

О. Е. Кошелева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ
ПРОСВЕЩЕНИЯ
И СОВРЕМЕННАЯ
ИСТОРИОГРАФИЯ**



УДК 37.017
ББК 74.03

В статье дается обзор историографических работ рассматривающих социально-педагогические идеи эпохи Просвещения, рассматривается ключевой вопрос о роли и месте просвещенческого педагогического идеала в современности.

Ключевые слова: историография; педагогический идеал; Просвещение; идеал воспитания.

O. E. Kosheleva

**PEDAGOGICAL IDEAL OF ENLIGHTENMENT
AND MODERN
HISTORIOGRAPHY**

The article gives a review of historiographical works on socio-pedagogical ideas of the Age of Enlightenment; reviewed is the key issue on today's role and place of enlightenment pedagogical ideal.

Key words: historiography; pedagogical ideal; enlightenment; ideal of education.

XVIII столетие часто характеризуют как «Век Педагогики» [26. С. 217]. «Педагогика может сделать все», — утверждал К. А. Гельвеций. Педагогике был придан статус науки со всеми вытекающими из этого последствиями. «Сия наука (она называется педагогикою) — писал в 1783 г. Н. И. Новиков, — еще мало изучена». Новая наука «о воспитании и на-

ставлении детей» еще не имела общепризнанных методов и представлялась ее апологету Н. И. Новикову «весьма запутанным и трудным делом».

Цель науки в просвещенческом понимании — всегда практическая, всегда — на благо человека. Если в Средневековье цель воспитания человека виделась в том, чтобы помочь ему встать на путь спасения души и обрес-

ти загробное блаженство, а педагогическим идеалом воспитания являлся человек благочестивый, то с приходом Просвещения все кардинально изменилось: теперь идеалом стал человек благополучный и полезный. По определению Н. И. Новикова (в согласии со многими другими Просветителями), цель педагогики — «благополучие детей и польза их государству». «Главный предмет есть тот, чтоб образовывать детей счастливыми людьми и полезными гражданами», — писал он [9. С. 290–296].

Образование как инструмент, делающий человека счастливым, был основан на идее о том, что просвещенный разум помогает понять причины и следствия. 10 января 1756 г., начиная читать университетский курс философии, преподаватель Николай Поповский говорил студентам: «Всяк счастья и несчастья своего сам причиною; то есть еже ли мы всегда рассматривали, какое действие какие за собой окончания и перемены произвести может, то бы все наши предприятия были нам удачны, или бы никогда не начинали того, что напоследок может служить нашему неблагополучию» [5. С. 158].

Схожим образом начинал в Германии свои лекции по моральной теологии в 1768 г. Иохим Кемпе: «В стремлении к счастью, испытываемом нами всеми, наиболее важный вопрос, который должен задать себе разумный человек, это вопрос — как я могу достичь счастья?». В дальнейшем он писал: «Самые общие основы образования исходят из правильного понимания человека, в рассуждении его

призвания, его физической и духовной природы и их внутренних взаимосвязей, его способности к счастью и из служения обществу» [цит. по: 30. С. 93].

Этот педагогический идеал воспитания — счастье (или благополучие) и гражданство — выработанный просвещенческой мыслью, вплоть до сего дня оставался жизнеспособным, хотя и претерпел в контексте иных времен различные изменения. Менялось и само понимание «счастья» и возможности его обретения. Концентрация внимания на счастье, успехе — как его специфически понимал XVIII в., — стала предметом изучения в современных исследованиях (на русском материале см.: [7. С. 109–117]). Автор монографии «Идея счастья во французской литературе и мысли XVIII века» Р. Маузи выделял множество аспектов исследования — счастье и поведение, удовольствия, любовь, разум, добродетели и многое другое [21]. Однако счастье как педагогический идеал эпохи Просвещения осталось за пределами внимания исследователей.

Достижение счастья являлось сильной мотивацией для желания стать человеком просвещенным. Идеал «счастливого человека», «разумного человека» уводил в сторону от того факта, что, становясь на путь образования, учащийся оказывался объектом педагогических манипуляций, за него решали, что он будет воспитан, например, с ориентацией на идеал «сын Отечества» (т. е. гражданин и патриот). Таким Петр Великий пытался

воспитать своего сына, читая ему труды С. Пуффендорфа, однако, как известно, его педагогические манипуляции с Алексеем оказались неудачны. Современные исследования обращают особое внимание на эту сторону педагогики, порожденную Просвещением, которая ранее оставалась в тени.

В современном исследовании Марселя Грандьера [14] показывается, что просветители видели и в ребенке, и в неграмотном человеке «сырой материал», который должно преобразовать согласно просветительской педагогической программе. Взгляд на образование как на инструмент, с помощью которого можно достичь любых целей, был близок просвещенным правителям, ощущавшим себя педагогами. Даже программа Ж.-Ж. Руссо, ратовавшего за естественное воспитание без насилия над ребенком, по мнению некоторых исследователей, также содержала в себе идеи свободного манипулирования духовным миром воспитуемого [20]. Мысль о податливости человека образованию и воспитанию стала питательной почвой для смелых государственных реформ в области образования и просвещения, направленных на создание «нового человека». Просвещение мыслилось как государственное дело для воспитания «патриотов».

Современные исследования уделяют много внимания непосредственному изучению образовательных реформ, которыми был столь славен XVIII в. во всех странах Европы. Такой подход родился под влиянием трудов итальянского историка Ф. Вентури,

понимавшего феномен Просвещения как направление реформ и инноваций [33]. Однако последние оказались в разных странах столь различны по своим конкретным причинам, что понятие «просвещенный абсолютизм» оказалось размытыми и стало уходить из исторических исследований.

Рассмотрение мероприятий в области Просвещения в России (и не только в России) сделали возможным дать иную характеристику государству (в применении к Пруссии и к России): не «просвещенный абсолютизм», а «полицейское государство» [28]. Однако второе понятие скорее дополняет, чем заменяет первое, ибо при зарождении идеи создания полицейских органов на них возлагались «просветительские», «цивилизационные» функции: полиция защищает слабого от сильного, бедного от богатого. Как и школа, полиция была органом и просвещения, и контроля. Высказывание Петра Великого о том, что полиция есть «душа гражданства» есть явное тому свидетельство (подробнее см.: [6]).

Интерес правителей XVIII в. к образовательным реформам нуждается в анализе и объяснении. Ранее исследователи видели его причину исключительно в просветительском влиянии, которое трудно отрицать. Однако от их внимания ускользала другая цель образовательной политики, а именно: социальный контроль. К взгляду под этим углом подвели работы М. Раева, М. Фуко, Н. Элиаса. Сегодня образование часто рассматривается уже не как фактор просвещения, а как фактор

власти и социального контроля [11. С. 301], возникшего при раннем абсолютизме. Средневековые методы управления перестали быть эффективными: шел поиск новых институций — ими стали школа и полиция. «Я попытался показать, — пишет Дж. Мелтон, — что в XVIII в. школы (в Пруссии и Австрии — О. К.) стали главной целью государственной политики исключительно потому, что они предложили механизм для осуществления подчинения власти более мягкого действия» [22. С. 22].

Вопрос добровольного подчинения подданных властям, дабы в государстве существовал порядок, был одним из дискуссионных в век Просвещения. В концепции Руссо граждане подчиняются «высшей воле» без принуждения. Они хотят общего блага потому, что объединены одной культурой, являющейся источником морали. Они будут моральны моралью гражданства и свободны на основе этой морали [12. С. 11].

«Для правителей-реформаторов того времени, — отмечает Дж. Мелтон, — просвещенный подданный был тот, кто подчиняется добровольно и спонтанно, иначе говоря, просвещенный правитель требовал подчинения от своих подданных через любовь к нему, а не через принуждение» [22. С. 22]. Однако цель образовательных реформ просвещенного абсолютизма — создать мягкую форму подчинения — в Пруссии и Австрии провалилась [22. С. 239].

В проектах организации школьной системы разрешались и другие госу-

дарственные проблемы — индивидуальное и свободное развитие человека, за которое ратовали просветители, оказывалось вписанным в определенные государственные рамки. «Впервые школа признавалась инструментом реализации морального единства нации, объединяющим разрозненных индивидов. Впервые государству — и только ему — отводилась руководящая роль в этой важнейшей сфере общественной жизни» [8. С. 250]. Отсюда — «социальный заказ» педагогике создать «нового человека» — гражданина. Воспитание «Слуги Отечества» или «Сына Отечества» (фактически — перевод латинского «patriot») в России становится многозначной метафорой для педагогического идеала: в понятии «Отечество» сходились в единое целое представления о семье, о государстве и об его истории [29]. Представление о том, что природа человека чрезвычайно податлива педагогическим усилиям, подвело теоретическую базу под практику уничтожения всех индивидуалистических проявлений подданных в тоталитарных государствах, в частности, в России, считают некоторые исследователи [27. С. 124–133, 135–138].

Российский исследователь Г. Гутнер выстраивает свою концепцию отношений государства и Просвещения: «Идеология Просвещения подразумевает эффективное использование знаний. Именно это постоянно подразумевается при реализации любого просветительского проекта. В нем всегда присутствует прагматическая цель». Государство, осуществляющее «социальный про-

ект» Просвещения, придает просвещению характер «вербовки кадров для обслуживания государственной системы». Уверенность в том, что просвещение — дело исключительно государственное, приводит к убеждению, что «образование ни при каких условиях не должно быть частным делом, поскольку есть способ приспособления людей к государственным нуждам». Однако противоположный проект Просвещения — ориентированный не на государство, а на рынок, имеет те же прагматические, утилитарные цели. «В этой ситуации образование также носит сугубо инструментальный характер» [1].

Создать «нового человека» при помощи педагогики для собственных целей стремилось не только государство, но и французские революционеры, и американские колонисты, и «средний класс» европейских государств, используя для этого педагогический инструментарий, в том числе и детскую литературу [25. С. 4–5], которая в настоящее время изучается с большой интенсивностью.

Педагогический идеал, воплощенный в высоких понятиях счастья и гражданства (патриотизма), пытался соединить в себе два трудно соединимых вектора — личностный (счастье) и общественный (гражданство).

Безоговорочно позитивное отношение западной культуры к зарождавшейся просветительством научной педагогике сегодня оказывается сильно поколебленным. Отметим здесь некоторые из многих пунктов постмодернистской критики (см. из пос-

ледних работ: [2, 10, 13, 18, 23, 32]), направленной в адрес просвещенческой парадигмы [15], и реакцию на нее исторических исследований.

«Просвещение в широком понимании этого явления возможно приравнять ко всей современности, почти ко всему, принадлежащему Западной цивилизации, и потому его можно заставить быть в ответе практически за все, что вызывает неудовольствие, особенно среди приверженцев постмодернизма и противников западной цивилизации» [12], — отмечает известный американский исследователь Р. Дарнтон. Поэтому исторические исследования, посвященные проблематике XVIII в., оказываются в особом положении: современное негодование по поводу «плодов Просвещения» столь значительно, что сделало невозможным игнорирование постмодернистской критики даже для тех историков, которые не хотели бы втягиваться в современную полемику. Постмодернистская позиция затрагивает историков Просвещения не только в отношении критики просвещенческой парадигмы как таковой, но и в отношении критики тех методов и способов, которыми до недавнего времени создавалась историческая наука.

Список претензий к Просвещению столь велик, что здесь отметим лишь некоторые из них, наиболее близко связанные с нашей темой.

Многие мыслители Просвещения ратовали за сильную государственную власть, организующую в стране порядок. Это в дальнейшем, по мнению некоторых исследователей, при-

вело к рождению тоталитаризма [16. С. 12–35]. В то же время Просвещение повинно в том, что разрушило монархические устои и привело к Французской революции. Из этого следует, что связь Просвещения с политическими системами давало последним возможность создавать свои идеологии и воплощать их через освещенный авторитетом Просвещения педагогический идеал.

Просвещение обвиняется в целенаправленном формировании принципов мышления, направленного на обобщения. Оно выражается в стремлении к созданию обобщающих понятий, под которые мыслительными процедурами подводятся самые различные феномены. Просвещение приучило к систематизации фактов, из которых выделяются главные и выносятся за скобки второстепенные (о том, в какие тупики заводит подобный метод в изучении социальной истории см.: [3]). Последние, таким образом, не включались в научную «систему» и теряли свою реальную значимость. Понятие «педагогический идеал», структурирующее педагогическую мысль современности, также относится к таковым понятиям и разделяет их слабые стороны.

Именно Просвещение стало создавать обобщающие гуманитарные тексты (story) или «мета-нарративы» (определение, введенное французским постмодернистом Жаном Франсуа Лиотаром [19]), растворяющие в себе множество частных и конкретных сюжетов, значимость которых, таким образом, утрачивается. Сложился и мета-нарратив о Просвещении, обоб-

щенный и не учитывающий его многообразных форм, разных воплощений одного «идеала».

Критике подвергается отношение Просвещения к «человеческому фактору». Просвещение аналогичным указанному выше образом — «обобщающим» и абстрактным — относилось и к людям, что уводило от понимания индивидуальности и культурной уникальности людей. И в то же время оно основывалось на индивидуализме, но апологетике самостоятельной, критически мыслящей личности.

Возведение просвещения и интеллекта в абсолютную ценность означало унижение тех, кто «иной» и кто «не просвещен». Просветители часто использовали образ «дикого» Востока, чтобы подчеркнуть образованность Запада. «Счастье» и «гражданство» в том виде, в котором они понимались западной культурой, следовало освоить и другим культурам, чтобы стать «просвещенными».

Постмодернисты противопоставляют этому пониманию свое понимание просвещения или познания, которое не абсолютно, а ситуативно и зависит от конкретных обстоятельств и поведенческих практик. Например, крестьянин не просвещен в области философии, зато он просвещен в области севооборота, о котором мало что знает интеллект.

Просвещение подвергается и феминистской критике за то, что философы в основном заботились лишь о мужской части человечества и, говоря о равенстве, отнюдь не имели в виду женское равноправие [см.: 24].

Раскрыв перед женщинами большие возможности в образовании, они не имели в виду их серьезной реализации в научной и политической сферах.

Просвещение уничтожило тот моральный позитив, который несла в себе религиозность, и стало объяснять мир исключительно на рациональных началах. Образование, считали Просветители, «тренируя» разум, дает возможность человеку самостоятельно разобраться, что есть добро, а что — зло. Философы Просвещения полагали, что на основе разума возможно построить новый мир, свободный от старых традиций. Однако попытки создать вместо религии моральную философию провалились, приведя современность к моральному банкротству.

Просвещение вселило в людей неоправданную веру во всемогущество науки. Наука олицетворяла собой «просвещение» или познание мира, и ее методами просветители стремились решать все вопросы (Джеффри Суттон полагает, что это упрощенный взгляд, порожденный феминистской литературой [31. С. 347]). К настоящему времени идея о том, что разум и процесс познания не имеют границ, подвергается большим сомнениям так же, как и взгляд на природу как на объект манипуляций и эксплуатации.

Историки, занимающиеся исследованием Просвещения, реагируя на постмодернистский дискурс, с одной стороны, пытаются его дискредитировать как непрофессиональный, не учитывающий исторического контекста, а с другой — принимать во внимание высказанную критику. Среди авторов,

пишущих о Просвещении, выделяются две группы: одних интересуют вопросы современности, и от них они «спускаются» вглубь времен, пытаясь нащупать истоки вопроса (такой путь именуют «генеалогическим» или «виггизмом»), других, напротив, интересует не современность, а исключительно — прошлое (такой подход называют «антикварным»). Некоторые авторы пытаются найти «третий путь» в диалоге культур. Так, Л. Клейн пишет, что «острые» проблемы века Просвещения были иными, чем проблемы современности, и, одновременно, в ней еще ощущается их резонанс. Историки же изучают не только те идеи и практики, которые живы и сегодня, но и те, что были отброшены жизнью, те пути, которые остались в стороне. Поэтому Просвещение — повод для диалога времен [17. С. 166]. Одной из проблем в этом диалоге, интересной для историка и важной для педагога, является вопрос о роли и месте просвещенческого педагогического идеала в современности.

Нужен ли современной педагогике понятие «идеал», порожденный Просвещением? Принимает ли оно «антикварный» характер или оно необходимо, чтобы концептуализировать педагогическую мысль? Каковы прагматические цели «идеалов», и сколь они новы в современных педагогических направлениях? Используется ли понятие «педагогического идеала» а современной государственной политике? Это некоторые из тех вопросов, которые историк, «движущийся» в своем познании из прошлого в будущее, вправе задать знатокам современности.

Список литературы

1. Гутнер, Г. Просвещение как социальный проект / Г. Гутнер // Неприкосновенный запас. — 2002. — № 5. — С. 26–32.
2. Ильин, И. Постмодернизм: словарь терминов / И. Ильин. — М. : ИНИОН РАН, 2001. — 384 с.
3. Копосов, Н. Е. Как думают историки / Н. Е. Копосов. — М. : Новое литературное обозрение, 2003. — 326 с.
4. Корнетов, Г. Б. Парадигма педагогики манипуляции / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. — М. : АСОУ, 2001. — Вып. 7. — С. 10–13.
5. Кошелева, О. Е. Неизвестная речь Николая Поповского / О. Е. Кошелева, Б. Н. Морозов // История СССР. — 1980. — № 3. — С. 156–161.
6. Кошелева, О. Е. Полиция есть душа гражданства [Электронный ресурс] / О. Е. Кошелева // Отечественные записки: электронный журнал. — 2004. — №2. — Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru> — Дата обращения: 12.10.11.
7. Кошелева, О. Е. Ракурсы «щастья» в России XVII–XVIII веков / О. Е. Кошелева // Казус 2002. Индивидуальное и уникальное в истории. — М. : ОГИ, 2003. — Вып. 4. — С. 109–117.
8. Мир Просвещения: исторический словарь. — М. : Памятники исторической мысли, 2003. — 668 с.
9. Новиков, И. Н. О воспитании и наставлении детей / И. Н. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII. — М. : Мир, 1986. — С. 290–296.
10. Clark, J. Our shadowed present: modernism, postmodernism and history / J. Clark. — London : Atlantic Books, 2003. — 500 p.
11. Cohen, S. History of Education in the Postmodern Era. Introduction / S. Cohen, M. Depaepe // Paedagogica Historica. — XXXII. — 1996. — № 2. — 301 p.
12. Darnton, R. George Washington False Teeth / R. Darnton. — New York : Norton, 2003. — 192 p.
13. Docherty, T. Postmodernism: a reader / T. Docherty. — New York : WW Norton and Co. Cronon, William, 2003. — 281 p.
14. Grandière, M. L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle / M. Grandière. — Oxford : Voltaire Foundation, 1998. — 239 s.
15. Gray, J. Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age / J. Gray. — London : Routledge, 1995. — 65 p.
16. Horkeimer, M. Dialektik der Aufklrung: philosophische Fragmente / N. Horkeimer, T. Adorno. — Frankfurt am Main : Fischer, 1988. — P. 12–35.
17. Klein, L. Enlightenment as Conversation / L. Klein // What's left of Enlightenment? — New York : Norton, 2003. — P. 166.
18. Lyotard, J.-F. Definig the postmodern / J.-F. Lyotard // Cultural studies reader. — Paris : Ellipses, 2001. — P. 142–145.
19. Lyotard, J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge / J.-F. Lyotard. — Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984. — 23 p.
20. Martin, X. Human Nature and the French Revolution. From the Enlightenment to the Napoleonic Code / X. Martin. — Oxford, 2002. — 184 p.
21. Mauzi, R. L'Idée du Bonheur dans la littérature et la Pensée Fransaises au XVIII sic-le / R. Mauzi. — Paris : Armand Colin, 1967. — 307 p.
22. Melton, J. H. Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria /

J. H. Melton. — Cambridge : Cambridge University Press. — P. XXII.

23. Mohanty, S. Literary theory and the claims for history: postmodernism, objectivity, multicultural politics / S. Mohanty. — Ithaca : Cornell University Press, 1998. — 215 p.

24. O'Brien, K. The feminist critique of Enlightenment / K. O'Brien // The Enlightenment world ; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. — London : Routledge, 2004. — 621 p.

25. O'Mally, A. The Making of the modern child. Children's literature and childhood in the late XVIII century / A. O'Mally. — New York : Routledge, 2003. — 297 p.

26. Perry, G. Education and the Reproduction of the Enlightenment / G. Perry // The Enlightenment world ; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. — London : Garland Publishing, 2004. — 217 p.

27. Pipes, R. Russian Revolution / R. Pipes. — New York : Knopf, 1990. — 352 p.

28. Raeff, M. The well-ordered police state. Social and Institutional Change through Law in the Germanies and Russia 1600—1880 / M. Raeff. — New Haven & London: Yale University Press, 1983. — 179 p.

29. Schierle, I. 'Syn otecestva': Der 'wahre Patriot' / I. Schierle // Russische Begriffsgewerke der Neuzeit. Koeln ; Wien (in druck). — New York : Knopf, 1990. — 265 p.

30. Schmitt, H. On the Importance of Halle in the Eighteenth Century for the History Education / H. Schmit // Paedagogica Historica. — XXXII (1996) 1. — Potsdam : the Old Regime Colleges, 1996. — 93 p.

31. Sutton, J. V. Science for the Polite society. Gender, culture and the demonstration of Enlightenment / J. V. Sutton. — Oxford : Oxford University Press, 1998. — 347 p.

32. Tompthon, W. Postmodernism and History / W. Tompthon. — Besingstoke (u.a.), 2003. — 197 p.

33. Venturi, F. Italy and the Enlightenment. Studies in a Cosmopolitan Century / F. Venturi. — London : Longman, 1972. — 201 p.