить антирасистское учение христианства с расистской пропагандой науки.

Купер была накрепко и неумолимо связана в своих философских взглядах и христианских религиозных верованиях с борьбой против окружавшего ее агностицизма и антиклерикализма. Она отважно спорила с господствующими идеологиями, демонстрируя остроумие и блестящую эрудицию:

В прежние дни, как мне рассказывали, когда двое или трое негров собирались вместе, чтобы помолиться, им не разрешали вознести молитву к алтарю милосердия без предварительной цензуры и исправлений со стороны белого человека, вероятно, из страха, что белое превосходство и созданная им «особая» система могут оказаться под угрозой на Суде Всевышнего из-за этих запинаящихся губ и невежественных языков!¹⁹

За свою долгую жизнь Купер не раз участвовала в дискуссиях за круглым столом вместе с Уильямом Эдуардом Бёркхардтом Дюбуа и Букером Т. Вашингтоном. Она была одной из двух женщин, кого пригласили выступить на первой panaфриканской конференции в Вестминстер-холле в Лондоне, Англия, в 1900 году. Она понимала, насколько широко распространена расовая, классовая и гендерная дискриминация, и отдавала себе отчет в том, как много людей являются ее бессознательными участниками.

Работа Купер как просветителя и гражданской активистки привела к распространению ее личных философских взглядов и представлений об образовании на ее нацию и общину. Гово-

¹⁸ *Cooper A. J. A Voice from the South...* P. 59.

¹⁹ Цит. по: *Lemert C., Bhan E. (eds). The Voice of Anna Julia Cooper: Including 'A Voice from the South' and Other Important Essays, Papers and Letters.* Langham, MD: Rawman & Littlefield Publishers, Inc., 1998. P. 214.

ря сегодняшним языком, Анна Джулия Хейвуд Купер была афроамериканской женщиной-просветительницей, которая использовала преобразовательную педагогику в борьбе за права женщин, социальную справедливость, классовое и расовое равенство, за право на высшее образование. Вот как она писала о своем признании:

Я могу честно и искренне сказать, что моя цель всегда состояла в том, чтобы по мере моих сил передавать знания детям тех, кого слишком долго эксплуатировали и слишком часто пренебрегали их стремлением к свету.

29 декабря 1925²⁰

См. также очерк о Дюбуа в данной книге.

Основные сочинения Купер

A Voice from the South, by a Black Woman from the South. N. Y.: Negro Universities Press (впервые была опубликована частным образом: Xenia, OH, Aldine Publishing House, 1892).

L'Attitude de la France à l'égard de l'esclavage pendant la Revolution / F. Keller (transl.). Paris, 1988; Lewiston; N. Y.: Edwin Mellen Press, 1925.

The Life and Writings of the Grimke Family. Privately printed, 1951.

The Third Step: Autobiographical // Mason M., Green C. (eds). Journeys: Autobiographical Writings by Women. Boston, MA: G. K. Hall & Co. 1979 [1925]. P. 138–145.

Дополнительное чтение

Baker-Fletcher K. A Singing Something: Womanist Reflections on Anna Julia Cooper. N. Y.: Crossroads, 1994.

Collins P. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. 2nd ed. N. Y.: Routledge, 2000.

Crenshaw K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics // James J., Sharpley-Whiting T. (eds). The Black Feminist Reader. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2000. P. 208–238.

Gabel L. From Slavery to the Sorbonne and Beyond: The Life and Writings of Anna J. Cooper. Northampton, MA: Department of History of Smith College, 1982.

²⁰ Цит. по: Hutchinson D. L. Op. cit. P. 131.

Hundley M. The Dunbar Story, 1870–1955. N. Y.: Vantage Press, 1965.

Hutchinson L. Anna J. Cooper, A Voice from the South. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1981.

Johnson K. Uplifting the Women and the Race: The Educational Philosophies and Social Activism of Anna Julia Cooper and Nannie Helen Burroughs. N. Y.: Garland Publishing Inc., 2000.

Lemert C., Bhan E. (eds). The Voice of Anna Julia Cooper: Including 'A Voice from the South' and Other Important Essays, Papers, and Letters. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998.

Loewenberg B., Bogin R. (eds). Anna Julia Cooper. Black Women in Nineteenth-Century America Life: Their Words, Their Thoughts, Their Feelings. University Park: The Pennsylvania State University Press, 1976. P. 317–331.

Pellow D. Anna «Annie» J. Cooper (1858 / 9–1964) // Smith J. (ed.). Notable Black American Women. Detroit, MI: Gale Research Inc., 1992. P. 218–224.

Terrell M. Colored Woman in a White World. Washington, DC: Ransdell, 1940.

Джон Дьюи (1859–1952)

М. У. ЭППЛ, К. ТЕЙТЕЛЬБАУМ

[Мы должны] превратить каждую из наших школ в зародыш общественной жизни, создать в ней деятельную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию того, что и широкое общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным¹.

Джона Дьюи обычно признают самым известным американским просветителем XX века. За время своей богатой карьеры, охватывающей семь десятилетий (собрание его сочинений насчитывает 37 томов), Дьюи уделял внимание широкому спектру проблем, в основном в сфере философии, образования и политики. И при жизни Дьюи, и после его смерти написанные им статьи и книги становились предметом различных интерпретаций со стороны бесчисленных ученых. Существует многогранная литература, написанная о нем, причем зачастую высказываются диаметрально противоположные оценки самой природы и влияния его творчества. Как это ни покажется странным, вопреки утверждениям некоторых комментаторов о его книгах, собственные идеи Дьюи на самом деле вовсе не господствуют в реальных классах американской образовательной системы, хотя он занимает центральное место в научной мысли на протяжении последнего столетия. Его наследие противоречиво, но тем не менее чрезвычайно важно. Оно является основой интерпретации образования, связанной с распространением демократии на все сферы социальной жизни.

¹ Dewey J. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1899. P. 39–40.

Дьюи родился в 1859 году в Берлингтоне, штат Вермонт. Соединенные Штаты в последние годы XIX и в начале XX века стремительно превращались из сравнительно примитивного пригранично-сельскохозяйственного общества в куда более сложно организованную урбанистическую индустриальную нацию. Главной проблемой, волновавшей Дьюи на протяжении всей жизни, были те способы, которыми по-настоящему сплоченное демократическое общество может сохранять себя среди мучительных экономических и культурных перемен и потрясений индустриального века.

Окончив Вермонтский университет в 1879 году, Дьюи в течение двух лет преподавал латынь, алгебру и естествознание в средней школе в Ойл-Сити, Пенсильвания, а затем короткое время был единственным учителем в сельской школе неподалеку от Берлингтона. За эти годы, с благословения одного из профессоров Вермонтского университета, Дьюи написал три философских эссе, которые были приняты к публикации в «*Journal of Speculative Philosophy*». Успех в этой области пробудил у него интерес к продолжению занятий. Впоследствии он вступил в аспирантскую программу по философии Университета Джонса Хопкинса. Среди преподавателей, с кем он работал в тесном контакте, были Джордж Сильвестр Моррис, известный поддержкой немецкого идеализма и антипатией к британскому эмпиризму; Чарльз Сэндерс Пирс, который вместе с Уильямом Джеймсом из Гарварда заложил основы прагматической философии; и Дж. Стэнли Холл, психолог, который призывал интенсивно изучать детей и подростков с целью определить методы преподавания, соответствующие развитию.

Завершив в 1884 году докторскую диссертацию по психологии Иммануила Канта, Дьюи получил пост преподавателя философии и психологии в Мичиганском университете. В 1888 году он занял место декана кафедры философии в Университете Миннесоты, однако всего через год вернулся в Мичиган, где занял ту же должность. В 1894 году Чикагский университет предложил Дьюи председательство на факультете философии, психологии и педагогики.

По прибытии в Чикаго Дьюи своими глазами убедился в том, как бурлит на рубеже веков жизнь в большом городе, в частности он увидел Пульмановскую стачку и последствия решения президента Гровера Кливленда послать федеральные вой-

ска в поддержку корпоративных интересов. Развитие стачки, а также сотрудничество Дьюи с такими общественными активистами, как Джейн Аддамс, и такими просветителями, как Элла Флэгг Янг, послужили усилению его приверженности широкомасштабным прогрессивным реформам.

Во время работы в Чикаго Дьюи основал Экспериментальную школу начального уровня, призванную помочь оценке, развитию и уточнению его педагогических и психологических идей. Однако дискуссия с ректором университета закончилась отставкой Дьюи и его отъездом из Чикаго в 1904 году. Колумбийский университет немедленно предложил ему место профессора философии с возможностью периодического чтения лекций в действующем при университете Педагогическом колледже. В 1930 году Дьюи был назначен почетным профессором философии, проживающим по месту службы. На этом посту он проработал до своего восьмидесятилетнего юбилея в 1939 году.

На протяжении всей жизни Дьюи активно участвовал в самых разных образовательных, общественных и политических начинаниях. Так, он был членом Национальной академии наук; состоял в Американской ассоциации университетских профессоров; работал в Новой школе социальных исследований и в Американском союзе гражданских свобод; был одним из основателей первого профсоюза учителей в Нью-Йорке; был постоянным корреспондентом целого ряда либеральных журналов; в начале 30-х годов XX века являлся председателем сразу двух групп, пытавшихся организовать радикальную третью партию, основанную на коалиции рабочих, фермеров и среднего класса. Мало этого, если требуется еще одно подтверждение его пожизненной преданности борьбе за прогресс, в 1937 году (в 78 лет) он совершил путешествие в Мексику и возглавил комиссию по расследованию обвинений в измене и убийстве, направленных против изгнанного из СССР Льва Троцкого в период позорных «чисток» в Москве.

Однако величайшим, возможно, наследием Дьюи являются его многочисленные статьи и книги, включая «Школу и общество» (1899), «Ребенок и школьная программа» (1902), «Как мы думаем» (1910), «Демократия и образование» (1916), «Общество и его проблемы» (1927) и «Опыт и образование» (1938). Дьюи считал долгом философа активно участвовать в социальной критике, а не упражняться в абстрактном созерцании, остаю-

щемся в стороне от практической морали. Он считал необходимым укрепление демократического сообщества нации, которой грозила опасность утратить свои нравственные и духовные ориентиры. Подлинная демократия заключалась для Дьюи не в правительственных учреждениях и ритуалах, но скорее в динамичном процессе повседневного активного и честного участия, включающего не только и не просто формальный политический аппарат, но культуру и экономику, все вообще сферы жизни.

С тревогой Дьюи за демократическое сообщество тесно переплетался прагматизм, которым была проникнута вся его работа. Дьюи верил, что каждая идея, ценность и социальный институт коренятся в практических обстоятельствах человеческой жизни. Они не являлись божественными созданиями и не отражали никакого идеала. Истина не представляла собой идею, ждущую, чтобы ее открыли, она могла быть реализована лишь на практике. Каждый институт, каждое верование, рассмотренные в своем специфическом контексте, должны быть подвергнуты испытанию, проверке: необходимо установить его вклад — в самом широком смысле — в общественное и личное благо.

Дьюи рассматривал изменения и рост как природу вещей. Таким образом, именно социальное экспериментирование, а не абсолютные принципы были необходимы для установления ценности идеи или практики. Но такое экспериментирование следовало вести не методом проб и ошибок, а скорее дисциплинированным научным умом. По мнению Дьюи, «разумная публика», которая овладела методами интеллекта — не в узком, в широком смысле — в отношении способности к строгому умственному (научному) исследованию, являлась основой демократического общества. Он критиковал абсолютные принципы и стратегии предписаний, ибо, хоть от них и бывает кое-какой толк, они не помогут установить подлинную форму демократии в непрерывно развивающемся обществе. Только рациональная критика и эксперимент вкупе с заботой об образовании в гуманном и справедливом обществе могут достичь этой цели.

Ключом интеллектуального развития, а следовательно, и социального прогресса, была для Дьюи школа, особенно в то время, когда педагогическое влияние других институтов (семья, церковь и т. д.) столь драматически снизилось. Дьюи настаивал на социальной и нравственной природе школы и верил, что она должна служить «зародышем общественной жизни, маленькой

общинной», особенно школа, активно способствующая росту демократии, которому угрожает урбанистическое индустриальное общество. Такие взгляды открыто противостояли модели «фабричной системы», какую приняли на вооружение организаторы школьной системы и «специалисты по научной организации труда» по всей стране, рассматривающие учеников как сравнительно пассивный сырой материал, подлежащий обработке с помощью учителей, применяющих метод повторения в преподавании, как предмет, лишенный социального содержания. В то время не просто всеобщее школьное образование было ключевым фактором в стремительно меняющемся обществе, но «новое образование». Оно было жизненно необходимым — образование, вводимое пониманием того, что школа — это жизнь, а не подготовка к ней. Таким образом, лучшей подготовкой к демократии становилось обеспечение возможностей для учеников (и учителей) активно участвовать в демократической жизни.

Самой эффективной программой для такой школы было бы внимание к насущным интересам детей, причем не в качестве мотивационной стратегии, но как способ преподавания существенной связи между человеческим знанием и социальным опытом. Дьюи жестоко критиковал государственные школы за то, что они замалчивают или игнорируют интересы и опыт учеников, используют искусственный язык (возможно, в отношении некоего туманного будущего), который только отталкивает учеников; за то, что слишком сильно полагаются на тесты в оценке знаний учащихся; за разделение учеников в соответствии с их предполагаемой способностью принимать участие в умственном или в физическом труде, вместо того чтобы предложить всем и то, и другое; за изоляцию одного предмета от другого, вместо того чтобы объединить их вокруг жизненного опыта детей и на этой основе создать знание. Вместо того чтобы винить учеников за пассивность, Дьюи сосредоточил внимание на педагогике школ.

Необходимо, однако, подчеркнуть и то, что Дьюи категорически не соглашался и с крайними приверженцами развития индивидуальных особенностей ребенка ценой отказа от стандартизации в образовании. Он ясно дал понять, что ключевую роль должны играть учителя. Это они должны помогать детям связывать их интересы с непрерывным интеллектуальным развитием и просветительным опытом. Иными словами, образо-

вание было для него созданием и реорганизацией знаний, добавляющих опыта и увеличивающих способность индивида направлять ход дальнейшего развития. Свобода для ребенка в классе, например, не должна была становиться самоцелью.

Этот спор с некоторыми из приверженцев развития индивидуальных особенностей ребенка отчасти проливает свет на глубокую антипатию Дьюи к дихотомическому мышлению и абсолютным принципам. Он резко критиковал такие распространенные дуализмы, как теория и практика, индивид и группа, общественное и частное, метод и тема, разум и поведение, средства и цели, культура и профессия. Он пытался не найти компромисс, но скорее восстановить ход рассуждения, чтобы их перестали рассматривать как противоположности. Так, речь шла не о том, чтобы выбирать между защитой интересов ребенка и созданием конкретной учебной программы, а о понимании и развитии континуума знаний, связывающих их друг с другом.

Дьюи упорно, на протяжении всей жизни поддерживал «сознательно прогрессирующее» общество. Он осуждал традиционный взгляд на культуру как откровенно аристократичную в своей несправедливости и вместо этого утверждал, что культура и эстетика должны базироваться на общем опыте. Аналогичным образом, вместо того чтобы оставлять школу в изоляции от общественной жизни, он считал, что школа должна взять на себя роль помощника в преобразовании и совершенствовании общественного порядка. Он распознавал природу классовых барьеров и различий, говорил, что школы должны помогать в их устранении. Однако отсюда не вытекает, согласно Дьюи, что роль школы в совершенствовании общественной жизни в целом и смягчении язв капитализма в частности должна включать какие-то экономические или социальные «измы». Напротив, путем обучения и активного участия в таких, например, видах обычной житейской деятельности (он называл это «занятиями»), как выращивание овощей, стряпня, строительство жилья, шитье одежды, сочинение историй и создание предметов искусства, детей можно наилучшим образом приобщить к гражданственности и нравственности. У них появилась бы возможность овладеть «инструментами эффективной самодисциплины», а также проникнуться чуткостью к социальным проблемам и способностью (включая навыки чтения, письма и решения задач) использовать их на практике. По сути,

классная комната должна была стать моделью демократической общественной жизни, средоточием человеческого достоинства и научного ума, которых так не хватает вне школы. Средство, в сущности, должно было стать целью.

Место, занимаемое Дьюи в американских радикальных движениях, всегда было несколько проблематичным. Например, он не решался причислить себя к социалистам (в отличие от социалистов поддерживал вступление Соединенных Штатов в Первую мировую войну), а марксизм называл «ненаучным утопизмом». Более того, в своих попытках сохранить гибкость и противостоять догматизму, в особенности в отрицании открыто провозглашаемых целей, поставленных раньше времени, он казался слишком «нейтральным» кое-кому из тех, кто активно участвовал в борьбе за радикальные социальные перемены. Его антипатия к преподаванию жестко закрепленных социальных представлений резко контрастировала с подходом многих просветителей, сторонников социального реконструктивизма, которые считали, что подобная политическая пропаганда является неизбежным аспектом образования. Применение творческих и научных исследований к социальным проблемам — далее этого Дьюи не готов был пойти. В самом деле, его ориентированный на настоящее и эксперименталистский взгляд чаще приводил к довольно туманным описаниям альтернатив, к которым следовало стремиться, ибо четких планов социального реконструктивизма — не важно, классово ориентированных или нет, — он старательно избегал.

Более того, весьма сомнительно, что общие социальные цели и активная гражданская позиция, проповедуемые Дьюи, возможны в капиталистическом обществе, отличающемся таким вопиющим неравенством в распределении богатства и власти, таким господством потребительских настроений. Некоторые возражали также, что вера Дьюи в науку была неоправданна, поскольку научное знание запросто можно использовать в бюрократических целях или для достижения господства.

Несмотря на эту критику, Дьюи до сих пор остается одной из величайших фигур американского образования, философии и политики, гигантом, чьи работы заслуживают внимательного чтения, ибо в них содержится глубокий анализ многих насущных социальных проблем, остающихся таковыми поныне. Важнейшим вкладом в торжество демократии является его по-

нимание активной демократии и преданность ей, требование вводить ее в школах и не только.

В самом деле, хотя его оптимистическое отношение к прогрессу, свободе, обществу, науке и т. д. временами может казаться чрезмерным по сравнению с реальностью гегемонистской культуры, оно служит нам напоминанием о множестве дорог, ведущих к прогрессивным социальным преобразованиям. Мы можем спорить с некоторыми ответами, данными им, но Джон Дьюи служит примером для всех нас в своих неустанных попытках добраться до самых корней социального мира, причем не только понять, но и изменить его.

См. также очерки об Аддамс, Канте в данной книге.

Основные сочинения Дьюи

The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899.

The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

How We Think. Chicago: University of Chicago Press, 1910.

Democracy and Education. N. Y.: Macmillan, 1916.

The Public and Its Problems. N. Y.: Henry Holt, 1927.

Experience and Education. N. Y.: Macmillan, 1938.

Дополнительное чтение

Archambault R. D. John Dewey on Education: Selected Writings. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Bernstein R. J. John Dewey. N. Y.: Washington Square Press, 1966.

Kliebard H. M. The Struggle for the American Curriculum. N. Y.: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Mayhew K. C., Edwards A. C. The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896–1903. N. Y.: D. Appleton-Century, 1936.

Westbrook R. B. John Dewey and American Democracy. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1991.

Джейн Аддамс (1860–1935)

Н. НОДДИНГС

И все же, несмотря на тот факт, что государственная школа является великим спасителем иммигрантского квартала и единственным учреждением, знакомящим детей с изменившимися условиями жизни в Америке, существует некое обвинение, которое может оказаться справедливым: обвинение в том, что государственная школа слишком часто отделяет ребенка от его родителей и расширяет пропасть между детьми и отцами, хотя эта пропасть никогда и нигде не бывает такой жестокой и безграничной, как между иммигрантами, приехавшими в эту страну, и их детьми, которые посещают государственную школу и чувствуют, что источник всех их знаний — она¹.

Эта фраза, очерк, из которого она взята, и многие другие заявления Джейн Аддамс служат опровержением встречающемуся время от времени суждению, будто она была сторонницей ассимиляционизма: доктрины ассимиляции различных этнических и культурных групп. Аддамс хотела оказать гостеприимный прием иммигрантам и помочь им приноровиться к жизни в Америке, но она хотела и сохранить культурные особенности Старого света и научить молодых уважать родительское наследие. Желание помочь детям понять и оценить неамериканскую культуру их предков привело к открытию Музея труда при Халл-хаусе, основанном ею доме-общезитии для иммигрантов. «Тем не менее, — замечала Аддамс, — намного больше, чем его прямое просветительское значение, мы ценим [музей] потому, что нередко он ставит иммигрантов в положение учителей, и, мы полагаем, дает им приятный отдых от попечения, каким склонны осаждать их все американцы, включая, по-

¹ *Addams J. The Public School and the Immigrant Child // Lagemann E. C. (ed.). Jane Addams on Education. N.Y.: Teachers College Press, 1985. P. 136–137.*

хоже, их собственных детей»². Сегодня, когда мы боремся за то, чтобы обеспечить иммигрантов как в первом, так и во втором-третьем поколениях образованием, столь необходимым им, чтобы преуспеть в своих новых странах, и в то же время стремимся уважать их исконную культуру, мы можем многому поучиться у Джейн Аддамс.

Аддамс родилась в богатой семье в Иллинойсе. Ее мать умерла от преждевременных родов (это был ее девятый ребенок). Джейн исполнилось тогда всего два года, матери она, по сути, не знала. Однако она росла под знаком ее репутации: то была женщина, «чье сердце всегда было открыто и чутко к нуждам бедных», женщина, какой «будет не хватать всюду — дома, в обществе, в церкви, везде, где можно делать добро и облегчать страдания»³. Даже в детстве Аддамс до глубины души трогали сцены откровенной нищеты в городе, она остро сознавала, что сама живет в привилегированном положении.

Самое большое влияние на жизнь дочери оказал отец. Он поощрял ее к продолжению образования, а ученицей она была хорошей. Когда отец женился во второй раз, Анна Гальдеман Аддамс тоже стала играть значительную роль в жизни Джейн. Это она позаботилась о том, чтобы Джейн была своей в благородном обществе, любила музыку и изобразительное искусство, а сводный брат Джордж приобщил ее к наблюдениям за природой и помог полюбить науку. С ранних лет Аддамс решила, что оставит след в жизни: будет независимой и в то же время преданной служению.

Как и многие другие молодые женщины, Аддамс прошла через период нерешительности и нервных переживаний по поводу того, в какую именно форму выльется задуманная ею жизнь⁴. Было бы слишком просто — сказать, что она вступила в жизнь, отданную служению, ибо молодым женщинам заняться в то время было попросту нечем. Недоступность большинства профессий и общественных постов была для них фактом, не подлежащим никакому сомнению. Однако Аддамс легко мог-

² *Addams J. The Public School and the Immigrant Child. P. 139.*

³ *Lagemann E. C. Introduction // Jane Addams on Education. P. 7.*

⁴ *Ibid. См. также: Brown V.B. Introduction // Addams J. Twenty Years at Hull-House / V. B. Brown (ed.). Boston: Bedford: St Martin's, 1999.*

ла бы стать светской дамой, среди удовольствий уделяющей время от времени внимание благотворительности.

В 1889 году вместе с Эллен Гейтс Старр Аддамс открыла Халл-хаус, «дом-поселение» для просвещения бедных и удовлетворения их потребностей. Поначалу, открыв детский сад и кулинарные курсы, они сосредоточились на культурных мероприятиях, но вскоре стало понятно: бедным кварталам нужно что-то большее. Аддамс с подругами ответили на все это — и помогали даже роженицам, когда те просили принять у них роды. Хотя Аддамс и признавала, что какие-то из занятий отзываются у нее внутренним сопротивлением, подруги — Джулия Латроп и Флоренс Келли — ее заверили: занятия эти вполне приличны, достойны и даже необходимы, а Халл-хаус должен отвечать добром и помощью на все подлинное, в чем нуждаются люди⁵. Всегда чуткая к урокам опыта, Аддамс писала: «Я поняла, что жизнью невозможно управлять при помощи определенных распоряжений и правил; что мудрость, позволяющая помочь человеку справиться с трудностями, приходит лишь благодаря знаниям, пониманию его жизни и потребностей в целом; а лечить какой-то отдельный случай — заведомо приведет к ошибке»⁶. Выраженная здесь позиция весьма напоминает пропагандируемую сегодня «этику заботы».

Еще один урок, усвоенный Аддамс — главным образом за время ее путешествий по Европе, — состоял в том, что проблемы не всегда поддаются решению, принимаемому от ума. В самом деле, умственное осмысление ужасов бедности может помешать оказанию непосредственной помощи. В чрезвычайно ярком эссе под названием «Западня подготовки» Аддамс описала, какое отвращение испытала она в момент осознания того, что и она сама, и многие ее соратники «загружают ум литературой, служащей лишь тому, чтобы затемнить реальную ситуацию, разворачивающуюся у нас на глазах»⁷. Аддамс не оставила чтения и литературной работы, но она не позволяла своим многочисленным сочинениям вытеснить практическую работу, казавшуюся ей столь необходимой.

⁵ См.: *Addams J. My Friend, Julia Lathrop*. N. Y.: Macmillan, 1935.

⁶ *Eadem. Problems of Poverty* // *Eadem. Twenty Years at Hull-House*. P. 109.

⁷ *Eadem. The Snare of Preparation* // *Ibid.* P. 71.

Аддамс верила: «Зависимость классов один от другого — взаимная»⁸. Люди не только находятся в зависимости друг от друга из-за работы и различных услуг: та работа, что выполнялась в Халл-хаусе, рассматривалась как «субъективная необходимость» для «молодых людей... ищущих выхода чувству всеобщего братства»⁹. Аддамс не говорила о том, как удовлетворять эту потребность служить, если бедность удастся преодолеть (вероятность того, что это случится, была необычайно мала), и сегодня мы пребываем в тревоге, что наша благотворительность и наша потребность оказывать помощь может, вопреки нашему желанию, продлить жизнь тех самых зол, какие мы пытаемся искоренить. Отзывчивость Аддамс вкупе с решимостью просвещать представляется надежной гарантией против такого печального и нежелательного исхода.

Гибкость и отзывчивость Аддамс и ее подруг в управлении Халл-хаусом распространялась также на их образовательные программы. Аддамс критиковала тех лекторов, которые не могли приспособиться к жаждущей знаний аудитории. Первоначальный энтузиазм учеников иной раз затухал, заменялся скукой, прогулами. О профессорах она в таких случаях говорила: «Привычка к исследованию и желание сказать последнее слово по любому предмету часто берет верх над сочувственным пониманием аудитории, которое в противном случае могло появиться у лектора, и он незаметно для себя переключается на скучную школьную терминологию»¹⁰.

Популярной учебной программой в Халл-хаусе было «социализированное образование». Учителей призывали быстро снабдить вновь прибывших в страну иммигрантов необходимыми им знаниями. Однако образование в Халл-хаусе этим не ограничивалось. Здесь вольготно жили поэзия, изобразительные искусства; Латроп спонсировала клуб по изучению Платона, Старр успешно проводила уроки по Данте и Браунингу. Учителя в Халл-хаусе обеспечивали и навыки домоводства, и профессиональные знания. При составлении программ Аддамс и другие учителя руководствовались потребностями и ин-

⁸ *Addams J. First Days at Hull-House // Eadem. Twenty Years at Hull-House. P. 80.*

⁹ *Eadem. The Subjective Necessity for Social Settlements // Ibid. P. 90.*

¹⁰ *Eadem. Socialized Education // Ibid. P. 198.*

тересами учеников. В этом они служили живым примером прогрессивного образования, каким оно виделось Джону Дьюи.

Сам Дьюи был частым гостем в Халл-хаусе, он и Аддамс стали близкими друзьями. Дочь Дьюи Джейн была названа в честь Джейн Аддамс, а Аддамс произнесла надгробную речь над могилой сына Дьюи Гордона, умершего в восьмилетнем возрасте. Совершенно очевидно: Дьюи и Аддамс учились каждый на примере другого; их таланты — в теории и на практике — взаимно дополняли друг друга. Более того, Дьюи и Аддамс работали вместе в области правозащитной деятельности и были горячими сторонниками рабочих и профсоюзов.

В дополнение к непрекращающейся работе в Халл-хаусе Аддамс много писала и активно участвовала в политической борьбе. Вот что пишет Эллен Лагеманн:

Аддамс была членом Чикагского школьного совета. В 1912 году она поддержала выдвижение Теодора Рузвельта кандидатом в президенты от Прогрессивной партии. Она была членом первого исполнительного комитета Национальной ассоциации продвижения темнокожих американцев, вице-президентом Национальной ассоциации за избирательное право для американских женщин и основательницей Американского союза против милитаризма, из которого впоследствии возникли Ассоциация внешней политики и Американский союз гражданских свобод. В 1915 году ее избрали председателем Женской партии мира, а в 1919 она стала первым председателем Международной лиги женщин за мир и свободу. Именно она в 1915 году председательствовала на Международном конгрессе женщин в Гааге, на котором была образована Лига¹¹.

Первая мировая война стала испытанием для мужества Аддамс и ее преданности ненасильственным действиям. Хотя ее добрый друг Джон Дьюи, ранее противостоявший вступлению Соединенных Штатов в войну, в конце концов поддержал это решение, Аддамс осталась на позициях открытого и бескомпромиссного протеста против участия страны в войне. На нее обрушилась безжалостная критика прессы и даже Конгресса, она потеряла поддержку многих из тех, кто прежде восхищался ею и любил ее. Аддамс пришлось пережить в этой войне лич-

¹¹ *Lagemann E. C. Introduction // Jane Addams on Education. P. 30.*

ные потери, но после долгих мучений она наконец-то была вознаграждена за свои усилия в борьбе за мир во всем мире: стала лауреатом Нобелевской премии мира 1931 года и первой американкой, кому была вручена эта премия.

Преданная делу ненасилия, Аддамс настаивала на запрете военизированных упражнений в гимназии при Халл-хаусе, но даже в таком принципиальном для себя деле, когда стало ясно: многие соседские мальчишки хотят играть в эти самые игры, она уступила. Не без юмора и в то же время с легкой досадой она рассказывает о своей попытке уговорить мальчиков маршировать и упражняться с лопатами вместо игрушечных штыков и ружей. Просьба о военной подготовке, говорит она, «потрясла мои ненасильственные устои», но, всегда чуткая к запросам других, она уговаривала мальчиков пустить в ход лопаты для атаки (хотя бы воображаемой) против грязи на улицах Чикаго. Этот эксперимент окончился неудачей. Много лет спустя, стоило ей увидеть лопату, она вспоминала об этой своей просветительской задаче. «Я смотрю на нее, — пишет Аддамс, — со слабой надеждой, что настанут блаженные времена, когда орудия войны будут превращены в инструменты гражданского спасения»¹².

В том веке, когда — по крайней мере, в Соединенных Штатах — высокопоставленные политики радуют о том, чтобы заставить детей вписаться в единый образовательный стандарт, мы могли бы поучиться у Джейн Аддамс кое-чему. Хотя она, безусловно, хотела сделать культурное богатство доступным всем, кто в нем заинтересован, но категорически отказывалась навязывать свои интересы другим. Она уважала любые честные формы заработка и приветствовала участие в культурном процессе всех, вне зависимости от полученного образования. Образование в Халл-хаусе было по-настоящему делом общественным. Когда кто-либо из желающих научиться чему-то делал серьезный запрос, в общине всегда находили того, кто мог бы на это откликнуться. Аналогично, когда кто-то выражал желание преподавать любимый предмет, читать лекции или демонстрировать некие навыки, обычно он находил аудиторию, готовую у него учиться. Если же предложение интереса не вызывало, занятия прекращались.

Религиозные верования жителей поселения Халл-хаус были настолько разнообразны, что от робкой попытки проводить

¹² *Addams J. Socialized Education. P. 203.*

вечернюю воскресную службу пришлось отказаться. Жизнь в Халл-хаусе была доказательством того, что люди могут не только сотрудничать, но и жить вместе, несмотря на религиозные, национальные и экономические различия. В Халл-хаусе не было заведено идеологических проверок — помимо обязательства, взятого на себя всеми: улучшать жизнь в районе, в городе Чикаго и — в более общем плане — улучшать жизнь рабочего человека.

Примерами каждодневного вклада в образовательную программу Халл-хауса могут служить классы: физкультуры, рисования, шитья, сочинения на английском языке, биологии, кулинарии, латинской грамматики, истории, пения, вышивания, арифметики, французского языка, творчества Шекспира, алгебры, немецкого языка, лепки из глины, английского языка для итальянцев, добавьте сюда лекции по социальным проблемам, групповые чтения, волшебные сказки... Список впечатляет. В дополнение к этому в программу входили встречи с представителями профсоюза пошивщиков рубашек и гимнастические классы для членов профсоюзов переплетчиков и пошивщиков рубашек¹³. Читая о богатой школьной программе Халл-хауса, о том, с какой страстью даже очень бедные люди участвовали в этой программе, начинаешь удивляться, почему обучение в школе с давних пор является принудительным.

Аддамс была убежденной сторонницей включения текущих событий в дело образования. Однако она не собиралась «преподавать текущие события» наподобие того, как это делают наши современные учителя в государственных школах. Скорее она подразумевала другое: взять резонансный факт или проблему и поощрять их открытое исследование и обсуждение. В качестве выразительного примера она использовала так называемый «обезьяний процесс». Вместо того чтобы просто провозгласить интеллектуальное превосходство тех, кто защищает теорию эволюции, Аддамс указывала, что «группа так именуемых узколобых внесла собственный вклад в наше национальное образование. Прежде всего они продемонстрировали актуальность религии»¹⁴. Далее Аддамс показала, как это событие мож-

¹³ См.: The Hull-House Weekly Program // Addams J. Twenty Years at Hull-House. P. 207–218.

¹⁴ Addams J. Education by the Current Event // Jane Addams on Education. P. 214.

но использовать не только для научного просвещения, но, что, возможно, еще важнее, чтобы открыть дискуссию между молодыми и их родителями о религии. Проведенное ею обсуждение представляет собой идеальный пример великодушия, справедливого и беспристрастного творческого мышления.

Она схватывает самую суть того, что хочет доказать, опираясь на текущие события: «Порою кажется, будто мы собираемся бесконечно расширять то, что называется нашей публикой, и если не растянем ее до мировых масштабов, самые главные наши идеи могут с легкостью от нас ускользнуть»¹⁵.

См. также очерк о Дьюи в данной книге.

Основные сочинения Аддамс

Место публикации — Нью-Йорк, если не оговорено иное.

Democracy and Social Ethics. Macmillan, 1902.

The Spirit of Youth and the City Streets. Macmillan, 1909.

Twenty Years at Hull-House. Macmillan, 1910.

Peace and Bread in Time of War. Macmillan, 1922.

The Second Twenty Years at Hull-House. Macmillan, 1930.

The Excellent Becomes the Permanent. Macmillan, 1932.

См. также: *Bibliographic Essay* // Lagemann E. C. (ed.). *Jane Addams on Education.* Teachers College Press, 1985.

Дополнительное чтение

Место публикации — Нью-Йорк, если не оговорено иное.

Davis A. F. *American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams.* Oxford University Press, 1973.

Diliberto G. *A Useful Woman: The Early Life of Jane Addams.* Scribner, 2000.

Farrell J. C. *Beloved Lady: A History of Jane Addams's Ideas on Reform and Peace.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1967.

Lasch C. (ed.). *The Social Thought of Jane Addams.* Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1965.

Linn J. W. *Jane Addams: A Biography.* D. Appleton-Century, 1935.

Ryan A. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism.* W. W. Norton, 1995.

¹⁵ *Addams J.* *Education by the Current Event.* P. 224.

Рудольф Штейнер (1861–1925)

Ю. ЭЛКЕРС

Пророк получает откровение, т.е. знак того, что чувствует мир¹.

Рудольф Штейнер был основателем и вдохновителем самой крупной на сегодняшний день империи частного некоммерческого образования, отделенного от преподавания, ориентированного на церковь. Школы Рудольфа Штейнера — самое стремительно растущее предприятие в области преподавания в западном мире². Оно было основано в 1919 году, после Первой мировой войны, и быстро превратилось в одну из самых привлекательных альтернатив обязательному государственному образованию. «Вальдорфские школы», как называли их, стали неотъемлемой частью движения за реформу образования в послевоенной Германии и трактовались значительным вкладом в «новое образование» вне зависимости от того специфического мировоззрения, какое они несли. На протяжении 1920–1930-х годов школы Штейнера были основаны по всей Европе и заложили фундамент этой империи. Предприятие управляется из центра в Дорнахе, Швейцария, заведующего «Антропософским обществом», представительства которого разбросаны по всему миру.

Мировоззрение, лежащее в основе работы школ, называется «антропософией» («мудрость человеческая») и состоит из системы догматов. Рудольф Штейнер послужил для них движу-

¹ Steiner R. Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1994 [1904] (пер. на англ. яз.: Steiner R. Theosophy: An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man. L.: Rudolf Steiner Press, 1973. P. 41). Перевод цитат выполнен автором очерка.

² Более 600 школ по всему миру в 1996 году.

щей силой. Он родился и вырос в Венгрии³. С 1879 по 1883 год изучал математику и естествознание в Венском техническом университете. В возрасте двадцати одного года ему была поручена подготовка к изданию естественно-научных трудов Гёте⁴. С 1884 по 1890 год он работает частным наставником в богатой венской семье, а в 1886 году публикует свою первую книгу — неслучайно! — на тему гётевской философии. В 1891 году в Ростокском университете Штейнер завершает докторскую диссертацию по философии. Во время учебы он работал в Веймарском архиве Гёте и Шиллера. Там же, в Веймаре, в 1894 году он встретился с безумным Фридрихом Ницше. В 1895 году Штейнер опубликовал книгу о Ницше, а в 1897 году были опубликованы результаты его исследований о Гёте. И Гёте, и Ницше оказали влияние на разработанную Штейнером антиэмпирическую философию духовной целостности, развивавшуюся в противовес позитивистскому упрощенчеству того времени.

Однако самое большое влияние на его мышление оказала Мария фон Сиверс⁵. Они познакомились в 1900 году. Потом Штейнер работал в Берлине учителем в частной средней школе для рабочих⁶. С 1902 года он в течение трех лет преподавал в Берлинском свободном колледже⁷, после того как стал генеральным секретарем немецкой секции Теософского общества⁸. Здесь он

³ Биографические данные приводятся по: *Lindenberg C. Rudolf Steiner. Eine Biographie. Bd. I. 1861–1914; Bd. II. 1915–1925. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997.*

⁴ Издание было подготовлено для Kürschner's Deutsche National-Literatur, известнейшей в то время серии немецких классических авторов.

⁵ Мария фон Сиверс (1867–1948), дочь русского генерала, выросла в Санкт-Петербурге, была высокообразованна, говорила на нескольких языках и, имея театральные способности, время от времени играла на сцене.

⁶ *Arbeiterbildungsschule* была основана Вильгельмом Либкнехтом, ведущим немецким социал-демократом.

⁷ Частная *Freie Hochschule* в Берлине была основана в 1902 году Бруно Вилле и Вильгельмом Бёльше, писателями и активными членами модернистских кругов Берлина.

⁸ Теософское общество было основано в 1875 году в Нью-Йорке как духовное противодействие материалистическому дарвинизму. Общество превратилось в одну из ведущих сил, стоявших за международной реформой педагогики в конце XIX века.

вновь встретил Марию фон Сиверс, позднее ставшую его женой и личным менеджером. Именно она обеспечила развитие немецкой секции и таким образом способствовала карьере Штейнера. Его переход к мистицизму и оккультной философии был обнаружен 8 октября 1902 года, когда Штейнер прочитал в берлинской ратуше свою знаменитую лекцию «Монизм и теософия».

Теософия — ключ к его позднейшей работе с учетом теории образования. Первоначально Теософское общество, основанное Еленой Блаватской и Генри Стилом Олкоттом, было нацелено на возрождение восточной духовной философии и противопоставление ее декадентству в культуре Запада. Штейнер разработал собственную «антропософию» западной духовности, включающей средневековый мистицизм, оккультную натурфилософию Парацельса, неоплатоновский универсализм Джордано Бруно и возобновление эзотерического христианства Якоба Бёме. В 1912 году Штейнер порвал с Теософским обществом и построил собственную империю, начиная с основания Гётеанума в Дорнахе в 1913 году. С тех пор Штейнер неустанно разъезжал с лекциями по Европе и всему немецкоговорящему миру. У него образовалась большая группа сторонников, многие из них были людьми состоятельными и даже богатыми. На открытие первой школы деньги выделил Штейнеру Эмиль Мольт, владелец сигаретной фабрики Вальдорф-Астория в Штутгарте. Вальдорфские школы вскоре стали чрезвычайно привлекательными для состоятельных родителей, искавших своим детям альтернативы традиционному, ориентированному на изучение научных дисциплин образованию⁹.

Философское учение Штейнера зиждилось на центральной послыке о существовании и персональной реальности того, что он называл «духовным миром». В автобиографии¹⁰ Штейнер (Steiner, 1982, Р. 429) говорил о «современной форме духовного знания», каковое следует отличать от старых форм духовности, подобных скорее мечтаниям, а не истинному знанию. Духов-

⁹ См.: Steiner R. A Lecture for Prospective Parents of the Waldorf School. 31 August 1919 / R. F. Lathe, N. Parsons Whittaker (transl.). <http://www.bobnancy.com/lectures/s3829a.html>, 1997.

¹⁰ Написанная непосредственно перед смертью автобиография Штейнера является последним и самым личным изложением его идей (см.: Steiner R. Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie).

ность для Штейнера — это знание, а не просто лишь интуиция. Образование, таким образом, рассматривается как то, что развивает духовное знание мира и позволяет ученику стать живой частью духовности. Это достигается посредством внутреннего опыта (Steiner, 1982, S. 435)¹¹, а не наблюдением или описанием. Социальная организация для распространения этого внутреннего опыта называется «тайным обществом»¹² (Ibid., S. 447), что указывает на эксклюзивность данного вида знания. Поэтому неудивительно, что Штейнера называют «ведущим эзотерическим исследователем XX века»¹³.

Антропософия Штейнера делает упор на единстве тела, разума и души, причем речь идет не о личном, а о космическом единстве. Существуют три мира: физический, душевный и духовный. Человек является частью всех трех и соединен с ними семью формами своего существования на Земле. Он «укоренен» в физическом мире своим плотским, бесплотным и душевным телом¹⁴ и «прорастает» в духовный мир духовной сущностью, духом своей жизни и духовным существованием. Душа для человека — это ствол, пустивший корни на одном конце и расцветающий на противоположном (Steiner, 1994, S. 58). «Антропософия» — это не что иное, как духовная наука¹⁵ для созревания души, требующая исследования духовного мира. Исследование духовного мира сходно с исследованием мира внешнего, утверждает Штейнер в автобиографии, пусть и несколькими другими методами, но это такой же подход к правде (Steiner, 1982, S. 458).

Антропософия, разумеется, есть проект, противопоставленный западной научной культуре, проект, включающий доктрины космической судьбы и реинкарнации (Steiner, 1994, S. 68ff.). Душа имеет «внутренний» и «внешний» отделы (Ibid., S. 104–105). После телесной смерти душа попадает в «мир душ», в котором следует чистым законам духовности (Ibid., S. 110). В этом мире

¹¹ Inneres Erleben (внутренние переживания).

¹² Geheimgesellschaft (тайное общество).

¹³ Rudolf Steiner. Website Goetheaneum. <http://www.goetheaneum.ch/leute/esteiner.htm>.

¹⁴ В более поздних публикациях добавлена концепция «астрального тела».

¹⁵ Geisteswissenschaft (психология, но не в смысле «науки о человеке», который вкладывал в это понятие Дильтей).

можно увидеть прообразы¹⁶ всех вещей и существ (Ibid., S. 121). Между двумя инкарнациями дух человека «блуждает» в мире душ, и так повторяется снова и снова. Эта чисто оккультная философия применяется к образованию. Ребенок рассматривается как «человек в бытии», чья «субстанция» познается, только когда проявляется «скрытая» или «потаенная» природа человека (Steiner, 1948, S. 9). Образование есть часть потаенного знания, которое неизвестно широкой публике и открывается только верующим. Такой взгляд противоречит всему тому, что составляет современное образование со времен Просвещения.

Для Штейнера и его последователей основой образования является не преподавание и не изучение, а развитие. «Развитие» относится не к характеру, о котором говорил Руссо, и не к разуму, как предполагал Пиаже. Штейнер говорил о «трех рождениях человека», следующих друг за другом с интервалом в семь лет (Ibid., S. 22ff.). До семилетнего возраста ребенок развивается под эфирным и астральным покровом. После прорезывания коренных зубов рождается бесплотное тело, в четырнадцать лет открывается астральное тело, или тело чувств, а когда человеку исполняется двадцать один год, рождается «тело Я»¹⁷, погруженное в духовную жизнь. Средствами образования в первый период являются подражание и моделирование, во второй период — последовательность и авторитет (Ibid., S. 34), ну а в третьем периоде открывается дорога «высшей душе человека» (Ibid., S. 16).

Преподавание в первый период должно вестись не в «абстрактной манере», а конкретным образом, с «живыми наглядными картинками», представляющими подлинную духовность в форме, соответствующей пониманию ребенка (Ibid., S. 36). Педагог должен быть «внимательным, сердечным и полным сочувствия» (Ibid., S. 39) в результате изучения источников духовной науки. В конечном счете преподаватель должен представлять «подлинное знание духовной науки», лежащей в основе всего подлинного образования (Ibid., S. P. 39–40). Вплоть до полового созревания преподавание обращено к памяти ребенка, после этого — к разуму. Работа с понятиями необходима только после

¹⁶ Первоначально «Urbild» («прообраз») является одним из понятий в морфологии растений Гёте.

¹⁷ Ich-Leib.

полового созревания. Преподавание зиждется на одном центральном принципе, а именно на том, что память предшествует пониманию. Чем лучше память, тем лучше будет понимание (Steiner, 1948, S. 44–45), поэтому все первичные школьные знания должны быть основаны на запоминании.

Доктрины Штейнера абсолютны. Он утверждает, что раскрыл тайны человека и, таким образом, секреты образования. Поэтому его «духовная наука» является истинной, живой и непревзойденной основой для искусства образования (Ibid., S. 40). Этот упорный догматизм был сердцевиной антропософских реформистских движений внутри и вне образования, он сказывался в архитектуре, сельском хозяйстве, медицине, в самых разных искусствах и общественном строительстве. Учение Штейнера повлияло на таких художников, как Василий Кандинский и Йозеф Бойс, таких писателей, как Христиан Моргенштерн, и таких предпринимателей, как Эмиль Мольт. Влияние на образование, однако, ограничено его сторонниками. Штейнера не рассматривают как «классика» педагогической философии¹⁸, и даже его связь с международным движением за «новое образование» сомнительна.

Сам Штейнер не обсуждал выдающихся авторов реформистской педагогики, таких как Мария Монтессори, Джон Дьюи и Георг Кершенштейнер, авторов нового поколения, которые его не интересовали. Когда Штейнер впервые читал лекцию в Оксфорде летом 1922 года, он познакомился с Маргарет Макмиллан. После этой встречи он прочел и написал рецензию на ее книгу об образовании через воображение, увидев в ней, что характерно, подтверждение собственного учения (Lindenberg, 1997, Bd. II, S. 689ff.). Помимо этого, не существует никакого реального вклада в то, что в начале XX века было названо «новым образованием». Штейнер совершенно очевидно не был ориентирован на детей, не призывал к свободе в образовании и не был сторонником новой психологии ребенка. Поэтому он и сочувствующие ему находились в стороне от реформистской педагогики, сосредоточились на собственных делах в замкнутой общине.

¹⁸ См., например: Rorty A. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Основой его успеха были и остаются вальдорфские школы, или школы Штейнера. В феврале 1919 года Штейнер прочитал четыре публичные лекции в Цюрихе. Эти лекции были опубликованы как «ключевые пункты социального вопроса» (Steiner, 1919). Штейнер разработал свои позднейшие знаменитые принципы «триномиальной организации общества»: экономики, права и духовной жизни (Ibid., S. 31–32). Образование и школьное обучение являются частью духовной жизни или «geistige Kultur» (духовной культуры), которая действует, только когда она совершенно свободна. Таким образом, школьное обучение тоже должно быть совершенно свободным. Вальдорфские школы, следуя этому принципу, являются негосударственными учреждениями, и в этом смысле они свободны. Они называются «свободными школами», потому что работают вне зависимости от школьного расписания, утвержденного государством.

Организирующим принципом вальдорфских школ является «ритм», а не лекционная система. Существует ритм дня, недели, года. Школьное расписание строится на основе семигодичного цикла с особыми формами преподавания, такими, например, как обучение эпохам или эвритмии. В школы принимают всех, кто захочет, в них нет ни ранжирования, ни оценок. Ученикам не ставят отметки, они остаются вместе, всей группой, с одним учителем столько, сколько продолжается цикл обучения. В школах практикуется совместное обучение, в них действует независимая администрация, осуществляется тесное сотрудничество учителей и родителей. Делается попытка избежать давления на детей, школа стремится позволить им работать в соответствии с их собственным потенциалом.

Родители, заинтересованные в вальдорфских школах, стремятся избежать стрессов, связанных с обычной школой, и особенно с напряжением слишком раннего отбора. Подлинная эффективность вальдорфских школ не ясна, поскольку нет эмпирических исследований их успешности (неуспешности). Их общественное обсуждение обычно сводится к чистой идеологии и сосредоточивается на плюсах и минусах антропософии Штейнера, но без данных, по которым можно было бы объективно судить о практике школьного преподавания. В значительную часть оккультной философии Штейнера трудно поверить. Его педагогические принципы чрезвычайно далеки от «нового образования» XX века, но это вовсе не означает, что

альтернативы, предлагаемые им, на практике не работают. Есть какая-то ирония в том, что крупнейшие авторитеты в области педагогики Штейнера — Вильгельм Рейн или Теодор Фогт, — были последователями Гербарта, а не представителями «нового образования», а также в том, что большинство исследований по истории образования включают вальдорфские школы как часть движения педагогических реформ.

См. также очерки о Ницше, Руссо, Монтессори, Дьюи в данной книге и очерк о Пиаже в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Штейнера

Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Stuttgart: Greiffer & Pfeiffer, 1919.

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1948 [1907].

Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie / M. von Sievers (Hrsg.). Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1982 [1925].

Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. Dornach, Schweiz, Rudolf Steiner Verlag, 1994 [1904]. (пер. на англ. яз.: Theosophy: An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man. L.: Rudolf Steiner Press, 1973).

A Lecture for Prospective Parents of the Waldorf School. 31 August 1919 / R. F. Lathe, N. Parsons Whittaker (transl.). 1997. <http://www.bobnancy.com/lectures/s3829a.html>

Rudolf Steiner on Education: A Compendium / R. Wilkinson (ed.). Stroud: Hawthorn, 1993.

Дополнительное чтение

Lindenberg C. Rudolf Steiner. Eine Biographie. Bd. I. 1861–1914; Bd. II. 1915–1925. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997.

Rorty A. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives. L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Рабиндранат Тагор (1861–1941)

К. ДУТТА, Э. РОБИНСОН

Тот факт, что образование — это образ жизни, а не механический процесс, известен всем, всеми охотно признается и в то же время упорно игнорируется¹.

Когда Оксфордский университет в 1940 году наградил почетным докторским званием лауреата Нобелевской премии по литературе, поэта, писателя, композитора, художника и философа Рабиндраната Тагора за его многочисленные и разнообразные достижения, включая заслуги в области просвещения, в этом награждении крылась редкостная ирония. Тагор не только ненавидел полученное им в детстве и отрочестве в Калькутте школьное образование, не только не получил законченного образования в университете, он посвятил значительную часть своей взрослой жизни основанию школы (1901) и университета (1921) в поместье Шантиникетан, в бедном районе сельской Бенгалии, являвшихся самыми нетрадиционными образовательными учреждениями в Индии XX века. Такой парадокс характерен для этого необыкновенного человека.

Тагор много писал об образовании на протяжении пятидесяти с лишним лет. Самым известным его эссе является, пожалуй, «Школа поэта», опубликованная в 1926 году и призванная объяснить его сущностный подход скептически настроенным критикам как в Индии, так и за рубежом. Начало этого очерка столь прекрасно, что его стоит процитировать целиком:

Судя по задаваемым мне частенько вопросам, я пришел к выводу, что публика требует у поэта извинений за то, что он основал школу, как это со всей опрометчивостью сделал я. Надо признать, что шелковичный червь, прядущий свой кокон, и бабочка, порхающая по воздуху, представляют две противоположные друг другу различные стадии существования. Шел-

¹ Lecture in Calcutta in 1936. Цит. по: Dutta K., Robinson A. Rabindranath Tagore: The Myriad-Minded Man. L.: Bloomsberry, 1995. P. 323.

ковичный червь, похоже, имеет немалую сумму, записанную на его счет в правой стороне бухгалтерской книги Природы, если учесть, как много он работает. А вот бабочка ведет себя безответственно. Ее существование не имеет ни веса, ни пользы и легко переносится с места на место парой пляшущих крылышек. Возможно, бабочка радуется кого-то греющегося на солнце, повелителя красок, того, кто не имеет отношения к бухгалтерским книгам, зато в превосходной степени владеет великим искусством расточительства.

Поэта можно сравнить с этой глупой бабочкой. Он тоже пытается перевести на язык стихов яркие краски бытия. Так зачем же ему заточать себя в выполнении обязанностей? Зачем ему ставить себя в зависимость от тех, кто будет оценивать его работу по получаемой от нее прибыли?

Я полагаю, ответ этого поэта будет таков: когда он собрал несколько мальчиков однажды солнечным зимним днем, в теплой тени высоких и прямых саловых деревьев с царственными кронами, он начал писать поэму, но не словами, а другими средствами»².

Семья Тагора была богата и в финансовом отношении, и в духовном. Его предки были среди первых индийцев, получивших выгоду от торговли с британцами. Его дед, Дварканат Тагор, землевладелец и предприниматель, был одним из богатейших людей в Калькутте, он прославился безудержным расточительством в удовольствиях, отказом от религиозной ортодоксии и благотворительностью, включавшей финансирование высшего образования в области естественных наук для бенгальцев в Калькутте и Великобритании. Он был среди первых индусов, посетивших Европу, где он принимал королеву Викторию и таких писателей, как Диккенс и Теккерея, и был известен как «принц» Дварканат. Он умер в Лондоне в 1846 году в возрасте 52 лет.

Его сын, отец Тагора Дебендранат, был совсем другим человеком. Жизнь до двадцатилетнего возраста он вел праздную, какой и ожидали от избалованного отпрыска богатого человека. Но взгляды его коренным образом изменились, пока он наблюдал за долгим умиранием своей бабушки в священном городе Бенаресе на берегах Ганга. Он отрекся от мира и начал

² Tagore R. Towards Universal Man. L.: Asia Publishing House, 1961. P. 285–286.

поиски просвещения в священной литературе Востока и Запада, воскрешая религиозное движение реформированного индуизма, известного как Брахмо-самадж, и способствуя повышению влияния этого учения в индийской системе образования. Работал в этом направлении до самой своей смерти в 1905 году, в возрасте 88 лет. Он прослыл аскетически строгим святым, его называли «Махариши» — Великий мудрец.

Рабиндранат, четырнадцатый из его детей, родился в 1861 году и с самого начала выбрал себе иной путь, отличный от пути отца и деда. В каком-то смысле он брал пример с обоих. Как он писал в «Гитанджали» («Жертвенные песни»), сборнике стихов, переведенных с бенгальского, благодаря которому получил Нобелевскую премию по литературе в 1913 году, «спасение для меня не в отречении... Я чувствую объятия свободы в тысяче уз наслаждения».

Его первоначальное воспитание способствовало появлению этого чувства. Он ничего не знал, кроме учебы и особняка Тагоров на севере Калькутты, где хозяйничали очень строгие слуги и господствовало жесткое расписание частных уроков. Он редко видел своих родителей. На протяжении семи лет он посещал четыре школы и ни в одной не преуспел в учебе, воспоминания об этих школах не сохранили «ничего приятного ни в малейшей малости»³. У него было мало радостей и мало свободы, он тосковал по тому и другому.

Вспоминая этот свой ранний опыт и обучение методом зубрежки в сельских школах на территории семейных поместий в 90-х годах XIX века, до того как он решил открыть собственную школу, Тагор писал:

Те, кто учит в младших классах наших школ, не получили должной подготовки для своей работы. Кое-кто из них сдал только вступительный экзамен в высшее учебное заведение, другие и этого не сделали, всем не хватает адекватных знаний по английскому языку и литературе, английской истории и философии. А ведь это наши учителя, от которых мы ждем введения в изучение английского. Они ни по-английски, ни по-бенгальски не умеют говорить хорошо, все, на что они способны, это сбивать учеников с толку⁴.

³ Tagore R. *My Reminiscences*. 2nd ed. L.: Macmillan, 1991. P. 37.

⁴ *Idem*. *The Vicissitudes of Education* // *Idem*. *Towards Universal Man*.

Не обращая внимания на школу, он очень много читал с самого раннего возраста, в чем его поощряли разнообразно одаренные члены семьи, особенно один из старших братьев, создавший атмосферу непрерывного интеллектуального и артистического творчества вокруг него. (Семья Тагоров, бесспорно, является самой влиятельной индийской семьей в сфере искусств.) Его первые стихи, которые были замечены, написаны на бенгальском, как и почти все его последующие художественные произведения. Когда ему исполнилось шестнадцать, он начал писать под псевдонимом, сознательно подражая юному поэту XVIII века Томасу Чаттертону, в семнадцать лет покончившему с собой. Но по-настоящему сочинение стихов и песен расцвело в 80-х годах XIX века, после года, проведенного в Англии, где Тагор в течение короткого времени слушал лекции в Лондонском университетском колледже. К этому времени он убедился, что индийцам необходимо образование в их собственных лучших традициях и в лучших традициях Запада (и Дальнего Востока): космополитическая концепция, которая ляжет в основу его Университета Вишва Бхарати и в особенности самой продуктивной его кафедры, известной как Кала Бхаван. «Позвольте мне недвусмысленно заявить, что у меня нет недоверия ни к одной культуре из-за того, что эта культура — иностранная. Напротив, я верю, что шок от столкновения с внешними силами необходим для сохранения жизнеспособности нашего интеллекта», — писал Тагор.

Против чего я возражаю, так это против искусственного положения, в соответствии с которым иностранное образование стремится занять все место нашего национального разума и сильно затрудняет великую возможность создания новой мысли путем нового сочетания истин. Именно это заставляет меня настаивать, что все элементы, составляющие нашу культуру, должны быть укреплены: нужно не сопротивляться западной культуре, но принимать ее и ассимилировать. Она должна стать для нас питанием, а не обузой. Мы должны овладеть ею, а не жить как чернорабочие поденщики чужих текстов и книжного знания⁵.

⁵ Tagore R. The Centre of Indian Culture // Idem. Towards Universal Man. P. 222–223.

Такое видение вызвало мгновенный отклик у получившего британское образование Джавахарлала Неру, первого премьер-министра Индии, который в 1930-е годы послал свою дочь Индиру (позже тоже ставшую премьер-министром) обучаться в Шантиникетане, да и сам стал почетным главой Университета Вишва Бхарати, когда это учебное заведение было зарегистрировано в 1951 году в качестве национального университета. Видение Тагора импонировало и получившему индийское образование Махатме Ганди, который послал группу мальчиков из своей южно-африканской школы «Феникс» в Шантиникетан еще до того, как сам вернулся в Индию в 1915 году, а позднее помогал собирать деньги для Университета Вишва Бхарати, всегда испытывавшего хроническую нехватку финансирования. Но Ганди отличался от Тагора — и от Неру — тем, что не придавал никакого значения преподаванию искусств и наук, считая, что образование для сельского населения Индии должно быть чисто профессиональным. «Образование, особо поименованное как сельское образование, — это не мой идеал. Образование должно быть более или менее одинакового качества для всего человечества, нуждающегося в эволюции и совершенствовании», — говорил Тагор своему английскому другу, экономисту-аграрнику Леонарду К. Элмхерсту⁶.

Элмхерст был одним из многих талантливых людей среди неиндийцев, включая некоторых выдающихся ученых (в основном ориенталистов), работавших с Тагором в Шантиникетане в 1920–1930-х годах. Однако он уникален в том, что основал свое собственное образовательное учреждение на Западе, школу и колледж в Дарлингтоне, в девонширской глуши на юго-западе Англии, напрямую вдохновляясь примером своей работы с Тагором. В Дарлингтоне, как и в Шантиникетане, предпринимались попытки обучать детей и студентов колледжа, давая каждому как можно больше свободы путем приобщения их к природе при малейшей возможности и делая упор на искусствах, особенно на музыке по контрасту с учебной нагрузкой и спортивными играми, которым отдавалось предпочтение в городских британских школах того времени. Школа в Дарлингтоне также стремилась внушить уважение к другим культурам и была чрезвычай-

⁶ Letter to Elmhirst, 19 December 1937 // Dutta K., Robinson A. (eds). *Selected Letters of Rabindranath Tagore*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 491.

но далека как от имперской этики британской школьной системы, так и от подражательности ее индийского эквивалента. Вот что писал Элмхерст о Тагоре:

Не было такого аспекта человеческого существования, который не вызвал бы у него зачарованного интереса и с которым он не позволил бы поиграть своему уму и богатому воображению. Возьмем, к примеру, меня: я воспитывался и рос в мире, где религиозное и светское были разделены. А он настаивал, что поэзия, музыка, изобразительное искусство и жизнь едины и что никакой разделительной линии между ними быть не должно⁷.

Некоторых одаренных индивидов опыт посещения как Дарлингтона, так и Шантиникетана, несомненно, обогатил, каковы бы ни были безусловные недостатки обоих учебных заведений для менее одаренных. Экономист и философ, лауреат Нобелевской премии Амартия Сен, учившийся в Шантиникетане в 1940-х годах (его дед был одним из первых учителей, приглашенных в школу Тагором), замечает, что Шантиникетан «сыграл немалую роль» в том, что он в раннем возрасте понял: достойная жизнь требует разнообразия, а узость взгляда умерщвляет. Сен в особенности припоминает, что начал работать в вечерней школе вместе с другими подростками: преподавать местным деревенским жителям три базовые дисциплины: чтение-письмо-арифметику. Возможно, именно это положило начало его интересу к программам обучения грамоте, которым он посвятил всю свою жизнь⁸. Еще один выпускник, кинорежиссер Сатьяджит Рей, который был студентом на факультете живописи в Вишва Бхарати в 1940-х годах и стал вторым крупнейшим индийским художником XX века наряду с Тагором, в конце жизни признался, что именно в Шантиникетане он впервые начал понимать, что культура не сводится к искусству и культуре Запада, которую он впитал будучи студентом колледжа в Калькутте. Шантиникетан «открыл для меня окна. Больше, чем что-либо еще на свете, он... принес

⁷ Цит. по: *Elmhirst L. Introduction // Tagore R. The Religion of Man. L.: Unwin Paperbacks, 1988. P. 4.*

⁸ *Griffiths S. (ed.). Amartya Sen. Predictions: 30 Great Minds on the Future. Oxford: Oxford University Press, 1999. P. 214.*

мне осознание наших традиций, которые — я это знал — послужат мне основой в любом виде искусства, которым я решил бы заняться»⁹.

Такие похвалы много говорят о работе любого пионера образования, чья слава оказалась куда шире конкретного момента и контекста тогдашней Индии. Но проблема в том, что, как это всегда бывало с Тагором, его идеи не могут сформулировать и применить другие, так как несмотря на его многочисленные прочувствованные и в высшей степени разумные статьи об образовании и написанные им учебники для детей, он не выстроил конкретной теории образования. Более того, он сказал: «Я лишь начал с одной простой мысли о том, что образование ни в коем случае нельзя отрывать от жизни»¹⁰.

Преимущества и недостатки этого подхода становятся ясны, если посмотреть на отношения Тагора с Марией Монтессори. Перед визитом в Индию она писала Тагору: «Я чувствую, что ваш народ достиг более высокой степени восприимчивости к чувствам и переживаниям, чем европейцы, и я уверена, что мои идеи, основанные только на любви к детям, встретят теплый прием в сердцах индийского народа». Это пророчество, безусловно, сбылось в отношении Тагора и его школы при жизни поэта. Тагор ответил: «Метод Монтессори широко изучается не только в некоторых больших городах Индии, но и в отдаленных уголках; однако этот метод не так широко распространен на практике, главным образом из-за помех, навязанных официальной системой образования, господствующей в нашей стране». Когда Монтессори наконец посетила Шантиникетан в 1939 году, между нею и Тагором вспыхнула мгновенная симпатия, ей понравилась его школа, но чувствуется, что она поняла: весь успех предприятия зависит от уникальной ауры основателя. Как она сказала сыну Тагора, услышав о смерти его отца в августе 1941 года:

Существуют два рода слез: первый — от общей стороны жизни, и эти слезы может выдавить из себя кто угодно. Но есть

⁹ Цит. по: *Robinson A. Satyajit Ray: The Inner Eye*. L.: Andre Deutsch, 1989. P. 55.

¹⁰ Letter to Patrick Geddes, 9 May 1922 // Dutta K., Robinson A. (eds). *Selected Letters of Rabindranath Tagore*. P. 291.

другие слезы, приходящие от Бога. Такие слезы льются прямо из сердца, прямо из глубины души. Эти слезы приходят вместе с чем-то, что возвышает человечество, эти слезы допустимы. Вот такие слезы я проливаю сейчас¹¹.

См. также очерки о Ганди, Монтессори в данной книге.

Основные сочинения Тагора

Тагор писал статьи об образовании и на бенгальском, и на английском языке; здесь упомянуты только те, что написаны по-английски или переведены на английский. У него также есть много художественных сочинений, проливающих свет на его педагогические идеи, здесь они опущены (ссылки на них можно найти в биографии, рекомендованной в разделе «Дополнительное чтение»).

The English Writings of Rabindranath Tagore. Vol. 3. A Miscellany / Sisir Kumar Das (ed.). New Delhi: Sahitya Akademi, 1996.

My Reminiscences. 2nd ed. L.: Macmillan, 1991.

Rabindranath Tagore: Pioneer in Education: Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L. K. Elmhirst. L.: John Murray, 1961.

Towards Universal Man. L.: Asia Publishing House, 1961.

Дополнительное чтение

Dutta K., Robinson A. Rabindranath Tagore: The Myriad-Minded Man. L.: Bloomsbury, 1995.

Dutta K., Robinson A. (eds). Rabindranath Tagore: An Anthology. L.: Picador, 1997a.

Dutta K., Robinson A. (eds). Selected Letters of Rabindranath Tagore. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.

Elmhirst L. K. Poet and Plowman. Calcutta: Visva Bharati, 1975.

Thompson E. P. Alien Homage: Edward Thompson and Rabindranath Tagore. New Delhi: Oxford University Press, 1993.

¹¹ См. письмо 207 и примечания: Dutta K., Robinson A. (eds). Selected Letters of Rabindranath Tagore. P. 326–327.

Альфред Норт Уайтхед (1861–1947)

Н. С. ЭЛИС

Решение, к которому я призываю, состоит в том, чтобы искоренить роковое разъединение предметов, убивающее жизненность нашей современной школьной программы. В образовании есть лишь одна тема, и это Жизнь во всех ее проявлениях¹.

Альфред Норт Уайтхед, известный, главным образом, как математик и философ, был одним из самых читаемых, самых цитируемых и самых непонятых мыслителей XX века². Его чаще всего вспоминают в связи с тем, что он сотрудничал с Бертрамом Расселом в написании — с 1910 по 1913 годы — «Начал математики», трехтомного трактата по математике и логике. Взгляды Уайтхеда на образование прослеживаются по его статьям и книгам, но он не создал связного изложения своих философских взглядов на образование в одной книге, чтобы они могли быть с удобством прочитаны и поняты. Самым известным его педагогическим трудом является сборник лекций, прочитанных между 1912 и 1928 годами, под названием «Цели образования». В более поздних своих работах, написанных после 1925 года, Уайтхед сосредоточился на метафизике и развитии космологической доктрины, в которой реальность является процессом, эволюционирующим во времени.

Его английские предки были йоменами, рыбаками и фермерами. Те из его предков, кто не унаследовал землю, стали местными учителями, священниками и докторами. В то время для этих профессий не требовалось высшего образования. Дед Альфреда Норта Томас был удивительно предприимчивым че-

¹ Whitehead A. N. The Aims of Education. N. Y.: Mentor Books, 1929. P. 18–19.

² Lowe V. Alfred North Whitehead: The Man and His Work. Vol. I. 1861–1910. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985. P. 4.

ловеком, прекрасно сведущим в истории и в математике. Он стал школьным учителем и англиканским священником, основал в Рэмзгейте, на острове Тэнит в Кенте, Англия, школу для мальчиков под названием Академия Четэм-хаус. Он был первым, кто дал своим сыновьям университетское образование. Сын Томаса Альфред тоже стал англиканским священником и заступил на место отца, возглавил Академию Четэм-хаус, когда Томас принял пост вице-мэра Рэмзгейта в возрасте 63 лет.

Альфред Норт, младший из четырех детей Альфреда Уайтхеда и Сары Бакмастер, родился 15 февраля 1861 года в Рэмзгейте. Он отличался хрупким здоровьем и был любимым сыном своего отца, но тем не менее его искренне любили и старшие братья и сестра. Ранние годы он провел в Рэмзгейте, под опекой отца. Детские годы Альфреда Норта были посвящены знакомству с историческими предметами материальной культуры и размышлениям о них. Говорят, Блаженный Августин обратил саксонского короля Этельберта в христианство вблизи Рэмзгейта в 597 году под дубом, сохранившимся до начала XIX века. Всего в шестнадцати милях от Рэмзгейта находится Кентерберийский собор, где с XIII века посвящали в сан английских епископов.

В сентябре 1875 года, когда Альфреду Норту было четырнадцать, он покинул родной дом и начал учиться в закрытой школе Шерборн, где пробыл пять лет. Оба его брата учились там перед ним. В Шерборне он получил превосходное классическое образование по латыни и греческому, кроме того изучал математику. Он читал поэзию, особенно стихи Вордсворта и Шелли.

КЕМБРИДЖ (1884–1910) — МАТЕМАТИКА КАК ДИСЦИПЛИНА

В 1880 году Альфред Норт получил стипендию на обучение в Тринити-колледже Кембриджского университета. Там он сосредоточился на изучении математики. В 1884 году был избран для присоединения к «Апостолам», элитарному дискуссионному клубу с пожизненным членством, основанному Теннисоном в 20-х годах XIX века. В клубе особенно ценились оригинальный интеллект, честность и открытый ум. Чаще всего обсуждались вопросы философского, а не политического характера. Уайтхед начал читать лекции по математике в Тринити-колледже в 1884 году. Студенты любили его, восхищались его захва-

тывающей и темпераментной манерой говорить, его добротой и заботливостью. Его очаровывала интеллектуальная дисциплина математики. Одним из его первых увлечений как ученого стала работа Германа Гюнтера Грассмана. (Виктор Лоу, биограф Уайтхеда³, утверждает, что нет более вопиющего случая забвения гения в истории математики, чем история работы Грассмана.) Грассман предложил последовательную формальную математическую теорию многомерного пространства, используемого вне традиционной трехмерной геометрии. Изучив теорию Грассмана, Уайтхед начал растянувшееся на всю жизнь исследование фундаментальной природы математики. Его не удовлетворяли формулы и их применение в науке, сводящейся всего лишь к числам и количествам. В конце 1880-х годов он стремился расширить применение новых идей Грассмана и других в логике, математике и философии науки. В 1889 году он опубликовал свою первую книгу: «Трактат об универсальной алгебре», исследование систем абстрактных математических идей в применении к физике.

Когда ему было двадцать девять лет, 16 декабря 1890 года Альфред Норт Уайтхед женился на Эвелин Уэйд. Ей было около двадцати пяти лет. У них родилось четверо детей, причем все — в Кембридже: Норт в 1891 году; Джесси в 1893-м; безымянный сын, умерший при рождении, и Эрик в 1898 году. Эрик, самый младший, был убит в Первую мировую войну, в марте 1918 года.

Уайтхед больше всего известен своим сотрудничеством с Бертраном Расселом в написании трех обширных томов «Начал математики», опубликованных в 1910, 1912 и 1913 годах. (Рассел, ученик Уайтхеда в Кембридже, был на тринадцать лет его младше.) Рассел и Уайтхед начали сотрудничать вскоре после 1900 года. В этой работе они утверждали, что математика — это не столько наука количеств, сколько вывод из формальной логики. Их идеи вызвали большую дискуссию, но общий вывод, практически единодушный, состоял в том, что попытка окончилась неудачей. Виктор Лоу (1985) оценивает многотомную работу следующим образом:

Один из величайших интеллектуальных монументов всех времен»: такова оценка «Начал математики». Но монументы

³ Lowe V. Alfred North Whitehead. P. 153.

не живые, и книга почти не оказала влияния на современную математику. Однако ее наличие все-таки сказалось благотворно: положило конец мистическому взгляду на математику. Новые тенденции, начавшиеся вскоре после публикации трехтомника, во многом объясняются отсутствием влияния этой книги. Различие между математикой и метаматематикой стало важным; но в «Началах математики» не содержится метаматематической теории ее системы⁴.

Бертран Рассел (1956) вспоминал годы учения под руководством Уайтхеда, а затем сотрудничества с ним в работе над «Началами математики»:

На протяжении всего постепенного перехода от студенчества к независимому авторству я получал пользу от общения с Уайтхедом... Когда в 1900 году ко мне стали приходить собственные мысли, мне, к счастью, удалось убедить его, что они бесполезны. Такова была основа нашего с ним десятилетнего сотрудничества над большой книгой, ни одна часть которой не принадлежит кому-то одному... В Англии Уайтхеда воспринимали только как математика, и лишь Америке выпала привилегия увидеть в нем философа. Мы с ним расходились в философских взглядах, и это сделало дальнейшее сотрудничество невозможным⁵.

ЛОНДОН (1911–1923) — ПРИРОДА И ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА: КАК МЫ УЗНАЁМ?

В 1911 году Альфред Норт Уайтхед переехал из Кембриджа в Лондонский университетский колледж, чтобы преподавать математику. Причиной для переезда стало то, что в Кембридже он «попал в колею» и искал новых трудностей. В 1914 году он стал профессором Имперского колледжа науки и технологии в Кенгсинтоне. За годы жизни в Лондоне Уайтхед обратил внимание на проблемы образования и прикладной математики. Он исследовал способ мышления людей, и это привело его к вопросам о человеческой природе. Он начал спрашивать, как и почему это получается, что люди учатся, и как можно улучшить обуче-

⁴ *Lowe V.* Alfred North Whitehead. P. 290.

⁵ *Russell B.* Portraits from Memory and Other Essays. N. Y.: Symon and Schuster, 1956. P. 99–100.

ние. С 1912 по 1928 год Уайтхед написал несколько лекций об образовании и опубликовал их в 1929 году в «Целях образования». Хотя его основной личной заботой было математическое образование, он применял свои педагогические идеи к другим дисциплинам, таким как техническое образование, естествознание, искусство, литература, классические авторы.

Его неослабевающий интерес к природе и науке в это время сосредоточился в основном на физике, значении относительности и таких математических концепциях, как пространство, время и движение. Уайтхед критиковал механистический взгляд на действительность и ньютонову физику, представляющую атомы локально движимыми с помощью других частиц, но в остальном неподвижными. В то же время он считал, что формулировки Эйнштейна основаны на слишком узкой эмпирической базе. В этот период Уайтхед написал «Исследование, касающееся принципов естественного знания» (1919), «Представление о природе» и «Принцип относительности» (1922). Собственные теории Альфреда Норта Уайтхеда об относительности не были приняты физиками его времени, отчасти из-за его отказа принять во внимание средства, которыми мы измеряем пространственно-временные отношения⁶.

ГАРВАРДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (1924–1947) — МАТЕМАТИКА, ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И РЕЛИГИЯ: ЧТО ВСЕ ЭТО ЗНАЧИТ?

В 1924 году, когда Альфреду Норт Уайтхеду было 63 года, он принял приглашение Гарвардского университета на пятилетний срок — преподавать философию. Из Гарварда он ушел на покой в 1937 году и остался жить в Кембридже, штат Массачусетс, до самой смерти 30 декабря 1947 года в возрасте 86 лет. Его жена Эвелин дожила до 1961 года.

В Гарварде работа Уайтхеда наконец удостоилась прочного успеха. Он отошел от строгой формальной логики и начал ис-

⁶ В антологии «American Philosophy: A Historical Anthology» (B. MacKinnon (ed.). Albany: State University of New York Press, 1985. P. 389–427) Альфред Норт Уайтхед и Бертран Рассел рассматриваются вместе и сравниваются как два крупнейших американских процесс-философа XX века.

следовать более общие вопросы в книгах «Наука и современный мир» (1926) и «Приключения идей» (1933). На этом последнем этапе он занялся религией и выразил этот свой интерес в двух книгах: «Рождение религии» (1926) и «Процесс и реальность» (1929). В целом за гарвардский период он написал семь книг. Его представления о природе реальности более формально представлены в «Процессе и реальности» и более доступно изложены в «Символизме» (1927), «Приключениях идей» и в «Способах мысли» (1938). После ухода на покой его дом в Кембридже стал местом встреч с гостями, восхищавшимися оригинальностью его ума и неизменной теплотой души.

ОБЗОР ВЗГЛЯДОВ УАЙТХЕДА НА ОБРАЗОВАНИЕ

В раннем возрасте на Уайтхеда оказало влияние изучение древнегреческих классиков. Особенно он интересовался философией Платона. В «Безжизненной природе», одном из эссе сборника «Способы мысли», он писал: «Последние формы Платона, являющиеся для него основой всей действительности, можно истолковать как относящиеся к метафизической необходимости, подоплеке исторической случайности». Уайтхед попытался примирить различия между наукой и человеческим опытом. Он предложил метафизическую систему в полуматематической форме. Его целью было создание закономерности идей, в которой любые наши знания можно интерпретировать как отдельное проявление общей схемы. Он видел вселенную в постоянном процессе, представлял ее себе как объект воздействия универсальной силы, лежащей в основе любого события и любой последовательности событий. Он называл свою философию философией организма.

В его сочинениях подчеркиваются важные в образовании темы: «В образовании есть лишь одна тема, и это Жизнь во всех ее проявлениях»⁷.

Образование есть подведение индивида к пониманию искусства жизни; а под искусством жизни я понимаю самые полные достижения в разнообразных видах деятельности, выражающих потенциальные возможности живого существа в его жи-

⁷ Whitehead A. N. Aims of Education. P. 7.

вом окружении. Эта полнота достижения включает артистическое чувство, подчинение низших возможностей единой и неделимой личности ее высшим возможностям. Наука, искусство, религия, нравственность развиваются из этого ощущения иерархии ценностей в структуре личности. Каждый индивид заключает в себе приключение существования. Искусство жизни есть руководство этим приключением⁸.

Уайтхед призывал к противостоянию инертным идеям, «т. е. идеям, которые просто укладываются в голове — без использования, без анализа, без свежих комбинаций». Как мы должны предохраняться от этой умственной «сухой гнили»? Уайтхед настаивал: «Мы провозглашаем две педагогические заповеди: „Не преподавай слишком много предметов“ и „Что преподаешь, преподавай основательно“»⁹.

В том, что касается математики, он советует:

Если только квадратные уравнения не укладываются в связную программу, разумеется, не стоит о них ничего рассказывать... Во-первых, вы должны решить, действительно ли те количественные аспекты мира, которые достаточно просты, могут быть введены в общее образование, затем должно быть составлено расписание по алгебре, которое пояснит примерами их применение. Нам не стоит опасаться за наши любимые графики, они будут представлены во всем изобилии, как только мы начнем рассматривать алгебру в качестве серьезного средства изучения мира¹⁰.

По поводу научного образования Уайтхед рекомендует:

Первое, что надо делать с идеей, — доказать ее. Но позвольте мне на одну минуту расширить значение слова «доказать». Я имею в виду, доказать ценность идеи... или путем эксперимента, или логическим путем доказать истинность предположения... Но поскольку любой из этих процессов должен считаться приоритетным, единственным критерием оценки является практика¹¹.

⁸ Ibid. P. 39.

⁹ Ibid. P. 1.

¹⁰ Ibid. P. 7–8.

¹¹ Ibid. P. 3.

По поводу знания истории Уайтхед утверждает:

Единственная польза от познания прошлого состоит в том, чтобы вооружить нас знаниями для настоящего. Невозможно нанести больший вред юным умам, чем обесценивая настоящее. Настоящее содержит все, что есть. Это священная земля; здесь есть все, и прошлое, и будущее¹².

А вот что он говорит о самом преподавании:

Основной целью университетского профессора является представление самого себя в своем подлинном виде, т.е. как человека невежественного, но думающего, активно использующего свою малую толику знаний. В каком-то смысле знание уменьшается по мере роста мудрости: ибо детали поглощаются принципами¹³.

Уайтхед утверждает, что существует тройственный образовательный ритм в развитии учащегося и в коротких циклах изложения материала на уроках. «До тринадцати- или четырнадцатилетнего возраста этап романтический, с четырнадцати до восемнадцати лет наступает этап определенности, а с восемнадцати до двадцати двух — этап обобщения»¹⁴. Он сравнивает этот ритм с гегелевским тезисом, антитезисом и синтезом. Романтика — это поначалу восприятие свежести и новизны с полускрытыми-полуобозначенными возможностями. На этапе определенности становится важной точность формулировки, мы познаем факты в систематическом порядке. Последний этап — обобщение — является синтезом, использованием систематизированных идей. Уайтхед говорит, что каждый урок должен формировать повторение цикла. Учеников нужно поощрять на все новое и новое повторение этапов.

ЧТО ИМЕЛ В ВИДУ УАЙТХЕД?

Уайтхед был учителем математики. Отсюда следует, что его заботили вопросы образования. Он стремился сделать математику для своих учеников содержательной, интересной и сти-

¹² *Whitehead A. N. Aims of Education. P. 3.*

¹³ *Ibid. P. 37.*

¹⁴ *Ibid. P. 38.*

мулирующей. Он был убежден: обучение осуществляется в интерактивном взаимодействии, когда ученик применяет на практике или проверяет знания. Обучения не происходит, когда учитель просто передает ученику некую информацию (инертную идею). По мнению Уайтхеда, реальность сосредоточивалась в настоящем моменте, а не в прошлом или будущем. Меня поражает то, как Уайтхед развивает органическую теорию, основанную на процессе, его стремление увидеть реальность в терминах взаимодействия во времени, его целеустремленный поиск космического порядка в природе, охватывающий все познаваемое, скромность его собственных притязаний на получение лишь частичного понимания, его бесспорная нравственная честность и щедрость. Меня разочаровывает его отказ (или нежелание) систематизировать применение его философии к образованию. Гарольд Данкел (1965) провел анализ выдвинутых Уайтхедом идей и терминов в применении к образованию в книге «Уайтхед об образовании». Эта книга является поистине творческой попыткой применить на практике идеи Уайтхеда, но это не убедительный синтез и не воодушевляющий призыв к действию, который мог бы создать сам Уайтхед.

В ЧЕМ СОСТОИТ ВЛИЯНИЕ УАЙТХЕДА?

Представления Уайтхеда об образовании поражают сегодня своей современностью, но нынешним педагогам он мало известен. При жизни он был членом многих школьных комитетов, комиссий, отделов образования, но никогда не был профессиональным администратором и не изучал систему образования. Уайтхед никогда не позиционировал себя как философа педагогики. Его сочинения об образовании представляют собой разрозненные статьи. Он никогда не пытался обнародовать специфическую философию образования или готовить по ней учителей. Хотя работы Уайтхеда об образовании весьма популярны, он почти ничего не оставил в виде специфически педагогических теорий или программ¹⁵.

Те, кто пытался написать биографию Уайтхеда, испытывали серьезные трудности, столкнувшись со скудостью материа-

¹⁵ Dunkel H. B. Whitehead on Education. Ohio State University Press, 1965. P. 7.

лов и отсутствием документальных записей. Уайтхед не был аккуратным корреспондентом. Немногие имеющиеся письма адресованы в основном Бертрану Расселу и написаны в период их десятилетнего сотрудничества в работе над «Началами математики». В завещании Уайтхед сделал распоряжение, чтобы все его письма к жене были уничтожены¹⁶.

Единомышленники Уайтхеда, жившие с ним в одно время, буквально воспламенились новыми теориями, возникшими в противоположность глубоко укоренившимся механистическим взглядам того времени. Джон Дьюи написал рецензию на книгу Уайтхеда «Наука и современный мир» (1926), где выразил восхищение тем, как Уайтхед призывает к интеллектуальным переменам и новым идеям. В своей рецензии он процитировал слова Уайтхеда:

[но когда] Дарвин или Эйнштейн провозглашают теории, меняющие наше представление о мире, это триумф науки. Мы не говорим: вот очередное поражение науки, потому что ее старые идеи отброшены. Мы знаем, что был совершен еще один шаг в завоевании научной истины¹⁷.

Затем Дьюи продолжает:

Мистер Уайтхед, хотя он не преуспел в превращении новых идей в интуитивные, т. е. воспринимаемые в терминах первичного повседневного опыта, все-таки сумел, причем превосходным образом, передать читателю ощущение природы перемен и того, что она с собой несет¹⁸.

А вот что написал Джон Дьюи в рецензии на книгу Уайтхеда «Процесс и реальность» (1929):

Это не новость: работа профессора Уайтхеда на протяжении последних десяти лет оказывает воодушевляющее влияние на серьезную философскую мысль... Я также закрываю книгу с чувством огромной благодарности, которую каждый, кто

¹⁶ Lowe V. Alfred North Whitehead. P. 7.

¹⁷ Dewey J. The Changing Intellectual Climate // New Republic. 1926. Vol. 45. February 17. P. 360–361 (цит. по: Boydston J. (ed.). John Dewey: The Later Works. Vol. 2. 1925–1927. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984. P. 222).

¹⁸ Ibid. P. 223.

пытается думать самостоятельно в этом беспорядочном современном мире, должен ощущать по отношению к светлому и точному уму мистера Уайтхеда¹⁹.

Сходным образом Уайтхед отзывался о влиянии Дьюи на современную мысль:

Дьюи никогда не испытывал страха перед новизной идеи... мы живем в период, находящийся под влиянием Дьюи... Джон Дьюи — типичный представитель американского эффективного мышления; и он — ведущая интеллектуальная сила, обеспечивающая окружающему нас времени внятную логическую цель²⁰.

Уайтхед указал путь многим своим современникам и глубочайше на них повлиял. Так, Чарльз Хартшорн был молодым преподавателем в Гарварде, когда Уайтхед приехал туда читать лекции. Хартшорн посещал многие лекции Уайтхеда после 1925 года. Сегодня Хартшорн хорошо известен как представитель «процесс-философии». Он занимался метафизикой и применил подход Уайтхеда к новой формулировке традиционного доказательства бытия Божия. Благодаря работе Хартшорна и других процесс-философов влияние Уайтхеда сильнее ощущалось в области метафизики, а не естествознания, математики или педагогической теории.

См. также очерки о Дьюи, Расселе в данной книге.

Основные сочинения Уайтхеда

В Кембридже (с 1882 или раньше до 1910 года)

A Treatise on Universal Algebra, with Applications. Vol. I (другие тома не были изданы). Cambridge: Cambridge University Press, 1898.

The Axioms of Descriptive Geometry // Cambridge Tracts in Mathematics and Mathematical Physics. No. 5. Cambridge: Cambridge University Press, 1907.

¹⁹ Dewey J. An Organic Universe: The Philosophy of Alfred N. Whitehead // New York Sun. 1929. Vol. 26. October 26 (цит. по: *Boydston J.* (ed.). John Dewey: The Later Works. Vol. 5. 1925–1953. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984. P. 375–381).

²⁰ Whitehead A. N. John Dewey and His Influence // Schilpp P. A., Hahn L. E. (eds). The Philosophy of John Dewey. La Salle, IL: Open Court, 1939. P. 475–478.

An Introduction to Mathematics. N. Y.: Henry Holt, 1911.

The Organization of Thought, Educational and Scientific. L.: Williams & Norgate; Philadelphia: J. B. Lippincott Co., 1917.

В Лондоне (1910–1924)

Principia Mathematica, with Bertrand Russell. Vol. I–III. Cambridge: Cambridge University Press, 1925–1927 [1910–1913].

The Aims of Education and Other Essays. N. Y.: Macmillan Co.; L.: Williams & Norgate, 1929 (первоначально произнесено и опубликовано между 1912 и 1928 годами, в большинстве своем до 1920 года).

The Concept of Nature. Cambridge: Cambridge University Press, 1920.

The Principle of Relativity, with Applications to Physical Science. Cambridge: Cambridge University Press, 1922.

An Enquiry Concerning the Principles of Natural Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press, 1925 [1919].

В Гарварде (1924–1939)

Science and the Modern World. N. Y.: Macmillan Co., 1925; Cambridge: Cambridge University Press, 1926.

Religion in the Making. N. Y.: Macmillan Co., 1925; Cambridge: Cambridge University Press, 1926.

Symbolism: Its Meaning and Effect. N. Y.: Macmillan Co., 1927; L.: Cambridge University Press, 1928.

Process and Reality: An Essay in Cosmology. N. Y.: Macmillan Co.; Cambridge: Cambridge University Press, 1929 (corrected ed.: D. R. Griffin, D. W. Sherburne (eds). N. Y.: Free Press, 1978).

Adventures of Ideas. N. Y.: Macmillan Co.; Cambridge: Cambridge University Press, 1933.

Nature and Life. Chicago: University of Chicago Press; Cambridge: Cambridge University Press, 1934 (repr. as ch. 7 and 8 of *Modes: Thought*, 1938).

После ухода на покой в Кембридже, Массачусетс (1939–1947)

Modes of Thought. N. Y.: Macmillan Co.; Cambridge, Cambridge University Press, 1938 (шесть лекций прочитаны в Колледже Уэллсли, Массачусетс, две лекции — в Чикагском университете).

Essays in Science and Philosophy. N. Y.: Philosophical Library, 1947; L.: Rider & Co., 1948.

Дополнительное чтение

Dunkel H. B. Whitehead on Education. Columbus: Ohio State University Press, 1965.

Hartshorne C. Whitehead's Philosophy: Selected Essays, 1935–1970. Lincoln: University of Nebraska Press, 1972.

- Hendley B. P.* Dewey, Russell, Whitehead: Philosophers As Educators. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986.
- Jordan M.* New Shapes of Reality: Aspects of A. N. Whitehead's Philosophy. L.: George Allen & Unwin, 1968.
- Kline G. L.* (ed.). Alfred North Whitehead: Essays on His Philosophy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1963.
- Lawrence N.* Alfred North Whitehead: A Primer of His Philosophy. N. Y.: Twayne Publishers, Inc., 1974.
- Lawrence N.* Whitehead's Philosophical Development: A Critical History of the Background of Process and Reality. Berkeley: University of California Press, 1956.
- Lowe V.* Alfred North Whitehead: The Man and His Work. Vol. I. 1861–1910. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1990.
- Lowe V.* Understanding Whitehead. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1962.
- Lowe V., Schneewind J. B.* (eds). Alfred North Whitehead: The Man and His Work. Vol. II. 1910–1947. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1990.
- Morris R. C.* Process Philosophy and Political Ideology: The Social and Political Thought of Alfred North Whitehead and Charles Hartshorne. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.
- Russell B.* The Autobiography of Bertrand Russell. L.: George Allen & Unwin, 1968.
- Russell B.* Portraits from Memory and Other Essays. N. Y.: Simon and Schuster, 1956.

Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950)

Д. РАССЕЛ

Я начинаю думать о музыкальном образовании, при котором тело будет играть роль посредника между звуком и мыслью, становясь, таким образом, выразительным инструментом. Движение тела — это опыт, ощущаемый шестым чувством, мускульным чувством. Оно состоит из отношения между динамикой движения и положением тела в пространстве, между длительностью движения и его протяженностью, между подготовкой к движению и его исполнением. Это мускульное чувство должно постигаться интеллектом, а поскольку оно требует работы всех мускулов, добровольной или невольной, ритмическому образованию требуется движение всего тела¹.

Эмиль Жак-Далькроз родился в швейцарской семье, проживавшей в Вене, в 1865 году². Позднее семья переехала в Женеву, ставшую штаб-квартирой для дела всей жизни Далькроза. Родители заметили его необычайные музыкальные способности и еще в раннем возрасте начали обучать сына игре на фортепьяно. Его образование характеризовалось богатством и разнообразием, оно включало гимнастику, дирижирование, композицию (он был учеником таких выдающихся композиторов, как Брукнер, Делиб и Форе) и драму в театре «Комеди

¹ Émile Jaques Dalcroze // *Dutoit C.-L. Music, Movement Therapy*. Surrey: The Dalcroze Society, 1971. P. 10.

² С рождения его звали Эмиль-Анри Жаком. Когда ему было за двадцать, он начал сочинять музыку, и один издатель предложил ему сменить имя во избежание путаницы с другим французским композитором, носившим ту же фамилию. Он придумал себе фамилию Далькроз, добавил ее к Жаку и с тех пор стал известен как Эмиль Жак-Далькроз. Но в статьях и книгах его обычно называют просто Далькрозом или Жак-Далькрозом. Псевдоним «Далькроз» также часто используют в стенографии для указания на образование, основанное на его философии и технике, как на образование по Далькрозу или технику Далькроза. Здесь я буду называть его Далькрозом.

Франсез»³. В Алжире, где он дирижировал оркестром, Далькроз открыл для себя взаимосвязь музыки и жеста. Его заинтриговали замысловатые, неравномерные ритмы арабской музыки. Сначала как ученик, потом как учитель в Женевском университете он познакомился с видными представителями музыкальной и театральной культуры, педагогики и психологии, причем эти важные контакты он пронес через всю свою долгую жизнь. Среди его близких друзей мы находим новатора театральной сцены, художника Адольфа Аппиа, композитора Габриэля Форе и психолога Адольфа Шапареда. Близкие личные отношения с этими людьми позволили ему глубже понять механизмы разных областей педагогики и художественных дисциплин.

Когда в 1894 году Далькроз выступил с педагогическим дебютом в качестве профессора гармонии в Женевской консерватории, его встревожило технически точное, но безжизненное исполнение учеников по классу фортепьяно⁴. Его ужасали отсутствие чувства ритма у студентов, нехватка чувства музыкальной кантилены и неспособность услышать то, что они пишут. Далькроз приписывал эти недостатки традиционно-му обучению, нацеленному на беглость пальцев и выполнение различных теоретических заданий, никак не связанных с чувством или звукоизвлечением. Их успехам в музыке, утверждал Далькроз, «препятствовала неспособность оценить хоть с какой-то степенью точности вариации времени и ритмической компоновки» (RME, p. vii–viii). Он утверждал, что «учитель музыки должен прежде всего создавать чувство красоты в душах учеников» (Ibid., p. 22). Индивиды, считал Далькроз, должны учиться чувствовать музыку, прежде чем приниматься за изучение инструмента.

Из своих наблюдений за естественными ритмами человеческих движений Далькроз сделал вывод о том, что мозг и тело развиваются параллельно друг другу: первый передает второ-

³ Его композиторские сочинения включают оперы, концерты для скрипки, струнные квартеты, фортепьянные пьесы и песни.

⁴ Его также ужасало то, каким образом преподается пение. Он называл это «обучением попугаев» (RME, p. 19), имея в виду, что студентов учат подражать, а не понимать. [RME — «Rhythm, Music and Education» («Ритм, музыка и образование») — сборник статей о музыке, 1967 [1921]. — *Примеч. ред.*]

му свои впечатления и ощущения, а следовательно, физиологическое обучение поможет его ученикам развить способность понимать музыку и реагировать на нее. Далькроз считал, что ритм, а не звук является первичной формой движения. Чтобы подкрепить эту теорию, он выдвинул восемь принципов⁵.

Таким образом Далькроз начал развивать свой метод образования, основанный на том, что он называл эвритмией, буквально: «хорошим ритмом». Он оттачивал и совершенствовал свой метод, готовил преподавателей ритмики. Он сделал ритмику педагогическим инструментом, превратил ее в целостный подход, включающий тело, разум и душу, он стремился к развитию чувства ритма при движении во времени и пространстве. Далькроз настаивал, что понимание и ощущение связи между временем, пространством и энергией являются ключом к пониманию любой физической деятельности. Его методы внесли новые вехи в область музыкального образования, танца, драмы, оперы, физической культуры и терапии⁶.

С 1910 по 1914 год Жак-Далькроз был директором Института, названного его именем, учебного заведения, построенного специально для него в 1910 году промышленниками Вольфом и Гаральдом Дорнами в Хеллерау, неподалеку от Дрездена, Германия. Сотни студентов из многих стран приезжали жить и учиться по интенсивной программе, включавшей сольфеджио, ритмическую гимнастику, клавиатурную импровизацию и продвинутое изучение музыкального движения, называемого также пластическим искусством, музыкальной теории и практики, шведской гимнастики, танца и анатомии. В 1913 году на фестивале в Хеллерау была исполнена опера Глюка «Ор-

⁵ Вот в чем состоят эти восемь принципов. 1. Ритм — это движение. 2. Ритм имеет физическую природу. 3. Каждое движение связано со временем и пространством. 4. Музыкальность является результатом физического опыта. 5. Совершенствование физических ресурсов приводит к ясности восприятия. 6. Совершенствование движений во времени обеспечивает чувство музыкального ритма. 7. Совершенствование движений в пространстве обеспечивает чувство пластического ритма. 8. Совершенствование движений во времени и пространстве может быть обеспечено упражнениями в ритмичности движений.

⁶ В то время как Оксфордская международная энциклопедия танца 1998 года выпуска посвящает Эмилю Жак-Далькрозу шесть колонок, он не упоминается в Гарвардском словаре музыки ни в качестве композитора, ни в качестве педагога.

фей». Хореография была поставлена одним из студентов Далькроза, а хористы и солисты прошли обучение ритмике. Постановщики стремились гармонизировать движение, музыку, свет и пространство. Более пяти тысяч представителей мира театра, танца и литературы съехались посмотреть представление⁷. Хеллерау стал мировым центром образования в сфере искусств, колыбелью современного театра и сценического движения. Ритмика Далькроза была введена в качестве дисциплины в театры, танцевальные школы и образовательные центры, школы обучения по Далькрозу стали открываться по всей Европе и всему миру.

Несмотря на две мировые войны, Далькроз продолжал свою работу, полный решимости обогатить жизнь людей через опыт ритмической гимнастики. Сегодня, почти сто лет спустя, программы обучения по Далькрозу процветают в образовательных центрах по всему миру, включая многие европейские страны, Канаду, Соединенные Штаты, Венесуэлу, Тайвань, Японию и Австралию. Люди, желающие получить квалификацию преподавателей по Далькрозу, следуют строгой программе обучения, качество которой контролируется Институтом Далькроза в Женеве. Чтобы получить диплом высшего уровня, необходимо быть превосходным музыкантом и пройти десятилетний курс специализированного обучения⁸.

ОБЗОР РАБОТ ДАЛЬКРОЗА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Обучение по Далькрозу — это обучение музыке и через музыку, это образование не только музыкальное, это целая жизнь. Оно предназначено для учеников всех возрастов, с любыми способностями, выходцев из любых социально-экономических классов. Эта программа не является ни эксклюзивной, ни эли-

⁷ Сельма Одом (1998) пишет в Оксфордской международной энциклопедии танца, что среди гостей в Хеллерау были Сергей Дягилев, Вацлав Нижинский, Анна Павлова, Джордж Бернард Шоу, Дариус Мийо, Поль Клодель и Эптон Синклер.

⁸ Существуют три уровня компетентности учителя: сертификат, лицензия и диплом. Последний выдается только Институтом Далькроза в Женеве или его представителями.

тарной⁹. В начале XX века это была новейшая образовательная концепция, и она выдвинула Далькроза в первые ряды прогрессивных философов педагогики, таких как Фрёбель и Песталоцци, а также современница Далькроза Мария Монтессори. Методы Далькроза были неортодоксальными. Визитер, заглянувший в один из музыкальных классов Далькроза, увидел бы учителей и учеников без ботинок, в шароварах и свободных блузах, перемещающих в пространстве свое тело. Традиционалисты были шокированы¹⁰, а вот прогрессисты и социально-политические движения, стремящиеся к идеалам свободы¹¹ и демократии, приветствовали этот новый подход, отражающий растущее недовольство ограничениями, которые налагали европейские автократии.

В музыкальном образовании по Далькрозу музыкантство начинается с воплощения музыкальных реальностей в физическом пространстве, с использования тела как средства музыкального выражения. Вот три основные компоненты образования по Далькрозу: ритмические игры¹² — для понимания и выражения услышанной музыки; тренировка слуха (сольфеджио) — чтобы петь, что видит глаз, записывать то, что слышит

⁹ Далькроз считал, что музыкальное образование должно распространяться на всех детей; преподавание должно осуществляться в школьные часы; оно должно быть обязательной составляющей школьной программы, музыку должны преподавать квалифицированные учителя. Он утверждал, что при надлежащем обучении все дети могут улучшить свои музыкальные навыки и понимание музыки.

¹⁰ Некоторые традиционалисты называли учительниц, преподававших по системе Далькроза, «беспутными». Мне об этом рассказала в мастерской Далькроза при Университете Карнеги-Меллон Малу Хатт-Арнольд, швейцарская учительница ритмики, которую готовил сам Далькроз.

¹¹ «Свобода» — это слово, которое часто всплывает в связи с занятиями Далькроза, несомненно из-за того, что его ритмика ассоциируется со свободой от принуждения, стесненности, со свободой творить, свободой самовыражения. Ритмическая тренировка, утверждал Далькроз, освобождает людей от интеллектуальных и нервных запретов.

¹² Далькроз называл ритмику «активными играми» и проповедовал философию радости — радости самопознания и радости, протекающей из достижения контроля над собственными движениями. Термин «игра» в образовании соответствует понятиям роли игры в развитии ребенка у Пиаже и Выготского.

ухо, и создавать музыку голосом; импровизация — чтобы использовать воображение и навык внутреннего слуха для спонтанного рождения музыкальных идей. Телесное движение — это физическое выражение ритма. В каком-то смысле человек может считать ноты, наблюдая за движениями тела.

Фундаментальным понятием в ритмике является движение музыки в пространстве сквозь время. Например, основная ритмическая игра состоит в ритмичном хождении под музыку. Хождение под музыку — это поступательное движение в пространстве. По мере развертывания музыкальной фразы от одной ноты к другой танцор движется вперед в пространстве, ограниченном периодом времени, используя энергию, подходящую к темпу, и движения, соответствующие музыкальному стилю.

В ходе музыкальной прогулки учеников могли попросить хлопать в ладоши на сильную долю такта и показывать остальные доли широкими круговыми движениями рук. По мере того как руки вкруговую движутся в пространстве, время, проходящее между сильными долями ритма, выражается в этом пространстве. Ученик должен рассчитать размер жеста и энергию выражения ритма, с тем чтобы руки достигали нужной точки круга и отбивали следующую сильную долю в нужное время¹³.

Ритмика и танец имеют много общего, но между ними есть и важные различия: в танце визуальная компонента первична, а в ритмике она вторична. Танец — это искусство; ритмика — это курс обучения¹⁴. Нижинский и Дягилев были среди зрителей в Хеллерау, они были знакомы с ритмикой Далькроза. Мэри Вигман, выдающаяся немецкая танцовщица и преподавательница хореографии, находилась под сильным влиянием Далькроза. Сама она, в свою очередь, оказала влияние на следующее поколение танцовщиков. Обучение ритмике помогало танцорам лучше понять музыку, сопровождающую их танец. Далькроз писал:

¹³ Это не так просто, как кажется на первый взгляд. Единственный способ по-настоящему понять, что требуется от ученика, — проделать все движения самому.

¹⁴ Более подробное обсуждение сходств и различий между танцем и ритмикой см. в: *Farber A., Parker L. Discovering Music Through Dalcroze Eurhythmics*// *Music Educators Journal*. 1987. November.

Танцовщик должен быть обучен понимать внутреннюю связь между музыкальным и телесным движением, между развитием темы, дальнейшей разработкой и чередой поз, между интенсивностью звука и динамикой мускульного движения, между остановками и паузами, контрапунктом музыки и жеста, мелодической фразировкой и дыханием, между пространством и временем (RME, p.125).

К певцам, особенно к тем, что выступали на оперной сцене, Далькроз относился скептически:

[Они] навязывают свои жесты и позы, совершенно не обращая внимания на музыку, которую либо не понимают, либо толкуют превратно. Их ноги начинают двигаться, когда им следовало бы стоять на месте, их руки вздымаются, когда им нужно сохранять неподвижность, их тела гармонируют с музыкой не больше, чем гармонировало бы горло, если бы они вдруг начали петь фальшиво или запели бы арию из другой оперы, пока оркестр продолжает играть по первоначальной партитуре.

В Хеллерау при постановке «Орфея» Глюка под руководством Далькроза и подготовленных им репетиторов певцы изучали ритмику, чтобы понять, как достичь гармонии тела и голоса¹⁵.

Далькроз также считал, что дети не должны начинать занятий на инструменте, не пройдя прежде курс ритмики¹⁶. Он был убежден: все, кто занимается любыми видами деятельности, включающей физическую нагрузку, тоже должны тренироваться по этой программе перед тем, как приниматься за физическую подготовку. «Преподавателю ритмики, — писал он, — выпала нелегкая задача создать психологическую технику преподавания через ритм, особую технику, которая не имеет непосредственного сходства с практикующимися в настоящее время физико-культурными упражнениями. Наша особая тренировка должна предшествовать разработке техники у спортс-

¹⁵ См.: Caldwell J. T. Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995, а также: Davidson A. Dalcroze Eurhythmics and Contemporary Opera: Applications in the Production of John Adams // The Death of Klinghoffer. Honours Thesis. University of New South Wales, 1995.

¹⁶ Вот что сказал Далькроз: «Это чистейшей воды лунатизм — заставлять ребенка садиться за инструмент, прежде чем он научится понимать ритм и различать звуки» (RME, p. 53–54).

мена, акробата или танцора» (Rosenstrauch — RME 1921 / 1967). Ритмические упражнения для этих профессий должны привести к достижению равновесия, грации и самопознания.

Широкие цели ритмики состоят в том, чтобы добиться внутренней гармонии путем создания равновесия между разумом, телом и душой, а также достичь гармонии с другими людьми в сотрудничестве и других формах общения. Эти цели совпадают с целями терапии. Терапевты используют игры, основанные на ритмике, чтобы помочь пациентам обрести ощущение собственного физического пространства и того пространства, которое они делят с другими людьми¹⁷.

Опыт Далькроза в «Комеди Франсез», где он изучал дыхание, использование голоса и соотношение эмоций с осанкой, позой и жестом, способствовал развитию его метода. Разработанная им ритмическая техника с упором на отношения пространства, времени, энергии, чувства и жеста была приспособлена к подготовке театральных актеров¹⁸.

При жизни Эмиль Жак-Далькроз получил множество премий и наград за вклад в образование и сценические искусства. Он стал членом Королевской академии в Швеции, кавалером ордена Почетного легиона во Франции, получил почетные докторские степени университетов Женевы и Лозанны (Швейцария), Клермон-Феррана (Франция) и Чикаго. Он прожил долгую жизнь и успел увидеть, как центры обучения по Далькрозу открываются во многих уголках мира, как его метод начинает применяться в государственных школах, консерваториях, колледжах, театральных и оперных институтах, в терапевтической работе со слепыми, глухими, физически и умственно отсталыми детьми и взрослыми. О глубине благодарности его учеников и размахе его влияния говорит тот факт, что на семидесятилетие он получил в подарок книгу, подписанную 10 500 бывших учеников сорока шести национальностей.

См. также очерки о Фрёбеле, Песталоцци, Монтессори в данной книге.

¹⁷ Подробнее о терапевтическом использовании ритмики Далькроза см.: *Dutoit C.-L. Music, Movement Therapy.*

¹⁸ См.: *Rogers C. M. The Influence of Dalcroze Eurhythmics in the Contemporary Theatre: Doct. diss. Louisiana State University, 1966.*

Основные сочинения Далькроза

- Eurhythmics, Art and Education / F. Rothwell (transl.). N. Y.: Ayer Company, 1976.
- Rhythm, Music and Education / H. Rubinstein (transl.). L.: The Dalcroze Society, 1921 / 1967. Это сборник из тринадцати статей, первоначально опубликованных на французском языке. Названия свидетельствуют о том времени, когда он предлагал свой метод музыкального образования, и демонстрируют широту его интересов:
- The Place of Ear-Training in Musical Education, 1898 (Развитие музыкального слуха и его место в музыкальном образовании).
- An Essay in the Reform of Music Teaching in Schools, 1905 (Эссе о реформе преподавания музыки в школе).
- The Invitation into the Rhythm, 1907 (Знакомство с ритмом).
- Music and the Child, 1912 (Музыка и ребенок).
- Rhythmic Movement, Solfège and Improvisation, 1914 (Ритмическое движение, сольфеджио и импровизация).
- Eurhythmics and Musical Composition, 1915 (Ритмика и музыкальная композиция).
- Music, Joy, and the School, 1915 (Музыка, радость и школа).
- Rhythm and Creative Imagination, 1916 (Ритм и творческое воображение).
- Rhythm and Gesture in Music Drama and Criticism, 1910–1916 (Ритм и жест в музыкальной драме и в критике).
- How to Revive Dancing, 1912 (Как воскресить танец).
- Eurhythmics and Moving Plastic, 1919 (Ритмика и пластика движений).
- Music and the Dancer, 1918 (Музыка и танцовщики).
- Rhythm, Time, and Temperament, 1919 (Ритм, время и темперамент).

Дополнительное чтение

- Abramson R. M. The Approach of Emile Jaques-Dalcroze // Choksy L. (ed.). Teaching Music in the Twentieth Century. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Abramson R. M., Reiser J. Music As a Second Language: An Integrated Approach to Ear-Training, Sight Singing, Dictation, and Musical Performance. N. Y.: Music and Movement Press, 1996.
- Andrews G. Creative Rhythmic Movement for Children. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1954.
- Aronoff F. W. Move with the Music. N. Y.: Turning Wheel Press, 1982.
- Bachmann M.-L. Dalcroze Today: An Education Through and into Music / D. Parlett (transl.). Oxford: Clarendon Press, 1991.
- Bachmann M.-L. Theoretical Foundations of Dalcroze Eurhythmics. L., 1986.
- Becknell A. F. A History of the Development of Dalcroze Eurhythmics in the United States and Its Influence on the Public School Music Program: Doct. diss. University of Michigan, 1970.

- Caldwell J. T.* Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
- Davidson A.* Dalcroze Eurhythmics and Contemporary Opera: Applications in the Production of John Adams// The Death of Klinghoffer. Honours thesis. University of New South Wales, 1995.
- Dutoit C.-L.* Music, Movement Therapy. Surrey: The Dalcroze Society, 1971.
- Farber A., Parker L.* Discovering Music Through Dalcroze Eurhythmics// Music Educators Journal. 1987. November.
- Findlay E.* Rhythm and Movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics. Evanston, IL: Summy Birchard, 1971.
- Gell H.* Music, Movement and the Young Child. Sydney: Australasian, 1949.
- Odom S. L.* Jaques-Dalcroze, Emile // Oxford International Encyclopedia of Dance. Vol. 3. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Odom S. L.* Choreographing Orpheus: Hellerau 1913 and Warwick 1991 // Dance Reconstructed / B. Palfy (ed.). New Brunswick, NJ, 1993.
- Revkin L. K.* An Historical and Philosophical Inquiry into the Development of Dalcroze Eurhythmics and Its Influence on Music Education in the French Cantons of Switzerland: Doct. diss. 1984.
- Ring R.* (ed.). Hellerau Symposium, Geneva: Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique, 1993.
- Rogers C. M.* The Influence of Dalcroze Eurhythmics in the Contemporary Theatre: Doct. diss. Louisiana State University, 1966.
- Rosenstrauch H.* Essays on Rhythm Music Movement. Pittsburgh, PA: Volkwein Bros Inc., 1973.
- Schnebly-Black J., Moore St.* The Rhythm Inside. Portland, OR: Rudra Press, 1997.
- Spector I.* Rhythm and Life: The Work of Emile Jaques-Dalcroze. Stuyvesant, NY: Pendragon Press, 1990.
- Steinitz T.* Teaching Music: Theory and Practice of the Dalcroze Method. Tel-Aviv: OR-TAV Music Publications, 1988.

Уильям Эдуард Бёркхардт Дюбуа (1868–1963)

В. ХАРРИС, А. И. УИЛЛИС

Здесь похоронены многие вещи, которые, если их прочитать терпеливо, могут прояснить, что значит быть черным здесь, на заре XX века. Смысл этого будет тебе небезынтересен, любезный читатель, ибо проблема XX века — это проблема «цветного барьера»¹.

Уильям Эдуард Бёркхардт Дюбуа, ученый, историк, социолог, писатель, редактор, политический активист, радикальный демократ, социалист, пацифист, панафриканист и коммунист, написал эти пророческие слова почти век назад, но они звучат актуально и по сей день. Он представлял собой тип современного интеллектуала, сформированного такими различными философиями, как кальвинистское христианство и прагматизм, и такими политическими идеологиями, как социализм. Дебютом Дюбуа в качестве одного из ведущих интеллектуалов Америки и всего мира стала публикация сборника эссе «Души черного народа», посвященного трудностям расы в Америке. Благодаря этим точно подобранным статьям Дюбуа получил более широкую аудиторию и популярность, которой не удостоились его ранние новаторские работы: «Прекращение африканской работорговли» (1896) и «Филадельфийский негр» (1899). В первой из этих книг развиты идеи его диссертации, защищенной в Гарварде, где содержится системный анализ экономических и исторических масштабов и последствий работорговли. Вторая книга — некоторые рассматривают ее как провозвестницу черной городской социологии — подробно повествовала о «социальных условиях цветного населения» в седьмом районе Филадельфии. Создание, публикация и распространение каж-

¹ *Du Bois W.E.B. The Souls of Black Folk.* N. Y.: Penguin Classics, 1989 [1903]. P. 1.

дой из этих книг отражали идеологические позиции, реально-сти и противоречия, с которыми приходилось сталкиваться тогдашним членам африканской диаспоры.

Что помогло Дюбуа добиться влияния в различных культурных сферах в то время, когда большинство потомков выходцев из Африки были необразованны, лишены гражданских и избирательных прав, угнетены и рассматривались как интеллектуально неполноценные? Некоторые ответы можно найти в его происхождении. Он появился на свет в Грейт-Бэррингтоне, штат Массачусетс, в городе и регионе, известных ассимиляцией своего небольшого черного населения и не слишком ярким расизмом. Именно здесь Дюбуа приобрел образ типично сдержанного, социально консервативного и религиозного жителя Новой Англии².

Корни Дюбуа — Западная Африка, Европа, Багамы, Санто-Доминго, Гаити, Новая Англия — отражают пути работорговли, смешения рас, освобождения и борьбы за гражданство, пройденные многими из африканской диаспоры. Дюбуа родился 23 февраля 1868 года в семье Альфреда Дюбуа и Мэри Бёркхардт Дюбуа. Он не сталкивался с открытыми проявлениями расизма и актами насилия, хорошо знакомыми его братьям на Глубоком Юге. Напротив, он был воспитан в сравнительно благоприятном расовом окружении. По единодушным свидетельствам, Дюбуа с самых ранних лет демонстрировал исключительные интеллектуальные способности и быстро освоил школьную программу. Расовая действительность в Америке вмешивалась в его жизнь незаметно, шаг за шагом, по мере того как он пошел в среднюю школу. Позднее он писал о расовых и гендерных проблемах в нескольких исторических и социологических исследованиях, в журнальных статьях, в романах, например, «Негр» (1915), в детском журнале «Книга домовых» (1920–1921), а также в романе «В поисках Серебряного руна» (1911).

Среднюю школу Дюбуа окончил с отличными оценками: он был первым черным выпускником школы. Вскоре после этого умерла его мать Мэри Дюбуа. Ее смерть повлияла на его стремление к высшему образованию в том смысле, что мать не могла завещать ему деньги на дальнейшее обучение. Некоторые чле-

² Lewis D. L. W. E. B. Du Bois: Biography of a Race, 1868–1919. N. Y.: Owl Books, 1994; Rampersad A. The Art and Imagination of W. E. B. Du Boi. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

ны общины собрали средства на его учебу в колледже. Дюбуа хотел учиться в Гарвардском университете, но некоторые из белых жертвователей, согласившихся выплачивать по сотне долларов ежегодно на нужды его образования, отвергли такой выбор. Вместо этого они выбрали Университет Фиска в Нэшвилле, штат Теннесси, как самый подходящий колледж для черного мужчины. Патернализм подобного рода был вполне обычным явлением, это событие предвосхитило одну из крупнейших политических дискуссий столетия: о будущем чернокожих и о наилучших методах обеспечения расовой справедливости и равенства.

Дюбуа предстояло бросить вызов идеологическим представлениям тех, кто стремился всячески ограничить интеллектуальные притязания чернокожих и навязывать им профессиональное образование. Его оппонентом в этих спорах стал Букер Т. Вашингтон, основатель Института Таскиги, самый влиятельный чернокожий человек в Америке.

В семнадцать лет, будучи студентом первого курса Университета Фиска, Дюбуа в буквальном смысле шагнул за «занавес», который он так красочно описал в «Душах черного народа». Университет Фиска был полной противоположностью привычного ему преимущественно белого европейского культурного окружения. Фиск дал Дюбуа полное погружение в черные культуры — и интеллектуальные, и народные. Одно из его воспоминаний сосредоточено на первоначальных впечатлениях о студентах Фиска и о реакции на преимущественно черное культурное окружение. «Я был потрясен, впервые оказавшись среди стольких людей с кожей того же цвета, что у меня, а вернее стольких разнообразных и необыкновенных цветов, какие раньше я видел лишь мельком, причем мне показалось, что со всеми этими людьми я связан новыми, волнующими и вечными узами»³.

В учебной программе фигурировали традиционные предметы классического образования: латынь, греческий, физика, литература, европейские языки, математика, риторика, науки и искусства. В Фиске Дюбуа учился блестяще, но он отмечал, что некоторым чернокожим студентам не хватало подготовки, и интерпретировал это как прямой результат низкого социального статуса их расы и отсутствия возможностей. Освободи-

³ *Du Bois S. G. His Day Is Marching on. Philadelphia, PA: J. J. Lippincott, 1971.*

тельное образование будет появляться как центральный догмат его работ на протяжении всей карьеры, например, статей, заключенных в сборнике «Образование чернокожих, десять критических статей 1906–1960». Впервые он опробовал эту идею на практике, став учителем на время летних каникул в Фиске.

Холмы Теннесси вдохновили Дюбуа на политическую работу, которой он посвятил всю жизнь: образование чернокожих и повышение их социального статуса. Дюбуа хотел на себе испытать жизнь чернокожих на Юге.

Я решил узнать кое-что о неграх в сельских районах: поехать туда и учить во время летних каникул. Меня никто не обязывал это делать, моей стипендии вполне хватало на проживание, но дело не в этом. О сельской глубинке Юга ходят слухи, что это настоящее гнездилище рабства. Я хотел увидеть это своими глазами⁴.

Два лета подряд Дюбуа преподавал в школах, созданных вскоре после отмены рабства, и столкнулся с «последними из человечества»⁵. Сам Дюбуа улавливал иронию ситуации, когда пришлось «простейшими словами» толковать о Цицероне с детьми, подростками и взрослыми, не знающими азов грамоты. Тем не менее он не отказался от желания поделиться знаниями и самому приобрести ценные культурные сведения о чернокожих, недавно освобожденных от рабства. Одним из примеров этого является восхищение Дюбуа «печальными песнопениями»: негритянскими спиричуэлс, расцветшими в этот период. Устные общинные религиозные ритуалы в этих сельских церквях, живые и энергичные, наполненные музыкой, совершенно не походили на торжественность епископальной службы, к которой Дюбуа привык в Беркшире. Но они дали ему шанс проникнуться чувством общности с неимущими чернокожими.

Оставшееся время в Фиске Дюбуа учился обычным образом, активно участвовал во внеклассных занятиях, таких как хоровое пение и работа литературным, а затем и главным редактором «Herald», университетской газеты. Взгляды Дюбуа на религию и расу тоже менялись. Перед получением диплома в 1888 году Дюбуа решил все-таки перейти в Гарвард и получить

⁴ Ibid. P. 114.

⁵ Ibid.

там докторскую степень. Он был принят в Гарвардский университет как студент предпоследнего курса и получил грант Фонда Гринлифа для покрытия расходов на проживание.

Дюбуа был допущен в гарвардское «культурное содружество»⁶. Его образование резко сменило курс под руководством наставника — историка Альберта Бушнела Харта⁷. От Харта Дюбуа узнал о строгих критериях обучения и исследования в университетах Германии. Гарвардские профессора помогли Дюбуа оторваться от провинциального образа мыслей, в каком он был воспитан, от расовых притязаний, лежавших в основе его (как и других чернокожих) существования, и занять более космополитическую и либеральную позицию. Дюбуа получил степень бакалавра в 1890-м, магистра — в 1891-м, а доктора — в 1895 году. Его диссертация «Прекращение африканской работорговли» была выбрана первым томом, опубликованным в Гарвардской исторической серии. Она остается образцом методологической строгости и богатейшим источником изучения африканской работорговли. Расширение его интеллектуальных горизонтов в Гарварде открыло ему мир: он продолжил образование в Германии. На протяжении всей карьеры Дюбуа искал по всему миру идеологические и интеллектуальные связи с людьми одного с ним цвета кожи, а также с европейцами и белыми американцами, которые придерживались прогрессивных взглядов. Начало этому стилю поведения, нашедшему отражение в его многочисленных работах, положил период обучения в Европе.

Дюбуа учился в Университете Фридриха Вильгельма в Берлине в течение двух лет начиная с 1892 года. Немецкие ученые, такие как Густав фон Шмоллер, Адольф Вагнер, Генрих Рудольф фон Гнейст и Макс Вебер, вызвали огромный интерес у Дюбуа и фундаментальным образом повлияли на его интеллектуальное развитие, сместив его в левую от центра сторону, и в то же время обеспечили ему понимание новых экономических теорий и социализма⁸. С другой стороны, Генрих фон Трейчке, несмотря на его национализм и презрительное отношение к мулатам, укрепил в Дюбуа то, что его биограф Рамперсад называл тягой

⁶ Rampersad A. Op. cit.

⁷ Manning M. W.E.B. Du Bois, Black Radical Democrat. Boston, MA: Twayne Publishers, 1986.

⁸ Rampersad A. Op. cit.

к элитаризму и авторитаризму. Дюбуа вернулся в Соединенные Штаты с ощущением готовности «преподавать в негритянском университете, создать кафедру истории и обществоведения, собирать способных молодых негритянских учеников и проводить научное изучение негритянского вопроса в прошлом и настоящем с целью его наилучшего разрешения»⁹. Дюбуа пытался устроиться на должность преподавателя в Университете Говарда, в Хэмптоновском институте и в Университете Фиска. Европа произвела на Дюбуа неизгладимое впечатление, повлияла на изменение его философских и идеологических позиций.

Законы и обычаи ограничивали распространение грамотности среди чернокожих во времена рабства и после его отмены. Среди самых известных законов были Черные кодексы Юга и судебные решения, обеспечивающие «отдельные, но равные помещения». На самом деле большинству школ не хватало финансирования, учителя были плохо подготовлены, школьные помещения и наглядные пособия — в ужасном состоянии. Отдельные люди и благотворительные организации, например свободные чернокожие, аболиционисты и миссионеры старались обеспечить хоть начатки образования в до- и послевоенный периоды. Одним из компромиссов, разработанным для образования чернокожих в послевоенный период, было решение преподавать образование, прикладное или профессиональное, которое поддерживало бы социальный статус чернокожих¹⁰.

Сама судьба не позволила Дюбуа принять приглашение преподавать математику в Институте Таскиги, возглавляемом Букевром Т. Вашингтоном. Этот институт был известен своей ориентацией на профессиональное промышленное образование. Вместо этого Дюбуа принял пост заведующего кафедрой античности Университета Уилберфорса, известного как один из существовавших еще до Гражданской войны институтов, предлагавших образование чернокожим, и как место, где плантаторы Юга могли дать образование своим незаконнорожденным отпрыскам-рабам и освободить их. Дюбуа преподавал латынь и греческий, математику и другие дисциплины, но ему не разрешили читать курс обществоведения. У него были столкновения с универси-

⁹ Moore J. B. W. E. B. Du Bois. Boston, MA: Twayne Publisher, 1981.

¹⁰ Anderson J. The Education of Blacks in the South, 1865–1930. Bloomington, IN: University of Indiana Press, 1988.

тетским начальством по вполне традиционным вопросам, таким как расписание и надлежащее поведение преподавателей. Дюбуа женился на студентке Университета Уилберфорса Нине Гомер за несколько месяцев до того, как покинул этот университет и занял место исследователя в Университете Пенсильвании.

Американские расовые запреты вынудили Дюбуа и Нину жить среди чернокожих бедняков, которых он изучал. Дюбуа сосредоточил усилия на документировании жизни чернокожих в Филадельфии. На соби́рание эмпирических и статистических данных у него ушел год. Результатом стал классический труд по социологии «Филадельфийский негр» (1899). В исследовании Дюбуа окружение, угнетение и некоторые личные характеристики названы основными причинами состояния чернокожих в Филадельфии. Рамперсад подмечает некальвинистскую интонацию, пронизывающую описание криминальной среды, господствующей среди участников исследования Дюбуа¹¹. Вместо того чтобы обвинять одних только чернокожих в их несчастьях, Дюбуа искал и требовал поведения, ведущего к подъему — нравственному, образовательному, экономическому, культурному и политическому. Дюбуа закончил работу в Филадельфии и принял приглашение преподавать в Университете Атланты, Джорджия, в качестве профессора экономики, истории и социологии. Здесь Дюбуа в полной мере осуществил свои притязания на интеллектуальное лидерство и в результате завоевал исторический статус лидера. Он утвердился как чернокожий интеллектуал, создал программу исследований негритянского вопроса, он организовывал конференции, основал такие журналы, как «The Moon» и «Horison», пережил смерть любимого сына и написал одно из бессмертных произведений американской интеллектуальной истории — «Души черного народа». Университет Атланты предложил альтернативу философии и реальности прикладного профессионального образования, предлагаемого Букером Т. Вашингтоном в Институте Таскиги. Прогрессивные преподаватели в Университете Атланты, такие как Аза Уэр, в рамках существовавших ограничений воспитывали интеллектуальную восприимчивость, которой не было в Университете Уилберфорса. По мере того как Дюбуа продолжал исследования, организовывал конференции и завоевывал

¹¹ Rampersad A. Op. cit.

сторонников своих идей, ему и его последователям становилось все труднее мириться с доминированием Букера Т. Вашингтона во всех аспектах жизни чернокожих.

Книга «Души черного народа», получившая восторженные отзывы таких чернокожих интеллектуалов, как Джеймс Уэлдон Джонсон, Бенджамин Броули, Джесси Редмон Фосет и Ида Уэллс-Барнетт, а также бывший профессор Уильям Джеймс, открыла более широкую дискуссию о статусе чернокожих, чем позволяла идеология и власть «машин Таскиги». Как пишет Рамперсад, Дюбуа стремился «обратить в свою веру американский народ, черных и белых, очаровать его и убедить в правильности своих оптимистических взглядов на черную культуру в Соединенных Штатах. Ни чернокожие в полном составе, ни белые не были убеждены в том, что темнокожие, живущие в Америке, наделены запасом духовности, облагораживающей их жизнь»¹². «Души черного народа» включают четырнадцать статей, причем восемь из них были предварительно опубликованы, а затем специально переработаны для этой книги. Статьи написаны в различных жанрах и по композиции напоминают «Листья травы» Уитмена. Собранные вместе, они образуют всеобъемлющий обзор развивающихся философских взглядов и идеологических представлений Дюбуа, не стесненных методологической жесткостью и бесстрастным тоном, в каком написаны «Прекращение африканской работорговли» и «Филадельфийский негр».

Среди пяти наиболее цитируемых статей — «О наших духовных устремлениях», в ней Дюбуа формулирует идеи по поводу «жизни за занавесом» расовых запретов и «борьбе двух душ или двойном сознании», характерном для всех потомков африканских выходцев. Такие статьи, как «О рассвете свободы», «О кончине перворожденного» и «Песни печали» тоже широко цитируются. Если бы Дюбуа ничего больше не написал за всю свою жизнь, кроме статьи «О Букере Т. Вашингтоне и других», ему все равно было бы обеспечено почетное место в американской интеллектуальной жизни. Это собрание статей, вероятно, более, чем что бы то ни было еще среди сотен статей, свыше десятка книг, исследовательских работ и многочисленных речей, является образцовой, эталонной работой Дюбуа. Этими словами Дюбуа бросил дерзкий вызов лидерству Вашингтона.

¹² *Du Bois W.E.B. The Souls of Black Folk.*

Едва ли не самым поразительным явлением в истории американских негров с 1876 года является восхождение Букера Т. Вашингтона. Оно началось в то время, когда военные воспоминания и идеалы быстро забывались; время начала бурного коммерческого строительства; чувство сомнения и нерешительности охватило потомков освобожденных рабов: вот тогда и началось его лидерство. Мистер Вашингтон пришел с простой и определенной программой в тот психологический момент, когда нация немного стыдилась того, что потратила столько переживаний на негров, и всю свою энергию сосредоточила на долларах. Его программа профессионального образования, примирения Юга, молчания и подчинения в том, что касалось гражданских и политических прав, была не вполне оригинальной... Но мистер Вашингтон с самого начала неразрывно связал эти вещи; он вложил в свою программу энтузиазм, безграничную энергию и такую же безграничную веру, он перевел ее с бокового пути на магистральный, превратил в настоящий Образ Жизни. И рассказ о том, какими методами он это сделал, есть потрясающе исследование человеческой жизни¹³.

Дюбуа словно скальпелем рассек умение Букера Т. Вашингтона заискивать перед теми, кто поддерживал самые разные идеи по поводу чернокожих: от патернализма до превосходства белых. Он проанализировал также, какими способами Вашингтон добился политического влияния и мантии единственного чернокожего лидера, по крайней мере, среди многих белых и чернокожих, причем его положение много лет оставалось незыблемым. Не менее важен, отмечал он, и тот вред, какой причинило замалчивание голосов оппозиции, возвышение притязаний, представлений и верований одного человека, говорящего от имени целого народа. Кажущееся презрение Вашингтона к тому типу образования, какое получали остальные чернокожие, возбудило гнев и тревогу Дюбуа. Более того, Дюбуа рассматривал поиски примирения и умиротворения, предпринимаемые Вашингтоном, как капитуляцию и отказ от законных требований угнетенного народа. Особенно резко Дюбуа критиковал Вашингтона за приверженность профессиональному образованию. Сам Дюбуа признавал потребность в таком образовании, но непременно — в сочетании с универси-

¹³ *Du Bois W.E.B. The Souls of Black Folk. P. 36–37.*

тетским. Термин «одаренный десятый» ассоциируется с Дюбуа и часто связывается с его противостоянием профессиональному образованию. Некоторые рассматривали идею создания элитной группы студентов для обучения лидерским ролям как свидетельство оторванности Дюбуа от реальной американской жизни. Однако многим другим эта идея казалась разумным решением проблемы лидерства или пустоты, олицетворенной Букером Т. Вашингтоном и его политикой. Взгляды, выраженные в этой статье и в идее «одаренного десятого», до сих пор раскалывают общество. Тем не менее статьи Дюбуа вдохновили оппозицию Вашингтону и помогли предотвратить полное подавление тяги чернокожих к просвещению.

Кроме того Дюбуа помог мобилизовать группу людей, представителей разных рас, преданных идее расовой справедливости и равенства. Эти люди участвовали в том, что стало известно как движение «Ниагара», которое предшествовало созданию Национальной ассоциации содействия прогрессу цветного населения (НАСПЦН) и зарождающемуся Панафриканскому движению. НАСПЦН с Дюбуа в роли директора и руководителя исследовательской работы устраивала акции на улицах, в судах и кабинетах влиятельных людей. Пусть и не сразу, но эти действия принесли плоды, привели к достижению большей расовой справедливости и равенства. Например, журнал «Crisis», официальный орган НАСПЦН, фиксировал линчевание чернокожих мужчин, женщин и детей, его редакторы агитировали за национальный закон, запрещающий такие чудовищные злодеяния. Дюбуа и другие в этом плане пошли по дороге, проложенной героическими усилиями Иды Уэллс-Барнетт. Журнал «Crisis» публиковал сочинения чернокожих писателей, ставших основными героями Гарлемского ренессанса. Дюбуа продолжал эту работу от имени НАСПЦН вплоть до своей отставки в 1934 году.

И до и после выхода из НАСПЦН, а также на протяжении следующих двадцати девяти лет Дюбуа способствовал процессу интернационализации борьбы чернокожих в Соединенных Штатах. Он принимал участие во многих международных встречах, объединяющих освободительную борьбу по всему миру. Так, он посетил несколько заседаний Панафриканского конгресса в Европе, на которых познакомился со многими мужчинами и женщинами — с Сирилом Лайонелом Робертом Джеймсом, Эдвардом Блайденом и другими, обсуждавшими его идеи империализма и колониализма.

Более шестидесяти лет Дюбуа участвовал в борьбе на многих фронтах. Его взгляды эволюционировали от либеральных до членства в коммунистической партии и переезда на постоянное местожительство в Гану, Западная Африка. Его вклад огромен, никто другой из чернокожих интеллектуалов после него не достиг того же статуса, что и он, в академических и политических кругах. Свидетельства его влияния можно найти в многочисленных книгах, эссе и журнальных статьях, написанных о его роли в образовании, социологии, политике и освободительной борьбе. Он остается символом, воплощающим интеллектуальные идеалы и неуклонное стремление к свободе. И тем не менее он возбуждал острую критику. Вспоминается «разоблачительная биография» Бродерика¹⁴. Но были и другие книги, более взвешенно анализирующие его жизнь и работу, и среди них — написанные Гербертом Аптекером, Августом Мейером, Арнольдом Рамперсадом, Мараблом Мэннингом и Дэвидом Леверингом Льюисом.

Основные сочинения Дюбуа

The Suppression of the African Slave Trade. N. Y., NY: Longmans, Green, 1896.

Atlanta University Publications on the Study of Negro Problems, 1898–1913.

The Philadelphia Negro. Boston, MA: Ginn & Co., 1899.

The Souls of Black Folk. N. Y.: Penguin Classics, 1989 [1903].

John Brown. Philadelphia, PA: George W. Jacobs, 1909.

The Quest of the Silver Fleece: A Novel. Chicago, IL: A. C. McClurg, 1911.

The Negro. N. Y.: Henry Holt, 1915.

Darkwater Voices from Within the Veil. N. Y.: Harcourt, Brace & Howe, 1920.

Black Reconstruction. N. Y.: Harcourt, Brace, 1935.

Black Folk Then and Now: An Essay in the History and Sociology of the Negro Race. N. Y.: Henry Holt, 1939.

Dusk of Dawn: An Essay Toward an Autobiography of a Race Concept. N. Y.: Harcourt, Brace & Howe, 1940.

Color and Democracy: Colonies and Peace. N. Y.: Harcourt, Brace & Howe, 1945.

Дополнительное чтение

Aptheker H. (ed.). The Autobiography of W. E. B. Du Bois: A Soliloquy on Viewing My Life from the Last Decade of Its First Century. N. Y.: International Publishers, 1968.

Aptheker H. (ed.). The Correspondence of W. E. B. Du Bois. 3 vols. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1973–1978.

¹⁴ Manning M. Op. cit.

Махатма Ганди (1869–1948)

Д. ПРАСАД

Если бы я был лишен чувства самоуважения и довольствовался для моих детей образованием, какое не могут получить другие дети, я лишил бы их предметного урока по свободе и самоуважению, который преподавал им за счет литературного образования. Но там, где надо делать выбор между свободой и знаниями, каждый скажет, что первую надо тысячу раз предпочесть последним¹.

Мохандас Карамчанд Ганди, архитектор свободы Индии путем ненасильственной борьбы, родился в 1869 году в Порбандере, княжеском штате, не подчиняющемся британской короне, на полуострове Катхиявар в нынешнем штате Гуджарат. Его отец и дед были главными министрами в Катхияваре. Завершив школьное образование, Ганди отправился в Лондон изучать право. Вернувшись домой, он практиковал как адвокат в Бомбее и Раджкоте, но успеха не имел. Однако получив неожиданное предложение, Ганди отправился в Южную Африку, где два происшествия перевернули его жизнь. Первое имело место, когда он присутствовал на суде в Дурбане, а судья потребовал, чтобы он снял тюрбан. Это задело его национальную гордость. Второе происшествие по-настоящему открыло ему глаза на расизм. Ганди купил железнодорожный билет первого класса, но несмотря на это его буквально сбросили с поезда вместе с багажом. Это навело его на размышления:

Должен ли я сражаться за свои права или вернуться в Индию, или я должен продолжить путь в Преторию, не обращая внимания на оскорбления, и все-таки вернуться в Индию?.. Было бы трусостью бежать в Индию, не исполнив мой долг... Я должен попытаться, насколько это возможно, искоренить

¹ *Gandhi M. K. An Autobiography or The Story of My Experiments with Truth / M. Desai (transl.). Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1963 [1927]. P. 123.*

болезнь и при этом претерпеть трудности. Возмещения вреда я должен искать лишь в той мере, в которой это необходимо для искоренения расовых предрассудков².

Сильнейшее воздействие на Ганди оказал также случай, имевший место в его школьные годы. Школьный инспектор

устроил нам контрольную по правописанию. Он продиктовал пять слов, которые мы должны были написать. Одним из них было слово «чайник». Я написал его неправильно. Учитель пытался подсказать мне, толкнув меня носком башмака; но я не внял подсказке. Я так и не понял, что он хотел, чтобы я списал правильный вариант у моего соседа. Но я-то думал, что учитель в классе для того, чтобы наблюдать за нами и не давать списывать! В результате выяснилось, что все мальчики, кроме меня, написали все слова правильно. Только я один оказался дураком. Позднее учитель попытался втолковать мне, какой я дурак, но все без толку. Я так и не овладел искусством «списывания»³.

Опыты Ганди на ниве просвещения начались, когда он вернулся из Южной Африки в 1897 году с тремя детьми: двумя своими сыновьями и племянником. Он мог бы отдать их в школу для европейских детей, но не сделал этого:

Я был не готов посылать туда моих детей, так как мне не нравилось образование, которое давали в этих школах. Во-первых, преподавание велось только на английском языке ну или, может быть, на испорченном тамильском или хинди. Я никоим образом не мог этого терпеть, как и других недостатков. Я старался обучать их сам, но эти занятия были в лучшем случае нерегулярными, однако я не мог найти подходящего гуджаратского учителя⁴.

Он нанял английскую гувернантку, но и это его не удовлетворило. У него не было четких представлений о том, как решить эту задачу. Потребность в преподавании росла вместе с ростом «толстовской фермы», которую он открыл. Ферма была слишком бедна и не могла платить высокую зарплату квалифици-

² *Gandhi M. K. An Autobiography...* P. 67–68.

³ *Ibid.* P. 3.

⁴ *Ibid.* P. 122.

рованным учителям. Их и без того не хватало, и никто из них не согласился бы проделывать туда ежедневно двадцатимильный путь. Ганди решил жить среди детей круглые сутки, будучи уверен, что если основы образования накладываются на идеалы построения характера, всему остальному дети научатся сами или с помощью друзей.

Каждодневные физические тренировки считались очень важными. Слуг не было; всю работу от приготовления пищи до уборки мусора выполняли сами обитатели фермы. На территории росли фруктовые деревья, за ними тоже ухаживали дети под наблюдением кого-то из взрослых. Частью программы стало и профессиональное образование. Один из коллег Ганди поехал в монастырь траппистов и научился шить обувь. Другой умел плотничать. Разумеется, каждый из детей научился готовить пищу. На территории фермы действовало важное правило: нельзя требовать от детей делать то, чего не делают сами учителя. Таким образом, кто-то из учителей постоянно работал вместе с детьми. Уроки по изучению родных языков проводились силами тех, кто обитал на ферме, каковы бы ни были их учительские навыки.

Вопрос духовного обучения оказался делом куда более трудным. Ганди не полагался на религиозные книги. Тем не менее он верил, что каждый ученик должен быть знаком с элементами своей религии и иметь общее представление о ее священных текстах. По мере того как он вступал во все более близкий контакт с детьми, Ганди видел, что воспитание духа осуществляется не с помощью книг. Как физическое воспитание происходит лишь благодаря физическим упражнениям, так и воспитание духа возможно через упражнение духа. А упражнение духа целиком и полностью зависит от образа жизни и характера учителя.

Ганди вернулся в Индию в 1914 году и встретил лицом к лицу новый вызов: просветительского построения целой нации, лишенной своих многовековых традиций. До колонизации образование в Индии было широко распространено. Как заметил один историк:

В каждой индусской деревне, сохранившейся в своем старом образе, меня заверяют, что дети умели читать, писать и считать, но там, где мы уничтожили деревенскую систему, как в Бенгалии, деревенская школа тоже исчезла.

Один из работников школьной системы писал в 1835 году, что в Бенгалии и в Бихаре «было по школе на каждых тридцать два мальчика, и эти школы существовали в большинстве из 150 деревень». Макс Мюллер позже заметил, что «есть такое понятие, как социальное образование и образование вне книг; и это образование явно выше, чем в любой части христианского мира. Это образование заключается не в пресловутой триаде „читать — писать — считать“, а в человечности»⁵.

Колониальное правление уничтожило прежнюю индийскую систему образования. Восточно-индийская компания создала отдельный класс среди индусов, членов этого класса следовало просвещать по западному образцу. Этот класс предназначался для того, чтобы занимать незначительные должности в администрации, считавшиеся недостаточно престижными и недостаточно прибыльными для англичан. Как выразился сэр Клод Хилл, «в настоящее время мы должны сделать все, что в наших силах, чтобы сформировать класс, представители которого послужат переводчиками между нами и миллионами, которыми мы управляем; класс людей — индийцев по крови и цвету кожи, но англичан по вкусам, мнениям, морали и интеллекту»⁶. А с другой стороны, раджа Рам Мохан Рой открыл в Калькутте индуистский колледж, призванный сочетать все лучшее в индийской и английской культуре. Такие социальные реформаторы, как Свами Дьянанда и Свами Вивекананда подчеркивали необходимость возрождения образования. Они открывали учебные заведения, основанные на классических традициях. Но это было лишь частью национального пробуждения, к тому же возможности этих школ были ограничены.

Вернувшись в Индию, Ганди обнаружил, что проблема чрезвычайно сложна. Первым делом следовало избавиться от колониальной образовательной системы, не имеющей никакого отношения к жизни народа и способствующей отлучению образованных людей от их родной культуры. Второй задачей было создание системы, которая дала бы людям чувство самоуважения и навыки, помогающие самообучению, прививающие спо-

⁵ Reynolds R. White Sahibs in India. L.: Martin Secker & Warburt, 1937. P. 149–150.

⁶ Ibid. P. 278.

способность быть самостоятельными, отвечать за свою жизнь как индивидуально, так и коллективно.

Рабиндранат Тагор основал Шантиникетан в 1901 году. Его философия заключалась в том, что реальные знания можно получить только в атмосфере свободы. Он был твердо убежден в том, что: а) средством обучения на всех уровнях должен быть родной язык; б) природа — богатейший источник знания; в) творческая деятельность должна играть решающую роль в образовании. Когда семья Ганди вернулась в Индию, Тагор пригласил их к себе и предложил считать Шантиникетан родным домом. Месячное пребывание в Шантиникетане подвигло Ганди на размышления о будущем образования в Индии. Со временем он открыл свой ашрам в Сабармати, где устроил и школу для детей ашрама.

Первая мировая война окончилась большим разочарованием для индусов, не оправдала их надежд на самоуправление. Индийский национальный конгресс призвал к тотальному бойкоту выборных органов, государственных школ и судов. Это оказало большое влияние на положение образования в стране, что, в свою очередь, привело к созданию Видьяпита, Национального университета в Гуджарате, а также Национального исламского университета Джамия-Миллия-Исламия в Дели. Эти учебные заведения привлекли внимание студентов к национальному культурному наследию. По словам Ганди, ради восстановления Индии необходимо было, чтобы образование и национальная свобода рассматривались как две стороны одной медали.

После выборов 1935 года в законодательные ассамблеи Индийский национальный конгресс сформировал министерства в девяти провинциях, и Ганди предложил им новую систему образования. В октябре 1937 он созвал конференцию министров образования и видных экспертов по образованию. На конференции была принята резолюция о бесплатном обязательном образовании для каждого ребенка от семи до четырнадцати лет. Преподавание должно было вестись на родном языке и сосредоточиться на каком-то профессиональном навыке, ремесле, подходящем к окружению ребенка. Все способности следовало развивать, ориентируясь исключительно на это ремесло. «Хиндустани талими сангх» (Индийское общество начального образования) было образовано с целью разработки програм-

мы и управления экспериментальными школами. Первая такая школа была открыта в Севаграме, ашраме Ганди, вторая — в Национальном исламском университете Джамия-Миллия-Исламия, основанном Закиром Хуссейном.

По всей стране прокатилась волна образовательного обновления. В некоторых провинциях были назначены комитеты по реорганизации образования. Центры обучения учителей и начальные школы открывались в разных уголках страны. Была подготовлена семилетняя программа. «Базовое образование» осуществлялось в экспериментальном режиме в штатах, в которых правил Индийский национальный конгресс, и в некоторых неправительственных учреждениях. В рамках эксперимента были открыты четырнадцать профессионально-технических училищ и колледжей, семь центров профессиональной переподготовки и свыше пяти тысяч школ.

К концу 1939 года министерства, сформированные Индийским национальным конгрессом, ушли в отставку, и это повлекло за собой закрытие государственных школ. Те, что управлялись неправительственными организациями, продолжали действовать. Это означало, что система заинтересовала людей. На одной конференции в 1941 году был сделан доклад о работе начальных школ, управляемых правительствами и частными структурами. В докладе говорилось, что общее состояние здоровья, поведения и интеллектуальных достижений школьников было весьма многообещающим. Дети вели себя более активно, были жизнерадостными и самостоятельными. У них было хорошо развито самовыражение, развивались навыки работы в сотрудничестве, а социальные предрассудки разрушались.

В 1942 году призыв Ганди к движению «Оставьте Индию» привел к массовым арестам. И он сам, и тысячи других борцов за свободу были брошены за решетку. После освобождения в 1944 году Ганди заявил:

Во время заключения я много думал о возможностях [базового образования]... Мы не должны довольствоваться нашими нынешними достижениями. Входить в дома детей... просвещать их родителей. Базовое образование должно в буквальном смысле стать образованием на всю жизнь... Мне стало ясно, что охват базового образования должен быть расши-

рен... Учитель базовой школы должен считать себя универсальным учителем... Его деревня — это его вселенная⁷.

Ганди созвал всеиндийскую конференцию в декабре 1944 года в Севаграме и изложил свой новый план. Он сказал:

Наша сфера деятельности сегодня не ограничивается детьми от семи до четырнадцати лет; она должна охватывать всю жизнь от момента зачатия до момента смерти... Наша награда, если она нам суждена, должна приходить изнутри, а не снаружи. Нам должно быть все равно, пойдет ли кто-нибудь за нами в нашем поиске Истины или нет... Я знаю, что настоящее образование должно быть самостоятельным⁸.

В ноябре 1944 года я сам поступил на работу в институт подготовки учителей под руководством Ганди как преподаватель изобразительного искусства.

Предложенную Ганди схему образования можно условно изобразить следующим образом: а) образование взрослых, всех жителей общины, включая родителей новорожденных; б) дошкольное образование детей от двух до семи лет; в) основное школьное образование детей от семи до четырнадцати лет; г) среднее образование от четырнадцати до восемнадцати лет; д) университетское образование и учеба в институте подготовки учителей.

Ежедневное расписание в Севаграме было следующим: после утренней молитвы мы все разбивались на группы, проводили уборку кампуса, включая туалеты. Эта работа рассматривалась как наука, а также как искусство. После 45-минутного периода общей уборки мы расходились по нашим рабочим местам: одни занимались фермерством и тем самым производили пищу для всей общины, другие пряли и ткали в мастерских, третьи шли на кухню. Ежедневно мы по очереди готовили еду для всей общины. Постепенно число мастерских росло в соответствии с потребностями общины и образовательной программой, например, обучения машиностроению. Я расширил отдел искусства, открыв секцию керамики. После двухчасового

⁷ Цит. по: *Gandhi M.K. The Problem of Education: A Compilation of Gandhi's Writing and Speeches of Education. Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1962.*

⁸ Ibid.

перерыва на обед ученики и учителя возвращались к занятиям, связанным с ежедневной работой в ее различных аспектах — научных, математических и т. д. Принцип состоял в том, чтобы преподавать академические предметы во взаимосвязи с работой в мастерских или в сельском хозяйстве. Занятия включали менеджмент и умение пользоваться оборудованием. Действовал один важный принцип: «Думай, прежде чем делать, и думай после того, как сделал».

Были уроки музыки и искусства для всех учеников. Часть времени мы посвящали подготовке и репетициям праздников, фестивалей и торжественных обрядов, связанных со всеми религиями. К каждому фестивалю или спектаклю ученики и учителя делали все украшения сами. Театральное искусство и театральное администрирование считались важной частью образования. Послеобеденное время перед ужином было отдано играм. Вечерняя молитва была всеобщей.

Необходимо подчеркнуть, что в школе Наи Талим не было места учебникам как таковым, но учеников постоянно поощряли пользоваться библиотекой. Постепенно школы Наи Талим появились по всей стране. Вдохновение и руководство они черпали в Севаграме. Университет Джамия-Миллия-Исламия был другим центральным институтом, работавшим в тесном сотрудничестве с Севаграмом. В начале 1960-х годов качество школ Наи Талим заметно снизилось. Главная причина такого «упадка» крылась в том, что политическая элита была равнодушна к системе образования, предназначенной, как считали ее представители, только для деревенских жителей. Горькая ирония кроется в том, что представители элиты остались верны так называемой «современной системе образования», которую Индия унаследовала от колониального прошлого.

См. также очерк о Тагоре в данной книге.

Основные сочинения Ганди

- An Autobiography or The Story of My Experiments with Truth / M. Desai (transl.). Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1963 [1927].
- The Problems of Education: A Compilation of Gandhi's Writings and Speeches on Education. Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1962.
- Towards New Education / B. Kumarappa (ed.). Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1980.

Дополнительное чтение

Basic National Education. Report of Zakir Husain Committee and the Detailed Syllabus. Wardha: Hundstani Talimi Sangh, 1939.

Kumarappa J. P. Education for Life. Rajamundry: Hindustan Publishing Co., 1937.

Parekh B. Gandhi's Political Philosophy. L.: Macmillan, 1989.

Two Years Work. Report of the Second Basic Education Conference, Jamianagar Delhi, 1941. Wardha: Hundstani Talimi Sangh, 1942.

Мария Монтессори (1870–1952)

ДЖ. Р. МАРТИН

Голос Сегена казался гласом предвестника, вопиющего в пустыне, и мои мысли прониклись огромностью и важностью работы, которую предстояло проделать, чтобы реформировать школу и образование¹.

Не слушая протестов своих потрясенных родителей, Мария Монтессори в тринадцать лет решила стать инженером. Однако, записавшись в техническое училище, она переменила решение и обратилась к медицине. И вот в 1896 году, вызывая изумление у всех, кроме себя самой, Монтессори стала первой женщиной в Италии, окончившей медицинскую школу и получившей диплом. Вскоре после этого Монтессори стала учителем. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в приютах и растущее убеждение в том, что умственная отсталость является в первооснове своей проблемой педагогической, привели ее к знакомству с работами Жан-Марк-Гаспара Итара и Эдуарда Сегена. Отсюда оставался лишь короткий шаг к изучению педагогики и философии Руссо, Песталоцци, Фрёбеля. Далее в стремительной последовательности Монтессори прочитала серию лекций об особых методах преподавания в Институте подготовки учителей в Риме, была назначена директором Института педагогики и медицины и преподавала в Педагогической школе при Римском университете. Затем, в 1890 году, она открыла первый Дом детей — школу для «нормальных», но заброшенных детей, бегавших без присмотра по нищим кварталам Рима, пока их родители зарабатывали на хлеб.

В книге «Метод Монтессори», опубликованной в 1909 году, Монтессори впервые сформулировала теорию и практику Дома ребенка. Эта книга была переведена на многие языки, она получила столь широкое распространение и была встречена с таким энтузиазмом, что люди со всего мира стали съезжаться

¹ *Montessori M. The Montessori Method. Chicago: Regnery, 1972. P. 42.*

в Рим, чтобы понаблюдать за воплощением ее идей. Монтессори, в свою очередь, провела несколько триумфальных поездок с лекциями за границу. Накануне ее визита в Соединенные Штаты в 1913 году в одной статье было заявлено, что педагогические идеи Монтессори уже заняли свое место в истории рядом с идеями Руссо, Песталоцци, Фрёбеля. Хотя пятью годами позже она была практически забыта в этой стране, Монтессори продолжала разъезжать с лекциями, собирая огромные аудитории, и проводить курсы подготовки по всей Европе. Когда в 1935 году Муссолини в один день закрыл все ее школы, Монтессори перебралась в Голландию, и работа продолжилась. Она произносила речи, которые позднее опубликовала в сборнике «Образование и мир». В 1939 году Монтессори покинула свой новый дом и уехала в Индию, где во время Второй мировой войны обучила больше тысячи учителей, в то же время читая лекции, составившие основу книги «Восприимчивый ум и познание ребенка». Вернувшись в Европу после войны, Монтессори выступала, писала, принимала участие в конференциях и проводила курсы подготовки учителей до самой своей смерти. К этому моменту она была трижды номинирована на Нобелевскую премию мира.

Ответственность за угасание популярности Монтессори в США и падение ее репутации лежит в значительной мере на Уильяме Херде Килпатрике, профессоре Педагогического колледжа Колумбийского университета и ученике Джона Дьюи. В речи, обращенной к Международной ассоциации детских садов, а затем в разгромной монографии, адресованной учителям и директорам школ, Килпатрик задал вопрос: какое место занимает система Монтессори среди других педагогических систем? Обрушившись с критикой на Монтессори за высказанное ею восхищение работой Сегена с умственно отсталыми детьми и назвав ее «непоследовательной», он постоянно сравнивал ее с Дьюи, причем сравнение было не в ее пользу. Вот его слова: «Опрометчиво поступят те, кто поместит мадам Монтессори среди выдающихся строителей педагогической теории. Да, она стимулирует мысль, но она не внесла практически никакого вклада в нашу теорию»².

² Kilpatrick W. H. The Montessori System Examined. Boston: Houghton Mifflin, 1914. P. 30.

В 1918 году Роберт Р. Раск из Университета Глазго пришел к противоположному заключению. Как и многие другие, Раск критиковал Монтессори за переоценку важности специальных сенсорных устройств, которые она ввела в программу дошкольного обучения. Однако его окончательный вывод о вкладе Монтессори в педагогическую теорию был для нее благоприятен: он включил главу о ее системе обучения в текст, озаглавленный «Доктрины великих педагогов».

С годами идеи Монтессори, связанные со значением окружения ребенка для его воспитания, ее система индивидуализированного подхода к обучению, разработанные ею упражнения чувственного восприятия, задания из практической жизни, подчеркиваемая ею важность самообучения стали вызывать восхищение у многих теоретиков педагогики помимо Раска. Эти идеи получили международное распространение, оказали (и по-прежнему оказывают) влияние на педагогическую практику. В 1997 году в Университете Упсалы был проведен 22-й Международный конгресс Монтессори. С приближением столетней годовщины со дня открытия первого Дома детей школы Монтессори множатся по всему миру, организации и курсы подготовки имени Монтессори работают в Северной Америке, Азии, Европе, Австралии. В Соединенных Штатах, где Монтессори некогда была забыта, теперь действуют государственные средние школы Монтессори, независимые школы, детские сады и начальные школы, специализированные школы для одаренных детей и воспитательные группы для детей мигрантов.

Однако и друзья, и враги Монтессори неправильно истолковали центральный элемент ее теории. Во вступительной речи на открытии второго Дома детей в Риме Монтессори сказала: «Мы, итальянцы, подняли слово „дом“ буквально до священного английского „дом родной“, до понятия „мой дом — моя крепость“, до неприступного замка домашней любви, где есть место лишь тем, кто нам дорог»³. Тем не менее придуманное Марией Монтессори название школы «*Casa dei bambini*» с самого начала переводилось как «Дом детей», «Дом детства», «Дом ребенка». В 1912 году ее речь, содержащая предупреждение, была опубликована как третья глава первого английского из-

³ *Montessori M. The Montessori Method. Chicago: Regnery, 1972. P. 52.*

дания «Метода Монтеessori» под заголовком «Вступительная речь на церемонии открытия одного из „Домов детей“».

Прочитайте название «Дом детей» буквально, и перед вашим внутренним взором предстанет детская обстановка в школах, основанных Монтеessori, упражнения по одеванию и умыванию, самообразование и, возможно, группа продленного дня. Прочитайте название как «дом родной», и вы вспомните нравственный и социальный аспекты, преобразующие наше понимание теории Монтеessori. Единодушная критика ее педагогической мысли сводится к тому, что она игнорирует межличностное или социальное образование. Но стоит взглянуть на эту систему в новом ракурсе, как ее элементы начинают смотреться совершенно иначе: если раньше мы видели маленьких людей, деловито оперирующих дидактическими материалами, специально созданными для обучения, теперь мы видим домашнюю сцену с ее особыми формами общественной жизни и образования.

Если инаугурационная лекция Монтеessori сама по себе не является убедительным доказательством того, что она представляет школу как дом, возьмем ее книгу «Образование и мир», где она использует образ материнской утробы — самого первого дома ребенка. Это, безусловно, решающий момент. Рассматривая ребенка как зародыш духовности, Монтеessori сказала европейской аудитории, что ребенка «больше нельзя рассматривать как сына человека, но скорее как создателя и отца человека»⁴. Зародыш духовности выполнит свое предназначение, только если ребенку будет позволено развиваться нормально, настаивала Монтеessori. Поскольку психическая жизнь ребенка начинается с рождения, проблема мира становится, следовательно, проблемой воспитания маленьких детей. Точно так же как физический зародыш черпает питание для себя из утробы, зародыш духовный впитывает пищу из своего окружения. Поместите детей в неправильное окружение, и их развитие будет ненормальным; они превратятся в отклоняющихся от нормы взрослых, которых мы сейчас хорошо знаем. Создайте правильное окружение, и характеры будут развиваться нормально. «Вторая утроба» — вот как она называла правильное окружение. По крайней мере с трехлетнего возраста Дом детей должен был стать для его обитателей второй утробой.

⁴ Ibid. P. 104.

Что представляет собой институт, названный ею домом? Человек живет в доме. Он чувствует себя в безопасности, под защитой, он любим, спокоен, иными словами, он дома — по крайней мере, так он должен чувствовать себя в таком доме, о каком мечтала Монтессори. Она прекрасно сознавала: не все дома безопасны, не во всех правит любовь. Кроме того, Монтессори, избранная делегатом на Международный женский конгресс в Берлине, знала, что равенство полов, которое она встраивала в свое представление о школе, отнюдь не было свойственно традиционной итальянской семье. Однако она не мечтала о моделировании школы по образцу просто любого дома. Настаивая в инаугурационном обращении, что Дом детей «это не просто место, где детей держат, не просто убежище, но настоящая школа, дающая им образование»⁵, она добавила, что даже в схожести своей с домом школа должна воспитывать.

Из представления Монтессори о школе как о доме вытекает один очевидный вывод: обитатели школы представляют собой семью. Точно так же как образцовая школа по теории Монтессори представляет собой идеализированную версию дома, образцовая семья служит моделью отношений, которыми связаны друг с другом дети, посещающие школу. По достижении этого эффекта выявляется социальная природа системы Монтессори. Преподавание в Доме детей, безусловно, индивидуализировано. Однако как отдельные члены семьи в воображении Монтессори (а в ее идеальной семье дети рассматриваются как личности, и их индивидуальность не сдерживается) дети чувствуют родственную связь, заботятся друг о друге.

Хотя имя Монтессори обычно связывается с обучением малышей, в книге «От детства к отрочеству» она применила свое представление о школе как доме к подросткам. В этой работе она предложила, чтобы подростки жили вместе, вдали от своих домов, чтобы они работали на современной ферме, в сельском магазине и в «Детской сельской гостинице». Под руководством супружеской пары, оказывающей нравственное влияние на молодежь и оберегающей ее, этот дом вдали от дома должен был стать непрерывно развивающимся коммерческим предприятием. Сохраняя традицию, согласно которой личные способности выражаются в производстве предметов, магазин должен

⁵ *Montessori M. The Montessori Method. P. 62.*

продавать товары, произведенные не только молодыми людьми, но и их бедными соседями. Смешивая бизнес с дружбой, он должен стать чем-то вроде центра общения.

Большинство интерпретаторов Монтессори игнорировали контекст, в каком она развивала идеи, и поэтому не заметили: Дом детей предназначен был для того, чтобы компенсировать домашний вакуум в детской жизни — матери каждый день уходили из дому на работу. Даже те, кто знал, как и откуда возник Дом детей, не осознали, что задуман он был как замена родному дому. Вследствие этого труднообъяснимое для будущих поколений значение мечты Монтессори о школе так и не было оценено по достоинству. Если процитировать фразу Уильяма Джеймса, сказанную совсем в другом контексте всего через три года после произнесения инаугурационной лекции Монтессори, Дом детей был для нее «нравственным эквивалентом» родного дома. Поскольку отцы покидают дом каждый день и ходят на работу со времен промышленной революции, а многие семьи возглавляют одинокие матери, исход женщин на работу колоссальным образом расширяет эту концепцию предназначения школы.

Нарисованный Марией Монтессори образ школы как дома остался неоцененным и незамеченным, ибо он нарушает базовые культурные представления о роли школы в обществе. Подсознательно разделяя действительность на две части — частный дом и общественную сферу, — члены западного индустриального и постиндустриального общества считают, что функция школы состоит в превращении детей, до поступления в школу обитавших под сенью частного дома, в членов общества. Частный дом они считают естественным институтом и полагают, что членство в нем соответственно дается от природы, а не достигается. Поэтому они не понимают, зачем готовить людей к работе, связанной с домом. Общественную сферу они воспринимают как создание рук человеческих, а членство в ней — как нечто такое, в чем человек может преуспеть или потерпеть крах, иными словами, как нечто проблематичное. Поэтому они делают подготовку к выполнению заданий, связанных с общественной сферой, главной задачей образования.

Монтессори хотела, чтобы Дом детей готовил детей к жизни в общественной сфере. Но она знала: общественная сфера, восприимчивая к миру, должна сильно отличаться от той, что была ей знакома. Знала она и то, что люди, живущие в этой

общественной сфере, были воспитаны в школе совсем другого рода. Воображая школу как продолжение частного дома, а общественную сферу — как единое целое со школой и домом, она не оставляла в своей системе места радикальным дихотомиям, столь часто раскалывающим школу и дом, дом и общество, общество и школу.

Монтессори, возможно, была не единственным и даже не первым человеком в истории западной педагогической мысли, отвергавшим разделение между школой и домом. Однако поскольку именно она встретила систему домашних образов в теории, а в педагогической практике признавала важность атмосферы, привязанностей и программы, связанной с домом и семейной жизнью, речь идет о той самой системе, в которой, как утверждал Килпатрик, не было ничего нового, ничего важного. На самом же деле эта система носит характер поистине революционный.

См. также очерки о Дьюи, Песталоцци, Руссо в данной книге.

Основные сочинения Монтессори

Education and Peace. Chicago: Regnery, 1972.

From Childhood to Adolescence. N. Y.: Schocken, 1973.

The Absorbent Mind. N. Y.: Dell, 1984.

The Montessori Method. N. Y.: Schocken, 1964.

The Secret of Childhood. N. Y.: Ballantine, 1972.

Дополнительное чтение

Kilpatrick W. H. The Montessori System Examined. Boston: Houghton Mifflin, 1914.

Kramer R. Maria Montessori: A Biography. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

Martin J. R. Romanticism Domesticated: Maria Montessori and the Casa dei Bambini // Willinsky J. (ed.). The Educational Legacy of Romanticism. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 1990. P. 159–174.

Martin J. R. The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Rusk R. R. The Doctrines of the Great Educators. 3rd ed. N. Y.: St Martin's, 1965.

Бертран Рассел (1872–1970)

Р. МОНК

Благая жизнь — это жизнь, вдохновляемая любовью и направляемая знанием¹.

Бертрана Артура Уильяма Рассела называют величайшим логиком со времен Аристотеля, но при жизни он был столь же хорошо известен своими сочинениями по социальным, политическим и педагогическим темам. Он родился в Треллеке, Монмутшир, 18 мая 1872 года. Родители его рано умерли, и он воспитывался в Пембрук-лодж, доме бабушки со стороны отца, графини Рассел, вдовы первого графа Рассела. До шестнадцатилетнего возраста он получал домашнее воспитание, его обучали сменявшие друг друга, в основном весьма компетентные учителя. Затем, перед поступлением в Кембридж, его послали в Лондон на курсы по подготовке к экзаменам. На курсах учились преимущественно мальчики, готовившиеся стать офицерами британской армии. Позднее он вспоминал свои детские годы так: ему было одиноко, он был окружен тайнами и познал радости товарищества лишь в октябре 1890 года, когда поступил в Тринити-колледж в Кембридже, чтобы изучать математику.

В Кембридже Рассел был избран членом знаменитого дискуссионного общества «Апостолы», другими членами которого были некоторые из самых влиятельных философов того времени. Среди них нельзя не назвать неогегельянца Джона Эллиса Мак-Таггарта. Вдохновленный беседами с «Апостолами» и разочарованный изучением математики, Рассел, сдав первую часть трипоса (кембриджского экзамена для получения отличия), переключился на философию и в 1894 году стал первым учеником на курсе с отличием по гуманитарным наукам. На следующий год, после краткого пребывания в британском посольстве

¹ What I Believe (1925). Repr.: The Basic Writings of Bertrand Russell. L.: Routledge, 1961. P. 372.

в Париже, Рассел был избран членом совета Тринити-колледжа Кембриджского университета на основе диссертации о философских проблемах, созданных построением неевклидовых геометрий (в 1897 году она опубликована как его первая философская книга — «Эссе об основах геометрии»).

За несколько месяцев до избрания его членом совета Тринити-колледжа, 13 декабря 1894 года Рассел, несмотря на отчаянные протесты бабушки, женился на Элис Пирсолл Смит, дочери богатого филладельфийского квакера, осевшего в Англии. Во время медового месяца Рассел поехал в Берлин, где изучал теорию и практику марксизма, и сформулировал амбициозный план создания двух серий книг: одной — по философии наук (от математики до психологии), второй — по социальным и политическим вопросам, причем обе серии должны были составлять большую объединенную систему философии, аналогичную гегелевской. Этому замыслу в его первоначальном виде не суждено было сбыться, но самую первую книгу Рассела «Немецкая социал-демократия», опубликованную в 1896 году, можно рассматривать как первый шаг к его реализации.

Всего за несколько лет Рассел бросил неогегельянскую метафизику, которую почерпнул у Мак-Таггарта, ту самую, что вдохновила его на предполагаемый великий синтез политики и науки. Отказ Рассела от идеализма обычно приписывают влиянию на него Джорджа Эдварда Мура, чья книга «Природа суждения», проникнутая пламенной защитой реализма, была опубликована в 1899 году и произвела на Рассела огромное впечатление. Однако еще большее влияние оказала на него группа чистых математиков, в которую входили Вейерштрасс, Кантор и Дедекинд, чьи работы Рассел начал изучать в 1898 году. Эти ученые показали: традиционные парадоксы математики — непрерывность, бесконечность и бесконечно малое — имеют чисто математическое решение. Взволнованный этим открытием, вдохновленный также атакой Джорджа Эдварда Мура на идеалистическую философскую логику, Рассел задался целью представить реалистическое обоснование математики, которое продемонстрирует сущностную логичность ее природы.

Результат этих усилий, опубликованный в 1903 году, обычно рассматривается как величайшая философская работа Рассела, «Принципы математики». Автор утверждает, что математика в своей целостности — это не что иное, как логика, и может

быть продемонстрирована как таковая по определению всех своих фундаментальных понятий (включая число и ряд), а также по производным всех своих теорем, происходящих из чисто логической теории классов. Однако к моменту опубликования этой книги Рассел уже открыл известный парадокс классов, носящий его имя и демонстрирующий, что в понятии класса, которое он, а до него еще и Фреге, собирался использовать в качестве основания арифметики, существует органический порок. Разрешение Расселом этого парадокса представлено в огромной работе «Начала математики», трехтомном трактате по математике и логике, написанном в соавторстве с Альфредом Нортон Уайтхедом и опубликованном в 1911–1913 годах. Этот грандиозный труд строился вокруг головоломно сложной логической системы, названной «разветвленной теорией типов», которая, хотя формально и решала проблему, поднимала трудные вопросы о природе логики и сомнения в философской целесообразности сведения математики к ней.

Эти вопросы были подняты Людвигом Витгенштейном, который в 1911 году прибыл в Кембридж, чтобы учиться у Рассела, хотя тот к тому времени потерял к ним интерес. До какой-то степени это было вызвано значительным напряжением, с каким давалось ему окончание работы над «Началами математики», но свою роль сыграли и другие факторы, например знакомство с леди Оттолайн Моррелл, с которой у Рассела начался бурный роман в 1911 году. Эти отношения оказали колоссальное влияние на всю его дальнейшую жизнь. Под влиянием Оттолайн Рассел начал писать новым, менее наукообразным стилем, стремясь заинтересовать куда более обширную аудиторию, чем те немногие, кто был способен постичь «Начала математики». В 1912 году он приступил к «Проблемам философии», небольшой книжке, которая, как это ни удивительно, стала бестселлером. В ней впервые проявился литературный дар Рассела, его умение излагать трудные для понимания идеи исключительно изящным слогом, делать их доступными широкой публике.

В период между 1911 и 1914 годами философские интересы Рассела переключились с логики на эпистемологию. Работа над большой книгой с громким названием «Теория познания» была остановлена в 1913 году из-за критических нападок, обрушенных на нее Витгенштейном, но на следующий год Рассел опубликовал «Наше знание о внешнем мире», новое слово в эмпиризме, в со-

ответствии с которым мир рассматривается как «сконструированный» из данных органов чувств. Этот взгляд, многими оспариваемый в последующие десятилетия, в настоящее время совсем не пользуется популярностью среди известных философов.

К моменту начала войны в 1914 году Рассел практически забросил философию и занялся проведением политических кампаний. Он считал катастрофой для цивилизации тот факт, что Британия и Германия оказались в состоянии войны друг с другом, и написал несколько ядовитых статей о внешней политике, которая привела к такому чудовищному исходу. В 1916 году, когда была объявлена воинская повинность, его атаки на правительство сделались еще более яростными, он стал одним из самых активных членов Общества против воинской повинности (NCF). Написанная им листовка в поддержку NCF привела к конфликту Рассела с властями, его оштрафовали на сто фунтов стерлингов и разорвали контракт с ним на чтение лекций в Тринити-колледже. Его это не устрасило. Рассел продолжил писать статьи, выступать с публичными лекциями, публиковать книги, яростно обличая войну и правительство. В 1918 году это привело к шестимесячному тюремному заключению за опубликование статьи, в которой содержалось предположение, что американские войска могут быть использованы Британией в качестве штрейкбрехеров.

К этому времени внимание Рассела вновь вернулось к философии. Незадолго до отбытия тюремного срока он прочел серию публичных лекций, опубликованных впоследствии в сборнике «Философия логического атомизма», а находясь в тюрьме, написал «Введение в математическую философию», задуманную как популярная версия «Начал математики». Сразу после войны Рассел прочитал еще одну серию публичных лекций о философии, опубликованных в 1921 году под названием «Анализ разума», а затем, получив приглашение вернуться в Тринити-колледж, казалось, мог возобновить академическую карьеру.

Однако, осознав, что ему более нравится карьера свободного писателя и публичного лектора, Рассел не спешил возвращаться к профессорской жизни в колледже. В 1920 году он посетил Советский Союз и пришел в ужас при виде жестокости и тирании ленинского режима. Впечатления он изложил в невероятной силы книге «Практика и теория большевизма», написанной вскоре после возвращения. Затем, вместе со своей возлюбленной Дорой Блэк Рассел провел год — с 1920-го по 1921-й — в Ки-

тае. Оттуда он написал в Тринити-колледж заявление об отказе от возобновления лекторской работы. В Китае, к вящей радости Рассела, Дора забеременела и через несколько месяцев после возвращения в Англию они с Расселом поженились, чтобы ребенок родился в законном браке.

Рождение первенца Джона в ноябре 1921 года (дочь Кэт родилась в 1923-м) стало поворотным пунктом в жизни Рассела. У него появился не только страстный интерес к правильным методам воспитания, но и — в более общем плане — огромная тревога за политические и социальные реформы. Ему хотелось, чтобы поколение его сына унаследовало более безопасный, разумный и мирный мир, чем тот, что погрузился в войну в 1914 году. Проникнувшись этой идеей, Рассел посвятил львиную долю журналистских статей и популярных книг в период между войнами страстному и темпераментному изложению своих убеждений, что позволило ему занять лидирующее положение в движении за прогресс, причем его позиция отличалась радикальным социализмом, воинствующим антиклерикализмом, открытым противостоянием традиционной сексуальной морали и преданностью «научному взгляду на мир». Многие из книг, опубликованных в защиту этих идей — «Об образовании» (1926), «Брак и мораль» (1929) и «Завоевание счастья» (1930), — распродавались большими тиражами и способствовали установлению репутации Рассела в глазах публики как философа, имеющего собственную позицию по актуальным нравственным, политическим и социальным проблемам.

Однако в эти годы второй брак Рассела испытывал все большее отягощение — отчасти из-за вечной занятости самого Рассела, но главным образом потому, что Дора завела двух детей от другого человека. В 1932 году Рассел оставил ее ради Патриции («Питер») Спенс, 21-летней студентки, на которой женился в 1936 году. На следующий год у них родился сын Конрад. К этому времени Рассел устал от долгих лет бурной общественной деятельности, ему хотелось на данном, сравнительно позднем этапе жизни (ему было уже 66), вернуться к научным занятиям, и в 1938 году он нашел себе место в Чикагском университете. Следующие шесть лет Рассел жил в Соединенных Штатах, где преподавал в Чикаго и в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, но ему не дали занять место в Городском колледже Нью-Йорка из-за шумного, получившего широкое

освещение в прессе дела, затеянного против него женщиной, которая утверждала, что его назначение в колледж окажет развращающее влияние на студентов. От финансового краха Рассела спас доктор Альберт К. Барнс, предложивший ему работу преподавателя истории философии студентам, изучающим искусства в фонде Барнса в Филадельфии. Эти лекции послужили основой для книги Рассела «История западной философии», которая, несмотря на уничтожительную критику, обрушенную на него профессиональными философами, встретила горячий прием и стала чрезвычайно популярной у публики, и на долгие годы превратилась для Рассела в основной источник дохода.

В 1944 году Рассела вновь пригласили вернуться в Тринити-колледж, и на этот раз он принял приглашение с радостью. Но он был разочарован прохладным приемом, какой молодое поколение философов (среди них огромным влиянием пользовался теперь Витгенштейн) оказало его последней крупной философской работе — «Человеческое познание: его сфера и границы», опубликованной в 1948 году. В 1950-х годах он предпринял масштабное наступление на так называемую «философию обыденного языка», господствующую в Оксфорде, но это привело лишь к тому, что профессиональное философское сообщество совсем от него отвернулось. В 1952 году Рассел женился в четвертый раз — на Эдит Финч — и в восьмидесятилетнем возрасте наконец-то обрел семейное счастье. Его последние годы были посвящены политическим кампаниям против ядерного оружия, а затем — против войны во Вьетнаме. В 1961 году он получил второй тюремный срок, отсидел неделю в Брикстоне, что ничуть не смягчило его все более резких и непримиримых выступлений против британского и американского правительств. Когда он умер в 1970 году, то более был известен как борец против милитаризма, чем как философ, но нет и не может быть никаких сомнений: будущие поколения будут вспоминать его за великий вклад в логику и философию математики.

Основные сочинения Рассела

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

The Collected Papers of Bertrand Russell. 15 vols. Routledge, 1983—...

The Principles of Mathematics. Cambridge: Cambridge University Press, 1903.

- Principia Mathematica (в соавт. с А. Н. Уайтхедом). 3 vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1910–1913.
- Our Knowledge of the External World. Open Court, 1914.
- History of Western Philosophy. George Allen & Unwin, 1946.
- Logic and Knowledge. George Allen & Unwin, 1956.
- My Philosophical Development. George Allen & Unwin, 1959.
- The Basic Writings of Bertrand Russell. George Allen & Unwin, 1961.
- The Autobiography of Bertrand Russell. 3 vols. George Allen & Unwin, 1967–1969.

Дополнительное чтение

- Clark R. W. The Life of Bertrand Russell. L.: Penguin, 1978.
- Grayling A. C. Russell. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Monk R. Bertrand Russell: The Spirit of Solitude. L.: Jonathan Cape, 1996.
- Monk R. Bertrand Russell: The Ghost of Madness. L.: Jonathan Cape, 2000.
- Ryan A. Bertrand Russell: A Political Life. L.: Allen Lane, 1988.
- Schilpp P. A. (ed.). The Philosophy of Bertrand Russell. La Salle: Open Court, 1944.
- Slater J. G. Bertrand Russell. Bristol: Thoemmes Press, 1994.

Эдуард Ли Торндайк (1874–1949)

У. Л. БЬЮЛИ, Э. Л. БЕЙКЕР

Образование сосредоточено на переменах в человеческих существах; перемена есть различие между двумя состояниями; каждое из этих состояний известно нам только по произведенным ими эффектам, произнесенным словам, исполненным действиям и т. п. Измерить любой из этих эффектов означает каким-то образом определить его количество, чтобы компетентные индивиды лучше (чем без измерения) представляли, насколько он велик¹.

Из всех американских психологов Эдуард Ли Торндайк, возможно, более всех повлиял на умы. Его ранние работы по обучению животных помогли сформировать сравнительную психологию как экспериментальную науку, он создал раздел психологии, известный как экспериментальный анализ поведения. Он ввел важные методологические инновации в поведенческую науку. Заложил методологические и философские основы поведенческой психологии Джона Б. Уотсона и Б. Ф. Скиннера. Применял принципы познания, разработанные в лаборатории, и количественные измерения индивидуальных различий для создания образовательной психологии. Торндайк опубликовал 507 работ, из них свыше пятидесяти — книги². Толмен в 1938 году заметил, что о мере его влияния

¹ *Thorndike E. L. The Nature, Purposes, and General Methods of Measurements of Educational Products//The Measurement of Educational Products (Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Pt 2. P. 16). Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1918 (цит. по: Berliner D. The 100-year Journey of Educational Psychology. From Interest, to Disdain, to Respect for Practice// Fagan T. K., Van den Bos G. R. (eds). Exploring Applied Psychology: Origins and Critical Analyses. Washington, DC: American Psychological Association, 1993).*

² *Cumming W. W. A Review of Geraldine Jonchich's the Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike// Journal of the Experimental Analysis of Behavior. 1999. Vol. 72. P. 441–446.*

можно судить по тому, что психология познания — как познания животных, так и познания человека, — это в основном вопрос того, соглашаетесь вы с Торндайком или не соглашаетесь³. Психология ушла вперед, но влияние Торндайка чувствуется по сей день, и это есть результат его воздействия на историческое развитие и психологии, и образования.

Торндайк родился в Уильямсбурге, штат Массачусетс, 31 августа 1874 года. Он был вторым из четырех детей в семье. Все они сделали научную карьеру, а трое из четверых, включая Эдуарда Ли, стали профессорами Колумбийского университета⁴. Его отец, Эдуард Робертс Торндайк, обучался юриспруденции, но позднее стал священником. Его мать, Абилай Брюстер Лэдд, была домохозяйкой⁵. Торндайк получил степень бакалавра в Уэслианском университете, где изучал литературу, в 1895 году. Он учился в Гарвардском университете с 1895 по 1897 год, где получил вторую степень бакалавра в 1896-м и степень магистра в 1897 году.

В Гарварде Торндайк заинтересовался психологией благодаря Уильяму Джеймсу, опубликовавшему «Основы психологии» в 1890 году. В первый год магистратуры в Гарварде он начал изучать «чтение мыслей»: способность маленьких детей угадывать по еле заметным движениям лицевых мышц или губ, по изменению выражения лица, какую букву, число или предмет загадал Торндайк. Когда Гарвард запретил продолжение этих экспериментов, Торндайк изменил программу своих исследований и начал изучать поведение цыплят. Такая подмена детей животными показалась странной другим в Гарварде, в частности, Гертруде Стайн, которая в то время вместе с Торндайком посещала семинар Уильяма Джеймса, но эта подмена свидетельствует о том, что с самого начала работы в области психологии Торндайка интересовали и дети, и животные⁶. Джеймс поддерживал

³ Tolman E. C. The Determiners of Behavior at a Choice Point // *Psychological Review*. 1938. Vol. 45. P. 1–41.

⁴ Berliner D. Op. cit.

⁵ Woodworth R. S. E. L. Thorndike // *National Academy of Sciences Biographical Memoirs*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1952. Vol. 27. P. 209–237.

⁶ Joncich G. The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1968 (цит. по: Stam H. J., Kal-

исследования Торндайка, поддерживал настолько, что даже разрешил ему держать цыплят в подвале собственного дома, однако получив приглашение преподавать в Колумбийском университете, Торндайк отправился туда вместе со своими цыплятами. В Колумбийском университете Торндайк закончил диссертацию под руководством Джеймса Маккина Кеттла и получил степень доктора философии в 1898 году. Его диссертация, впервые опубликованная в приложении к научному журналу «*Psychological Review*» как монография «Интеллект животных»⁷, стала важнейшим событием в истории психологии.

Защитив диссертацию, Торндайк провел год в Западном резервном университете в качестве профессора педагогики и директора педагогического училища. В 1899 году он вернулся в Педагогический колледж при Колумбийском университете младшим преподавателем психологии, потом, с 1901 по 1904 год адъюнкт-профессором психологии и наконец профессором психологии с 1904-го и вплоть до 1940 года, когда Торндайк ушел на покой. Он умер в Монтрозе, штат Нью-Йорк, 9 августа 1949 года. В некрологе, опубликованном журналом «*Psychological Review*», говорилось, что он был дружелюбным, щедрым и добрым человеком, наделенным прекрасным чувством юмора, и что эти качества сделали его хорошим учителем и прекрасным другом⁸.

Торндайк продолжил традицию, начатую еще его родителями. Четверо его детей стали докторами наук: двое — физиками, один — математиком и еще один — Роберт Л. Торндайк — стал профессором психологии и педагогики в Педагогическом колледже при Колумбийском университете. Наконец, сын Роберта Л. Торндайка, Роберт М. Торндайк, тоже стал специалистом по психологии педагогики; как его отец и дед, он работал в области тестирования знаний и интеллекта⁹.

manovitch T. E. L. Thorndike and the Origins of Animal Psychology // American Psychologist. 1998. Vol. 53. No. 1. P. 135–144).

⁷ *Thorndike E. L. Animal Intelligence // Psychological Review. 1898. Monograph Suppl. II. No. 2. Whole No. 8.*

⁸ *Gates A. I. Edward L. Thorndike: 1874–1949 // Psychological Review. 1949. Vol. 56. P. 241–243 (цит. по: Dewsbury D. A. Celebrating E. L. Thorndike A Century after 'Animal Intelligence' // American Psychologist. 1998. Vol. 53).*

⁹ *Berliner D. Op. cit.*

Диссертация Торндайка «Интеллект животных» стала вехой в истории психологии. Мало того, что это была первая в истории психологическая диссертация с использованием животных в качестве объекта¹⁰, она ввела экспериментальную методологию, которая сегодня представляется настолько очевидной, что нам трудно оценить грандиозность его вклада. Работа в области поведения животных в конце XIX века казалась анекдотичной, антропоморфической и интроспективной, она приписывала сложную интеллектуальную и эмоциональную жизнь бессловесным тварям на основе исторических анекдотов и антропоморфической интерпретации полученных данных. Такие исследования стали результатом спора между деистами и эволюционистами о происхождении человеческого интеллекта. Считалось, что демонстрация богатой интеллектуальной и эмоциональной жизни животных является доказательством связи между животными и человеком, в которой, по мнению многих, нуждалась дарвиновская теория эволюции.

Диссертация Торндайка содержала решительную критику анекдотов, интроспекции и антропоморфизма, в его работе были задействованы новые — системный и количественные — методы изучения поведения в контролируемых условиях. Сегодня эти методы знакомы любому студенту, изучающему «Введение в психологию»: репрезентативная выборка объектов, тщательно описанная и воспроизводимая экспериментальная ситуация, количественные измерения фиксируемых характеристик, сравнение групп испытуемых, получающих разное воздействие, и представление об ожидаемых результатах еще до начала эксперимента¹¹.

Исследования Торндайка, посвященные интеллекту животных, за десять лет, последовавших за его диссертацией, были опубликованы в форме книги в 1911 году¹². Эта работа включала его первое объяснение о двух общих законах познания, выведенных из его экспериментальной работы: закон эффекта и закон упражнения¹³.

¹⁰ *Galef B. G., Jr. Edward Thorndike: Revolutionary Psychologist, Ambiguous Biologist*// *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. P. 1128–1134.

¹¹ *Ibid.* P. 1130.

¹² *Thorndike E. L. Animal Intelligence: Experimental Studies*. N. Y.: Macmillan, 1911.

¹³ *Galef B. G., Jr. Op. cit.* P. 1131.

Концепция обучения, разработанная Торндайком, состояла в выработке ассоциативной связи «стимул — реакция» (С–Р). Закон эффекта гласит, что одна лишь практика не порождает ассоциации, за парой «стимул — реакция» должно идти последствие или эффект. Положительное последствие или награда укрепляет ассоциацию; отрицательное последствие или наказание ослабляет ассоциацию. В соответствии с законом упражнения ассоциации укрепляются с практикой и слабеют без практики. Торндайк верил, что эти два общих закона, при условии, что инстинкт обеспечивает первичные элементы поведения для действия законов эффекта и упражнения, достаточны, чтобы объяснить все изученное поведение всех видов живых существ и в том числе человека. Торндайк сформулировал это следующим образом: «Высшие животные, включая человека, не проявляют никакого особенного поведения, выходящего за рамки законов инстинкта, упражнения и эффекта»¹⁴. Он имел в виду, что анализ эффектов награды, наказания и практики, полученных от животных, может лежать в основе общих законов познания, применимых к человеку. К такому взгляду позднее примкнули бихевиористы Джон Б. Уотсон и Б. Ф. Skinner, он оказал колоссальное влияние на развитие психологии на всем протяжении XX столетия. Он также составил основу образовательной психологии Торндайка и оказал такое же влияние на образование.

Торндайк применил ту же экспериментальную методологию, какую использовал в опытах с животными, к исследованию человеческого познания. Одна из его ранних и наиболее известных работ в области человеческого познания, проведенная совместно с Робертом С. Вудвортом и опубликованная в 1901 году, исследовала передачу навыков. Эта работа доказала, что степень положительного или отрицательного переноса между одним навыком и другим основана на сходстве двух ситуаций¹⁵. Это утверждение опровергало распространенное представление о том, что существует положительный переход от предыдущего сеанса обучения любого рода, даже обучения в несходной

¹⁴ Thorndike E. L. Animal Intelligence: Experimental Studies. P. 274.

¹⁵ Thorndike E. L., Woodworth R. S. The Influence of One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions // Psychological Review. 1901. Vol. 8. P. 247–261, 384–395, 553–564.

области. Это представление использовалось, чтобы оправдать обучение латыни и греческому как своего рода умственное упражнение, которое позднее благотворно повлияет на усвоение любого другого предмета.

За первые пятнадцать лет XX столетия Торндайк перешел от психологии животных к образованию: отчасти из-за желания применить открытые им общие законы познания к школьному обучению, отчасти потому, что в программах обучения учителей было больше рабочих мест¹⁶. Благодаря своим исследованиям, сочинениям и преподаванию, Торндайк выстроил образовательную психологию, основанную на ассоциациях С–Р, на экспериментальной методологии и измерении индивидуальных различий. Он преподавал базовый университетский курс и постдипломный курс в Колумбийском университете. Курсы его лекций назывались «Применение психологических и статистических методов в образовании», но он вскоре сменил это название на новый термин: «Образовательная психология». Его первая книга — «Клуб природы человека»¹⁷ — была адресована учителям и родителям, заинтересованным в образовании. Во второй книге «Заметки об изучении детей», опубликованной в 1901 году, Торндайк обрушился с критикой на натуралистическую и ненаучную методологию, примененную Грэнвиллом Стэнли Холлом в изучении детей¹⁸. В «Принципах обучения», опубликованных в 1906 году, Торндайк применил принципы и законы познания к классной комнате и подчеркивал необходимость научного подхода к образованию, подхода, основанного на «прямых наблюдениях и экспериментах, проведенных и описанных с количественной точностью, над влиянием образовательных учреждений и методов»¹⁹. В 1910 году он основал «Журнал образовательной психологии», в 1912-м опубликовал «Образование», книгу об образовательной фи-

¹⁶ *Dewsbury D.A.* Triumph and Tribulation in the History of American Comparative Psychology // *Journal of Comparative Psychology*. 1992. Vol. 106. P. 3–19.

¹⁷ *Thorndike E.L.* The Human Nature Club: An Introduction to the Study of Mental Life. N. Y.: Longmans, Green, 1901.

¹⁸ *Idem.* Notes on Child Study. Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology, and Education. Iss. 8 (3–4). N. Y.: Macmillan, 1901.

¹⁹ *Idem.* The Principles of Teaching: Based on Psychology. N. Y.: A. G. Sells, 1906.

лософии, а в 1913–1914 годах выпустил трехтомную «Образовательную психологию», описывающую законы познания, наследственные умственные способности и индивидуальные различия.

Вместе с Пирсоном, Бине и Спирменом Торндайк стал членом начавшегося в то время движения за тестирование умственных способностей. Он верил в специфичность способностей, а не в однофакторную шкалу, и основывал свои измерения на наборе различных заданий²⁰. Он способствовал введению и анализу тестов интеллекта, использовавшихся в армии во время Первой мировой войны, а после войны начал разрабатывать оценочные шкалы и тесты по предметам, включая письмо, правописание, географию и рисование. Он разработал пособие для учителей по частотности слов Торндайка — Лорге²¹, хорошо известное исследователям словесного обучения, словари²² и учебные пособия по математике²³, написанные так, чтобы быть понятными детям. Успех тестов Торндайка, его школьных материалов толкнул его на развитие коммерческих предприятий. В 1921 году Торндайк вместе с Кеттелом и Вудвортом создал Психологическую корпорацию, после чего начал публиковать стандартизированные образовательные и психологические тесты, пользовавшиеся большим успехом.

На более позднем этапе карьеры Торндайк попытался применить свою исследовательскую методологию в новых областях, например, в оценке городов как мест проживания²⁴, он начал разрабатывать науку ценностей, которая могла бы способствовать принятию общественно значимых решений²⁵. Он был прогрессистом и твердо верил в способность науки разрешать все социальные проблемы, но нравственные и социаль-

²⁰ *Thorndike E. L., Cobb M. V., Woodyard E. The Measurement of Intelligence.* N. Y.: Teachers College: Columbia University Press, 1926.

²¹ *Thorndike E. L., Lorge I. Teacher's Wordbook of 30,000 Words.* N. Y.: Columbia University Press, 1944.

²² *Thorndike E. L. Thorndike-Century Junior Dictionary.* Chicago: Scott Foresman, 1935.

²³ *Idem. The Thorndike Arithmetics. Books 1–3.* Chicago: Rand-McNally, 1917.

²⁴ *Idem. Your City.* N. Y.: Harcourt: Brace, 1939.

²⁵ *Idem. Human Nature and the Social Order.* N. Y.: Macmillan, 1940.

ные проблемы оказались не такими легко разрешимыми, как проблемы обучения.

Большая часть академической карьеры Торндайка была посвящена образовательной психологии и психометрии²⁶. Он был позитивистом и прогрессистом, он верил в улучшение человечества и в то, что научные законы, разработанные путем наблюдения и тестирования, могут обеспечить дорогу социальным преобразованиям. Эта вера привела его от исследований в области обучения животных и людей к прикладной психологии, включавшей тестирование умственных способностей, образовательную психологию и составление учебников по математике и детских словарей.

Оглядываясь назад, на XX век, мы видим, что многое в практике образования можно истолковать как продолжение работы Торндайка или ее опровержение. Вспомним периодически повторяющиеся метания и споры между сторонниками взгляда на образование как на науку или как на искусство, между вниманием к процессу или результату, между основой на принципах или на толковании знаний. В еще большей степени, чем его собственный вклад, велика роль Торндайка в формировании устойчивого интереса американцев к высококачественным методам ведения образовательных и психологических исследований. Когда исследуешь вклад тех течений психологии и образования, которые развиваются в США, всегда можно проследить влияние Торндайка, сказывающееся в анализе результатов.

Как ни важны заслуги Торндайка, выраженные в самой сути его исследований, главное в том, что он установил определенный стандарт, высоко поднял планку интереса, охвата, интеллектуальной мощи, и этот стандарт действует во всей широчайшей области образования. Его внимание привлекали зоны базовой теории и прикладного исследования, а также практики и планирования. Том Гленнан (1967) называет столь необычное свойство «параллельной гибкостью». Лишь немногие исследователи обладают умением затрагивать весь спектр проблем в какой-то области, проявляя способность к скрупулезной, теоретически значимой работе и глубокому пониманию сложностей, возникающих при вторжении в запутанные миры практики и планирования.

²⁶ *Dewsbury D.A. Celebrating E.L. Thorndike a Century after 'Animal Intelligence' // American Psychologist. 1998. Vol. 53. No. 1. P. 121–124.*

См. также очерки о Дарвине, Бине в данной книге и очерк о Скиннере в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Торндайка

Animal Intelligence//Psychological Review. 1898. Monograph Suppl. 11. No.2. Whole No. 8.

The Human Nature Club: An Introduction to the Study of Mental Life. N. Y.: Longmans, Green, 1901.

Notes on Child Study. Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology, and Education. Iss. 8 (3–4). N. Y.: Macmillan, 1901.

The Principles of Teaching: Based on Psychology. N. Y.: A. G. Seller, 1906.

Animal Intelligence: Experimental Studies. N. Y.: Macmillan, 1911.

The Nature, Purposes, and General Methods of Measurements of Educational Products//The Measurement of Educational Products (Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Pt 2. P. 16). Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1918.

Human Nature and the Social Order. N. Y.: Macmillan, 1940.

Thorndike E. L., Cobb M. V., Woodyard E. The Measurement of Intelligence. N. Y.: Teachers College: Columbia University Press, 1926.

Thorndike E. L., Woodworth R. S. The Influence of One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions//Psychological Review. 1901. Vol. 8. P. 247–261, 384–395, 553–564 (цит. по: Dewsbury D. A. Celebrating E. L. Thorndike a Century after Animal Intelligence// American Psychologist. 1998. Vol. 53. No.1).

Дополнительное чтение

Berliner D. The 100-year Journey of Educational Psychology. From Interest, to Disdain, to Respect for Practice//Fagan T. K., Van den Bos G. R. (eds). Exploring Applied Psychology: Origins and Critical Analyses. Washington, DC: American Psychological Association, 1993. P. 41–78.

Dewsbury D. A. Celebrating E. L. Thorndike a Century after 'Animal Intelligence'// American Psychologist. 1998. Vol. 53. No.1. P. 121–124.

Galef B. G., Jr. Edward Thorndike: Revolutionary Psychologist, Ambiguous Biologist// American Psychologist. 1998. Vol. 53. No.1. P. 128–134.

Glenman T. K. Issues in the Choice of Development Policies// Manschak T., Glenman T. K., Jr., Summers R. (eds). Strategies for Research and Development. N. Y.: Springer Verlag, 1967. P. 13–48.

Joncich G. The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1968. P. 209–327.

Мартин Бубер (1878–1965)

К. ТОМПСОН

Эта хрупкая жизнь между рождением и смертью может тем не менее стать достижением, если она является диалогом. За время нашей жизни к нам обращаются мыслью, словом и действием, производством и влиянием; и мы можем ответить... Отношения в образовании есть отношения чистого диалога... Учитель — это всего лишь один из элементов среди бесчисленных других, но он отличается от всех остальных желанием принять участие в становлении характера и сознанием того, что он представляет в глазах растущего человека некий выбор, выбор чего-то «правильного», того, что должно быть. Именно в этом желании, в этом сознании находит свое фундаментальное выражение его призвание как учителя¹.

Мордехай Мартин Бубер родился 8 февраля 1878 года в Вене, в еврейской семье, жившей на берегу Дуная. Мать Бубера исчезла, когда ему было три года, юный Мартин уехал жить к бабушке и дедушке с отцовской стороны во Львов. К отцу-фермеру он вернулся только в четырнадцатилетнем возрасте. До десяти лет Бубер получал глубочайшее образование у деда, Соломона Бубера, прославленного талмудического мудреца, и бабушки Адели, образованной женщины, которая познакомила Мартина с языками и литературой. Именно благодаря ей Бубер обрел ту пожизненную одержимость лингвистической точностью и поэтической выразительностью, которая отличает его поздние сочинения. Жизнь разума, которую он вел в доме дедушки и бабушки, была уравновешена его уважением к «подлинной человеческой близости»², увиденной в том, как пребывал в мире его отец.

¹ *Buber M. Between Man and Man. N. Y.: Macmillan, 1965. P. 92, 98, 106.*

² *Idem. Meetings / M. Friedman (transl., ed.). La Salle, IL: Open Court Publishing, 1973. P. 22.*

Столь же определяющей в жизни Бубера была его тоска по матери. Она исчезла без объяснений. Бубер с необычайной отчетливостью вспоминал тот момент, когда мальчик постарше, кому бабушка временно доверила за ним приглядывать, сказал ему, что его мать никогда не вернется. Позднее он придумал слово «невстреча» («Vergegnung»), чтобы «обозначить невозможность подлинной встречи между людьми»³. Глубоко травмированный этим опытом и на протяжении всей жизни окруженный свидетельствами последствий неосуществленных встреч между отдельными людьми и группами людей, Бубер посвятил свою жизнь определению постоянно присутствующей возможности добиться настоящей встречи через непосредственную реакцию на ситуации, возникающие вокруг нас.

Бубер учился в университетах Вены, Лейпцига, Берлина и Цюриха, изучал литературу, философию, историю искусств, германистику и филологию. В 1898 году он официально вступил в сионистское движение и благодаря участию в культурной и политической деятельности, ассоциируемой с сионизмом, познакомился с Паулой Винклер, позднее ставшей его женой. Дети Бубера — Рафаэль и Ева — родились в 1900 и 1901 году соответственно. В 1901 году Бубер стал редактором «Die Welt», главного органа сионистской организации. В 1904 году Бубер закончил диссертацию в Берлинском университете. Вскоре после этого он начинает публиковать множество статей по самым разным предметам, связанным с его растущим интересом к хасидизму — течению в иудаизме. На протяжении всей своей карьеры Бубер был оригинальным и в то же время плодовитым мыслителем и интерпретатором работ других философов⁴. С 1916 по 1939 год Бубер жил в маленьком немецком городке Хеппенхайме, неподалеку от Франкфуртского университета, где читал лекции по изучению иудаистской религии и этики с 1924 по 1933 год. Все это время он тесно сотрудничал с Францем Розенцвейгом (1886–1929) во Freies Jüdisches Lehrhaus (Свободная еврейская школа). Совместно они перевели на немецкий язык Ветхий завет. Сразу же после того как Гитлер захватил власть в Германии, Бубер подал во Франкфуртский университет прошение об отставке; вскоре ему было официально запрещено

³ Buber M. Meetings. P. 22.

⁴ Friedman M. Martin Buber: The Life of Dialogue. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

выступать с публичными лекциями. В 1938 году он эмигрировал в Иерусалим, где преподавал антропологию и социологию в Еврейском университете и принимал участие в дискуссиях о проблемных взаимоотношениях между арабами и евреями.

В конце 1940-х и в 1950-х годах Бубер выступал с лекциями в Европе и в Соединенных Штатах. Он дважды выдвигался на Нобелевскую премию по литературе (в первый раз — Германом Гессе, который отзывался о Бубере как об «одном из мудрейших людей, живущих сегодня в мире»⁵, а во второй раз, в 1961 году, группой, в которую наряду с Гессе входили Томас Стернз Элиот, Уистен Хью Оден, Габриэль Марсель и Герберт Рид). Хотя ни одна из этих номинаций не принесла успеха, сам Бубер утверждал, что последние годы жизни «был осыпан наградами»⁶.

Свыше тридцати томов сочинений Бубера были переведены на английский, многие его работы вышли в разных изданиях и переводах. Его труды охватывают удивительно широкий спектр тем, отражающих его веру во всеобъемлющее единство теологических и антропологических проблем, его преданность «освящению повседневности... которая бескомпромиссно противостоит любой попытке сделать религию отдельным верхним этажом, надстройкой, не обладающей никакой силой, связывающей ее с нашими жизнями»⁷. Все написанное Бубером служит примером философии диалога, являющейся центром его мышления. В соответствии со своими философскими представлениями Бубер часто реагировал на специфические обстоятельства, жизненные случаи и проблемы в своих сочинениях.

В 1925 году Бубер представил основной доклад на Третьей международной педагогической конференции Международного рабочего кружка за обновление образования, проведенной в Гейдельберге. Тема конференции была сформулирована как «Развитие творческих сил ребенка» — идеал, лелеемый прогрессивными педагогами, организовавшими конференцию и пригласившими Бубера. В своем ответе Бубер предположил, что как ни ценен опыт «рождения собственных идей», а он, условно, ценен для растущего человека, требуется нечто боль-

⁵ Friedman M. Encounter on the Narrow Ridge: A Life of Martin Buber. N. Y.: Paragon Books, 1991. P. xi.

⁶ Ibid. P. 186.

⁷ Friedman M. Martin Buber: The Life of Dialogue. P. xi.

шее, нечто лежащее за пределами свободы и использования тяги к творчеству, чтобы осуществить подлинное образование. В речи, напечатанной позже в виде статьи под названием «Образование»⁸, Бубер напомнил аудитории, что художник, работающий в изоляции, не может обеспечить адекватную модель человеческого потенциала; только когда художник протягивает руку и вступает в диалог с другим человеком, изоляция преодолевается, и достигается единение. В стремлении что-то противопоставить некритическому восприятию особого, высоко индивидуализированного взгляда на искусство образования как на панацею от всех мирских бед Бубер напоминал нам о том, что каким бы ни было содержание процесса «обучение — познание», именно момент общения, контакта между учеником и учителем, межличностный аспект образования играет решающую роль, и именно им никак нельзя пожертвовать.

Пожалуй, самым известным положением, сформулированным Бубером, является различие, проводимое им между отношениями, которые он называл «Я-Ты», и способом бытия, поименованным «Я-Оно». Бубер подчеркивал, что эти две возможности, реализуемые в любой момент в любой жизни, представляют собой выбор, который человек делает поминутно, это взаимоисключающие отклики на конкретные ситуации, с которыми нам приходится сталкиваться. Отношение «Я-Ты», подчеркивал Бубер, характеризуется полным участием в ситуации, в которой находится человек, открытостью, непосредственностью общения с другим участником, единственным и неповторимым. Бубер утверждал, что возможно вступить в отношения «Я-Ты» с природой, с растениями или животными, с произведениями искусства, с текстами. Различие состоит в самих отношениях, а не в сущности участников отношений. Бубер очевидно воспринимал отношение «Я-Оно» как ненапряженную, даже рассеянную или автоматическую форму внимания, но признавал его повсеместность и прагматическую ценность, необходимость поминутного возвращения к «Я-Оно», чтобы вести повседневное существование. «Я-Оно» — это наше повседневное или «естественное»⁹ отношение к миру. Отношение «Я-Ты»

⁸ *Buber M. Between Man and Man.*

⁹ *Schutz A. On Phenomenology and Social Relations / H. Wagner (ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1970.*

считается достижением, моментом стопроцентного участия в общении с другим человеком. Бубер настаивал, что «Вечное Ты» встречается в полной открытости нашему земному бытию. Отношение «Я-Ты» достигается в сравнительно редкие моменты, которые невозможно вызвать к жизни односторонне, одной лишь силой воли, потому что эти отношения по определению строятся на взаимности. Отдельный человек может, тем не менее, настроить себя на восприимчивость к присутствию таинственной силы, культивируя свое внутреннее «Я», полностью погружаясь в жизнь со всеми ее требованиями. Жить исключительно в режиме «Я-Ты» невозможно; оставаться бесконечно в режиме «Я-Оно», не вступая в диалог с теми индивидами и предметами, которые существуют рядом с нами и независимо от нас в своей неповторимости, — значит вести безответственное и монологическое существование, погрузиться в самого себя, не замечая других, отказываясь отвечать, когда к нам обращаются. Таким образом Бубер видел другого как необходимое условие реализации индивида, а отношение «Я-Ты» как среду, посредством которой формируется «я».

Бубер подчеркивал особую природу диалога в образовании. Признавая, что ребенок постоянно обучается благодаря всему, что встречает в мире, Бубер тем не менее считал учителя уникальным в его сознательном стремлении повлиять на учащегося. Такое решение оказать влияние на жизни детей, говорил Бубер, требует добровольного отказа от части свободы выбора, от личных предпочтений, от Эроса, от всего того, чем мы можем заниматься свободно, когда вступаем в другие отношения, такие как дружба, любовь или сотрудничество на работе. Учитель сталкивается с произвольным набором учеников, но для учителя они — его ответственность и его судьба. Учитель не может выбирать, кого ему придется учить. В отличие от диалога, который может иметь место между друзьями, любовниками или коллегами, отношения в образовании никогда не бывают и не могут быть до конца взаимными: чтобы исполнить свой учительский долг, учитель должен «вставать на другую сторону»¹⁰ в диалоге с учениками; они должны проживать ситуацию с обеих сторон — как это представляется учителю и как это должно восприниматься учеником, вступающим с ним в диалог. А вот ученик не может аналогичным образом испытать то, что испытывает учитель, просто в силу сво-

¹⁰ *Buber M. Between Man and Man.*

его ученического положения; преимущество учителя для ученика недостижимо. Бубер рассматривал такой «односторонний опыт включения»¹¹ как существенную характеристику преподавания, оздоравливающую и гуманизирующую отношения, в которых один партнер сознательно ведет другого по пейзажу и при этом пользуется тем преимуществом, что знает дорогу.

Другим следствием готовности учителя влиять на учеников является молчаливое согласие представлять ученикам то, что Бубер называл «выбором эффективного мира», знакомить их — через специально подобранную учебную программу, а также через воплощаемые учителем интересы и убеждения, — с особым взглядом на мир, с программой, которая является последовательной и связной, потому что учитель пропускает ее сквозь себя, сквозь свою уникальную жизнь.

Бубер многого ждал и требовал от учителей. Он подчеркивал, что личный выбор учителя — порядочность, компетентность, постоянная готовность отвечать всем ученикам, вне зависимости от приязненных или неприязненных чувств, вызываемых в учителе тем или иным учеником, — столь же фундаментален для установления доверия к миру, в котором ученик делает свои первые шаги, сколь и доверие к учителю, знакомящему ученика с этим миром.

Бубер подробно рассматривал проблемы религиозного и нравственного воспитания, эстетического образования, а также образования взрослых, причем эти размышления отражают его собственные интересы, его деятельность. Сочинения Бубера об образовании, прежде всего «Я и Ты» (впервые опубликовано в 1958 году), «Проблема человека» (1947) и «Познание человека» (1965), часто цитируются теми, чьи интересы в образовании сосредоточены на диалогической форме отношений между учителями и учениками. Описания отношений «Я-Ты» и «Я-Оно» в преподавании, некогда бывшие общим местом в философии курсов повышения квалификации для будущих учителей, сегодня упоминаются реже, хотя критические разработки этих концепций, некогда сформулированных Бубером, продолжают появляться¹². И тем не менее влияние Бубера

¹¹ *Buber M. Between Man and Man.*

¹² См., например: *Hawkins D. The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature.* N.Y.: Agathon Press, 1974; *Scudder J.R., Mikunas A. Meaning, Dialogue and Enculturation: Phenomenological Philosophy of*

чувствуется в опубликованных теоретических и практических работах Пауло Фрейре, Максин Грин, Мадлен Груме, Нел Ноддингс и др. Проблемы, сформулированные Бубером, включая вопрос о том, «как повернуться лицом, наладить диалог и уважать инакость», нередко встречаются в постмодернистских дискуссиях. Продолжающееся влияние Бубера проявляется и в работе Александра Сидоркина. В своих недавних публикациях Сидоркин критикует некоторые аспекты философии диалога, сформулированной Бубером. К примеру, он предположил, что настоятельное требование диалога как отношения человека с человеком со стороны Бубера имеет ограниченное применение в классной комнате, где и происходит обучение.

См. также очерки о Фрейре, Грин, Ноддингс в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Бубера

- Between Man and Man / R. G. Smith (transl.), M. Friedman (introd., afterword). N. Y.: Macmillan, 1965.
 I and Thou / W. Kaufman (transl.). N. Y.: Charles Scribner's Sons, 1970.
 The Knowledge of Man / M. Friedman, R. G. Smith (transl.), M. Friedman (ed.). N. Y.: Harper and Row, 1988.
 Meetings / M. Friedman (transl., ed.). LaSalle, IL: Open Court, 1973.

Дополнительное чтение

- Cohen A. The Educational Philosophy of Martin Buber. Rutherford, NJ: Farleigh Dickinson University, 1983.
 Friedman M. S. (ed.). Martin Buber and the Human Sciences. Albany, NY: SUNY Press, 1996.
 Murphy D. Martin Buber's Philosophy of Education. Dublin: Irish Academic Press, 1988.
 Schilpp P. A., Friedman M. (eds). The Philosophy of Martin Buber. LaSalle, IL: Open Court Press, 1967.
 Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. Albany, NY: SUNY Press, 1999.

Education. Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, 1985; Sidorkin A. The Pedagogy of the Interhuman // Philosophy of Education, 1995. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 1995. P. 412–419.

Хосе Ортега-и-Гассет (1883–1955)

Д. СЕВИЛЬЯ

Педагогика Платона основана на мысли о том, что необходимо просветить город, чтобы просветить индивида... Если образование — это преобразование реальности в соответствии с некоей высшей идеей, носителями которой мы являемся, и образование должно быть исключительно общественным и никаким иным, отсюда вытекает, что педагогика является наукой о преобразовании общества. Когда-то мы называли это политикой, а теперь у нас есть политика, которая превратилась в социальную педагогику, следовательно проблема Испании — это педагогическая проблема¹.

Ортега является одним из крупнейших и наиболее привлекающих к себе внимание испанских мыслителей. Один испанский философ в изгнании говорил о нем, что он представляет «досократовскую форму нашего языка, источник, к которому надо возвращаться даже чаще, чем к древнегреческим философам до Сократа»². Очарование его текстов, интерес к ним есть результат глубокого, поразительно гуманного подхода к изучению проявлений культуры. Его пронизательный ум добирается до глубинных тайн души индивида и социальных ситуаций. К тому же ему свойствен выразительный и отточенный литературный стиль.

Родился и умер Ортега в Мадриде. Его семья принадлежала к просвещенному и богатому мадридскому обществу. Он учился в школе иезуитов, потом в Центральном университете Мадрида. В 1908 году он был назначен заведующим кафедрой психологии, логики и этики в Высшей педагогической школе, а в 1910 году — заведующим кафедрой метафизики Центрального университета Мадрида.

¹ *Ortega J.* La pedagogía social como programa político // *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente, 1946–1969. T.I. P. 506 [1912].

² *García Bacca J.D.* Suplemento literario de «La República» (цит. по: *Morán G.* El maestro en el erial. Ortega y Gusset y la cultura del franquismo. Barcelona: Tusquets Editores, 1998. P. 517).

Решающее влияние на формирование его научного мышления оказали три визита в Германию. Он познакомился с Георгом Зиммелем, Германом Когеном и Полем Наторпом, изучал неокантианство и феноменологию Эдмунда Гуссерля. На него произвели впечатление дисциплинированность и работоспособность немецкого народа, мощь мысли и культуры, но его насторожили чрезмерная милитаризация и коллективизм немецкого общества того времени.

Вскоре Ортега освободился от идеалистического влияния неокантианства. Можно сказать, он искал в философии Канта аналитическую схему, с помощью которой мог бы воплотить характеристики испанской проблемы и начать восстановительные действия. Человеческая реальность в своем историческом развитии, в своей «радикальной историзации» занимала его внимание, и в этом смысле он был согласен с Кьеркегором, Ницше и Бергсоном. Ортега четко совпадал также с Хайдеггером в отношении индивидуальной и персональной свободы, причем до такой степени, что временами ему приходилось подчеркивать, каким именно образом он выразил определенные идеи еще до того, как это сделал немецкий философ. Более того, существует очевидная связь между перспективизмом Ортеги и радикальными историческими взглядами Вильгельма Дильтея на жизнь и человеческое существование.

Взгляд на предмет как на конкретную реальность, которая существует «здесь и сейчас» и выбирает впечатления или то, что дано в ощущениях, очевиден в ранних работах Ортеги. В 1923 году он начал формулировать свою концепцию «рационализма». Во взвешенной и спокойной манере он отвергает в одно и то же время абстракцию рационализма и прагматические, биологические, а также исключительно интуитивные интерпретации. По мнению Ортеги, разум и жизнь должны восприниматься слитно. Знание, безусловно, рационально, но оно укоренено в жизни, и всякий разум — это «жизненный разум». В этом смысле человек — это не существо, снабженное разумом, но реальность, которая должна пользоваться разумом, чтобы жить, а жизнь — это «борьба с миром», «объяснение мира» не в интеллектуальном или абстрактном духе, но конкретно и полностью.

Вооружившись этим методом, Ортега рассматривал некоторые из самых важных вопросов XX века, прекрасно сознавая, что это его призвание и его долг. Жизнь является для него бес-

конечно продолжающимся процессом самореализации; это задача, которую надо решить, задание, программа на всю жизнь. Можно, конечно, прятаться от жизни, но тогда человек впадает в неискренность.

Педагогические идеи Ортеги проявляются главным образом как рекомендации, когда речь идет о совершенно иных моментах, хотя у него есть работы, напрямую посвященные педагогическим вопросам, такие как «Социальная педагогика как политическая программа» («La pedagogía social como programa político», 1912), «Биология и педагогика» («Biología y pedagogía», 1921) или «Миссия университета»³ («Misión de la Universidad», 1930). Очевидно, у Ортеги не следует искать ответов на технические вопросы педагогики. Он рассматривает педагогику как применение образа мыслей, чувств и представлений о мире — мы можем назвать это философией — к проблемам образования. Ортега ставит проблему объединения школы, общества и культуры, преодоления индивидуализма, так как понимает, что если не готовить человека к жизни в городе, он не сможет развить свои способности во всей полноте, однако школа склонна опираться на принципы прошлого, хотя должна образовывать из настоящего в будущее.

«Я — это я и мое окружение, и если я не позабочусь об окружении, я не смогу позаботиться о себе самом»⁴. Ортега верил: если человек хочет максимально развивать свои возможности, он должен быть полностью осведомлен о том, что его окружает. Вот почему Ортегу следует изучать в обстоятельствах его собственной жизни. Ведь жизнь для него — это полное драматического динамизма единство между миром и человеком, которое человек призван воплотить⁵. Сам Ортега пытался это сделать, принимая обстоятельства своего времени и своей страны (Испания — европейская нация, связанная с другими европейскими нациями), он постоянно призывал своих современников и учеников следовать его примеру.

Частью обстоятельств Ортеги была Европа, в которой разразилась Первая мировая война и растерла в пыль современность. Ортега, по справедливому замечанию Стивена Грэма,

³ См. пер. на рус. яз.: *Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета*. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. — *Примеч. пер.*

⁴ *Ortega J. Meditaciones del Quijote // Obras Completas. T.I. 1914. P. 322.*

⁵ *Idem. Goethe desde dentro // Obras Completas. T.IV. 1930. P. 400.*

был одним из первых мыслителей, задумавшихся над тем, как современная эпоха приходит к концу и вытесняется эпохой постмодернизма. Европа, оказавшаяся не в состоянии в период между двумя войнами противопоставить свои ценности фашизму и нацизму, с одной стороны, и советскому коммунизму — с другой, была обречена вернуться к состоянию войны, которое окончилось Второй мировой войной.

Однако Испания была в еще большей степени частью его окружения, его обстоятельств. Поражение, нанесенное Испании Соединенными Штатами Америки, и последовавшая за ним в 1898 году потеря последних колоний стала для самых разумных испанцев оглушительной демонстрацией порочного круга, замкнутого отсутствием у общества энергии и жизненных сил. Это было общество, неспособное вдохнуть жизнь в фальсифицированную конституционную монархию, это был политический класс, неспособный решить задачу модернизации страны. Монархия исчезла, сменившись диктатурой генерала Примо де Риверы (1923–1929), которая привела ко Второй республике (1931–1936). Республика была готова взяться за преодоление политической, социальной и культурной отсталости, встретить эту трудную задачу лицом к лицу. Однако трудности внутри страны и на международной арене спровоцировали появление экстремистских позиций, а военный мятеж привел к кровавой гражданской войне (1936–1939), за которой последовал период репрессий и долгой военной диктатуры (1939–1975).

С самого начала своей деятельности Ортега ощущал потребность посвятить себя испанскому обществу. Эту цель он воплощал последовательно в работе на университетской кафедре, в журналистике и в политике. Он считал необходимым связать все друг с другом, все понять, все объяснить, искать новые пути, новые подходы и донести их до своих сограждан. Со всей своей ученостью и глубоким пониманием европейской культуры Ортега, который в то же время был независимым мыслителем с ярко выраженными личными качествами и колоссальной способностью к выразительному, элегантному и убедительному изложению мыслей, оказывал неизгладимое впечатление на своих учеников. Но он был не только учителем, он обладал способностью и желанием к писательскому труду, о чем свидетельствуют свыше шести тысяч страниц полного собрания его сочинений. Он не только создал средство распространения лучших образ-

цов испанской и европейской культуры (*Revista de Occidente*), но и вплоть до ухода из политической жизни постоянно писал и публиковался в прессе, стремясь достучаться до среднего читателя, поскольку сомневался в количестве «опытных» читателей в Испании и в их способности понимать «глубокие теории».

С 1908 по 1933 год мнения и — иногда — действия Ортеги были заметны в национальной политике и прослеживались главным образом в газетных и журнальных статьях и в лекциях, вызывавших большой резонанс. Он стремился внести свой вклад в формирование нового либерального сознания в Испании. Его планы были направлены на создание национальной организации, ведомой небольшой группой интеллектуалов, его концепции носили элитарный характер и явно были вдохновлены Ницше; его программа была основана на понятиях свободы, социальной справедливости, конкуренции и европеизации; его наследие в политике представляет собой условно открытую систему с ясно обозначенным направлением к интеллектуальному обновлению страны через труд и научную точность⁶. Всего этого предполагалось достигнуть при условии включения Испании в дружную семью европейских наций. Это был не вопрос ассимиляции, но, скорее, постепенного сближения с более широким, более современным культурным контекстом. Решение проблем Испании лежало в культурном, социальном и политическом сочленении страны с более высокими европейскими сферами — вот во что всегда верил Ортега.

Не что иное, как исторический реализм научил меня понимать, что единство Европы как общества это не идеал, но весьма древний факт повседневности. Стоит человеку это понять, как осуществление общего европейского государства становится необходимостью. Случай, который внезапно приведет к началу этого процесса, может быть любым, например, косячка китайца, внезапно показавшаяся из-за Урала, или содрогание великой исламской магмы⁷.

Хотя Ортега начинал с пропаганды одной из разновидностей либерального социализма, вдохновленного Сен-Симоном

⁶ Elorza A. *La razón y la sombra. Una lectura política de Ortega y Gasset*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1984. P. 10–12.

⁷ Ortega J. *Prólogo para Franceses // La rebelión de las masas; Obras Completas*. T. IV. 1937. P. 119.

и Фердинандом Лассалем, а ни в коем случае не Марксом, его противостояние хаосу, беспорядку, революционному насилию, как и его вера в миссию природной аристократии, призванной вести, просвещать и спасать массы, привело его к консервативным, даже авторитарным постулатам, но он так и не отказался от важных для него идей свободы и демократии. Последовательный неуспех его политических инициатив в годы его сильнейшего увлечения социалистическими идеями, таких как Испанская лига за политическое образование (1913), задуманных как орудие осуществления новой политики, которая должна была вызвать естественное обновление жизни в стране в условиях явного вырождения существующей модели государства, достиг своего пика при Второй республике, когда потерпел крах его политическая деятельность в качестве члена парламента. Из-за оппозиции социалистам и отхода от радикальных республиканцев, из-за стремления создать большую национальную партию, в которой такие профессионалы, как врачи, бизнесмены, инженеры, учителя, литераторы и промышленники, стали бы ведущей силой, из-за защиты Ортегой интервенционизма и экономического контроля со стороны государства, в котором ведущая роль должна принадлежать буржуазии, а также из-за его непоколебимой верности себе активное участие Ортеги в политической жизни подошло к концу в 1933 году, и больше он никогда не занимался политикой. Ортега был интеллектуалом, это не позволяло ему маневрировать среди политических группировок, а в своем желании разрешить проблемы Испании он недооценил силу консервативной олигархии и других элементов. На это указывает Роберт Воль:

Он пренебрег также другими областями испанской жизни — армией, анархо-синдикализмом, социализмом, сепаратистскими движениями, — которым суждено было сыграть решающую роль в испанской политике в следующие двадцать пять лет, или недооценил их. Но недостатки политического анализа не снижают величия его взгляда. И сердца многих молодых представителей испанского «поколения 1914» были тронуты посланием Ортеги, о чем свидетельствует список членов Испанской лиги за политическое образование⁸.

⁸ Wohl R. The Generation of 1914. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. P. 134.

Ортега видел испанскую ситуацию в особенно драматическом свете отчасти потому, что сравнивал ее с положением в Германии, Британии и Франции (североамериканское общество он открыл для себя лишь в 1949 году, и это открытие наполнило его «надеждой»). Если бы Ортега сравнивал Испанию с другими странами Южной или Восточной Европы, он понял бы, что модернизация — феномен куда более проблематичный. В Испании ее можно было добиться на основе экономического, социального, культурного и, наконец, политического преобразования. Такое преобразование в конце концов имело место, но оно произошло слишком поздно и стало по-настоящему заметным уже после смерти Ортеги. Оно началось через несколько лет после его возвращения в Испанию, когда установилась диктатура генерала Франко. Незадолго до смерти Ортеги эта диктатура осуществляла стратегически важные структурные перемены экономического характера. Перемены привели, несмотря на отчаянное политическое сопротивление и репрессии, к модернизации испанского общества, а после восстановления демократии — к ее полной интеграции в Европу, о которой когда-то мечтал Ортега.

См. также очерки о Платоне, Канте, Ницше в данной книге и о Хайдеггере в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Ортеги-и-Гассета

Работы Ортеги на испанском языке можно найти в 11-томном издании полного собрания его сочинений, публиковавшихся в *Revista de Occidente* с 1946 по 1969 год (переизданы в 12 томах издательством Alianza Editorial в 1983 году).

Meditaciones del Quijote. Madrid, 1914 (*Meditations on Quixote.* N. Y., 1961).

El tema de nuestro tiempo. Madrid, 1923 (*The Modern Theme.* N. Y., 1933, repr. 1961).

La deshumanización del arte e ideas sobre la novela. Madrid, 1925 (*The Dehumanization of Art. Ideas on the Novel.* Princeton, NJ, 1948).

¿Qué es filosofía? Madrid, 1929–1930 (*What Is Philosophy?* N. Y., 1960).

La rebelión de las masas. Madrid, 1930 (*The Revolt of the Masses.* Notre Dame, IN, 1986).

Misión de la Universidad. Madrid, 1930 (*Mission of the University.* New Brunswick: Transaction Publishers, 1991; пер. на рус. яз.: Миссия университета. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010).

Historia como sistema y Concordia y Libertad. Madrid, 1935 (*History as System and Other Essays toward a Philosophy of History.* Greenwood, CN, 1961).

La idea del principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva. Madrid, 1947
(The Idea of Principle in Leibniz and the Evolution of Deductive Theory.
N. Y., 1971).

Дополнительное чтение

Фонд Ортеги-и-Гассета предоставляет информацию о его работах на сайте
<http://www.fog.es/> и atfogescom@accessnet.es

Dobson A. An Introduction to the Politics and Philosophy of José Ortega y Gasset.
Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Donoso A., Raley H. C. José Ortega y Gasset: A Bibliography of Secondary Sources.
Bowling Green, OH: Philosophy Documentation Center, 1986.

Dust P. H. (ed.). Ortega y Gasset and the Question of Modernity. Minneapolis: The
Prisma Institute, 1989.

Graham J. T. A Pragmatist Philosophy of Life in Ortega y Gasset. Columbia: Univer-
sity of Missouri Press, 1994.

Graham J. T. Theory of History in Ortega y Gasset: The Dawn on Historical Reason.
Columbia: University of Missouri Press, 1997.

Ouimette V. José Ortega y Gasset. Boston, MA: Twayne, 1982.

Rodríguez H. A. José Ortega y Gasset's Metaphysical Innovation: A Critique an Over-
coming of Idealism. N. Y.: SUNY Press, 1995.

Torras J., Trigo J. Liberal Thought in Spain in the First Half of the Twentieth Cen-
tury: José Ortega y Gasset. Barcelona: Mont Pelerin Society, 1997.

Tuttle H. The Crowd Is Untruth: The Existential Critique of Mass Society in the
Thought of Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, and Ortega y Gasset. N. Y.:
Peter Lang Verlag, 1996.

Сирил Лодовик Барт (1883–1971)

Д. РИДЖУЭЙ

[Н]еобходимо изучать каждый аспект развития ребенка: как физического, как и душевного, как эмоционального, так и интеллектуального... окружение ребенка как дома, так и в школе, как в прошлом, так и в настоящем... Спину верблюда ломает не последняя соломинка, а скопище соломинок, и единственное верное средство от этого — убрать каждую.

...казалось бы, частая повторяемость различных причин [ненормальности] примерно такова... около двух третей ненормальных страдают от неблагоприятных окружающих условий, часто настолько тяжелых, что они требуют полной перемены к чему-то лучшему... три четверти страдают по причине неблагоприятных физических условий — телесных слабостей или плохого здоровья... более трех четвертей являются инвалидами из-за дефективных умственных способностей: здесь самым распространенным недостатком является обыкновенное отсутствие разума... около трети... сталкиваются с трудностями темперамента... и не больше одной шестой... [страдают] из-за неблагоприятных условий в школе¹.

Сирил Барт был сыном врача. Первые девять лет жизни Барта семья жила в одном из беднейших районов Лондона, он учился в школе-интернате. Барт на себе узнал и прочувствовал проблемы жизни и получения образования в районе трущоб. Семья переехала в Уорикшир, где Барт пошел в частную школу, потом в Оксфорд. В Уорикшире семья Барта жила всего в трех милях от семьи Гальтонов, пациентов его отца. На Барта оказали сильное влияние мысли и работа психолога Фрэнсиса Гальтона. В Оксфорде, будучи студентом Макдугалла, он работал над стандартизацией психологических тестов. Здесь он познакомился с Пирсоном и его теорией корреляции. Проведя некоторое вре-

¹ Burt C. L. The Causes and Treatment of Backwardness. 4th ed. L.: University of London Press, 1964.

мя в Вюрцбурге, Барт на пять лет становится лектором по экспериментальной психологии на кафедре Шеррингтона в Ливерпуле (с 1907 по 1912 год). Он стал первым профессиональным психологом в Англии, работая в Муниципальном совете Лондона в отделе образования. В 1926 году он был назначен ректором теперешнего Института образования (а в то время — Лондонского дневного учительского колледжа), и в 1932 году занял место Спирмена на основанной им кафедре в Университетском колледже Лондона. Барт ушел в отставку в 1951 году, но написал затем еще не меньше двухсот статей и обзоров и продолжал работать редактором «British Journal of Statistical Psychology». Сэр Сирил Барт стал первым иностранцем, кому Американская психологическая ассоциация присудила премию Торндайка.

Барт был прикладным психологом, половину активной рабочей жизни он посвятил практическим вопросам. У него был богатый опыт, знание практических и политических реалий, благодаря чему он сумел вывести психологию на передний край принятия решений в важнейших областях — образовании, профессиональной ориентации и криминологии. Многие из его сочинений были адресованы работающим профессионалам, а не академической среде. Цитата в начале статьи взята из книги, написанной им главным образом для учителей. В ней сравниваются и сопоставляются крупнейшие открытия, сделанные в ходе обширных исследований детей, доказывающиеся как множественность причин, так и многочисленность подходов к лечению. Барт был первым человеком в Британии, который систематически собирал данные опросов и криминальной статистики в целях изучения преступности. В «Несовершеннолетнем преступнике» (1925) он продемонстрировал, что преступность ассоциируется с определенным набором факторов, среди которых фигурируют и ненормальные условия в семье, но она не является неизбежным следствием этих факторов; преступность порой имеет место также при отсутствии всего этого набора причин. Его вывод, состоявший в том, что хорошее и плохое поведение всегда есть продукт внутренней жизни, а не жизненных ситуаций, напрямую противоречил конкурирующим генетическим и психоаналитическим теориям. Барт заложил принципы клиник детской психологической коррекции и стал в 1927 году их основателем в Соединенном Королевстве; он создал также специальную школу для детей-инвалидов.

Более всего Барт известен разработками психологических тестов. Пионерная работа Гальтона в области индивидуальных различий была сосредоточена на сравнительно простых познавательных процессах, таких как сенсорное распознавание и время реакции, требующих индивидуального тестирования. Барту (и другим) принадлежит доказательство, что высшие психические функции являются лучшими индикаторами успехов в образовании. Барт внес значительный вклад в психометрию, науку, позволяющую экспериментальным путем определить «психологические характеристики индивидов». Для этого нужно иметь представление о структуре человеческих способностей. Данные собирались из большой выборки учеников, проходивших серию познавательных тестов (рассуждение, завершение предложения, выход из лабиринта, завершение рисунка и т. д.) как правило, положительные связи можно найти в работах над различными тестами. Некоторые тесты отличаются более сильными связями, чем другие, и в совокупности корреляций можно увидеть закономерности: например, выполнение тестов, рассматривающих какой-нибудь языковой аспект, обычно выявляет сильные положительные связи. Специалисты по психометрии описывают эти закономерности в количественном выражении как «факторы» или объемы «психического пространства».

Барт внес вклад и в методику факторного анализа, он изобрел практический метод анализа, имеющий поразительное родственное сходство (многомерный факторный анализ) с центроидным методом Терстоуна, прославившим имя автора двадцать лет спустя. Барт сформулировал «четырёхфакторную» модель интеллекта. Среди факторов были общий, групповой, специфичный для данного теста и фактор ошибок. Другие работы (например, двухфакторную теорию Спирмена) он рассматривал как упрощение этой четырехфакторной модели. Имея современные взгляды на отношения между информацией и теорией, Барт утверждал: многие из видимых различий между теоретиками можно объяснить в терминах выбора матричной алгебры, используемой для анализа наборов данных; различием математических методов, порождающих различные факторные структуры. Барт считал, что решения по поводу факториальной структуры, лежащей в основе интеллекта, должны быть вопросом теоретической эстетики; к сожалению, они часто основываются на вере (зачастую само собой разумеющейся и порож-

денной невежеством) в один-единственный алгебраический подход, превосходящий все остальные.

Барт развивал тесты, которые могли быть использованы учителями в обстановке обычного класса, тесты, основанные на рассуждении, аналогиях силлогизмах и т. п. Многие из этих тестов можно назвать основой современных тестов на проверку умственных способностей. Именно Барт составил первый такой групповой тест (а вовсе не американские армейские психологи, работавшие во время Первой мировой войны, как часто утверждается). Тесты и психометрия не были сами по себе целью, они были средством для достижения цели. В работе для Муниципального совета Лондона Барт предпринял исследования в поисках максимизации преимуществ школьного образования для детей. Одним из аспектов этой работы было выявление учеников, кому вряд ли принесет благо обучение в обычных школах, — то же самое делал Бине («Отсталый ребенок», 1937), а также оценка числа таких учеников в обычных школах. Барт исследовал способы выявления высокоодаренных детей, для кого должны создаваться особые образовательные условия («Одаренный ребенок», 1975).

Выдвинутая Бартом концепция интеллекта определяет его как «врожденную общую познавательную эффективность». Эта концепция врожденной способности очевидна в его ранних работах: доклад в «Eugenics Review» (1912) представляет доказательства лучших тестовых результатов у детей, чьи родители принадлежат, например, к наиболее образованным профессиональным группам. Его работа с однояйцевыми близнецами преследовала цель определить сравнительный вклад генетики и факторов окружающей среды в определении функционирования интеллекта. Задача состояла в том, чтобы искать сходные черты в результатах тестов у пар индивидов, ранжированных по степени генетического сходства и сходства окружения. Степени генетического сходства следующие: не связанные родством дети, братья и сестры, однояйцевые близнецы. Степени сходства окружающей среды следующие: воспитанные порознь, воспитанные вместе, воспитанные как близнецы. Насколько сильно связаны результаты тестов на проверку умственных способностей у различных пар детей? Если результаты не связанных родством детей, воспитанных вместе (например, родных и приемных детей в одной семье), сильно связаны, в то время как результаты одно-

яйцевых близнецов, воспитанных порознь, слабо связаны, это можно считать доказательством сильного влияния окружающей среды на развитие интеллекта. Если верно обратное, это служит доказательством в пользу сильного генетического компонента. Промежуточные пары по двум измерениям позволяют проверить подлинность результатов крайних пар. Барт осуществил ряд исследований однояйцевых близнецов, воспитанных порознь, давших ему доказательства того, насколько силен генетический компонент в интеллекте: он подсчитал, что приблизительно 80% умственного развития определяется генетическими факторами. Барт собрал и описал данные по самой большой на то время выборке однояйцевых близнецов, воспитанных порознь, и утверждал, что все его однояйцевые близнецы были разлучены в шестимесячном возрасте. Он утверждал также, что нет никаких параллелей в экономико-социальном происхождении тех или иных приемных семей. Обстоятельства, при которых однояйцевые близнецы воспитываются порознь, экстраординарны. В исследованиях других ученых некоторые близнецы воспитывались только одним родственником и одним из родителей; близнецы проводили вместе часть времени; посещали одну и ту же школу, поэтому утверждение, что они воспитывались в разных условиях, доказать трудно. Образцовое состояние данных, полученных Бартом, привело к обширному цитированию.

Доказательства того, что результаты тестов по проверке умственных способностей являются относительно стабильной характеристикой каждого человека, весьма впечатляющи и многократно подтверждены. Можно раз в час брать образцы поведения (через бланковый тест по проверке способностей типа «карандаш — бумага») и предсказывать вероятный успех или неуспех человека в системе образования, даже его жизненный успех с большей или меньшей долей аккуратности (чем дальше отстоят друг от друга тест и предрекаемое поведение, тем слабее точность прогноза; целенаправленные попытки улучшить показатели тестов или преподавательского опыта тоже снижают точность предсказания). Барт родился и жил в викторианскую эпоху, он прошел через водоворот дарвиновской теории эволюции, был знаком с Гальтоном и его идеями (Гальтон был кузеном Дарвина, пионером тестирования умственных способностей, проповедником таких понятий, как наследственный характер человеческих способностей и ев-

геника). Идея наследуемых умственных способностей проложила дорогу бихевиоризму (науке о человеческом поведении) и технологии эффективной социальной политики. Если индивидуальные различия имеют сильную генетическую компоненту, а успеваемость ассоциируется с принадлежностью к более высокой социальной группе, можно сделать вывод, что имеющееся в обществе в данный момент социальное расслоение есть естественный результат эволюционного давления на протяжении длительного периода. Образование можно улучшить путем подгонки образовательных программ к нуждам отдельных учеников. Высокоодаренных учеников можно выявить благодаря тестам на определение умственных способностей, им могут быть предложены соответствующие их данным образовательные программы вне зависимости от их семейного прошлого или уже накопленных школьных знаний. Учеников, неспособных извлечь пользу из стандартного образования, тоже можно выявить и предложить им особые программы, соответствующие их нуждам. Общего улучшения социальных условий можно достигнуть в короткие сроки путем правильного распределения учебных программ среди учеников, а в более долгосрочной перспективе — путем ускорения процессов дарвиновского отбора. Тема научных верований и политики будет исследована позже.

Барт был назначен старшим исследователем, ответственным за профессиональную ориентацию в Национальном институте психологии труда. В межвоенные годы была создана большая команда (около сорока человек) психологов для разработки программ подбора сотрудников, подготовки кадров, преодоления переутомления, поддержания рабочих навыков, эргономики, управления кадрами и маркетинга. Эта команда разработала обширную рабочую программу для психологов, вписанную неотъемлемой частью в британскую военную подготовку во всех областях. Работа над профориентацией, начатая Бартом, привела к появлению новых тестов и продемонстрировала превосходство психологических подходов над традиционными (такими, например, как беседы или учительские рекомендации). Процедуры были успешно применены военными службами во время Второй мировой войны, а затем и крупнейшими работодателями в мирное время.

Серия государственных докладов, в составлении которых Барт принял активное участие, снабдив их фактическим материа-

лом, проложила дорогу закону Батлера об образовании 1944 года, направленному на обеспечение каждого ребенка образованием, наилучшим образом соответствующим его способностям. В законе содержалось положение о тестах на определение умственных способностей в одиннадцатилетнем возрасте. На основе результатов теста ученики должны были направляться в один из трех образовательных потоков: средняя школа, техническое образование, современное высшее образование. Интеллектуальный фундамент сочетает четыре момента: эффективность тестов для распределения людей по различным образовательным потокам, которые наилучшим образом соответствуют их способностям; утверждение, что тесты на определение умственных способностей измеряют объективную и стабильную характеристику ребенка и несут большую генетическую компоненту; доказательство того, что тесты на определение умственных способностей являются наилучшим мерилем успехов в учебе, превосходящим все остальные доступные способы измерения; доказательство неточности, ненадежности других форм оценки (а именно учительских отчетов и школьных контрольных работ).

Барт стремился способствовать изучению психологии и использованию разнообразных информационных данных в образовательной практике. Он много работал с детьми, писал для преподавателей-практиков, для политиков, как и для теоретиков (хотя разработки в Соединенном Королевстве, основанные исключительно на подходе, базирующемся на практических доказательствах, были весьма скромны по сравнению с работой, ведущейся в США и связанной с именами Стэнли Холла и Торндайка).

Барт был, пожалуй, наиболее влиятельным психологом-педагогом своего поколения в Соединенном Королевстве, его работы по тестированию, преступности и высоким или низким успехам детей в учебе рассматривались как научные вехи. Его работа по определению умственных способностей и психометрии производили впечатление и оказали огромное влияние в Соединенном Королевстве, хотя остались сравнительно малоизвестными за рубежом (если не утверждать, что Терстоун использовал методы Барта, не признавая за ним первенства). Среди его авторитетных учеников были Ганс Юрген Айзенк и Рэймонд Бернард Кэттелл, оба они продолжили работу по факторному анализу. Барт был крупнейшей фигу-

рой в установлении центральной роли понятия «способности» к обучению и в продвижении идеи о том, что умственные способности несут большую генетическую компоненту. Его исследования с близнецами мало сказать широко известны — скандально известны.

За пять лет до смерти сэра Сирил Барт был обвинен в мошенничестве и буквально распят в национальной прессе. Официальная биография, написанная известным историком британской психологии Лесли Хэрншоу на основе дневников и личной переписки Барта, а также на основе его опубликованных работ, подтвердила и еще больше усугубила обвинения в мошенничестве. Британское психологическое общество приняло выводы Хэрншоу. Две более поздние биографии (Джойнсон в 1989-м и Флетчер в 1991 году) бросают тень сомнения на многие выводы Хэрншоу. Сборник статей под редакцией Макинтоша (1995) подвергает еще большему сомнению статус многих обвинений, но приходит к выводу, что Барт все-таки действительно фальсифицировал данные и придумывал себе сотрудииков. Сэра Сирила Барта будут помнить как научного фальсификатора.

Можно задать вопрос, почему эти фальсификации не были замечены раньше. Одной из причин является скрупулезность Барта в его ранних работах, еще одна состоит в том, что многие сфальсифицированные данные представляли собой доказательства, соответствующие иным данным, полученным в других местах. Большие различия в коэффициенте умственных способностей взрослых представителей разных социальных классов широко документированы; те дети, что поднимаются вверх по социальной лестнице, имеют высокий коэффициент умственных способностей, те, что движутся по ней вниз, имеют низкий коэффициент умственных способностей. Коэффициент умственных способностей действительно прогнозирует достижения в учебе; многочисленные исследования показали, что люди, близкие генетически, близки по интеллекту. Можно предъявить и другие отчеты, объясняющие, почему измерения умственных способностей обладают силой прогноза в отношении успехов в учебе или их культурной нагрузки, однако «сырые» данные о связи коэффициента умственных способностей с другими факторами не оспариваются, хотя оспариваются данные о наследственности. Обман Барта показывает отчасти конструктивистскую природу знания; доказательства формируют

взгляд на мир, а как только такой взгляд сформирован, данные, его подтверждающие, принимаются не столь критически, сколь данные, которые его опровергают.

Любой ученый может фальсифицировать данные в течение короткого времени; сила науки заключается как в работе индивидов, так и в процессе принятия знаний обществом. Дело Барта стало серьезным напоминанием о необходимости эффективной процедуры подтверждения. Барт широко публиковался в издаваемом им журнале; ему разрешалось публиковать статьи с серьезными методологическими недостатками в ведущих журналах по 1966 год включительно. Мало кто из редакторов публикует свои собственные работы; случаи эффекта ореола хорошо известны и документированы, а современная практика состоит в том, чтобы рецензировать статьи анонимно.

Дело Барта позволяет нам также заглянуть «на кухню» науки социологии: объединение ученых в лагеря, столкновение противоположных взглядов на мир и сдвиги научной парадигмы во времени. Науку можно использовать (законно или незаконно) в качестве оправдания политических действий. Если коэффициент умственных способностей имеет причинно-следственную связь с образовательными и социальными успехами, если коэффициент умственных способностей имеет большую генетическую компоненту, тогда нет смысла тратить огромные средства на образование граждан с низким коэффициентом умственных способностей, толку все равно не будет. Общество таково, каково оно есть по веским дарвинистским причинам, его можно улучшить при помощи процессов ускорения (например, практикой стерилизации «неполноценных», имевшей место в одно время в некоторых штатах США, согласно Гулду — в 1981 году), а не обращения вспять. Но если коэффициент умственных способностей — это всего лишь вспомогательное измерение для других причинно-следственных факторов (таких как социальная группа или принадлежность к особой языковой общине), и генетического основания у него нет, тогда трата денег на образование скорее всего принесет положительный эффект всем детям и всему обществу. Таким образом, спор о наследственности можно интерпретировать как спор о правой и левой политике или даже как спор о добре и зле. Такая повестка дня стала центральной темой дебатов, разгоревшихся после выхода книги «Дуга Белла» (1994). Лучшие доказа-

тельства наследственного характера умственных способностей оказались поддельными, и этот факт чрезвычайно благотворно сказался на науке, политике и морали.

Сэра Сирила Барта будут помнить за провалы и неудачи его старости, заслонившие всю массу проделанной им работы. Главное его наследие — это напоминание о том, что научная практика действует не в политическом или социальном вакууме; политика, основанная на данных науки, может быть весьма острым оружием, которым надо пользоваться с большой осторожностью.

См. также очерки о Бине, Дарвине в данной книге и о Тайлере, Пиаже, Выготском в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Барта

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

The Distribution and Relation of Educational Abilities. King and Son, 1917.

Mental and Scholastic Tests. 2nd ed. Staples Press, 1947.

The Young Delinquent. 4th ed. University of London Press, 1944.

The Causes and Treatment of Backwardness. 4th ed. University of London Press, 1964.

The Backward Child. 5th ed. University of London Press, 1965; 1st ed. N.Y.: Appleton-Century company, Inc., 1937.

The Gifted Child. L.: Hodder and Stoughton, 1975.

Дополнительное чтение

Devlin B., Fienberg S., Resnick D., Roeder K. (eds). Intelligence, Genes and Success: Scientists Respond to The Bell Curve. N. Y.: Springer Verlag, 1997.

Fletcher R. Science, Ideology and the Media: The Cyril Burt Scandal. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1991.

Gould S. The Mismeasure of Man. N. Y.: W. W. Norton, 1981.

Hearnshaw L. Cyril Burt Psychologist. L.: Hodder and Stoughton, 1979.

Herrnstein R., Murray C. The Bell Curve: Intelligence and Class Structure // American Life. N. Y.: Free Press, 1994.

Joynson R. The Burt Affair. L.: Routledge, 1989.

Mackintosh N. (ed.). Cyril Burt: Fraud or Framed? Oxford: Oxford University Press, 1995.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Августин Блаженный (Saint Augustine) 48
Аддамс Джейн (Addams Jane) 301
Аль-Газали (Al-Ghazzili) 55
Аристотель (Aristotle) 32
Арнольд Мэтью (Arnold Matthew) 206
Барт Сирил Лодовик (Burt Syril Lodovic) 406
Батлер Сэмюэль (Butler Samuel) 231
Бине Альфред (Binet Alfred) 264
Бубер Мартин (Buber Martin) 391
Ганди Махатма (Gandhi M. K.) 359
Гегель Георг Вильгельм Фридрих (Hegel Georg Wilhelm Friedrich) 143
Гербарт Иоганн Фридрих (Herbart Johann Friedrich) 152
Гумбольдт Вильгельм фон (Humboldt Wilhelm von) 135
Дарвин Чарльз (Darwin Charles) 183
Дьюи Джон (Dewey John) 293
Дюбуа Уильям Эдуард Бёркхардт (Du Bois William Edward Burghardt) 348
Дюркгейм Эмиль (Durkheim Émile) 272
Жак-Далькроз Эмиль (Jaques-Dalcroze Émile) 338
Ибн Туфайль (Ibn Tufayl) 61
Иисус (Jesus) 41
Кант Иммануил (Kant Immanuel) 104
Коменский Ян Амос (Comenius Jan Amos) 73
Конфуций (Confucius) 9
Купер Анна Джулия Хейвуд (Cooper Anna Julia Haywood) 279
Локк Джон (Locke John) 79
Милль Джон Стюарт (Mill John Stuart) 176
Монтессори Мария (Montessori Maria) 368
Морант Роберт (Morant Robert) 239
Ницше Фридрих (Nietzsche Friedrich) 256
Ньюмен Джон Генри (Newman John Henry) 169
Олкотт Луиза Мэй (Allcott Louisa May) 221
Ортега-и-Гассет Хосе (Ortega y Gasset José) 398

- Остос Эухенио Мария де (Hostos Euhenia Maria de) 244
 Песталоцци Иоганн Генрих (Pestalozzi Johann Heinrich) 111
 Платон (Plato) 24
 Рассел Бертран (Russel Bertrand) 375
 Рёскин Джон (Ruskin John) 194
 Руссо Жан-Жак (Rousseau Jean-Jaques) 96
 Сократ (Socrates) 16
 Спенсер Герберт (Spenser Herbert) 201
 Тагор Рабиндранат (Tagore Rabindranath) 317
 Торндайк Эдуард Ли (Thorndike Edward Lee) 382
 Уайтхед Альфред Норт (Whitehead Alfred North) 325
 Уолстоункрафт Мэри (Wollstonecraft Mary) 119
 Уэсли Джон (Wesley John) 87
 Фихте Иоганн Готлиб (Fichte Johann Gottlieb) 125
 Фрёбель Фридрих Вильгельм (Froebel Friedrich Wilhelm) 160
 Хаксли Томас Генри (Huxley Thomas Henry) 214
 Штейнер Рудольф (Steiner Rudolf) 309
 Эразм Роттердамский (Дезидерий) (Desiderius Erasmus) 35

АВТОРЫ ОЧЕРКОВ

- Бато Дж. Р.* (Batho G. R.) — почетный профессор педагогики в Университете Дарема, Великобритания.
- Бейкер Эва* (Baker Eva L.) — профессор педагогики в Университете Калифорнии в Лос-Анджелесе, США.
- Берджин Дэвид А.* (Bergin David A.) — профессор образовательной психологии в Университете Толедо, Огайо, США.
- Бреслер Лиора* (Bresler Liora) — профессор Педагогического колледжа в Иллинойском университете в Урбана-Шампейн, США. Специалист по учебным планам и методике преподавания.
- Бьюли Уильям Л.* (Bewley William L.) — помощник директора Национального центра исследований по критериям оценки знаний и тестирования студентов в Университете Калифорнии в Лос-Анджелесе, США.
- Вилларини Хусино Анхель* (Villarini Jusino Angel) — профессор философии в Университете Пуэрто-Рико.
- Дикерсон Адам Б.* (Dickerson Adam B.) — участник исследования философской программы в Научной школе общественных наук, Австралийский национальный университет, Канберра, Австралия.
- Дутта Кришна* (Dutta Krishna) — независимый ученый, проживающий в Лондоне, Англия.
- Кларк Джеймс А.* (Clarke James A.) — докторант кафедры философии в Университете Дарема, Великобритания.
- Купер Дэвид Э.* (Cooper David E.) — профессор философии в Университете Дарема, Великобритания.
- Лэйрд Сьюзен* (Laird Susan) — адъюнкт-профессор кафедры изучения образовательного лидерства и политики в Университете Оклахомы, США.
- Мартин Джейн Роланд* (Martin Jane Roland) — почетный профессор философии в Университете Массачусетса, Бостон, США.
- Монк Рэй* (Monk Ray) — профессор философии в Университете Саутгемптона, Великобритания.

- Найт Дэвид* (Knight David) — профессор философии в Университете Дарема, Великобритания.
- Ноддингс Нел* (Noddings Nel) — почетный профессор педагогики, Стэнфордский университет, и профессор философии и образования, Педагогический колледж, Колумбийский университет, США.
- О'Хейген Тимоти* (O'Hagan Timothy) — преподаватель философии в Школе экономики и общественных наук при Университете Восточной Англии, Норвич, Норфолк, Великобритания.
- О'Хир Энтони* (O'Hear Anthony) — профессор философии в Брэдфордском университете, Великобритания.
- Палмер Джой А.* (Palmer Joy A.) — профессор педагогики и заместитель проректора Университета Дарема, Великобритания. Занимает должность вице-президента Национальной ассоциации по экологическому образованию и является членом Комиссии по образованию и коммуникациям Международного союза охраны природы.
- Паперник Ярослав* (Peprnik Jaroslav) — профессор кафедры английских и американских исследований в Университете Палацко-го, Оломоуц, Чешская республика.
- Пикеринг Уильям* (Pickering William) — генеральный секретарь Британского центра Дюркгеймовских чтений, Институт социальной и культурной антропологии, Оксфорд, Великобритания.
- Прасад Деви* (Prasad Devi) — просветитель, художник и международный борец за мир, проживает в Нью-Дели, Индия, приглашенный лектор в колледжах Брин-Мор и Хейверфорд, США, а также приглашенный профессор Университета Вишва-Бхарати, Индия.
- Рассел Джоан* (Russell Joan) — доцент, директор по музыкальному образованию в Университете Макгилл, факультет образования, Монреаль, Канада.
- Риджуэй Джим* (Ridgway Jim) — профессор педагогики в Университете Дарема, Великобритания.
- Робинсон Эндрю* (Robinson Andrew) — литературный редактор приложения «Higher Education» к газете «The Times».
- Роу Кристофер Дж.* (Rowe Cristopher J.) — профессор греческого языка и профессор Благотворительного общества Леверхалма, Университета Дарема, Великобритания.
- Рэк Генри Д.* (Rack Henry) — в прошлом старший лектор по теологии в Манчестерском университете, Великобритания.

- Севилья Диего* (Sevilla Diego) — профессор кафедры образования в Университете Гранады, Испания.
- Серафин Конни Лиэнн* (Seraphine Connie Leean) — директор теологического обучения Первозванной евангелической лютеранской церкви в Америке, Чикаго, США.
- Смит Льюис М.* (Smith Lous M.) — почетный профессор кафедры образования в Университете Вашингтона, Сент-Луис, США.
- Смит Ричард* (Smith Richard) — профессор кафедры образования в Университете Дарема, Великобритания.
- Стейтих Далаль Мальхас* (Steitieh Dalal Malhas) — профессор факультета педагогических наук в Иорданском университете, Амман, Иордания.
- Тавиль Хани А.* (Tawil Hani A.) — профессор факультета педагогических наук в Иорданском университете, Амман, Иордания.
- Тейтельбаум Кеннет* (Teitelbaum Kenneth) — профессор и заведующий кафедрой преподавания, разработки критериев оценки знаний и лидерства в Университете Кента, Огайо, США.
- Томпсон Кристин* (Thompson Christine) — доцент, преподаватель педагогики в Университете Пенсильвании, США.
- Торре Карлос Антонио* (Torre Carlos Antonio) — профессор педагогики в Университете Южного Коннектикута, научный сотрудник Йельского университета, США.
- Тройлер Даниэль* (Tröhler Daniel) — доцент в Институте образования при Цюрихском университете, Швейцария.
- Туфекчи Айзель* (Tufekci Aysel) — аспирант Иллинойского университета в Урбана-Шампейн, США.
- Уиллис Арлетт Ингрэм* (Willis Arlette Ingram) — доцент в Образовательном колледже при Иллинойском университете в Урбана-Шампейн, США.
- Уолиш Дэниэл А.* (Walsh Daniel J.) — доцент, преподаватель дошкольного образования в Образовательном колледже при Иллинойском университете в Урбана-Шампейн, США.
- Фицпатрик П. Дж.* (FitzPatrick P. J.) — почетный лектор кафедры философии в Университете Дарема, Великобритания.
- Харрис Вайолет* (Harris Violet) — профессор Образовательного колледжа при Иллинойском университете в Урбана-Шампейн, США.
- Харт Томас Э.* (Hart Thomas E.) — докторант кафедры философии в Университете Дарема, Великобритания.

Хобсон Питер (Hobson Peter) — доцент Школы образовательных исследований при Университете Новой Англии, Армидейл, Новый Южный Уэльс, Австралия.

Цисек Грегори Дж. (Cizek Gergory J.) — доцент, занимается вопросами оценки знаний и тестирования студентов в Университете Северной Каролины, Чепел-Хилл, США.

Чунг Шуна (Chung Shunah) — лектор в Университете Соокмюнь, Сеул, Южная Корея.

Шень Цзяньпин (Shen Jianping) — доцент кафедры методики преподавания, обучения и лидерства в Педагогическом колледже Университета Западного Мичигана, США.

Элкерс Юрген (Oelkers Jürgen) — профессор Института образования при Цюрихском университете, Швейцария.

Эллис Нэнси С. (Ellis Nancy C.) — профессор-исследователь образования в Университете Вермонта, США.

Эппл Майкл У. (Apple Michael W.) — профессор Университета Висконсин-Мэдисон, США. Специалист по учебным планам, методике преподавания и исследованиям образовательной политики.

Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании.

- П99 От Конфуция до Дьюи [Текст] / пер. с англ. Н. А. Мироновой; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 424 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-2122-9 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2032-1 (e-book).

В этом уникальном сборнике выдающиеся деятели в области образования в доступной и сжатой форме рассказывают о великих личностях прошлого, чьи взгляды оказали влияние на сферу образования. Книга охватывает период от 500 года до н. э. до начала XX века. Среди персонажей очерков — Блаженный Августин, Джон Дьюи, Махатма Ганди, Иммануил Кант, Мария Монтессори, Платон, Жан-Жак Руссо, Мэри Уолстоункрафт, Дезидерий Эразм Роттердамский и др.

В каждом эссе содержатся ключевая биографическая информация, краткий обзор принципиальных достижений и занятий героя очерка, оценка его вклада, перечень основных работ и предложения по дальнейшему чтению. В сочетании с книгой «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней» эта книга полезна всем, кто интересуется образованием и педагогикой.

УДК 37.014.21

ББК 74.03

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ОТ КОНФУЦИЯ ДО ДЬЮИ

Второе издание

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

ИРИНА ОСТАЩЕНКО

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

СЕРГЕЙ ЗИНОВЬЕВ, ЛЮБОВЬ МАЛИКИНА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 03.09.2019. Формат 60×90/16
Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 26,5. Уч.-изд. л. 21,7
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 2358. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13
Тел.: (8352) 56-00-23

Библиотека журнала
«ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

Готовятся к выпуску:

Дэниел Уиллингем

**Почему ученики не любят школу?
Когнитивный психолог
отвечает на вопросы о том,
как функционирует разум
и что это означает
для школьных занятий**

Перевод с английского

ISBN 978-5-7598-1793-2

2019 г.

Дэна Бойд

**Все сложно.
Жизнь подростков
в социальных сетях**

Перевод с английского

ISBN 978-5-7598-1964-6

2019 г.

**Исследование
по сравнительному
образованию:
подходы и методы**

Под редакцией Марка Брэя,
Боба Адамсона, Марка Мейсона

Перевод с английского

ISBN 978-5-7598-1790-1

2019 г.