

УДК 1(111)(091)

## ГНОСЕОЛОГИЯ ДЖОНА ЛОККА И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ

Пономарева С.В.

*Пермский государственный университет, Пермь*

Подробная информация об авторах размещена на сайте

«Учёные России» - <http://www.famous-scientists.ru>

**В данной статье автор находит соответствия между гносеологией Джона Локка и его воспитательной системой. Основной вопрос – это вопрос об источниках познания и о возможности построить систему воспитания, основываясь только на опыте. Автор показывает, что, следуя своей логике, Локк приходит к противоречиям, которые он не решает.**

Известно, что эпоха Ренессанса произвела гуманизацию культуры и образования. Само понятие «гуманизм» на тот момент включало в себя два аспекта: собственно гуманизм (в современном значении этого слова) и гуманитарные науки. В особенности гуманитарного поворота я углубляться не буду, а что касается второго аспекта, то стремление гуманизировать традиционную зубрёжку – одно из основных направлений систем воспитания в 17 и 18 веках. В частности, Локк, взгляды которого на воспитание я и буду рассматривать, возражает против заучивания латинской грамматики, против заучивания наизусть латинских текстов, - короче против зубрёжки и зубрёжки с его точки зрения, бессмысленной [190-196, 1]. С одной стороны он восстаёт против ненужных знаний в защиту новой, профессиональной системы образования. Однако в его словах слышится и иной оттенок – попытка отказаться от традиционной формы обучения, основанной на заучивании чего-либо: Локк даже отрицает улучшение памяти, которое, как считалось, приносит заучивание. А это говорит о предложении новой схемы, нового распределения функций в процессе образования.

В эту эпоху меняется роль и функции воспринимающей стороны – ученика. Это изменение заключается в характерном для эпохи представлении об ученике, как о творческом соучастнике учебного процесса, в течение которого учитель помогает ученику достичь истины, а не в преподносит её в готовом виде. Таким образом, ученик обретает право на свой взгляд и мнение. Таким образом, мы в этом гло-

бальном смысле всё ещё живём в той эпохе, поскольку опираемся на её фундаментальные принципы.

Известно также, что проблема воспитания занимала философов Нового времени и естественно, эмпириков более чем рационалистов. Особое внимание эмпириков к этому предмету естественно протекает из их гносеологической системы. Понятно, что, если мы, следуя Декарту, будем пытаться пользоваться светом естественного разума, как это и происходит в рассуждении о первой философии, то мы неизбежно придём к тому же выводу, что и Картезий: человек, следующий своему здравому рассудку, скорее придёт к истине, нежели человек образованный, но не подвергавший свои знания сомнению. Преклонение эпохи Просвещения перед здравым смыслом восходит, в том числе, и к этому автору. Таким образом, Декарт сразу, по сути дела, отсылает нас к интуиции, поскольку свет естественного разума никоим образом дальше не может быть подвергнут анализу. Другое дело с эмпириками и, в частности, с Локком. Поскольку последний признаёт только один источник познания – опыт (не важно внутренний или внешний) и решительно высказывается против врождённых идей, настолько, что их критику помещает в самом начале своей книги. Поэтому он самым естественным образом оказывается под воздействием желания написать некий идеальный рецепт воспитания, который после него будут искать и французские Просветители, в частности Руссо, по сути, повторяя, то, что уже Локк скажет о сути правильного воспитания. В центре моего вни-

мания находится проблема соотношения гносеологии Локка и его теории воспитания.

Центральным в данном случае будет понятие интуиции, пускай Локк, в отличие от авторов 19 века, его и не вводит, однако, очевидно, что речь идёт именно о ней. Лозунг английского эмпиризма «все идеи берутся из опыта» должен был быть доказан на каком-то примере. И таким примером максимально близким по духу теории познания стала для Локка теория воспитания. Эта зависимость логична и естественна по нескольким причинам:

1. Известно, что многие авторы Нового времени разрабатывали гносеологию, как основу для правильной жизни (иногда гносеология и этика разрабатывались совместно, например, в работах Спинозы), то есть этика ставила некоторые задачи, которые переносили в строго гносеологическую плоскость, а затем вновь выстраивались в соответствии с поставленной задачей;

2. И второе. Теория воспитания есть, по крайней мере на тот момент, прямое повторение процесса познания, изложенного в гносеологии каждого конкретного автора. Эта прямая последовательность интересна, поскольку сегодня, в основном, строят обучение, не исходя из исторической последовательности приобретения знаний, а исходя из наличного в науке состояния дел, то есть структурным или системным образом. Но педагогическая теория 17 – 18 веков не знала подобного рода ограничений, поскольку речь шла о поиске единого универсального пути поиска познания.

Естественно, что второй выделенный нами аспект является следствием первого, поэтому мы рассмотрим их в связи, но сконцентрируемся, прежде всего, на втором, поскольку в данной работе нас, прежде всего, интересуют механизмы этого отождествления.

Итак, обращаясь к вышесказанному, исходной для нашего анализа точкой является понятие интуиции, под которой можно было бы понимать *некое ощущение истины*, ощущение правильного пути.

Поскольку Локк, как уже было указано выше, отрицает интуицию, тесно на

тот момент связанную с понятием врождённых идей, ему требуется доказать, что все идеи, наполняющие сознание, получаются из опыта. Что он и делает, выделяя два основных источника: внешний опыт и рефлексию. Ясно, что Локк вводит рефлексию во многом потому, что не может вывести всё содержание сознания из опыта. Рефлексия служит для объяснения тех явлений сознания, которые невозможно объяснить из внешнего опыта. На основании указанного можно сделать заключение, что рефлексия сродни интуиции (или врождённым идеям), поскольку её происхождение и структура остаются непрояснёнными, что, естественно, затрудняет её использование.

Примечательно, что в своей теории воспитания он абсолютно исключает рефлексию из механизмов, действующих в сознании воспитуемого. То есть, в приложениях своей гносеологии Локк предпочитает обходиться без рефлексии. Видимо, это происходит оттого, что и в гносеологии рефлексия скорее относится к внутренним качествам и свойствам человека, но рождается из опыта и никак не влияет на него. Чтобы проиллюстрировать отсутствие работы рефлексивных структур, нужно рассмотреть строение сознания, которое Локк метафорически называет «пустой комнатой».

«The senses at first let in particular ideas, and furnish the yet empty cabinet and the mind by degrees growing familiar with those of them, they are *lodged* [выделение - мое] in the memory, and names got to them» [98,3].

По Локку процесс восприятия выглядит очень простым: идеи сквозь некое отверстие попадают в сознание (в тот самый empty cabinet, который можно трактовать и широко, как сознание, и узко, как память), где откладываются, никоим образом не изменяясь. Иными словами, в Локковской системе то, что присутствует в восприятии, то, что получает имя и то, что откладывается в памяти, представляет собой один и тот же предмет. Таким образом, становится ясным та небрежность, с которой Локк определяет, что такое идея. Это не небрежность, а скорее, следует согласиться с Ауге'ом, – это наследие ари-

стотелевских категорий, которые, естественно, не изменяются в силу своей сути.

Выделенное мною слово *lodged* (помещать) является центральным для нашего анализа. Эта фраза раскрывает структуру человеческого интеллекта, как её видел Локк. . Итак, вернёмся к вышеприведённому отрывку. Некоторый объект *переместили* в пространство памяти. Для Локка идея, при её перемещении не претерпевает никаких изменений, что говорит о такой характеристике идеи, как её принципиальная неизменяемость. Иными словами, сознание не создаёт идеи, а просто их перемещает.

Также следует отметить сходство, даже отождествление между памятью и сознанием в целом. Поскольку активность разума самого по себе оказалась вне границ описания, ограничиваясь только идеями, относящимися к его деятельности, то образ тёмной комнаты относится в большей мере к памяти, нежели к непосредственному восприятию. В своём описании пустой комнаты он обозначает человеческий разум как место, где хранятся воспоминания о впущенных впечатлениях, и одновременно в этом же пространстве разумом даются имена. Идея в пространстве памяти находится в том же виде, в каком она находилась в процессе непосредственного созерцания. А такой подход сразу делает проблематичным вопрос о сущности времени, поскольку непосредственное переживание не может содержать в себе ни прошлого, ни будущего, ни даже собственно настоящего, если под настоящим понимать не конкретный момент, а положение вещей, которые человек относит к настоящему.

Этот временной анализ понадобился нам для того, чтобы показать, что Локк полагает идеи едиными и неизменными и никаким образом не модифицируемыми интеллектом (в этом смысле в интеллекте полностью отсутствует творческий и даже просто обрабатывающий момент).

Итак, мы дали краткую картину интеллекта у Локка. Исходя из такого понимания процесса познания, становится понятной противоречивость, ссылаясь на интуицию и понимание с одной стороны, и строя муштра с другой.

Чтобы стал понятен основной принцип философии Локка, разберём принятое этим автором строение интеллекта: «Высшая инстанция, к которой человек прибегает, определяя своё поведение, есть его разум: ибо хотя мы различаем способности души и признаём верховенство за волей, как действующим началом, однако истина в том, что человек, как деятельное существо, решается на то или другое волевое действие, основываясь на каком-либо предварительном знании или на видимости знания, воспринятого разумом» [225, 1]. В данном рассуждении Локк, как мы видим, воспроизводит классическую структуру интеллекта, одним из первых её запечатлел Платон. Классическая структура состоит из трёх частей, неравных по своему значению, это интеллект (разум), воля и чувства. Отношения двух из них приведены в данном отрывке. Что касается роли чувств, то она будет прояснена в одном из дальнейших отрывков. Что касается того места, которое мы привели, то из него следует с абсолютной точностью, что интеллект направляет волю. Таким образом, «правильное» воспитание сводится к воспитанию интеллекта, то есть усвоению некоторых знаний. И здесь Локк попадает в уже описанную нами ловушку. С одной стороны, он воспитание подменяет дрессурой, а с другой - всё время оговаривается о некотором понимании, некотором внутреннем осмыслении, которого интеллект, лишённый внутренней опоры, некой мыслительной схемы, совершить не может.

Любая теория проверяется исключениями. В случае гносеологии Нового времени речь, конечно же, пойдёт об объяснении причин появления ошибок. Итак, Локк выделяет три категории. О первой он говорит: «Первый недостаток присущ людям, которые вообще редко рассуждают, но поступают и думают так, как им указывает пример других – родителей, соседей, служителей церкви и других, кого им угодно избрать предметом своей слепой веры, с целью избавить себя от труда и беспокойства анализа» [225,1]. Первая причина недомыслия – это лень. Причём, мы в данном случае вправе задать вопрос: с ленью чего именно мы имеем дело? С

ленью ума? И да, и нет. Если бы речь шла об интеллекте в чистом его виде, то логичнее было бы предположить, исходя из косвенных определений интеллекта, которые даёт Локк, что лень интеллекта заключается скорее в неточном, неполном или ошибочном анализе. Следует заключить, что речь идёт, скорее, о недостатке воли. Я настаиваю именно на такой трактовке, поскольку, как уже было указано, интеллект у Локка не имеет внутреннего движения и развития.

Итак, в первый раз мы имеем дело только с леностью воли. Следующую категорию он характеризует так: «Второй недостаток – это недостаток людей, которые ставят на место разума чувство, и, решив, что именно оно должно управлять их поступками и аргументами, пользуются собственным разумом и прислушиваются к разуму других людей лишь в той мере, в какой это соответствует их настроению, интересу или пристрастию...» [225,1]. Но если не вдаваться в подробности лежащего в основе этих двух видов заблуждений выбора, то всё более или менее ясно. В первом случае мы будем, условно говоря, иметь дело с дефектом (недостатком) воли, во втором с ложным решением ума, результатом которого является переизбыток чувств.

Однако этим недостатки разума не заканчиваются. Локк вынужден обратиться к собственно интеллектуальным дефектам: «Третий сорт людей состоит из тех, которые охотно и искренно следуют разумом; но за недостатком того, что можно назвать широким, здоровым и разносторонним умом, они не охватывают всего, что относится к вопросу и что может иметь значение для его решения» [225, 1]. Перед Локком встаёт вопрос о том, почему люди, открыто отдающие предпочтение разуму, часто не способны совершить простейших открытий. Это касается, прежде всего, учёных. Ответ прост, если помнить, что локковский интеллект не способен активно преобразовывать опыт. В начале нашей работы я ввела образ «пустой комнаты», принятый самим Локком. В этой комнате идеи, полученные из опыта, сохраняются, не модифицируясь, единственное логичное изменение, которое может

произойти с этими идеями – это утрата ими первоначальной ясности, которую позже введёт в своих сочинениях Юм, дополнив этим локковский эмпиризм.

Таким образом, задачей воспитателя является максимальное увеличение объёма знаний его ученика. Такая установка несёт как положительные, так и отрицательные следствия. Положительным является общее для того времени стремление к широкой образованности и энциклопедичности (создание фактических баз для последующих обобщений и выводов закономерностей), а отрицательным - отсутствие внесения в факты некоего руководящего начала. Иными словами, попытка избавиться от диктата идеологии, приводящая к полному отсутствию систематизации знания: «В наш учёный век джентльмену необходимо заглянуть в некоторые из этих систем, чтобы быть готовым к разговору с людьми; но нужно ли дать ему систему Декарта, как наиболее сейчас принятую, или же лучше дать ему краткий обзор этой и нескольких других систем, - я, во всяком случае, считаю, что системы натуральной философии, которые утвердились в нашей части света, нужно читать скорее ради знакомства с гипотезами и для понимания терминов и способов выражения различных школ, чем с расчётом получить ясное научное и удовлетворительное знание творений природы...» [209, 1]. Локк специально подчёркивает полную толерантность преподавателя по отношению к излагаемым им взглядам. Таким образом, автор одним из первых поставил вопрос о таком преподавании, которое оставляло бы ученику простор для собственных, свободных умозаключений. И первый натолкнулся на неизбежные проблемы, которые такой подход ставит.

С этими последствиями Локк сталкивается во второй части своей работы. Точнее было бы сказать в первой, поскольку мысли о добродетельном воспитании являются для Локка первичными и занимают большую часть его размышлений.

Вопрос заключается в следующем: каким образом только при помощи опыта воспитать добродетельного человека. Ответ на него кажется несложным: доброде-

тельным примером. Однако как только мы доходим до деталей, проблема становится более сложной.

Главный вопрос заключается в том, что опыт, который старший должен передать младшему, выглядит по-разному со стороны воспитателя и воспитуемого. Ребёнок не видит побудительных причин, а видит только следствие, то есть действие наставника, и реагирует на него. Автору приходится объяснять, чем обусловлена эта реакция. Она не может быть обусловлена умом, поскольку он не развит (его-то развитием мы и занимаемся), следовательно, она проистекает либо из чувств, либо из воли (классическая структура души приведена в статье выше). Без объяснений автор называет волю, правда, следует отметить, что воля у него во многом сопряжена с чувствами, скорее здесь он их не разграничивает: «Я часто наблюдал у детей следующую черту: когда им попадает в руки какое-нибудь беспомощное создание, они склонны дурно обходиться с ним» [154, 1]. Воля в классической схеме души представляет собой чистую активность, следовательно «склонность дурно обходиться» связана, скорее, с действием чувств, не облагороженных разумом. То есть ребёнок от рождения обладает чувствами и волей, которые необходимо облагораживать, то есть учить считаться с разумом, который, безусловно, тоже есть, только в неразвитом виде.

Таким образом, главной задачей воспитателя оказывается укрощение воли его подопечного: «Всякие взыскания и наказания, налагаемые на детей, оказываются неудачными и бесплодными, если они не побеждают их волю и не научают их подавлять страсти, если они не делают их душу уступчивой и послушной...указания родительского разума и этим не готовят их к тому, чтобы впоследствии следовать указаниям собственного разума [147, 1]». Из этой цитаты можно сделать интересные выводы: во-первых, подчинение разуму родителя (воспитателя) тождественно подчинению собственному разуму; во-вторых, ребёнок никоим образом не должен оценивать поступающую к нему информацию, полностью полагаясь на указания своего наставника.

Однако ребёнок реагирует на те или иные воздействия, но поскольку разумная реакция с его стороны полагается невозможной, то это реакция той самой воли, о которой уже шла речь. А воля и чувства подчиняются только удовольствию и, таким образом, единственным средством воспитания становится реакция ребёнка на действия, совершаемые воспитателем. И чтобы склонить воспитуемого к правильному пути, необходимо, чтобы учение и добродетель для него были приятны: «Им доставляет удовольствие, если их уважают и ценят, особенно родители и те от кого они зависят. Поэтому, если отец их ласкает и хвалит, когда они ведут себя хорошо, показывает внешнюю холодность и пренебрежение к ним, когда они ведут себя дурно, и если одновременно подобным же образом проявляют себя по отношению к ним матери и прочие окружающие, то потребуется немного времени, чтобы сделать детей чувствительными к этой разнице...» [99,1]. Казалось бы, всё просто: если ребёнок поступает хорошо, с ним следует обращаться ласково и всячески поощрять, и, наоборот, за плохие поступки он должен получать наказание. Однако всё оказывается не так просто. Поскольку ребёнок способен только на реакции, то возникает проблема, что он будет любить вознаграждение больше, нежели поступки, за которые его вознаграждают: «Ошибка, по моему, заключается в том, что применяемые обычно награды и наказания плохо выбираются. Я полагаю, что телесные страдания и телесные удовольствия, когда они превращаются в награды или наказания, которыми рассчитывают воздействовать на детей, дают дурные результаты; ибо, как я уже сказал выше, они только усиливают и укрепляют те наклонности, подчинение и подавление которых является нашей задачей» [98,1]. Иными словами, сладкое, например, не может стать поощрением за хорошую учёбу или поведение. Рычаг воздействия должен быть иным, непосредственно связанным духовной деятельностью ребёнка. Поэтому Локк говорит: «Честь и позор являются самыми могущественными стимулами души, когда она уже способна ценить их. Если вам удалось научить детей дорожить доброй

репутацией и страшиться стыда и позора, вы вложили в них правильное начало, которое будет всегда проявлять своё действие и склонять их к добру»[99,1]. И здесь мы встречаемся с поставленной уже выше проблемой: как можно привить любовь к добродетели, если единственное, что воспринимает ребёнок – это опыт его чувств и воли. Можно, конечно, указать на факт, что интеллект ребёнка находится просто в неразбуженном состоянии, однако вопрос о том, как научить ребёнка как добродетели, так и любви к учёбе остаётся открытым. Но как сделать честь не внешней, а внутренней потребностью автор объяснить не может. И он ударяется в мелочную диктатуру, безусловно, имеющую логику, но иногда выглядящую просто абсурдно. Например: «Но есть большая разница в том, когда говорят: «я голоден», или: «мне хочется жаркого»...простое название ими предмета должно явиться причиной отказа»[141,1]. Понятно, что избалованные дети требуют вкусных вещей и часто отказываются от простой пищи. Речь идёт о таком случае. Но всегда ли и во всех ли желаниях стоит отказывать ребёнку? Не вырастет ли тогда он человеком, не привыкшим отстаивать своё мнение, иметь активную жизненную позицию? И Локк чувствует это: «Я не хочу сказать, что родители должны умышленно поступать на-

перекор желаниям детей, когда речь идёт о вещах безразличных. Напротив, если они этого заслужили своим поведением, и вы уверены, что это не испортит их...»[141,1].

Таким образом, мы видим, что непосредственный опыт невозможно сделать единственной основой воспитания (по крайней мере, когда дело касается поощрений и наказаний). На примере приведённых цитат видно, что дать единый рецепт воспитания невозможно. Локк часто повторяет, что *если вам удалось* внушить ребёнку уважение к себе, любовь к учёбе и т.д. то... Но *как* удалось, он не объясняет. Точно также в тексте часто появляется интуиция. Потому, что, в конечном счёте, оказывается, что меры наказания и награждения, должны остаться на усмотрение воспитателя, которое всегда субъективно. В своих идеях относительно воспитания Локк приходит к тем же результатам, что и в своей гносеологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Локк Дж. Педагогические сочинения: Пер. с англ./ Под. ред. И.Ф. Свядковского. – М.: Учпедгиз, 1939. – 318 с.
2. Платон. Федр. Соч. в 3-х т., т. 2. – М.: «Мысль», 1999. 528 с.
3. Locke J. An essay concerning human understanding. London. Britannica, 1994. – 503 с.

### JOHN LOCKE'S THEORY OF KNOWLEDGE AND THE PROBLEM OF EDUCATION

Ponomareva S.V.

*Perm' state university, Perm'*

In given article the author finds correspondences between Locke's theory of knowledge and his system of learning. The main question is the question about sources of knowledge and about possibility to build the system of learning, based on experience only. The author shows, that following his own logic Locke comes to contradictions, which he doesn't decide.