

К. В. Лощевский

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Согласно хрестоматийному определению И. Канта, просвещение — «это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине». Такое несовершеннолетие есть не что иное, как «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого» [1, с. 127]. Это означает, что вопрос о существовании просвещения как процесса (и тем самым — Просвещения как эпохального мировоззренческого направления) должен рассматриваться прежде всего как педагогическая проблема, включающая в себя целый комплекс антропологических, этических, социальных и политических аспектов.

Симптоматично, что И. Кант прямо связывает это морально ущербное состояние с естественным состоянием несоциализированного человека, неспособного во всей полноте осуществлять свои гражданские права и исполнять свой нравственный и гражданский долг: «Каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, ставшего для него почти естественным» [1, с. 129]. Как известно, кантовский социально-педагогический рецепт выхода из этого «почти естественного» состояния несовершеннолетия (*die ihm beinahe zur Natur gewordene Unmündigkeit*) заключается в требовании предоставить индивидам полную свободу публичного использования своего разума. Но это требование очевидным образом относится к *naturaliter maiorennnes*, т. е. к лицам, достигшим физического совершеннолетия. Иначе обстоит дело с теми лицами, которые этого состояния еще не достигли, а стало быть, являются непосредственными и само собой разумеющимися объектами педагогического воздействия. При ближайшем рассмотрении выясняется, что их несовершеннолетие интерпретируется в просвещенческой педагогике не как «почти» естественное, а как в полном смысле слова естественное, т. е. досоциальное состояние со всеми вытекающими из этого следствиями. Это подразумевает в первую очередь невозможность применения к несовершеннолетним универсального кантовского рецепта.

В связи с этим первостепенный интерес представляет педагогическая концепция Джона Локка, мыслителя, во многих отношениях задавшего вектор последующей просвещенческой философской традиции. Концепция воспитания Дж. Локка базируется на оригинальной антропологии — комплексе представлений о природе, достоинстве и предназначении человека. В ней также нашли свое отражение как основные принципы разработанной Дж. Локком теории познания, так и важнейшие положения его социально-политического учения. Первые выступают теоретическим основанием концепции воспитания, вторые демонстрируют достигаемую с ее помощью практическую цель. Более того, именно в педагогической теории можно проследить не всегда очевидную во многих других случаях связь между гносеологическим эмпиризмом Дж. Локка и разрабатываемой им доктриной политического либерализма и плюрализма.

---

Лощевский Кирилл Владимирович — канд. филос. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет; e-mail: cantalamessa@mail.ru

© К. В. Лощевский, 2013

Известно, что исходным пунктом теории познания Дж. Локка является критика теории врожденных идей, разворачиваемая им в целостную философскую программу, по словам Г. В. Ф. Гегеля, «метафизицирующего эмпиризма» [2, с. 379]. Согласно Локку, опыт — единственный источник появления в разуме идей, т. е. всех без исключения возможных объектов мышления, начиная от простейших качеств физических тел и заканчивая высшими моральными принципами и практическими законами. Понимание души как *tabula rasa*, на которой может быть написано все что угодно, заставляет с величайшим вниманием отнестись как к содержанию доставляемых разуму идей, так и к самому способу их доставки. Если основывающиеся на гносеологическом и этическом нативизме педагогические теории со времен Платона видели задачу воспитания в экспликации заранее данного разуму знания, то последовательный эмпиризм настаивал на внешнем по отношению к разуму происхождении его содержания. Фактически представители эмпирической философии констатируют, что сам разум впервые предстает в качестве такового лишь в процессе восприятия внешнего опыта. Таким образом, воспитание — не развертывание уже существующего, а созидание нового. В педагогическом процессе разум не просто учится актуализировать заложенный в нем потенциал, а переходит в некое новое качество — приобретает способность оперировать изначально трансцендентными ему идеями. Лишь обладающий подобным разумом субъект является таковым в полном смысле этого слова: поскольку дети и умственно отсталые не осведомлены об идеях (логических законах и нравственных принципах), они, по сути, лишены субъектности и, не будучи в силах достичь ее самостоятельно, нуждаются для этого в определенном воздействии извне. Это означает, что конечной целью воспитания должно быть формирование в каждом случае нового, прежде отсутствовавшего субъекта, главными характеристиками которого являются разум — способность воспринимать и согласовывать идеи, и свобода, понимаемая Локком как «сила действовать или воздерживаться от действия» [3, т. 1, с. 297].

Понятая подобным образом цель воспитания — формирование разумной и свободной личности — связывает педагогическую проблематику с основной этико-политической доктриной Локка — проектом либерального государства. Как известно, в основе этой доктрины лежит учение о естественном праве и общественном договоре. В ее центре — свободный индивид, являющийся владельцем своих целей и жизненных сил и обладающий тремя фундаментальными естественными правами: правом на жизнь, на свободу и на собственность. Социально-политическая концепция Локка направлена прежде всего против современного ему государственного абсолютизма и представляет собой последовательную критику авторитаризма как внешнего распоряжения жизненными силами индивида [4, с. 161]. В соответствии с этими исходными принципами Локк проводит строгое различие между отцовской и родительской властью, с одной стороны, и политической властью — с другой [3, т. 3, с. 362]. Отцовская власть понимается им как «естественное правление», осуществляемое ради блага самих же детей, пока они не научатся пользоваться своим разумом и не окажутся в состоянии понимать природные и гражданские законы. Политическая же власть — это, согласно Локку, власть, переданная каждым человеком, обладавшим ею в естественном состоянии, в руки общества, а тем самым — поставленным им над собой правителям, с тем чтобы она была употреблена на благо членов этого общества. В обоих случаях целью, которую должна преследовать власть, является благо подвластных. Однако если источником и объектом политической власти является свободный человек (вменяемый

правовой субъект), обладающий совокупностью естественных прав, то авторитарное распоряжение им со стороны правителя исключается. Напротив, власть родительская имеет дело с объектом, развитие умственных и душевных способностей которого еще не достигло уровня, позволяющего ему выступать в качестве полноправного гносеологического и правового субъекта. Ребенок (как и умственно отсталый, «идиот») еще не обладает теми возможностями распоряжаться собой и своими правами, которые позволят считать его участником гражданских отношений. Поэтому он как бы изъят из сферы, регулируемой общественным договором, и пребывает в области, характеризующейся особым правовым и, если угодно, политическим режимом. В § 40 «Мыслей о воспитании» [3, т. 3, с. 439] Локк говорит о том, что дети, пока они еще очень малы, должны полностью подчиняться воле родителей, более того, испытывать по отношению к ним почтительный страх, который даст родителям власть над их душами. Естественно, эта власть необходима для их же блага, но сам факт признания возможности и даже полезности авторитаризма в отдельно взятой сфере семейных отношений указывает на особый статус воспитания в контексте всех общественных отношений. Принципиальную важность здесь приобретает то обстоятельство, что, отрицая существование врожденных идей, Локк, тем не менее, признавал врожденный характер потребностей, стремлений и аффектов, которые, по сути, и составляют все первоначальное содержание душевной сферы ребенка. Основой добродетели, по мысли Локка, является способность отказываться от своих желаний, когда разум не одобряет их, однако ребенок в силу недостаточности опыта еще не обладает им в достаточной степени, чтобы контролировать собственные желания и аффекты. Свобода (т. е. «сила действовать или воздерживаться от действий»), таким образом, оказывается прерогативой разумного, т. е. включенного в совокупность общественно-правовых связей субъекта, оставаясь в то же время «естественным правом» и конститутивным условием самой его субъектности.

Из сказанного можно заключить, что ребенок в концепции Локка фактически исключен из гражданского состояния, а следовательно, единственную параллель тому состоянию, в котором он пребывает, можно найти лишь в состоянии естественном. Однако это «естественное состояние» существенно отличается от того естественного состояния, которое описывает сам Локк, рисуя философско-историческую картину происхождения государства. Оно скорее напоминает естественное состояние в изображении Томаса Гоббса, в котором каждый одержим своими собственными эгоистическими стремлениями и потому нуждается в жестком внешнем контроле для общего, а в конечном счете своего же блага. Отец-воспитатель выполняет по отношению к ребенку ту же функцию, которую Левиафан-государство выполняет по отношению к «естественному человеку», ограничивая его волю и внушая ему «почтительный страх», прививая ему тем самым представление о законе. Но если понимание государства как ничем не ограниченной в своей власти инстанции глубоко чуждо либеральному политическому мышлению Локка, то авторитарный характер деятельности воспитателя принимается им почти безоговорочно. Исключения составляют запреты на убийство воспитуемого и на присвоение его собственности. Воспитание — это процесс социализации, в ходе которого ребенок постепенно переходит из естественного состояния в гражданское, все более активно включаясь в общественно-правовые отношения. В качестве такого процесса воспитание есть безусловное благо для воспитываемого. Лишь благодаря воспитанию он становится свободным и разумным субъектом,

являющимся «полным собственником своих имуществ и способным самостоятельно ориентироваться в проблемах, относящихся к его удовольствию и страданию, пользе и вреду» [4, с. 165]. Но пока он таковым не стал, и поскольку ему изначально не ведомы ни навыки социальной жизни, ни моральные принципы, он не может считаться полноправной договаривающейся стороной общественно-договорных отношений. Воспитуемый должен представлять собой не более чем объект внешнего направляющего и руководящего воздействия, инструментом которого (опять же в силу недостаточной развитости интеллектуальных и этических способностей ребенка) выступает внушаемый ему страх перед фигурой воспитателя, — парадоксальным образом путь к свободе и автономии личности ведет через стадию подчинения авторитарной власти.

Казалось бы, такая апология авторитаризма должна противоречить либеральным интенциям политического мышления Локка и, более того, определяющим его антропологическим принципам, согласно которым (в отличие от гоббсовской концепции происхождения общества и государства) отнюдь не порочная природа человека и связанные с ней аффекты (в первую очередь — страх перед физической смертью) являются основополагающими социогенетическими факторами. Как известно, Локк полагал, что переход от естественного состояния к гражданскому мотивирован не страхом перед неизбежной в силу природного равенства людей войной всех против всех, а некоей изначальной коммуникабельностью человека, доказательством чему служит наличие у него разума и языка [3, т. 3, с. 306]. Недостаточная убедительность подобной мотивировки, по всей видимости, осознавалась и самим Локком, однако он не хотел отказываться от нее в силу своей социально-политической и, шире, антропологической ангажированности. Об этом свидетельствует, например, одно место из § 128 гл. X второго «Трактата о правлении», где в качестве причины отказа от естественного состояния и возникновения гражданского общества указывается наличие неких несправедливо порочных и опасных индивидов: «И если бы не разложение и порочность выродившихся людей, то... не было бы необходимости, чтобы люди отделялись от этого великого и естественного сообщества (т.е. универсального человечества, пребывающего в естественном состоянии. — *К.Л.*) и посредством положительных соглашений составляли ряд меньших отдельных объединений» [3, т. 3, с. 336]. Локк недвусмысленным образом проводит здесь своего рода антропологическую (ибо она предшествует установлению какого бы то ни было политического и юридического порядка, а стало быть, и введению критериев для различения законопослушных граждан и преступников) дифференциацию, разделяя человечество на индивидов социально и нравственно адекватных, с одной стороны, и девиантных, неполноценных, принципиально несоциализируемых — с другой. Так или иначе, смысл всякой социально-политической организации состоит в ограждении первых от вторых, а это предполагает, что свободы и гражданских прав достойны только первые, тогда как вторые нуждаются в жестком контроле, изоляции и даже — в случае крайней необходимости — экстерминации. При этом смысл воспитания, как уже говорилось, заключается в формировании индивида, готового к свободе (понимаемой в том числе и как автономия индивида от политической власти) и достойного ее, а стало быть, и в недопущении в общество деструктивных для него элементов. Это означает, что воспитание представляет собой задачу в полном смысле слова политическую, тесно связанную с обеспечением надлежащего функционирования всего социального организма. Но из этого следует и то, что характер воспитательного процесса в значительной мере определяется типом социально-по-

литической организации. Поэтому в дальнейшем, у просветителей XVIII в., рассмотрение педагогической проблематики почти всегда осуществлялось в более широком социально-антропологическом контексте.

В связи с этим наиболее показательны, пожалуй, педагогические идеи Клода Адриана Гельвеция. Обращение Гельвеция к проблемам воспитания обусловлено самими основополагающими принципами, на которых зиждется его понимание природы человека и, соответственно, генезиса и сущности всех общественных институтов. Как последовательный и радикальный эмпирик, Гельвеций пытается вывести все содержание человеческого сознания и сам разум из «принципа физической чувствительности». Он рассматривает опыт, понимаемый как совокупность физических ощущений, благодаря которым формируется способность различать удовольствие и страдание, в качестве единственного первоисточника не только всякого знания, но даже и склонностей, талантов и добродетелей. Ощущения, источниками которых являются окружающие индивида предметы, суть первые и главные воспитатели, формирующие все содержащиеся в разуме идеи, включая даже его самые абстрактные понятия. Все индивиды как таковые изначально лишены каких бы то ни было потребностей, аффектов и желаний (возникающих благодаря единственной подлинной способности индивида — физической чувствительности, т. е. порождаемых внешним опытом), а следовательно, абсолютно равны между собой, тогда как всякое различие между ними есть результат воспитания, т. е. воздействия природной и социальной среды. Таким образом, в своей критике врожденного характера идей разума Гельвеций идет даже дальше Локка (о сходстве взглядов которого со своими собственными неоднократно заявлял сам Гельвеций), признававшего самостоятельный характер рефлексии, внутреннего опыта, объектом которого, согласно английскому мыслителю, является спонтанность души. Для Гельвеция же единственным фактором, определяющим индивидуальные особенности всякого субъекта, оказывается среда, причем главным образом социальная, под которой он понимает прежде всего форму государственного правления и порождаемые ею нравы.

Это накладывает свой отпечаток и на педагогические взгляды Гельвеция, на его понимание сущности и роли воспитания в формировании индивида как носителя определенных моральных качеств и участника общественных и правовых отношений. Понятно, что для Гельвеция, как и для Локка, педагогическая проблематика связана с определенной этико-социальной и политической доктриной, которая в обоих случаях направлена в первую очередь против государственного абсолютизма, однако различие в подходе мыслителей к проблеме взаимоотношения личности и социума обуславливает (несмотря на декларируемое самим Гельвецием сходство его взглядов со взглядами Локка) и различия в их педагогических концепциях. Для Гельвеция роль личности воспитателя, непосредственно руководящего процессом включения воспитуемого в сферу общественных отношений, значительно менее важна, чем для Локка. Каким бы ни был воспитатель, его воздействие на воспитуемого гораздо слабее воздействия «среды», т. е. той политико-социальной реальности, которой окружен индивид. Поэтому для правильного воспитания усилия должны быть направлены не столько на личность воспитанника, сколько на сами условия его существования. Разумеется, непосредственный педагогический процесс также весьма важен, но по своему социализирующему значению он существенно уступает непосредственному воздействию общественной среды. Воспитание как формирование полноценного социального и мо-

рального субъекта входит в компетенцию не педагогики, а практической политики, основывающейся на определенных фундаментальных принципах, главным из которых является абсолютный приоритет общественного блага. Воспитание, основывающееся на авторитарном, даже репрессивном воздействии на еще не состоявшийся субъект, отходит на второй план, уступая центральное место «правильному», т. е. базирующемуся на идее справедливости, на определенном моральном фундаменте, формированию социальной среды.

Иными словами, К. А. Гельвеций не проводит столь резкого различия между политической и «педагогической» властью, как это делает Дж. Локк. Он понимает воспитание, с одной стороны, предельно широко, как всякое развитие, совершаемое индивидом под воздействием внешнего опыта, а с другой, приписывает собственно воспитательному процессу весьма скромную роль, подчиняя его законам, в соответствии с которыми функционирует весь социум в целом. Естественно, и для Гельвеция общественный и моральный статус ребенка отличается от соответствующего статуса взрослого, что подчеркивается тезисом о двух видах воспитания — детском и юношеском [5, с. 26]. Однако это различие не является в глазах французского мыслителя основанием для лишения ребенка самой его субъектности и исключения его из сферы, регулируемой общезначимыми социальными и политическими законами. Согласно Гельвецию, индивид обретает моральную субъектность, т. е. получает некоторое представление о справедливости, с того момента, когда он начинает испытывать и причинять зло, становясь способным отличать удовольствие от страдания [5, с. 517]. В качестве морального, различающего страдание и удовольствие субъекта ребенок уже находится в сфере прямого действия общественных законов, и никакое персональное руководство не способно изолировать его и оградить от их власти. Если в концепции Локка определенная автономность и спонтанность субъекта, обеспечиваемая внутренним опытом, гарантирует автономность и значимость собственно воспитательного процесса, то Гельвеций, полностью сводя субъект к сумме его внешнего опыта, видит решающий воспитательный фактор прежде всего в общесоциальных процессах, инициируемых и развиваемых политическими решениями верховной власти. Для Локка самостоятельный и весьма высокий статус воспитательного процесса связан с достигаемой благодаря отцовской власти автономией от власти политической, Гельвеций же, напротив, полностью растворяет воспитание как таковое в формируемой этой властью среде, придавая ему, по сути дела, лишь второстепенное значение [5, с. 24]. Таким образом, тезис о всемогуществе воспитания оборачивается признанием его фундаментальной недостаточности. Подлинной педагогической задачей оказывается уже не воспитание, а просвещение — радикальное и полное исправление всех социальных отношений в соответствии с «естественным порядком» и ради общественного блага.

## Литература

1. Кант И. Сочинения на русском и немецком языках. Т. 1. М.: Издательская фирма АО Камі, 1994. 584 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии: в 3 кн. Кн. 3. СПб.: Наука, 1994. 582 с.
3. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. М.: Мысль, 1985–1988. Т. 1. 1985. 622 с.; Т. 3. 1988. 669 с.
4. Соловьев Э. Ю. Прошлое толкует нас. М.: Издательство политической литературы, 1991. 431 с.
5. Гельвеций К. А. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М., 1974. 687 с.

Статья поступила в редакцию 6 декабря 2012 г.