

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.И.МАКСАКОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

*Допущено
Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям*

2-е издание, стереотипное

Москва

ACADEMIA
2004

УДК 371(075.32)
ББК 74.00я73
М17

Рецензенты:

доктор философских наук, действительный член РАО,
профессор *Л. П. Буева*;
доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
профессор *А. В. Мудрик*

Максакова В. И.

М17 Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.

ISBN 5-7695-1755-7

В учебном пособии раскрыто содержание курса «Педагогическая антропология», интегрирующего представления о ребенке, содержащиеся в различных науках, искусстве, обыденном педагогическом сознании. В книге приведены выдержки из труда К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», составляющего основу семинарских занятий по дисциплине.

Пособие может быть полезно также практическим работникам сферы образования и широкому кругу читателей.

УДК 371(075.32)
ББК 74.00я73

ISBN

5-7695-1755-7

© Максакова В. И., 2001

© Издательский центр «Академия», 2001

Светлой памяти дорогих для меня людей и прекрасных педагогов Ларисы Ивановны Чухломиной, Людмилы Федоровны Борисовой, Антонины Ивановны Рогачевой, чья практическая деятельность вдохновляла меня на написание «Педагогической антропологии», посвящаю эту книгу.

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемый читатель!

Вашему вниманию представлен результат многолетнего труда по созданию новой для современного психолого-педагогического образования учебной дисциплины — «Педагогическая антропология». О введении этой дисциплины в программу педагогических факультетов университетов в свое время (в 60-е гг. XIX в.) мечтал К. Д. Ушинский, создавший для этого специальный учебник. Прошло более ста лет, и введения такой дисциплины в учебный план вузов (и подготовки современного учебника) потребовало новое время (90-е гг. XX в.). Вот почему данное учебное пособие состоит из двух разделов: актуального и исторического. В первом — в педагогическом аспекте рассмотрены основные понятия современного человековедения: человек, ребенок, развитие человека, пространство и время бытия человека, культура и воспитание. Во втором — происходит знакомство с успешным прецедентом создания педагогического человековедения, в нем помещены извлечения из единственного, по сути, первоисточника по новому учебному предмету — фундаментальной работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» {Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1990. — Т. 5, 6}. Мы позволили себе убрать из текста К. Д. Ушинского, с одной стороны, те фрагменты, в которых содержится информация, известная современному читателю (подробные сведения о физиологии и анатомии человека, об истории философии, о теории Ч. Дарвина и др.). С другой стороны, мы не стали приводить популярные в XIX в., но не подтвердившиеся впоследствии научные концепции, которые рассмотрены в указанной работе. И, наконец, мы не воспроизводим те дискуссии по педагогическим и социальным вопросам, которые были чрезвычайно актуальны для российской читающей публики в пору написания книги, но представляются неинтересными и не всегда понятными современному читателю. Кроме того, мы убрали имеющиеся в разных частях книги повторы, которые объяснялись одновременным появлением первого и второго томов. Все сделанные нами купюры обозначены в тексте.

Создание нового учебного курса началось в 1993 г. на факультете педагогики и психологии МПГУ. Это было время, когда образование, в том числе и вузовское, демократизировалось, а общество стремилось к

гуманизации. Возрос давно существовавший в отечественной науке, но недостаточно ярко выраженный интерес к человековедению.

Произошедшие на этом фоне одна за другой серьезные техногенные катастрофы (крупнейшей из них была чернобыльская трагедия) обнажили чрезвычайное значение так называемого «человеческого фактора». Они показали: каких бы высот ни достигли наука и техника, счастье, да и просто жизнь народов, человечества в целом зачастую оказываются в руках конкретного человека (оператора, техника, капитана теплохода и т.д.) и зависят от его действий. Стало ясно, что при этом важны не только, а может быть, не столько уровень профессиональных знаний и навыков, сколько уровень развития личностных качеств каждого работника: его ответственности, самостоятельности, дисциплинированности, решительности, общей культуры.

Все это актуализировало в обществе потребность в глубоком понимании сущности человека, его особенностей и возможностей. Наука ответила на эту потребность взрывом исследований самого широкого круга вопросов антропологического характера.

Проблемы человека стали восприниматься как общенаучные. К ним обращались не только философия, психология, педагогика, но и те отрасли научного знания, которые традиционно считались не антропологическими: математика, физика, коксохимия и пр. Появились соответствующие публикации отечественных и зарубежных авторов прошлого и настоящего либо совсем не известные советскому читателю, либо известные лишь в пересказе. Широко обсуждались такие вопросы, как взаимоотношения человека и природы; место человека во Вселенной, его роль в истории Земли и человеческого общества. Анализировались новые данные о состоянии различных ипостасей современного человека — от здоровья до мировоззрения. Рассматривался антропологический аспект пространства и времени, культуры и цивилизации, различных производственных технологий, архитектурных решений и пр. С антропологических позиций переосмысливались процедуры подготовки современного специалиста любого профиля и содержание самого понятия «профессионализм». Признание значимости антропологической проблематики привело к созданию Института человека в рамках Академии наук СССР. Стали выходить специальные журналы («Человек» и др.).

Такой антропологизм научного знания способствовал укреплению в научном и общественном сознании понимания того, о чем писал в свое время Б. Г. Ананьев: полноценное развитие каждого отдельного человека возможно только при условии, что он сам является субъектом этого процесса. А это в свою очередь помогало преодолению традиционной для советских людей патерналистской психологии. Антропологизация науки создавала определенные условия для распространения гуманизма как идеи и как практики среди населения страны.

В этой ситуации перед высшей школой встала задача переосмысления сложившейся практики подготовки кадров. Становилось очевидным: в

новых условиях профессиональное образование, готовя высококвалифицированного специалиста, должно сосредоточиться на следующем:

помочь студенту интериоризировать такие базовые ценности, как жизнь, развитие человека и др.;

давать широкий диапазон не только узкопрофессиональных, но и гуманитарных знаний; органично включать его в культуру;

научить сотрудничать, вступать в партнерские отношения, продуктивно взаимодействовать с коллегами; относиться к ним и к себе самому как к целостному человеку, а не только как к исполнителю профессиональных функций;

дать навыки анализа не только объективных процессов и условий, но и своего внутреннего мира, навыки самоанализа;

научить адекватно оценивать значение своей деятельности, нести ответственность за ее результаты;

познакомить любого человека, получающего высшее образование, с технологиями не только профессионального, но и личностного самосовершенствования, самовоспитания, а также гуманистического воспитания детей.

Особое внимание гуманизирующегося и демократизирующегося общества привлекала система общего образования. Тоталитарное мышление, свойственное многим педагогам, большинство педагогических стереотипов, типичное состояние практической педагогики оказались под огнем критики как негуманные. Принципы партийности и классовости образования, его излишняя политизация отвергались. Это способствовало определенным изменениям педагогического мировоззрения и в то же время вызывало некоторый дискомфорт. Действительно, было не очень ясно, чем содержательно заменить устаревшие принципы, какую рациональную идеологию положить в основу учебно-воспитательного процесса. В то же время было ясно, что обучение и воспитание эффективны, только если базируются на систематизированных идеях.

Изменению педагогического мировоззрения способствовало и подсобное, иногда непосредственное знакомство учителей, учащихся, их родителей с опытом работы зарубежной школы, а также популяризация педагогических технологий учителей-новаторов в средствах массовой информации.

Однако серьезного теоретического, а не публицистического анализа нетрадиционных моделей обучения и воспитания не было, отсутствовала теоретическая концепция, соответствующая современным условиям и задачам работы учебно-воспитательных учреждений.

Названные процессы имели как позитивные последствия (раскрепощение учителя, рост его креативности и т.д.), так и негативные (ощущение неуверенности в себе, нечеткости ориентиров и ценностей, «разгул самостоятельности» недостаточно грамотных и ответственных педагогов и других энтузиастов).

Анализ проблем профессионального педагогического образования показывал, что основной «дефект» его состоял в излишней акцентирован-

ности на владении специальными знаниями при недостаточном внимании к антропологическому знанию. Отсюда — сформированность у молодого специалиста отношения и к себе, и к детям как к «функции», а не как к человеку. Отсюда — непонимание того, что специальные знания по любому предмету являются лишь инструментом воспитания, а не единственной или главной целью педагогической деятельности. Отсюда — и восприятие ребенка преимущественно как объекта воздействий, а не как субъекта педагогического процесса. И неспособность к сотрудничеству, диалогу с ребенком. И нежелание, согласно формуле К.Д. Ушинского, «черпать свои воспитательные воздействия из природы ребенка».

Между тем серьезной современной научной концепции, которая могла бы лечь в основу перестройки профессионального педагогического образования, тоже еще не существовало.

Одной из попыток выхода из кризисной ситуации было введение в учебный план педагогических вузов курса «Педагогическая антропология». Первыми, кто ввел такой курс, стали Открытый университет и факультет педагогики и психологии МПГУ. Поскольку это был в определенной мере экспериментальный и, безусловно, авторский курс, то содержание занятий по педагогической антропологии, задачи, которые ставили перед собой ее преподаватели, в разных образовательных учреждениях не совпадали. Мы сосредоточили свои усилия на решении следующих задач.

1. Систематизировать и интегрировать современные теоретические знания о человеке и ребенке, его развитии и воспитании, отразить их в системе лекций по названному предмету.

2. Погрузить студентов в такой дидактический материал, который целостно отражает антропологическое знание, и обсудить его на семинарских занятиях.

3. Помочь студентам в формировании у них научно обоснованной гуманистической идеологии, в осмыслении с этих позиций новаторских и традиционных педагогических систем, своего собственного жизненного и педагогического опыта.

К сегодняшнему дню можно считать названные задачи в основном решенными, что и объясняет появление данного пособия.

Автор искренне благодарит своих коллег А. В.Мудрика, В. А. Сластинина, М. В.Фирсова и других за поддержку, критику и конструктивные предложения, а также студентов, серьезно и творчески относившихся к изучению нашего предмета и активно влиявших на его содержание, формы организации занятий, способ подачи материала, контроль за знаниями.

Лекция первая

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АНТРОПОЛОГИЮ

ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «АНТРОПОЛОГИЯ»

Чтобы понять, что есть «педагогическая антропология», начнем с термина «антропология». Он расшифровывается как «знание о человеке», «наука о человеке» и возник в конце XVIII в. Этот термин был предложен **И. Кантом** (1724—1804) для обозначения особой автономной области знаний, новой науки — науки о человеке, которой до того времени не было.

Понятно, что знания о человеке давно накапливались человечеством, но достаточно долго европейская наука признавала своим основным объектом природу в целом, в единстве с которой, одним из элементов которой рассматривался и человек. Первоначально его изучали «извне»: из Космоса, из общества, из природы.

Поворот к изучению человека «изнутри» — постижению его телесного, эмоционального, нравственного, духовного, социального бытия — произвел **Сократ** (469—399 до н.э.). Он и его «коллеги» — софисты, его ученики **Аристотель** (384—322 до н.э.), **Платон** (428—327 до н.э.), **Протагор** (481—411 до н.э.) способствовали разделению науки на физику, предмет которой природа, и философию, предмет которой этико-правовые, социально-политические, гносеологические, психологические и другие проблемы, так или иначе связанные с человеком. Именно названные мыслители заложили основы современных научных представлений о человеке как особом роде сущего, но их размышления о нем носили абстрактный, умозрительный, софистический характер, а конкретного человека никто пристально не изучал, объективных данных о человеке не было.

Несмотря на то, что еще Протагор провозгласил: «Человек есть мера всех вещей, существующих и несуществующих», именно И. Кант был первым, кто утверждал следующее: человек — самый главный предмет науки, конечная цель науки — именно познание самого человека; более того, познание человека является важнейшим условием понимания мира в целом. Такой взгляд можно считать поворотным в науке, так как в то время более принятой была иная позиция: путь к познанию человека лежит через познание мира, познание мира есть условие познания человека. Кант

даже считал, что науку, которая станет изучать родовые признаки людей «как земных существ, одаренных разумом», стоило бы называть мироведением, «несмотря на то, что человек — только часть земных созданий». И все же науку, которая станет изучать человека как самостоятельный феномен, предметом которой станет сам человек, Кант назвал не мироведением, он дал ей другое название — антропология.

Итак, антропология — это специальная наука о человеке как сложном и чрезвычайно значительном феномене.

Антропология, по мнению Канта, должна была черпать знание из трех источников: из других (самых различных) наук; из художественной литературы; из практического общения исследователя с разными людьми, находящимися в разных обстоятельствах. Мы видим, таким образом, что антропология представлялась Канту особой — комплексной — сферой познания, интегрирующей разнообразную научную информацию и те знания, которые не укладываются в научные формулы, которые, с одной стороны, связаны со здравым смыслом, стереотипами, традициями, творческими способностями людей (что проявляется в обыденной жизни реальных, живых, конкретных людей, в их практическом бытии), а с другой стороны, не только с сознанием, но и с эмоциями, подсознанием (именно это отражает, именно в эту область человеческого бытия проникает искусство). Кроме того, методы познания, которыми должна была пользоваться антропология, не могли быть, по замыслу Канта, сугубо теоретическими; общение, может быть, впервые, оценивалось им как серьезный исследовательский метод, необходимый для новой науки.

Он представлял себе антропологию как науку, состоящую из двух взаимопроникающих структурных компонентов: физиологической и прагматической частей. Первая должна была ответить на вопрос, что делает из человека природа, а вторая — что делает или может и должен делать из себя сам человек. Такая структура новой науки предлагалась Кантом неслучайно: она соответствовала его пониманию человека.

Человек для Канта — двуединое существо, которое одновременно принадлежит и миру природы, и миру свободы. В мире природы человек подчиняется естественной необходимости, а в мире свободы он нравственно самоопределяется и исполняет свой прирожденный долг — воспитывает себя и свое потомство. Развитие человека, по Канту, принципиально отличается от природной эволюции живых и неживых тел, поскольку человек — не просто живое существо, но существо нравственное, стремящееся к труду и счастью. Он не идеализировал человека, но пристально изучал самые разнообразные его проявления: эгоизм и искренность, фантазирование и ясновидение, активность и нрав-

ственность и многое другое. Очевидна определенная «педагогическая направленность» философии И. Канта. Она проявляется не только в том, что воспитание и самовоспитание он считал прирожденным долгом человека, но еще и в том, что видел необходимость создания теории педагогики, т. е. превращения ее из сферы практической деятельности в науку. Теоретической же базой педагогики должна была, по его мнению, стать именно антропология.

Однако, получив имя собственное, знание о человеке еще долгое время не оформлялось в самостоятельную научную дисциплину. Рассуждать о человеке по-прежнему продолжала главным образом философия.

Самостоятельной наукой, признанной как реальное научное человековедение, антропология стала благодаря **Чарльзу Дарвину** (1809—1882) лишь в середине XIX в. Свои представления о человеке, его развитии, изучающей его науке — антропологии Ч. Дарвин изложил в различных публикациях, прежде всего, в основном труде своей жизни «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859). Целью антропологии, по Дарвину, являлось полное постижение особенностей уникального вида *Homo sapiens* — человека разумного, являющегося высшим звеном в эволюции живого. Для реализации этой цели стали интенсивно проводиться исследования морфологических, анатомических, физиологических особенностей людей, живущих в разных климатических условиях, представляющих разные (преимущественно примитивные) культуры, народы и расы. Антропологи тщательно измеряли параметры внешнего облика представителей различных племен и народов, из-за чего новую науку стали называть *физическая антропология*. Но для них было важно и изучение ритуалов и традиций, в том числе и воспитательных, способов организации быта, включения отдельного человека в жизнь сообщества, взаимосвязи его членов между собой и многих других вопросов, без которых невозможно понять происхождение и особенности *Homo sapiens*. В результате антропология стала интегратором различных наук, занимавшихся человеком. Уже к концу XIX в. антропологи исследовали:

естественную историю человека (его эмбриологию, биологию, анатомию, психологию);

палеонтологию (предысторию и первобытность человека);

этнологию (распространение вида на Земле, поведение и обычаи разных племен и народов);

мифологию (историю возникновения, развития и взаимодействия религий);

социологию (отношения людей между собой в различных группах и объединениях);

демографию (закономерности воспроизводства человека);

медицинскую географию (воздействие на человека климата, атмосферных явлений, а также географическую и этнографическую патологию);

лингвистику (образование языков и их связи между собой, легенды, мифы, фольклор) и многое другое.

Проводя свои исследования, антропологи активно использовали данные археологии, истории, психологии, этнографии и других наук, выявлявших прошлое и настоящее человека.

Комплекс разнообразных человековедческих знаний, который очень быстро накопила антропология, объективно сделал ее универсальной наукой о человеке — одновременно синкретичной и динамичной.

Чрезмерное обилие разнообразной информации, полученной антропологами во всех концах света, привело как к дифференциации внутри самой науки о происхождении видов, вычленению из нее самостоятельных научных направлений, так и к возрастанию интереса к человеку со стороны других гуманитарных наук и возникновению в них собственных антропологии. Сегодня существуют философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая и другие антропологии. А бывшая универсальной *антропология* стала лишь *одной из человековедческих наук естественно-научного направления*. Она включает в себя расоведение, морфологию человека, антропогенез и, как ни странно, педагогическую антропологию. Прилагательное «педагогическая» появилось в одном из разделов антропологии потому, что этот раздел изучает антропологический облик не взрослых, а детей. Она отрабатывает способы фиксации этого облика и его изменений под влиянием различных факторов — природных, социокультурных, экологических; описывает типичную для конкретного этноса возрастную динамику облика детей. Определяет зависимость антропометрических показателей от режима и содержания жизни конкретных образовательных учреждений, от специфики организации дидактических и воспитательных систем. Очевидно, что этот раздел антропологии дает весьма поучительную информацию для человековедения, в том числе и для педагогики.

Тесно взаимодействуя с физиологией, медициной, школьной гигиеной, эта естественно-научная дисциплина является *практико-ориентированной педагогической антропологией*.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Рассмотрим теперь, как дифференцировалось антропологическое знание, какие из него разнообразные антропологии вычленились.

Начнем с *философской антропологии*. Известно, что философия извечно ставила перед собой вопросы, относящиеся к человеку: что такое человек, в чем смысл и цель его жизни и т. д. И извечно пыталась найти ответы на них. При этом со времен **Людвига Фейербаха** (1804—1872) основным объяснительным принципом философии признавался антропологический. Этот принцип требовал от философа следующего: что бы ни изучал философ (природу, общество, религию, мышление, язык, рабочие инструменты, идеи, нравственность, совесть, науку и т. д.), все он должен объяснять, исходя из сущностных особенностей человека. Такое требование объясняется тем, что для Л. Фейербаха человек был универсальным и высшим предметом философии.

Таким образом, философия всегда была ориентирована на человека.

Но термин «философская антропология» возник лишь в конце XIX в. Его ввел в научный оборот для обозначения отдельной философской дисциплины — философии человека — О. Касман. В начале XX в. у этого термина появился и другой смысл — так стал называть свою философскую концепцию Макс Шелер. Он и сторонники его научной школы вслед за Кантом пытались охватить реальное человеческое бытие во всей его полноте, определить место человека в мире и отношение человека к миру.

Современная философская антропология — это один из разделов философии, это — философия человека. Она изучает видовые, родовые и индивидуальные формы бытия человека, синтезирует теоретическое и ценностное видение его. Внутри философской антропологии существуют и сосуществуют различные течения, школы: экзистенциализм, персонализм, космизм, антропология, философское человековедение и пр. Между ними имеются определенные, иногда очевидные, а порой и не очень ярко выраженные различия. Условно их принято делить на материалистические (например, Л.Фейербаха, К.Маркса и др.), дуалистические (к ним принадлежала, например, философская система И. Канта) и идеалистические (например, гегелевская) концепции. Но все они пытаются постичь природу человека, считают основополагающими особенностями его способность диалектически соединять в себе природное и социальное, объективный и субъективный миры, рассматривают человека в единстве с миром.

Традиционно философская антропология почти не интересовалась воспитанием. Но в 60-е гг. XX в. в Германии возникло новое ее течение, ставшее довольно быстро популярным и продуктивным, которое называет себя педагогической антропологией. Оно возникло на фоне глубокого кризиса тоталитарного, антигуманного общественного устройства гитлеровской Германии, обнажившегося в связи с ее поражением во Второй мировой войне. Были

разрушены не только экономика и государство, но пошатнулись и традиционные ценности, и уверенность в превосходстве всего немецкого, в том числе и системы воспитания. В то же время резко вырос интерес к проблемам человека вообще и современного в частности. Возникла потребность переосмыслить классические представления о сущности человека, о взаимозависимости человека и культуры, человека и воспитания, о сущности, целях и возможностях воспитания. Этим стали заниматься представители «новой философии». Один из ее лидеров **Отто Больнов** (род. в 1903 г.) назвал свою собственную философскую концепцию педагогической антропологией.

Педагогическая антропология О. Больнова претендует на создание новой философской модели человека и новой модели воспитания. В основе первой модели лежит убеждение, что основополагающая особенность человека состоит в способности и потребности воспитывать и быть воспитанником, воспитываться и быть воспитанным. В силу этого человек занимает в мире интегрированную позицию воспитателя и воспитанника. В основе второй модели — убеждение, что воспитание есть фундаментальный способ бытия человека.

Мы видим, таким образом, что *педагогическая антропология* в этом случае — это *педагогически ориентированная философская теория*.

Своеобразно рассматривается человек, его сущность, предназначение, смысл бытия и пр. в *религиозной антропологии*. Внутри нее сегодня существуют различные направления: христианская (см. работы Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева, А.Меня и др.) и православная (см. работы П.Флоренского, С.Н.Булгакова, А. Кураева и др.) антропология, антропософия (см. работы О. Блаватской и Р. Штайнера), хасидизм (см. работы М. Бубера и др.) и пр. Общими для них являются следующие положения.

Высшее творческое начало, нематериальные, «формообразующие» силы создали Космос, «тварный мир», человека. Бог — высшая ценность, нематериальные силы более значимы в развитии человека, чем природные и социокультурные предпосылки (теоцентризм).

Человек — наиболее драгоценное создание Бога, поскольку он богообразен и является посредником между Богом и миром. Человек — существо, принадлежащее не только к видимому, физическому миру, Земле, но и к невидимому, сверхчувственному, сверхестественному миру, Космосу. Человек — существо не только материальное, но и духовное, он способен понять и охватить микрокосм, который внутри него, макрокосм и признать наличие нематериального мира (дуализм). Цель жизни человека — совершенствование себя в направлении высших сил; только реализовав эту цель, человек может изменить мир к лучшему.

Человек — динамичное существо, находящееся на пути приближения к Истине. Одно из условий совершенствования человека, уподобления Богу — образование (светское и религиозное) и религиозное воспитание.

В силу этого религиозная антропология, ее конкретные течения являются теоретическим фундаментом определенных педагогических систем. Одна из популярных нетрадиционных педагогических систем сегодня так называемая *вальдорфская педагогика*. Она реализует, воплощает антропософские взгляды Рудольфа Штайнера, который в 1907 г. ввел в научный оборот термин «антропософия» (мудрость, знание, рассуждение о человеке).

Педагогическая система Р. Штайнера призвана помочь ребенку осуществить свое призвание, пройти путь от «физического тела» до обретения *Я*, развить способности своих души и духа, чтобы ясно и осознанно заглянуть в сверхчувственный мир. Вальдорфская педагогика отличается оригинальным содержанием, тщательно разработанной методикой и организацией учебно-воспитательного процесса, основанного на любви и уважении к ребенку, на убеждении, что никто не может быть учителем для другого. Поэтому можно сказать, что *антропософия* — это своеобразная педагогическая антропология, имеющая и теоретическую, и практическую направленность.

Современная *культурная антропология* объединяет социальную и структурную антропологии, антропологическую школу в культурологии и другие научные направления. Все они отличаются социоцентризмом, т. е. признают приоритет культуры, общественных форм жизни над природными предпосылками человеческого бытия. Человек для них — слепок формирующих его культурных условий, поэтому для понимания человека изучаются различные явления культуры, а также те или иные структуры культуры, общества: этноса, семьи, малой группы и т. п. В культурной антропологии принято считать, что целое важнее частного, т. е. для развития человека важнее те связи, которые устанавливаются у него с отдельными аспектами его жизни (труд, отдых, семейные обязанности и пр.), с другими членами того или иного объединения, чем состояние каждого из этих аспектов и характеристики конкретных окружающих. Поэтому большое внимание уделяется изучению структуры межличностных отношений, способов организации непосредственных контактов между людьми и взаимодействия разных групп друг с другом и т. д. Очевидно, культурная антропология тесно связана с целым рядом наук. По образному выражению К. Леви-Стросса, эта наука «опирается на естественные науки, прислоняется к гуманитарным, обращает свой взор к социальным».

Глубокая взаимосвязь с различными науками позволяет культурной антропологии обоснованно утверждать: природа всех лю-

дей едина и не меняется на протяжении веков, несмотря на агрессивные воздействия войн и революций, алкоголя и наркотиков, атома и химии. Научное обоснование единства человеческой природы создает базу для гуманистических концепций, в том числе и педагогических, и соответствующих им технологий. В связи с этим культурная антропология представляет для педагогики значительный интерес.

Совершенно особое значение имеет для педагогики **психологическая антропология**. Сейчас все большее распространение получает тенденция называть психологической антропологией психологию человека (в отличие от зоопсихологии). Видимо, в этом сказывается влияние философии. Однако более традиционным является другой подход к психологической антропологии — как к отдельной психологической дисциплине. Она изучает человека как индивида, как биосоциальное существо. Выявляет динамические и энергетические особенности его психических процессов (сила, слабость, лабильность, консервативность). Ее интересуют также генетические основы поведения и психики человека, закономерности изменчивости и наследуемости индивидуальных свойств, влияние этих закономерностей на половозрастные проявления, на состояние органических потребностей и пр. Будучи сугубо теоретическими, исследования, проводящиеся в русле психологической антропологии, имеют и практическое значение. Примером этого является цикл работ по изучению темперамента, проведенных В. С. Мерлиным и его сотрудниками. Их тонкие и сложные исследования дают возможность определить индивидуальный стиль деятельности любого человека и дают практические рекомендации по оптимальной организации производства, образования, спортивных тренировок.

ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ» И ЕГО СОВРЕМЕННОЕ ТОЛКОВАНИЕ

Что же представляет собой педагогическая антропология? В чем состоит ее специфика? Какова история этого понятия?

Сам термин «педагогическая антропология» возник в 60-е гг. XIX в. в России. Его впервые употребил **Н. И. Пирогов** (1810—1881) в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил, наполнил конкретным содержанием **К. Д. Ушинский** (1824—1870) в специальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869).

Появление этого совершенно непривычного термина не было случайностью. Поиски в сфере народного образования, переосмысление привычных взглядов на воспитание детей представ-

ляли значительный интерес для российского общества того времени. Отмена крепостного права ломала многие стереотипы и вызвала к жизни новые социальные, социально-психологические, экономические, юридические, педагогические проблемы. Одновременно с этим в стране нарастало революционное движение, становились все более широко известными материалистические, атеистические взгляды, все более популярны — гуманистические идеи.

Ситуация требовала изменений школы — ее организации, содержания образования, педагогического мировоззрения. России требовалась педагогика, ориентированная на сохранение и совершенствование человеческой природы, а не только на передачу и умножение человеческого знания. Таковую — новую — педагогику и назвали по-новому, подчеркнув непривычным термином тесную связь человека и воспитания. Очевидно, что на выбор термина повлияла чрезвычайная популярность в то время в мире и в России в том числе дарвиновской антропологии.

Для Н. И. Пирогова, как и для К.Д.Ушинского, термин «педагогическая антропология» обозначал «новую педагогику».

Определяющую роль в построении этой педагогики играли исходные установки Н. И. Пирогова и К.Д.Ушинского, суть которых можно выразить следующим образом.

Человек и ребенок — основные социокультурные ценности. Так, Н. И. Пирогов считал, что и государство, и народ, и человечество существуют только для человека, а ребенок — цель самого себя, а не средство достижения какой-либо цели.

Воспитание — основное содержание педагогического процесса, целями которого являются:

— «сделать нас людьми, воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан» (Пирогов);

— открыть средства «к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты» (Ушинский);

— «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» (Пирогов).

Средства своего «воспитательного влияния» новая педагогика должна была «черпать» из природы человека, т. е. исходить из объективных законов человеческого развития.

Педагогическая деятельность рассматривалась в педагогической антропологии как целостный процесс, направленный на целостное же развитие не только сознания, чувств и воли ребенка, но и на совершенствование его телесных, душевных и духовных стремлений, взаимосвязанных между собой. Большое значение при-

давалось предоставлению детям возможности для самостоятельной, «вольной и излюбленной», деятельности — физической, умственной и духовной.

Педагогической антропологии требовался «новый» педагог: не просто хорошо знающий определенную науку, но обладающий фундаментальными знаниями о человеке, о ребенке, о познавательном процессе, с одной стороны, и о реальной жизни детей и взрослых, природы и общества, с другой. Ей был необходим воспитатель, который творчески участвовал бы в педагогическом процессе и воспринимал ребенка как равноправного участника этого процесса.

От воспитателя требовалось умение воздействовать на детей без насилия, не «навязывать своих убеждений воспитаннику, но пробуждать в нем жажду этих убеждений и мужество к обороне их как от собственных низких стремлений, так и от других» (К. Д. Ушинский).

Идеи педагогической антропологии нашли своих сторонников в России. Их активно и творчески претворяли в жизнь многие педагоги. Их продолжали развивать выдающиеся деятели педагогики: П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский и многие другие.

Однако в силу ряда обстоятельств в XX в. и сам термин «педагогическая антропология», и система педагогических взглядов, обозначенных этим термином, стали восприниматься только как принадлежащие истории отечественной культуры и науки. При этом принципиальные теоретические и методические идеи педагогической антропологии продолжали жить, принимая вид то педологии, то развивающего обучения, то педагогики отношений.

В настоящее время антропологический принцип — один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание — стержень профессиональной подготовки учителя. Развивается и сама педагогическая антропология как отрасль человековедения. Ее исторический аспект исследуется Б. М. Бим-Бадом, актуальный — В. А. Сдаецкиным.

*Педагогическая антропология сегодня играет роль интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полноправном участнике воспитательного процесса.*

Она выполняет ряд функций, являясь:

теорией современного педагогического знания;

научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения;

теоретическим обоснованием педагогических новаций в области воспитания.

Объектом современной педагогической антропологии являются отношения человек—человек. Предметом — ребенок как участник воспитательного процесса.

Таким образом, педагогическая антропология отличается от коллективистического (изучает отношения человек—общество) и индивидуалистического (изучает отношения человека к себе самому) человековедения. Она открывает подлинный облик ребенка и в то же время делает знания о человеке актуальными для педагогики, позволяет опираться на антропологическое знание в процессе организации и осмысления педагогического процесса.

Специфика данной отрасли человековедения состоит в том, что педагогическая антропология сама не открывает ничего нового. Но, следуя за К. Д. Ушинским, расставляет акценты в уже известном, актуализирует и интегрирует в педагогику самую разнообразную информацию, имеющую отношение к ребенку, его физическому и духовному бытию, развитию, воспитанию. Эта интеграция и эти акценты делают педагогическую антропологию и вечно живой, и постоянно обновляющейся, и актуальной научной дисциплиной.

Итак, мы убедились в том, что понятие «педагогическая антропология» восходит к кантовской «антропологии». Педагогическое человековедение не просто заимствовало у великого философа его термин, оно усвоило идеологию И. Канта, его взгляды на природу человека и на воспитание.

«Педагогическая антропология» — многозначное понятие. В настоящее время бытуют четыре его значения. Одно из них обозначает естественно-научную дисциплину, сконцентрированную на антропологическом облике детей, главным образом учащихся. Другое является педагогически ориентированным философским учением О. Больнова. Третье — «новой педагогикой» XIX в. Четвертое — методологией современной педагогики.

Современная педагогическая антропология интегрирует все значения названного понятия. Она обогащается за счет различных наук, в том числе и за счет таких «отраслевых» антропологических и пр. Традиция философской антропологии — подходить к человеку как целостному, уникальному явлению — один из ведущих принципов современной педагогической антропологии. Концепция О. Больнова, трактующая человека как существо, изначально имеющее потребность и способность активно включаться в процесс воспитания, наиболее близка и органично интегрирована российской педагогической антропологией. В то же время подходы и иных антропологии существенны для педагогического человековедения, поскольку позволяют ярче представить отдельные грани, различные ипостаси человека и ребенка.

Действительно, в «физической» антропологии человек (в том числе ребенок) исследуется как представитель вида *Homo sapiens*, ей интересен прежде всего его организм. В религиозной антропологии человек рассматривается как

наиболее драгоценное творение Бога, ее интересует прежде всего духовное бытие человека и ребенка. Культурная антропология воспринимает человека в связи с окружающей его культурой, социальными отношениями, традициями, в том числе и воспитательными; ее интересы лежат в области механизмов взаимодействия человека и культуры, человека и группы и пр. Психологическая антропология изучает человека как индивида (и тогда ее интерес — нейродинамические особенности психической деятельности людей) и как личность (и тогда она обращается к тем аспектам психики человека, которые позволяют ему жить в обществе).

Интегрируя естественно-научное, философское, психологическое, собственно педагогическое и другие представления о человеке, педагогическая антропология создает целостный образ не только ребенка, но и воспитания, анализирует прецеденты и условия эффективности практического воплощения своих идей в деятельности педагогов, практических психологов, социальных педагогов, родителей.

Сегодня можно констатировать, что и само словосочетание «педагогическая антропология», и ее идеи достаточно широко проникли в педагогику. Как отмечает В. А. Сластенин, антропологическое знание все более признается ядром профессиональной компетентности учителя, педагога, поскольку именно оно связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему. Именно антропологическое знание обуславливает осознанное использование личностно-ориентированных педагогических технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным, что чрезвычайно актуально в современных условиях.

Основное содержание современной педагогической антропологии выражено в системе следующих понятий: *человек, природа человека, ребенок, развитие человека в пространстве и времени, культура, воспитание*. Данные понятия рассматриваются и в других педагогических дисциплинах, но в педагогической антропологии они анализируются в специфическом аспекте, наполняются особым содержанием. Кроме того, в педагогической антропологии выявляются те связи, которые органично присущи этим понятиям и явлениям, ими обозначенным.

Подробное рассмотрение названных понятий мы и осуществим в последующих лекциях.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте идеи И.Канта, имеющие наибольшее значение для современного педагогического мировоззрения.
2. Раскройте историю понятия «антропология».

3. Проанализируйте различные смыслы понятия «педагогическая антропология».

4. Обоснуйте актуальность антропологизации современной педагогики.

Литература для самостоятельного изучения

Ананьев Б. Г. Взаимодействие медицины, педагогических и технических наук в системе человековедения // Избранные психологические труды. - М., 1982.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человековедения. — М., 1977.

Барулин В. С. Социально-философская антропология: Общие начала социально-философской антропологии. — М., 1994.

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

Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учеб. пособие. — М., 1998.

Бубер М.Я- Ты. - М., 1993.

Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М., 1995.

Емельянов Ю. Н. Введение в культурную антропологию: Учеб. пособие. — СПб., 1992.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996.

Карлгрен Ф. Антропософский путь познания. — М., 1991.

Куликов В.Б. Педагогическая антропология. — Свердловск, 1988.

Леви-Стросс К. Структурная антропология. — М., 1983.

Подорога В. Феноменология тела: Введение в философскую антропологию. — М., 1995.

Фролов И. Т., Гуревич И. С. Человековедение // Человек. — 1994. — № 4.

Лекция вторая

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

— Что такое человек? — спросил Сократ одного философа.

— Это двуногое живое существо без шерсти и оперенья.

Сократ молча удалился, а потом принес общипанного петуха и бросил к ногам философа:

— Вот твой человек.

Исторический анекдот

Объектом педагогической антропологии являются отношения человек—человек, а предметом — ребенок. Для того чтобы понять этот объект и проникнуть в этот предмет, необходимо прежде всего разобраться с тем, что такое человек, какова его природа. Вот почему для педагогической антропологии «человек» — одно из основных понятий. Ей важно иметь максимально полное представление о человеке, так как это даст адекватное представление о ребенке и соответствующем его природе воспитании.

Человек является предметом изучения многих наук на протяжении многих столетий. Информация, накопленная о нем за это время, колоссальна. Но она не только не уменьшает количества вопросов, связанных с проникновением в суть человеческой природы, но и множит эти вопросы. Она не приводит к единой, удовлетворяющей всех, концепции человека. И по-прежнему различные науки, в том числе и только что возникшие, находят в человеке свое «поле деятельности», свой аспект, открывают в нем что-то, бывшее доселе неизвестным, по-своему определяют, что есть человек.

Человек настолько многообразен, «многоголосен», что разные науки обнаруживают в нем прямо противоположные человеческие свойства и сосредоточиваются на них. Так, если для экономики он — рационально мыслящее существо, то для психологии во многом — иррациональное. История рассматривает его как «автора», субъекта определенных исторических событий, а педагогика — как объект заботы, помощи, поддержки. Социологии он интересен как существо с инвариантным поведением, а для генетики — как запрограммированное существо. Для кибер-

нетики он — универсальный робот, для химии — набор определенных химических соединений.

Варианты аспектов изучения человека бесконечны, они все время множатся. Но при этом сегодня становится все очевидней: человек — *сверхсложный, неисчерпаемый, во многом загадочный предмет познания*; полное постижение его (задача, поставленная на заре существования антропологии) в принципе невозможно.

Этому дается ряд объяснений. Например, такое: изучение человека осуществляется самим человеком, и уже поэтому не может быть ни полным, ни объективным. Другое объяснение основывается на том, что собирательное понятие о человеке не может сложиться, как из кусочков, из материалов наблюдений, изучений отдельных конкретных людей. Даже если их множество. Еще говорят, что та часть жизни человека, которая поддается изучению, не исчерпывает всего человека. «Человек не сводим к эмпирическому бытию эмпирического субъекта. Человек всегда больше себя самого, ибо он — часть чего-то большего, более широкого целого, трансцендентального мира» (Г. П. Щедровицкий). Указывают и на то, что информация, полученная о человеке в разные века, не может быть объединена в одно целое, ибо человечество — иное в разные эпохи, так же, как каждый человек — в значительной мере другой в разные периоды своей жизни.

И все же образ человека, глубина и объемность представления о нем век от века совершенствуются.

Попытаемся набросать тот контур современного представления о человеке, который складывается при анализе данных, полученных различными науками. При этом сам термин «человек» будет употребляться нами как собирательный, т. е. обозначающий не какого-то конкретного, единичного человека, а обобщенного представителя *Homo sapiens*.

ЧЕЛОВЕК КАК ЖИВОЕ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЕ СУЩЕСТВО

Как все живое, человек *активен*, т. е. способен избирательно отражать, воспринимать, реагировать на любые раздражения и воздействия, имеет, по выражению Ф. Энгельса, «самостоятельную силу реакции».

Он *пластичен*, т. е. обладает высокими адаптивными способностями к изменяющимся условиям жизни при сохранении видовых особенностей.

Он — существо *динамичное, развивающееся*: определенные изменения происходят в органах, системах, мозге человека и на протяжении веков, и в процессе жизни каждого человека. Причем, как считает современная наука, процесс развития *Homo sapiens*

не является завершенным, возможности человека к изменению не исчерпаны.

Как все живое, человек органично *принадлежит природе Земли и Космосу*, с которыми у него постоянно происходит обмен веществ и энергий. Очевидно, что человек является неотъемлемой частью биосферы, растительного и животного мира Земли, выявляет в себе признаки животно-растительной жизни. Например, новейшие открытия палеонтологии и молекулярной биологии свидетельствуют: генетические коды человека и обезьяны отличаются лишь на 1—2 % (в то время как анатомические отличия составляют около 70%). Особенно наглядна близость человека к животному миру. Вот почему человек часто отождествляет себя с теми или иными животными в мифах и в сказках. Вот почему и философы иногда рассматривают человека как животное: поэтическое (Аристотель), смеющееся (Рабле), трагическое (Шопенгауэр), производящее орудия, лживое...

И все же человек — не просто высшее животное, не просто венец развития природы Земли. Он, по определению российского философа И. А. Ильина, — «всеприрода». «Он организованно включает, сосредоточивает и концентрирует все то, что содержится в отдаленнейших туманностях и в ближайших микроорганизмах, объемля все это своим духом в познании и восприятии».

Органическая принадлежность человека к Космосу подтверждается данными таких, казалось бы, далеких от человека наук, как коксохимия, астрофизика и др. В этой связи вспоминается высказывание Н. А. Бердяева: «Человек потому понимает Вселенную, что у них одна природа».

Человек — основной «геолого-образующий фактор биосферы» (по В. И. Вернадскому). Он — не просто один из фрагментов Вселенной, один из рядовых элементов растительно-животного мира. Он — самый значимый элемент этого мира. С его появлением во многом изменилась природа Земли, а сегодня человек определяет и состояние Космоса. В то же время человек всегда — существо, во многом зависящее от космических и природных явлений и условий. Современный человек понимает: изуродованная им природа угрожает существованию человечества, губит его, а понимание природы, установление с ней динамического равновесия — облегчает и украшает жизнь человечества, делает человека более полноценным и продуктивным существом.

СОЦИАЛЬНОСТЬ И РАЗУМНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Человек — не только существо космическое, природное. Он — *общественно-историческое существо*. Одной из важнейших его характеристик является *социальность*. Рассмотрим это утверждение.

Так же органично, как к Космосу и природе Земли, человек принадлежит к социуму, к человеческому сообществу. Само возникновение *Homo sapiens*, как утверждает современная наука, обусловлено превращением стада антропоидов, где правили биологические законы, в человеческое общество, где действовали законы нравственные. Специфические особенности человека как вида сложились под влиянием именно социального образа жизни. Важнейшими условиями сохранения и развития как вида *Homo sapiens*, так и отдельного индивида было соблюдение нравственных табу и следование социокультурному опыту предшествующих поколений.

Также огромно значение общества для каждого отдельного человека, поскольку оно — не механическое сложение отдельных индивидов, а интеграция людей в единый общественный организм. «Первейшее из первых условий жизни человека — это другой человек. Другие люди — центры, вокруг которых организуется мир человека. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину», — писал С. Л. Рубинштейн. *Яне*, может быть раскрыто лишь через отношение к самому себе (неслучайно Нарцисс в древнем мифе — несчастное существо). Человек развивается только «смотрясь» (К. Маркс) в другого человека.

Любой человек невозможен без общества, без совместной с другими людьми деятельности и общения. Каждый человек (и многие поколения людей) идеально представлен в других людях и принимает идеальное участие в них (В.А.Петровский). Даже не имея реальной возможности жить среди людей, человек проявляет себя как член «своего», референтного для него, сообщества. Он ориентируется (не всегда осознанно) на его ценности, верования, нормы и правила. Он использует речь, знания, умения, привычные формы поведения, которые возникли в социуме задолго до его появления в нем и были переданы ему. Его воспоминания и мечты тоже наполнены картинками, имеющими социальный смысл.

Именно в обществе человек смог реализовать потенциальные возможности, данные ему Космосом и земной природой. Так, активность человека как живого существа превратилась в социально значимую способность к продуктивной деятельности, к сохранению и созданию культуры. Динамичность и пластичность — в способность ориентироваться на другого, меняться в его присутствии, испытывать эмпатию. Готовность к восприятию человеческой речи — в общительность, в способность к конструктивному диалогу, к обмену идеями, ценностями, опытом, знаниями и пр.

Именно общественно-исторический способ бытия сделал пра-человека существом *разумным*.

Под разумностью педагогическая антропология вслед за К. Д. Ушинским понимает то, что характерно только для человека — способность осознавать не только мир, но и себя в нем:

свое бытие во времени и пространстве;

способность фиксировать свое осознание мира и себя;

стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, т. е. самоосознание, рефлексия.

Разумность врожденна у человека. Благодаря ей он способен осуществлять целеполагание, философствовать, искать смысл жизни, стремиться к счастью. Благодаря ей он способен самосовершенствоваться, воспитываться и изменять окружающий мир согласно собственным представлениям о ценном и идеальном (бытии, человеке и пр.). Она во многом обуславливает развитие произвольности психических процессов, совершенствование воли человека.

Разумность помогает человеку действовать вопреки своим органическим потребностям, биологическим ритмам (подавлять голод, активно работать ночью, жить в невесомости и т. п.). Она иногда заставляет человека маскировать свои индивидуальные свойства (проявления темперамента, пола и пр.). Она дает силы преодолевать страх смерти (вспомним, например, врачей-инфекционистов, экспериментировавших на себе). Эта способность справляться с инстинктом, сознательно идти против природного начала в себе, против своего организма — видовая особенность человека.

ДУХОВНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Специфической особенностью человека является и его *духовность*. *Духовность свойственна всем людям как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности*. Является ли духовность человека следствием его социально-исторического бытия или она свидетельство его божественного происхождения, этот вопрос остается до сих пор дискуссионным. Однако само наличие названной особенности как чисто человеческого феномена неоспоримо.

Действительно, только человеку свойственны ненасыщаемые потребности в новом знании, в поиске истины, в особой деятельности по созданию нематериальных ценностей, в жизни по совести и справедливости. Только человек способен жить в нематериальном, нереальном мире: в мире искусства, в воображаемом прошлом или будущем. Только человек способен трудиться для удовольствия и получать удовольствие от тяжелой работы, если она свободна, имеет личностный или общественно-значимый смысл. Только человеку свойственно испытывать такие трудно оп-

ределимые на рациональном уровне состояния, как стыд, ответственность, чувство собственного достоинства, раскаяние и т. д. Только человек способен верить в идеалы, самого себя, в лучшее будущее, в добро, в Бога. Только человек способен любить, а не ограничиваться лишь сексом. Только человек способен к самопожертвованию и самоограничению.

Будучи разумным и духовным, живя в обществе, человек не мог не стать творческим существом. **Креативность** человека обнаруживается и в его способности к созданию нового во всех сферах своей жизни, в том числе и в занятиях искусством, и в сензитивности к нему. Она повседневно проявляется и в том, что В. А. Петровский называет «способностью свободно и ответственно выходить за границы предустановленного» (начиная от любознательности и кончая социальными новациями). Она проявляется в непредсказуемости поведения не только отдельных людей, но и социальных групп и целых наций.

Именно общественно-исторический способ бытия, духовность и креативность делают человека реальной силой, наиболее значимой составляющей не только социума, но и Вселенной.

ЦЕЛОСТНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Еще одна глобальная характеристика человека — его *целостность*. Как отмечал еще Л.Фейербах, человек — это «живое создание, характеризующееся единством материального, чувственного, духовного и рационально-действенного бытия». Современные исследователи подчеркивают такую особенность целостности человека, как «голографичность»: в любом проявлении человека, каждом его свойстве, органе и системе объемно представлен весь человек. Например, во всяком эмоциональном проявлении человека обнаруживаются состояние его физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам и пр.

Наиболее очевидна физическая целостность человеческого организма (любая царапина заставляет реагировать весь организм в целом), но она не исчерпывает целостности человека — сверхсложного существа. Целостность человека проявляется, например, в том, что его физиологические, анатомические, психические свойства не только адекватны друг другу, но взаимосвязаны, взаимопределяют, взаимообуславливают друг друга.

Человек — существо, единственное из всех живых существ неразрывно, органично связывающее в себе свои биологическую и социальную сущности, свою разумность и духовность. И биология человека, и его социальность, и разумность, и духовность

историчны: определены историей человечества (как и отдельно-го человека). А сама история вида (и любого человека) — социальна и биологична одновременно, поэтому биологическое проявляется в формах, зависящих во многом от общечеловеческой истории, типа конкретного общества, особенностей культуры определенного сообщества.

Как целостное существо человек всегда находится одновременно в позиции и субъекта и объекта (не только любой ситуации общественной и личной жизни, общения, деятельности, но и культуры, пространства, времени, воспитания).

В человеке взаимосвязаны разум и чувство, эмоции и интеллект, рациональное и иррациональное бытие. Он всегда существует и «здесь и теперь», и «там и тогда», его настоящее неразрывно связано с прошлым и будущим. Его представления о будущем определяются впечатлениями и опытом прошлой и настоящей жизни. А само воображаемое представление о будущем влияет на реальное поведение в настоящем, а иногда и на переоценку прошлого. Будучи разным в разные периоды своей жизни, человек в то же время — всю жизнь тот же самый представитель человеческого рода. Его сознательное, бессознательное и сверхсознательное (творческая интуиция, по П. Симонову) бытие взаимосвязаны, адекватны друг другу.

В жизни человека взаимосвязаны процессы интеграции и дифференциации психики, поведения, самосознания. Например, известно: развитие способности различать все больше оттенков цвета (дифференциация) связано с возрастанием способности по одной увиденной детали воссоздавать образ целого предмета (интеграция).

Во всяком человеке обнаруживается глубокое единство индивидуальных (общих для человечества как вида), типичных (свойственных определенной группе людей) и уникальных (характерных лишь для данного человека) свойств. *Каждый человек всегда проявляет себя одновременно и как организм, и как личность, и как индивидуальность.* Действительно, существо, обладающее индивидуальностью, но начисто лишённое организма — не только не человек, но — фантом. Весьма распространенное в педагогическом сознании представление о том, что организм, личность, индивидуальность — это понятия, фиксирующие разные уровни развития человека, некорректно. В человеке как целостном существе названные ипостаси рядоположены, взаимосвязаны, взаимоуправляемы.

Каждый отдельный человек как *организм* является носителем определенного генотипа, хранителем (или разрушителем) генофонда человечества, поэтому здоровье человека — одна из общечеловеческих ценностей.

С точки зрения педагогической антропологии важно понимать, что организм человека принципиально отличается от других живых организмов. И дело не только в анатомо-физиологических осо-

бенностях. И не в том, что человеческий организм синергетичен (неравновесен): его деятельность включает в себя и хаотичные, и упорядоченные процессы, и чем организм моложе, тем более хаотичной системой он является, тем более беспорядочно он действует. (Кстати, педагогу важно понимать следующее: хаотичное функционирование детского организма позволяет ему легче адаптироваться к изменениям условий жизни, пластично приспосабливаться к непредсказуемому поведению внешней среды, действовать в более широком диапазоне условий. Наступающая с возрастом упорядоченность физиологических процессов нарушает синергичность организма, и это приводит его к старению, разрушению, заболеванию.)

Более существенно другое: *функционирование человеческого организма целостно связано с духовностью, разумностью, социальностью человека*. На самом деле физическое состояние организма человека зависит от человеческого слова, от «силы духа», и в то же время физическое состояние человека влияет на его психологическое, эмоциональное состояние, на функционирование в социуме.

Организм человека с самого рождения (а может быть, задолго до него) нуждается в человеческом образе жизни, в человеческих формах бытия, общении с другими людьми, овладении словом и готов к ним.

На физическом облике человека отражаются социальные процессы, состояние культуры и особенности конкретной системы воспитания.

Каждый отдельный человек как член общества является *личностью*, т. е.:

участником совместного и в то же время разделенного труда и носителем определенной системы отношений;

выразителем и одновременно исполнителем общепринятых требований и ограничений;

носителем значимых для других и для него самого социальных ролей и статусов;

сторонником определенного образа жизни.

Быть личностью, т. е. носителем социальности, — это неотъемлемое свойство, естественная прирожденная видовая характеристика человека.

Точно так же врожденно человеку свойство быть *индивидуальностью*, т. е. существом, непохожим на других. Эта непохожесть обнаруживается как на физиологическом и психологическом уровнях (индивидуальная индивидуальность), так и на уровне поведения, социального взаимодействия, самореализации (личностная, творческая индивидуальность). Таким образом, индивидуальность интегрирует особенности организма и личности конкретного человека. Если индивидуальная непохожесть (цвет глаз, тип нервной деятельности и пр.), как правило, достаточно очевидна и мало

зависит от самого человека и окружающей его жизни, то личностная непохожесть — всегда результат его сознательных усилий и взаимодействия со средой. И та и другая индивидуальность являются социально значимыми проявлениями человека.

Глубокая, органическая, уникальная целостность человека во многом определяет его сверхсложность и как реального явления, и как предмета научного изучения, о чем уже шла речь выше. Она отражается в произведениях искусства, посвященных человеку, и в научных теориях. В частности, в концепциях, связывающих воедино *Я*, *Оно* и *сверх-Я*; *эго* и *альтерэго*; внутренние позиции «дитя», «взрослый», «родитель» и др.

Своеобразным выражением целостности человека является его *противоречивость*. Н. А. Бердяев писал, что человек может познавать себя «сверху и снизу», из божественного начала и из демонического в себе начала. «И он может это делать потому, что он двойственное и противоречивое существо, существо в высшей степени поляризованное, богоподобное и звероподобное. Высокое и низкое, свободное и рабье, способное к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» {Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. — Париж, 1939. — С. 19}.

Можно зафиксировать еще целый ряд интереснейших, чисто человеческих противоречий, неотъемлемых от его природы. Так, будучи существом материальным, человек не может жить только в материальном мире. Принадлежит к объективной действительности, человек во всякий момент своего сознательного бытия способен выйти за пределы всего, что дано ему фактически, дистанцироваться от своего реального бытия, погрузиться во внутреннюю, только ему принадлежащую, «виртуальную» реальность. Мир грез и фантазий, воспоминаний и проектов, мифов и игр, идеалов и ценностей настолько значим для человека, что он готов отдать за них самое дорогое — свою жизнь и жизни других людей. Воздействие внешнего мира всегда органично сочетается с полновесным влиянием на человека его внутреннего, созданного воображением и воспринимаемого как реальность, мира. Иногда взаимодействие реального и воображаемого пространств бытия человека гармонично, уравновешенно. Иногда одно преобладает над другим или возникает трагическое ощущение взаимоисключения этих двух сторон его жизни. Но всегда и тот и другой мир необходимы человеку, всегда он живет в них обоих.

Человеку свойственно жить одновременно и по рациональным законам, и по законам совести, добра и красоты, а они зачастую не только не совпадают, но прямо противоречат друг другу. Будучи детерминирован социальными условиями и обстоятельствами, ориентирован на следование общественным стереотипам и установкам даже в полном одиночестве, он в то же время всегда со-

храняет свою автономию. В самом деле никогда ни один человек не поглощается полностью обществом, не «растворяется» в нем. Даже в самых жестких социальных условиях, в замкнутых социальных группах человек сохраняет хотя бы минимум самостоятельности своих реакций, оценок, поступков, минимум способности к саморегуляции, к автономности своего существования, своего внутреннего мира, минимум непохожести на других. Никакие условия не могут лишить человека внутренней свободы, которую он обретает в воображении, творчестве, мечтах.

Свобода — одна из высших ценностей человека, извечно ассоциирующаяся со счастьем. Ради нее человек способен отказаться даже от своего неотъемлемого права на жизнь. Но достижение полной независимости от других людей, от ответственности перед ними и за них, от обязанностей и делает человека одиноким и несчастным.

Человек осознает свою «ничтожность» перед мирозданием, природными стихиями, социальными катаклизмами, судьбой... И вместе с тем нет людей, которые не имели бы чувства собственного достоинства, унижение этого чувства чрезвычайно болезненно воспринимается всеми людьми: детьми и стариками, слабыми и больными, социально зависимыми и угнетенными.

Человеку жизненно необходимо общение и в то же время он стремится к уединению, и оно оказывается тоже очень важным для его полноценного развития.

Развитие человека подчиняется определенным закономерностям, но не менее велико значение случайностей, поэтому и результат процесса развития никогда не может быть полностью предсказуем.

Человек одновременно существо рутинное и творческое: проявляет креативность и тяготеет к стереотипам, в его жизни большое место занимают привычки.

Он — существо в определенной мере консервативное, стремящееся сохранить традиционный мир, и вместе с тем революционное, разрушающее устои, передельывающее мир под новые идеи, «под себя». Способное адаптироваться к изменяющимся условиям бытия и в то же время проявлять «неадаптивную активность» (В. А. Петровский).

Этот перечень противоречий, органически присущих человечеству, безусловно, неполон. Но все же он показывает, что человек амбивалентен, что противоречия человека во многом обусловлены его сложной природой: одновременно биосоциальной и духовно-разумной, в них сущность человека. Человек силен своими противоречиями, хотя иногда они доставляют ему немалые неприятности. Можно предположить, что «гармоническое развитие человека» никогда не приведет к полному сглаживанию сущностных противоречий, к выхолащиванию человеческой сути.

РЕБЕНОК КАК ЧЕЛОВЕК

Все перечисленные *видовые особенности* присущи человеку *с самого рождения*. Каждый ребенок целостен, каждый связан с Космосом, земной природой и обществом. Он рождается биологическим организмом, индивидуальной индивидуальностью, членом общества, потенциальным носителем культуры, создателем межличностных отношений.

Но дети проявляют свою человеческую природу несколько иначе, чем взрослые.

Дети более *чувствительны* к космическим и природным явлениям, а возможности их вмешательства в земную и космическую природу минимальны. В то же время дети *максимально активны* в освоении окружающего и созидании внутреннего мира, себя самого. Поскольку организм ребенка более хаотичен и пластичен, он обладает наивысшим уровнем способности к изменению, т.е. он *наиболее динамичен*. Преобладание в детстве тех психических процессов, которые связаны не с корой больших полушарий, а с другими структурами мозга, обеспечивает значительно большую *впечатлительность, непосредственность, эмоциональность, неспособность* ребенка к *самоанализу* в начале жизни и стремительное его разворачивание по мере созревания мозга. В силу психических особенностей и отсутствия жизненного опыта, научных знаний ребенок больше, чем взрослый, *привержен к воображаемому миру, к игре*. Но это не означает, что взрослый умнее ребенка или что внутренний мир взрослого гораздо беднее детского. Оценки в этой ситуации вообще неуместны, так как психика ребенка просто иная, чем психика взрослого.

Духовность ребенка проявляется в способности получать удовольствие от человеческого (нравственного) поведения, любить близких людей, верить в добро и справедливость, ориентироваться на идеал и следовать ему более или менее продуктивно; в сензитивности к искусству; в любознательности и познавательной активности.

Креативность ребенка так многообразна, ее проявления у каждого настолько очевидны, сила воображения над рациональностью так велика, что иногда способность к творчеству ошибочно приписывают только детству и поэтому не принимают творческие проявления ребенка всерьез.

Ребенок гораздо наглядней демонстрирует и *социальность*, и органическую *взаимосвязь разных ипостасей человека*. Действительно, поведение, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье ребенка оказываются зависимы не только и не столько от особенностей его внутреннего, врожденного потенциала, сколько от внешних условий: от востребованности окружающими тех или иных качеств и способностей; от признания взрослых; от благоприятного положения в системе отношений

со значимыми людьми; от насыщенности пространства его жизни общением, впечатлениями, творческой деятельностью.

Ребенок, как и взрослый, может сказать о себе словами Г. Р. Державина:

Я — связь миров, повсюду сущих.
Я — крайня степень вещества.
Я — средоточие живущих,
Черта начальна Божества.
Я телом в прахе истлеваю,
Умом громам повелеваю.
Я — царь, я — раб,
Я — червь, я — Бог!

Таким образом, можно сказать, что «ребенок» — это синоним к слову «человек». Ребенок — это:

космобиопсихосоциокультурное, пластичное существо, находящееся в интенсивном развитии;

активно осваивающее и созидующее общественно-исторический опыт и культуру;

самосовершенствующееся в пространстве и времени;

имеющее относительно богатую духовную жизнь;

проявляющее себя как органическая, хотя и противоречивая целостность.

Итак, рассмотрев видовые особенности человека, мы можем ответить на вопрос: в чем состоит природа ребенка, на которую призывали ориентироваться великие педагоги прошлого. Она та же, что и природа вида *Homo sapiens*. Ребенку, как и взрослому, органически присущи и биосоциальность, и разумность, и духовность, и целостность, и противоречивость, и креативность.

Таким образом, равнозначность и равноправие ребенка и взрослого объективно обоснованны.

Для педагогической антропологии важно не только знание отдельных особенностей детства, но понимание того, что природа ребенка делает его чрезвычайно чувствительным, отзывчивым на воздействия воспитания, окружающей среды.

Такой подход к ребенку позволяет осознанно и системно применять антропологические знания в педагогике, эффективно решать проблемы воспитания и образования ребенка, исходя из его природы.

Вопросы и задания

1. Почему познание человека — сложная научная задача?
2. Охарактеризуйте ребенка как биоэнергетическое существо.
3. Назовите особенности человеческого организма и их проявления в детском возрасте.

4. Как повлияло общественное бытие на видовые характеристики человека?
5. Как проявляется разумность человека?
6. Охарактеризуйте духовность человека.
7. Проанализируйте противоречивые проявления природы человека.
8. Разведите понятия «человек», «личность», «индивидуальность».
9. Обоснуйте «рядоположенность» ребенка и взрослого.

Литература для самостоятельного изучения

- Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.
- Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология. — Пг., 1921.
- Братусь Б. С.* Смысловая вертикаль сознания личности // Вопросы философии. — 1999. — № 11.
- Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6.
- Вайман С.* Человеческая личность в перипетиях диалога // Человек. — 1994. — № 3.
- Геницианский В. И.* Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Советская педагогика. — 1991. — № 9.
- Гумилев Л. Н.* Этносфера: История людей и история природы. — М., 1993.
- Дилигентский Г. Г.* В защиту человеческой индивидуальности // Вопросы философии. — 1990. — № 3.
- Колесников В. Н.* Лекции по психологии индивидуальности. — М., 1996.
- Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1984.
- Моисеев Н. Н.* Человек и ноосфера. — М., 1990.
- Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.
- Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. — М., 1992.
- Питирим О.* Тело, душа, совесть // Человек. — 1990. — № 1.
- Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии / Под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. — М., 1998.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М., 1957.
- Русалов В. М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий: Некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 5.
- Силин А. А.* Люди и звезды // Человек. — 1994. — № 1.
- Симонов П. В.* Созидающий мозг. — М., 1993.
- Ушинский К. Д.* Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1990. — Т. 5, 6.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.
- Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения. — М., 1991.
- Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век. — М., 1995.

Лекция третья

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Во времени живя, мы времени не знаем.
Тем самым мы самих себя не понимаем.
В какое время мы, однако, родились?
Какое время нам прикажет: «Удались!»?
А как нам распознать, что наше время значит?
И что за будущее наше время прячет?
Весьма различны времена по временам.
То — нечто, то — ничто. Они подобны нам.
Изжив себя вконец, рождает время — время.
Так продолжается и человечье племя.
Но время времени нам кажется длинней
Коротким временем нам отведенных дней.

Пауль Флеминг (Германия, XVII в.)

Неотъемлемыми свойствами человека, как известно, являются динамичность и незавершенность. Эти характеристики его природы представляют интерес для различных наук, которые исследуют и закономерности процесса изменения вида *Homo sapiens* в целом, и особенности развития отдельного человека. В первом случае пользуются не столько термином «развитие», сколько терминами «эволюция» и «филогенез». Во втором — синонимами «развития» являются термины «онтогенез», «становление» и др. Для педагогической антропологии представляют интерес и фило-, и онтогенез.

ФИЛОГЕНЕЗ ЧЕЛОВЕКА

Филогенез человека, т. е. *развитие его как вида*, как разновидности живого вещества, имеет чрезвычайно долгую историю. Он осуществляется как целостный *эволюционный процесс*, в результате которого произошло превращение антропоида в человека разумного. Существуют различные теории о первопричине этого процесса. Глобальным его источником признается Солнце, влияющее на ритмы изменений природы, внутренний ритм жизни любого живого существа, на ритм социальных процессов и пр. (Л. Н. Гу-

милев, В. И. Вернадский, А.Л. Чижевский и др.). При этом в качестве эволюционных механизмов рассматриваются биологическое наследование, социальное наследование, сознательная активность человека во взаимодействии с природой и обществом.

До последнего времени считалось, что эволюция человека завершена, а эволюционные механизмы уже служат не изменению вида, а лишь его сохранению. Действительно, многочисленные данные подтверждают: организм современного человека в основном таков же, как и 3,5 тыс. лет назад; не меняются его базовые потребности и пр. Однако современная генетика доказывает: в ДНК человека заложена возможность его непрерывной эволюции как вида, т. е. филогенез — процесс продолжающийся.

Современная наука утверждает, что филогенез подчинен законам конвергенции: взаимодействия, взаимопроникновения природных и социокультурных процессов — и возможен, только если человек совершает сознательную перестройку своего эволюционного процесса.

По мнению Н. Н. Моисеева, человечество уже успешно совершило две такие перестройки.

Первая произошла в эпоху палеолита — древнейшего периода каменного века. Вторая — в неолите (VI—II тысячелетие до н. э.). Обе они были связаны с кризисом внешних условий бытия, с экологическими катастрофами, грозившими полным уничтожением предков современного человека. Обе они вызвали их сознательные целенаправленные действия, результатом которых всякий раз оказывалось не только предотвращение истощения природных ресурсов, не просто сохранение вида, но принципиальное изменение эволюционного процесса.

В первом случае антропоиды сумели сформулировать определенные правила совместной жизни, и это привело к некоторым изменениям внешнего облика антропоидов, к прекращению естественного отбора на уровне организмов — он действовал теперь на уровне племен, народов, цивилизаций. Во втором — человек перешел к оседлому образу жизни. Вторая перестройка не только вновь повлияла на антропологический облик человека. Она вызвала к жизни новые способности, реализовала скрытые до той поры созидательные возможности людей, изменила пространство их бытия, усилила влияние культурной среды на человека.

И та и другая перестройка оказались возможны лишь потому, что люди действовали совместно, сознательно изменяли свой образ жизни и самих себя на основе общепризнанных ценностей и табу, т. е. они развивались как существа нравственные, духовные.

В настоящее время, как считает Н. Н. Моисеев, человечество стоит на пороге третьей перестройки своего эволюционного процесса. Действительно, проблема вымирания человечества вновь

стала актуальной. Катастрофическое состояние экологии планеты, истощение возможностей биосферы по удовлетворению все возрастающих потребностей человека всерьез ставят вопрос о выживании не только человека, но и всего живого на Земле.

Люди давно осознали необходимость создания экологических ниш, затем новых, ресурсосберегающих, экологически чистых технологий. Но сегодня этого недостаточно. Человек должен сознательно изменить самого себя. Ему необходимо научиться согласовывать свои потребности с убывающими ресурсами планеты, подчинить свою жизнь новым и жестким ограничениям. Он должен осознать всевязанность населения земного шара. Ему предстоит превратить свой духовный мир из «надстройки» в определяющий фактор развития человека как вида, вновь усилить ориентацию на нравственный аспект своего бытия.

Нельзя не признать, что этот процесс уже начался, хотя тенденции его осуществления носят не столько поступательный, сколько колебательный, непоследовательный характер. Зарождается «коллективный общепланетарный мозг», проявляется коллективная воля, создается общепланетарная социальная память, формируется общечеловеческая шкала ценностей и вырабатываются правила ее защиты и сохранения.

Сложность осуществления третьей перестройки эволюционного процесса человека состоит в том, что на нее не отпущены миллионы лет, как в первом и втором случаях. Она должна осуществиться в очень короткие сроки, что повышает значимость осознания человеком своей природы и сущности своего развития.

ОСОБЕННОСТИ ОНТОГЕНЕЗА ЧЕЛОВЕКА

Онтогенез — развитие отдельного человека — во многом повторяет историю вида. В пренатальном периоде своей жизни человек повторяет биологический, а в детстве — социокультурный путь человечества. Не являясь совершенно независимым от филогенеза, онтогенез в то же время — несколько другой процесс (нефилогенез в свернутом виде). Характеристикой его особенностей мы сейчас и займемся.

Разные науки используют разные понятия для описания процесса онтогенеза: созревание, рост, социализация, самоосуществление, индивидуализация, развертывание, становление и пр. Многочисленные термины, характеризующие онтогенез человека, являются частными по отношению к наиболее общему — «индивидуальное развитие». В процессе индивидуального развития созревание, социализация, самоосуществление и пр. тесно связаны между собой. Более того, многочисленные составляющие онтогенеза взаимозависимы, взаимно регулируют друг друга.

Социализация начинается уже в пренатальном периоде, рост стимулирует определенные формы самоосуществления, индивидуализация в определенной мере зависит от созревания и т. д.

Поскольку человек — существо целостное и противоречивое, то и онтогенез его — процесс *целостный* и *противоречивый*, диалектический. В процессе индивидуального развития человек все время меняется и одновременно остается тождественным самому себе. Не только количественные изменения, происходящие в его организме, вызывают определенные качественные изменения его в целом, но и качественный скачок в развитии (бифуркация) провоцирует количественный рост организма. Динамика одной составляющей человека (организма, например) отражается на ходе развития практически всех остальных. Темпы изменения разных структур человека не одинаковы: достижение человеком организменной зрелости не всегда совпадает с сформированностью эмоциональной, волевой, интеллектуальной сфер, с социальной зрелостью. (То, что онтогенез происходит не фронтально, особенно наглядно демонстрируют подростки.) Но эта *не фронтальность* процесса онтогенеза не разрушает его целостности, традиционно признаваемой всеми науками.

Сегодняшнее состояние антропологического знания, интеграции им негуманитарной информации усиливает нетрадиционные подходы к проблеме онтогенеза.

Например, меняются представления о результате развития ребенка и человека. Одно из таких представлений связывает развитие с разрушением организма, потерей различных способностей и возможностей, возвращением к беспомощности и т.д. Результат так понимаемого онтогенеза — регресс, начинающийся чуть ли не с момента рождения и продолжающийся в течение всей жизни. Противоположная позиция более распространена и состоит в том, что развитие ребенка — накопление прогрессивных изменений, совершенствование, расцвет всех сторон человека. Он происходит главным образом в детстве и юности и приводит к тому, что ребенок начинает все больше походить на взрослого и анатомически, и физиологически, и психологически, и по уровню знаний, и по социальному положению.

Современная же наука все больше склоняется к тому, что, в о п е р в ы х, развитие — это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований. В о - в т о р ы х, человек в процессе своего индивидуального развития (впрочем, как и в процессе филогенеза) не становится ни хуже, слабее и пр., ни лучше, совершеннее и пр., — он делается принципиально другим. В - т р е т ь и х, результатом онтогенеза является все возрастающая индивидуализация каждого человека. И н а к о н е ц, развитие происходит в течение всей жизни человека, с пренатального периода и до последнего дня.

Закономерен и интерес современной науки к такой особенно-сти онтогенеза, как *неравномерность, неравновесность*. Действительно, период новорожденности равен всего десяти дням, грудного детства — почти году (от десяти дней до года), раннего детства — двум годам (от года до трех лет), первого детства — четырем (от трех до семи лет) и т. д. (А. Г. Асмолов). В онтогенезе наблюдаются и зоны бифуркации, и спокойные периоды. И если в спокойный период развитие подчиняется определенным законам и его результаты и особенности можно предсказать, то в зоне бифуркации развитие зависит прежде всего от случайностей и оказывается непредсказуемым. Существенной особенностью онтогенеза является, таким образом, *«рядоположенность», «равнозначность» закономерностей и случайностей* в индивидуальной истории каждого человека.

Сегодня становится все более признаваемой и следующая нетрадиционная точка зрения: онтогенез человека не линейный и не спиралевидный процесс с элементами повторяемости, цикличности. Он скорее — *волнообразный* и *колебательный* процесс, имеющий отклонения то «в минус», то «в плюс». Это связано с тем, что колебательный характер имеет природа активности Солнца, определяющего развитие всего живого. Вот почему обменные процессы, происходящие в мозгу и организме человека, как и другие явления, сопровождающие его индивидуальное развитие, характеризуются *противоречивыми* тенденциями: трата—восстановление, дифференциация—интеграция, хаос—гармония, потери—приобретения. Действительно, возникновение новых свойств и возможностей, совершенствование имевшихся ранее функций, переход способностей и умений в новое качество, изменение антропометрических показателей, упорядочение органических процессов, т. е. любая «новизна», как правило, сопровождается более или менее наглядным свертыванием, превращением в рудимент, уходом в «буфер» некоторых прежних возможностей, функций, умений и прочих особенностей, ставших в новом периоде жизни уже не актуальными. Известен целый ряд наглядных примеров этого. В связи с созреванием мозга ребенок научается читать, его связи с информацией, культурой переходят на более высокий уровень — и у него угасают потрясающие лингвистические способности, возникают проблемы с памятью. Расширяется жизненный опыт ребенка, возрастает его «умудренность» — и снижается способность удивляться, восхищаться, гаснет любопытство. По мере развития произвольности психических процессов на смену детской непосредственности приходит тактичность; яркое, но легковесное детское воображение превращается в целенаправленную творческую деятельность и т. д.

И хотя продуктивность, осмысленность, целенаправленность деятельности взрослого, как правило, гораздо выше, чем у ре-

бенка, очевидно: то, что теряется по мере развития, не было бесполезным, недостойным человека. Ведь не зря же художники и поэты ищут способы развития у себя непосредственности восприятия мира, яркости воображения. Ученые разрабатывают способы быстрого и легкого (как в детстве) овладения информацией. Бизнесмены учатся играть и т. д. В этом же убеждает анализ особенностей выдающихся личностей, талантливых людей, вундеркиндов. В том случае, когда свертывания особенностей прошлых возрастных этапов не происходит, и они сохраняются в более взрослой жизни, обычно и наблюдается феномен «одаренности» (Н. С. Лейтес и др.).

Но сохранившиеся «детские» возможности могут не только украсить жизнь взрослого. Они, не соответствуя многим требованиям взрослой жизни, часто и осложняют ее. Можно, видимо, говорить о том, что и приобретения, и потери в процессе онтогенеза не только естественны, но и необходимы.

Традиционно онтогенез рассматривается как процесс непрерывный и последовательно детерминированный. Современная же наука утверждает: развитие человека — процесс *дискретный, прерывистый и в определенной мере обратимый*. Каждый период жизни человека — ценность, каждый этап жизни важен. В то же время, как писал С.Л.Рубинштейн, он не предопределяет фатально ни судьбу этапа, следующего за ним, ни результатов развития в целом. Более того, известно: переосмысляя свое прошлое, меняя свои представления о смысле и цели своей жизни, человек может изменить результаты и ход собственного развития.

В настоящее время подчеркивается и то, что онтогенез — процесс, не только детерминированный внешними обстоятельствами и условиями жизни, но и *самодетерминирующийся*, самоорганизующийся по мере взросления человека. Это обусловлено спецификой человеческой активности. Человеческая активность имеет содержательную и энергетическую стороны. Первая: идеалы, цели, ценности, мотивы, вера — чаще всего относится к будущему времени. Вторая: действия, поступки, общение, отношения, чувства, воля — к настоящему. Они неразрывны. «Человек в процессе своей жизни занимает определенную жизненную позицию, осознает ее, несет за нее ответственность, утверждает ее своими поступками, своей жизнью», — писала Б. В. Зейгарник.

Устремленность человека в будущее, сопровождающаяся реальной активностью его в настоящем, — движущая сила онтогенеза. Она позволяет ему овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психически перерабатывать события, происходящие вокруг него, реализовывать собственные цели, утверждать собственные ценности — и изменяться.

Активность человека (и содержательно, и энергетически) распространяется им не только на себя — на свое самосовершенство-

вание, но и на изменение, совершенствование окружающего мира. Человек всегда (осознанно или бессознательно) стремится переделывать все вокруг себя «по себе», стремится ассимилировать среду — и это в свою очередь способствует его собственному изменению, индивидуальному развитию.

АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОНТОГЕНЕЗА

Современное научное и даже обыденное сознание признает, что *развитие человека и в филогенезе, и в онтогенезе — процесс многофакторный*. Наиболее значимыми, постоянно действующими факторами развития человека признаются:

состояние Космоса, активность Солнца, природные факторы, явления, циклы;

генетические программы, врожденные каждому человеку;

социокультурные условия жизни поколений людей и конкретного человека;

специфическая человеческая активность, принципиально отличающаяся от активности всего живого.

Общепризнано: названные факторы даны ребенку (и человечеству) при рождении и поначалу находятся вне его осознанного влияния. Взрослея (эволюционируя), человек получает все большие возможности изменять их, увеличивать или уменьшать степень их значимости для своего развития.

В научной литературе можно обнаружить различные ориентации при объяснении сущности, причин и механизмов онтогенеза.

Согласно *биогенетической ориентации*, индивидуальное развитие — это реализация конкретной генетически заданной программы, определяющей особенности проявления и программу изменений внешнего вида, нервной системы, поведения отдельных людей, а также определенных этносов. Поскольку генетически заданная программа (генотип) включает в себя и общую для всех людей, и индивидуальную компоненту, стадии, закономерности онтогенеза разных представителей человечества примерно одинаковы и в то же время всегда имеют индивидуальные отличия. Общая компонента создалась в процессе эволюции и обусловлена тем, что все люди принадлежат к одному виду. Индивидуальная обусловлена генами, полученными от конкретных родителей. От этих генов зависят врожденные особенности и телесной организации, и морфофункциональных (хромосомных, биохимических, физиологических) характеристик организма, и нейрофизиологических свойств нервной системы, и программ поведения (являющихся континуумом разных поведенческих форм).

Кстати, В. М. Русалов обнаружил целый ряд врожденных программ поведения, отличающихся у разных людей в соответствии

с морфологическими особенностями их организма. Есть программы, которые определяют продолжительность сохранения детских форм поведения; программы мужского поведения (их В. М. Русалов выявил двенадцать!); программы, определяющие поведение через тип обмена веществ — жировой или углеводный (при первом энергия накапливается быстро, а тратится медленно, при втором все происходит наоборот). Есть и другие врожденные программы поведения человека.

Сторонники биогенетической объяснительной ориентации не отрицают значимости социокультурной ситуации для развития конкретного человека. Они признают, что способы выражения общих закономерностей развития, врожденных видовых свойств и потребностей, формы проживания одинаковых для всех людей стадий онтогенеза в значительной мере зависят от социальных и культурных условий жизни индивида. Но с их точки зрения именно генотип детерминирует чувствительность конкретного человека к тем или иным воздействиям среды и культуры. Именно он обуславливает способность человека так или иначе реагировать на социокультурные факторы, определяет структуру и способ проявления его потребностей. Именно он выделяет те условия, объекты, с которыми человек взаимодействует наиболее активно.

Для сторонников *социогенетической* объяснительной *ориентации* онтогенез — это процесс адаптации ребенка к культуре, в ходе которого происходит научение в самом широком смысле слова. Ребенок получает и усваивает информацию о социальных ценностях, о технологии ролевого поведения, о сущности социальных позиций и т. д. Движущей силой развития человека признаются противоречия, присущие культуре любого сообщества и существующие между культурой социума и культурой ее конкретного носителя. Не отрицая наличия и различия врожденных свойств людей, сторонники социокультурной объяснительной ориентации считают: именно культура делает реальным фактом потенциальные, генетически заданные особенности индивида. Именно состояние культуры вызывает к жизни, актуализирует то, что заложено в генотипе. Именно особенности культуры определяют, что и как будет реализовано из генетически заданного человеку.

Нельзя не заметить, что в представленных концепциях человек рассматривается как относительно пассивное существо: ведь не в его силах выбрать свой генотип или культуру, в которой он рождается.

Иная позиция у сторонников *персоналистской* объяснительной *ориентации*. Для них развитие человека — это процесс сознательной реализации каждым врожденной специфически человеческой активности. Специфическую человеческую активность называют по-разному. Для К. Д. Ушинского — это «духовные стремления». Для

П. Симонова — «идеальные потребности». Для Ж. П. Сартра — «внутреннее Я». Для С. Ваймана — «священный дар».

В любом случае речь идет о врожденных каждому человеку (как существу социальному, разумному, духовному и креативному) специфических потребностях и способностях:

достигать самопревышения;

стремиться достичь такого состояния, которого еще нет;

ориентироваться в проявлении своей активности на идеал, на нравственные и эстетические ценности человечества.

Результатом онтогенеза, с этой точки зрения, становится личность, преодолевшая свою «частичность», ставшая самой собой.

Сторонники персоналистского подхода к объяснению развития человека не считают его существом, полностью детерминированным биологическими и/или социокультурными обстоятельствами. И хотя они признают, что состояние мира (культуры) не безразлично для онтогенеза, основной акцент делается ими на персональной ответственности каждого человека за ход и результаты своего онтогенеза, поскольку каждый человек сам определяет, встать ли над обстоятельствами или подчиниться им; сам определяет, каким он будет (В. Франк).

Соглашаясь в целом с такой позицией, признавая право выбора, самостоятельного решения за каждым человеком (не только за взрослым, но и за ребенком), нельзя забывать, что ответственность за осуществление ребенком своих прав на самоопределение лежит прежде всего на взрослых.

И биогенетическая, и социогенетическая, и персонологическая концепции развития человека страдают определенной, вполне очевидной, односторонностью. Для сегодняшнего человековедения характерны уход от крайностей, от абсолютизации одной позиции, стремление к интеграции конструктивных идей. Признается некорректным выделение какого-либо одного аспекта развития и трансформация его в главную доминанту и детерминанту онтогенеза. Более продуктивна координация всех аспектов и планов развития: онтологического, культурно-исторического, феноменологического. В. П. Зинченко, например, считает, что следует учитывать не только, как Я меняется в мире, не только потенциальные объективные возможности изменений человека, но и как меняется Я в сознании индивида.

В связи с этим представляет интерес *историко-эволюционная концепция* развития человека. Ее сторонники рассматривают онтогенез как процесс преобразования и воспроизводства человеком общественно-исторического опыта, культуры человечества и своих собственных свойств (физических данных, психофизиологических систем, темперамента, задатков, знаний, статусов, ролей и пр.). Такое преобразование и воспроизводство осуществляются человеком начиная с пренатального (внутриутробного) периода

своей жизни. Уже тогда у него складывается специфически человеческая психика. Он рождается готовым к усвоению человеческих форм поведения, речи, культуры и опыта человечества. При этом с самого рождения ребенок не только активно усваивает культуру и опыт, но также активно вплетается в этот опыт, в присущую только человеку систему социальных связей и изменяет ее и себя.

Для преобразования и воспроизводства ребенком культуры и себя самого важное значение имеют и богатство его жизненного опыта, и генетически заданные ему программы, и его органические особенности. Но влияние тех и других преломляется и осуществляется через образ окружающей жизни. Образ жизни окружающего ребенка социально-предметного мира предоставляет ему потенциальные возможности для развития. Реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает ценности, нормы, мотивы, выработанные обществом как субъективно значимые, как цель, ради которой он живет. Свой образ окружающего, своя система отношений и ценностей складываются у ребенка в процессе совместного с другими, прежде всего взрослыми людьми, бытия, через способы осуществления человеческого со-действия.

Со-действие с другими людьми и с собой как с другим рассматривается в историко-эволюционной концепции как важнейшее условие развития человека, его движущая сила. Признается, что оно движет развитие человека и тогда, когда является реальным процессом, и тогда, когда протекает в воображении, воспоминаниях, грезах.

Со-действие ведет развитие ребенка от совместных со взрослыми актов поведения через подражание к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами. При этом, как правило, происходит переход человека с режима потребления, усвоения культуры на режим овладения ею ради создания собственного образа жизни.

Таким образом, онтогенез человека рассматривается в историко-эволюционной концепции как процесс, органически связанный с его общественным существованием, но невозможный без собственной активности человека по усвоению как исторически сложившихся видов и форм деятельности, так и идеальных форм бытия, без осознания мира и самоосознания.

Результатом развития с этих позиций является усиление человека как субъекта общественной и личной жизни, увеличение его вкладов в социогенез, ясное осознание и четкое формулирование жизненной концепции, целей и принципов жизни (т.е. смысла жизни).

Историко-эволюционная объяснительная ориентация развития человека наиболее близка педагогической антропологии.

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

И филогенез, и онтогенез происходят в *пространстве* и *времени*. Наука издавна интересуется этими категориями. В материалистической науке пространство и время обозначают как основные всеобщие формы существования и движения материи, так и основные всеобщие условия бытия и развития человека.

Пространство и время понятийно и сущностно тесно связаны друг с другом. Эти формы движения материи возникли одновременно со Вселенной и зависят от процессов, происходящих в ней. Например, время, согласно концепции А.А.Фридмана, может остановиться в результате «расширения» Вселенной, «разбегания» галактик. Расширившись до бесконечности, может прекратить свое существование и пространство.

Современная наука выделяет несколько аспектов пространственно-временного существования и развития человека: природный, социальный (исторический), персональный (собственный).

Как важный элемент Вселенной, человек развивается, включаясь в космические, природные ритмы, подчиняясь закономерностям развития жизненных процессов. Его развитие происходит в то же время в социуме, в котором меняются поколения, жизнь наполняется историческими событиями, протекает в определенном темпе и ритме. Любые социокультурные условия характеризуются определенными режимами смены труда и отдыха, средней продолжительностью жизни человека, протяженностью детства. Развитие человека осуществляется также в конкретном пространстве, во времени собственной жизни, где он сталкивается с конкретными условиями жизни, вырабатывает субъективное отношение к ним, к объективно существующему времени и пр.

Взаимодействие разных пространственно-временных аспектов между собой, а также пространства и времени бытия человека в целом — тесное и сложное. Природный, социальный и персональный аспекты бытия и развития человека не существуют друг без друга, пересекаются, взаимоопределяют друг друга, представлены друг в друге в свернутом виде. Каждая разновидность пространства и времени определяет по-своему развитие человека. Но особенно важными для онтогенеза оказываются *персональное пространство* и *собственное время* человека, кажущееся самым «узким» из всех видов человеческого бытия. Между тем именно персональное пространство и время как микрокосм охватывают и природное, и социальное бытие человека. Именно персональное пространство и собственное время воспринимаются человеком как наиболее значимые. Именно они делают остальные формы человеческого бытия значимыми или индифферентными для развития конкретного индивида.

Человек активно включается во все аспекты пространства и времени. Он адаптируется к ним и ассимилирует их, пытается организовать, изменить их и овладеть ими.

Восприятие пространства и времени — одна из важных составляющих онтогенеза, зависящих от социально-экономических условий жизни, от состояния культуры и самосознания человека. Формирование представлений о пространстве и времени — трудный процесс, требующий от человека немалых усилий. Особенно наглядно демонстрирует это ребенок, который без специального обучения, без определенных занятий, специальных предметов, жизненного опыта не способен измерить, определить, дифференцировать пространственно-временные характеристики.

Но и в филогенезе человек прошел долгий путь познания пространства и времени. Человечество довольно долго шло к созданию таких понятий, как «эпоха», «столетие», «минута», «возраст», «первобытный», «подросток» и др. Да и наполнение категорий «время», «пространство» изменялось в течение истории человечества. Оно развивалось от интуитивного — к научно обоснованному; от описательного, приблизительного — к сверхточному; от синкретичного — к дифференцированному; от индифферентного — к ценностному. Понимание своего положения в пространстве и времени тоже прошло несколько этапов: от полной зависимости («раба») — к относительной независимости — к «хозяину», затем — к «жертве» и наконец — к «равноправному сотруднику».

В неолите человек воспринимал пространство и время слитно, как целостную природу, бескрайнюю и бесконечную, от которой зависит его жизнь, которой надо подчиняться, которую нельзя изменить. Человек и время существовали как бы параллельно.

Человек знал (и относился к этому как к неизбежности), что пройдет определенное число лун и родится ребенок, мальчик станет мужчиной; изменится пространство: появятся плоды, оскудеет лес, начнется половодье и т. д.

В палеолите природные изменения, оседлость и созидательная деятельность человека привели к «разведению» пространства и времени, к ощущению ограниченности пространства и конечности его ресурсов, к чувству некоторой автономии от природы, пониманию необходимости активного освоения пространства своего бытия, к осознанию возможности взаимодействовать со временем.

Действительно, человек убеждался: стоит в нужный момент посадить семена — и через определенное время появится урожай, и т. д.

Постепенно человек и время стали пересекаться. Время и пространство — наполняться социальным смыслом. Люди — накапливать предметы материальной и духовной культуры. Не только пространство, но и время разных социальных групп — различаться. Появились претензии на определенные территории как на собственность этноса. Время материализовалось в зданиях, сооруже-

ниях, предметах. От настоящего отделилось прошлое и вычленилось будущее, оба они стали ценностью.

В дальнейшем пришло понимание взаимодействия, взаимосвязанности времен, начались попытки измерить время. Но пока господствовал ручной труд, время не было ценностью, не было понимания того, что не только человек живет во времени, но и время — в человеке, что человек может быть его хозяином.

Чем более сложными становились общество и трудовая деятельность людей (усложнение производства, разделение труда, повышение производительности труда), чем больше понимал человек свои возможности как творческого существа, чем более осознанно осваивал Землю (совершал великие географические открытия, осознанную мифацию, колонизацию неосвоенных земель, ирригацию, вырубку лесов и пр.), чем более независимым становился от природы благодаря различным приспособлениям, технологиям, механизмам, тем более дифференцировалось его восприятие не только времени (как явления исторического, биографического, ситуативного и пр.), но и пространства (освоенного и неосвоенного, материальных и психологических характеристик разных пространственных зон и т. д.). И тем более становился он — реально и в своем сознании — полновластным хозяином пространства и времени. Человек стремился законсервировать прошлое или подстегнуть будущее, изменить лик Земли, своих поселений и жилищ.

Научно-техническая революция привела к тому, что время стало одной из высших ценностей человека, а пространство его социального бытия невероятно расширилось. Сегодня человек проводит изучение Марса и Венеры, побывал на Луне, почти не осталось не тронутых человеком уголков Земли. «Охота к перемене мест» из «добровольного креста, весьма мучительного свойства» (А. С. Пушкин) немногих превратилась в обыденность, всеобщую потребность, для многих — в необходимость.

Это изменило и самого человека. Он сегодня отличается, с одной стороны, динамичностью, коммуникативностью, высокой адаптивностью и информированностью, внутренней свободой, способностью опережать время, с другой — суетностью, отчужденностью от природы, ослаблением «корней», уходом от реальности в транс, наркотические состояния, воображаемый мир. В определенном смысле человек стал жертвой расширения пространства своего бытия и стремления овладеть временем, измерить его до тысячной доли секунды.

Сегодня все глубже осознаются следующие идеи:

— пространство и время жизни конкретного человека зависят от его возраста, уровня личностного развития, пола, социального слоя, к которому он принадлежит;

— при этом всегда обнаруживаются единство реального и воображаемого аспектов бытия, а также загадочность во взаимо-

действии человека со временем. (В восприятии индивида время может сжиматься и растягиваться; время привычной деятельности воспринимается с чрезвычайно высокой точностью; время, заполненное интенсивной деятельностью, кажется в настоящем очень коротким, а в воспоминаниях отражается как очень длительное.);

— биографическое время любого человека бесконечно тянется из глубины веков в далекое будущее, поэтому высокой ценностью является жизнь и «здесь и сейчас», и в прошлом, и в будущем.

Человек взаимосвязан с пространством и временем своего бытия. Эта взаимосвязь сложна и противоречива. Ее результаты оказываются благотворны только при условии гармонических взаимоотношений человека с пространством и временем своего бытия, установления *динамического равновесия* своего внутреннего мира с пространством жизни человечества, психологическим временем других людей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ ИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Проведенный выше анализ проблем, связанных с развитием человека, позволяет сделать интересные педагогические выводы.

1. Развитие любого ребенка включает в себя процессы и повторяющие эволюцию человека как вида, и характеризующие индивидуальную историю именно этого человека, способствующие и социализации, и индивидуализации его. Дети многим отличаются друг от друга:

органическими возможностями включения во взаимодействие с другими людьми;

задатками и способностями отзываться на случайности, на определенные качества социокультурной среды;

врожденными программами, позволяющими так или иначе ассимилировать среду;

жизненным опытом, важным для критического и конструктивного отношения к окружающему миру;

набором деятельностей, которые выбирает для себя ребенок; внешним видом и т. д.

В силу этого результаты развития конкретных детей всегда разные.

2. Онтогенез ребенка зависит как от механизмов, влияющих на развитие всего живого (космические явления, активность Солнца, эволюционные закономерности), так и от специфически человеческих видовых особенностей (активности, разумности, духовности, социальности, противоречивости и др.). Он является процессом экстенсивным и интенсивным одновременно.

3. Для оптимального развития ребенку необходимо иметь возможность быть активным как в физическом, так и в духовном плане. Известно значение активных «мускульных» (по К. Д. Ушинскому) движений, спортивных занятий, подвижных игр для созревания здорового организма ребенка. Но двигательная активность важна и для развития психических процессов, эмоционального здоровья, творческих способностей, стремления к свободе, созидательному труду и даже для формирования представлений о пространстве и времени.

4. Каждый период жизни — особая целостность и самостоятельная ценность — имеет сильные и слабые стороны. Причем то, что становится слабостью в более старшем возрасте, оказывается необходимым достоинством ребенка. Поэтому каждый возраст должен быть прожит по-своему. Нельзя торопить развитие, «проскакивать» какие-то периоды, оставлять нерешенными задачи любого возраста. Например, идеализация мира, взрослых, неистребимый оптимизм, максимальная широта и вместе с тем поверхностность интересов — эти возрастные особенности младшего школьника в подростковом возрасте неуместны. Их наличие говорит об инфантилизме школьника. Вместе с тем они совершенно необходимы в 7—10 лет для полноценного развития человека в дальнейшем, для формирования прочного «фундамента» его личности. Важнейшей задачей в связи с этим становится *своевременность педагогических действий*, на что постоянно указывал К. Д. Ушинский.

5. Развитие ребенка, хоть и разделено на периоды, является целостным процессом. Результатом этого процесса становится изменение всего человека (его сознания, чувств и воли, его организма и духовной сферы), а не только психики и тем более не только интеллекта, как это часто представляется педагогам, специалистам по детской психологии, родителям.

6. Эффективное развитие ребенка невозможно без и внереального и идеального взаимодействия со взрослыми, затем — сверстниками, без диалога с самим собой. Основная задача взрослого — научиться сотрудничать с ребенком, вести с ним диалог, ибо педагогика сотрудничества — это и есть со-действие, оптимально поддерживающее механизмы развития растущего человека.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте филогенез человека.
2. Раскройте основные характеристики онтогенеза.
3. Проанализируйте отличия различных объяснительных ориентаций процесса развития.
4. Обоснуйте адекватность историко-эволюционной концепции предмету и объекту педагогической антропологии.
5. Опишите пространственно-временное бытие человека.

6. Как связаны развитие человека и его представления о пространстве и времени своего бытия?

7. Назовите основные современные идеи пространственно-временного бытия человека.

8. Почему нельзя торопить развитие ребенка?

9. Какая педагогическая стратегия наиболее оптимально способствует развитию ребенка?

Литература для самостоятельного изучения

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964.

Ахундов М. Д. Концепция пространства и времени: Истоки, эволюция, перспективы. — М., 1982.

Блонский П. П. Педология. — М., 1999.

Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 3.

Вернадский В. И. Пространство и время в живой и неживой природе. — М., 1975.

Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. — М., 1988.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 3.

Габричевский А. Г. Пространство и время // Вопросы философии. — 1994. — № 3.

Головаха Е. И., Хроник А. А. Психологическое время личности. — Киев, 1984.

Гумилев Л. Я. Древняя Русь и Великая степь. — М., 1989.

Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности. — М., 1980.

Зинченко В. П. Проблемы психологии развития: Читая О. Мандельштама // Вопросы психологии. — 1991. — № 4, 5; 1992. — № 5—6.

Кон И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. — М., 1988.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Миросян А. И. Психология пространственного восприятия. — Ереван, 1990.

Моисеев Н. Н. Вернадский и современность // Вопросы философии. — 1994. — № 4.

Моисеева Н. И. Время в нас и время вне нас. — Л., 1991.

Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. — М., 1994.

Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. — М., 1991.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.

Чудновский В. Э. К проблеме соотношения внешнего и внутреннего в психологии // Психологический журнал. — 1993. — № 5.

Лекция четвертая

КУЛЬТУРА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Культура в объятия первого
встречного не падает.

Б.Л. Пастернак

Высокий интерес к культуре как значимому для воспитания явлению традиционно свойственен педагогике, в том числе и педагогической антропологии. Это объясняется, во-первых, тем, что социальное и персональное пространство, историческое и личное время бытия как взрослого человека, так и ребенка заполнено предметами, отношениями, ценностями, информацией и технологиями, имеющими прямое отношение к материальной и духовной культуре.

Именно культура является содержанием воспитания, материалом, из которого строится воспитание. Культурная среда — основное поле деятельности воспитателя. Овладение культурой — одна из важных воспитательных задач и в то же время основное средство воспитания.

Во-вторых, культурный опыт ребенка — постоянный фон его жизнедеятельности. Этот опыт во многом предопределяет, с одной стороны, особенности общения и поведения, уровень духовных стремлений, критерии самооценки и другие характеристики ребенка; а с другой стороны — задачи воспитания данного ребенка и способы их осуществления.

В-третьих, воспитание (его содержание, воспитательные традиции, аксеологические акценты, предпочитаемые технологии и пр.), а также формы проявления воспитанности людей — важные составляющие, характерные особенности любой культуры.

Наконец, воспитание во многом определяет судьбу конкретных культур: оно способствует их сохранению или разрушению, консервации или модернизации, целостности или мозаичности, элитарности или массовости.

Вот почему анализ культуры и как реального явления, и как научного понятия органичен для педагогической антропологии.

ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»

Понятие «культура» — общенаучная категория, имеющая длинную историю и отражающая достаточно сложную реальность.

На определенном этапе развития науки возникло близкое культуре понятие «цивилизация».

Сегодня эти понятия иногда выступают как синонимы, иногда — как совершенно различные термины. В науке дискутируется вопрос о том, что обозначает каждый из этих терминов, какой из них «шире», какое из обозначаемых ими явлений старше, и др.

В настоящее время и само понятие «культура» не имеет единого, всеми принятого толкования.

В современной науке существует множество наук, занимающихся изучением культуры, и множество концепций культуры, для каждой из которых за этим словом скрывается вполне определенный, четко очерченный смысл. Таких концепций насчитывается более двадцати. Так, для *аксеологической концепции* культура — это явление, отражающее духовную природу человека, это выражение духовных ценностей и нравственных норм человечества. *Деятельностная концепция* видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура — совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.). *Личностная* (или поведенческая) *концепция* представляет культуру как актуализацию социальной природы человека: как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации. (Данная концепция наиболее близка традиционной педагогике с ее заботой преимущественно о культуре поведения ребенка.) *Семиотическая концепция* трактует культуру как совокупность знаков, как систему, передающую и хранящую информацию. *Социологизаторская концепция* характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, степень развития конкретного народа, социума. Для *суммативной концепции* культура — сумма продуктов деятельности и общения людей; «склад» технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его развития; наследие, оставленное прошедшими поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. *Эвристическая концепция* сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе, обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе.

Каждая из концепций культуры по-своему интересна, каждая имеет право на существование. Но культура не исчерпывается од-

ним, каким бы то ни было аспектом, она представляет собой *сложное системное образование*. Именно поэтому возможно и существование различных, иногда противоречащих друг другу концепций культуры, и выделение культурологических аспектов в различных отраслях знания. Именно этим объясняется и терминологическая путаница, и возникновение специальной науки — культурологии, изучающей историю теоретических представлений о культуре.

Постичь и определить культуру люди пытались издавна. Уже в древнейшем из языков — санскрите — имеется соответствующее понятие, смысл которого «просвещение». В латыни «культура» — более многозначное слово. Оно означает и «воспитание, образование, развитие», и «почитание», и «возделывание». Можно сказать, что для древнего сознания культура — это прежде всего односторонний процесс передачи и воспроизводства знаний, нравственных установок, смыслов, опыта от одного поколения к другому, являющийся глобальным условием жизни человека в обществе. Такое понимание сущности культуры сохраняется и в современном сознании, научно и обыденном.

Разнообразные культуроведческие науки и концепции сходятся в следующем:

- культура отличает человека от других живых существ;
- через культуру происходит социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса, человечества;
- культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки.

При этом в современном научном знании обнаруживаются следующие тенденции. Одна из них — анализировать соотношение культуры и природы. Одни авторы противопоставляют их друг другу. (Такой позиции придерживался, например, Л.Н.Толстой, для которого природа — это гармония красоты, а культура — прошлое людское произведение.) Другие видят в культуре продолжение природы, рассматривают ее возникновение как результат развития не только общества, но и самой природы. Например, В. И. Вернадский рассматривал культуру как естественное и неизбежное проявление жизни, а не как что-то чуждое природным явлениям. П. Флоренский утверждал, что культура органично включает в себя природу и потому «растит и питает» человека. У современных исследователей мы можем встретить похожие взгляды. Так, Н. З. Чавчавадзе считает, что энергия культуры почерпнута из природы. Оригинальной позиции придерживался Д. С.Лихачев. Он рассматривал человека и природу как две различные культуры, которые не могут существовать друг без друга. Каждая из них — плод исторического развития, и если природа издавна и повсеместно влияет на человека и его культуру, то человек влияет на природу — лишь недавно и не всюду.

Другая тенденция — рассматривать культуру прежде всего как весьма специфическую и самоценную сферу человеческого бытия и при этом подчеркивать особую роль, которая принадлежит в процессе создания культуры выдающимся, особенным людям. (Не случайно в сферу заботы Министерства культуры входят театры, музеи, музыкальные школы, библиотеки и тому подобные «немассовые» учреждения.) В связи с этим интересна гипотеза, по которой культура как элитарная деятельность возникла в человеческом сообществе для удовлетворения потребности людей иметь ориентиры надежности принятых решений. Такие ориентиры давали сначала маги и колдуны, затем — герои и люди искусства, позже — ученые. Функции ориентиров выполняли талисманы и заклинания, ритуалы и предания, легенды и мифы, а позже — религия, искусство и наука. Именно эти составляющие, как известно, и лежат в основе любой культуры.

Существует и тенденция понимать под культурой все содержание жизни, которое характерно и для человечества в целом, и для конкретных сообществ людей (народов и стран, производственных и неформальных объединений и пр.), и для каждого человека (взрослого и ребенка).

КУЛЬТУРА КАК ЯВЛЕНИЕ

Большинство исследователей сходятся во мнении, что *культура — не менее сложное явление, нежели сам человек.*

Действительно, судьба культуры, как и судьба каждого человека, тесно переплетена с жизнью общества. Она и материальна, и духовна. Она воплощает рациональную и иррациональную стороны бытия человека. В ней всегда существуют в единстве, во взаимодействии, в сложном равновесии традиции и новаторство, культурное наследие и актуальная культура, консерватизм и радикализм. Таким образом, культура — это, как и человек, явление противоречивое. Причем характеристики культуры, кажущиеся взаимоисключающими, не только органично сосуществуют в ней, но и обуславливают ее целостность, обеспечивают ее сохранение и развитие, позволяют ей всегда быть одновременно устойчивой и динамичной.

В этой связи изложим гипотезу И. А. Ракитова. Он считает, что культура любого человеческого объединения всегда имеет «ядро» и «защитный пояс». «Ядро» — это хранилище наиболее характерного для данной культуры. Его функция — сохранение и передача самоидентичности социума, этноса, поэтому ядро культуры, «как ДНК человека», обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью. «Защитный пояс» — это своеобразный фильтр, который пропускает информацию из ядра во все струк-

туры социального организма и в то же время адаптирует, перерабатывает или поглощает, гасит, не допускает до «ядра» информацию из других культур. Он гораздо более изменчив и гораздо менее устойчив, чем «ядро». Это позволяет культуре конкретного сообщества, с одной стороны, сохранять свою сущность, а с другой — дает ей возможность взаимодействовать с другими культурами, с иными этноисторическими субъектами. «Защитный пояс» обуславливает возникновение и существование так называемой «притворяющейся культуры», которая внешне выглядит как изменившаяся, хотя ядро ее остается прежним. Возможно, один из примеров «притворяющейся культуры» дает Петровская Россия, европеизировавшаяся внешне и оставшаяся практически неизменной внутри.

В настоящее время высокая стабильность «ядра», сохраняя культуру, мешает ее адаптации к стремительно меняющимся условиям, тормозит усвоение ею новых цивилизационных механизмов. Все это может подталкивать культуру, а значит, и ее носителей — этнос, социум — к саморазрушению. В то же время ассимиляция ядра тоже грозит культуре уничтожением. Выход из этого противоречия И. А. Ракитов видит в «модернизации ядра» в критический период жизни социума в сторону уравнивания традиционного и актуального его содержания.

Сложность состоит в том, что модернизация «ядра» культуры — это процесс спонтанный, самоорганизующийся. На него нельзя воздействовать прямо, администрированием. Он готовится достаточно долго и совершается общественным сознанием народа.

Согласно М. М. Бахтину и А. Г. Асмолову, помогает этому процессу не только социально-экономическая ситуация, но и юмор, «смеховая культура». Отмечено, что она расцветает именно в критические периоды жизни социума и часто выглядит как «антикультура» по отношению к высмеиваемому миру. Поскольку смеховая культура выворачивает церемонии и нормы традиционной культуры наизнанку, она тем самым угнетает старые и поддерживает новые ценности, нормы и прецеденты. Более того, поскольку человек чувствителен к высмеиванию, смех довольно жестко регулирует поведение людей, что приводит к созданию новой действительности.

Итак, *целостность культуры противоречива. При этом она не монолитна, а многосоставна, многослойна.* Эта ее особенность обнаруживается как на уровне культуры человечества, так и на уровне культуры общества и отдельного человека.

Педагогика непосредственно связана с последним. Она традиционно вычленяет в культуре ребенка такие составляющие, как умственная, нравственная, правовая, физическая, экологическая, экономическая и другие, соответствующие различным видам деятельности человека. Наиболее полно такая позиция была пред-

ставлена в свое время в общегосударственной программе воспитания школьников, реализация которой показала непродуктивность «вертикального» разреза культуры человека. Сегодня можно вычлениить и «горизонтальные слои» культуры конкретного человека и рассматривать ее как взаимноинтегрированный комплекс трех пластов: информационного, технологического, аксеологического.

Информационный пласт культуры возникает в процессе усвоения ребенком знаний, базовых для человечества, конкретного общества, этноса, группы людей и связан с этим процессом. Системообразующими информационного пласта культуры являются антропологические знания, представления о себе как личности, индивидуальности, субъекте деятельности.

Технологический пласт культуры возникает в процессе овладения ребенком совокупностью операциональных и интеллектуальных умений и навыков, которые обеспечивают высокое качество его деятельности, высокий уровень соответствия требованиям, предъявляемым обществом, окружающими людьми, самим человеком к результатам его деятельности, и связан с этим процессом.

Аксеологический пласт культуры возникает в процессе интериоризации ребенком традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей и связан с этим процессом.

Названные пласты культуры пронизывают друг друга. Они не только не существуют друг без друга, но и невозможны в чистом виде. Действительно, знания тесно взаимосвязаны с умениями и навыками. Успешность овладения и теми и другими обеспечивается мотивацией, ценностными ориентациями человека. Поиск новых знаний, создание новых технологий соответствуют признанию определенных ценностей как актуальных. Например, трудоемкие и материалоемкие технологии соответствуют представлению о человеке и природных ресурсах как малозначимых явлениях. А ресурсосберегающие, наукоемкие технологии — осознанию высокой значимости природы Земли, отношению к человеку как высшей ценности.

Если культура отдельного человека сложна и многосоставна, то культура общества тем более: ведь в ней сосуществует множество субкультур. *Субкультурами* называют *этнические, возрастные, региональные, групповые, профессиональные образования, целостные и автономные по своему характеру, существующие внутри господствующей, преобладающей культуры*. Субкультура создается чаще всего единомышленниками, которые стремятся выделиться из окружающей среды, более или менее агрессивно обособиться в обществе. Вот почему любая субкультура характеризуется специфическим набором ценностей и традиций, стереотипов и правил поведения, особым языком и внешним видом тех, кто к ней принадлежит.

Не все составляющие субкультуры не традиционны, не совпадают с общепринятыми. Каждая субкультура в той или иной мере и отрицает господствующую культуру, и отражает ее, и делает в нее свои «вклады», не всегда позитивные. В связи с этим субкультуры могут способствовать как совершенствованию, обогащению господствующей культуры, так и расшатыванию ее. История человечества убеждает: нельзя безнаказанно игнорировать субкультуру (особенно этническую); нельзя насильственно изымать ее из господствующей культуры, из жизни человека. Все это обедняет пространство бытия людей, провоцирует культурное отчуждение их друг от друга.

Специфика сегодняшней ситуации состоит в том, что практически любой человек, в силу развития информационных технологий, оказывается включен в различные субкультуры. Эффект пересечения субкультур, как отмечает Н. Б. Крылова, двойной. С одной стороны, человек оказывается в положении *маргинала* — существа, находящегося между культурами, поверхностно включенного в каждую из них, не имеющего серьезной базовой культуры. А с другой — человек получает возможность выработать установку на диалог культур, демократические формы общения с людьми, представляющими разные культуры, терпимость к «иным» людям. У него может сложиться более широкий круг знаний и интересов, сформироваться более гибкое мышление и толерантность.

Для педагогической антропологии наибольший интерес представляют, естественно, детская и юношеская субкультуры. Известно, что они возникают из-за стремления подрастающего поколения к самостоятельности, автономному существованию, демонстративному самовыражению и пр. Детские и молодежные субкультуры чаще всего своеобразные резервации в мире взрослых, жизнь в них протекает по своим законам. Многие из них тяготеют к существованию в виде явной или тайной оппозиции не только к взрослому миру, но к традиционной культуре вообще. Возникновение других субкультур «спровоцировано» взрослыми, которые вместе с детьми создают «лояльную» обществу субкультуру определенного образовательного учреждения, объединения клубного типа, микроколлектива.

Возрастная субкультура оформляется с помощью специфических ритуалов встречи, прощания и т.д.; жаргона, одежды, причесок, значков и других внешних атрибутов. Все они дают основание стороннему наблюдателю констатировать отличие данной субкультуры от господствующей, от других рядоположенных субкультур. В то же время они помогают представителям определенной субкультуры осознать и утвердить себя в качестве «мы» в обществе, в преобладающей культуре взрослых, среди других сверстников.

За внешней, более или менее вызывающей непохожестью скрываются и внутренние отличия принадлежащих к конкретной группе

детей: определенная иерархия ценностей и жизненных ориентиров; излюбленная деятельность; предпочитаемые игры; характер восприятия своей группы, себя, мира, других людей.

При этом, как отмечает Н. Б. Крылова, детская «вольная» субкультура ближе к нормам общечеловеческой морали и оказывает более поверхностное влияние на детей, чем подростковая. Принадлежность же подростка или старшеклассника к определенной субкультуре может очень быстро изменить его физический облик, повлиять на здоровье, на формирование психических процессов, образа *Я*, причем скорее в худшую сторону.

Для того чтобы этого не случилось, исследователь советует соединять ключевые для детской и подростковой субкультур понятия с системой общечеловеческих культурных ценностей. Успех такой деятельности во многом зависит от нравственных ориентиров лидеров определенной группы, от нравственной атмосферы ближайшего окружения, авторитетности конкретных взрослых для конкретных детей.

Культура человечества тоже имеет сложную структуру. Так, по мнению М. Мид, ей присущи три типа культуры: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Префигуративный тип культуры М. Мид наблюдала в обществах, находящихся в первобытном состоянии; кофигуративный обнаружила в «пионерских» объединениях людей, осваивающих новые земли, а постфигуративный смоделировала. Интересно, что отличаются они прежде всего традициями взаимоотношений разных возрастных групп внутри социума. Вот почему анализ этих типов культуры представляется полезным для педагогической антропологии.

В *префигуративном типе культуры* моделью жизни, поведения, непререкаемым авторитетом для более младших поколений являются предки, старшие по возрасту люди. Информация, которой владеют старшие, воспринимается младшими как несомненно достоверная, точная, достаточная. Ценности предков — как само собой разумеющиеся и единственно возможные. Технологии усваиваются автоматически, благодаря неистребимым штампам. Внутреннее чувство естественной взаимосвязанности всех, погруженных в такую культуру, органической преемственности поколений такое глубокое, что не всегда нуждается в осознании, вербализации. Человек в такой культуре чувствует себя, как правило, уверенно, комфортно, так как он защищен в прямом и переносном смысле старшими. Он имеет отчетливый образ будущего, который воспроизводит прошлое; ясную формулу смысла и цели жизни. Настоящее для него — средство сохранения и воспроизводства прошлого, поэтому он не нуждается в каких бы то ни было изменениях жизни. Он эффективно действует в стандартных обстоятельствах и привычной обстановке, но не креативен и теряется во внештатных обстоятельствах, вплоть до неврастении. Нельзя не

отметить, что такой тип культуры возникает и сегодня: в идеологических анклавах, в наиболее радикальных, агрессивных субкультурах, в авторитарных педагогических системах.

Конфигуративный тип культуры, как правило, однопоколенный. Эта культура менее разнообразна, более поверхностна, чем префигуративная, но более гибкая и открытая. В ней преимущественно взаимодействуют, реально живут рядом друг с другом сверстники. Они задают друг другу модель поведения; живут «здесь и теперь», прошлое их не интересует, а будущее видится лишь «в общем виде». Цель и смысл их жизни прагматичны. Человек, живущий в такой культуре, ограничен в своих знаниях, умениях и ценностях, относится как к неизбежности к изменениям жизни в определенных пределах. Общественное бытие для него важнее индивидуального существования. Его коллективистические устремления вытесняют в нем стремление быть индивидуальностью. Он, как правило, способен выносить большие напряжения, трудности, эффективно действовать в нестандартных ситуациях, особенно в группе. Но при этом испытывает серьезные трудности межвозрастного общения и взаимодействия, тревожен, недостаточно уверен в себе. Сегодня такой тип культуры можно обнаружить в иммиграционных сообществах, юношеских компаниях, детских домах, интернатах для престарелых.

Постфигуративный тип культуры характеризуется ориентацией общества, старших поколений на более молодых как на образец, авторитет. Более молодые поколения становятся учителями взрослых, а старшие зачастую отказываются от своих ценностей, знаний, технологий. Это может приводить к взрыву открытий, созданию больших материальных ценностей, стимулировать творческие проявления больших масс молодежи, повышать у них чувство собственной значимости. Человек в постфигуративной культуре акцентирован на новаторстве, свободен от традиций, стереотипов и «предрассудков» прошлого. Его модель жизни строится на полном отрицании прошлого, на обесценивании настоящего. Она ориентирована исключительно на будущее, образ которого идеализирован и смутен. Цель и смысл жизни человека — построение такого будущего, которого еще никогда и нигде не существовало, через разрушение привычного, устоявшегося. Чаще всего человек в такой культуре самоуверен, целеустремлен, инициативен, самодостаточен и не способен к рефлексии и духовному самосовершенствованию. В духовном отношении он часто совершенно убог, эклектичен. Активно действуя в мире, он не уверен в нем, отчужден от многого в культуре. Он так нацелен на будущее, что может быть равнодушен и даже жесток к настоящему, к другим людям, к себе самому: ведь все позволено ради новой жизни. Но в то же время во внештатных ситуациях он креативен и эффективно действует. Однако в ситуации, не требующей напряжения сил, теряется до неврастения.

В любом современном обществе все названные типы взаимно проникают друг в друга. Например, в России после 1917 г. шло агрессивное отрицание прошлого страны, традиционных ценностей, активное «перевоспитание» старших поколений — это проявления постфигуративного типа культуры. В то же время молодежь строила свою жизнь по новым образцам, ориентировалась на авторитет новых героев и вождей, представлявших старшие поколения, что соответствовало префигуративному типу культуры. Объединяясь в коммуны и другие коллективы, люди оказывались в кофигуративном типе культуры. И все это органично и целостно сосуществовало в культуре советского общества.

А. Г. Асмолов в общечеловеческой культуре выделяет такие противоположности, как «полюс полезности» и «полюс достоинства». На каждом из них сосредоточены разные ценности. На «*полюсе полезности*» первостепенной является вера, не основанная на знании. Цель такой культуры — выживание, воспроизводство системы, борьба с врагом. В ней обожают руководителей, а рядового человека не рассматривают как ценность, как значимое существо. К детству относятся прагматически — только как к периоду подготовки к жизни. К старости, физической немощи относятся пренебрежительно. В связи с этим урезается то время жизни, когда человек не является продуктивным работником: время детства и старости. Воспитание и образование на этом «полюсе» сводятся к дрессуре, к формированию функционера. Человека, живущего преимущественно в культуре полезности и создающего ее, характеризуют самоуничтожение и инфантилизм. Он избегает ответственности, ему тяжела самостоятельность; он готов следовать за авторитетом, подчиняться ему, не анализируя его действий. У него зауженное мышление, консервативность в восприятии культуры, тяга к ее традиционному компоненту.

Ведущие ценности «*полюса достоинства*» — человек, жизнь, свобода. В культуре, где преобладают эти ценности, равноправны все социальные структуры, их горизонтальная и вертикальная взаимозависимость глубока и разнообразна. Целью такой культуры является целостное развитие и всестороннее самоосуществление каждого человека, всего социума. Именно этому в первую очередь служат воспитание и образование. В этой культуре равноценны все периоды жизни человека, равно уважаемы и дети, и старики, и инвалиды. Такая культура пролонгирует детство. Человек, живущий преимущественно в культуре достоинства и создающий ее, характеризуется глубокими знаниями, осознанием своей уникальности как бесспорного достоинства, ответственностью за себя, открытостью к взаимодействию с другими. Ему присущи тяга к знанию, научное, диалектическое мышление, осознанная созидательная активность. Он ценит все составляющие культуры, до-
божелателен и критичен.

Понятно, что выделенные А. Г. Асмоловым полюса культуры не изолированы друг от друга. В реальном обществе они представлены оба, но всегда обнаруживается приоритет одной из ценностных ориентаций. Понятно также, что конкретный человек может не только воспроизводить окружающую его культуру, но и создавать, отстаивать, утверждать те ценности, то содержание и образ жизни, которые в данном социуме еще не приняты. Примерами такой ситуации, с одной стороны, служат Я. Корчак в буржуазной, а затем и поработанной фашистами Польше, А.Д.Сахаров в СССР и т. д. А с другой — члены тоталитарных сект, фашиствующие граждане в современной Европе и т. д.

КУЛЬТУРА И ЧЕЛОВЕК

В каком бы аспекте мы ни анализировали культуру, мы везде обнаружим присутствие человека.

Все культурные процессы происходят из одного продуктивного источника — из человека и существуют только потому, что значимы для него.

К сожалению, в настоящее время наблюдаются тревожные мировые тенденции: резкая дифференциация культуры на элитарную и массовую, поверхностное включение многих людей в культуру и даже отчуждение от нее, размывание культурной самобытности многих народов и слоев общества и т. д. Все это заставляет вновь возвращаться к анализу соотношения человека и культуры, их взаимовлияния и взаимозависимости, к рассмотрению проблемы культуры как антропологической.

Суммируя разнообразные исследования, педагогическая антропология выделяет следующие идеи.

Культура выделяет человека из мира живой природы. Она дает ему, с одной стороны, большие преимущества по сравнению даже с самыми высокоорганизованными животными (продуктивные технологии деятельности, глубокая и разнообразная информированность, приспособление к экстремальным условиям жизни и пр.). А с другой стороны, ограничивает его свободу (нравственные табу, чувство ответственности и пр.).

Будучи созданием человека, проявлением его социальной, разумной, креативной и духовной сущности, воплощением жизненного опыта человечества, она невозможна вне человека и зависит от него. *В то же время ни бытие человечества, ни бытие отдельного человека невозможно вне материальной и духовной культуры. Их взаимозависимость обоюдная.*

Процесс создания культуры уходит корнями в далекое прошлое человечества и продолжает совершаться постоянно. В период

первоначального создания культура (субкультура) полностью зависит от своего творца. Затем становится в определенном смысле автономной и относительно независимой от человека. А человек в свою очередь — относительно автономным и независимым от культуры. Будущее культуры — ее содержание, перспективы развития и пр. — определяется вновь людьми.

Каждый человек вступает во взаимодействие с культурой и значим для нее. Каждый способен делать какие-то вклады в нее (если не в культуру человечества, социума, то хотя бы группы). Каждый человек определяет в той или иной степени ее судьбу: что-то востребует, к чему-то окажется индифферентен, что-то актуализирует для себя, что-то распространит среди окружающих.

Культура для человека — не кунсткамера ценностей, не невыблемый свод созданных когда-то знаний, правил, норм, технологий, который должен быть воспринят следующими поколениями, а материал, с которым человек активно работает.

Культура для человека — это не только конкретное содержание пространства бытия любого человека. Она еще, по выражению С. Ю. Степанова, и «неисчерпаемый резервуар судеб, прецедентов». Осмысляя их, человек придает духовный смысл своей деятельности и творит свою жизнь.

Все это определяет *высокий воспитательный и образовательный потенциал культуры*, делает ее мощным фактором развития человека, его социализации и индивидуализации.

Культура влияет на человека в процессе фило- и онтогенеза целостно. На протяжении веков она изменяет его тело, организм, усиливает его разумность, креативность и духовность. В течение отдельной жизни она оформляет индивидуальные и личностные проявления, актуализирует творческую индивидуальность. Еще до рождения человек испытывает на себе влияние культуры и появляется на свет с определенным уровнем готовности к восприятию, отражению ее, с начальным уровнем генетически переданной ему культуры. Эта готовность является тем фундаментом, на котором основывается дальнейшее включение в культуру, из которого вырастает потребность и способность взаимодействовать с ней. Генетически полученная культура закодирована. Расшифровать ее, опереться на нее в своем развитии человек может только в обществе, в деятельности, так или иначе связывающей его с другими людьми.

Мера обладания культурой, ее влияние на конкретного человека зависят от многих факторов. Среди них — тип господствующей культуры и образ жизни, субкультура ближайшего окружения. Но и собственная активность человека чрезвычайно важна. В. П. Зинченко считает, что культура приглашает всех, но может оттолкнуть недостойного, что она — внешний источник, вызов, приглашающая сила, но она бессильна, когда иссякают внутрен-

ние, собственные источники и движущие силы развития и саморазвития. Можно сказать, что *культура могуча и бессильна* по отношению к процессу развития человека.

Взаимоотношения культуры и человека — динамичный процесс. В разные периоды жизни у человека превалирует та или иная его позиция по отношению к культуре. В детстве и юности человек в основном потребляет и воспроизводит традиционную культуру и создает возрастную и авангардную. Во взрослом состоянии он либо продолжает быть новатором в культуре, либо становится ее разрушителем. В старости — хранит и передает ее. При этом степень осознанности, активности, эффективности деятельности в культуре может быть разной.

В каждый период жизни человек воспринимает как более актуальные разные пласты культуры, оказывается более плодотворен и сензитивен к взаимодействию с теми или иными из них. Для дошкольника наиболее значимы аксеологическая и технологическая составляющие культуры. Для школьника все три составляющие важны и интересны. Взрослый акцентируется больше всего на совершенствовании своей технологической или аксеокультуры.

Из одного и того же культурного источника человек в разные периоды своей жизни черпает разное.

Поскольку культура содержит огромные потенциальные возможности воздействия на человека, на его развитие, воспитание, социализацию, постольку *человек (и как вид, и как индивид) объективно оказывается не только творцом культуры, но и одновременно ее творением, а иногда — жертвой.*

Это справедливо и по отношению к ребенку. Он тоже и значимый субъект культуры, и ее объект, и «продукт». От его собственных усилий зависят глубина и широта его «культурного слоя». Он занимает в культуре разные позиции. Он включен не только в господствующую, традиционную культуру, но и в молодежную, групповую и другую субкультуры.

Итак, анализ культуры как антропологического явления показывает, что культура, как сказали бы математики, конгруэнтна человеку. Она интегрирует природу и общество, наследие человечества и жизнь отдельного человека. Она объединяет материальное и идеальное, время и пространство бытия человека. Она — проявление творческой природы человека, один из мощнейших факторов и важнейших условий его развития. Она динамична, является противоречивой целостностью и сложным, многогранным объектом изучения. Она живой процесс осуществления, овеществления деятельности человека в материале природы. Она охватывает как деятельность живущих ныне людей, так и наследие, в котором запечатлен труд всех предшествующих поколений. Однако сама человеческая деятельность, образующая ткань культу-

ры, может быть как рутинной, так и инициативной, ломающей канон (Ю.Афанасьев, Г. Бакланов и др.).

Вопросы и задания

1. Обоснуйте тезис: культура — содержание жизни человека.
2. Назовите основные функции культуры по отношению к человеку.
3. Охарактеризуйте культуру как целостное и противоречивое явление.
4. Каковы подходы различных исследователей к структуре культуры?
5. **Каково** значение субкультуры для подростка?
6. Раскройте особенности взаимоотношений культуры и человека.
7. Каковы взаимоотношения культуры и ребенка?

Литература для самостоятельного изучения

Асмолов А. Г. Непройдённый путь: От культуры полезности к культуре достоинства // Практическая психология — основы индивидуализации и дифференциации образования. — М., 1991.

Базовая культура личности: Теоретические и методические проблемы. — М., 1989.

Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества. — М., 1989.

Библер В. С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. — 1989. — № 6.

Бирич И. А. Роль культуры и искусства в становлении и развитии универсальных сил человека // Человек в зеркале культуры и образования. — М., 1989.

Ильенков Э. В. Философия культуры. — М., 1991.

Кон И. С. Ребенок и общество. — М., 1988.

Леонтьев А. Н. Человек и культура. — М., 1961.

Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. — М., 1979.

Мид М. Культура и мир детства. — М., 1988.

Моисеев Н.Н. Палитра цивилизаций: разнообразие и единство // Человек. — 1992. — № 3.

Ракитов И. А. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: Пример России // Вопросы философии. — 1994. — № 4.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.

Степанов С. Ю., Похмелькина Г. Ф., Коломина Т.Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. — 1991. — № 5.

Субботский Е.В. Детство в условиях различных культур // Вопросы психологии. — 1979. — № 6.

Лекция пятая

ВОСПИТАНИЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Воспитатель, который не вдалбливает, а освобождает, не тянет, а поднимает, не угнетает, а способствует формированию личности, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, вместе с ребенком переживает множество вдохновенных минут.

В теории воспитания мы часто забываем о том, что должны учить ребенка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать.

Я. Корчак

Традиционно воспитание осознается человечеством и педагогической наукой как чрезвычайно сложный процесс. Вслед за классиками современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет («спасает», по Н. И. Пирогову) человеческую сущность любого общества и создает условия как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого человека. Вот почему оно объективно является большой ценностью, актуальной и для настоящего, и для будущего человечества, любого социума, каждого человека.

Размышления о воспитании сопровождают всю историю человечества. Вместе с тем вопрос о сущности самого воспитания остается до сих пор дискуссионным.

В современном научно-педагогическом и общественном сознании воспитание чаще всего рассматривается как специальная деятельность, направленная в основном на детей или взрослых из так называемых «групп риска», цель и результат которой — фор-

мирование или изменение человека в соответствии с социальным заказом.

Для педагогической антропологии, восходящей, как мы уже указывали, к И. Канту, характерно собственное отношение к воспитанию. Конкретизируем его и соотнесем с современной педагогической практикой.

ВОСПИТАНИЕ КАК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ СПОСОБ БЫТИЯ

Еще со времен И. Канта воспитание рассматривается как синкретический процесс, в который включен человек любого возраста и уровня развития. Для педагогической антропологии традиционно отношение к воспитанию и как к прирожденному долгу человека, и как к специфически человеческому способу бытия, и как специальной деятельности, имеющей чрезвычайную ценность. Исходя из этого, современная педагогическая антропология утверждает следующее.

В о - п е р в ы х, воспитание возможно потому, что оно соответствует природе человека, его основным видовым особенностям. Действительно, только человек как существо разумное способен к самоанализу, самонаблюдению, самооценке, самоконтролю, без чего невозможно воспитательный процесс. Только человек как существо духовное осуществляет поиск истины, добра и красоты, ориентируется на идеальные образы и представления, руководствуется совестью, стыдом, долгом, что определяет механизмы воспитания.

Как существо социальное человек не свободен от заботы о том, одобряют, порицают или безразличны к нему хотя бы значимые для него люди, принят ли он своим сообществом, соответствует ли принятым в этом социуме нормам, требованиям, ценностям. Это делает его сензитивным к воспитанию. Как существо незавершенное человек объективно всегда готов к изменениям и самоизменениям, а одним из основных условий его продуктивного существования является самосовершенствование, провоцируемое и поддерживаемое воспитанием.

Для фило- и онтогенеза человека решающее значение имеет историческая преемственность, во многом обеспечиваемая воспитанием.

В силу названных обстоятельств человек имеет потребность и возможность не только вырабатывать у себя, у других, у подрастающих поколений нравственность, вкус и добрую волю, но и осмысливать этот процесс с теоретической точки зрения. Таким образом, *человек (и только человек) имеет нужду и способность к воспитанию* (И. Кант), и поэтому воспитание — органическая составляющая человеческого образа жизни.

Особенно наглядно это обнаруживается в детстве. Ребенок наиболее сензитивен к внешним воздействиям. Он наиболее интенсивно занимается самосовершенствованием. Влияние на него человеческого образа жизни, т. е. образцов и запретов, санкций и поощрений, жизненного опыта — своего и чужого — наиболее очевидно и глубоко.

Однако *потребность в воспитании удовлетворяется, а способность к воспитанию развивается в течение всей жизни*. Если дошкольник стремится быть воспитанником, а способность к самовоспитанию развита у него недостаточно, то школьник все меньше стремится быть воспитанником и все больше и успешнее занимается самовоспитанием. Наиболее осознанно самовоспитание осуществляется в зрелом возрасте. В старости способность воспитываться и самовоспитываться, как правило, угасает.

В любом возрасте у всякого человека есть, условно говоря, «референтный воспитатель». Он может быть как сверстником «воспитанника», так и старшим или младшим по возрасту. Воспитателем может быть как отдельный человек, так и группа людей. Люди эти могут реально существовать рядом с воспитываемым человеком либо быть отделены от него во времени и пространстве, или же вообще являться вымышленными персонажами. Функцию референтного воспитателя может выполнять по отношению к себе и сам человек, причем с достаточно раннего возраста.

Между прочим, по тому, кто является для конкретного человека воспитателем, можно судить о его истинной зрелости. Так, маленький ребенок в силу своей эмоциональности, неопытности, не критичности, физически и психологически зависит от взрослых, доверяет им, идеализирует их. Он готов воспринимать в качестве воспитателя практически любого взрослого, независимо от нравственного и умственного развития последнего. Чем старше становится ребенок, тем самостоятельней он оказывается во многих сферах жизни, тем избирательней относится к людям, тем требовательней относится к взрослым. Воспитателем подростка, юноши становится тот, кто может стать другом, кто непохож на окружающих, кто добивается успеха и признания окружающих и т. п. В зрелые годы человек не осознает себя в качестве воспитанника. И все же выдающиеся, наиболее авторитетные в обществе, в микросреде люди, наиболее популярные вымышленные герои реально являются «властителями дум», образцами для подражания, стимулами для самосовершенствования взрослых, т. е. их воспитателями. В качестве воспитателя взрослого человека может выступать и ребенок, особенно свой собственный. Старый человек из-за сужения и обеднения пространства и времени своего бытия, из-за отягощенности своим жизненным опытом, из-за возрастания не критичности и безапелляционности претендует быть

воспитателем всех, а сам ориентирован, как правило, лишь на себя в прошлом. Эффективность его как воспитателя чаще всего невысока.

В о - в т о р ы х, воспитание — конгруэнтно человеку: оно целостно и противоречиво. Одно из проявлений этого состоит в следующем. Воспитание направлено на отдельного человека, оказывается значимым фактом его индивидуальной жизни, но представляет по сути своей общественное явление. В его основе всегда лежит социальное действие, предусматривающее ответное действие партнера (М. Вебер). Воспитание удовлетворяет не только видовые потребности каждого человека — воспитываться и быть воспитанным. Оно удовлетворяет и потребности человеческого общества — иметь воспитанных граждан.

Содержание представлений о воспитанности зависит от типа культуры конкретного общества, его устройства, экономического состояния. В одних случаях воспитанность понимается почти исключительно как соответствие установленным стандартам и готовность сохранять традиционные нормы, требования, ценности, актуальное состояние общества в целом. В других — акцент делается на способности к нестандартному мышлению, поведению, деятельности, на стремлении ломать устоявшиеся каноны, образцы, формы общественного и индивидуального бытия. Но чаще всего общество одновременно ждет от воспитания и укрепления у граждан привычки к послушанию (т. е. стремления поддерживать традиции), и развития чувства относительной независимости (т. е. социально значимой инициативности, готовности производить разумные изменения в сфере общественного производства, создавать новые продукты и технологии).

Воспитание же всегда решает обе названные, на первый взгляд, противоречащие друг другу задачи, так как для полноценного существования человека (как вида и индивида) необходимы способности и к рутинной, и к творческой деятельности, и таким образом оно одновременно и социализирует, и индивидуализирует человека. При этом оно выполняет определенные, противоречивые функции и по отношению к самому обществу. Оно одновременно и консервирует общество, и изменяет его. Действительно, воспитание, с одной стороны, воспроизводит традиционную культуру, устоявшийся образ жизни, привычные стереотипы, общепринятые ценности, знания, технологии. А с другой — оно создает прецеденты непривычных форм взаимодействия людей; апробирует новые социальные модели; внедряет актуальные знания и новаторские технологии.

Противоречивы и целостны не только его функции по отношению к обществу и человеку. Таковы же и соотношенность воспитания с процессами образования и обучения, и сочетание внутри воспитания стихийности и целенаправленности. Воспитание — это

и мастерство, и искусство, оно не просто содержит как творческий, импровизационный, так и рутинный, алгоритмизированный компоненты — эти компоненты взаимосвязаны, взаимно определяют друг друга.

Издавна отмечалось: потенциал воспитания огромен, но в реальности его возможности ограничены. К.Д. Ушинский писал: «Воспитание может многое, но не все».

Целостный и противоречивый характер воспитания проявляется, в частности, в том, что каждый воспитатель является воспитанником и, наоборот, всякий воспитанник — воспитателем, *а любой человек одновременно — и объектом и субъектом воспитания*. Это обусловлено определенными особенностями человека, который в состоянии не только отражать воспитательные цели и условия, но и ставить, и создавать их, и относиться к себе как к предмету самосовершенствования (С.Д. Поляков). Воспитательное пространство — «единое синтаксическое поле», внутри которого каждый одновременно выполняет противоречивые роли «подлежащего» (*Я*) и «сказуемого» (*ты*). *Я* и *ты* в этом пространстве постоянно меняются местами и взаимно влияют друг на друга, предъявляют друг другу свои цели, интересы, ценности. Таким образом, целостность и парадоксальность воспитания состоит в том, что воспитывать другого можно только перевоспитывая себя: «Не я воздействую на тебя, а ты на меня» (С. Вайман).

Противоречивы и целостны предмет, субъект и объект воспитания, его структура и содержание. Все это отразила давняя традиция трактовать понятие «воспитание» в широком и узком смысле слова, к которой в последнее время добавилось употребление данного термина в «среднем» смысле слова (А. В. Мудрик).

В ш и р о к о м с м ы с л е слова воспитание понимается как стихийное влияние на человека (воспитанника) природы и социальной среды, как неосознанная трансляция культуры от одного поколения, одного социального слоя к другому. Эти процессы сопровождают любую человеческую деятельность, они — фон для профессиональной педагогической работы, но осуществляют их непрофессиональные воспитатели. Эффективность воспитания как глобального и синкретичного процесса зависит от культурно-экономического состояния социального пространства, от чувствительности конкретного человека к воздействиям природной и социальной среды, от осознанности и меры принятия им позиции «воспитанника» природы и общества.

В с р е д н е м с м ы с л е слова воспитание — это процесс целенаправленного создания условий для развития человека. Он осуществляется государством, общественными организациями, отдельными людьми — профессиональными и непрофессиональными воспитателями. Конкретные характеристики этих условий и их эф-

фективность зависят от ценностных приоритетов конкретного общества, признания им определенного типа личности как желательного, осознания социальной значимости воспитательного потенциала среды и воспитательной деятельности.

Воспитание в обоих случаях обращено и к отдельному человеку, и к народу, обществу в целом, и к отдельным его слоям и группам; и ко всем взрослым, и ко всем детям. Можно утверждать, что содержание понятия «воспитание» в широком и среднем смысле слова дифференцируется в настоящее время на семейное, общественное, религиозное, спортивное и пр.

В узком смысле слова воспитание — специальная, совершенно особая по содержанию, методам, технологии деятельность «по "возделыванию"» человеческой целостности» (О. Больнов). Сутью этой деятельности является осознанное, целенаправленное влияние на развитие человека. Воспитание в узком смысле слова осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет основной смысл любой педагогической деятельности. Именно оно направлено прежде всего на детей, молодежь и некоторые группы взрослых людей. Это не только «подготовка» к жизни. Воспитание в узком смысле слова — сама жизнь для тех, кто в него включен. Его эффективность зависит как от профессионализма и человеческой зрелости педагога, так и (а может быть — в первую очередь) от личной активности, осознанности участия в процессе воспитания ребенка, девианта и других участников педагогического процесса. «Ребенок воспитывается в той мере, в какой хочет быть воспитанным», — справедливо отмечал В. А. Сухомлинский.

Все смыслы воспитания как сверхсложного явления, все его пласты и грани взаимосвязаны, взаимно влияют друг на друга. Общепризнанно, что воспитание, в каком бы смысле его ни рассматривать, влияет на человека целостно: оно меняет и его тело, и психику, и духовную сферу. Оно поощряет и порицает определенное поведение, вооружая человека информацией, не всегда осознанной глубоко, о социально одобряемых формах, способах и средствах удовлетворения своих потребностей. Оно «совершенствует человеческое в человеке» (Н. И. Пирогов). Воспитание в любом смысле слова связано и с совершенствованием, и с нивелированием индивидуальных особенностей, с компенсацией и с коррекцией как физических, так и психологических, как поведенческих (внешних), так и духовных (внутренних) характеристик человека.

Наиболее подробно и многосторонне исследовано в науке и описано в художественной и публицистической литературе воспитание в узком смысле, воспитание как специальная деятельность людей. Оно представляет особый интерес и для педагогической антропологии.

ВОСПИТАНИЕ КАК СПЕЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Воспитание в узком смысле, воспитание как специальная деятельность людей характеризуется помимо осознанности и целенаправленности, целостности и противоречивости рядом других важных особенностей. Это деятельность — *духовная, комплексная, динамичная, дифференцированная*.

Духовна она потому, что основным материалом ее являются ценности и идеалы, а главной целью — стимулирование процессов самоопределения, самосовершенствования через приобщение к этим ценностям. Воспитание формирует у ребенка внутренние принципы, которые становятся основными регуляторами действий и поступков и воспринимаются как табу. Нарушить их невозможно, «не потеряв себя», не разрушив образ Я.

Воспитание не только формирует социально ценную иерархию потребностей ребенка. Оно также поддерживает его социальные и идеальные потребности, «социализирует и идеализирует» витальные потребности (П. Симонов).

Так, оно способствует реализации сексуальных потребностей человека не только как физиологически необходимого процесса, связанного с деятельностью определенных желез и инстинктом продолжения рода. Оно органично связывает их с потребностями социальными (заботиться о другом, проявлять к нему внимание, делиться с ним радостью и горем и др.) и идеальными (понимать сущее и должное, добро и зло, смысл и назначение жизни человека и пр.). Чем сильнее выражены социальные и идеальные составляющие сексуальной потребности, тем более глубокое, возвышенное, разнообразное удовольствие она приносит человеку, тем больше отличается человек от животного в своих сексуальных проявлениях.

Комплексный характер воспитания обусловлен взаимозависимостью педагогической деятельности воспитателя и активности воспитанника. Комплексность воспитания проявляется в том, что оно направлено и на сознание, и на подсознание, и на самосознание человека, на его волю и чувства. Воспитание стимулирует развитие и индивидуальных интересов (гедонизма), и чувства долга (обязательности), и осознания необходимости, пользы определенных усилий (прагматизма). Оно осуществляется одновременно через материальную, инструментальную и духовную деятельность и организуется в массовых, групповых и индивидуальных формах. Охватывает как продуктивную деятельность, так и сферу отдыха. При всей осознанности и целенаправленности воспитательной деятельности в ней в то же время комплексно присутствуют и немаловажную роль играют случайность, неожиданность, непреднамеренность.

Динамичность обусловлена объективным изменением частных задач, содержания и набора методов и средств воспита-

ния как в истории человечества, так и в течение жизни отдельного человека, а также возрастными изменениями потребности и способности к воспитанию. Она обнаруживается в выделении возрастного подхода как педагогического принципа; в вычленении социализации как отдельного педагогического процесса; в объективном повышении меры субъектности воспитателя и воспитанника и личностной значимости этого факта.

Д и ф ф е р е н ц и р о в а н н ы й характер воспитания обусловлен возрастными и половыми характеристиками детей, различиями их способностей и жизненного опыта, индивидуальными особенностями каждого ребенка и отражается педагогикой в ее принципах индивидуального, дифференцированного, возрастного подходов.

Рассмотренные выше особенности воспитания как специальной человеческой деятельности всегда объективно присутствуют в педагогическом процессе. Но мера осознанности педагогами-практиками сущности воспитания, целенаправленность их деятельности, как и соответствие конкретной воспитательной ситуации природе ребенка, могут быть разными. В зависимости от этого реальное воспитание оказывается более или менее антропологически безупречным.

ХАРАКТЕРИСТИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ БЕЗУПРЕЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В отечественной педагогике существуют замечательные прецеденты создания антропологически безупречных концепций и организации соответствующей практики. Это дидактические системы Л. В. Занкова и Ш. А. Амонашвили, воспитательные системы В. А. Сухомлинского и А. И. Мещерякова, «коммунарская педагогика» и организация коллективной познавательной деятельности и др.

Подробный анализ каждой из этих концепций свидетельствует об их *высокой воспитательной эффективности*. И дети, и взрослые, создающие подобные концепции и включенные в их реализацию, развиваются целостно. Их индивидуализация и социализация осуществляются гармонично. Каждый из них чувствует себя субъектом своей собственной и окружающей жизни, каждый готов к самосовершенствованию.

Для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей:

осознанная постановка гуманистических целей;

антропологическая ориентированность — акцентирование на развитии человека (и ребенка и взрослого, и ученика и учителя и т.д.);

целостность и продуманность всех компонентов системы;

четкая организация педагогического процесса;
высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания.

Все антропологически безупречные, или (что то же самое) гуманистические, педагогические системы:

поддерживают свойственную детям активность;

опираются на их жизненный опыт;

прилагают специальные усилия, чтобы обеспечить каждому ребенку успех в той или иной деятельности и признание значимых для него людей;

организуют творческое сотрудничество детей друг с другом, с педагогами и родителями;

создают условия для активного освоения ребенком пространства своего бытия;

бережно относятся ко времени ребенка.

Все это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развертывание личностной индивидуальности всех его участников — и детей, и взрослых.

На эту практику, на эти педагогические концепции ориентируется современная педагогика, из них вырастают представления о воспитании будущего.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ВОСПИТАТЕЛЮ

Развитие человечества, проблемы, актуальные для России, все больше ориентируют современное воспитание на решение задач, связанных с гуманитаризацией образования, гуманизацией педагогического процесса, демократизацией воспитательных отношений, созданием правовой основы взаимодействия взрослых и детей.

В то же время кризис традиционных ценностей, размытость нравственных критериев, агрессивность средств масс-медиа, социальная неопределенность, экономические трудности, резкая дифференциация общества, война и терроризм — все это создает «ножницы» между реальным и идеальным бытием граждан, педагогов, детей. Решение в этих условиях вышеназванных задач — дело непростое, но возможное, требующее определенных условий. Среди них одно из важнейших — высокий уровень личностного развития и профессионализм педагога.

Обществу сегодня необходим педагог, стремящийся и способный к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации. Несмотря на актуальность антропологиче-

ского мировоззрения, оно еще не свойственно подавляющему большинству современных российских педагогов.

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя следующее:

органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности;

признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка, соблюдение его прав и свобод и др.) в качестве приоритетных;

формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поро развития человека;

глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской (и своей) индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях;

установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как на взаимодействие, диалог, взаимное движение взрослого и ребенка навстречу друг другу;

признание того факта, что успешно воспитывать можно только при совпадении представлений взрослого и ребенка о совершенном человеке; что анализ состояния и проблем воспитанника — объекта воспитания — всегда является предметом самоанализа его субъекта — воспитателя.

Антропологическое мировоззрение достигается в процессе овладения гуманитарной информацией, прежде всего интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Высокий профессионализм современного педагога, с одной стороны, предполагает его открытость миру, культуре, людям, высокий уровень самоанализа, исследовательской и технологической культуры, а с другой стороны, обуславливается этими качествами.

Остановимся подробнее на технологической культуре педагога.

Среди современных технологий, реализующих антропологическую направленность педагогического мировоззрения, на первый план выходят следующие:

умение создавать возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий;

владение методами организации групповой деятельности, в том числе демократическими процедурами принятия решений, способами делегирования определенных воспитательных функций детям, введения традиций смены организационных лидеров, совместного планирования, коллективной рефлексии в воспитательном сообществе и др.;

повышение доли игры в воспитании, оптимальное ее использование, умение занять игровую позицию во взаимодействии с детьми;

насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством;

создание и поддержание атмосферы взаимного уважения, взаимной терпимости, принятия друг друга, атмосферы доверительного общения и открытости (критике, чужому опыту, нововведениям);

интеграция разнообразных педагогических позиций: защитника, опекуна, старшего друга, консультанта, эксперта, исповедника, исследователя и др. (А. В. Мудрик);

овладение логикой сотрудничества: движения от совместных (взрослого и ребенка) актов поведения к самостоятельному, автономному поведению ребенка;

умение преобразовывать индифферентную для ребенка среду в актуальное и оптимальное пространство его развития;

владение временем как значимым фактором воспитания и самовоспитания: осуществление своевременных, адекватных возрасту педагогических действий; разумная экономия и уплотнение педагогически организованного времени; установление для себя и детей разумного режима труда и отдыха; учет колебания индивидуальных и коллективных биоритмов;

осуществление педагогической поддержки ребенка (О. С. Газман, И. Ю. Шустова, С. М. Юсфин) в процессе осознания им своих потребностей и интересов, овладения способами самоанализа, целеполагания, планирования жизни, а также продуктивного решения внутриличностных конфликтов, проблемных ситуаций в социуме.

Итак, воспитание — это специфически человеческий способ бытия и специальная человеческая деятельность, суть которой — духовное взаимодействие людей друг с другом в целях самосовершенствования. Потребность и способность к воспитанию врождены человеку и изменяются с возрастом. Эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического (технологического) мастерства взрослых, и от желания и возможности ребенка быть воспитанным.

По мере развития человечества воспитание становится все более антропологически ориентированным, антропологические основания воспитания все более укрепляются.

Вопросы и задания

1. Почему воспитание осуществляется только человеком?
2. Как изменяется способность воспитываться в течение жизни?

3. Назовите основные противоречия воспитания.
4. В чем состоят различия воспитания в широком, среднем и узком смысле слова?
5. Каковы основные особенности воспитания как специальной деятельности?
6. Охарактеризуйте антропологически безупречные педагогические концепции.
7. Проанализируйте составляющие антропологического мировоззрения педагога.
8. Какие педагогические технологии наиболее продуктивны с точки зрения педагогической антропологии?

Литература для самостоятельного изучения

- Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.
- Бёрнс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Библер В. С.* Школа «диалога культур» // Советская педагогика. — 1988. - № 11.
- Бим-Бад Б. М.* Антропологические основания теории и практики образования. — М., 1994.
- Блага К., Шебен М.* Я — твой ученик, ты — мой учитель. — М., 1991.
- Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1977. — № 4.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
- Глассар У.* Школа без неудачников. — М., 1991.
- Гузеев В. В.* Образовательная технология: От приема до философии. — М., 1996.
- Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. — М., 1998.
- Кантерев /7. Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. — М., 1982.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! — М., 1996.
- Кларин М. В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. — 1998. — № 1.
- Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. — 1995. — № 6.
- Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. — М., 1979.
- Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.
- Мелик-Пашаев А. А.* Гуманизация образования: Проблемы и возможности // Вопросы психологии. — 1989. — № 5.
- Мудрик А. В.* Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. — М., 1999.
- Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989.

Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. — М., 1996.

Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. — М., 2000.

Старовойтенко Е. Б. Духовное влияние как основа воспитания и саморазвития личности // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 4.

Суворов А. В. Обучение и воспитание слепоглухонемых детей // Советская педагогика. — 1990. — № 3.

**ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ.
ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Извлечения

ТОМ ПЕРВЫЙ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность* и *умение*, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные *знания*, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом *наука*. Если мы возьмем это слово в его общепринятом употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем неется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно,

может иметь свою *теорию*; но теория искусства не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает *правила* для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.

<...>Ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками, ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику *искусством*, а не *наукою воспитания*.

Мы не придаем педагогике эпитета *высшего* искусства, потому что самое слово «искусство» уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т. е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе; не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека — его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только *собрание правил воспитательной деятельности*. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении»... Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания... И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется... различать *педагогика* в *обширном смысле* как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогика* в *тесном смысле* как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают... различия между *педагогикой в обширном смысле*, как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикой в тесном смысле*, как теорией искусства, выведенную из этих наук.<...>

Мы... не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности, что может быть сделано, конечно, не в предисловии, а тогда только, когда мы короче ознакомимся с той областью, в которой педагогика хочет действовать. Однако же мы не можем не указать уже здесь на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности... Внести, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в... путаницу понятий, которая господствует у нас в этом отношении, было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она... загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, — прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому... не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что ... школа, воспитатель и наставники *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *непреднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях... многое изменяется самим человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание*, словом,

школа со своим учением и своими порядками может оказывать прямое и сильное действие.

«Каковы бы ни были внешние обстоятельства, — говорит Гизо, — все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идетсообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества»; и нет сомнения, что учение и воспитание в тесном смысле этих слов могут иметь большее влияние на «идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека». Если же кто-нибудь усомнился бы в этом, то мы укажем ему на последствия так называемого иезуитского образования... Стремления иезуитского воспитания большей частью были дурны, но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то... под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания... Если же иезуитское воспитание, противное человеческой природе, могло так глубоко внедряться в душу, а через нее и в жизнь человека, то не может ли еще большею силой обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям?

Вот почему... мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа... Если нам говорить, что целью воспитания будет сделать человека *счастливым*, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастья; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека свое особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека *лучше, совершеннее*. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека *сообразно его природе*... Руссо, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и сви-

репными страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа камнями, все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи.

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий.<...>

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрягал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения... они выскажутся... и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом отношении... Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить ее только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится... Если в мире финансовом или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения... Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем, однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покудова, что *цель* воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его *средства*. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию... Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека.<...>

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур,

искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях.<...>

Но, заметят нам, в таком случае потребуется особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть *педагогическому факультету*? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет *педагогических*, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор... не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще *антропологического* факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества.<...>

Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время... когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности.<...>

Приступая к *святому* делу воспитания детей, мы должны глубоко сознавать, что наше собственное воспитание было далеко не удовлетворительно, что результаты его большею частью печальны и жалки и что, во всяком случае, нам надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас.

Как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширно-

сти и важности самого дела. Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т.п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу; зато и самое дело будет идти, как оно теперь идет, как бы ни переделывали и не перестраивали наших программ: школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека. Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством. Но конечно, важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты.

Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остается одна дорога — дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Все, что споспешествует приобретению педагогами точных сведений по всем тем *антропологическим* наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями... Еще недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических процессах, даже таких... которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма. Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде... благодаря довольно большой переводной литературе по этому отделу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических... У нас... воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый чело-

век, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами; но мы увидим далее, что эти темные, безотчетные, неорганизованные психологические знания далеко недостаточны для того, чтобы ими одними можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила; надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью попытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты... На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, ... составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания?<...>

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна; но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний.<...>

...Не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии, могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество... Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но... медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги; если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой — этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод:

педагогика не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Спешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями-наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства — путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпнуты основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который смотрит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел.

Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу — на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие... деяния народов и замечательных людей, не видит

частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела.

Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем... Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи... Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собой знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний.<...>

Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает.<...>

Читая физиологию,... мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида... Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание.<...>

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти — мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества.<...> Нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания — только *развить ум*, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться *волею* человека — этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их... А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, *как не воспитание и лечение его волею человека?* <...>

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как *факты* науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни... убедившись... что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих.<...>

Лет восемь тому назад педагогические идеи оживились у нас с такою силой, какой нельзя было и ожидать, приняв в расчет почти совершенное отсутствие педагогической литературы до того времени. Мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступавшего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Несколько педагогических журналов, появившихся почти одновременно, находили себе читателей; в журналах общелитературных педагогические статьи появлялись беспрестанно и занимали видное место; повсюду писались и обсуждались проекты различных реформ по общественному образованию, даже в семействах гораздо чаще стали слышаться педагогические беседы и споры.

Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение... терминам, которые в них беспрестанно повторялись... Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философиею и отчасти психологиею, а потом педагогикою дали нам повод думать, что мы можем *до некоторой степени* способствовать удовлетворению этой потребности и хотя *начать* разъяснение тех основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как это сделать?... Мы задумали изю всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где... понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При... этом мы полагали опираться на *собственное сознание* наших читателей... перед которыми бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка... Словом, мы... начали готовить «Педагогическую антропологию». Мы думали кончить этот труд года в два, но, отрываемые от наших занятий различными обстоятельствами, только теперь выпускаем в свет первый том, и то далеко не в том виде, который бы удовлетворял нас. Но что же делать? Может быть, если бы мы снова принялись его исправлять и перерабатывать,

то никогда бы и не издали. Всякий дает, что может дать по своим силам и по своим обстоятельствам. Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя, если он вспомнит, что это первый труд в таком роде — первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.<...>

Может быть, название нашего труда — «*Педагогическая антропология*» не вполне соответствует его содержанию, и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно.<...>

Следует сказать еще несколько слов о том, как мы пользовались различными психологическими теориями.

Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психологический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев... и у материалистов... Верная мысль на страницах сочинения... Спенсера нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона. Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде... Декарт и Бэкон... отделившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей... Мы вовсе не сочувствуем восточному мирозерцанию Спинозы, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Локку... Кант был для нас великим мыслителем... в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений. В Гербарте мы видели великого психолога... В Бенеке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей... Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами... Бэн также уяснил нам много психических явлений... Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь свое суждение иметь» в таком знаменитом обществе? Но нельзя же иметь разом десять различных мнений, а мы были бы вынуждены к этому, если бы не решились оспаривать Локка или Канта, Декарта или Спинозу, Гербарта или Милля.

Нужно ли говорить о значении психологии для педагога?.. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот *психологический такт*, которым в большей или меньшей степени обладает каждый.<...>

Так называемый *педагогический такт*, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как *такт психологический*... Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими... Психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется... по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе... Чем более будет этих наблюдений души над собственной своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.<...>

Чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже принятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями; столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т.е., другими словами, оценить *педагогический опыт*.

Педагогический опыт имеет, конечно... важное значение... но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов... отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры *причиною*, а данные результаты следствием этих мер.<...>

Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть, даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение... Считая ученых и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни и математике, остались людьми ограниченными? Такой *огульный* опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы еще умнее, а вторые не так огра-

ниченны, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания... Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами?<...>

Таким образом, мы видим, что ни *педагогический такт*, ни *педагогический опыт* сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила. И что изучение психических явлений научным путем... есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде... Сначала мы... займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить... общи... как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или лучше сказать, *духовными*, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших... анализов.<...>

Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае *полезных* результатов, в другом *вредных*, а в третьем *никаких*. Вот почему мы советуем педагогам изучать *сколь возможно* тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер... выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.<...>

Мы едва ли заблуждаемся насчет полноты и достоинства нашего труда... Мы знаем также, что он... не удовлетворит многих и многих.

Труд наш не удовлетворит того, кто смотрит на педагогику свысока и, не будучи знаком ни с практикой воспитания, ни с его теорией, видит в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации. Такие судьи назовут наш труд лишним, потому что для них решается все очень легко и даже все давно уже решено в их уме, так что они не поймут, о чем тут, собственно, толковать и писать такие толстые книги.

Труд наш не удовлетворит тех педагогов-практиков, которые, не вдумавшись еще в собственное свое дело, хотели бы иметь под рукою «краткое педагогическое руководство», где наставник и воспитатель могли бы найти для себя прямое указание, что они должны делать в том или другом случае, не утруждая себя психическими анализами и философскими умозрениями.<...>

Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но... выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы... Главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.<...>

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системой истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.<...>

Но мы надеемся принести положительную пользу тем людям, которые, избрав для себя педагогическую карьеру и прочитав несколько теорий педагогики, почувствовали уже необходимость основывать ее правила на психических началах... Мы думаем также, что по прочтении нашей книги теории великих психологических писателей будут понятнее для того, кто приступает к изучению этих теорий; а может быть, кроме того, книга наша удержит от увлечений тою или другою теорией и покажет, что должно пользоваться ими всеми, но не увлекаться ни одной в таком практическом деле, каково воспитание, где всякая односторонность обнаруживается практическою ошибкой. Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собою нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

Глава I

Об организмах вообще

1. Слово *воспитание* прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, т. е. к *организмам* всякого рода, и воспитывать в обширнейшем смысле слова значит способствовать развитию какого-нибудь *организма* посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной.

Понятия *организма* и *развития* являются, следовательно, основными понятиями воспитания.<...>

5. В бесчисленном множестве известных нам организмов мы, прежде всего, различаем два отдела: организмы *единичные* и организмы *общественные*.

Органы единичных организмов — растений, животных и человека *материально связаны между собой* в пространстве и времени; органы же общественных организмов представляются нам... связанными между собою не материальной связью, а условиями развития и жизни. Так, например, в пчелином рое каждая пчела представляется нам отдельным органическим существом, но ее происхождение, развитие и жизнь обуславливаются общей жизнью роя и вне его невозможны; а самый рой представляет нам образчик весьма стройного и сложного общественного организма, все связи которого возникли из так называемого инстинкта составляющих его насекомых.<...>

Следы общественных организмов мы замечаем уже в царстве растительном, в так называемых двудомных растениях, но гораздо более в царстве животных и еще более в царстве людей. Семейство, род, племя, народ, государство представляются нам такими общественными органическими существами, и, наконец, весь род человеческий есть один великий общественный организм, покрывший собою весь земной шар и существование которого продолжается уже многие тысячелетия.

6. В организмах единичных органы не только связаны материально в одно материальное целое, но и живут только для выполнения назначения целого существа. В организмах общественных, наоборот, целое, соединенное нематериальными условиями необходимости... живет исключительно для своих органов... чтобы дать им возможность существования жизни и развития.<...>

Органы телесного организма имеют свою цель в целом; целое общественного организма имеет свою цель в органах; так, семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей.

Глава II

Существенные свойства растительного организма

1. Русский язык весьма логически выражает сущность *растительных* организмов самым названием их — *растения*: они *растут*, т. е. увеличиваются в объеме и умножаются в числе и — только...

2. *Животное*, хотя растет и размножается... но в животном... есть еще *процессы жизненные, процессы чувства и движения*...

3. Мы признаем растение за организм, потому что в нем находятся все существенные признаки организма: план (или основная идея), органы и сила развития.<...>

14. Из всех развитых органических существ человек оказывается едва ли не самым способным к перенесению разнообразнейших климатических условий... Человек распространен от полярных до экваториальных стран и совершенно удобно выносит жизнь на 1500 ф. ниже морского уровня (берега Мертвого моря) и на 12000 ф. выше (Квито). ...Люди остаются людьми и под экватором и под полюсами, при употреблении роскошнейшего и разнообразнейшего стола и при скудной пище эскимоса.<...>

17. ...На развитие растительного организма в индивидуальном человеке и более или менее полное раскрытие его может оказывать произвольное влияние другой человек, посредством... пищи, воздуха, температуры и света... Правила этого влияния... составляют один из отделов теории искусства воспитания, а именно *воспитание физическое*.<...>

Глава IV

Необходимость и особенные условия возобновления тканей животного организма

6. ...Факты науки свидетельствуют... что самая форма мозга и черепа зависит от духовной жизни человечества и что, следовательно, не форме и развитию своего мозга и вместимости черепа обязан человек своими духовными преимуществами, а наоборот, своему духу и его жизни, работающим в нервном организме, обязан человек формой своего черепа и развитием своего мозга.<...>

Глава V

Потребность отдыха и сна

2. Обновление животного организма в целом и по частям совершается только во время бездействия всего его организма или той его части, которая нуждается в обновлении...

3. Быстрота, с которой снова возобновляются силы уставшего органа, зависит, главным образом, вообще от здорового состоя-

ния организма... Но... может быть также увеличена привычкою... Начиная непривычную для нас работу, мы быстро устаем и после непродолжительного труда нуждаемся в продолжительном отдыхе; чем же более привыкаем мы к тому или другому труду, тем... периоды труда становятся длиннее, а периоды отдыха короче...

4. Возобновление силы одного органа может совершаться и во время деятельности другого...

5. ...Переменяя деятельность ребенка, вы успеете заставить его сделать гораздо более и без усталости, нежели давая его деятельности одно и то же направление...

6. ...Сон есть исключительная принадлежность животной природы, сопровождающая возобновительный процесс.<...>

8. Но если недостаток сна ослабляет организм... то... излишний сон... делает человека вялым, мало впечатлительным, тупым, ленивым, увеличивает объем его тела — словом, делает его более растением. Вот почему воспитание, заботясь о гармоническом развитии человеческого организма, должно управлять и сном.

Глава VIII

Мускулы. Мускульное чувство. Орган голоса

30. ...Не из способности к членораздельным звукам вытекает дар слова, а из душевного дара слова возникает в человеке необыкновенное развитие способности членораздельных звуков, материальные условия которых одинаково даны человеку и многим другим животным.<...>

Глава XIII

Привычки и навыки как усвоенные рефлексy

2. Привычкою часто называют приобретаемую человеком способность выносить какие-нибудь ощущения или целые ряды ощущений, которых прежде он не мог выносить; таковы: привычка к перенесению холода, жары, шума, тряски, качки, боли и т. п., привычки этого рода можно назвать *пассивными*... Эти... привычки не объясняются рефлексами...

3. Привычкою... называют также усиление той или другой способности, происходящее от упражнения: так, обыкновенно говорят, что человек привык подымать большие тяжести, ходить много, без усталости, считать быстро и верно, сосредоточивать внимание на известном предмете, заниматься тою или другою умственной работой и т. п. ...Это уже не привычка, а прямое расширение способности...

4. Под именем нервной привычки в точном смысле слова мы разумеем то замечательное явление нашей природы, что многие

действия, совершаемые нами вначале сознательно и произвольно, от частого повторения совершаются потом без участия нашего сознания и произвола и, следовательно... переходят в разряд... рефлексов, совершаемых... помимо нашей воли и нашего сознания. В этом уже сама собой открывается вся обширность возможности через посредство привычки вносить в нервный организм человека существенные изменения, дающие ему те способности, которых он не имел от природы.<...>

7. Чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Дитя усваивает привычку гораздо быстрее и вернее, чем старик.<...> Нервы человека, так сказать, жаждут навыка и привычки, и первые привычки и навыки усваиваются, быть может, с первого же раза; но чем более накапливается привычек и навыков у человека, тем труднее вкореняются новые, встречая сопротивление в прежних: дитя приучается в несколько месяцев так говорить на иностранном языке, как не может приучиться взрослый человек и в несколько лет. Если же у старика привычки выступают яснее, чем у молодого человека, то это потому, что часто старик так же устает держать настороже свое сознание и волю, как поддерживать свое тело в прямом положении: такой старик опускается в привычку, как опускается в покойное кресло... Но если дитя... скоро выучивается иностранному языку, то оно точно так же скоро и забывает его, если перестает в нем упражняться. Словом, чем моложе человек, тем скорее в нем укореняется привычка и тем скорее искореняется; и чем старше сами привычки, тем труднее их искоренить.

8. Область привычки и навыка гораздо обширнее, чем обыкновенно думают. Немедленно же по рождении начинает дитя делать различные опыты и приноравливания, которые потом обращаются у него в бессознательные навыки и привычки... Деятельно работает психическая жизнь в ребенке, в то время когда на глазах взрослых он почти не человек.<...>

11. Но, заметят нам, не слишком ли много приписываем мы бессловесному младенцу, говоря, что он наблюдает, делает опыты, сравнивает, умозаключает? Однако же, если наука открыла, что человек уже при выходе из младенчества обладает множеством *приобретенных* способностей, приобретение которых обуславливается наблюдением, опытом и умозаключением, то нам остается одно из двух: или приписать возможность делать опыты, наблюдения и умозаключения бессознательной природе, как это делает Вундт... или приписать эту возможность такому все же сознательному существу, каким является нам ребенок, — и мы выбираем последнее.

12. ...Для родителей и воспитателей чрезвычайно важно сознавать ясно, что ребенок и в первый год своей жизни живет не одною физическою жизнью, но что в душе его и в его нервной системе

подготавливаются основные элементы всей будущей психической деятельности: вырабатываются те силы и те основные приемы, с которыми он впоследствии будет относиться и к природе, и к людям. Усвоив такой взгляд на младенца, родители и воспитатели подумают не об одном его физическом здоровье, но и об его духовном развитии... Не должно забывать, что первое понятие о человеке, которое впоследствии закрепится словом, образуется у ребенка в бессловесный период его жизни и что на образование этого понятия имеют решительное влияние те первые человеческие личности, которые отразятся в душе ребенка и лягут в основу его будущих отношений к людям. И счастливо дитя, если первое человеческое лицо, отразившееся в нем, есть полное Любви и ласки лицо матери...

13. Из всего обширного процесса психической жизни младенца мы видим ясно только отрывки, указывающие на целый период развития; вот ребенок стал следить глазами за движущимися предметами, вот протягивает к ним ручонки, вот стал улыбаться, узнавать мать, отца, няню; а все это такие сложные душевные выходы, над которыми много поработал младенец, и когда он произнесет первое слово, то душа его уже представляет такой сложный и богатый организм, такое собрание наблюдений и опытов, такую высоту, до которой не мог достигнуть весь мир животных во всем своем последовательном развитии. Вместе со словом, закрепляющим образы и понятия, быстро начинает развиваться память, которая со временем свяжет всю жизнь человека в одно целое; тогда от бессловесного периода останутся одни результаты в форме бессознательных привычек и склонностей... оказывающих огромное влияние на способности, характер и всю жизнь человека.

Г л а в а XV

Нравственное и педагогическое значение привычек

3. ...Наблюдая людские характеры в их разнообразии, мы видим, что добрая привычка есть *нравственный капитал*, положенный человеком в свою нервную систему; капитал этот растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Капитал привычки от употребления возрастает и дает человеку возможность... все плодovitее... употреблять свою драгоценнейшую *силу сознательной воли* и возводить нравственное здание своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз своей постройки с основания и не тратя своего *сознания* и своей *воли* на борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены...

4. Но если хорошая привычка есть *нравственный капитал*, то дурная в той же мере есть *нравственный невыплаченный заем*, кото-

рый в состоянии заморить человека процентами, беспрестанно нарастающими, парализовать его лучшие начинания и довести до нравственного банкротства. Сколько превосходных начинаний и даже сколько отличных людей пало под бременем дурных привы-

6. Вглядываясь в характеры людей, мы легко отличим характер *природный* от характера, *выработанного* самим человеком. Есть люди от природы с отличными наклонностями, для которых все хорошее является природным влечением; но есть и такие, которые сознательно борются всю жизнь со своими дурными врожденными стремлениями и, одолевая их мало-помалу, создают в себе добрый, хотя и искусственный характер... Пока жив человек, он может измениться и из глубочайшей бездны нравственного падения стать на высшую ступень нравственного совершенства.<...>

8. ...Если б человек не имел способности к навыку, то не мог бы подвинуться ни на одну ступень в своем развитии, задерживаемый беспрестанно бесчисленными трудностями, которые можно преодолеть только навыком, освободив ум и волю для новых работ и для новых побед. Вот почему то воспитание, которое упустило бы из виду сообщение воспитанникам полезных *навыков* и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры... Навык во многом делает человека свободным и прокладывает ему путь к дальнейшему прогрессу...

Глава XVI

Участие нервной системы в акте памяти

1. Все животные более или менее обладают способностью памяти: птица находит дорогу в свое гнездо, пчела — в свой улей; собака, несколько лет не видавшая хозяина, узнает его; мышь, попавшая раз в мышеловку, не попадет в нее в другой. Следовательно, говоря о памяти, мы будем говорить о явлениях, общих природе человека и природе животного...

2. Животная, или *душевная*, способность памяти (в отличие от памяти *духовной*) представляет два элемента... элемент *сознательный* — мы сознаем то, что вспоминаем, и элемент *бессознательный* — мы не сознаем того, что сохраняется в нашей памяти...

3. ...Период лучшей памяти совпадает с отроческим возрастом и проходит довольно быстро. Впечатления молодости сохраняются гораздо глубже, чем впечатления, полученные в старости... В первые семь или восемь лет нашей жизни память наша усваивает столько, сколько не усваивает во всю нашу остальную жизнь.<...>

22. Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений,

тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются...

Если вы хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов; заставьте участвовать:

I. Зрение, показывая карту или картину; но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картины, или пишите слово четкими белыми буквами на черной доске и т. п.

II. Призовите к участию голосовой орган, заставляя дитя произносить громко и отчетливо то, что оно учит, рассказывать заученное по картинке или по карте и т. п.

III. Призовите к участию слух, заставляя дитя внимательно слушать то, что говорит ясно и громко учитель или повторяют другие дети, и замечать сделанные ошибки.

IV. Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы... это допускают.

При таком дружном содействии всех органов в акте усвоения вы победите самую ленивую память... Чем прочнее залягут в памяти дитяти первые образы, даваемые учением, тем легче и прочнее будут ложиться последующие.<...>

23. У различных людей различные части нервного организма бывают развиты неодинаково: у иных сильнее развит орган слуха, у других — орган зрения. Сила органа... заключается в его разборчивости, впечатлительности, в его большей или меньшей способности различать мельчайшие оттенки впечатлений. Вследствие этого у иных бывает более памяти слуха, у других — более памяти зрения.<...>

ЧАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ

Глава XVIII

Переход от физиологии к психологии

1. Мы видели, что человек есть организм развивающийся, как и всякий другой организм, по своей внутренней идее... К растительным явлениям в человеческом организме мы отнесли два обширных и сложных процесса: процесс *питания* и процесс *размножения*. Оба эти процесса составляют один обширный процесс: *процесс развития* индивидуального и видового.<...>

7. ...Нервный организм стоит неизбежным звеном и единственным посредником между внешним миром и душою. Душа не ощу-

щает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внешний мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он и доступен душе...

8. ...Основной метод для физиологии есть *наблюдение*, а основной метод для психологии — *самонаблюдение*...

9. ...Всякое психологическое *наблюдение*, которое мы делаем над другими людьми или извлекаем из сочинений, рисующих душевную природу человека, возможно только под условием предварительного *самонаблюдения*. Как бы ярко ни выражалась какая-нибудь страсть в лице, в движениях или в голосе человека, мы не поймем этой страсти, если не испытывали в самих себе чего-нибудь подобного. Поэт, метко и ярко выразивший какое-нибудь человеческое чувство, останется непонятым для того, кто не испытывал этого чувства, хотя бы в слабой степени...

10. ...Психологическая наука... должна начинаться с самонаблюдений и к ним же возвращаться... Если есть что-нибудь, в чем я не могу сомневаться, то это только в том, *что я ощущаю то, что я ощущаю*. Я могу сомневаться в том, чувствуют ли другие люди подобно мне, соответствуют ли мои ощущения действительному миру, их вызывающему, могу даже сомневаться в существовании самого внешнего мира, как сомневался, например, Беркли; могу все принимать за сон моей души, как принимал Декарт... Но, замечая сходство или различие в моих собственных ощущениях, я не могу сомневаться в том, что это различие или сходство действительно существует, ибо эти ощущения совершаются во мне самом, мною самим и для меня самого. В этом отношении психология — самая несомненная из наук.<...>

13. ...Предмет ее чрезвычайно подвижен: не лежит спокойно перед сознанием изучающего, как цветок под микроскопом ботаника, но беспрестанно меняется, как хамелеон, смотря по тому, кто к нему подходит и с какой стороны, и... наконец, изучающий не может оторвать предмет своего изучения от самого себя.<...>

20. Всякий, наблюдая над собственными своими психическими явлениями, удобно разделит их на три рода: на *явления сознания, чувства и воли*. Всякий замечает над собою, что *видеть* цветок еще не значит *любоваться* им и *любоваться* цветком еще не значит *желать* сорвать его. *Видеть* картину горя еще не значит *испытывать горе*, а *чувствовать горе* еще не значит *желать* от него избавиться. Конечно, все эти три рода психических явлений весьма часто соединяются между собой: *желание* избавиться от страданий непременно предполагает *чувство* таких страданий, а *чувство* страданий непременно предполагает *сознание* страданий, *но не наоборот*... Из этого мы выводим, что *явления сознания* проще и независимее *явлений чувства*, а *явления чувства* проще и независимее *явлений воли*. Поэтому, не вдаваясь покуда в метафизические

умозрения... Шопенгауэра... в психологические тонкости... Гербарта... мы разделим покуда нашу психологию на *три главных отдела*: в *первом* изложим явления сознания, во *втором* — явления внутреннего, или сердечного, чувства (в отличие от пяти внешних чувств, орудий сознания) и в *третьем* — явления воли, или желания. *Сознавать, чувствовать и хотеть* — вот три главных психических акта, которые мы рассмотрим один за другим.

21. ...Мы введем еще одно разделение, которого в психологиях обыкновенно не бывает, но которое, как нам кажется, может иметь место в антропологии, а именно: мы выделим из психических явлений те, которые... свойственны только одному человеку под названием *явлений духовных* в отличие от явлений *душевных*, общих и человеку, и животному. ...Слову «дух»... мы придадим... только значение собирательного имени для всех психических явлений, свойственных одному человеку.

22. Таким образом, мы будем иметь в нашей антропологии *три главных отдела*: отдел *первый*, посвященный явлениям *телесного организма*, мы уже окончили; ко *второму* отделу, посвященному *душевным* явлениям, приступаем теперь; а *третьим* отделом, отделом явлений *духовных*, закончим нашу психологию. Связь и отношение этих явлений выразятся при самом изложении.

23. Приступая теперь к отделу явлений сознания, мы... зададимся вопросом: что такое сознание? ...Пусть читатель, присутствуя с нами при анализах различных проявлений сознания, будет потом компетентным судьей правильности или неправильности наших выводов...

24. Сознание проявляется в различных душевных процессах, каждому знакомых: в процессе *внимания, памяти, воображения и рассудка*, и мы станем теперь анализировать эти процессы один за другим.<...>

А. СОЗНАНИЕ

Г л а в а XIX

Процесс внимания

5. Самое слово *внимание* показывает уже, что под ним разумеется акт *взимания* сознанием тех или других впечатлений внешнего мира... Из огромного числа впечатлений внешнего мира, ежеминутно потрясающих наш нервный организм, мы ощущаем сравнительно весьма немногие; остальные же, делаясь физическими впечатлениями, не делаются психическими ощущениями. Ухо наше открыто всегда; волны потрясенного звуками воздуха к нему прикасаются; составные части слухового аппарата дрожат;

волны жидкости лабиринта струятся; погруженные в них концевые аппараты слухового нерва принимают эти движения; слуховой нерв несет их к мозговым центрам; все это совершается по неизбежным физическим законам: а между тем если внимание наше чем-нибудь отвлечено, то мы не слышим звуков такой силы, что и малой доли ее было бы достаточно, чтобы расслышать эти звуки при малейшем внимании. То же самое замечаем мы при акте зрения... То есть мы будем видеть, *что нам хочется*, хотя глаз наш, по законам оптики, будет отражать одновременно все элементы фигуры, всю фигуру. Не вправе ли мы вывести из этого, что *глаз наш* и *мы* — два существа различных и что глаз наш не может видеть без *нашего* участия, без участия нашего внимания?

6. Сила впечатления не только может перешагнуть за физический порог возможности сознания, но даже достигнуть чрезвычайно высокой степени — и все же не пробудить сознания. Мать выносит своего ребенка из пламени: платье и волосы на ней обгорели, на теле страшные ожоги, а она ничего не замечает; даже душевные страдания в ней слабы — вся она один акт воли... Говорят, что в пылу битвы люди долго не чувствуют сильных, даже смертельных ран и быстро слабеют или даже падают замертво, когда обратят внимание на текущую из них кровь. Конечно, впечатления такого рода далеко перешли веберовский порог сознания, и если бы душа наша, как утверждают материалисты, была тождественна с нервным организмом, то не было бы никакой причины не сделаться этим впечатлениям ощущениями.<...>

Г л а в а XX

Внимание: выводы

3. По деятельности своей внимание может быть разделено на *произвольное*, или *активное*, и *непроизвольное*, или *пассивное*. *Произвольное* внимание отличается от пассивного по тому верному признаку, что выбирает себе предмет с заметным усилием с нашей стороны; тогда как *пассивное* внимание, наоборот, увлекается предметами... внешнего мира...

4. В обыкновенном ходе нашего мышления внимание *произвольное* и *пассивное* беспрестанно перемешиваются между собою... Но иногда мы ясно замечаем, что пассивное внимание берет верх над нами... Часто, несмотря ни на какие усилия нашей воли, мы не можем оторваться от какого-нибудь предмета созерцания или от какого-нибудь воспоминания.

5. Власть наша над вниманием играет большую роль и в нашем умственном развитии, и в нашей практической жизни. Для человека необыкновенно важно быть в состоянии произвольно выбирать предметы для своего мышления и отрываться от тех, которые

насильственно в него вторгаются. «Умение быть невнимательным», отрываться от предметов, завладевающих нашим вниманием, Кант ставит даже выше умения быть внимательным...

6. ...Предмет, для того чтобы быть для нас интересным, должен быть непременно отчасти *знаком* нам, а отчасти *нов*: должен или вносить новые звенья в вереницы наших следов, или разрывать эти вереницы... Почти все психологи, начиная с Локка, согласно утверждают, что произвольное внимание наше... усиливается от *упражнения*. Но какая перемена происходит в нас от таких упражнений — этого нигде не выяснено. Видно только... что власть наша над вниманием тесно связана, с одной стороны, вообще с силою нашей воли, а с другой — со здоровым состоянием нервного организма: расстроенный или сильно раздраженный нервный организм — такой враг произвольного внимания, с которым не может всегда справиться и сильная воля. Но вообще люди, замечательные по силе своей воли, замечательны также и по власти своей над вниманием... Следовательно, все, что укрепляет волю, укрепляет вместе с тем и произвольное внимание. Воля же... укрепляется именно своими победами. Каждая победа воли над чем бы то ни было придает человеку *уверенность* в собственной своей нравственной силе, в возможности победить те или другие препятствия...

7. Внимание *активное*, или произвольное, естественно *переходит* во внимание *пассивное*. Почти всякое новое для нас занятие требует сначала от нас активного внимания, ...но чем более мы занимаемся этим предметом, чем удачнее идут наши занятия... тем более предмет возбуждает в нас интереса, тем *пассивнее* в отношении к нему становится наше внимание...

Такое выработанное внимание делается потом как бы природною способностью... Так развиваются в нас приобретенные способности и наклонности, точно так же развиваются и те природные задатки, которые были нам даны уже в особенностях нашей нервной системы.

8. ...Сознание наше не любит ни слишком легкой, ни слишком трудной работы; оно любит середину, т. е. *посильный* труд, но положение этой середины у различных людей различно. Оно определяется, с одной стороны, нашими способностями, а с другой — силою нашей воли. Кроме того, на него имеют влияние обстоятельства и даже просто случай. Но сам по себе чистый случай способности не создаст, хотя многие однородные случаи, следуя один за другим, могут выработать наклонность, которая будет тогда не соответствовать способностям...

9. ...Воспитатель должен пользоваться способностью души произвольно направлять свое внимание, должен укреплять власть души над вниманием; но в то же самое время должен заботиться о том, чтобы пассивное внимание развивалось в воспитаннике, чтобы его интересовало то, что должно интересовать развитого и благо-

родного человека... Принуждать себя вечно никто не в состоянии, и если в человеке не разовьется интерес к добру, то он недолго пройдет по хорошей дороге. Из частных побед над собою мало-помалу вырастает сила, которая сначала облегчит нам тот или другой путь, а потом ведет нас по этому пути...

Г л а в а XXIII

Ассоциация представлений

4. ...Ничто так не уясняет нам особенности какого-нибудь представления, как противоположность его с другим представлением: белое пятно ярко вырезывается на черном фоне, черное — на белом.

5. Поэтому, если мы хотим запечатлеть в душе дитяти особенность какой-нибудь картины, то лучше всего прибегнуть к сравнению с другой картиной, в которой по возможности было бы более сгруппировано противоположных признаков. Так, например, если мы хотим, чтобы дитя вполне постигло и твердо усвоило себе преимущества какой-нибудь благословенной местности, орошаемой реками, покрытой прохладными рощами и тучными пажитями, наполненной деревнями и городами и т.д., то мы достигнем этого всего лучше, если рядом поставим противоположную картину песчаной пустыни, где недостаток влаги ведет за собою отсутствие растительности, животных и людей, где солнце, катясь по безоблачному небу, раскаляет и воздух, и почву.<...> Таким сопоставлением противоположностей мы достигаем нескольких целей: не только даем ученику вместо одной картины две, но каждая из этих картин становится яснее в его душе и укореняется глубже.<...>

9. Ассоциация представлений посредством частного сходства их имеет чрезвычайно важное значение для педагога. Привязывать к старому, уже твердо укоренившемуся все изучаемое вновь — это такое педагогическое правило, от которого, главным образом, зависит успех всякого учения... Хороший педагог, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым, прочно вплетет новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно новые ассоциации... Хороший педагог повторяет старое не для того, чтобы повторять забытое, а для того, чтобы этим старым прочнее укрепить новое...

11. ...У детей почти всегда преимущественно развита память зрения, и часто целые уроки укореняются в памяти... ассоциациями

места. Отвечая урок, дитя видит перед собою развернутую книгу или развернутую тетрадь и переходит со строчки на строчку, со страницы на страницу. Вот почему полезно печатать в детских книгах крупными буквами собственные имена и подчеркивать в тетрадах те слова или названия, которые должны быть твердо за-мечены.<...>

15. Для этой цели Неккер-де-Соссюр рекомендует не только изучение географии по картам и черчение таблиц, синоптических и синхронистических, но и рисовку планов комнаты, здания, улицы. Мы же находим кроме того очень полезным вообще черчение *схем* всякого рода...

16. ...Полезно изучать исторические происшествия, имея перед собою карту местности, в которой эти происшествия совершались, чертить походы, о которых рассказывается, чертить постепенное расширение какого-нибудь государства, родословные таблицы, словом, все, что может быть начерчено. Посредством таких чертежей учитель приобретает в зрительной памяти дитяти самого могущественного союзника.<...>

23. Ассоциации по сердечному чувству, строго говоря, входят в разряд ассоциаций по противоположности и сходству.<...> Таки-ми ассоциациями исполнен язык народа; из них образовалось мно-жество метафорических выражений в языке, как, например: «за-ывание ветра», «стон моря» и т. п.; на них построены большей частью мифологии народов, а народная поэзия обильно черпает из этого источника... Эти ассоциации усыпают метафорами, как цветами, язык народа и придают языку жизнь и красоту. Мы с самого детства, сами того не замечая, питаемся этой поэзией язы-ка, выработанного миллионами поэтов, из которых одни само-стоятельно подметили какие-нибудь поэтические сходства и про-тивоположности, а другие оценили и сохранили их, ввели в общее употребление и передали нам.<...>

Г л а в а XXIV

Забвение: разрыв ассоциаций памяти

1. Слово *забвение*... имеет два смысла: *во-первых*, ...переход пред-ставлений из области нашего сознания в бессознательную об-ласть памяти, из которой опять они могут быть вызваны; и *во-вторых*, ...совершенное исчезновение из памяти самих следов какого-нибудь представления... В действительности невозможно различить их, так как ни об одном представлении... нельзя ска-зать с полной достоверностью, сохраняется оно еще в нашей памяти или навсегда и без следа исчезло из нее. Мы привыкли думать, что многое забываем совершенно, а между тем вопрос, можем ли мы что-нибудь совершенно забыть, — вопрос нерешенный.<...>

4. ...Что многое и очень многое ускользает из нашей памяти, в этом мы можем убедиться, рассказывая даже вчерашнее происшествие... Надобно особенное усилие воли, чтобы с полной точностью рассказать происшествие, виденное нами, не вклавши в этот рассказ ни малейшего кольца собственного производства. При потворстве же себе это обращается в привычку очень неблагоприятную, так что мы лжем, сами того не сознавая. У детей, у которых особенно сильно развито воображение, а усилие воли восстанавливать объективную истину еще слабо, такая невольная ложь встречается очень часто. Бывает даже, что дети смешивают с действительностью то, что видели во сне, припутывая еще к этому какие-нибудь ассоциации своего собственного воображения, которые, по особой впечатлительности детской нервной системы, отразились в ней с такой силой, глубиной и яркостью, что дитя... принимает их за следы действительных событий и впечатлений внешнего мира... Такая невольная ложь встречается беспрестанно, и ее надобно старательно отличать от лжи преднамеренной, которую сам ребенок осознает как ложь*.<...>

5. ...Множество следов ощущений не возобновляется нами при воспоминании и... естественно, исчезает из памяти. Это несовершенство памяти есть отчасти благодетель, потому что иначе она была бы загромождена таким количеством следов, что наконец восприятие новых было бы крайне затруднительно или даже совершенно невозможно. Следы, совершенно бесполезные и ни к чему не годные, напрасно загромождали бы нашу память, которая как ни обширна, но все же имеет свои пределы...

6. Весьма часто мы забываем какой-нибудь след ощущения потому, что он по сходству своему с другими следами... сливается с ними. Так, например, многие дни, проведенные нами однообразно, в регулярных занятиях, сливаются в наших воспоминаниях в один день... Месяцы и даже годы, проведенные таким образом, кажутся нам в воспоминании одним днем, и только следы жиз-

* Эти явления указывают педагогу на необходимость приучать детей к верной передаче событий... Для этого следует заставлять их описывать предмет, который они видели, рассказывать событие, в котором они принимали участие или которого были свидетелями. Так, например, весьма полезно, если ученики в конце уроков расскажут весь ход уроков или в конце недели расскажут занятия своей недели. При этих рассказах сейчас выскажутся дети с особенно сильным воображением и у которых ход внутренних концепций так силен и оставляет такие яркие следы в памяти, что верный рассказ событий становится для них чрезвычайно затруднительным. Наставник будет внимателен к таким детям, но вместе с тем снисходителен. Это вмешательство наших внутренних концепций в ход наших непосредственных наблюдений бывает причиной множества невольных ошибок и ложных взглядов, а потому приучение детей к точному наблюдению и точной передаче наблюдаемого есть одна из важнейших задач воспитания.

ни, оставшиеся в нас или в делах наших, говорят, что мы жили долго...

9. ...Дети с сильно возбужденным воображением оказываются очень забывчивыми... потому что при беспрестанной постройке воображением новых и новых ассоциаций они берут материал из прежних, беспрестанно их разрывая. Кроме того, внутренняя работа воображения отвлекает внимание дитяти от уроков и вообще не занимающих его предметов. Вот на каком основании раннее развитие воображения может считаться опасным соперником памяти, хотя в сущности это вовсе не противоположные способности, и вот почему педагог должен избегать всего, что слишком возбуждает... ассоциации в душе дитяти.<...>

Глава XXV История памяти

1. В продолжение жизни человека память его, работающая постоянно, обнаруживает то возрастание своих сил, то упадок их, то особенное направление в своих работах. Эти периодические изменения в деятельности памяти, конечно, имеют важное значение и для педагога, который пользуется памятью воспитанника едва ли не более, чем какой-либо другою его способностью. Казалось бы, что в младенческом возрасте память должна быть чрезвычайно восприимчива и усваивать быстро и прочно; но мы замечаем, напротив, что память младенца усваивает с большим трудом и забывает легко; в отрочестве память усваивает легко и забывает легко; в возрасте мужества одно помнит хорошо, а другое забывает.<...>

2. Дитя родится без всяких *следов* в своей памяти и в *этом отношении* действительно представляет «чистую таблицу» (*tabula rasa*) Аристотеля, на которой еще ничего не написано. Однако же от самого свойства таблицы зависит уже, легко или трудно на ней писать, а также большая или меньшая степень прочности в сохранении ею того, что на ней *будет* написано... В этом отношении все предстоит еще собственному труду младенца — труду, к которому он *получает стремление* вместе с рождением.<...>

8. ...Предмет, отражаясь одинаково на сетчатке глаз взрослого человека и младенца, совершенно различно отражается в их сознании. Взрослый видит, сознает и запоминает весь предмет, со всеми его особенностями; младенец усваивает только то из созерцания предмета, на что у него хватает уже прежде приобретенных им следов. Так, например, мы видим не только огонь на свече, но и свечу, и подсвечник, и руку человека, который держит подсвечник; ребенок же ощущает только свет... Первые ощущения младенцем внешнего мира должны быть самые общие: света в противоположность темноте, звука в противоположность тишине, хо-

лода в противоположность теплоте, движения в противоположность неподвижности. Вместе с укреплением следов этих общих ощущений... *младенческий глаз* становится *детским*: он не только *смотрит*, как открытое окно, но и *видит*; видит же он не потому, что он изменился, но потому, что к нему прилило внимание, или, по выражению великого славянского поэта, «душа уже прилетела к глазам».<...>

9. ...Младенец... медленно запоминает предмет, который взрослым запоминается с первого раза... Это... объясняется... сначала — совершенным отсутствием, а потом — немногочисленностью следов в памяти... Потом эти усвоения идут все быстрее и быстрее... Так, например, дитя с большим трудом усваивает первые звуки чуждого языка; но потом, усвоив эти первые звуки, идет в усвоении дальнейших с быстротой, недоступной для взрослого человека, так как память взрослого уже загромождена следами и сознание его работает над комбинациями этих следов, ...образовавшись уже в нем интересами.

10. ...Младенец не говорит до тех пор, пока не в состоянии будет удерживать в памяти своей... сложные представления... и вырабатывать умом своим отвлеченные понятия, потому что слово выражает собою всегда отвлеченное понятие... Дитя начинает говорить *собственными* именами. Для него слова *мама*, *папа* не нарицательные, а собственные; для него слово *кися* означает только ту кошку, которую он знает, и слово *стол* только тот стол, который он привык видеть в своей комнате*.

11. Период отрочества от 6 или 7 лет до 14 и 15 можно назвать периодом самой сильной работы механической памяти... Вот почему период отрочества может быть назван *учебным периодом*, и этим коротким периодом жизни должен пользоваться педагог, чтобы обогатить внутренний мир дитяти теми представлениями и ассоциациями представлений, которые понадобятся мыслящей способности для ее работ. Тратить это время исключительно на *так называемое* развитие рассудка — было бы великой ошибкой и виной перед детством, а эта ошибка не чужда новейшей педагогике.

13. ...Младенец усваивает трудно и медленно; но усвоенное раз не забывает, потому что его *элементарные усвоения* повторяются беспрестанно. Дитя усваивает легко и быстро; но так же легко и быстро забывает, если не повторяет усвоенного. Это происходит... оттого, что делая все новые и новые ассоциации, дитя разрывает прежние и забывает их, если не повторяет.<...>

Если ребенок не видал никакого другого животного, кроме кошки, то он называет кошкою и собаку. Это показывает, с одной стороны, неполноту детской памяти, а с другой — уже деятельность рассудка в ребенке: он находит уже сходство между двумя животными, только вместо слово «животное», употребляет единственное известное ему название животного.

14. В юности, когда в человеке пробуждаются с особенною силою и идеальные стремления, и телесные страсти, работа механической памяти естественно становится на второй план; но мы ошиблись бы, сказав, что память вообще в юношеском возрасте ослабевает. Она так же сильна, но только в отношении тех ассоциаций, которые находятся в связи с стремлениями юности.<...>

15. Память зрелого возраста мы можем назвать *специальной* памятью; здесь человек усваивает легко только то, что относится к его специальным занятиям, обращая мало внимания на все остальное. В старости и эта специальная память слабеет.<...>

Г л а в а XXVI

Что такое память? Значение памяти

1. ...Под именем памяти мы разумеем: 1) или способность сохранять следы протекших ощущений и представлений и потом снова сознать их; 2) или психофизический процесс, посредством которого мы возобновляем пережитые нами прежде ощущения; 3) или... результат этой способности и этого... процесса, т.е. сумму всего того, что мы помним. ...Все эти три значения памяти справедливы, но односторонни, и мы будем иметь верный взгляд на память только тогда, когда будем видеть в ней разом и способность, и процесс, руководимый этой способностью, и результат этого процесса. Выразим все эти три значения возможно короче и яснее.

2. *Память как способность* принадлежит всякому сколько-нибудь развитому животному организму... Но в человеческой памяти мы различили... две способности: одну, принадлежащую телу, или, точнее, нервной системе, и другую, принадлежащую душе, или, точнее, исключительно духу человеческому.

3. Основание способности нервной памяти мы нашли в способности нервной системы усваивать привычки. ...Такою памятью обладают не только живые, но даже растительные организмы... но одною этою способностью нельзя объяснить явлений человеческой памяти.<...>

5. Кроме... *пассивного* процесса памяти мы замечаем в самих себе процесс *активный*, стимул которого выходит уже не из нервной системы, а из души... Мы признали, что ощущение, прочувствованное нами, оставляет свой след не только в нервной системе — в таинственной форме *привычки*, но и в душе, в столь же таинственной форме *идеи*. Эту свойственную только человеку память мы называли еще *памятью развития*... *Животному вспоминается, но животное не вспоминает*. В человеке же мы различаем ясно оба эти явления памяти.<...>

7. *Память как психофизический процесс*, как процесс *запоминания, забвения и воспоминания* совершается в нас беспрерывно во

все время деятельности нашего сознания и совершается под влиянием... двух стимулов — нервной системы и души.<...>

9. В психофизическом процессе памяти развивается самая способность памяти, и притом так развивается, что самое содержание памяти является материалом ее развития... Такой взгляд на память, установленный психологией со времени Гербарта, имеет очень важное педагогическое приложение. Когда считали память ... индифферентною в отношении содержимого ею, то полагали, что память вообще можно развивать безразлично всякого рода упражнениями — что, изучая, например, латинские или немецкие вокабулы, мы изощряем память для восприятия исторических фактов или хронологии событий. Теперь же ясно, что память не может изощряться, как стальное лезвие, на каком бы оселке мы его ни точили, но что память крепнет именно теми фактами, которые мы в нее влагаем... Передавая памяти факты бесполезные, не ведущие к усвоению других полезных фактов, мы наносим ей вред, потому что... сила памяти, зависящая так много от нервной системы, ограничена. Сведение же, которое останется в памяти одиноким и не послужит к усвоению других однородных сведений, только обременяет, а не развивает память. Показав это, психология оказала весьма важную услугу педагогике.

10. Однако же... всякое упражнение произвольного воспоминания (не запоминания) упражняет власть нашей воли над нашей нервной системой. Заставляя себя упорно вспоминать то или другое, мы привыкаем не забывать — получаем уверенность в возможности вспоминать, а эта уверенность имеет сильнейшее влияние на акт воспоминания... Уже только потому следует... часто повторять изученное, чтобы дети... не потеряли уверенности в силу своей памяти: беспрестанным повторением следует предупреждать забвение, а не возобновлять забытое.

11. Беспрестанное повторение в начале учения необходимо уже и потому, что представления, усваиваемые памятью, суть в то же время *залог* для усвоения новых представлений; чем прочнее будут эти залог, тем легче и прочнее будут усваиваться новые представления.<...>

14. *Память как результат процесса нашей сознательной жизни. Мы — то, что мы помним*, — вот вывод новой психологии. С этим выводом нельзя вполне согласиться... Вне области нашей памяти все же будут лежать способности, врожденные нашей душе и нашему нервному организму, их врожденные потребности и стремления... Мотивы нашей душевной деятельности выходят из врожденных потребностей нашего тела и врожденных потребностей нашей души... Но материал, над которым душа работает, дается тем, что она помнит... Не признавая тождества между душою и тем, что она помнит, мы тем не менее признаем, что память есть история души, и притом история не протекающая, а всегда настоя-

щая. Все, что сохраняется памятью, имеет всегда влияние на душу и принимает... участие в ее деятельности. У души в строгом смысле слова нет прошедшего; все ее прошедшее живо в ее настоящем, и отдаленнейшее событие нашего детства не есть дело, сданное в архив... Мы можем изменять функцию той или другой ассоциации представлений, но не можем сделать небывшим то, что раз уже было в душе.

15. ...Все развитие животного и человека совершается не иначе, как в области памяти и через ее посредство, так что все психическое развитие живого существа есть собственно развитие памяти...

16. ...Способность памяти, сохраняя в нас следы влияний на нас внешнего мира, дает самостоятельность нашей внутренней жизни... Без этого мы находились бы в такой же зависимости от внешнего мира, в какой находится растение.

17. ...Может показаться, что содержание того, что мы помним, не имеет значительного влияния на наши нравственные стремления... Однако же... в Спарте показывали детям пьяного илота, чтобы укоренить в них навсегда отвращение к пьянству, т. е. *представление пьяного илота комбинировали с чувством отвращения, и эта комбинация представления с чувством оставляла глубокий след в душе детей*. Если то, что заучивается детьми, не пробуждает в них никакого чувства, желания и стремления, то тогда заученное не может иметь никакого *непосредственного* влияния на их нравственность; но если чтение или учение... *затрагивает сердце*, то... такой сложный образ, *след*, возбуждаясь к сознанию, пробудит в нем не только представление, но и желание, стремление, чувство.

18. Из комбинаций следов этих... чувств, желаний и стремлений образуются страсти и упорные нравственные или безнравственные наклонности. Вот почему далеко не безразлично в нравственном отношении, что учит, что слышит и что читает дитя. Конечно, еще важнее то, что дитя переживает, перечувствует; но нет и такой книги и такой науки, которая не задевала бы хоть сколько-нибудь сердце ребенка, а от этих маленьких заведений образуются черточки, а из этих черточек образуются ассоциации, а из этих ассоциаций иногда слагаются потом такие источники наклонностей и страстей, с которыми уже не в состоянии совладать и взрослый человек...

19. ...Если все душевные способности слагаются из следов ощущений, то самое создание всего внутреннего человека — в руках воспитания... Но мы, придавая... огромное значение воспитанию, как преднамеренному, так и случайному, видим, однако, что влиянию его есть предел в прирожденных силах души и в... прирожденных задатках наклонностей... Воспитание может сделать много, очень много, но не все: природа человека... имеет также значительную долю в развитии внутреннего человека.

После всего сказанного не нужно уже и говорить о *педагогическом значении* памяти. Можно сказать без большой натяжки, что воспитатель имеет дело только с одной памятью воспитанника и что на способности памяти основывается вся возможность воспитательного влияния.<...>

Г л а в а XXIX

Воображение активное

4. ...В пассивном воображении почерпает себе материал и ученый, и художник, и поэт. Обширною и быстрою деятельностью пассивного воображения обуславливается не только *остроумие*, но и *изобретательность*...

5. Сила нашего активного воображения... зависит от силы нашей воли вообще, от большей или меньшей покорности нам нашей нервной системы и от силы нашего хотения в данном случае... Если бы человек, удивляющийся изобретательности гения, мог взглянуть на самый процесс этих изобретений, то стал бы удивляться не уму, а силе воли, страсти и настойчивости изобретателя...

6. Однако же страсть, необходимая для усиленной деятельности активного воображения, делает его односторонним; она сосредоточивает внимание человека на той стороне предмета, которая ему нужна или которая соответствует заранее избранной цели; но она же заставляет на видеть сторон противоречащих и... мешает всестороннему их рассмотрению. Может быть, ничего нельзя и сделать великого без этой страстной односторонности... Но, заметят нам, в таком случае мы осуждены на вечную односторонность; и это было бы действительно так, если бы в человеке не было врожденной любознательности, стремления... к всесторонней истине. И эту-то благороднейшую из страстей следует воспитывать в детях и юношах всесторонним и в то же время основательным образованием. Воспитание prepares человека, а не исключительного, одностороннего гения.<...>

Г л а в а XXX

История воображения

1. Воображение человека, как и память, и притом в зависимости от нее, переживает различные периоды, сообразные возрасту человека. Оно работает только над материалами, которые доставляются ему памятью, но и, в свою очередь, вверяет памяти плоды своих произведений. Воображение в этом отношении может быть названо *движущейся памятью*...

2. Воображение начинает развиваться в детях, вероятно, очень рано... Образы, над которыми работает младенческое воображение, немногочисленны, но зато необыкновенно яркие, так что дитя увлекается ими как бы действительностью. Физическую причину этого следует искать в необыкновенной впечатлительности детского мозга, а психическая причина — неумение отличать действительность от созданий воображения, так как уметь это дается только опытом... Незнание самых обыкновенных законов природы, с которыми потом само собою познакомится дитя, заставляет его верить самой нелепой сказке; но зато вы напрасно пожелали бы удивить младенца каким-нибудь фокусом: для того чтобы понять, например, что в исчезновении шарика есть фокус, надобно убеждение в невозможности исчезновения вещи... Для ребенка не существует невозможного, потому что он не знает, что возможно и что нет.

3. Слушание сказок уже на третьем году начинает доставлять большое удовольствие ребенку... Ребенок в сказке видит правду и хочет только правды; если же он заметит, как вы создаете или переделываете сказку, то она перестанет его интересовать: художественная правда еще не доступна ребенку. Вот почему дети больше любят сказки простых людей, в которых обыкновенно не изменяется ни одно слово.

4. ...Следовало бы удивляться могуществу детского воображения, которое делает для них иллюзию возможной. Вылепите какую угодно фигуру из воска, лишь был бы какой-нибудь признак рук и ног и шарик или кружок сидели на месте головы, — и ваша работа будет совершенным человеком в глазах ребенка... и он будет прекрасно исполнять все роли, какие даст ему ребенок. Ребенок видит не дурную копию, а образ, который сохраняется у него в голове. Восковая фигура для ребенка только символ, на котором он не останавливается.

5. ...Дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии... Вот почему лучшая игрушка для дитяти та, которую он может заставить изменяться самым разнообразным образом, и вот почему... для маленьких детей самая лучшая игрушка — куча песку.

6. Игра для ребенка не игра, а действительность... Дитя искренно привязывается к своим игрушкам, любит их нежно и горячо, и любит в них не красоту их, а те картины воображения, которые само же к ним привязало...

7. Такая живость детского воображения и такая вера дитяти в действительность его собственных представлений показывают... как опасно играть детским воображением и детскою безграничною доверчивостью. ...Многие писатели уже восставали против пугания детей домовыми, стучащими в стену, волками, влезющими в окошко и т.п. Но и теперь, к сожалению, эти пугания продолжа-

ются... Стуча в стену и говоря при этом, что «вот идет волк» съест ребенка, няня, конечно, не понимает, что дитя видит и этого волка, и как он к нему приближается. Что бы случилось с самой няней, если бы она сама действительно увидела волка, а она должна знать, что ребенок верит ей вполне... Если ребенок знает даже, что его пугают нарочно, то и это не мешает ему испугаться...

8. ...Воображение ребенка и беднее, и слабее, и однообразнее, чем у взрослого человека, и не заключает в себе ничего поэтического, так как эстетическое чувство развивается позднее других; но дело в том, что и слабенькое детское воображение имеет такую власть над слабой. И еще не организовавшейся душой дитяти, каково не может иметь развитое воображение взрослого человека над его развитой душой. Не воображение у детей сильно, а душа слаба и власть ее над воображением ничтожна.

9. ...Разорванность верениц представлений, или, вернее, совершенная отдельность их, так как они и не были никогда сплетены вместе, составляет самую характеристическую черту детства. Вот почему в ребенке более всего поражает нас быстрота перехода... от смеха к слезам и от слез к смеху, от гнева к ласке, от скуки к веселью и от веселья к скуке. Эта необыкновенная подвижность детской души зависит именно оттого, что в ней, так сказать, еще мало собственного весу; эта беспрестанная смена ее характеров объясняется именно тем, что в ней не выработался еще *свой* характер.

10. Вереницы представлений у дитяти коротки... каждая из них скоро отживает свой век... Движение детского воображения напоминает прихотливое порхание бабочки, а уже никак не могучий полет орла: малейшее движение ветра, малейший шелест листка, кажется, даже каждый солнечный луч могут изменить направление движений бабочки...

11. Но если вереницы представлений, наполняющие детскую память и движущиеся в детском воображении, коротки, зато каждая из них в недолгий период своей жизни в сознании царствует там полновластно именно потому, что она отдельна... Недостаток же внутреннего, уже образовавшегося интереса не дает ребенку возможности управлять своим воображением: ребенку все равно, куда бы его ни несла его прихотливая мечта... только бы эти мечты занимали его душу, уже по природе своей требующую беспрестанной деятельности. Только тогда, когда созреют в душе внутренние для нее интересы и когда выплутятся в памяти обширные сети из отдельных верениц, душа, выражаясь метафорически, получает собственный вес, становится тяжелее и не позволяет прихотливой мечте уносить себя, куда попало.<...>

16. Если вы хотите узнать, какое направление принимают работы детского воображения, то наблюдайте внимательно за играми ребенка. ...Дитя в своих играх обнаруживает без притворства

всю свою душевную жизнь... Для дитяти игра — действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности... в игре же дитя уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями. Вот почему Бенеке совершенно справедливо замечает, что «в первом возрасте игра имеет гораздо большее значение в развитии дитяти, чем учение».

17. Но... окружающая... действительность имеет сильнейшее влияние на... игру: она дает для нее материал гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается игрушечною лавкою...

18. В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений. Дитя, привыкшее командовать или подчиняться в игре, нелегко отучается от этого... и в действительной жизни.<...>

19. Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка, а потому всякое вмешательство взрослого в игру лишает ее действительной, образывающей силы. Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не нужно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, — и вот об этом-то материале должны более всего заботиться родители и воспитатели.<...>

20. В истории воображения ни один период не имеет такой важности, как период юности... Мы считаем период жизни человеческой от 16 до 22—23 лет самым решительным. Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений и... значительная часть их группируется в одну сеть... Многое еще может быть исправлено: многие ложные или грязные... ассоциации детства и отрочества будут отброшены, из многих... выплетется что-нибудь высокое... Впоследствии уже такая постройка всего содержания души гораздо затруднительнее, если и возможна. *Вогне, оживляющем юность, отливается характер человека.* Вот

почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его... ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества.

21. Говорят, что в старости воображение слабеет, — и это справедливо в том отношении, что к этому периоду жизни душа уже настроит столько ассоциаций, что работает в них и над ними, не нуждаясь в новых.

Г л а в а XXXI Рассудочный процесс

4. ...Предметами рассудочной деятельности являются:

- 1) образование понятий,
- 2) составление суждений,
- 3) вывод умозаключений...
- 4) постижение предметов и явлений,
- 5) постижение причин и законов явлений и
- 6) постройка систем науки и практических правил для жизни...

Г л а в а XXXII Образование понятий

15. ...В рассудочном процессе мы 1) сознаем разом несколько различных ощущений, понятий, представлений, суждений и т.д.; 2) сознаем их сходство; 3) сознаем их различие; 4) сознаем их отношения в этих сходствах и различиях и 5) соединяем в один вывод, не уничтожая различия... В этом процессе... принимают деятельное участие состояния нашей нервной системы и наши сердечные чувства. Более сложного психофизического акта мы не знаем: это венец, до которого достигает животная природа, последняя ступень развития этой природы и первая, на которую опирается духовная природа человека.

16. Однако как ни сложен этот процесс, но главный... деятель в нем один, и этот деятель... знакомое нам уже *сознание*.<...>

19. ...Если вся способность рассудка состоит только в различении и сравнении различных состояний в нервной системе, отражающихся различными состояниями в душе, то *рассудок и сознание одно и то же*...

20. Если мы только признаем, что у животных есть сознание, т. е. способность получать определенные... (а следовательно, и сравниваемые) ощущения, есть память, т. е. способность сохранять и восстанавливать, а следовательно, и различать (а следовательно, и сравнивать) следы этих ощущений; если мы признаем (а этого

невозможно отрицать), что у животных есть воображение, т. е. что следы представлений, возникая в их сознании, передвигаются там с большею или меньшею быстротою... — то не можем не признать, что в сознании животных могут образовываться и понятия, только не могут они превращаться в идеи и облекаться в слова. Опыт подтверждает этот психологический вывод... И по-прежнему понятию о рассудке как отдельной способности сравнивать, различать и делать выводы из этих сравнений и различий мы не можем отказать животному в рассудке. Собака, преследуя лисицу, из многих дорог выбирает кратчайшую или удобнейшую: следовательно, она различает, сравнивает и делает правильное умозаключение.

Но действия животных по *рассудку* следует строго отличать от действий по *инстинкту*... Действуя по инстинкту, животное... не колеблется и не ошибается... Действуя по рассудку, животное ошибается, недоумевает, делает опыты и поправляется. Чем ближе животное к человеку по своей нервной организации, тем более проявляется у него рассудочной деятельности и тем менее инстинктивной...

В породах же высших животных рассудочные действия преобладают над инстинктивными: в действиях слона, например, не менее... рассудочности, чем в действиях новозеландского дикаря. Только слово и идея — эти *дары духа* — развили рассудок человека до такой степени, на которой он кажется, с первого взгляда, не имеющим ничего общего с рассудком животного.<...>

Глава XXXV

Образование понятий времени, пространства и числа

1. Вопрос об образовании в нас понятий времени и пространства всегда был одним из труднейших в метафизике и психологии. Трудность здесь в том, что все предметы внешнего для нас мира и все его явления представляются нам не иначе, как уже размещенными в пространстве и совершающимися во времени... Из каких же представлений могли образоваться эти понятия, если в каждом нашем представлении они уже являются готовыми? Получить их из непосредственных ощущений... мы также не могли: все ощущения наши вызываются в нас влияниями материальных предметов внешнего мира на нашу нервную систему; но такого материального предмета, как время, или такого, как пространство, во внешнем мире нет. Одно ощущаем мы нервами зрения, другое — нервами слуха, третье — нервами осязания; но какими же нервами ощущаем мы время или пространство?<...>

4. ...Отсутствие зрения и даже отсутствие слуха и дара слова вместе не мешают образованию в человеке очень верных понятий о пространстве и времени... С другой стороны, если мы предста-

вим себе человека, одаренного зрением, слухом и осязанием, но лишённого возможности мускульных движений, то легко поймем, что такой *человек-растение*... не мог бы даже узнать, что у него есть тело, отдельное от тех явлений, которые он ощущает, и занимающее место в пространстве между другими телами...

5. Следовательно, понятие о пространстве и времени может возникнуть из двух источников: *чувства мускульных движений и чувства осязания*...

8. ...Понятия пространства и времени возникают из опыта, как и все другие понятия, но из опытов не *пассивных*, а *активных*, из опытов движений, которые дают нам разом сознание времени и пространства... или, выражаясь точнее, дают нам ощущения уже в пространстве и времени...

9. ...Независимо от направления движений мы ощущаем то *усилие*, которое употребляется нами, чтобы привести в движение наши члены... Движение членов... уже само собою порождает ощущение... *расхода* сил на движение, или, вернее, той прибавки в *усилии* души, которую она ощущает, все более и более возбуждая к сокращению мускулы...

10. ...Чувство усилия принадлежит не организму, тратящему и воспроизводящему силы, а душе, заставляющей организм их тратить. Вот почему... чувства усилия нет при рефлексах...

11. *Чувство* усилия, употребляемое для сокращения мускулов, не только сознается душою, но и может быть *измеряемо* ею. Она ясно сознает, что одно ее усилие *больше*, другое — *меньше*, и эта способность души — измерять свои собственные усилия — есть первая возможность *всякой меры, всякого числа и первая возможность сознания душою времени и пространства*. Движение обширное стоит нам больших усилий, чем движение не столь обширное, а движение долгое при равных условиях стоит нам более усилий, чем движение короткое. Вот почему, может быть, самые слова *короткий* и *долгий* прилагаются нами одинаково как к пространству, так и ко времени. Но этого мало: в ощущении усилия и его меры мы получаем возможность отличать *быстрое* движение от *медленного*... В чувстве усилия и его относительной интенсивности мы испытываем... и отношение между *приходом* и *расходом* сил. Вот, по всей вероятности, первые основания наших математических познаний...

12. ...Из чувства усилия, испытываемого нами в бесчисленных движениях, мы могли получить отличие *движения* от *покоя*... чувство *начала движения* и его *прекращения*, чувство *медленного* и чувство *быстрого* движения. Но все эти чувства только уже при столкновении нашем с внешним миром могли превратиться, и то мало-помалу, в ясное сознание времени.

13. Из чувства усилия при сокращении мускулов должно было произойти прежде всего *сознание времени*, т. е. сознание проме-

жутка между движением и неподвижностью, во время которой силы вырабатываются и не тратятся... Но для того, чтобы стало формироваться сознание пространства, нужно было к *чувству усилия* и к чувству разнообразия в усилиях присоединиться еще *ощущению осязания*, нужно уже было, чтобы движение встретило препятствие... Из многих подобных встреч... могло возникнуть... несколько наших основных понятий, а именно, понятия о *материи*, *обупругости*, *о тяжести*, *о силе* и *о пространстве*.

14. Если мы в темной комнате опустим нашу руку в ящик и будем двигать ее от одной стенки ящика до другой, то мы довольно верно определим величину ящика. Ясно, что при таких обстоятельствах мы могли измерить данную величину только величиною наших движений, а величину движений — величиною траты сил на это движение; саму же трату сил мы измерим степенью душевных усилий, употребленных нами на то, чтобы вызвать к деятельности нервы движения и посредством их превратить скрытые силы организма в мускульные сокращения...

Такой способ измерения расстояний, конечно, может показаться нам очень несовершенным и медленным, так как мы обладаем зрением, которое сильно облегчает и сокращает измерение расстояний; но мы не должны забывать, что, во-первых, слепорожденные только одним этим способом достигают весьма точного измерения расстояний; а во-вторых, что и в измерении расстояния зрением главную роль играют опять же мускульные ощущения, рождающиеся при движении глазных мускулов... Теперь для нас уже понятно главное, а именно, как чувство усилия может переделаться опытами в чувство времени, а чувство времени — в чувство пространства. Пространство и время, собственно, только две стороны одной и той же идеи. Если мы, например, проведя глазами от одного конца ландшафта до другого, представим себе всю длину пути в настоящий момент, то получим идею расстояния; если же мы будем помнить начало ландшафта как прошедшее, а конец как настоящее, то получим идею периода времени. Мы вспоминаем пройденный нами путь или как пространство, или как время, смотря по тому, как обратится наше сознание к этому воспоминанию: если мы обратим внимание на трату нами сил, то в результате будет ощущение времени; если на результат траты, то — идея расстояния... Движение совершающееся дает нам время; движение остановившееся — пространство... Обе эти идеи образуются вместе, мало-помалу, в бесчисленных опытах, но образование идеи времени везде предшествует...

16. Каким образом понятие пространства формировалось мало-помалу посредством опытов и наблюдений — это нетрудно себе представить.

Упираясь во что-нибудь, дитя испытывает препятствие, помеху своему движению, а удаляя эти предметы или минуя их, дитя

снова ощущает возможность продолжать движение. Из многочисленного повторения таких опытов должно было образоваться *чувство пустоты* в противоположность *чувству препятствия*, чувству материи. В дальнейших опытах... образовалось чувство *расстояния*... Из этих двух *чувств: пустоты и расстояния*... могло образоваться... и самое понятие *пространства* как пустоты, в которой тела расположены, как острова в беспредельном океане. Вначале, конечно, не было понятия о бесконечном пространстве, но не было и о конечном...

17. Идеи *беспредельности*, равно как и идеи вечности, человек не мог извлечь из *внешних* опытов, дающих исключительно только временное и конечное; но он извлек эти идеи из *внутренних* опытов, убедивших его в том... что душа не может ограничиться никакими пределами времени или места...

18. Чтобы измерять пространство и время... нужно уже было *число*. <...>

20. Первое понятие о числе образовалось, без сомнения, из созерцания человеком совершенно одинаковых предметов... Может быть, понятие пары было первым числовым понятием... Но считать человек выучился понемногу... Как развивалось понятие числа в человечестве, так развивается оно теперь в каждом ребенке, у которого понятие счета появляется значительно позже многих других понятий... Хотя, конечно, без названий человек не мог бы удерживать в памяти длинного ряда чисел; но не название вызывает счет — это только облегчающее средство... Если бы не было надобности считать, то не появилось бы, конечно, и слов для счета. Слово родится из потребности, а не потребность из слова...

21. Идеи меры не следует смешивать с идеей числа, хотя на практике они, конечно, соединяются. Первою мерой является сам человек или то усилие, которое он употребляет для определенного движения. Локоть, шаг, четверть, день пути, час перехода — вот, без сомнения, первые единицы меры человека. Число же, соединившись с мерою, дает возможность началу математики.

Г л а в а XXXVI

Значение произвольных движений в рассудочном процессе

1. Из всего сказанного в прошлой главе мы вправе вывести, что... движение есть общее коренное понятие для пространства и для времени. Пространство мы измеряем движением, говоря: во мгновение ока, на час пути и т. п. Время мы также измеряем движением: или своим собственным, или движением солнечной тени, движением песка в песочных часах, движением маятника и т. д. Время мы измеряем пространством, пространство временем, а то и другое измеряем движением; но самые эти движения мы измеряем стоимостью их для организма и окончательно для души...

7. Если мы разделим все наши знания *по источникам*, из которых они происходят, то увидим, что этих источников *не один*, как признают крайние эмпиристы и идеалисты, и *не два*, как признает, например, Локк, но *три*; а именно: 1) *впечатления внешнего мира на наши органы чувств* — зрение, слух, осязание, обоняние и вкус; 2) *опыты произвольных движений и связанное с ними мускульное чувство* и 3) *наблюдение душою своей собственной деятельности*, т. е. самонаблюдение, или *рефлексия*, как назвал Локк эту деятельность души, или *самосознание*, как называют ее другие... Для объяснения происхождения многих наших знаний нам необходимы... как тот, который дают нам *внешние опыты и наблюдения*, так и тот, который дается нам *опытами и наблюдениями внутренними*... Существует еще... наша собственная произвольная деятельность, результат которой передается нам нашим мускульным чувством, или чувством наших собственных произвольным движений. Мы не имеем слова, чтобы отличить этот *опыт движений* от внешних и внутренних опытов; но разница между ними очевидна: то *опыт*, а это *действие*, то средство к деятельности, а это сама деятельность. И замечательно, что только то, что мы можем представить себе в *форме движений*, кажется нам *действительным, точным знанием*. <...>

Г л а в а XLIII История рассудка

1. В рассудочном процессе мы видим, с одной стороны, деятеля — *сознание*, с его способностью одновременно сознать, сравнивать и различать несколько ощущений, представлений и понятий, а с другой — *материалы*, представляемые памятью для этих работ в процессе воображения...

2. ...*Сила сознания всегда ограничена*; оно может разом сознать несколько ощущений, представлений и понятий, но чем более этих материалов и чем они разнообразнее, тем сознание каждого из них становится тусклее. В сознании... есть постоянное стремление привести все сознаваемое к единству, и чем труднее удовлетворяется это стремление, тем самым сознание тусклее... Чем менее различных материалов (но ни в коем случае не менее двух, потому что иначе сознанию, как и каменщику с одним кирпичом, не над чем работать), тем сознание яснее. В этом отношении сознание всех людей одинаково... Работник (сознание) один и тот же, и силы его всегда одинаковы, но количество материала и его предварительная обработка различны, и из этого выходит ... бесконечное разнообразие в... рассудке различных людей и в рассудке одного и того же человека в различные периоды его жизни...

3. ...Если негр, не видевший никогда никого, кроме негров, составляет суждение, что все люди черны, то ошибка в выводе

зависит не от сознания, которое составило свое суждение совершенно правильно, а от недостатка материала... В этом отношении истина всех человеческих выводов всегда относительна, и мы всегда можем думать, что грядущие века хранят в себе открытие такого множества неизвестных нам фактов, что эти факты изменят все наши теперешние выводы, хотя... деятельность сознания не изменится и будет все та же.

4. ...Сумасшедший, который кричит при виде порога, боясь разбить о него свои стеклянные ноги, рассуждает так же правильно, как и Аристотель: он ошибается только в факте, и будь у него действительно стеклянные ноги, он поступил бы благоразумно, избегая порогов... Но не нужно еще сойти с ума, чтобы ошибиться в факте; для этого достаточно, например, иметь слабое зрение или страдать глухотой. Для этого достаточно даже быть рассеянным, легкомысленным, влюбиться, рассердиться, подчиниться какой-нибудь страсти...

5. Недостаток материалов, следовательно, является *одной* (есть еще и другая) из причин ошибок в выводах рассудка. Рассудок строит только из того, что у него есть, а если этих материалов не хватает на целое здание, то и постройка выходит *односторонняя*...

7. ...*Чем менее материалов, тем одностороннее и ошибочнее будут выводы, а если материалов много, то сознание теряет в них, не может их обозреть разом с одинаковой ясностью, а потому... опять приходит к... односторонности и ошибкам в своих выводах...* Как же выйти из этого противоречия?.. Нельзя ли привести факты в такую форму, чтобы... вместо сорока, пятидесяти и более фактов, необходимых для возможно верного вывода и которых сознание не может обнять разом, составилось их два, три, с которыми ему легко совладать? *Эту-то задачу и решает постепенная обработка фактов.*

8. *Обработка материалов сознания* (качество материалов) состоит именно в том, что сознание из... множества отдельных материалов, фактов делает один и потом из... множества другого рода фактов делает снова один и через это получает возможность... сосредоточить свою силу только на двух.<...>

11. Работа сознания, окончательным результатом которой являются язык и наука, представляет бесконечное разнообразие; но... главный работник и характер работы один и тот же... Он повсюду *концентрирует* материалы, факты, не уничтожая их различия, и тем самым концентрирует свои ограниченные силы... Таких работ мы не видим в мертвой природе и потому не можем отыскать в ней сравнения для этой вековой неустанной работы человечества. Таким работником является только сознание и такую работу — только рассудок и воплощение его — язык.<...>

15. Таким-то образом решается, по-видимому, неразрешимая задача достичь того, чтобы фактов одновременно было в созна-

нии *как можно больше* и чтобы сознание... не растеривалось в них и не растеривало их. Задача эта решается тою концентрировкой материала, фактов, которую мы называем развитием рассудка и образованием ума, — решается для всего человечества вообще и для каждого человека, в частности. Вот в каком отношении прав был Декарт, утверждавший, что ни одна человеческая способность не распространена так равномерно между людьми, как способность суждения... Различие в наших мнениях... зависит... от различия в количестве, качестве и обработке материалов, над которыми трудится сознание... «Чем скуднее материал *по количеству* и чем необработаннее он *по качеству*, тем работа сознания будет несовершеннее, так как силы его все одни и те же. Чем обильнее материал сознания и чем лучше он предварительно обработан, т.е. сгруппирован, сосредоточен, тем работа сознания выйдет совершеннее, тем его выводы будут вернее действительности, плодovitее, богаче последствиями».

18. Итак... сила рассудка и сила сознания — одно и то же, и потому нет надобности признавать рассудок за особенную способность, отдельную от сознания.

Под именем рассудка мы должны разуметь сознание, взятое в данный момент...

Сознание распределено между людьми равномерно (да и у животных оно, как можно полагать, то же самое)...

...Сознание обогащается только: а) приумножением фактов и б) переработкою их... Работу... эту выполняет сознание беспрепятственно, в продолжение всей нашей жизни, у одних быстрее, у других медленнее; у одних сосредоточеннее в одном направлении и потому одностороннее, у других разбросаннее и потому бесвязнее; у немногих сознание работает многосторонне и в то же время связно. В этом отношении что ни голова, то и рассудок, и два совершенно одинаковых рассудка невозможных...>

Г л а в а XLIV

Влияние различных душевных процессов на рассудочный процесс

1. ...К душевным влияниям на рассудочный процесс мы причисляем влияния... 1) *внешних чувств*, 2) *внимания*, 3) *памяти*, 4) *воображения*, 5) *внутренних чувствований* и 6) *воли*.

2. *Влияние* большего или меньшего совершенства *внешних чувств* на рассудочный процесс очевидно, так как эти чувства доставляют материал сознанию для всех его рассудочных работ. Чем *сильнее*, т.е. *разборчивее*, наши внешние чувства... тем обильнейший материал дадут они сознанию. Прирожденная особенность того или другого телесного органа может, таким образом, оказать очень сильное влияние на рассудочные работы сознания, но и в свою

очередь сознание, работающее сильно в сфере ощущений какого-нибудь одного органа чувств, может усилить его прирожденную разборчивость.

3. *Влияние внимания...* на рассудочный процесс... высказывается не только в том, что чем сознание сосредоточеннее, тем яснее оно сознает, но и... *стремлением или удалять из него противоречия, или примирять их...*

4. Но если противоречие в сознании не уживается, то очень уживается *ложное примирение* противоречий. ...Такие ложные примирения не чужды душе каждого человека, но они чрезвычайно вредно действуют на рассудочную работу и порождают множество самых грубых суеверий, предрассудков и преубеждений... Наука разрушает эти *кажущиеся* примирения и дает *истинные*, но очень часто... ставит новые и такие же обманчивые ширмы вместо тех, которые опрокинула.<...>

5. *Память* сохраняет и прикопляет материалы, над которыми работает сознание в рассудочном процессе, и сберегает самые результаты этих работ... Рассудочный процесс будет совершаться тем обширнее и вернее, чем совершеннее память...

7. *Воображение* представляет сознанию материалы, сохраняемые памятью, и потому чем живее и отчетливее идет эта переборка материалов, тем быстрее идет и рассудочная работа созна-

13. ...Подкрепление страсти необходимо для сильного движения рассудочного процесса, а в то же время страсть затемняет рассудок... Есть только *одна* страсть, не ослепляющая рассудка, и это — *страстная любовь к истине*... Стремление к истине, врожденное каждому, можно развить в себе до истинной и все побеждающей страсти, была бы только *воля* на то.

14. *Воля* находится в теснейшей связи с рассудочным процессом сознания... Начало его есть по большей части, если не всегда, акт воли, побуждаемый врожденными стремлениями души знать правду, какова бы она ни была... Так как самая страсть к истине может быть развита только волею же, то вот почему воспитание сильной воли еще необходимее для ученого, чем для практического деятеля. Воля наша должна постоянно стоять на страже наших рассудочных работ, ограждая их от всех посторонних влияний...

Глава XLV

Влияние духовных особенностей человека на рассудочный процесс

1. Мы уже показали выше, что способность иметь *идеи* и *дар слова* дает человеческому сознанию те средства, с которыми человеческий рассудок становится на ступень, недостижимую для

животных, хотя начинаст с того же, с чего и сознание животных.<...>

7. Без средства удерживать в душе идеи, выработанные в рассудочном процессе, мы никогда не могли бы распоряжаться этим актом, и он совершался бы в нас совершенно пассивно, как совершается в животных... Если бы душа наша *не усваивала идей*... то весь ее рассудочный процесс условливался бы единственно явлениями внешнего для нее мира, причем последовательное развитие души было бы невозможно.

8. Значение *слова* для рассудочного процесса тоже громадно. Слово выражает собою *понятие*, но не *идею*, ибо как слово, так и понятие, облаченное в слово, служат только для выражения идеи, которая лежит всегда *между* словами, выражается в подборе слов, но не в словах...

9. ...Между представлениями, составившими понятие, и между словом, выражающим это понятие, нет по большей части ничего общего. Слова звукоподражательные составляют в языке исключение, и чем более развит язык, тем меньшую роль играют они в нем. Несравненно большая часть слов является для нас чисто произвольными значками, которые дух наш наложил на понятия, чтобы иметь дело с этими коротенькими значками понятий, а не с целыми роями представлений, из которых понятия возникли...

10. Не нужно много наблюдательности, чтобы видеть, как слова облегчают и сокращают рассудочный процесс... В одном слове «дерево», «животное», «камень» множество наблюдений, опытов, сравнений, понятий, рассудочных процессов; но невозможно измерить то короткое мгновение, которое нужно сознанию, чтобы оно могло сознать значение любого из этих слов.<...>

12. ...Опыт... доказывает... что духовное, внутреннее орудие — *слово* имеет для человека гораздо большее значение, чем внешнее орудие — зрение.

13. ...Слово в высшей степени концентрирует материалы сознания и тем самым допускает их одновременное обозрение сознанием; оно же сберегает в памяти плоды рассудочного процесса в самой сжатой, концентрированной форме.<...>

15. ...*Слово*... не умирает: оно переходит в язык народа, делается живым атомом этого могучего, вечно развивающегося организма, и, таким образом, слово, добытое в рассудочном процессе нашими отдаленнейшими предками, переделанное в процессе сознания наших дедов и отцов, со всеми следами своего сознания и своей многовековой переделки в тысячах поколений, достигнет к нашим потомкам и пробудит в них понятия, идеи и чувства, которые создавали и развивали это слово. Таким образом приключается веками и работою бесчисленных поколений духовное богатство человека, и в личностях. Нестеровой летописи мы узнаем прародителей наших не только по плоти, но и по слову, по слову

и по духу: они начали выработку тех самых идей, которые мы продолжаем развивать и которые, судя по аналогии с нами, будут развивать наши дети и внуки.

Глава XLVI

Противоречия, вносимые духом в мышление

1. Рассудочный процесс в человеке отличается не только средствами своего развития, но и *вопросами*, которые он решает. Весь рассудочный процесс у животных, насколько мы можем судить о нем по его проявлению в действиях, направлен единственно к разрешению вопросов, возникающих из потребностей тела... Не то мы видим в человеке. Вместе с потребностями материальными, а еще более по удовлетворении их пробуждаются в нем потребности духовные, и рассудок не успокаивается на решении вопросов, возникающих из жизни тела, а начинает решать вопросы, необъяснимые из телесных потребностей... Решение этих-то, не из тела идущих вопросов заставляет дикаря украшать свое тело перьями, татуировкой, раковинами, прежде чем он выучится прикрывать его от вредных влияний температуры. Оно же побуждает его слагать песню, выдалбливать дудку, выделывать идола с большим трудом из камня или из дерева, заботиться об умерших родных больше, чем он заботился о них, когда они были живы, приносить жертвы, часто кровавые и отвратительные, и т.п., словом, решать своим рассудком такие вопросы, которые вовсе не объясняются потребностями физической жизни. На этой ступени своего развития человек *кажется* даже глупее животного, заботясь о пустяках, когда не удовлетворены существенные его потребности, украшая цветными раковинами тело, дрожащее от холода или изнывающее от зноя, добываясь с большим трудом таких предметов, которые не приносят ему ни малейшей пользы, создавая себе небывалые страхи и налагая на себя тяжелые, совершенно бесполезные обязанности... Уже дикаря мучит... *что-то такое*, чего нет у животных, спокойно засыпающих по удовлетворении своих материальных потребностей и требований инстинкта. Вот эти-то *вопросы* или *задачи*, выходящие *откуда-то* изнутри человека и проявляющиеся так дико на первых ступенях рассудочного развития, не дают остановиться этому развитию (как останавливается оно у животных) и ведут его все вперед и вперед.

2. ...Стремления религиозные, нравственные и эстетические направляют рассудочный процесс, совершающийся в человеке и человечестве, к различным целям, не выходящим из потребностей материальной жизни, но сами не входят в него, принадлежат более к области *внутреннего чувства*, чем *сознания*. Но есть *умственные духовные стремления*, которые прямо действуют на рас-

судочный процесс... Эти... стремления мы знаем только в форме странных *непримиримых противоречий*, появляющихся *откуда-то*, только не из опыта и наблюдения... Естественно, что мы указываем источник этих стремлений *в духе*, потому что этим именем мы приняли называть совокупность особенностей, отличающих психическую деятельность человека от такой же деятельности у животных...

3. Сознание наше... по самому существу своему все приводит к высочайшему единству... а потому не терпит противоречий в своем содержании и стремится удалить их, так что слабость рассудочного процесса в иных людях обнаруживается именно тем, что в их выводах существуют противоречия, которых они не замечают. Но... тогда как противоречия, вносимые в рассудочный процесс внешним миром, легко примиряются, с чем вместе и рассудочный процесс приостанавливается, противоречия, входящие в рассудочный процесс *изнутри* человека, никогда не примиряются и беспрестанно поддерживают деятельность этого процесса. Вот почему, а не от одного только обладания даром слова, рассудочный процесс у человека не останавливается на первых ступенях своего развития, как останавливается он у животных.

4. ...Теперь взглянем на самые эти *противоречия*, вводимые духом человека в рассудочный процесс.

Г л а в а XLVII

Противоречие идеи причины и идеи свободы

Противоречие причины

1. ...Животное, точно так же, как и человек, замечает связь между явлениями и в явлениях, постоянно предшествующих другим явлениям, может признать причины, а в явлениях, постоянно следующих за первыми, — последствия. Этим только можно объяснить многие рассудочные действия животных, когда они, наученные опытом, отвращают причины, последствия которых им не нравятся, или вызывают причины, последствиями которых желают воспользоваться. Но как только желание животного удовлетворено, так и исследование причин прекращается. Животное, если так можно выразиться, верит в беспричинность явлений и только из случайных опытов узнав причины *некоторых* явлений, пользуется своим знанием для удовлетворения своих материальных потребностей. Не так поступает человек: узнав по опыту причины *немногих явлений и не видя причин гораздо большего числа других*, он тем не менее продолжает верить, что нет явлений без причины... Откуда же берется эта уверенность, противоречащая опытам и наблюдениям, которые показывают нам гораздо более явлений без причин, нежели с причинами?... Не выражают ли нам самые древние мифологии, что человек не

верит в вечность гор и морей, существовавших задолго до появления человека, в вечность солнца, которое обливало своим светом землю, когда еще человека на ней не было, в вечность звезд...? Не естественнее ли всего было человеку считать эти явления вечными и беспричинными? Следовательно, противоречие идеи причины с выводами опытов входит в рассудочный процесс откуда-то изнутри человеческого существа, т.е. из человеческого духа. Легко видеть, как благотельно действовало это противоречие... на развитие рассудка: отыскивая причину за причиною, человек создает науку и уже побочным образом улучшает свой материальный быт до той высокой степени, до которой не может улучшить своего быта животное, хотя оно только и делает, что заботится об удовлетворении своих материальных потребностей.

Противоречие личной свободы

2. *Не признавая беспричинных явлений...* человек в то же время самым странным образом противоречит самому себе и своей науке, признавая в самом себе свободу воли, т.е. явление без причины...

3. *Последняя философская система* (гегелевская) уничтожает свободу воли, хотя и хочет ловким софизмом увернуться от этого...

4. *Последняя психологическая система* (система Бенеке), слагая все психологические явления из следов ощущений, не зависящих от человека, тем самым уже уничтожила всякую возможность свободы воли. Всякое человеческое желание и всякое хотение, словом, всякий акт воли ... есть необходимый результат этих следов, следовательно, появляется так же несвободно, как несвободно вспыхивает порох от упавшей на него искры.

5. *Об естественных науках* и говорить нечего. ...Стремление... их... состоит... в том, чтобы объяснить все психические акты — и разума, и воли — законами материи, которые, конечно, исключают всякое понятие о свободе. Не говоря уже о материалистических тенденциях доказать, что поступок человека зависит от того, что он съел или выпил; но и в книгах гораздо серьезнейшего содержания мы видим то же самое стремление, хотя оно и не выражается в такой цинической и грубой форме.<...>

6. В науках *исторических* заметно то же стремление объяснить все действия человека и народов неизменными законами природы. *Статистика...* более или менее ясно намекает, что действия человеческие, кажущиеся наиболее произвольными, суть только неизбежные последствия не зависящих от человека физических причин.

7. Но, признав *всеобщую причинность* законом, не имеющим исключений, мы прямо выйдем на опасную и печальную дорогу *восточного фатализма...* неизбежно дойдем до положения, что вся

жизнь человека, всякая мысль его и всякий поступок определены уже до мельчайшей подробности прежде его рождения на свет... При таком взгляде всякая ответственность человека перед своей совестью, перед обществом и перед законом будет лживым вымыслом; но не подействует ли такое убеждение вредно на самую деятельность человека?<...>

10. ...Следовательно... в душе человека обнаруживаются два великих убеждения, прямо противоречащие одно другому: *убеждение в общей причинности явлений и убеждение в свободе личной воли человека. Одно из этих убеждений служит основанием науке, другое — практической деятельности человека и человечества.*<...>

12. Так... эти *великие противоречия*, вносимые духом в процесс мышления, могущественно двигали вперед и науку, и практическую жизнь человека.

Г л а в а XLVIII Противоречия дуализма и монизма

1. Не только психологический анализ... но и само непосредственное чувство, присущее каждому из нас, говорит нам ясно о существовании двух миров в человеке: *душевного и материального*. Но человек, начиная мыслить, упорно отвергает свидетельство собственного чувства и, переступая границы опыта, стремится вывести *материальный мир из душевного*, впадая в крайность идеализма, или *душевный мир из материального*, впадая в крайность материализма.<...>

4. ...Мы убеждены, что... наука... признает факт несоединимости душевных и материальных явлений...

5. ...Жизнь, с которой имеет дело воспитание, не укладывается ни в какую одностороннюю теорию... Воспитатель должен смотреть на жизнь скорее с той высоты, с которой смотрели на нее величайшие ее знатоки: Гомер, Тацит, Данте, Сервантес, Шекспир, Гёте, чем сквозь какую-нибудь теорию, самолюбиво мечтающую, что ей удалось вывести из одного принципа все явления жизни, несмотря на их кажущееся противоречие.<...>

12. ...Воспитание как практическая деятельность может основываться только на психическом факте дуализма. *Монизм, как и вера в причинность, — основа науки; дуализм, как и вера в личную свободу человека, — основа всякой практической деятельности, а следовательно, и воспитания...*

Вот на каком основании мы утверждаем, что воспитатель как практический деятель может быть специалистом в науке, но должен стоять выше своей специальности, приступая к практике. В науке он может увлекаться *рассудком*, в *воспитании* должен руководствоваться *разумом*.

Г л а в а XLIX

Рассудок и разум

1. *Великие противоречия...* вносимые духом в рассудочный процесс сознания, сообщили и до сих пор сообщают ему неустанную энергию в его движении вперед и вперед. К чему стремится это вечное примирение непримиряющихся противоречий и вечное нахождение новых противоречий в том, что казалось примиренным, — этого мы не знаем. Цель эта лежит вне человеческой жизни и вне человеческого сознания... Несомненно только то, что, достигая этой неведомой цели, лежащей вне нашего временного существования, мы достигаем множества побочных целей: наука наша идет вперед, материальный быт улучшается, общественный — совершенствуется, человек развивается и умственно, и нравственно.<...>

3. Сущность сознания, и, следовательно, рассудочного процесса, состоит в уничтожении беспрестанно вкрадывающихся в него противоречий, но не такова сущность разума, который сознает эти противоречия и вместе с тем видит неизбежность их. Рассудок есть продукт сознания, а разум — сознание самого этого процесса, или, вернее, самосознание рассудка. Рассудок есть совокупность фактов, приобретенных сознанием из опытов и наблюдений над внешним миром. В разуме к этому содержанию рассудка присоединяются еще наблюдения и опыты, которые сделало сознание над собственным своим процессом в различных областях рассудочной деятельности — в истории философских и политических систем, в истории цивилизации, в истории религии, в истории самой науки, сводя всякую историю и историю вообще к спокойному психическому анализу. Но из этого, конечно, не следует заключать, что разумом обладают только психологи, историки и философы *ex officio*. Всякий мыслящий человек непременно историк, философ и психолог; всякий делает наблюдения над собственным развитием; всякий делает опыты в психической сфере и выводы из этих опытов.

4. Рассудок есть плод сознания; разум — плод самосознания; сознанием обладают и животные, но самосознанием обладает только человек...

5. В теории можно еще жить одним *рассудком*, но высшая практическая деятельность требует всего человека, и, следовательно, требует руководства *разума*. Это замечание... с особенной силой относится к деятельности *воспитательной*.

6. Воспитатель не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а *практик*, и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения *рассудка*... а всестороннее понимание *разума*... Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот *зрелый* человек, который

берет на себя воспитание *незрелых* поколений... которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни. В практической жизни русская пословица «ум без разума — беда» имеет большое значение, а особенно в деле воспитания...

7. ...Зная человеческую природу, понимая хорошо, что удовлетворение материальных потребностей не есть еще удовлетворение *всех* потребностей человека, что человек живет не для того, чтобы есть и одеваться, но для того одевается и ест, чтобы жить, воспитатель не оставит неразвитыми высшие душевные и духовные потребности человека... Школе не опрокинуть жизни, но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути. Школа, противящаяся жизни, сама виновата, если не внесет в нее тех благодетельных умеряющих влияний, которые может и обязана внести, тех *разумных* элементов, под сенью которых должны обеспечить от едкой остроты жизни и ее беспрепятственных временных увлечений как нежное, беззащитное детство, так и неокрепшая еще пылкая юность.

8. ...Воспитатель должен быть посредником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой, с другой; он должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний...

9. Многие боятся естествознания как проводника материалистических убеждений, но это только слабодушное недоверие к истине... *Истина не может быть вредна: это одно из самых святы́х убеждений человека*, и воспитатель, в котором поколебалось это убеждение, должен оставить дело воспитания — он его недостойн... Пусть воспитатель заботится только о том, чтобы *не давать детям ничего, кроме истины*, конечно, выбирая между истинами те, которые соответствуют данному возрасту воспитанника, и пусть будет спокоен насчет ее нравственных и практических результатов; пусть воспитатель, *соблюдая только закон своевременности*, смело вводит воспитанника в действительные факты жизни, души и природы, везде указывая предел человеческого знания, нигде не прикрывая незнания ложными мостами, и может быть уверен, что ни знание души, ни знание природы... не извратят нравственности воспитанника, не сделают его ни материалистом, ни идеалистом, не раздуют без меры его самолюбия, не поколеблют в нем благоговения к творцу вселенной... Школа должна внести в жизнь основные знания, добытые естественными науками, сделать их столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами.<...>

11. Но если такова обязанность воспитания, если оно должно, с одной стороны, зорко следить за тем, что совершается в жизни и науке, а с другой — не увлекаться теми увлечениями, которые

свойственны и жизни, и науке, и вносить из них в школу лишь то, что составляет действительное приобретение человечества, оставляя за порогом ее все временные увлечения, то уже из этого видно, какой *зрелости* требует от человека дело воспитания... Зрелость разума может быть почерпнута только из изучения человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что и составляет главную основу педагогики, или искусства воспитания в обширном смысле этого слова.

Г л а в а 1

Что же такое сознание?

(Выводы и терминология)

1. Мы видели сознание в различных актах его деятельности: во внимании, в воспоминании, в процессе воображения и, наконец, в рассудочном процессе. Можем ли мы теперь сколько-нибудь определенно сказать, что же такое сознание?... Будучи сами сознанием и зная о сознании только в самих себе, мы не можем выйти из сознания, чтобы взглянуть на него как на объект, точно так же, как глядящий глаз не может видеть сам себя иначе, как в зеркале или в другом отражающем предмете. Но нет ли такого зеркала и для нашего сознания? Не можем ли мы узнать сознание если не прямо, то хоть в его отражении? Таким отражением для сознания является его деятельность, и в ней-то мы старались познакомиться с сознанием. Но кто же поручится, что это зеркало отражает верно? Собственное сознание каждого: вот почему мы везде и признавали безапелляционным судьей собственное сознание читателя.<...>

5. Сознание... есть одна из душевных способностей. Может ли эта душевная способность появляться вне нервного организма — этого мы не знаем, но во всех душевных процессах, которые были нами анализированы, мы видели, что сознание пробуждается в душе только при воздействии на нее нервного организма или при воздействии души на нервный организм.

6. ...Мы не можем сознавать ничего, идущего из внешней для нас природы, помимо нашей нервной системы. Только то, что способно возбудить в ней своеобразные движения, может быть сознаваемо нами.<...>

26. *Произвольный рассудочный процесс* свойственен только человеку: только человек, часто с заметным насилием для своего нервного организма, ищет различия, сходства, связь и причины там, где их и не видно: перебирает с этой целью свои произвольно или непроизвольно составленные представления и понятия, связывает те, которые связываются, разрывает те, которые должны быть разорваны, ищет новые. Источник этой свободы в рассудочном

процессе человека находится в свободе его души, а источник свободы его души — в ее самосознании, ибо *свободную волю... может иметь только то существо, которое имеет способность не только хотеть, но и сознавать свой душевный акт хотения*: только при этом условии мы можем противиться нашему хотению... Во всяком душевном акте человека высказывается вся его единая и нераздельная душа.<...>

38. Психологический анализ рассудочного процесса привел нас к признанию того *психического факта*, что *истина*, добытая рассудком из наблюдений и опытов, признается нами *совершенною истиною* только в том случае, если она сходится с нашими *врожденными верованиями*, если эти врожденные верования не восстанут в нашей душе отрицаниями истин, добытых рассудком... Будут ли когда-нибудь постигнуты *самые эти верования*... превратятся ли когда-нибудь они сами... в истины науки; сойдутся ли когда-нибудь *вера и истина* в рассудочном процессе — этого мы не знаем...

39. Несмотря... на убеждение в единстве мира, мы признали *дуализм* единственно возможным основанием для *положительной* психологии, которая основывается на фактах, а не на стремлениях, не оправдываемых фактами... Основую науки, точкою ее отправления, должны быть факты, и ничего более, кроме фактов.

40. *В индуктивном процессе* мышления мы нашли... *рассудочный процесс образования понятий из суждений*, а в обратном, *дедуктивном*, процессе мы увидали *разложение понятий на суждения, из которых они составились*. Источник *индукции* есть сознание; а источник *дедукции* — самосознание; первое обще человеку и животному; второе есть исключительная принадлежность человека.

41. Мы назвали индуктивный процесс просто *процессом понимания*, т. е. процессом образования понятий, и признали этот процесс единственным способом добывания действительных знаний как в мире физических, так и в мире психических явлений. Знание, не основывающееся на наблюдении и опыте, не есть знание, а вера, которая сама может быть психическим фактом и предметом наблюдения и изучения путем *индукции*, или *понимания*. Оба эти процесса, индуктивный и дедуктивный, мы предполагали бы назвать процессом *постижения*.

42. Под конец мы отличили *рассудок от разума*... *Рассудок в его стремлении к уничтожению противоречий мы назвали движущим принципом науки*; *разум с его спокойным сознанием этих противоречий мы назвали основою практической деятельности* человека и, следовательно, *основою воспитательного искусства*...

Вот главные результаты, которые мы добыли в наших анализах процессов сознания. Теперь мы пойдем искать подобные же результаты в процессах *чувствования*... и в процессах *желания и воли*.

Мы надеемся, что те результаты, которые нас ожидают впереди, помогут нам, *хоть отчасти, понять* многое, оставшееся для нас еще неясным в процессе *постижения*.

ТОМ ВТОРОЙ

Предисловие ко второму тому

...Явления чувствования и воли, как известно всякому, кто знаком с психологической литературой, разработаны гораздо менее, чем явления сознания...

Самый способ исследования явлений и во втором томе остался прежний, ибо я признаю его единственно рациональным... Я просто беру психические явления, всем знакомые, как результаты самонаблюдений и внутреннего опыта человека, анализирую их, группирую и если где ставлю гипотезу, то нигде не прикрываю ее...

Сохраняя за собою право *в третьем* томе выяснить отношение моей книги к различным физическим и психическим теориям, я предоставляю этот *второй* том здравому смыслу читателя и прошу его, не навязывая мне никаких предвзятых мирозерцаний, критиковать меня единственно с фактической стороны: верны ли те факты, из которых я делаю вывод, и соответствует ли вывод факту.<...>

Об одном только я прошу читателя: я прошу его помнить, что психический факт, который он сознает совершающимся в самом себе, точно такой же несомненный факт, как и факт какой бы то ни было точной науки. Замечая в себе такой факт, всякий из нас может быть уверен, что он одинаково повторяется в миллионах подобных нам существ и что потому он и может быть изучаем и достоин самого внимательного изучения...

В *третьем* томе я надеюсь поместить окончание «Антропологии» и педагогические приложения, из нее выведенные. Эти педагогические приложения должны, по моему плану, составить сжатый учебник педагогики, но такой учебник, которого никак нельзя было бы заучивать.

Этого в особенности я хочу потому, что считаю заучивание всяких педагогических учебников не только бесполезною, но даже вредною тратою времени. Если воспитатель хорошо познакомится с законами человеческой природы, насколько они нам известны, то для него достаточно здравого рассудка, чтобы оценить ту или другую педагогическую меру, тот или другой педагогический прием, а этих мер и приемов бесчисленное множество, ибо каждый данный действительный случай непременно видоизменяет всякий прием и всякую меру.

20 марта 1869 г.

К. Ушинский

Б. ЧУВСТВОВАНИЯ

Глава I

О чувствованиях вообще. Вступление

2. Что... *внутренние волнения души* (назовем их покуда хоть так) не одно и то же с теми ощущениями, которыми они вызываются, в этом нетрудно убедиться самым простым наблюдением. Если какое-нибудь приятное ощущение прекратилось против нашей воли, то мы испытываем неудовольствие, а иногда и желание, чтобы ощущение это опять продолжалось. Ощущать нам более нечего, ибо ощущение прекратилось, и мы именно испытываем неудовольствие, потому что ощущения этого нет. Следовательно, между ощущением и тем чувством, которое вызвано в нас его прекращением, есть существенная разница. Точно так же по прекращении какого-нибудь неприятного или болезненного ощущения мы чувствуем приятное облегчение, тогда как ощущения уже собственно нет...

3. Несоизмеримость ощущения с сопровождающими его душевными волнениями подмечается ясно при слиянии различных волнений этого рода и тем же ощущением. Так, например, ощущение одного и того же вкуса может быть для меня сегодня приятным, а завтра неприятным, хотя при этом я ясно сознаю, что мною испытывается один и тот же вкус. Одно и то же представление может утром меня рассмешить, вечером рассердить, сегодня возбудить во мне приятные надежды, а завтра страх или гнев. Следовательно, в обоих этих случаях ощущения и сочетание ощущений, т. е. представления, остаются неизменными, и эту их тождественность я ясно сознаю, но душа моя отзывается в разное время различно на эти тождественные ощущения и представления. Из этого мы логически можем вывести, что подобные разнообразные отзвуки души на ее же собственные ощущения и представления должны составить для нас особый класс явлений, известных под общим именем *чувств и желаний*.

4. К сожалению, слово *чувство* употребляется в нашем языке (да и не одном нашем) безразлично как для чувств слуха, зрения, обоняния и т. д., так и для тех внутренних чувств души, которыми она отзывается на эти внешние ощущения и сочетания, из них составляемые... Одни из этих актов суть прямые отзвуки души на внешние впечатления, и эти отзвуки души мы назвали ощущениями, а вторые суть уже отзвуки души на самые ощущения, и мы предлагаем, в отличие от чувств, назвать их *чувствованиями*. Слово это старинное, книжное, но для нашей цели оно уже тем хорошо, что неудобно сказать — *чувствование слуха, чувствование зрения* и т. д. ...В чувствованиях выражается субъективное отноше-

ние души к ощущениям, причиною которых является ВНЕШНИЙ мир, действующий на нас чрез посредство органов внешних чувств. ...Чувствования неотделимее от души, чем ощущения, и их-то именно человек не может сообщить другому человеку. Еще Кант заметил, что человек может сойтись с другим человеком в том, что сахар сладок, а щавель кисел, но не сойдется в том, что кислое может одному нравиться, а другому быть противно, и латинская поговорка *de gustibus non disputandum* (о вкусах не спорят. — *М.В.*) относится именно к чувствованиям, а не к ощущениям.

5. Такая особенная *задушевность*, или субъективность, чувствований не допускает их полного и ясного выражения в представлениях, так что между нашими представлениями и нашими чувствованиями существует, по замечанию Гербарта, некоторая несоизмеримость, и мы «в наших представлениях не можем выразить всего, что в нас происходит».<...>

Глава V

Гипотеза стремлений

1. Прежде всего взглянем на то, для означения какого понятия мы употребляем слово *стремление*.

Замечая, что магнитная стрелка, как бы ее ни отклоняли, предоставленная себе самой, всегда одним концом своим обращается к северу, и, не зная действительной причины такого явления, мы говорим, что магнитная стрелка имеет *стремление* обращаться одним концом своим к северу, а другим к югу. Мы называем, следовательно, стремлением не самую деятельность стрелки, но *неизвестную нам причину*, которая в данном случае заставляет магнитную стрелку двигаться, и притом двигаться так, а не иначе. Заметим при этом, что если бы мы увидали, что кто-нибудь подвинул один конец стрелки к северу, то мы не назвали бы этого стремлением. Следовательно, мы называем стремлением не только неизвестную нам причину замечаемой нами деятельности, но и притом такую причину, которую мы предполагаем в самом существе, обнаруживающем ту или другую деятельность, а не вне его.

2. Если замечаемую нами деятельность обнаруживает существо живое, то в этом случае вместо слова *стремление* мы часто употребляем другое слово — *инстинкт*, но разумеем под словом *инстинкт* как раз то же самое, что разумеем и под словом *стремление*, т. е. разумеем неизвестную нам причину замечаемой нами деятельности живого существа и притом причину, лежащую в самом живом существе, а не вне его. И замечательно, что если нам удастся открыть причину деятельности животного, лежащую или в его организме, или в его жизненном опыте и предполагаемом рассудке, то мы не называем уже этой причины инстинктом.

<...>Замечая, например, что черепаха, только что вышедшая из яйца на песчаной морской отмели, тотчас же устремляется к морю, мы указываем причину такого явления в инстинкте этого животного именно потому, что не можем предположить, чтобы черепаха, находясь еще в яйце, могла что-нибудь узнать о море и его положении, о том, что это именно тот элемент, где ей назначено жить, и о том, наконец, что на берегу ей очень опасно, так как множество птиц хотят поживиться ее мягким телом. Не имея возможности предположить таких сложных опытных знаний в черепахе, только что вышедшей из яйца, мы... говорим, что *причина этого явления нам неизвестна*, но что причина эта, по нашей вере в причинность всех явлений, непременно должна быть, и притом в самой черепахе, а не вне ее.

3. ...Следовательно, *стремлением мы называем неизвестную нам причину деятельности, обнаруживаемую теми или другим существом, и притом такую причину, которую мы предполагаем в самой сущности данного существа*. Таково логическое происхождение идеи стремления...

4. Если мы перенесем наблюдение стремления в психическую сферу и станем наблюдать его в самих себе, то придем совершенно к тождественным результатам. И в себе самих мы называем стремлением неизвестную нам причину, возбуждающую в нас те или другие психические или психофизические явления. Так, например, мы не назовем стремлением или инстинктом той причины, которая заставляет нас строить дом, шить теплую одежду, запастись хлебом на будущий год... именно потому, что мы видим причину этих наших деятельностей в сознательной мысли об их необходимости или об их пользе для нас. Если же мы называем инстинктом или животным стремлением причину, побуждающую только что родившееся дитя искать пищи в сосцах матери и выполнять при этом очень сложный и нелегкий процесс сосания, то именно потому, что мы не можем предположить в только что родившемся ребенке ни сознательной мысли о потребности питания, ни тех знаний из физики, которые нужны для того, чтобы устроить пневматическую машину изо рта. На этом основании мы отделяем действия сознательные от действий инстинктивных.

5. Однако же если мы будем внимательно анализировать наши сознательные действия, т. е. такие, причину которых мы сознаем, то заметим, что в основе каждого такого действия, под целым рядом сознательных причин лежит всегда причина несознаваемая, бессознательное стремление, или инстинкт. Так, например, человек пашет поле и засеивает его по сознательной причине о необходимости пищи на будущий год. Необходимость пищи он также узнал из многочисленных опытов голода, но никто, конечно, не скажет, чтобы человек испытывал голод вследствие созна-

ния необходимости пищи для продолжения жизни. ...Много ли... людей... сознают ясно, почему человеку нужно есть и пить? А все тем не менее хотят есть и пить. ... Стремление к пище пробуждается в младенце прежде, чем он имеет понятие не только о необходимости пищи, но даже вообще понятие о пище. ...Даже эстетические наши наслаждения в конце концов сводятся к бессознательным стремлениям. Все люди более или менее имеют эстетическое чувство, а между тем еще никто до сих пор не определил, что такое красота в музыке, поэзии, живописи. ...Да если бы, наконец, наука и открыла нам это, то все же мы должны были бы признать, что *чувствовали* красоту прежде, чем узнали причину этого чувства.

То же самое должны мы признать и в отношении причин нашей нравственной деятельности. ...То же самое относится и к стремлениям религиозным. <...>

7. Нетрудно убедиться, что причина того, что нам *хочется* и что, следовательно, составляет бессознательную основу нашей сознательной деятельности, лежит не в предмете, возбуждающем в нас приятные ощущения, а в нас самих. Мое желание есть делает мне хлеб приятным, а не хлеб пробуждает во мне чувство голода, хотя, конечно, вид хлеба... может... дать мне возможность почувствовать то уже существующее состояние моего организма, которое отразится в душе чувством голода. ...Мы *желаем* вещи не потому, что она кажется нам хорошою, но она кажется нам хорошою вследствие бессознательного к ней *стремления*, в нас существующего. Не должно смешивать этих двух понятий: *желание* и *стремление*. Конечно, в основе каждого желания лежит бессознательное стремление, но здесь к нему присоединяется уже сознательное представление желаемого. <...>

9. *Бессознательные стремления превращаются в сознательные желания не иначе, как через посредство чувствований.* Бессознательное стремление к пище, называемое голодом, делает нам хлеб *приятным*, и после этого мы уже сознательно *желаем* и ищем хлеба. Следовательно, *чувствование удовольствия*, сопровождающего удовлетворение бессознательного стремления, превратило это *бессознательное стремление* в *сознательное желание*. Бессознательно стремимся мы к гармонии звуков и, слыша гармонические звуки, получаем удовольствие, а впоследствии уже сознательно желаем этих звуков, ибо знаем, что они доставляют нам удовольствие. *Таков психический акт во всей его простоте и точности.* Стремление, чувствование и представление — вот три психические явления, которые соединяются в сложном акте желания. ...В *желании* уже соединяется воспоминание испытанных чувствований и представление предмета, возбудившего в нас эти чувствования.

Глава VI

Врожденные стремления

3. К... врожденным бессознательным стремлениям следует причислить, *во-первых*, стремление к *индивидуальному существованию*, куда относятся как *пищевое* стремление, так и все инстинкты индивидуального самосохранения; *во-вторых*, стремление к *общественному и родовому существованию*, куда относится и половой инстинкт; *в-третьих*, стремление к *сознательной деятельности*, выражаемое прежде всего тоскою бездействия. Первые два рода стремлений мы можем характеризовать названием *растительных*, ибо они выходят из потребностей растительного организма, третий же род свойственен только существам, одаренным жизнью и потому стремящимся *жить*. <...>

Стремление к индивидуальному существованию — это потребность в пище, сне, телесных движениях, во влаге, воздухе, определенной температуре, инстинкты самосохранения и самозащиты.

Глава VII

Инстинктивные стремления к общественному и родовому существованию

1. Как бы ни казалось нам разумным стремление к общественности в человеке и сколько бы потом человек ни вносил в это стремление ясного расчета тех польз, которые извлекает он из общественной жизни, но, взглядевшись внимательно в факты, мы должны признать, что в основе этого стремления к обществу лежит природный инстинкт, действующий в человеке прежде, чем становятся в нем возможными эгоистические расчеты. Это тем более очевидно, что тот же инстинкт общественности действует и у **животных**...

2. Аристотель, кажется, первый назвал человека *животным общественным*, а за ним многие писатели повторяли эту фразу. ...Мы должны однако заметить, что... не только человек, но и многие животные живут обществами, а некоторые — такими обществами, обширность и сложное устройство которых невольно поражают самого человека...

3. Уже в первой части нашей антропологии, рассматривая организмы, мы нашли два рода их: организмы *единичные* и организмы *общественные*. Мы нашли также, что организмы общественные такие же самостоятельные явления природы, как и организмы единичные, и что происхождение как тех, так и других одинаково неизвестно и что организмы общественные тем отличаются от организмов единичных, что... члены организма... связаны между собой не материальною связью, но условиями жизни и развития. Мы

нашли... что существование общественных организмов можно уже заметить в царстве растений, в тех *двудомных* растениях, которые, не будучи связаны между собою материально, тем не менее необходимы друг для друга, так что родовое их существование обуславливается соседством двух экземпляров разного пола... К этому же разряду явлений мы причислили явления семьи, рода, племен и рас — явления, общие человеку, животным и растениям.<...>

5. Обыкновенно стремление к родовому существованию видят только в *одном*, так называемом половом побуждении, но это несправедливо. Конечно, половое побуждение и половые инстинкты самым очевидным образом способствуют к родовому продолжению существования, но не одни они. Соединение животных в обширные и стройные общества никак нельзя приписать одним половым побуждениям, из которых также никак нельзя вывести и забот родителей о своем потомстве. *Бесполоя* рабочая пчела может служить лучшим доказательством этого. ...Половые побуждения развиваются в известный период возраста и проходят вместе с ним, тогда как инстинкт общественности выказывается гораздо прежде появления половых побуждений и переживает их. ...Инстинкт общественности гораздо обширнее полового инстинкта... половой инстинкт есть только один из видов инстинкта общественно-

7. ...Разбирая явление инстинктивной материнской любви в женщине, мы... не смешаем ее, с одной стороны, с половыми инстинктами, а с другой — уже с чисто человеческой любовью, не свойственную животным.

8. В материнской любви есть только одно общее с половыми инстинктами, а именно то, что как материнская любовь, так и половые инстинкты выходят из органической потребности общественности, которая ощущается душою в различных формах: и в форме стремления различных полов друг к другу, и в форме материнской любви, и в форме стремления к товариществу, и в форме сближения существ одного рода без различия пола, и в форме потребности ласк. Что же касается до отличия инстинктивной материнской любви, общей всему живущему, от материнской любви женщины, то это различие заключается в том, что тогда как инстинктивная любовь прекращается... материнская, чисто человеческая любовь, не знает себе пред ела.<...>

10. ...Первое (пищевое) стремление со всеми своими формами — голодом, жаждою, потребностью дыхания, стремлениями к определенной температуре, к свету, со всеми инстинктами самосохранения, — очевидно, назначено природою к сохранению и развитию *единичного* организма, как растительного, так и животного...

Второе стремление — *стремление к общественности*, выходя из тех же органических состояний, из которых выходят все инстинк-

ты, очевидно, назначено природою для сохранения и развития родового и общественного существования организмов.<...>

12. ...Человек везде является для нас уже человеком, а не животным, но это тем не менее не должно нам мешать отличать в человеке то, что обще ему с животными, от того, что составляет его человеческую особенность.<...>

13. ...Животное не сознает мирового значения тех инстинктов, которым оно удовлетворяет, человек мало-помалу достигает до этого сознания... Психолог... должен анализом отличить, что в сложных общественных явлениях принадлежит самосознанию человека и что — его животному инстинкту.<...>

15. ...Человек, как и животное, повинуется... голосу природы, но тогда как для животных этот голос только понудительные звуки, для человека по мере его развития голос этот превращается в понятное слово, а вместе с тем и закон необходимости превращается в закон разумный, выполняемый потому, что он разумен, а не потому только, что ему нельзя не повиноваться.

Глава VIII

Стремление к сознательной деятельности

1. Все стремления, перечисленные нами в предшествующей главе, составляют в сущности одно стремление — *стремление быть*, стремление к *существованию* и расширению этого существования в пространстве и времени...

2. Наряду с этим органическим стремлением *быть*, принадлежащим бездушной природе... мы замечаем... стремление, идущее как бы вразрез с первым, — *стремление жить*, общее всему *живущему*, т. е. всему чувствующему миру.

Это стремление удовлетворяется на счет сил, добытых растительными процессами, так что силы, заготавливаемые растительными процессами, идут не на один рост и размножение, но поглощаются частью... процессами жизни, ибо жить значит не что иное, как чувствовать, мыслить и действовать...

3. ...Значение... голоса растительной природы недоступно непосредственному сознанию человека... Душа повинуется этому голосу не потому, что бы *понимала* его смысл, — хотя и может понять его впоследствии, — но потому, что испытывает страдания, сопряженные с неповиновением ему. Мы видим даже, что душа газвитая, полная уже *своих* собственных *душевных* интересов, может не повиноваться голосу растительной природы: может заставить тело работать до совершенного истощения сил, может совершенно подавить половые стремления, может даже отказать телу в пище и, увлекаемая какою-нибудь страстной идеею, довести истощение тела до голодной смерти. «Кто может умереть, того нельзя ни к чему принудить», — говорил римлянин, и это выражение

справедливо не только в отношении человека к другим людям, но и в отношениях человека к самой природе. Человек может и противиться и ее могучему требованию бытия, и разрушать ее расчеты на силу его телесных стремлений.

4. Стремление *жить* или стремление к сознательной деятельности, т. е. стремление мыслить, чувствовать, действовать, свойственно, кажется, не одному человеку.

Мы видим, что и животное, по удовлетворении всех своих телесных потребностей, не остается спокойным: оно доступно скуке, любит играть, резвиться, петь, проявляет явные признаки любопытства, ищет ласки.

Чем выше порода животного, тем проявления потребности сознательной деятельности заметнее.<...>

6. Но едва ли есть страшнее наказание для человека, как, удовлетворив всем его физическим потребностям, в то же время лишить его *по возможности* всякой психической деятельности, полное лишение которой, к счастью, невозможно. Едва ли может быть наказание тяжелее одиночного заключения и без работы, в американской тюрьме, чистой, теплой, при столе, вовсе не скудном. Вол, поставленный в такое положение, будет еще жиреть, но человек вскоре приходит в совершенное отчаяние и впадает в безумие, если не найдет в самом себе источника душевной деятельности.

7. ...Одним из самых обыкновенных мотивов человеческих поступков является отыскивание так называемых развлечений, или, другими словами, материалов для психической деятельности. Книжки... карты... вечеринки, прогулки, игрушки всякого рода для малых и взрослых, вино, сон, наконец, как отчаянное средство от нечего делать — все это и множество других *препровождений времени* не имеет в сущности другого значения, как удовлетворение врожденного человеческой душе стремления к непрерывной деятельности.

Страшная и жалкая фраза *убить время*, которая так часто слышится, лучше всего характеризует это *коренное и великое* стремление души. Человеку так мало, кажется, отпущено времени, а между тем он ищет всевозможных средств *убивать* его. Почему же человек так сердится на время, которого в запасе у него так немного? Не на время сердится человек, а только выражает этой фразой муку души, ничем не занятой.

8. Кто наблюдал над детьми, тот знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, но тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекающим его делом.

...И заметьте, что после веселья дети непременно скучают и что за сильным смехом почти всегда следуют слезы, тогда как самостоятельная деятельность оставляет душу в нормальном, здоровом состоянии.<...>

12. ...Одно из самых тяжелых для человека чувствований — это, бесспорно, чувство страха... Но почему же так тяжел страх и особенно страх бедствия, еще не вполне обозначившегося?.. Оно тяжело именно потому, что ставит непреодолимую преграду для дальнейшей душевной деятельности.<...>

13. Если мы приложим нашу мысль к привязанностям и ненавистям разного рода, то скоро увидим, что и в них лежит в основе врожденное стремление души к деятельности.

Всего сильнее, конечно, бывают привязанности человека к человеку, именно потому, что ничто так не способно дать душе человека такую обширную деятельность, какую может дать другой человек. Если же скряга привязывается к золоту, то привязывается он, конечно, не к металлу, но к тем мыслям, чувствам, надеждам и мечтам, которые вызываются в нем деньгами...

14. С кем мы дружимся скорее всего? С тем, чьи мысли, чувства, желания открывают больше новых сфер нашей психической деятельности. К кому мы питаем наибольшую ненависть? Именно к тому, кто повсюду является преградой к прогрессивному движению той же нашей психической деятельности, к тому, чей образ или мысль останавливает наши собственные мысли. Тиранство мысли, которой мы почему бы то ни было не можем ни принять, ни забыть, ни опровергнуть, едва ли не всего сильнее возбуждает нашу ненависть.<...>

22. Таким образом, мы признаем два источника стремлений: один — *телесный*, т.е. наш растительный организм со всеми его органическими потребностями, и другой — *душевный*, т.е. душу с ее неиссякаемым стремлением к сознательной деятельности. ... Для тела важно — *быть*; для души же — *жить*. Существование без жизни не имеет для души никакого значения. Далее мы откроем еще третий источник стремлений: в тех особенностях, которые свойственны только душе человека и совокупность которых мы называем *духом*; но... предоставив себе впоследствии рассмотреть *духовные* стремления человека, мы взглянем теперь на происхождение чувствований из первых двух источников.<...>

Г л а в а X

Происхождение чувствований из сознательных представлений

8. Вначале стремления — и душевные, и телесные — во всех людях одни и те же. Всякий человек хочет есть, пить, ищет общества себе подобных, ищет душевной и телесной деятельности. Правда, он и потом ищет все того же, но в способе удовлетворения этих стремлений уже замечается большое разнообразие.<...>

9. ...Вначале это (стремление души к сознательной деятельности) только *общее* стремление, и душу удовлетворяет всякая сознательная деятельность, только пришлось бы она душе по силам. Но со временем человека естественно увлекает та сфера деятельности, которую он сам же предварительно разработал и в которой потому душа его работает и шире, и легче, и успешнее, чем во всех других. Но так как эти сферы деятельности до бесконечности разнообразны... то отсюда возникает бесконечное разнообразие желаний, наклонностей и страстей... В отношении стремления человека к сознательной деятельности разнообразие человеческих желаний и наклонностей еще гораздо более, чем в отношении удовлетворения потребностей телесных, которые до некоторой степени сохраняют свое сходство у всех людей.<...>

12. Еще понятнее станет нам это, если мы проследим, хотя бегло, развитие в душе какой-нибудь страсти. Нет сомнения, что человек не родится ни скупым, ни щедрым; но, смотря по тому, в чем найдет он больше удовольствия и пищи для своей сознательной деятельности: в сбережении ли денег или в трате их, — может образоваться в нем та или другая наклонность. Самое же это различие взгляда, как чрезвычайно метко указал Броун, может зависеть даже от случайности, по-видимому, очень мелкой. Деньги — только символ или орудие наслаждения. Рубль, оставаясь в нашем кармане, представляет собою множество разнообразнейших наслаждений, тот же самый рубль, истраченный нами, дает нам одно наслаждение, очень небольшое и часто очень скоро забываемое. Если мальчику, например, случилось истратить свой первый грош, над которым он много мечтал, на такое удовольствие, которое быстро исчезло без следа, и если дитя вспомнит то счастливое состояние своей души, которое он испытывал, обладая грошем, то душу его может наполнить сожаление об истраченных деньгах. Сожаление же это, повторяясь часто, может положить в душе первые основы скупости. Если же мальчик на свои первые деньги купил прочную и занимательную вещь, которая дает ему много наслаждений, так что он позабудет о счастливых минутах, когда он был еще обладателем своих денег, то направление его наклонностей может быть другое.<...>

19. Не только у единичных личностей, но и у целых народов мы можем заметить разнообразие в душевном строе, а отсюда и разнообразие чувствований, вызываемое одними и теми же представлениями. Что рассердит и опечалит китайца, то может рассмешить француза, и наоборот: от чего француз придет в бешенство, то может очень слабо подействовать на китайца. Душевный строй народа также меняется с течением истории, и что пугало наших предков, то смешит нас теперь... Что лет пять тому назад встречалось в нашем обществе рукоплесканиями, то теперь может

быть встречено насмешками. ...Содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека, — вот величайшая задача воспитания и воспитателя.

Г л а в а X I

Практическое значение сердечных чувствований

1. Наши поступки выходят из наших желаний, а наши желания — из чувствований, испытываемых нами при удовлетворении или неудовлетворении наших стремлений. Отсюда уже вытекает само собою все практическое значение наших чувствований. ...Чувствование, чтобы сделаться постоянным мотивом наших действий (или, по-нашему, превратить стремление в желание), должно оставить свой след в памяти. Вот эти-то следы чувствований в памяти становятся мотивом сознательных желаний.<...>

3. Мнение, что чувствования в человеке всего дороже, совершенно справедливо в том отношении, что ни в чем так не высказывается истинный, неподдельный человек, как в своих чувствованиях, высказывается сам для себя и для других; насколько его чувствования другим доступны. Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наше отношение к миру, как наши чувствования... В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле.

4. Часто, например, человеку кажется, что он бескорыстен, доброжелателен в отношении других людей и искренно любит друзей своих, но пусть он внимательно прислушается к тому, каким звуком отзовется его сердце на новость о неожиданном обогащении или возвышении его друга. Если сердце его издаст звук веселый, то он может заключить, что у него действительно доброе сердце и что он искренно любит своего друга, если же звук этот будет печален, то пусть человек изменит мнение о своем сердце и о своем отношении к друзьям. Мы можем в мыслях считать себя большими героями, но только в чувствах наших, отзывающихся на опасности, мы можем узнать, действительно ли мы герои. Вот почему Бенеке... удачно сказал, что в мыслях наших выражается наше *теоретическое*, а в чувствованиях — наше *практическое* отношение к миру. Впрочем, ту же самую мысль выразил еще прежде Кант в своей «Антропологии».

5. История наших чувствований есть самая интимная история нашей души. Со всеми сколько-нибудь значительными воспоминаниями у нас непременно связаны какие-нибудь заметные и ясно определенные чувствования. В душу нашу ложатся следы не простых, но проникнутых чувствами представлений, не простые абрисы сознания, но раскрашенные чувствами картины.<...>

8. ...Прежде чем мы подумаем, хорошо или дурно наше чувствование, оно уже совершилось. Мы можем дать и не дать практических последствий чувствованию, отозвавшемуся в нашей душе, но тем не менее оно уже было. В своих чувствах, следовательно, мы не вольны, но также ли мы не вольны в том душевном строе, которым определяется характер чувствований?

9. Философы и психологи, даже отвергающие свободу воли в человеке (например, Спиноза, Бэн, Локк и др.), тем не менее признают... что человек может воспитывать свои чувства...

10. ...Если... действие разума и свободной воли на чувствования возможно, то не непосредственно, а только через влияние на подбор наших представлений и через них на целый строй души.<...> Никаким насилеи... нельзя переменить любовь в отвращение и отвращение в любовь, но этого можно достигнуть терпеливым подбором представлений. Не раз терпеливому наушнику удастся незаметным подбором представлений переменить в другом человеке самое благосклонное расположение в ненависть.<...>

13. ...Только человек, у которого ум хорош и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек.<...>

Глава XVIII

Выделение душевных чувствований и их разделение

1. Словом *душевный* мы отличаем рассматриваемые нами чувствования, во-первых, от чувствований *органических*, а во-вторых, от чувствований *духовных*. Под именем *органических* чувствований мы разумеем такие, которые возникают из различных как периодических, так и патологических состояний телесного организма и причин которых... мы не сознаем. К чувствованиям *духовным* мы причисляем все те, которые свойственны только человеку, как, например, чувствования эстетические и нравственные. К чувствованиям же *душевным* мы относим все те, причина которых заключается в отношении наших представлений к нашим стремлениям, которую, следовательно, мы сознаем.<...>

2. ...Все, что удовлетворяет нашим стремлениям, — доставляет нам *удовольствие*; все, что противоречит им, — *неудовольствие*; все, что мешает удовлетворению наших стремлений и что мы пытаемся преодолеть, — внушает нам *гнев*; все, что мешает нашим стремлениям так, что мы не решаемся его преодолевать, — внушает нам *страх*; все, что кажется нам способным удовлетворить наши стремления, — влечет нас к себе, внушает нам симпатию, или *влечение*; все, что, наоборот, кажется нам противным нашему стремлению, — внушает нам антипатию, или *отвращение*. Таким образом, из разнообразия отношений наших стремлений к нашим представлениям, естественно, порождаются в нас различные душевные чувствования.<...>

4. Кроме перечисленных выше... мы должны причислить к элементарным... чувствования *скуки, стыда, самодовольства, смелости и доброты*. <...>

Г л а в а ХТХ

Удовольствие и неудовольствие*

20. Практическое значение чувствований удовольствия и неудовольствия громадно, это именно те средства, которыми природа заставляет нас выполнять ее требования. Если бы органическое ощущение голода не сопровождалось страданиями, то человек умер бы от голода вскоре после рождения. ...Если бы скука не сопровождалась мучительным чувством, то что бы заставило человека перейти к свободной деятельности, не вынужденной телесными заботами? *Удовольствием* и *страданием* природа подталкивает и заманивает и человека, и животное к выполнению тех стремлений, которые вложены в их тело и душу.<...>

22. ...К сознательной деятельности в ее чистоте человек побуждается *неприятностью* скуки, но при удовлетворении этому стремлению не чувствует *удовольствия*. Человеку именно свойственно увлекаться идеей того дела, которое он делает, без всякого расчета на получение каких бы то ни было удовольствий или во избежание каких бы то ни было страданий. Напротив, часто человек для осуществления своей идеи пренебрегает и удовольствиями, и страданиями и когда работает, то не чувствует ни тех, ни других. И только при таком отношении человека к делу для него возможно *творчество*...

Г л а в а ХХ

Чувствование влечения и отвращения

11. *Чувство влечения* к предмету мы признаем тем общим признаком, который одинаково находится во всех родах любви, начиная от самого чувственного и доходя до самого высокого. Где есть любовь, там есть непременно влечение к предмету... Но *чувствование этого влечения* есть именно то чувствование, из которого развиваются... самые разнообразные психические состояния, которые мы безразлично называем любовью: любовь к детям, к женщине, к другу, к природе, к искусству, сластолюбие, сребролюбие, властолюбие и т. д.

12. Следовательно, любовь, или *чувство влечения*, есть специфическое чувство... которое всякий из нас испытывает, но которое... невозможно определить...

Здесь и далее приводятся сокращенные названия глав.

13. ...Мы не потому любим предмет, что он доставляет нам удовольствие, но потому он и доставляет нам удовольствие, что мы его любим... Во всяком случае нас связывает с предметом самоё влечение к нему, а не то удовольствие, которое возбуждает в нас этот предмет.<...>

17. Что касается до чувства *отвращения*, то оно есть противоположность чувству влечения... Чувство отвращения еще загадочнее, чем чувство любви.<...>

19. Отвращение к предмету часто появляется тогда, когда он, удовлетворив нашему стремлению, не перестает еще входить в область наших ощущений и, так сказать, насильно удовлетворяет стремлению, которого уже нет. Так, мы можем получить положительное отвращение к такому блюду, которого наелись до тошноты... Это относится далеко не к одним вкусовым ощущениям, и если, например, мы станем насильно занимать ребенка тем, что даже понравилось ему сначала, то можем возбудить в нем отвращение к предмету. Этому не понимают многие педагоги, которые, чувствуя сильную любовь к какому-нибудь предмету, толкуют о нем детям *до пресыщения*. Такие педагоги не соразмеряют... своего обширного интереса к предмету с малым интересом, возбужденным в ребенке тем же предметом. Вот также одна из причин, почему воспитателями детей должны быть педагоги, а не специальные ученые: должны быть такие воспитатели и наставники, для которых самоё душевное развитие воспитанника является специальным предметом, а не какая-нибудь отдельная наука. Профессора или учителя, *до страсти* любящие свой предмет... способны скорее внушить ребенку отвращение к предмету, чем любовь.

Глава XXI

Гнев и доброта

8. ...Мы видим... необходимость отличить элементарное чувство гнева, во-первых, от такого же элементарного чувства отвращения, а во-вторых, от ненависти и мести как таких сложных душевных состояний, в образовании которых не один уже гнев принимает участие...

9. Душа наша, встречаясь с препятствиями к удовлетворению своих стремлений... стремится преодолеть эти препятствия и... собирает необходимые для того силы, телесные или душевные. Вот это-то извлечение сил для того, чтобы стать в уровень с препятствием, и выражается тем характеристическим чувством, которое мы называем гневом. *В чувстве неудовольствия* душа ощущает только болезненное влияние препятствия; *в гневе* же душа порывается удалить это препятствие. Порыв этот может перейти в деятельность, может и не перейти, но самое ощущение душою

этого порыва будет уже чувством гнева. Вот почему гнев вообще проявляется как страсть, действующая порывисто: ослабевающая после каждого порыва и вновь возникающая, если прежний порыв не достиг удаления препятствия...

10. ...Значительная обида или просто сильный удар или даже внезапный энергический перерыв нашей деятельности каким-нибудь препятствием не способны так поднять чувство гнева, как мелкие препятствия. Ничем нельзя привести и человека и животное в такое бешенство, как мелкими помехами его душевной деятельности, беспрестанно следующими одна за другою.<...>

13. ...Ни одно чувство не способно так переходить в аффект, как гнев. Нервный человек, рассерженный чем-нибудь, долго продолжает сердиться, хотя часто не может даже вспомнить, что его рассердило. В таком состоянии человек уже во всем подыскивает оправдательные причины для своего *беспричинного* гнева.

14. ...Удар, нанесенный в гнев, может быть не только сильнее того, каким его хотел сделать человек, но даже сильнее, чем он мог его сделать в спокойном состоянии. Вот почему так опасно предаваться гневу с детьми: рассерженный человек и сам не оценивает тяжесть и своих ударов. Повторяясь часто, гнев очень удобно переходит в постоянное органическое состояние...

15. Из чувства гнева, в соединении его с представлениями и другими чувствованиями, происходит множество психических чувственных состояний: ненависть, негодование, месть, злоба, жестокость, тиранство и т. д.<...>

16. Хотя из чувства гнева вырабатывается много таких душевных состояний, которые осуждаются нравственностью, но само по себе чувство гнева, равно как и чувство любви, ни дурны, ни хороши и могут быть дурны или хороши, смотря по содержанию тех представлений, с которыми они связаны. Ненависть ко злу такое же достоинство, как и любовь к добру, и наоборот.<...>

18. Чувство *доброты и нежности*... противоположно чувству гнева... Чувство доброты возрождается... именно тогда, когда душа испытывает, что у нее более сил, чем стремительности в ее стремлении. Избыток сил, сравнительно с стремительностью стремлений, отражается в душе чувством доброты, нежности и ласковости, которое точно так же, как и чувство гнева, стремится индивидуализироваться, сосредоточиться на каком-нибудь отдельном предмете и излиться на него.<...>

20. ...Тот, кто чувствует себя сильным сделать все, не может испытывать гнева...

21. Чувство *доброты*, точно так же, как и чувство гнева, может быть вызвано или внешними для человека причинами или причинами, лежащими в его бессознательной природе. Очевидно, что в первом случае чувство доброты будет сосредоточено предметом, который его вызвал, а во втором будет искать сосредоточиться на

каком-либо случайно подвернувшемся предмете. Так, человек, избавившийся от большой опасности, кидается обнимать первого встречного, так, человек, получивший неожиданное удовлетворение своих сильных и давно питаемых желаний, изливает переполняющее его чувство доброты на кого попало: не только на людей и животных, но даже на бездушные вещи.<...>

23. Чувство *доброты*, точно так же, как и чувство гнева или чувство любви, само по себе ни хорошо, ни дурно в нравственном отношении, но, сложившись с представлениями и другими чувствами, оно может быть источником как нравственных, так и безнравственных психических явлений: оно может вести к щедрости, но также ведет и к бестолковой расточительности; оно может способствовать развитию человеческих отношений между людьми, но оно же ведет к той поблажке всему дурному, от которой общество столько... страдает... Вот почему, если воспитатель должен заботиться о том, чтобы не сделать душу *гневною*, не воспитать так называемого *желчного* человека, ищущего всегда и во всем пищу своему гневу, то точно так же должен он заботиться и о том, чтобы не воспитать души *бестолково доброй*, изливающей свою доброту на что попало и чаще на зло, чем на добро, потому что зло хитрее добра: умеет подстергать добрые минуты человека и пользоваться ими. Словом... он должен позаботиться, чтобы не воспитать в нем той *пряничной* души, в которой также нет никакого нравственного достоинства.

Г л а в а XXII

Страх и смелость

4. ...Чувство страха — такое типическое и знакомое каждому чувство, что, как только оно шевельнется в душе, так каждый и признает его за страх и не смешает ни с гневом, ни с печалью... Страх, происходящий от того или другого состояния организма, а не от какой-нибудь сознанный нами опасности, мы называем *инстинктивным*, или *органическим*, в отличие от *душевного*.<...>

9. Трудно решить, как возникает в нас в первый раз чувство страха: отчего силы души вместо того, чтобы рваться вперед и стремиться к преодолению препятствия или просто страдать от него, вдруг как бы побегут от него назад, оставляя тело без своей поддержки... С тех... пор, как человек почувствовал, что есть препятствия, которых он преодолеть и обойти не может, он делается доступен страху.<...>

10. Имея в виду *душевный*, а не *органический* страх, мы не только не признаем детей боязливыми по природе, но, напротив, заметим в них много смелости. Некоторые, как, например, Рид и отчасти Руссо, думают, что дети уже по природе боятся темноты,

но мы скорее согласны с Бэном, отвергающим эту боязнь. Темнота, скрывая от нас окружающее, может сильно способствовать развитию в нас всякого рода страхов, которые зависят уже от других причин, но сама по себе темнота едва ли может быть причиной страха... Кажется, мы можем принять за истину, что человек не боится ничего, пока собственные опыты или рассказы других не покажут ему, что у него не всегда станет сил для преодоления препятствий, и не познакомят его с душевным страхом, с чувством силы, отступающей от препятствий, вместо того, чтобы кинуться на них.

11. Бэн справедливо называет чувство страха самым несчастным состоянием человека. Достигнув последней степени ужаса, когда уже человек не сомневается ни в своем полном бессилии, ни во всемогуществе опасности, пределов которых не видит, страх останавливает психическую жизнь, не прекращая ее... Физическое действие крайней степени страха или ужаса поразительно. У людей, переживших такие минуты, часто волосы седеют в несколько часов... Но кто же может объяснить нам, какая связь между седеющими в одну ночь волосами и ужаснувшейся душой?<...>

15. Страх такое отвратительное чувство, что неудивительно, если некоторые психологи приписывают ему только дурное влияние. Однако же мы назовем чувство страха также и спасительным, если примем во внимание, от скольких опасностей предохраняет нас это чувство и как умудрила людей боязнь опасности... Страх заставляет человека быть осторожным, но только смелость дает ему силу и энергию.

16. Бэн думает, что предметы, внушавшие нам страх, сильно врезаются в нашу память, но мы знаем, что это свойство всех *аффективных образов*... Из этого никак нельзя выводить, что учитель, например, может криками и угрозами заставить ребенка твердо запомнить объясняемый урок. Дитя твердо запомнит только гневное лицо учителя, его пугающие жесты и слова, но не содержание урока, которое, напротив, побледнеет при соседстве с такими яркими образами... Напротив, в страхе мы забываем даже и то, что хорошо помнили, и слова науки, сопровождаемые угрозами, менее всего способны улечься в памяти... Сам по себе страх, независимо от реактивных попыток отделаться от него... подавляет силу души, это поразительно заметно на детях, воспитателем которых был только один постоянный страх.

17. Педагогическое действие страха очень сомнительно: если и можно им пользоваться, то очень осторожно, всегда имея в виду, что смелость есть жизненная энергия души. Библейское же выражение: *«Страх божий есть начало премудрости»*, столь любимое воспитателями и наставниками, охотниками до дешевого средства внушать страх, имеет глубокий смысл, редко понимаемый теми самими, кто часто употребляет это выражение... Если чело-

век достигнет до той нравственной высоты, что боится только одного Бога, то, значит, он боится одной своей собственной совести — и больше ничего в мире не боится... Она для человека голос Божий, и если человек... начнет внимательно прислушиваться только к этому голосу, то и откроет в нем *источник премудрости*, т. е. нравственности или высшей практической мудрости. Но как жалко злоупотребляют этим глубоким библейским изречением различные любители *здать страху детям!* Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев... и внушают детям не страх *Божий*, а страх *учительский*, из которого рождаются ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество души, а не премудрость.

18. ...Само собою понятно, что страх увеличивается неопределенностью опасности... По мере того, как пределы опасности определяются — и страх уменьшается... Но к свойству страха именно относится расширение пределов опасности, как это выражается в... пословице: «У страха глаза велики»... Как только началось ясное сознание пределов страха, так и рождаются попытки избавиться от этого мучительного чувства, а попытки эти, окрепнув, могут вытеснить из души страх, заменив его гневом, как раз соразмерным силе вытесненного страха...

19. Действие страха именно потому и ужасно, что он, оставившая деятельность души, в то же время приковывает ее внимание к предмету страха. В эти минуты... мы «ни живы, ни мертвы»...

20. Так как причину страха может быть все, что угрожает... нашей жизни или жизни людей, нам близких, а неопределенность опасности значительно увеличивает страх, то и понятно, что образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей. ...Но... смелее ли стал современный человек — это еще вопрос. Князь Игорь, отправляющийся в поход, несмотря на страшные знамения, в гибельное значение которых он верит, преодолевает еще один лишний страх, которого уже не нужно преодолевать современному полководцу. Макбет, вызывающий духов, в которых он верует... только еще яснее выказывает свою неукротимую смелость, преодолевая предрассудки, которые для нас теперь не существуют. ...Нетрудно видеть в таких явлениях, что *смелость*, независимо от какого бы то ни было умственного развития, и есть не плод ума, а чувство, прирожденное человеку.

21. Чувство *смелости* Аристотель справедливо противопоставляет чувству *страха*. Но это чувство так присуще человеку, что мы замечаем его отдельное существование только тогда, когда оно, предварительно будучи подавлено страхом, начинает вновь воз-

никать. Всякий из нас, вероятно, испытал на себе это *воскрешающее* влияние возрождающейся смелости. Насколько чувство страха отымает у нас силы, настолько смелость дает нам их.<...>

23. Мы вполне согласны с Бэном, который называет смелость одним из величайших качеств души человеческой, без которого невозможны ни благородная деятельность, ни порядочный образ мыслей, ни самостоятельность характера. Точно так же мы убеждены в том, что страх есть самый обильный источник пороков... Но мы утверждаем также, что только страх своим реактивным влиянием преобразует врожденную человеку смелость в разумное мужество, и если человек научился преодолевать и предотвращать опасности или по крайней мере избегать их, то этим он обязан столько же чувству смелости, сколько и чувству страха. Люди, в характере которых преобладает инстинктивное чувство смелости, беспечны и непредусмотрительны, и нетрудно понять, что если бы у человека и у животного вовсе не было чувства страха, то едва ли и самое существование их было бы обеспечено: они были бы легкою добычею разных опасностей, а опасности, которых они избежали бы случайно, не врезывались бы в их памяти и ничему бы их не научали. Безумная смелость, как и безумная трусость, одинаково гибельны. Все дело, следовательно, в *уме*, который мог бы измерить опасность и приискать средство избавиться от нее, и в *воле*, которая была бы довольно сильна, чтобы воспрепятствовать чувству страха перейти в органический аффект... Не тот *мужественен*, кто лезет на опасность, не чувствуя страха, а тот, кто может подавить самый сильный страх и думать об опасности, не подчиняясь страху.

24. Природная смелость есть та глыба драгоценного мрамора, из которого страх выработывает величественную статую мужества...

25. Не привычка *переносить* страх, но привычка *преодолевать* его увеличивает смелость... Смелость ... есть не что иное, как природное человеку чувство уверенности в своих силах. Всякий новый опыт, доказывающий нам присутствие этих сил в сравнении с опасностями, увеличивает эту уверенность и увеличивает, следовательно, нашу смелость. ...«Смелость города берет», — говорит русская пословица, но она же и «кандалы трет», — прибавляет другая.

26. ...Дитя родится с безграничной смелостью, и мы ясно замечаем, что чем менее дитя запугано, тем оно смелее, так что смелость выражается в каждой черте его лица и в каждом его движении. При этом... следует иметь в виду: ...страх... заразителен, передаваясь от человека к человеку посредством телесного воплощения и нервного сочувствия. Воспитатель должен беречь эту природную смелость, но не оставлять ее в первобытном виде, в котором она столько же может наделать вреда, сколько и пользы. Он должен ставить ребенка в такие положения, чтобы он преодо-

левал свой страх, и уберегать от таких, в которых ребенок подчинялся бы всеильному страху, словом, воспитатель должен беречь драгоценное чувство смелости, но вместе с тем опытами преодоления страха переделывать неразумную смелость в разумное мужество.<...>

Глава XXIII

Чувство стыда и чувство самодовольства

1. Чувство стыда... смешивают... с *раскаянием*, *совестью* и, наконец, с *застенчивостью*... Но хотя стыд действительно часто соединяется со всеми этими сложными видами чувственных душевных состояний, но существует, однако, и отдельно от них как чувство вполне элементарное... Правильнее других взглянули на это чувство все же Аристотель и Спиноза.

2. Оба эти мыслителя обращают прежде всего внимание на то, что чувство стыда возможно только при условии жизни человека в обществе людей, и притом таких, мнением которых он более или менее дорожит...

3. ...Для нас важно... что чувство стыда признается таким чувством, которое соответствует стремлению человека к общежитию и в отдельности от этого стремления считается невозможным. Аристотель прямо даже указывает на эту невозможность, говоря, что никто не стыдится младенцев и животных, и что стыд, ощущаемый нами в присутствии других людей, как раз соразмеряется с тем уважением, которое мы имеем к их мнению. Известно, например, как «римляне и римлянки мало стыдились своих рабов». Древние, уничтожая личность в рабе, вместе с тем теряли в отношении к нему почти всякое чувство стыда.

4. Но как Аристотель, так и Спиноза... не отличили *стыда* от *раскаяния*, хотя различие между ними очевидно. Раскаиваться мы можем и тогда, когда уверены, что никто не узнает о нашем поступке, и не имея в виду мнения других людей; стыд же при таком условии невозможен. ...Весьма обыкновенно то явление, что чувство стыда побуждает человека скрывать свой поступок, а чувство раскаяния побуждает открыть его. Есть проступки, которых нельзя иначе исправить, как открыв их, и такие-то именно очень часто не исправляются, подавляемые чувством стыда. В этом случае мы видим, что чувство стыда является столько же вредным, сколько в других полезным, и что, следовательно, в нравственном отношении это чувство... безразлично: ни хорошо, ни дурно, как и все остальные элементарные чувства.<...>

5. ...Мы должны указать на отличие чувства раскаяния от чувства угрызений совести. Мы раскаиваемся иногда и в добром деле, которое мы сделали, но не можем чувствовать угрызений совести за доброе дело.<...>

6. ...Обыкновенно... то же самое, чего стыдятся одни, несколько не кажется постыдным для других, и даже одни часто хвалятся тем, чего другие стыдятся. ...Иной стыдится бездеятельности, другой стыдится труда и хвалится тем, что он ничего не делает. Один стыдится разврата, другой хвастает им, один стыдится женственности в характере, другой самодовольно выставляет ее напоказ. ...Трудно себе представить, что можно стыдиться надеть платье, а между тем есть именно дикари, которые, не стыдясь своей наготы, стыдятся платья, и есть другие, которые почитают за величайший стыд открыть свое лицо и оставляют открытыми все тело, или, считая за позор невиннейшие действия в глазах европейца, считают в то же время невинными действиями такие, от которых покраснеет самый беззастенчивый европеец.<...>

8. ...Все эти факты... доказывают в то же время, что все люди чего-нибудь да стыдятся: всякий же стыдится того, что признается постыдным в кругу людей, мнение которых он уважает. Следовательно, предметы стыда даются человеку историей и воспитанием, но самое чувство стыда дано ему природою. Самый бессовестный негодяй, хвальныйся своими гнусными поступками как подвигами, может ощутить чувство стыда, если даже какой-нибудь из этих подвигов, которыми он хвастался, окажется выдумкой, или если он, похвалившись выполнить какое-нибудь дело, не сможет его выполнить. ...Словом, от чувства стыда так же нельзя отделаться, как нельзя отделаться от чувства страха, самые понятия о предмете стыда могут быть страшно извращены, но стыд останется.<...>

9. ...Если бы человек даже и выдумал стыд, то не мог бы выдумать его воплощения. ...Наши народные выражения, говорящие о «бесстыдных» или «бесстыжих глазах», выходят главным образом из меткой наблюдательности народа над тем чисто физическим ощущением, которое испытывает человек в глазах при чувстве стыда и которое заставляет человека, чувствующего стыд, или потуплять глаза, или отводить их в сторону, или, наконец, усиленно мигать.

10. На этих основаниях мы признаем чувство стыда врожденным элементарным чувствованием человека, которое притом находится в совершенной связи с врожденным же ему стремлением общности. Природа не только дала человеку стремление к общности, не только поставила его в зависимость от существ, ему подобных, и внушила ему стремление искать их сочувствия, одобрения и ласки, но придала этому стремлению особое чувство стыда, проявляющееся всякий раз, как это стремление не удовлетворяется, и, наконец, снабдила это чувство особым воплощением. Вот почему чувство стыда всегда *неприятно*, как неприятно нам всякое неудовлетворение наших врожденных стремлений.<...>

13. ...Природа дала человеку чувство стыда не для одних каких-нибудь предметов или отношений, но для всего, что кажется человеку постыдным. Как только же человек стал развивать свои духовные чисто человеческие особенности, так и стали для него постыдными все те положения, в которых эти духовные его особенности совершенно подчинялись его животной природе. Вот почему, между прочим, и половые отношения скоро стали сопровождаться чувством стыдливости... Мы находим эту связь половых отношений со стыдом... у всех дикарей, а самые древние предания указывают на давность ее существования.

14. Из всего, что сказано о чувстве стыда, видно, что мы вправе назвать его *чувством общественности*, и легко убедиться, что оно играет очень важную роль во всех наших общественных отношениях. Если же кому покажется, что это чувство слишком слабо и неустойчиво для такой важной роли, то пусть он обратит внимание на то, какое важное значение в общественной жизни играют *насмешка* и *позор*. Действие же *насмешки* во всех ее видах, начиная от легкой колкости и оканчивая ядовитым, мертвящим сарказмом, и действие *позора* основаны на способности человека стыдиться, которая, в свою очередь, основана на его стремлении к общественности. ...Насмешка столько же способна исправлять человека, сколько и портить, а для того, чтобы преодолеть чувство стыда, требуется иногда не менее героизма, как и для того, чтобы преодолеть чувство страха. Позор и производимое им мучение стыда во всех законодательствах признавались всегда одною из самых сильных мер наказания и исправления.

15. Чувству стыда Аристотель противопоставляет бесстыдство, но бесстыдство можно противополжить стыдливости, а не чувству стыда, чувству же стыда следует противополжить чувство *самодовольства*, придав, конечно, этому слову несколько измененный технический смысл. Мы чувствуем стыд всякий раз, как наше инстинктивное стремление к общественности, к уважению, любви и ласкам других людей получает сильный толчок в укор, презрении или насмешке, а равно и при таких поступках наших, за которыми, по нашему мнению, должны следовать укор, насмешка или презрение. Мы испытываем чувство *самодовольства* всякий раз, как это стремление к общественности получает какое-нибудь заметное удовлетворение, т. е. всякий раз, когда нас хвалят или когда нас ласкают.<...>

16. Чувство *самодовольства* следует отличать от чувства гордости, которое есть уже сложное психическое состояние и продукт психической жизни, происшедший через сравнение нас с подобными нам людьми. Чувство же самодовольства... через сравнение может выработаться в гордость, но существует и без всяких сравнений. Чувство самодовольства следует также отличать и от чувства спокойствия совести, которое возможно в человеке без вся-

кого участия других людей, без чего чувство самодовольства немислимо. Если же мы испытываем и в одиночку чувство самодовольства, то только в том случае, если в своем воображении в то же время представляем себя в отношении с подобными нам людьми и думаем, например, как они будут поражены тем, что мы сделали или придумали, и т. п.<...>

Г л а в а XXIV

Чувство отсутствия деятельности

1. Мы выше видели полную необходимость признать в человеке стремление к сознательной деятельности как чистой деятельности, без отношения к тем целям, которые могут достигаться этою деятельностью, без отношения к тем задачам, которые могут указываться этой деятельности как физическими, так и духовными потребностями человека. Причина этой чистой деятельности — душевное стремление к ней... Цель же этой деятельности — только удовлетворение стремления к ней, если человеком не руководит другая какая-нибудь цель, выходящая из других стремлений. Деятельность для развлечения, деятельность от скуки представляет форму *чистой* деятельности.<...>

3. Теперь же нас занимает... то специфическое... чувство, которое высказывается в душе неудовлетворение этому стремлению... Оно имеет различные степени напряженности, а по этим степеням имеет и различные названия: *скуки, тоски и апатии*, или *сплина*. ...Ни одно чувство не гнетет так постоянно человека, как чувство скуки: оно действует на него в каждый незанятый момент и условливает множество его деятельностей.<...>

5. Скука возникает от однообразия именно потому, что однообразные представления и сочетания представлений, повторяясь часто и долго, не дают душе достаточной деятельности, ибо она уже вполне овладела этими представлениями, и ей ничего не остается более с ними делать. Но точно так же нагоняет скуку... слишком быстрая смена разнообразных представлений... мы не успеваем с ними справиться, не успеваем вводить их в ассоциации наших уже готовых представлений.<...>

9. ...Медики замечают, что ипохондрия, сплин и апатия, эти явления вполне родственные, чаще всего начинаются у английских богачей, удалившихся от дел. Какой-нибудь купец трудится несколько десятков лет, чтобы приобрести состояние, которое дало бы ему возможность жить роскошно на проценты своего капитала где-нибудь в цветущем уголке Англии. Эта заманчивая картина заставляет его работать, недосыпать ночей, недоесть куска — и вот, наконец, заканчивает он свои дела и переселяется в свой давно приготовленный эдем. Но как обманывается он в своих ожиданиях! Тут-то и ожидали его те мучения, в сравнении с которыми

ми ничто все неприятности, вынесенные им в жизни... И это случается именно с теми людьми, которые были очень деятельны в предшествующей жизни и притом сосредоточили всю свою деятельность в одной какой-нибудь сфере: позабыли и любовь, и дружбу, и искусство, и науку за купеческими расчетами или политическими соображениями.<...>

11. ...*Существование препятствий есть необходимое условие существования деятельности — такое условие, без которого сама деятельность невозможна.*

12. ...Душа... по самой природе своей стремится к деятельности. Следовательно, она стремится к преодолению препятствий. Без деятельности человек томится, следовательно, он томится и без препятствий, без которых сама деятельность невозможна. Но может ли человек радоваться препятствиям и любить их? Конечно, *нет*, потому что препятствие останавливает деятельность, к которой человек стремится. Человек стремится преодолеть препятствия и... радуется, когда это стремление удовлетворяется, и печалится, когда почему-либо это стремление не удовлетворяется. Естественно ли человеку увлекаться всем тем, что удаляет препятствие к его деятельности? Конечно, *да*. Но самое удаление всех препятствий есть величайшая, абсолютная преграда деятельности... Таким образом, человек... вступает в противоречие с самим собою. ...Мы любим *труд*, но не любим *трудности* труда, не соображая, что труд без трудности невозможен, ибо трудность составляет всю сущность труда, независимо от тех целей, которые трудом достигаются. Ища труда и отвращаясь от трудности труда, человек ищет невозможного. Как же примиряется эта *психическая антиномия* в жизни?

13. Сознывая всю важность вопроса о труде для теории воспитания, мы будем еще несколько раз возвращаться к нему, тем более что ошибочное решение этого вопроса... ведет не только к теоретическим, но даже к громадным практическим ошибкам... Здесь же мы удовольствуемся тем, что укажем... на образцы жизненного примирения выставленной нами психической антиномии. Пусть таким образом послужит нам... Кант. Спрашивается: почему такой необыкновенно умный и энергичный человек, не выезжая ни разу из своего скучнейшего Кёнигсберга, занимался так упорно своими философскими изысканиями, отказавшись для них от семьи, отказавшись от всех удовольствий света и даже подавив в себе самые настойчивые потребности человеческой природы? Неужели все это он сделал для того, чтобы избежать скуки? Конечно, *нет*... Трудился ли он для удовольствия славы? Этого также не скажет никто, знакомый с биографией Канта. Следовательно, он трудился, увлекаемый теми идеями, которые исследовал и развивал. Таким образом, в жизни Канта примирялась, по-видимому, непримиримая антиномия. Конечно, он, как и всякий другой

человек, получал от своего труда и удовольствия, когда преодолевались какие-нибудь препятствия, и страдания, когда появлялись новые. Но внимание его было обращено не на удовольствие или страдание, а... сосредоточено на самой идее его труда. Удовольствия и страдания сопровождали его труд, как искры сопровождают труд кузнеца. Эти красивые искры загораются и тухнут, но не для того, чтобы их вызвать, подымает кузнец тяжелый молот и опускает его на раскаленное железо: серьезный человек трудится, дети же ловят самые искры. Точно такое же полное примирение великой психической антиномии мы видим в жизни всех тех людей, которые, увлеченные какою-нибудь идеею, отдали этой идее всю свою жизнь, не обращая внимания на то, доставляла ли она им наслаждения или страдания.

14. Но если такое *полное* примирение нашего стремления к деятельности с нашим отвращением от препятствий... мы встречаем у немногих, исключительных личностей, которых называют... или безумцами, или гениями, то *частное* примирение этой антиномии мы встречаем в большинстве людей. Художник, усаживаясь за свою картину, конечно, думает и о деньгах, и о славе. Но... тот художник, который ни на минуту не увлечется самим трудом, самим процессом создания картины... не создаст ничего великого, ничего оригинального. Сельский хозяин, конечно, трудится из-за денег, но плох тот хозяин, который не увлекается вовсе самим хозяйством.<...>

15. Но нет сомнения, что есть и такие люди, которые не сумели найти для себя деятельности, которая увлекла бы их своею идеею... и *ищут труда без трудности*, словом, ищут удовольствий. Но на этом пути гоньбы за наслаждениями встречается человек с другим, столь же неизменным психическим законом, который одинаково тяготеет над животными и над людьми, но от которого один только человек пытается ускользнуть. Все наслаждения... покупаются страданиями. И вот человек хочет обмануть природу, хочет по возможности уменьшить страдание и выторговать за него у природы возможно большее наслаждение. Но природу нельзя обмануть... и она платит за обман тяжелым чувством *пресыщения*, а потом... чувством апатии, отвращения от всех наслаждений и от самой жизни... Из этих тисков природы человеку вырваться нельзя.

16. Чувство скуки не имеет себе антагониста в другом чувстве: антагонистом его является сам процесс труда, в котором нет уже ни удовольствия, ни неудовольствия, а есть только самый труд, т. е. самосознательная деятельность. Удовольствие и страдание, равно как и другие чувствования, страх, гнев и пр., могут сопровождать деятельность... отмечая ее начало и окончание, но в самой деятельности сознания их нет, а есть... другие чувствования [*чувствования различия и сходства, умственного напряжения, ожидания, не-*

ожиданности, удивления, обмана, сомнения, непримиримого контраста, умственного успеха. — М. Б.].<...>

Г л а в а XXVII

Чувство удивления

10. ...Удивление предполагает предварительные познания, которым новое явление противоречит, и... потому удивление немислимо при абсолютном невежестве. Для младенца все явления новы, но он ничему не удивляется. Он не удивился бы даже, если бы бездушные вещи сами собою стали двигаться, ибо в его уме нет еще понятия, что такое предметы одушевленные и неодушевленные. ...Удивление одинаково появляется, когда мы видим совершенно новый для нас предмет или хотя и знакомый, но не в ожидаемых нами обстоятельствах.<...>

14. Степени напряженности удивления очень разнообразны. От легкой степени *недоумения* оно может достичь до степени сильнейшего *изумления* — аффекта. ...Все новое и необыкновенное... привлекает нас именно тем, что обещает новую сферу деятельности нашей душе.<...>

17. Что же касается до страсти к удивлению, то она может быть или страстью сильной, пытливой души, кидающейся всюду, где она чует для себя сильную работу, или мелкою страстью души, которая за неимением других занятий любит шекотать себя чувством удивления. Такие забавные специалисты по отделу удивления действительно попадают довольно часто, особенно в обществах, мало занятых и удаленных от участия в общественных делах по какой бы то ни было причине. И замечательно, что такие забавные люди даже не любят, чтобы им мешали удивляться, объясняя им по здравому рассудку удивляющие их явления. Вот к этим-то людям приложимы слова Канта, который говорит, что «для слабых людей удивление неслыханным вещам приятно, так как оно освобождает их от обязанности рассуждать и помогает им ставить и других посреди своего собственного невежества».

18. ...Самое глубокое и многостороннее образование не уменьшает способности человека удивляться, а только делает удивление более разумным.<...>

19. ...Готовые понятия и готовые фразы, сыплющиеся в современное дитя из множества книг и множества уст, прежде чем оно само и самостоятельно успеет подумать о чем-нибудь, составляет большое зло современной цивилизации. В настоящее время нужен человеку сильный гений, чтобы выбиться из готовых фраз, лежащих в него с самого детства, и взглянуть на природу... зрелым умом и младенческим чувством, так, чтобы душа ощутила удив-

ление к таким предметам, которым давно уже перестала удивляться толпа... Нужен был гений Ньютона, чтобы вдруг удивиться тому, что яблоко упало на землю. ...Такое детское и вместе с тем мудрое удивление слышится в словах глубоких мыслителей и в стихах великих поэтов, останавливающих часто перед такими явлениями, на которые все давно перестали обращать внимание. ...Нужна недюжинная натура, чтобы она до старости могла сохранить свежесть детского чувства и недюжинный ум, чтобы питать это чувство.

20. Нетрудно понять, что *такое* удивление есть один из сильнейших двигателей науки. Часто только нужно удивиться тому, чему еще не удивлялись другие, чтобы сделать великое открытие... Ученый уже не удивляется тому, чему еще дивится невежда, но зато он удивляется тому, чему невежда не может удивляться. Наука, наполняя одни бездны незнания, в то же время открывает другие, еще более глубокие. Не наука уничтожает удивление, а... теории, самодовольно подводящие все под свои объяснения. Заметим, между прочим, что для воспитателя необходимо сохранить чувство удивления во всей его свежести. Если он сохраняет эту детскую способность находить достойное удивление в самых, по-видимому, простых вещах, то дети непременно сблизятся с ним, и это сближение будет самое плодотворное.<...>

22. Человек не только любит удивляться, но любит удивлять других. ...Ясно, что в этом виновато уже не чувство удивления само по себе, а самолюбие людей, которым приятно быть и самим предметом удивления, рассказывая удивительные вещи. ...Заметим, кстати, что источником детской лжи часто бывает желание удивлять, так как маленький рассказчик, обладая новостями, поражающими слушателей, становится сам героем минуты.

Г л а в а XXVIII

Чувство сомнения и чувство уверенности...

12. *Чувство сомнения* относится к *чувству уверенности*, как чувство страха к чувству смелости. Это, собственно, не чувство, а свойство человека, выражающееся в его деятельности и сказывающееся в форме чувства только тогда, когда, нарушенное сомнением, оно опять возвращается к своему обычному уровню.

13. Как опыты страха и его преодоления превращают врожденную, несознаваемую смелость в сознательное разумное мужество, точно так же сомнение, вызванное опытами и опытами же разрушенное, превращает сильную, врожденную уверенность в уверенность разумную, в *известность*, т. е. уверенность, основанную на опыте и знании, а не на врожденном свойстве души.

14. Между смелостью и уверенностью, точно так же, как между страхом и сомнением, существует тесная связь. Неуверенность в своих силах действительно лишает человека этих сил... Часто стоит только уверить человека, что у него есть силы, чтобы силы в нем оказались...

15. ...Без уверенности человек *ничего* не может сделать: не может даже двинуться с места. Чем более уверенности в человеке, что он сделает то или другое дело, тем более вероятно, что он его сделает...

16. ...Сомнение и уверенность... соединившись... с стремлениями *физическими* и *духовными*... делаются явлением чрезвычайно сложным, охватывающим всего человека и обуславливающим его поступки.

Г л а в а XXIX

Общий обзор чувствований, система их и их отношение к сознанию

15. Трудно, конечно, сказать, что начинает прежде действовать в человеке: сознание или чувствования; но есть, однако, несколько указаний, позволяющих предполагать, что действие и даже развитие чувствований предшествуют действию и развитию сознания...

16. Наблюдая над развитием детей и даже целых народностей, мы заметим, что даже взгляд на внешний мир и усвоение представлений и понятий о нем прежде всего обуславливаются чувствованиями или отношениями явлений к стремлениям... человека. ...Дитя и дикарь замечают предметы настолько, насколько они затрагивают в них те или другие чувствования... *Язык мысли* формируется... *из языка чувства*.<...>

17. Таким образом, в противоположность всем другим психологам, мы ставим в центр душевных явлений не сознание, как гербартианцы, и не волю, как Шопенгауэр и его последователи, а *чувствование* как первое проявление *стремлений*... Впоследствии, при развитии, с одной стороны, области *сознания*, а с другой — области *воли*, *чувствование* становится необходимым *посредником* между этими двумя областями душевных явлений; но *чувствование* не только среднее, связующее звено между явлениями сознания и явлениями воли, но вызывает и те и другие. Страдание прежде всего побуждает человека и вглядываться во внешний мир, и прилагать к нему свою волю с целью удовлетворить своим потребностям, заставляющим его страдать. Вот на каком основании мы ставим чувствования в средоточие всех душевных явлений. Из них они все исходят, и к ним все возвращаются: в них первая причина человеческой деятельности в области сознания и воли, в них же и окончательная цель этой деятельности.<...>

В. ВОЛЯ

Глава XXX

Воля. Вступление. Различные теории воли

1. В первой части нашей «Антропологии» мы изложили явления *сознания*; во второй до сих пор мы занимались *чувствованиями*; теперь же нам предстоит изложить третий вид душевных явлений, которым придают общее название явлений *воли*. Такое деление психических явлений на три области очень старо... Основы такого разделения психических явлений мы встречаем... в общечеловеческой психологии, как она выразилась в языке народов: везде язык разделил *ум*, *сердце* и *волю*.

2. Не нужно большой наблюдательности, чтобы каждый мог заметить в себе эти *три* сферы душевной жизни, в которых душа по существу своему, стремящемуся к жизни, т. е. к деятельности, работает без усталости. Первая из этих сфер дает человеку *умственную*, или *теоретическую*, *жизнь*; вторая — жизнь чувства, или, как обычно говорят, дает *жизнь сердца*, а третья — жизнь действия, или *жизнь практическую*.

3. Само собою разумеется, что ни один человек не живет и не может жить исключительно в одной из этих сфер и что явления всех трех перемешиваются не только в жизни каждого человека, но даже в каждом полном и законченном душевном акте. Однако же всякий, кто наблюдал над людскими характерами, замечал, вероятно, что в одном характере преобладает деятельность ума, в другом — деятельность сердца, в третьем — деятельность практическая, или деятельность воли. Это различие так заметно, что, может быть, именно его, а не *темпераменты*, следовало признать основным принципом разнообразия людских характеров.<...>

9. На основании этих-то соображений... мы не делим душу на области, но делим душевные явления на те отделы, на которые они сами собою распадаются очевидно для всякого сознания...

Глава XXXI

Физическая теория телесных движений

13. ...Всякое физическое движение — совершается ли оно вне нашего организма или в нем, выражается ли оно в биении сердца, в обращении крови, в движениях мускулов... — всякое такое движение не может совершаться иначе, как потребляя большее или меньшее количество живой физической силы. Всякая же живая физическая сила почерпается не иначе, как из общего источника всех физических сил — природы. Для нашей планетной системы таким источником является Солнце с неизмеримо громад-

ным запасом движений, вызванных в нем неизвестною для нас причиною. В частности же, для человеческого организма запасным источником, или, вернее, запасною кладовою физических сил, является масса крови, вырабатываемая из внешних для организма запасных материалов, вносимых в организм процессом питания и дыхания. Эти-то пищевые материалы и суть истинные запасы потенциальных сил, скопленных из сил, распространяемых Солнцем, которые всегда могут превратиться в организме в живые действующие силы. Всякое физическое движение в организме... совершается не иначе, как потребляя данное количество живых сил, почерпаемых всеми частями организма из общего их источника — из массы крови. Распределение этих *запасных сил* по организму и переработка их в *живые действующие* силы совершаются или сами собою, по законам организма, или под влиянием внешних впечатлений, или, наконец, под влиянием *произвола*, направляющего эту переработку сил в ту или другую область психофизической деятельности. <...>

Глава XXXII

Физиологическое объяснение произвола движений

1. Наблюдая над движениями, совершающимися в нашем организме или совершаемыми им, мы легко заметим резкое различие в этих движениях. Одни из них совершаются сами собою, не только помимо нашей воли, но даже помимо нашего сознания, как, например, движения желудка, отчасти биение сердца и т. п.; другие движения совершаются помимо нашей воли, хотя, обращая на них внимание, мы можем сознавать их и можем, если захотим, иметь на них более или менее заметное произвольное влияние, таковы дыхание, мигание, зевота, судорожные и вообще рефлексивные движения всякого рода, невольные возникающие при каких-нибудь волнениях души. Третьего рода движения мы совершаем произвольно. Но, спрашивается, чем же существенно отличаются *произвольные* движения от рефлексивных, или *непроизвольных*? Существенную, непреходимую черту между ними кладет единственно *чувство усилия*: для того чтобы произвести произвольное движение, мы употребляем заметное для нас усилие, тогда как движения непроизвольные происходят сами собою, не только без всякого заметного усилия с нашей стороны, но даже так, что мы, напротив, должны употреблять заметное усилие, если захотим задержать или остановить их, как, например, для того чтобы задержать зевок, невольный смех, не мигнуть глазом и т. п. На основании присутствия или отсутствия этого особенного *чувства усилия*, и только на этом *единственном* основании, мы отделяем движения произвольные от непроизвольных. <...>

6. ...Единственный путь для изучения душевных явлений есть путь психологического *самонаблюдения*, а не физиологического *наблюдения*. Для *наблюдения* всякий человек есть машина, кроме того, который наблюдает; только для *самонаблюдения* человек перестает быть машиной и делается существом, действующим сознательно и произвольно.<...>

11. Соединим же теперь в нескольких словах сделанные нами выводы. Без организма и пищи нет питания; без питания нет в организме физических сил; без физических сил нет *возможности* физических движений. Но эта возможность не перейдет еще в действительность, если... (этот) процесс... не будет вызван *какою-нибудь* *причиною*. Эту *причиною* могут быть или другие физические силы, или нефизическая сила души. Под влиянием первых причин происходят действия автоматические, или рефлексивные, которые могут иногда сознаваться душою, иногда не сознаются ею, но принцип которых, во всяком случае, лежит *вне* души. ...Но кроме этих рефлексивных и полурефлексивных произвольных движений есть еще и такие, *средствами* которых являются те же физические силы и их передвижение и преобразование; но *причиною* самих этих передвижений и преобразований является не что-нибудь, лежащее вне души, но сама душа. Для того же чтобы направлять процесс выработки физических сил, душа сама должна иметь особую силу. ...И *эту-то* *силу души мы называем волею*.

12. ...Мы указываем... на необходимость различать действия рефлексивные от действий произвольных и между самими рефлексами различать рефлексы, установленные уже природою, от рефлексов, установленных привычкою...

Г л а в а XXXIII

Механическая теория воли

12. ...Для того чтобы дитя убедилось, что... предмет недостижим, ему нужны неоднократные опыты тщетности его усилий дойти до недостижимого предмета. Только опыт убеждает человека, что он не все может, чего хочет, и, таким образом, только опыты отделяют решимость от желания. Вначале же *желать* и *решиться* значит для человека одно и то же; в этом может убедиться всякий, кто только наблюдал над развитием младенца, дитяти и даже юноши. ...Чем более неудач в своих попытках испытывает человек, тем далее становится у него *желание* от *решимости*. Признав же этот факт, мы увидим, что *решимость* есть не что иное, как вполне образовавшееся желание, желание, одолевшее в душе... все другие представления. Только когда душа достигнет такого единства и такого сосредоточения всех своих сил в одном желании, только тогда тело начинает ей повиноваться.<...>

Глава XXXV

Объективная воля по фактам естественных наук: учение Дарвина

17. ...Учение Дарвина... есть, по нашему суждению, не только такое учение, которое придает живой смысл всему естествознанию и может сделать его самым могучим образовательным предметом для детства и юности, но и заключает в себе глубокий нравственный смысл. Оно фактически показывает нам, что мы живем посреди великого процесса творчества и вечного совершенствования, двигателем которого является неведомая, но чувствуемая нами причина, перед которой и самый гордый ум склонится с благоговением. Прискорбно видеть, что положительное тупоумие одних и лихорадочный бред других не позволяют идее Дарвина принести в области воспитания всей той практической пользы, которую она принести может.

Глава XXXVI

Психологические выводы из теории Дарвина

1. Физиологическая и механическая теории воли рассматривают ее как явление, обнаруживаемое индивидуальными сознательными существами в произвольных движениях как внешнем выражении их способности чувствовать. Обе эти теории, следовательно, принимают волю как явление индивидуальное, замечаемое человеком прежде всего в самом себе, и потому как явление *субъективное*. Философские же теории, наоборот, берут волю как нечто *объективное*, вне человека действующее, действующее и в человеке, но как в одном из организмов природы, неведомо и неотразимо для него самого. ...Дарвин... сосредоточил для нас те наблюдения и выводы естествознания, из которых мы можем получить... основанное на фактах понятие той *объективной воли*, о которой Гегель и Шопенгауэр только фантазируют.<...>

4. ...Резкое различие между приспособлением человека к условиям жизни и приспособлением к ним других животных и растений заключается в том, что в животных и растениях всякое новое приспособление как форм, так и инстинктов сохраняется *наследственной передачей* этих приспособлений, помимо сознания, в самом организме... Ласточка, никогда не выдавшая, как вьют гнездо птицы ее породы, начнет вить его, когда придет пора, точно так же, как вили ее родители... *Совершенно не то видим мы в истории человеческих приспособлений*. Дитя европейского живописца, перенесенное в младенчестве в Китай, *может быть*, и проявит склонность и способность к живописи, но к живописи китайской, и не обнаружит ни малейших понятий о

перспективе, как бы эти понятия ни были присущи его родителям. Дитя величайшего музыканта, заброшенное в младенчестве на дикий остров, начнет свое музыкальное образование с диких, раздирающих слух звуков. ...Мы не заметим в таких детях никаких наследственных приспособлений, сделанных бесчисленными их предками, и им придется начать эти приспособления снова. ...Следовательно, смотря на приспособление человеческого ума как на дальнейший ход органических приспособлений природы, мы должны признать, что этот ход принял в человеке иное направление, совершенно чуждое всему остальному органическому миру.

5. Мы не отрицаем... что и в человеческом организме действует закон *органической наследственности* как в отношении органов, так и в отношении привычек и наклонностей; но только думаем, что эта органическая наследственность, имеющая все еще большое значение в индивидуальных характерах, не имеет уже почти никакого значения в том, общем для человечества приспособлении к условиям жизни, которое передается уже не органической наследственностью, а *исторической преемственностью*. Вот почему, приписывая немаловажное значение влиянию произвольных усилий, оказываемых человеком на изменения в своем собственном организме, мы никак не ожидаем... чтобы эти усилия могли со временем ускорить до чрезвычайной степени движения человека, дать ему громадную физическую силу или вырастить ему крылья. Сила человека — его паровые машины; быстрота его — его паровозы и пароходы; а крылья уже растут у человека и развернутся тогда, когда он выучится управлять произвольно движением аэростатов. Он и теперь уже бегаёт быстрее оленя, плавает лучше рыбы и скоро, вероятно, будет летать неутомимее птицы. Ход приспособлений к условиям жизни принял у человека, следовательно, совершенно новое направление, чуждое другим организмам земного шара.

6. Другое резкое различие человеческого приспособления к условиям жизни заключается в том, что, тогда как животное неудержимо повинуетя стремлению организма к жизни и все его действия объясняются только этим стремлением, человек, как мы видим, может вооружиться против самого этого стремления, подавить и отторгнуть его. «Кто может умереть, того нельзя ни к чему принудить», — говорили римляне; но умереть произвольно может только человек, и потому вся громадная сила природы... уступает воле человека, который... может пренебречь своими органическими стремлениями: не повиноваться тому голосу природы, которому ЖИВОТНЫЕ и растения и не пытаются не повиноваться.<...>

7. Третье различие заключается в том, что в великой борьбе всех организмов за существование в человеке, и только в нем од-

ном, пробуждается антагонизм самой этой борьбе: *все сильное давит слабое* — это закон всей природы, и вдруг в человечестве возникает религия, совершенно противоположная этому великому закону природы, — религия слабых и угнетенных! Как бы кто ни смотрел на христианскую религию, но наука не может смотреть на нее иначе, как на историческое явление, возникающее из потребностей и свойств души человеческой. Если бы идея борьбы за существование была единственным статутом и человеческой жизни, то самое появление и распространение религии слабых и угнетенных не было бы возможно в человечестве.

8. Но если *историческая преемственность* заменяет в человеке *органическую наследственность*... то это несколько не мешает тем же общим органическим стремлениям к бытию и в человеке быть источником множества его желаний и побудкою множества его действий. В этом отношении, конечно, можно сказать, что *объективная воля* становится *субъективною* волею человека. ...Мы полагаем за лучшее сохранить термин *воли* исключительно для психического факта и термин *органического стремления* — для того, вне нас совершающегося, факта, которому Спиноза, Гегель и Шопенгауэр дают название воли.<...>

Глава XXXVII

Результаты критического обзора теорий воли

12. Отвергая всякое научное значение у понятия *объективной воли*, мы признаем только *волю субъективную*, ибо только в этом виде и путем самонаблюдения мы узнаем о существовании воли и можем фактически изучать ее различные проявления. Мы всецело приписываем волю душе, хотя признаем в то же время, что мотивы, дающие ей направление, могут проистекать и из тела, или, вернее, из органических стремлений телесного организма, общих всему органическому миру.

13. ...Мы более всего дорожим тем самонаблюдением человечества над проявлениями воли, которое выразилось в языке человека. Мы считаем часто за более верное руководствоваться этою общечеловеческою психологиєю, чем теориями того или другого психолога, убедившись раз в односторонности этих теорий. Общечеловеческая же психология, выразившаяся в языке, придает воле тройное значение.

14. *Во-первых*, мы называем волею власть души над телом. На этом основании мы разделяем произвольные движения от непроизвольных и говорим, что тело повинуетея или не повинуетея воле души и ее желаниям.

15. *Во-вторых*, общечеловеческая психология называет волею... *чувство хотения*... Правда, психологи находят различие между

словами «я желаю» и «я хочу», но это различие несущественное. ...В русском языке два глагола *хотеть* и *желать* означают... разные ступени одного и того же процесса, и если бы признать еще третий глагол — *волить*, то мы имели бы три прекрасных выражения для трех ступеней одного и того же процесса, взятого в начале, в середине и конце.

16. К этим *двум положительным* понятиям о воле общечеловеческая психология присоединяет еще *третье* — *отрицательное*. Мы говорим о *воле* как о чем-то противоположном *неволе*. В этом смысле язык наш говорит, что человеку дали волю, говорит о своеволии, о стеснении воли и т. п. <...>

Глава XXXVIII

Воля как власть души над телом

1. Власть души над телом есть *факт*, испытываемый каждым из нас... Особенно таинственным... кажется то, что душа существо нематериальное, действует на материю, на нервную систему...

2. Власть души над телом очень велика: она может доходить даже до такого истощения сил тела... до такого извлечения этих сил из растительных процессов организма, что самые эти процессы уже останавливаются, затем следует или болезнь или даже смерть. Эта же власть души над телом дает нам возможность не только разрушительно, но и спасительно действовать на здоровье телесного организма, откуда и происходит все врачебное значение гимнастики. Направляя *произвольно* процесс выработки физических сил к тем или другим мускулам, мы отвлекаем эти силы из других частей организма и из других процессов и тем самым получаем возможность *произвольно* действовать на здоровье физического организма. Так... едва ли есть лучшее средство успокоить раздраженный головной или спинной мозг, как занятия... гимнастическими упражнениями. Практика показывает, что гимнастика... излечивает множество застарелых болезней. Для психолога же в этом лечении гимнастикой замечательно то, что в нем человек *лечится положительно одною своею волею*, которая... есть ближайшая причина всех произвольных движений, употребляемых гимнастикой как врачебное средство. ...Чтобы убедиться, как велико может быть влияние воли на физические процессы, стоит припомнить, какие чудеса действия воли на тело показывают нам индийские фанатики и фокусники. <...>

10. Отказываясь объяснить таинственное рождение первых попыток появления власти души над телом, мы тем не менее видим ясно, как эта власть, данная душе, а не приобретенная ею, точно так же данная, как и способность чувствовать, формируется потом мало-помалу... через посредство опытов. <...>

Глава XXXIX

Воля как желание: элементы желания — реальные и формальные

1. Желание... есть уже сложное душевное явление, образующееся в человеке в течение его жизни на основании опытов удовлетворения врожденных человеку стремлений... Желание есть особое (*sui generis*) чувство, которое всякий испытывает, но определить которое, как и всякое другое элементарное чувство, никто не в состоянии. <...>

12. ...Мы считаем возможным разделить все неисчислимыя желания человека прежде всего на два рода: *желания реальные* и *желания формальные*. К *первым* относятся все желания, возникающие из наших действительных, прирожденных нам телесных или духовных стремлений; ко *вторым* — все желания, возникающие из общего стремления души к деятельности... И телесная, и духовная пища своим содержанием специализирует наши и телесные, и духовные стремления. Нельзя сказать того же самого о нашем душевном стремлении к деятельности: оно *равнодушно* к своему содержанию и увлекается только легкостью и обширностью деятельности. <...>

13. Особенно важное значение это наше деление желаний на *реальные* и *формальные* приобретает при переносе формальных желаний в реальную область стремлений телесных.

Мы не можем желать удовлетворения телесных стремлений, когда они уже удовлетворены, но можем досадовать на то, что удовлетворение этих, уже удовлетворенных стремлений не дает приятной деятельности нашей душе, и тогда являются у нас попытки возбудить эти стремления, раздражить, *разворотить* их, как прекрасно подметил русский язык в своем характеристическом слове «разврат». В удовлетворении наших органических потребностей по мере их органического, не зависящего от нас возрождения нет разврата, хотя и может быть неумеренность, унижающая человека. Разврат же начинается, когда мы вносим нашу потребность душевной деятельности в сферу телесных стремлений, требуем от тела пищи для неутолимого стремления к душевной деятельности, и когда тело, уже удовлетворенное, отказывает в ней, то мы делаем попытки возбудить, разворотить в нем успокоенные стремления.

14. Животное имеет те же органические потребности, как и человек, но относится к ним гораздо нормальнее и не расплождает их... Возвращаясь к своей прежней душевной деятельности, человек уже не удовлетворяется ею, а хочет расширить ее пределы далее; животное же вращается в одном и том же кругу и не стремится его расширить. Вот отчего из простых и немногочисленных органических потребностей, общих всему животному миру, чело-

век насоздавал целый огромный и сложный мир *потребностей* и, привыкая к удовлетворению их с детства, часто потом стонет под их тяжестью.

Г л а в а X L

Воля как желание: выработка желаний в убеждения и решения

3. Человек хочет взять вещь, которая ему нравится, т. е. которая так или иначе удовлетворяет существующему в нем стремлению. Если с представлением этой вещи не связано никаких других противоборствующих стремлений, то желание немедленно же перейдет в акт воли, т. е. станет выполняться... Дитя хочет поднять слишком тяжелую вещь и немедленно же делает усилие. Но вещь не поддается этим усилиям. Вследствие многих таких неудачных попыток с представлением о вещи связывается уже другое представление — представление о ее тяжести. *Тогда только в душе дитяти желание отделяется от решения.* Дитя все же будет *желать* поднять вещь, но уже не может *захотеть* этого, не может *решиться* поднять ее... Чем далее живет дитя, тем более накапливается в душе его представлений, проникнутых чувствованиями; чем сложнее становятся сочетания этих чувственных представлений, тем труднее родившемуся желанию пробиться сквозь все эти чувственные сочетания, одолеть одни, обойти другие и, овладев всею душою, превратиться в *решение*, за которым... следует акт воли, т.е. попытка выполнения.

4. Представим еще другой пример, более сложный. Мальчик хочет взять вещь, которая ему нравится... Но уже желанию этому трудно пробиться сквозь целую массу накопившихся в душе представлений. Положим, что вещь, которую дитя хочет взять, составляет чужую собственность. С представлением о вещи возникает и представление о чужой собственности. Это представление чрезвычайно сложно... и... в каждой душе имеет свою особую историю. Один познакомился с понятием о собственности, испытав на самом себе горькое чувство, когда у него отняли вещь, доставлявшую ему удовольствие; другой... потому, что его наказали, когда он тронул чужую вещь; третьему внушили...: «Это твое, а это не твое»; «Чужое трогать стыдно» и т.п. У каждого, кроме того, в представление о чужой собственности вплелись следы множества разнообразнейших опытов. Одному удавалось часто пользоваться чужою собственностью; другого всякий раз находили и наказывали; третьему только грозили, но не наказывали; четвертого бранили, но не отымали даже вещи; пятого даже защищали, хотя он брал чужую вещь; шестого даже хвалили за ловкость и смелость и т. д. Все эти опыты...

оставляли свои следы в душе человека, а из всех этих следов выткалась чрезвычайно сложная сеть чувственных сочетаний, которую мы называем понятием о чужой собственности. ...Удастся желанию победить эту сеть представлений — и чужая вещь взята; не удастся — и желание осталось желанием, не перейдя в решение.<...>

5. Однако же желание, побежденное таким образом, не всегда побеждено окончательно. Положим, что чужая вещь имеет много привлекательного для дитяти. И вот дитя, отказавшись взять ее, продолжает о ней думать... Напряженность... стремления опять зависит от разных причин: или стремление сильно само по себе, как, например, у лакомки, который давно не лакомился, или... потому, что у мальчика, например, нет деятельности и... других, более сильных, интересов... Праздность детей бывает причиною множества безнравственных поступков. Если в каком-нибудь заведении дети страдают от скуки, то надобно непременно ожидать, что появятся и воришки, и лгуны, и испорченные сластолюбцы, и злые шалуны.<...>

15. ...Генеральные понятия и желания... носят часто одно и то же название у всех людей, но это вводит нас только в ошибку, что они тождественны. ...Для одного человек — враг, с которым он всегда и везде должен бороться; для другого — предмет эксплуатации; для третьего — приятный собеседник; для четвертого — предмет презрения; для пятого — предмет обожания и т. д. в бесконечность... Можно сказать с уверенностью, что если воспитатель даст своему воспитаннику истинный, не теоретический только, но и практический, т. е. проникнутый чувствованиями и желаниями, взгляд на человека, то положит незыблемую основу нравственного воспитания.<...>

Г л а в а XLI

Воля как желание: переход желаний в склонности и страсти

16. Все человеческие страсти и все чувственные состояния человеческой души всегда имеют в себе нечто особенное, свойственное только человеку, идущее из его человеческих особенностей. Так, например, *наслаждение* может испытывать и человек, и животное, но *радоваться* может только человек, потому что к радости непременно примешивается наслаждение будущим, взгляд вперед, и притом, в бесконечную даль. Как только же мы увидим, хотя в отдаленном будущем, конец нашей радости, так она и начнет туманиться.<...>

Г л а в а XLII

Образование характера; состояние вопроса: четыре темперамента

1. ...Два лица, обладающие совершенно различным умственным развитием и совершенно различным запасом знаний, как по количеству, так и по качеству, могут быть очень сходны по характеру... Люди, одинаково развитые и обладающие одинаковыми знаниями, могут быть совершенно различного характера. У человека очень образованного может быть характер весьма ничтожный, и у человека весьма необразованного — характер весьма сильный. Из этого мы видим, что понятие характера складывается, главным образом, из наблюдений над особенностями деятельности *чувства* и *воли*, независимо от умственного богатства или умственной бедности человека. ...Злой и добрый человек, нравственный и безнравственный могут иметь одинаково слабый или сильный, постоянный или порывистый, хладнокровный или вспыльчивый, решительный или нерешительный характер и т. д. Следовательно, в понятие *характер* не входят ни умственное, ни нравственное состояние человека: не входит самое *содержание* чувствований и желаний, а только *форма* их проявления. ...Понятие *характер* извлекается исключительно из наблюдений над особенностями человеческой деятельности, и притом, не над содержанием этой деятельности... но над ее формами. Вот почему мы относим изучение образования характера к области *воли*. В характере именно проявляется особенность действия воли в различных индивидах. От этого выражения *сила характера* и *сила воли* часто употребляются как синонимы, хотя это употребление и не совершенно правильно...

2. ...Говоря о характере, люди называют его дурным и хорошим совсем не в том смысле, в каком говорят о хорошем или дурном здоровье. Характером человека объясняют его поступки; но самый характер ставят часто ему в вину... Воспитание, с одной стороны, советует присматриваться и применяться к характеру воспитанника, а с другой, — дает правила, каким образом воспитывать характер в человеке. Из этого мы вправе вывести, что *общечеловеческая* психология... видит в характере в одно и то же время и нечто прирожденное человеку, и нечто формирующееся в нем в течение его жизни, — и этот взгляд совершенно справедлив.<...>

5. ...Еще Галлен разделил характеры людские по четырем темпераментам: на *сангвинические*, *холерические*, *меланхолические* и *флегматические*. ...В жизни эти четыре вида характеров никогда не встречаются в отдельности, а всегда черты одного перемешаны с чертами другого.<...>

13. Присмотритесь же к действительным характерам, попадающим вам на глаза, изучайте их внимательно, подробно, без всякой предвзятой теории, и вы увидите, как много неверного в этих

пресловутых картинах темпераментов. Возьмем, например, характер Руссо и подумаем, к какому из *четырёх* темпераментов можно его причислить. Он увлекается удовольствием, как сангвиник; бежит от общества, как меланхолик; раздражителен и мстителен, как человек желчного темперамента; скор на дружбу и ненадежен в ней — опять же как сангвиник; нетерпелив, правда, во всем, но кроме того, что его действительно увлекает. Трудно, кажется, назвать его флегматиком, а между тем он так медленно и терпеливо вырабатывает свои сочинения, что, следуя описанию темпераментов, это мог бы сделать только сильнейший флегматик. Недоверчивый и подозрительный до смешного, он даже может быть назван ипохондрикком, не только меланхоликом; но посмотрите, сколько истинно детской веселости и доверчивости обнаруживается в нем при случае! Он склонен плакать над такими пустяками, над которыми другой смеется; но его шутка весела и колка. Он снисходителен к своим недостаткам, как истинный сангвиник, но не снисходителен к недостаткам других, как человек крайне желчного характера. Его привязанности изменчивы, и в то же время мы видим, что до глубокой старости дожили в нем привязанности и ненависти детства. И, кроме того, как не похож дитя-Руссо, веселый, доверчивый, шаловливый, на мрачного старика, убежавшего от людей на необитаемый островок швейцарского озера! ...Здесь вы видите, что жизнь ума и сердца перемешала черты всех темпераментов в самую пеструю, но вполне понятную картину.

14. ...К тому же самому результату в отношении темпераментов придете вы, изучая характер первого близкого вам человека, и особенно изучая его не в один какой-нибудь момент, что дало бы вам самые ошибочные результаты, но наблюдая над тем, как он проявлялся в долгий период времени, если не во всю жизнь. Беспреданно вы встретите людей, поражающих вас переменчивостью своих наклонностей и в то же время настойчивостью какой-нибудь одной из них, людей раздражительных в одном и очень флегматичных в другом, легко прощающих одно и никогда не прощающих другое, эгоистов и в то же время готовых на самопожертвование, людей, которые любят общество и в то же время избегают его, и т.д.; словом, вы встретите в каждом характере противоречия знаменитым картинам темпераментов.

15. Воспитатель... практически убеждается, что те самые черты характера, которые приписываются как врожденные тому или другому темпераменту, бывают очень часто следствием воспитания. Иначе воспитатель не говорил бы вам беспреданно, что можно запугать дитя и сделать его робким, что можно сделать дитя тупым, ленивым, злым, и что все это зависит от воспитательного влияния семьи, школы и вообще жизни. Однако же и воспитатель знает, что есть *что-то такое*, врожденное человеку и обнаружива-

вающееся в способе его мышления, чувствования и деятельности, что принесится каждым ребенком как нечто готовое, и что может быть или усилено, или ослаблено влияниями жизни и воспитания, но не может быть вполне искоренено, и что, во всяком случае, воспитание должно принять... Из этого мы можем вывести, наоборот, что в знаменитых картинах темпераментов есть своя доля правды, но что этой правды нелегко доискаться.<...>

Глава XLII

Факторы в образовании характера:

а) влияние врожденного темперамента

6. *Общездоровому или больному, сильному или слабому состоянию организма* давно уже приписывается большое влияние на психическую жизнь, и латинская поговорка «Здоровая душа — в здоровом теле» слишком часто повторяется... чтобы кто-нибудь мог не знать ее. Но если мы обратим внимание... на факты, то найдем, что справедливость знаменитого изречения может быть подвергнута сильному сомнению. Биографии личностей, которыми гордится человечество, ясно доказывают, что далеко не все эти личности были здоровыми людьми, начиная с Аристотеля, часто жалующегося на свое болезненное состояние, и оканчивая Дарвином, который спешит напечатать еще не готовую свою теорию, боясь, что здоровье помешает ему развить и обставить ее как следует. В этих широких пределах и приняв за идеал *душевного* здоровья человека великий ум и великий характер (какой же другой можно избрать), мы насчитываем немало великих деятелей, представлявших здоровую душу в больном теле. ...Припомните Гоголя, Белинского. С другой стороны... можно... указать на бесчисленное множество здоровеннейших господ с самою ничтожною душевною деятельностью и с самыми ничтожными ее результатами... Не видим ли мы часто слабых и больных людей, выдающих несомненное геройство и твердость, и здоровых и сильных, обнаруживающих постыдную трусость и ничтожество характера? Всякий же внимательный воспитатель, без сомнения, убедится, что и в школе дети слабые, золотушные, болезненные вовсе не являются непременно слабыми по уму и характеру, а чаще совершенно наоборот.<...>

7. Однако же мы не хотим этим сказать, чтобы общее здоровое или болезненное состояние организма, или прирожденная сила, или слабость его не оказывали *никакого* влияния на душевную жизнь и ее результаты: ум и характер. Этого влияния *не может не быть*. ...Нет сомнения, что дитя, часто испытывающее слабость своих телесных сил сравнительно с силами товарищей, отразит эти опыты в своей душевной жизни и ее результатах; но как отра-

зит и что извлечет из этих опытов — это еще вопрос. Очень может быть, что дитя, удерживаемое слабостью своих сил от телесных игр и упражнений со своими сверстниками, сосредоточит свою психическую деятельность в умственной сфере, почему и развитие ее пойдет сравнительно быстрее. Может быть и то, что слабое дитя, обижаемое своими сильными товарищами, вздумает наверстать слабость своих сил умом, и отсюда выработается хитрость. Может быть и так, что... в нем разовьется чувство гнева, а потом и злости. Может быть и наоборот, что дитя... будет смотреть на игры других как на развлечение, и отсюда выработается добрая черта в характере. ...Сильный и здоровый мальчик очень может умственно развиваться тупо именно потому, что обилие телесных сил повлечет его преимущественно к телесной деятельности, и она, а не деятельность умственная, будет удовлетворять врожденному душе стремлению к жизни. Но разве можно вывести из этого, что обилие телесных сил есть непременно условие слабого развития умственных?

8. Из этого мы можем вывести... что общее состояние здоровья, без сомнения, оказывает влияние на психическую жизнь и ее результаты... что это влияние может быть бесконечно разнообразно... Воспитатель, следовательно, не должен упускать из виду здорового или больного состояния организма как влияющей причины, но должен в каждом данном случае исследовать, каково было это влияние, вперед уже зная, что это влияние может дать результаты не только разнообразные, но даже прямо противоположные.<...>

13. Кто наблюдал над детьми... тот, без сомнения, заметил разную *степень впечатлительности* в разных детях. Одно дитя или вообще заметно впечатлительнее другого, или выказывает заметно большую впечатлительность... *одного органа* чувств сравнительно с другим. ...Сильная и тонкая впечатлительность, общая или частная, конечно, есть важное условие быстрого и успешного психического развития.<...>

14. Однако... часто приходится желать, чтобы дитя было менее впечатлительно и чтобы меньшая впечатлительность дала ему возможность более сосредоточиваться во внутренней душевной работе... дала душе возможность перерабатывать тот материал, которым она загромождается... Слишком впечатлительное дитя часто развивается медленно именно по причине этой слишком большой впечатлительности. ...Часто говорят, что дитя вообще впечатлительнее взрослого, но это слишком поверхностная заметка. Дитя больше подчиняется внешним впечатлениям, чем взрослый, — это верно, но подчиняется оно им потому, что в нем слишком мало душевного содержания, так что всякое новое впечатление, сколько-нибудь сильное, перетягивает его всего. ...Сильная природная впечатлительность... часто долго мешает человеку... так что даже и в зрелом возрасте мы нередко можем заметить вредное

влияние этого прирожденного свойства, польза которого слишком очевидна, чтобы нужно было о ней распространяться.

15. ...Память, без сомнения, есть необходимое условие всякого душевного развития. Не имея памяти, человек... не мог бы ни на волос развиваться: он всегда вращался бы в одной и той же тесной сфере мгновенной душевной деятельности. Но сильная память не есть еще... речительство возможности сильного душевного развития... Сильная память может оказать даже вредное влияние, загромождая человека бесчисленным числом твердо усвоенных следов. Отсюда вред бестолкового зубрения наизусть, которое погубило не одну молодую, еще слабую душу, заваливая ее никуда не годным материалом, с которым душа не может еще справиться. ...Все дело здесь в гармонии различных качеств нервной системы и в силе душевных работ. ...Кто учил девочек, тот знает, что они точно так же часто, как и мальчики, отличаются быстротой и сильной памятью. ...Можно упрекнуть девочек, что они заучивают слишком твердо.<...>

21. Но как ни сильны влияния особенностей телесного организма на психическую жизнь и на результаты ее — ум и характер, однако же мы не должны забывать, что это только условия одной стороны, а именно телесной природы человека, которыми он может воспользоваться весьма разнообразно и в хорошую и в дурную сторону под влиянием уже совершенно других условий: под влиянием жизни со всеми теми впечатлениями, которые она вносит в душу человека. Если нервная система условливает *форму* душевных работ, то жизнь дает *материал* этим работам, а свойства материала изменяют очень часто и самую форму.

Г л а в а XLIV

Второй фактор в образовании характера:

б) влияние впечатлений жизни

1. ...Всякий наблюдательный человек, а тем более всякий наблюдательный воспитатель, без сомнения, имел множество случаев убедиться в том факте, что, каковы бы ни были врожденные задатки характера, воспитывающее влияние жизни во всей его обширности, в котором влияние школы составляет только одну его часть, и то не самую значительную, сильно видоизменяет врожденные задатки характера, если не может вовсе их изменить.

2. Но для того чтобы проследить за влияниями жизни на установление того или иного характера, мы должны... провести резкую черту между понятиями о *силе характера* и о *силе воли*... Под именем *силы характера* следует, скорее всего, разуметь его целостность, его единство, сосредоточенность, более или менее полную его организацию; а под *слабостью характера* следует ра-

зуметь его разрозненность, разорванность, неполноту его организации, что может быть совместно с очень большою силою воли.<...>

3. ...Сильный характер есть не что иное, как обширное и хорошо организованное собрание следов чувствований и возникающих из них желаний.

4. ...Материалы характера накопляются в человеке пропорционально обилию впечатлений жизни, вызывающих в нем желания. ...Чтобы в дитяти образовывался характер или, по крайней мере, накоплялись для него обильные материалы, следует, чтобы дитя жило сердцем и действовало волею, а этому часто препятствуют старшие своим вмешательством в воспитание дитяти: или запирая ребенка на целый день в школу, или мешая ему чувствовать и желать, словом, жить практически... беспрестанными моральными сентенциями и всякого рода стеснениями. Вот почему, между прочим, наш век, век *многоучения*, отличается обилием ничтожных характеров... Современная школа и современное воспитание... должны оставлять разумный простор самостоятельной жизни сердца и воли детей, в которой только и могут быть накоплены материалы будущего характера.<...>

8. Лучшим условием для успешной и быстрой организации характера является такая среда, которая не была бы слишком узка для дитяти, но за границами которой стояла бы крепкая, неподатливая жизнь, бесцеремонно отталкивающая дитя, когда оно хочет переступить отмежеванный ему предел. ...Такая жизнь предоставит множество опытов удачи, неудачи, успеха и неуспеха, зависящих от самого дитяти, а это лучшие средства, чтобы сосредоточить чувственные массы представлений в один сильный характер. В этом отношении воспитание крестьянских детей идет гораздо нормальнее, чем воспитание детей богатого класса.

9. Сильный и хорошо организованный характер не значит еще *нравственный* характер. Характер может быть силен и весь сосредоточен в одном направлении, так что человек хочет сильно и знает, чего хочет, но самое это направление может быть... дурным. Таковы очень часто характеры у закоренелых злодеев, но таковы же они и у великих практических благодетелей человечества. Такой могучий характер — меч обоюдоострый, годный как для того, чтобы губить, так и для того, чтобы защищать. Такие характеры образуются... или под влиянием сильно разросшейся одной страсти, или под влиянием сильной и долгой внутренней борьбы, вызываемою деятельною практическою жизнью, часто крутыми положениями, вынуждавшею человека подводить итоги своим желаниям и нежеланиям: давать себе точный и чистосердечный отчет в том, чего он действительно хочет, какими желаниями он должен поступиться и какие *нежелания* *должен вынести*, чтобы достичь того, чего он действительно и более всего

добивается. ...Могучий характер, образовавшийся под влиянием какой-либо страсти, будет бессознательный или малосознательный характер: весь сосредоточенный в одной данной страсти, он не может отнести к этой страсти как к явлению объективному.<...>

10. ...Самое высокое развитие ума... может соединяться с самым ничтожным и вполне разрозненным характером, и, наоборот, самое посредственное развитие ума не мешает человеку иметь сильный и хорошо организованный характер. Очень часто случается, что характер человека остался слабым и неразвитым и что элементы характера находятся в полном беспорядке именно потому, что человек этот жил преимущественно в умственной сфере. Живя по преимуществу умом, он не только мало жил сердцем и волею, но мало и думал о том, как он жил ими. Он знает многое обо всем, но о самом себе почти ничего. ...Правда, и ему случалось раскаиваться в своих поступках, но он тотчас же забывал свое раскаяние, да и не придавал ему никогда большого значения, так как главный интерес его жизни был в умственной сфере. Там же у него выработался и сильный характер, но односторонний, узкий, удовлетворяющий только потребностям умственной жизни... нравственную же жизнь свою он никогда не ценил высоко, не трудился над ее разработкою, и потому не удивительно, что характер его остался в диком и неразвившемся виде. Отсюда возможность сочетания тонко и широко развитого ума с диким цинизмом в поступках и чувствах. Такое нравственное нерящество встречается, к сожалению, часто у людей ученых и даже необыкновенно умных. ...Кто над чем потрудился, тот то и имеет.<...>

12. Воспитание, почти исключительно заботящееся об образовании ума, делает... большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает. Чувствования... а не мысли составляют средоточие психической жизни. И в их-то образовании должен видеть воспитатель свою главную цель.<...>

14. Если под именем *случая* мы будем разумеать... явления, от человека не зависящие, то не должны ли мы признать, что характер человека есть дело случайностей: случайностей рождения и случайностей жизни? Но... неужели человек сам не принимает никакого участия в образовании собственного характера... К такому унижительному и безотрадному выводу и должна прийти всякая психология, отвергающая свободу воли в человеке. Для *такой психологии* вся жизнь человека есть средняя математическая линия, проводимая между... влиянием врожденных особенностей... и влиянием случайностей жизни. ...Учение о свободе или несвободе воли, или, вернее, *о свободе души*, должно найти себе место в третьей части нашей «Антропологии».

Глава XLV

Воля как противоположность неволе: стремление к свободе

2. ...Понятие *воли* как противоположности *неволе* не должно смешивать с тем понятием *свободы*, которое имеет свое специальное философское и психологическое значение и приложимо только к человеку, и то в таком лишь случае, если мы признаем за ним свободу воли. Это философское понятие воли как безграничной свободы выбора между различными мотивами и желаниями, побуждающими человека к тому или другому поступку, не совершенно чуждо и языку общества.<...>

3. ...В ...нефилософском смысле говорим мы о свободе народа, о любви к свободе, об освобождении раба... Ясно, что, говоря, например, что рабу дали свободу, мы вовсе не разумеем, чтобы ему дали безграничную свободу выбора между мотивами его поступков или его желаниями, чего никто дать ему не может; но хотим сказать только, что ему дали возможность сообразовываться в своих поступках со своими желаниями. Точно так же, говоря о любви к свободе, мы... хотим выразить только, что человек любит, чтобы его не стесняли в исполнении его желаний, и отвращается от всякого *постороннего* для души насилия. Во всех этих случаях мы употребляем слово *свобода* для означения понятия *своей воли*. Но слово *своеволие* имеет у нас специальное *нравственное*, и притом *дурное* нравственное, значение... То же нравственное значение имеет и слово *произвол*.

4. Но почему же нет в языке слова для обозначения *воли* как противоположности *неволе*? По той простой причине, что это понятие скрывается в самом слове *воля*, которая у каждого может быть только *своя*, а не чужая. Правда, язык прибегает иногда к эпитету *добрая*: «На это была твоя *добрая воля*»; но так как *добрая воля* может быть в то же время и очень *злой волею*, то мы не можем признать за научный термин выражения *добрая воля, добровольный поступок* и т. п.<...>

5. Слова *свобода воли* есть книжное сочетание, и притом неверное. Воля всегда свободна, иначе она не будет волею. Под словом же *свобода* в точном смысле следует разуметь отсутствие стесняющих преград в той области, в которой в данный момент вращается наша воля... Философский же термин *свобода воли*, если он нужен, следует заменить словами *свобода души*, ибо этим термином мы хотим означить, что *душа*, не руководствуясь ничем, может выбирать между мотивами своих поступков...

6. ... *Человеку врождено стремление к свободе*, которое обнаруживается в нем еще в младенчестве, при первых попытках стеснить пленками его произвольные движения. Кант... стремление к сво-

боду... называет... «самую сильную из всех природных склонностей человека».

7. ...Само собой разумеется, что *стремление к свободе* есть стремление *душевное*, а не органическое, ибо сама воля, как мы видели, есть вполне и исключительно душевное явление. Стремление это находится в теснейшей связи с... стремлением души к жизни или сознательной деятельности. ...С одной стороны, человек стремится только к той деятельности, которая была бы *его* деятельностью, им выбранною, им излюбленною, словом, его *вольною* деятельностью, а с другой — человек сознает свое стремление к свободе тогда только, когда *его вольная* деятельность встречает стеснения... и... только в *вольной* деятельности крепнет и развивается самое стремление человека к свободе.

8. Чувство стремления к свободе рождается только как *отрицание стеснения*, и потому существо, которое никогда не испытало бы стеснения своей вольной деятельности, никогда не узнало бы, есть или нет в нем стремление к свободе. ...В самом выполнении *своего* желания есть уже наслаждение... Такое состояние души называют обыкновенно *упрямством*, но для психолога упрямство есть только замечательное психическое явление, в котором во всей чистоте своей, независимо от содержания желаний, обнаруживается стремление человека к свободе. ...Но тем не менее упрямство есть... ложный путь, на который попадает человек... в своем стремлении к свободе...

9. ...Чувство и воля — две стороны личности, и потому понятно, что всякое стеснение *моей* воли... заставляет меня страдать... Волю мою стесняет или воля других людей, или насилие... природы. Но и в том и в другом случае воля моя стесняется внешним для меня насилием. Насилие это не перестает быть для меня внешним и тогда, если оно выражается даже в форме *моих же* органических стремлений... Так, человек, занятый любимую своею работою, досадует на чувство голода, жажды, усталости или просто боли, мешающих ему продолжать его вольную работу. При таком душевном состоянии человек спешит, как попало, утолить голод или жажду и радуется прекращению страданий не как прекращению неприятного чувства, но только как удалению стеснения своей воли. Это самое законное, самое нормальное чувство и стремление человека, и никак не может быть названо упрямством.

10. Но есть *одно* насилие, которое идет... из самой души и от которого потому она не может отделаться: это есть само стремление к сознательной деятельности. Это *внутреннее насилие* составляет сущность души... Самое стремление к свободе находит свое объяснение и оправдание только в этом стремлении. Если же человек, испытав наслаждение удаления стеснений, хочет испытывать это наслаждение и *помимо* стремления к деятельности, то

попадает на фальшивую дорогу... упрямства, своеволия и произвола...

11. ...Как лакомство возникает из врожденного нормального стремления к пище, из опытов удовлетворения этого стремления, но может потом существовать и отдельно, независимо от пищевого стремления, точно так же и упрямство возникает из опытов удовлетворения врожденного стремления к *вольной* деятельности; но потом может существовать и отдельно как желание лакомиться тем наслаждением, какое доставляет человеку всякое опрокинутое им стеснение. ...Упрямый не хочет того, на чем он настаивает, а хочет того удовольствия, которое он получит оттого, что настоял на своем, или избегает того неудовольствия, которое испытал бы, если бы ему не удалось настоять на своем. Вот почему упрямый ясно ищет случаев поупрямиться, а не избегает их. ...Из ряда многочисленных опытов таких наслаждений *своею* волею образуется... *своеволие* как склонность и *деспотизм* как страсть. Если же... сбросив все стеснения, человек или даже целый народ начинает отыскивать их, придумывать, создавать, чтобы *насладиться* их удалением, то такая страсть является как один из важных элементов *тиранства*. Тираном может быть и народ, и деспот... Иван Грозный и парижская чернь во время великой революции поступали часто по одному и тому же психическому закону неизбежных последствий извращения законного и коренного стремления человека к свободе. По тому же закону поступает и семейный тиран... который выискивает и выдумывает хоть что-нибудь, чтобы иметь наслаждение еще хоть раз пригнать к земле кого-нибудь... и сердится тем более, чем более домочадцы его и родные оказываются сломленными им же самим.

12. ...Свобода составляет такое существенное условие для человеческой деятельности, что без удовлетворения этого условия сама деятельность невозможна. Отнять у человека свободу значит лишить его возможности *своей* деятельности, а деятельность, ему навязанная, которую он выполняет против желания, есть уже для него не *своя*, а чужая, и человеку в таком положении остается или искать наслаждений, или обмануть деспота и подменить его деятельность *своею*. Вот почему деспотизм и тиранство так быстро превращают всех людей, входящих в сферу их действия, или в плутов, или в развратников, а чаще всего в развратных плутов...

13. ...Если человека с детства принуждать к выполнению чужой воли и ему никогда не будет удаваться скидывать или обходить ее (что, к счастью, невозможно), то в нем не разовьется стремление к свободе, но вместе с тем не разовьется и стремление к самостоятельной деятельности. Удовлетворив телесным потребностям, такой человек пойдет на работу, когда его погонят: это будет уже почти машина... раб...

14. Между этими двумя одинаково губительными крайностями — безграничным своеволием и безграничным рабством, которые одинаково приводят человека — и раба, и деспота — к помойной яме полного скотства, лежит средний, истинный путь: путь вольной деятельности, требующей свободы настолько, насколько есть содержание в самой этой деятельности. ...Только та свобода полезна человеку, которая прямо выходит из потребностей излюбленной им деятельности. В этом теснейшем соединении с деятельностью стремление к свободе является пищею человеческой жизни и основного человеческого достоинства; отделенное же от нее стремление к свободе жжет и губит... Самостоятельная, излюбленная деятельность есть именно то соединение сознания и воли, в котором стремление к свободе является корнем человеческого благоденствия.

15. Для нравственной жизни человека свобода так же необходима, как кислород для жизни физической; но как кислород воздуха, освобожденный от азота, сжег бы легкие, так и свобода, освобожденная от деятельности, губит нравственного человека... Принимаясь за деятельность из любви к ее содержанию, к ее идее, человек сам беспрестанно *добровольно* стесняет свою свободу и беспрестанно преодолевает эти стеснения, наложенные на него этим же его излюбленным трудом. Таким образом, во всяком излюбленном труде человек делает постоянные опыты наслаждения свободой, когда опрокидывает... теснящие его препятствия, и опыты отказа от этих наслаждений, когда принимается опять за увлекающий его труд, за преодоление новых препятствий. В этих-то бесчисленных опытах развиваются и крепнут воля, стремление к свободе, умение пользоваться ею и необходимая для этого сила характера... И нет ничего забавнее, как слышать декламации о свободе от таких людей, которые не могут и дня прожить без чужой помощи. Таков уж неизбежный психический закон: свобода есть законная дочь вольного, упорного, неутомимого труда, а вольный труд широко развивается только под покровом свободы...

16. Уяснив влияние воспитания и жизни на правильное развитие в человеке стремления к свободе... мы... тем самым показали всю неизмеримую важность обязанностей воспитателя в этом отношении. Он должен зорко отличать упрямство, каприз и потребность свободной деятельности и бояться более всего, чтобы, подавляя первые, не подавить последней, без которой душа человека не может развить в себе никакого человеческого достоинства: словом, он должен воспитать сильное *стремление к свободе* и не дать развиться *склонности к своеволию или произволу*.<...>

17. ...Вот почему на обязанности воспитателя лежит сделать не только все, что возможно, для развития в воспитаннике любви к самостоятельному, излюбленному, свободному труду, но и для того, чтобы предупредить развитие своеволия и деспотизма, тем

более, что, подавляя их, когда они уже развились, *чрезвычайно трудно, если и возможно*, не задеть святого, законного стремления к свободе.<...>

Глава XLVIII

Стремление к счастью: значение цели в жизни

1. Стремление к наслаждению есть... общий термин, под которым мы должны разуметь бесчисленное множество всякого рода *желаний*... Человек не может стремиться к наслаждению, которого не знает и не представляет себе. Он стремится к наслаждению после того, как испытал его вследствие удовлетворения какого-нибудь другого стремления. К отысканию пищи человек побуждается не стремлением к наслаждению, но *мучениями* голода, и только уже потом, испытав сладость удовлетворения голода вообще или какую-нибудь пищу в особенности, человек уже стремится к пище, побуждаемый и мучениями голода, и представлениями наслаждения.<...>

3. ...Желаний, не возникших из врожденных стремлений, не существует, и если какое-нибудь желание нам кажется не естественным, а совершенно искусственным, то, присмотревшись к нему ближе, мы всегда найдем, что оно возникло из врожденного стремления души к деятельности.

4. При этом... следует заметить, что большинство желаний в человеке... желания сложные, возникшие из разных стремлений, которые соединились вместе каким-нибудь одним обширным представлением или обширную системой представлений... Так, например, в основе желания почестей, которое носит названия честолюбия, мы открываем и органическое стремление к общественности, сопровождаемое чувством стыда и самодовольной гордости, и стремление к свободе, ищущее удаления всяких стеснений нашей воли, и особенное, хотя ложно понятое, чисто уже человеческое стремление к самоусовершенствованию. Представление хорошего обеда удовлетворяет не только органическому пищевому стремлению... но и стремлению к общественности, почему для хорошего обеда необходим хороший круг друзей и приятелей, удовлетворяет и эстетическим стремлениям, вследствие чего человек подает обед в изящных сосудах, украшает каждое блюдо, убирает стол цветами, сопровождает обед музыкой и т. д. Вот почему можно сказать, что едят и люди и животные, но обедают только люди.<...>

5. ...Если... было бы нужно особое название для общего стремления человека удовлетворять *всем* своим стремлениям, то мы предлагали бы назвать это *стремлением к счастью*. Стремление к счастью в таком смысле... врождено человеку. Но это уже никак не... стремление к наслаждениям, ибо человек... может стремиться к

удовлетворению таких стремлений, удовлетворение которых вовсе не доставляет ему наслаждений. ...И *в результате получает не наслаждение или страдание, а деятельность...* Отделаться совершенно от стремления к деятельности для человека невозможнее, чем отделаться от стремления к пище.

6. ...*Стремление к деятельности...* неудовлетворяемое... мучит человека, как и все прочие стремления при своем неудовлетворении, но удовлетворяемое, оно не дает человеку удовольствия. *Это замечательное существенное стремление души при своем удовлетворении дает в результате не какое-нибудь наслаждение или приятное чувство, а только сознательную психическую или психофизическую деятельность.* Конечно, деятельность, как при своем начале, так и при своем окончании или... в перерывах, может сопровождаться приятными или неприятными чувствованиями, но эти... чувствования будут для нее явлениями побочными, ослабевающими... с усилением деятельности и выступающими яснее, когда деятельность ослабевает. *В минуту же напряженной деятельности нет ни страданий, ни наслаждений, а есть только деятельность.*

7. ...Посмотрите на дитя, когда оно занято какою-нибудь сильно увлекающею его деятельностью, и вы не увидите на лице его ни выражения удовольствия, ни выражения страдания, а спокойное, серьезное и сосредоточенное выражение деятельности. То же самое заметите вы и на лице художника, когда он вполне углубился в свою работу, и на лице простого работника, когда он вполне поглощен своим делом. ...*Он... только трудится. Вот это душевное состояние и есть нормальное состояние человека и то высшее счастье, которое не зависит от наслаждений и не подчиняется стремлению к ним.*

8. ...Труд *сам по себе*, независимо от тех целей, для которых он может быть предпринят... имеет... увлекающее свойство. ...Кто, делая что-нибудь, *нисколько* не увлекается самим делом, помимо тех расчетов, для которых он предпринял это дело, тот не сделает ничего путного, да и самое дело не удовлетворит его стремлению к деятельности... Возьмем, например, науку. ...Если бы только... польза от науки сделалась целью науки, то она не продвинулась бы ни на шаг вперед и перестала бы приносить пользу. ...Действительный же ученый занимается наукою для науки и, так сказать, по дороге открывает в ней средства или удаления страданий, или приобретения новых наслаждений, и, конечно, не для себя; они ему менее всего нужны, так как все его время занято тем, что исключает страдания и наслаждения, — занято серьезною сознательною деятельностью.

9. ...Серьезный и вольный, излюбленный труд, не стремящийся к наслаждениям, более или менее наполняет пустоту человеческой жизни с той самой минуты, когда человек появился на земле. И только следует желать... чтобы каждый сознал, что труд

сам по себе... так же необходим для душевного здоровья человека, как чистый воздух для его физического здоровья. ...

10. Этот *несомненный факт* психической жизни человека с особенную ясностью выражается в том громадном значении, которое имеет для человека *цель жизни*, независимо от содержания этой цели и даже от ее достижения, ибо *цель*, или *задача*, жизни есть только другая форма для выражения того же понятия — *труда жизни*.

Удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него *цель* в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он. Следовательно, не удовлетворение желаний — то, что обыкновенно называют счастьем, а *цель в жизни* является сердцевинной человеческого достоинства и человеческого счастья. ...Конечно, человек в каждую отдельную минуту своей деятельности стремится к *достижению цели*, т. е. чтобы *уничтожить* ее, а не к тому, чтобы *иметь ее*... для человека важнее *иметь* цель жизни (задачу, труд жизни), *чем достигать ее*.

Понятно, само собою, что эта цель... должна быть такова, чтобы, достигаемая постоянно, она никогда не могла быть достигнутой, причем человек остался бы без цели в жизни.<...>

11. ...Душевное стремление к деятельности, или стремление души к перемене своих состояний... никогда не удовлетворяется и, кроме того, требует еще прогрессивности в своем беспрестанном удовлетворении.<...>

12. ...Если у человека нет *серьезной* цели в жизни, т. е. ... такой цели, которую он преследует не из-за удовольствий или страданий, а *из любви* к тому делу, которое делает, то он может найти себе деятельность только в смене наслаждений и страданий, причем, конечно, он будет гнаться за наслаждением, стараясь вернуться от страдания, — ...и попадет на *фальшивую* дорогу в жизни: фальшивую... потому, что *она ведет человека не туда, куда он сам жехочет идти*.<...>

Г л а в а XLIX

Уклонения человеческой воли вообще

2. Право на счастье составляет, конечно, самое неотъемлемое право человека, но только в том случае, если счастье не смешивается с наслаждением. ...Человек может быть счастлив, не наслаждаясь, как счастливы все те люди, которые отдали всю жизнь увлекавшему их делу, доставившему им, быть может, гораздо более страданий, чем наслаждений. И наоборот, человек может наслаждаться всю жизнь и не быть счастливым.<...>

6. ...Для человека *бытие* имеет только относительное значение как средство *жизни*. А следовательно, и все стремления, услов-

ливающие бытие, являются только средствами для жизни, т. е. для удовлетворения того душевного стремления, которое мы назвали стремлением к деятельности и которое точно так же можем назвать стремлением к жизни. Отсюда абсолютная для человека истина того простого закона, что человек в частности и человечество вообще не для того живут, чтобы существовать, а для того существуют, чтобы жить. Вот почему человек очень часто, потеряв возможность жить, прекращает и свое существова-

7. ...Животное живет, как хочет природа; человек понимает стремления природы и может противопоставить ее стремлениям свою собственную волю. ...Все ее стремления имеют для него значение настолько, насколько дают ему возможность удовлетворить *своему* стремлению — стремлению, вытекающему из него самого, т. е. из его души, стремлению к жизни, или, точнее, стремлению к деятельности сознательной и свободной.

8. ...Всякое стремление удовлетворять своим стремлениям — законно, но если мы хотим счастья, то должны удовлетворять низшим стремлениям настолько, насколько это сообразно со стремлением центральным, составляющим корень души человеческой.

9. Всякая человеческая свободная и сознательная деятельность, конечно, предполагает *цель*. ...Цели жизни могут быть мелки, ничтожны, но если человек не замечает их ничтожности, не перерос их значения, то они для него — серьезные цели: он преследует их и живет. Но отыщите у него эти цели, и если он потеряет надежду отыскать другие, то будет *влачить свое существование*, а не жить, или подымет на себя руку. Этого резкого факта, знакомого каждой человеческой душе, достаточно, чтобы убедиться, что цель жизни составляет самое зерно ее, помимо того, достигается ли эта цель или нет.

10. Но отчего же так важна цель в жизни человека? Именно оттого, что она вызывает душу на деятельность... вызывает душу на труд. ...*Но труд потому и труд, что он труден, а потому и дорога к счастью трудна*. Эта дорога, кроме того... *одна*, а потому человек беспрестанно с нее сбивается...

11. Иногда человек хитрит с трудом и старается обойти его трудность: отсюда возникает *один род* ложных увлечений и ложных наклонностей. Иногда же человек ставит себе ложную цель в жизни... которая... не способна быть целью *человеческой* жизни: отсюда возникает *второй род*... ложных человеческих наклонностей и страстей.<...>

12. Первого рода уклонения... — стремление *к привычке, к подражанию, к перемене впечатлений и мест* и, наконец, *стремление к лени*, когда человек уже прямо отступает от труда. Все эти производные фальшивые стремления, которым можно дать общее на-

звание *слабостей воли*, имеют... важное значение для воспитательной деятельности и... много сами от нее зависят...

13. ...Тем уклонениям человека с прямого пути, которые возникают... оттого, что самая цель, выбранная им, ложна... мы дадим название *зablуждений воли*...

14. Предположим себе, что человек стремится к власти для осуществления какой-нибудь своей задушевной идеи. Власть нужна ему... только как средство для выполнения его любимой идеи. В этом случае человек будет идти по прямой дороге... человек при этом удовлетворит своему органическому стремлению к обществу, или, другими словами, доставит себе наслаждение самодовольства. Но если человек... будет стремиться к власти из желания наслаждаться ею, хотя бы у него и не было никакой идеи, для которой ему нужна была бы эта власть, единственно из-за тех приятных ощущений, которые она доставляет, то это будет уже *зablуждение воли*.

Конечно, и такое фальшивое стремление доставит человеку труд и удовлетворит стремлению его души к деятельности, но вместе с тем оно... непременно нарушит всю гармонию человеческих стремлений, а главное, сделает человека как раз противоположным тому, чем он желал бы быть. Властолюбие, вытекающее из идеи, люди уважают, хотя часто и восстают против него, но властолюбие, вытекающее из стремления наслаждаться почетом и всеми атрибутами власти, люди презирают.<...>

Если бы сам такой властолюбец понял, какие чувства возбуждает он в душе гнушихся перед ним людей, то... он испытал бы... мучительное чувство стыда. ...Кроме того, по свойственной... человеку прогрессивности в своем стремлении к деятельности, такой властолюбец, думая удовлетворить своему стремлению, в сущности, не удовлетворил бы ему, потому что оно росло бы беспрепятственно.

Власть, удовлетворявшая его сегодня, не удовлетворяла бы его завтра... И единственное счастье, которое он получал бы при всем этом процессе, происходило бы все же от труда, предпринимаемого им вновь и вновь для достижения всякой новой ступени власти, а вовсе не от самой власти.

Глава I

Слабость воли и склонности, из нее происходящие

2. Все слабости воли происходят в объективном смысле из одного источника: из... антиномии в самом понятии «деятельность»... Всякая деятельность состоит в преодолении препятствий. Человек по природе своей стремится к деятельности и отвращается от препятствий. К преодолению препятствий могут его побуждать толь-

ко два мотива: или сильное желание (сильная воля в смысле желания) достичь той или другой цели, или та тоска, которая начинается в душе при отсутствии деятельности. ...Если у человека нет каких-нибудь сильных определенных желаний, то, побуждаемый тоскою бездействия, он старается чем бы то ни было, но *по возможности с меньшим трудом* утолить этот голод души. Таким образом, возникает в человеке стремление к *легчайшей* деятельности, которое или выражается непосредственно так называемой *леностью*, или принимает различные формы: стремления к привычке, к подражанию, к развлечениям, к новизнам.

Склонность к лени

3. Лень так рано проявляется в человеке, что педагоги, которым чаще других приходится бороться с этим психическим явлением, сложили даже известную поговорку, что «леность родилась прежде человека», или, другими словами, что человек уже вносит с собою в сознательную жизнь стремление к лени как врожденную склонность.<...>

4. Прежде всего заметим, что самый ленивый человек не ко всему ленив: он не ленится мечтать, слушать, вообще испытывать такие приятные ощущения, которые не стоят ему ни малейшего труда. ...Следовательно, лень можно определить как *отвращение человека от усилий*. Но, конечно, человек не имел бы причины отвращаться от усилий, если бы они сопровождались приятным чувством и если бы усилие само по себе... не было бы... тягостно для человека... Лень возникает в сфере отношений души к телу.<...>

5. Существенное качество материи есть *инерция*, а инерция есть свойство всякого тела, по которому оно стремится оставаться всегда в одном и том же состоянии, будет ли то покой или движение.<...>

6. *Совершенно противоположное свойство открываеммы в душе*: она, наоборот, всегда стремится выйти из того состояния, в котором находится... Это стремление души... мы назвали стремлением... к беспрестанной деятельности. В этом отношении инертная материя... и непрерывно деятельная душа... составляют две совершенные противоположности. ...Следует строго отличать понятие *инерции* от понятия *неподвижности* и понятие *деятельности* от понятия *движения*. ...Инерция настолько не есть неподвижность, что сама является необходимым условием всякого движения: только инертное тело может быть двинуто и может быть остановлено в своем движении... Понятие деятельности... чисто психическое понятие, только переносимое часто и на внешний для человека, материальный мир. Это уже не движение, а причина движений: та перемена состояний, которою движения или вызываются, или останавливаются. Во внешнем для нас мире мы такой причины не

знаем, хотя предполагаем ее то в том, то в другом; внутри же себя мы такую причину испытываем и называем ее волею или вообще душою. Наблюдение заставляет нас признать за материей инерцию, материал движений, а самонаблюдение заставляет нас признать за душою начало деятельности — стремление беспрестанно выходить из своих состояний.

7. Чувство *усилия* именно и показывается при этой встрече *деятельной души с инертной материей*... И чем сильнее сопротивление материи или в своем движении, или в своем покое, тем *тяжелее* для души преодолеть это сопротивление. ...Для нее всегда приятен такой исход, когда она, не преодолевая инерции материи... может изменять свои состояния. Следуя разнообразным движениям материи, не стоящим душе никакого усилия, душа открывает для себя возможность разом удовлетворить и своему стремлению к перемене своих состояний, и своему отвращению от преодолзания инерции материи. В этой возможности совершенно *пассивной* (вещной) деятельности коренится начало лени и всех ее видоизменений.

8. ...Но *абсолютная лень* совершенно невозможна для человека. Он не может довольствоваться одними и теми же... ощущениями, доставляемыми ему телом, но *ищет* возможности увеличить число и разнообразие этих ощущений, всячески расплачивает и разнообразит простые потребности тела. ...Он *должен*... быть деятельным: преодолевать неприятное чувство усилия. Вот почему человек так рад, если кто-нибудь другой, а не он сам позаботиться о том, чтобы разнообразить пассивную деятельность его души. ...По многим причинам один человек может более и долее, чем другой, уклоняться от преодоления тяжести усилия и может долее растягивать периоды своей пассивной душевной деятельности. ...Одни из этих причин можно назвать более *физическими*, другие — *психифизическими*, а третьи — *психическими*.

9. *Физические* причины лени скрываются, без сомнения, в самом организме... Чем сильнее направлены процессы тела, например, к росту и развитию организма, тем труднее для души извлекать оттуда силы... и направлять их на... душевные работы или на произвольные движения. Вот почему дети тучные и сильно растущие очень часто оказываются ленивыми. Вот почему также всякий воспитатель, без сомнения, замечал, что иногда прилежное дитя вдруг становится ленивым, и что это именно случается в то время, когда... развитие тела, вначале замедлившееся, вдруг опять идет быстрее. В эти периоды детства... дитя не только выказывает лень... но и склонности к шалостям, что одно другому не противоречит, ибо шалости эти происходят... от избытка вырабатываемых сил... Это, если можно так выразиться, шалости рефлексивные, которых требует организм и которым всего лучше удовлетворяет правильная гимнастика. Заметив, что у дитяти начался

такой период физического развития... должно... принимать в расчет... временное требование физической природы.<...>

10. ...Дитя слабое... может также оказаться ленивым... Для такого дитяти труднее, чем для здорового, отнимать у физических процессов часть сил для своих душевных работ. ...В последнем случае воспитатель... должен с большою осторожностью требовать душевной деятельности от ребенка и даже должен иногда совершенно прекращать эти требования. Но при этом следует всегда опасаться, что ребенок, и поправившись, окажется... привыкшим к лени... Вот почему с большим дитятею воспитатель должен быть очень осторожен, чтобы... не повредить ни физическому, ни душевному здоровью дитяти.

11. По тем же самым физическим причинам человек испытывает временное расположение к лени всякий раз после сытного обеда: во время переварки пищи человеку становится труднее отвлекать органические силы от этого физико-химического процесса... Отсюда понятно, почему чрезмерно обильное кормление детей влечет за собою склонность к лени...

12. К *психифизическим* причинам лени следует отнести особенное обилие и разнообразие следов приятных телесных ощущений всякого рода. ...К таким чувственным наслаждениям Бенекке совершенно верно относит... лакомство... всякую телесную негу и даже шалости как удовлетворение телесной потребности движений... Но при этом следует заметить, что... обжоры воспитываются, скорее всего, в тех заведениях, где голодом заставляют детей постоянно думать о пище...

13. *Психические* причины лени должны уже заключаться в самих опытах деятельности, в том или другом исходе этих опытов. Дитя от природы не имеет душевной лени... Оно хочет все делать *само*, и это стремление должно беречь в нем как самое драгоценное, жертвуя для него и приличиями, для которых нередко матери и няни подавляют первое проявление самостоятельной душевной деятельности... Если дитя останавливать или наказывать за все его порывы к самостоятельной деятельности, то это значит прибавлять к ней еще новую, внешнюю трудность, кроме той, которую представляет... физический организм... и... дитя может... отступить перед этою слишком большою для него трудностью. Эта же внешняя причина душевной лени действует и тогда, если наставник требует от дитяти непосильных трудов. Неудача попыток удовлетворить этому требованию, слишком тяжелое и неприятное чувство, сопровождающее эти попытки, могут запугать дитя, и оно станет смотреть лениво уже на всякий труд. Вот почему чрезмерно требовательное ученье, хотя бы оно даже давало вначале блестящие результаты, скажется потом отвращением к труду и склонностью к лени.

14. Та же склонность к лени развивается и... если дитя беспрерывно занимают, забавляют и развлекают... При этом... вос-

питывается жажда деятельности... но не развиваются смелость и уверенность, необходимые для того, чтобы преодолевать трудности... душевной деятельности. В этом отношении грешит и... чересчур заботливая... педагогика, подсовывающая детям деятельность и не дающая им возможность самим отыскать ее. По этой причине так называемые детские сады Фребеля... могут подействовать вредно на ребенка, если он проводит в них большую часть своего дня. Как ни умно то занятие или та игра, которым выучат дитя в детском саду, но они уже потому дурны, что дитя не само им выучилось, и чем навязчивее детский сад в этом отношении, тем он вреднее. Это не значит, что мы вообще вооружаемся против детских садов и против идеи Фребеля, но значит только, что... мы решительно не можем сказать, приносят ли детские сады в настоящее время больше вреда или пользы, и... думаем, что время пребывания детей в садах должно быть значительно сокращено. Нельзя вести на поводке волю ребенка, а надо дать ей простор самой расти и усиливаться. Если же детей посылают в сад потому, что их некуда девать, то следует в самих садах давать детям как можно более свободного времени, в которое предоставлять им делать что им угодно. Даже шумное общество детей, если ребенок находится в нем с утра до вечера, должно действовать вредно. Уединение по временам так же необходимо ребенку, как и взрослому. Совершенно уединенные и самостоятельные попытки той или другой детской деятельности, не вызываемой подражанием другим детям и наставникам, совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны, как бы ни казалась для взрослого мелка эта деятельность. Нет сомнения, что дети больше всего учатся, подражая, но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собою вырастет самостоятельная деятельность. Подражание дает много материала для самостоятельной деятельности, но если бы не было самостоятельной деятельности, независимой от подражания, то нечему было бы и подражать. Самостоятельная деятельность не появляется потом, с возрастом, но зерно ее коренится в свободной воле человека, рождающейся вместе с душою, и этому зерну должно дать и время, и сферу для развития. Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе. Зерно самостоятельности скрывается глубже в душе дитяти, чем может проникнуть туда воспитание, и самые попытки туда проникнуть могут только помешать развитию зерна. Воспитание может много, но не все.

Склонность к привычке

15. Стремление к привычке есть только особенная форма стремления к легчайшей деятельности, что объясняется самым свойством привычки.<...>

16. ...Если бы привычка не облегчала усилий души в передвижении и направлении физических сил тела и если бы всегда... человек должен был, как и в первый раз, преодолевать те же трудности усилий, то всякие... произвольные психофизические процессы, как, например, процесс ходьбы, речи и т.п., были бы невозможны. ...Как машины дают человеку возможность при одинаковом количестве употребленных им усилий достигать громадных результатов, так привычка дает человеку возможность необозримо обширной психофизической деятельности при одном и том же количестве душевных усилий.<...>

17. ...Это значение привычки в экономии человеческой жизни должен всегда иметь в виду воспитатель. Он должен ясно сознавать, что на привычках основывается возможность постепенного расширения деятельности человека, но что самое это постепенное расширение деятельности есть цель... души человеческой, а привычки являются только средством к постоянному достижению этой цели. Вот почему, давая человеку массу привычек, воспитатель должен заботиться, чтобы сам человек не погряз в этой массе и чтобы, перестав употреблять машину, для чего она назначена, сам не сделался машиною. Современное воспитание... часто, приучая человека довольствоваться действиями привычными, мало-помалу приучает его к душевной лени.

Склонность к подражанию

18. ...Подражая, человек находит возможность удовлетворять своему душевному стремлению к деятельности, не трудясь сам отыскивать или изобретать эти средства. Этим легко объясняется сильная подражательность детей: дитя, по малому развитию своего ума и вообще бедному содержанию своей души, имеет мало возможности самостоятельно открыть сферу для своей душевной деятельности. Вот почему оно так охотно схватывается за деятельность подражательную. Вот почему также и в зрелом возрасте подражательность в особенности сильна у тех людей, душевное содержание которых так бедно, что не может удовлетворять их собственной душевной потребности к деятельности.<...>

19. Подражание легко переходит в самостоятельную деятельность, и этим способом передается и увеличивается запас человеческих сведений и приспособлений к условиям жизни. Но... чем сильнее душа, тем скорее надоедает ей деятельность рутинная, привычная и деятельность подражательная, тем ранее и яснее выказывается в ней стремление к оригинальности, т. е. к такому душевному труду, который вполне принадлежал бы душе и удовлетворял ее сильной потребности деятельности. *Оригинальность* не следует смешивать с *оригинальничаньем*. Оригинальность есть естественный плод сильной души, содержание которой сложилось самостоятельны-

ми душевными работами, и потому оно высказывается само собою, так что человек оригинален, вовсе не желая быть оригинальным. Оригинальничанье же, наоборот, есть плод пустейшего тщеславия. Подражание может быть инстинктивное... и сознательное, когда человек подражает с большим или меньшим сознанием достоинства того, чему он подражает, или... из любви к тому, кому подражает. Чем более осмысленно подражание, тем ближе оно к переходу в самостоятельную деятельность, из одного же подражания самостоятельной деятельности не выйдет...

20. В склонности души к привычке и подражанию воспитание находит сильнейшее средство для воздействия на воспитанника; вся сила примера основывается на них. Но близоруко то воспитание, которое ограничивается только этими средствами, не содействуя, а может быть, даже мешая образованию самостоятельной деятельности...

Склонность к развлечениям

21. Склонность к развлечениям есть собственно стремление души к *пассивной* деятельности, к деятельности, не сопровождаемой трудностью труда. Это стремление более или менее свойственно каждому человеку, но... у одних оно играет незначительную роль, у других оно составляет самую выщающуюся черту характера и определяет все направление их жизни. Чем сильнее внутренняя самостоятельная работа в душе человека, тем менее он ищет развлечений. Если же человека с детства все забавляли и развлекали; если этими забавами и развлечениями удаляли из души его томительное чувство скуки, а не сам он побеждал его самостоятельным, излюбленным трудом; если... в душе его не завелось обширной, свободной и любимой работы, то он находит единственное средство удовлетворить своему душевному стремлению к деятельности переменою впечатлений, которые, равно как и их разнообразие, зависят не от самой души, а от внешнего для нее мира. Отсюда жадная склонность к новостям, к сплетням, к развлечениям всякого рода, к переменам мест и т.п., словом, к перемене впечатлений.

22. *Любопытство* свойственно душе человека: это невольное стремление ее к той сфере, где она думает найти для себя деятельность. Но любопытство может выработаться в *любознательность* и может остаться только любопытством. ...Если... человек и в зрелом возрасте остается жадно любопытным ко всему безразлично, то это верный признак душевной пустоты. Дети вообще любопытны... и это драгоценное качество их души. Но воспитатель должен, с одной стороны, воспользоваться любопытством детей, чтобы переделать его в *любознательность*, а с другой — не дать развиваться пустому любопытству... Удовлетворять *как следует* любопытству детей — одна из труднейших и важнейших задач воспитания.

23. ...Характер любимых общественных развлечений и степень склонности к ним общества могут служить лучшей руководящей нитью для того, чтобы раскрыть душевное состояние общества. Печально состояние и тех людей, и тех обществ, которые живут только пассивной деятельностью развлечений и от них одних ждут наполнения своей душевной пустоты!

24. Склонность к переменам места имеет тот же источник и тот же исход. У человека с завязавшейся душевной работой это есть стремление расширить сферу своей душевной деятельности; в человеке же без такой душевной работы это только стремление выйти из одного места, в котором ему тяжело, и попробовать, не будет ли лучше в другом. Но и в другом оказывается та же тягость... Люди эти бегают от тоски, не замечая ТОГО, что возят ее с собою в пустоте души своей и в своих полных бумажниках. Для этих богатых бедняков было бы великим счастьем, если бы они захали наконец в такую страну, где не было бы комфортабельных отелей и ничего нельзя было бы достать за деньги, а все следовало бы добыть личным трудом: тогда только расстались бы они со своею мучительною спутницею.

Кажущееся стремление к лени

25. От действительного стремления к лени следует отличать кажущееся стремление к ней. Человек... может выказать замечательную лень к какой-нибудь деятельности... потому, что душа его поглощена уже другою деятельностью, сфера которой... гораздо обширнее. ...Это только кажущаяся лень.

26. Стремление к лени не должно также смешивать с законным стремлением к отдыху. ...Отдых... есть *физическое* наслаждение, потому что душа уставать не может; устает же нервная система... Это истощение сил нервной системы отражается в душе чувством усталости, так как душа употребляет все более и более усилий, чтобы извлекать запасные силы из тела...

Частное возобновление нервных сил может совершаться и одною переменою деятельности.

27. Но как бы ни менял человек свой труд, как бы ни разнообразил его, все же под конец появляется потребность полного отдыха, или сна.<...>

29. Отдых, без сомнения, есть самое законное и самое нормальное наслаждение человека. Однако же... из... гоньбы за наслаждением отдыха, точно так же как из гоньбы за всяким другим наслаждением, может образоваться извращение нашей природы, а именно стремление к лености. Отдых еще не покой; самый же покой лежит только в труде. Во почему люди, работающие всю жизнь для того, чтобы потом наслаждаться отдыхом, сильно ошибаются в расчете. Спросите у них, когда они были счастливее: тогда ли,

когда трудились, чтобы иметь возможность наслаждаться отдыхом, или тогда, когда наконец стали наслаждаться им?

Г л а в а L I

З а к л ю ч е н и е

1. Припомнив в самых общих чертах длинный путь, пройденный нами, мы найдем, что... понятие о душе... осталось... равносильным понятию материи как его прямая и необходимая противоположность... Но внимательное, беспристрастное наблюдение... психических явлений везде указывает на двойственность нашей природы, на два взаимодействующих начала.

2. ...Мы можем... сказать с уверенностью, что не сознание составляет сущность души, а врожденное ей стремление к деятельности, к жизни, для которого и самое сознание служит только одним из средств... Деятельность сознания... привела нас к необходимой гипотезе стремлений, которые предшествуют самой деятельности сознания.

3. Мы нашли, что душа есть прежде всего существо, стремящееся *жить*, тогда как организм есть только существо, стремящееся *быть*.<...>

4. Тройственное деление психических явлений может быть для нас теперь сокращено в двойственное, а именно вместо *сознания*, *чувствования* и *воли* мы можем признать только *чувство* и *волю*. Сознание есть теперь для нас только одно из чувств, а именно душевно-умственное чувство различия и сходства, посредством которого совершается весь умственный процесс.

5. Мы нашли очевидное указание, что душа наша существует и вне процесса сознания, существует прежде, чем этот процесс в ней начинается, и в те промежутки времени, когда этот процесс в ней на время прекращается. ...Но тем не менее сознание и теперь остается для нас единственным окном, через которое мы можем заглянуть в душевный мир. ...Только сознание, направленное на внутренние факты нашей жизни, дает нам знание этих фактов, точно так же, как, направленное на факты внешнего для нас мира, оно дает нам всю систему наших знаний об этом мире. Эти два ряда душевных фактов беспрестанно соединяются между собою, и символом этого соединения... служит *слово*, или *речь* человеческая, которая прежде выражает для нас не внешний мир, а чувствования, возбуждаемые в нас влияниями внешнего мира.<...>

7. ...*Деятельная* душа оказалась в многочисленных анализах прямым антагонистом *инертной* материи... В систему мировых движений инертной материи, *ближайшую* причину которой отыскивают в движениях солнечной массы... входит душа как особая самостоятельная причина движений — или останавливающая, или изменяющая в сфере своей деятельности мировые движения.<...>

11. Признав за основное и коренное стремление души ее стремление к деятельности, беспрестанно расширяющейся, мы... нашли, что понятие счастья вовсе не тождественно с понятием наслаждения.<...>

13. Из внимательных психических анализов мы вывели, что труд, свободный, излюбленный, задушевный, есть единственное доступное человеку счастье и что только на этом пути душа остается в своем нормальном положении, не извращаясь и не увлекаясь частностями. Наслаждение и страдание — цветы и тернии жизни, но не сама жизнь; жизнь же есть процесс деятельности, прогрессивной, свободной и вытекающей из самой души, — дело, выполнение которого значит для нас больше самой жизни.<...>

15. ...То, что называется покоем для инертной материи, оказывается вовсе не покоем для души человеческой, которая именно при отсутствии деятельности лишается покоя. ...*Безгранично деятельный покой — невозможность в мире физическом и величайшая истина в мире психическом*, возможность которой мы все понимаем и потребность которой все мы чувствуем.<...>

16. *Идея счастья как мира и идея покоя как деятельности, к которой увлекается душа любовью*, высказалась в первый раз в христианстве.<...>

17. ...Нужно ли доказывать, что всякая фактическая наука, а другой науки мы не знаем, стоит вне всякой религии, ибо опирается на факты, а не на верования, на известности, а не на вероятности... на определенных знаниях, а не на определенных чувствованиях? ...Но из этого никак не выходит, чтобы... науки, имеющие своим предметом жизнь души человеческой... могли как бы не знать о существовании религиозных систем.<...>

18. Психология... находится... в тесном отношении к религиозным системам. Она *не может* не видеть в них выражений души человеческой... потому что иначе самое распространение той или другой религиозной системы было бы фактом необъяснимым. Если шаманство, фетишизм, браманизм, буддизм, магометанизм находили себе миллионы поклонников, то, без сомнения, потому, что удовлетворяли той или другой потребности души человека.<...>

19. ...Все религиозные системы не только возникали из потребностей души человеческой, но и были, в свою очередь, своеобразными курсами психологии; в них-то формировался более всего взгляд человека на мир душевных явлений... Выходя из психических потребностей, религия... распространяла то или другое психологическое воззрение, и распространяла, конечно, обширнее и удачнее, чем может распространяться какая бы то ни было кабинетная психологическая теория. ...Каким же образом психолог может не знать этой психологии, может обойти ее, ограничив свои познания теориями Гербарта, Бенеке или какого-нибудь другого кабинетного ученого?

**ПРОГРАММА КУРСА
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»**

Объяснительная записка

Курс «Педагогическая антропология» позволяет обобщить, интегрировать и актуализировать антропологическое знание, которое студенты уже получили, изучая различные предметы психолого-педагогического, культурологического, философского плана. Он позволяет также получить современное представление о ребенке как человеке, его развитии и воспитании в пространстве, времени и культуре, о наиболее продуктивных для современной педагогики идеологии, стратегии и технологиях воспитания.

В основу курса положены несколько идей.

Гуманистическое педагогическое мировоззрение наиболее адекватно современной социокультурной ситуации. Его ядро составляет антропологическое знание — объективное представление о человеке как целостном и противоречивом существе.

Антропологическое знание многоаспектно. Оно интегрирует разнообразную информацию о биологической, психологической, социальной, духовной природе человека. История накопления антропологического знания, взаимодействия различных научных школ и представлений имеет самостоятельную ценность для современного специалиста в области педагогики и психологии.

Использование антропологического знания в педагогике наиболее целостно, осознанно и оригинально было осуществлено в России К. Д. Ушинским и оказало серьезное влияние не только на отечественную педагогику XIX в., но и на современную психологию, педагогику, философию.

Педагогические технологии, признанные в настоящее время наиболее продуктивными, выросли из грамотного представления о ребенке как человеке, а не только объекте педагогического воздействия.

Все лекции по курсу «Педагогическая антропология» раскрывают названные идеи.

Особое значение в данном курсе имеют семинарские занятия. Они посвящены изучению фундаментальной работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Знакомство с этой работой позволяет, во-первых, по-

грузиться в историю и ощутить движение педагогической науки. Во-вторых, оно совершенствует умение студентов анализировать научную литературу. В-третьих, укрепляет научные основы гуманистического педагогического мировоззрения. И наконец, развивает способность студентов к профессиональной рефлексии, актуализирует стремление к личностному и профессиональному росту.

Семинары проводятся главным образом в форме групповой дискуссии по теме изучаемого в данный момент раздела работы К. Д. Ушинского. Кроме того, студенты выполняют письменные творческие работы по теме каждого семинара. Заканчиваются семинарские занятия аналитической контрольной работой, цель которой — стимуляция осознанного, личностного отношения к изученному материалу.

Сквозные основные понятия курса: *антропология, педагогическая антропология, человек, ребенок, организм, психика, душа ребенка, развитие человека как вида, развитие ребенка, пространство и время развития человека, культура, человек в культуре, воспитание, ребенок как объект и субъект воспитания и культуры, сотрудничество, содействие, диалог в воспитании.*

Курс предполагает работу со студентами 1-го курса отделения педагогики и психологии и 2-го курса отделения психологии и социальной педагогики. Он рассчитан на 126 часов, из них 46 часов — лекции, 60 часов — семинарские занятия, 18 часов — самостоятельная работа студентов.

В конце работы студенты сдают экзамен.

Примерный тематический план курса

№ п/п	Наименование темы	Лекции (в часах)	Семинарские занятия (в часах)	Самостоятельная работа студентов (в часах)
1	Введение в педагогическую антропологию	10	8	2
2	Человек как предмет педагогической антропологии	14	10	2
3	Развитие человека в пространстве и времени	8	8	2
4	Культура как антропологический феномен	8	6	2
5	Воспитание как антропологический процесс	8	12	2
6	Система антропологических взглядов К. Д. Ушинского	—	16	8

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Т е м а 1. *Введение в педагогическую антропологию*

История развития антропологического знания. Понятие «антропология» у И. Канта. Антропология Ч. Дарвина.

Дифференциация антропологического знания. Философская, религиозная, культурная, психологическая антропология.

Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский о педагогической антропологии.

Специфика педагогической антропологии как отрасли современного человековедения. Педагогическая антропология О. Больнова. Педагогическая антропология как отрасль естественного знания о человеке. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения.

Актуальность антропологического знания для современной теоретической и практической педагогики. Связь педагогической антропологии с другими разделами педагогики. Предмет и задачи современной педагогической антропологии.

Структура курса, формы и методы его изучения.

Вопросы к семинарским занятиям

1. Проанализировав «Предисловие» к работе К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», обозначьте адресата, причины появления, цель и жанр данного труда.

2. Как Ушинский определяет педагогическую антропологию?

3. Почему антропологическое знание является важным для педагога?

4. Кому, по мнению автора, не понравится его работа?

5. Что кажется вам актуальным и что вызывает возражения в «Предисловии»?

Творческая работа «Требования Ушинского к воспитателю».

Т е м а 2. *Человек как предмет педагогической антропологии*

Человек как сверхсложный объект изучения многочисленных наук, как неисчерпаемый предмет познания.

Человек как одно из основных понятий педагогической антропологии.

Человек как живое биоэнергетическое существо, связанное с Космосом, природой Земли. Значение человека в природе.

Человек как индивид, как единство «материального, чувственного, духовного и рационально-действенного бытия» (Л. Фейербах).

Особенности человеческого организма. Его «голографическая» целостность, зависимость от второй сигнальной системы, культуры и системы воспитания; синергетичность, активность, пластичность, динамичность.

Человек как общественно-историческое существо, как личность. Социальность как одно из врожденных видовых свойств человека. Человек как самый значимый элемент общества. Общественное бытие как условие развития человеческой индивидуальности.

Человек как существо разумное. Сознание и самосознание человека. Способность преодолевать органические потребности.

Духовность человека как способность ориентироваться на высшие ценности. Идеальное бытие человека.

Креативность человека, способность осуществлять продуктивную деятельность, создавать и сохранять культуру, «выходить за границы предустановленного» (В.А.Петровский).

Человек как целостное явление. Формы проявления целостности человека.

Противоречивость как видовая особенность человека. Формы ее проявления.

Ребенок как представитель человеческого рода. Особенности проявления ребенком сущностных человеческих свойств.

Грамотное антропологическое отношение к ребенку — основа гуманистических педагогических систем.

Вопросы к семинарским занятиям

1. Каковы основные понятия «Физиологической части» работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»?

2. Какие особенности человеческого организма рассмотрены в «Физиологической части»? Что об этом говорит современная наука?

3. Каково значение привычки в жизни ребенка? Какие задачи в связи с этим стоят перед воспитателем?

4. Что понимает Ушинский под физическим воспитанием? Какое придает ему значение?

Творческая работа «Чтобы организм ребенка был здоров и работоспособен, воспитатель должен...».

Т е м а 3. Развитие человека в пространстве и времени

Филогенез и онтогенез человека. Их взаимосвязь и различия. Специфические особенности развития вида *Homo sapiens*. Актуальные проблемы развития человечества.

Различные объяснительные ориентации трактовки процесса развития человека: биогенетическая, социогенетическая, персоналистская. Историко-эволюционная теория развития человека.

Основные характеристики процесса развития ребенка.

Пространство и время человеческого бытия как антропологические понятия.

История овладения человеком пространством и временем своего бытия. Связь этого процесса с развитием ребенка.

Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем своего развития.

Вопросы к семинарским занятиям

1. Какие факторы развития человека рассматриваются в «Психологической части» работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»?

2. Каково значение слова в развитии ребенка?

3. Каково значение и как взаимосвязаны процессы развития произвольных и произвольных психических явлений?

4. Чем объясняется высокая значимость игры для развития ребенка?

5. Какие особенности и механизмы развития сознания рассматриваются в данном разделе?

6. Как ребенок овладевает пространством и временем?

7. Чем ребенок отличается от взрослого?

8. Как педагог может помочь развитию ребенка как существа интеллектуального, разумного, духовного и целостного?

Творческая работа «Младенец глазами К.Д. Ушинского».

Т е м а 4. *Культура как антропологический феномен*

Культура как многозначное понятие и предмет научного исследования.

Различные подходы к культуре.

Культура как условие развития человека. Структура культуры как явления. Целостность и противоречивость культуры.

Функции человека в культуре.

Условия оптимального взаимодействия человека и культуры.

Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания детей.

Вопросы к семинарским занятиям

1. Какие психические явления свойственны, по мнению К. Д. Ушинского, только человеку?

2. Как анализирует К. Д. Ушинский чувства человека? В чем состоит его видение эмоциональной сферы человека?

3. Каковы представления Ушинского о характере и воле человека?

4. Как усилить «власть души над телом», усовершенствовать «хотение», удовлетворить стремление человека к свободе?

Творческая работа «Каковы особенности приспособления человека к изменяющимся условиям среды».

Т е м а 5. Воспитание как антропологический процесс

Воспитание как специфически человеческий способ бытия и профессиональный вид деятельности.

Противоречия воспитания как объективного явления.

Воспитание и культура.

Человек как объект и субъект воспитания.

Динамика потребности и способности человека воспитываться, самовоспитываться и быть воспитанником. Ребенок в воспитании.

Современные цели и задачи воспитания. Гуманистические концепции воспитания.

Условия эффективности воспитательного процесса: диалог, игра, сотрудничество и содействие взрослых и детей, совместная творческая и социально значимая деятельность, интенсивное **внутригрупповое** общение, стимуляция групповой и индивидуальной рефлексии.

Современные требования к профессиональному воспитателю.

Вопросы к семинарским занятиям

1. Каковы взгляды Ушинского на воспитание, его значение и возможности?

2. Кто, по его мнению, является воспитателем ребенка?

3. Как воспитывать характер ребенка?

4. В чем состоит счастье человека и ребенка?

Творческая работа «Что делать, если ребенок ленится?»

Т е м а 6. Система антропологических взглядов К. Д. Ушинского

Вопросы к семинарским занятиям

1. Охарактеризуйте модель человека по Ушинскому.

2. Систематизируйте представления Ушинского о врожденных органических и душевных стремлениях человека.

3. Сформулируйте ваше представление о сути, глобальных и частных проявлениях духовных стремлений человека.

4. Назовите основные принципы эффективного воспитания по Ушинскому.

Творческая работа «Чем человек отличается от животного с точки зрения К. Д. Ушинского?»

Темы рефератов

1. К. Д. Ушинский о природе человека.
2. Ребенок как предмет анализа К. Д. Ушинского.
3. Реализация К. Д. Ушинским целостного подхода к человеку и ребенку.
4. Актуальность работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».
5. В чем проявляется гуманизм К. Д. Ушинского.
6. Методические советы К. Д. Ушинского по обучению, воспитанию и развитию детей.
7. Как К. Д. Ушинский описывает возрастные изменения человека?
8. Специфика антропологического подхода к понятиям «личность», «индивидуальность» ребенка.
9. Антропологические представления о развитии ребенка.
10. Виды пространства и времени бытия человека как объект педагогического влияния.
11. Детская и юношеская субкультура как фактор воспитания.
12. Анализ конкретной системы продуктивного воспитания.
13. Современные инновации в сфере воспитания.

ТЕСТ

по педагогической антропологии

1. Термин «антропология» впервые ввел в научный оборот:
 - Ч. Дарвин
 - И. Кант
 - Л. Фейербах
2. Термин «педагогическая антропология» возник:
 - в Англии
 - в Германии
 - в России
3. Термин «педагогическая антропология» впервые ввели в научный оборот:
Д Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский

- О.Большов
- Д Я.А.Коменский

4. В современном человековедении термин «педагогическая антропология»:

- встречается в разных науках
- принадлежит только одной, непдагогической, науке

Д принадлежит только педагогике

5. Предметом педагогической антропологии должны являться:

- отношение человека и общества

Д отношение человека к себе самому

Д отношение человека с человеком

6. Цель педагогической антропологии:

- «полностью постичь особенности *Homo sapiens*»
- «совершенствовать человеческое в человеке»
- обосновать единство человеческой природы

7. Центральными понятиями педагогической антропологии являются:

- педагогика и философия
- человек и воспитание
- педагог и воспитанник

8. С точки зрения педагогической антропологии ребенок — это:

Д будущий человек

- объект воздействий (воспитанник)
- личность и индивидуальность

9. Исчерпывающее знание о человеке:

- находится в процессе становления
- невозможно

Д уже достигнуто

10. Человек — это существо:

- имеющее одну природу с Космосом

Д совсем не связанное с Космосом

- мало значащее для Вселенной

11. Человек должен:

- повелевать природой Земли
- подчиняться природе
- находиться с природой в динамическом равновесии

12. Человек:

- полностью определяется социумом
- полностью свободен от общества
- является самым существенным элементом общества

13. Человек — существо:

- двойственное
- идеальное
- материальное

14. Противоречивость:

- закономерная особенность ребенка
- аномалия развития
- случайность

15. Ребенок всегда:

Д является только объектом воспитания, культуры, общества

- является только субъектом воспитания, культуры, общества
- реализует одновременно разные функции в воспитании, культуре, обществе

16. Развитие ребенка — это:

- только реализация его генетической программы
- процесс его взаимодействия с историей и культурой
- только адаптация его к культуре

17. В процессе развития ребенка происходят:

Д противоречивые изменения колебательного характера

- преимущественно приобретения
- преимущественно траты

18. Процесс развития ребенка:

- дискретен
- непрерывен

19. Процесс развития ребенка:

- фронтален
- хаотичен
- жестко детерминирован обстоятельствами

20. С точки зрения педагогической антропологии развитие происходит:

- ТОЛЬКО в МОЛОДОСТИ
- ТОЛЬКО в детстве
- ВСЮ ЖИЗНЬ

21. Культура с точки зрения педагогической антропологии — это:

- содержание жизни каждого человека
- нечто, противоположное природе
- специфическая (элитарная) сфера деятельности человека

22. Для культуры характерна:

- монолитность
- многослойность
- непротиворечивость

23. Человек в культуре выполняет:

- функцию только ее творца
- функцию только ее творения
- разнообразные функции

24. Эффективность овладения ребенком культурой зависит преимущественно от:

- богатства культуры
- активности ребенка
- активности воспитателя

25. Культура — явление:

- консервативно-динамическое
- новаторское
- традиционное

26. Воспитание для педагогической антропологии — это прежде всего процесс:

- индивидуального совершенствования
- воздействия старшего поколения на младшее

И взаимодействия, содействия, диалога старших и младших

27. Воспитание:

- осуществляется только профессионалами
- является специфически человеческой деятельностью
- осуществляется не только человеком

28. Воспитание:

- прежде всего делает детей похожими друг на друга
- главным образом развивает их отличия друг от друга
- социализирует и индивидуализирует ребенка

29. Воспитание с позиций педагогической антропологии прежде всего:

- готовит детей к жизни
- «спасает человеческую сущность общества»
- выполняет «социальный заказ»

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Лекция первая. Введение в педагогическую антропологию	7
История понятия «антропология».....	7
Дифференциация антропологического знания.....	10
История понятия «педагогическая антропология» и его современное толкование.....	14
Лекция вторая. Человек как предмет педагогической антропологии	20
Человек как живое биоэнергетическое существо.....	21
Социальность и разумность человека.....	22
Духовность и креативность человека.....	24
Целостность и противоречивость человека.....	25
Ребенок как человек.....	30
Лекция третья. Развитие человека как научная проблема	33
Филогенез человека.....	33
Особенности онтогенеза человека.....	35
Анализ различных концепций онтогенеза.....	39
Пространство и время развития человека.....	43
Педагогические выводы из теоретического анализа проблемы развития человека.....	46
Лекция четвертая. Культура как антропологический феномен	49
История понятия «культура».....	50
Культура как явление.....	52
Культура и человек.....	59
Лекция пятая. Воспитание как антропологический процесс	63
Воспитание как человеческий способ бытия.....	64
Воспитание как специальная деятельность.....	69
Характеристика антропологически безупречных педагогических систем.....	70
Требования к современному воспитателю.....	71
К.Д.Ушинский. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии	76
Приложения	197

Учебное издание

Максакова Валентина Ивановна
Педагогическая антропология
Учебное пособие

Редактор *Р. К. Лопина*
Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *Г. Ю. Никитина*
Корректоры *Н. А. Шиловская, Э. Г. Юрга*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Изд. № А-88-П. Подписано в печать 29.01.2004. Формат 60х90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 13,0.
Тираж 5100 экз. Заказ №12851.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.003903.06.03 от 05.06.2003.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.