

П. С. ГУРЕВИЧ

Философия образования: теория и практика

Философия, будучи от-носительно целостной, обнаруживает себя во множестве направлений, течений, учений и взглядов. За века и тысячелетия своего существования философия накопила огромный арсенал идей, теорий, открытий. Внутри философии рождались особые отрасли философского знания. Появлялись школы. Сменяли друг друга философские эпохи.

Авторы некоторых исследований выделяют четыре основных блока внутри философского знания: историю философских учений, теоретическую, практическую философию и философию человека¹. В учебнике «Философия» (под редакцией В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова) мы находим философию истории, философию экономики, политическую философию, философию культуры, философию творчества, философию религии, философию любви и даже философию пола...

Оправдано ли такое дробление философского знания, рождение все новых и новых «блоков»? В философии, как и в науке, происходит процесс интеграции и дифференциации знаний. В этом смысле представленное в названном учебнике «разведение» философии по отдельным «ведомствам» кажется вполне оправданным. Однако возможна ли, к примеру, философия образования? С одной стороны, история образования представлена сменой различных методик, технологий. С другой стороны, сама идея трансляции знаний как будто не нуждается в специальной философской рефлексии.

Однако на самом деле проблемы образования вовлекают нас в сложную систему чисто философских размышлений. Недостаток многих исследований, связанных с историей педагогики и воспитания, состоит в том, что

их авторы вычленяют комплекс взглядов на образование из общего потока философских и психоло-

гических размышлений. Именно поэтому история педагогики оказывается лишь перечнем различных дидактических приемов. Но ведь сами эти приемы родились в конкретной эпохе и несут на себе след мировоззренческих представлений времени. Вот почему в нашем исследовании мы освещаем историю образования на широком, по возможности, фоне философских и психологических исканий. Мы показываем, что педагогические идеи тесно связаны с философской антропологией, этикой и психологией.

Прежде чем понять внутренний мир человека, его психику, надо задуматься о самом человеке, его предназначении, человеческой природе. Неудивительно, что психология долгие годы была связана с философией, с феноменом образования. Раскрывая историю психологии, мы обращаемся к именам философов от Сократа до Хайдеггера, от Канта до Деррида.

Человек обладает необыкновенным даром. Он может вызвать в собственном воображении образцы давно ушедших миров. Он способен с предельным погружением войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять ее. Человек может рассуждать, познавать, оценивать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. В своей жизни люди доверяются не только инстинкту. Они могут поступать сознательно. Это поразительная победоносная сила человека.

Знание — это проверенный практикой результат познания, действительное верное ее отражение в мышлении человека. Однако как выглядел бы мир, если бы люди не научились передавать накопленный опыт другим

поколениям? Люди минувших эпох живы для нас. Те, кого уже нет, продолжают общаться с нами через оставленное ими наследие. Мы находимся по власти их заветов. Однако это знание, пронесенное через века, надо освоить. Что толку, если заветы прошлого живы, но мы не хотим затратить собственного труда, чтобы изучить то, что знали наши предшественники.

Уже в далекой истории появились учителя и ученики. Восточный мудрец не сомневался в том, что он должен обучить людей навыкам, которые позволяют им «жить сообща». Мудрец требовал, чтобы ученики правильно воспринимали посланное им знание. У китайского философа Конфуция сказано:

«Учитель сказал:

— Научить ли тебя, что такое знание?

Считай знанием то, что знаешь, и считай незнанием незнание. Это и есть знание»².

«Да не отходит сея книга закона от уст моих», говорится в Ветхом Завете.

Человек является единственным на свете существом, которое транслирует полученное им знание следующим поколениям. Это уже не прикладная, социальная проблема. Здесь мы вступаем в область философии. Образование не просто вид общественной деятельности, изучение которой предполагает нахождение наиболее эффективных способов сохранения и передачи накопленного знания. Последовательное размышление о воспитании неизменно порождает постижение человеческой природы. Рассуждая о воспитании, В. С. Соловьев (1853–1900) пишет одновременно о том, что выражает суть человека как существа: «Высшая, безусловная нравственность также обязывает настоящее поколение передать новому поколению наследие; во-первых, все положительное, что добыто прошедшим человечеством, все результаты исторического сбережения, а во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели»³. С другой стороны, образование погружает исследователей в сферу социальной философии. Ведь характер общества,

его тип и специфика направляют содержание обучения. «Интерес образованного человека эпохи Просвещения, — пишет немецкий философ Вильгельм Виндельбанд (1848–1915), — сосредоточен либо на проблемах жизни отдельной личности, либо на идеальных задачах человеческого рода: то, на чем концентрируется поэтическая и философская жизнь, это отдельный человек или все человечество: с одной стороны, самое общее и, с другой, самое обособленное»⁴.

Любой серьезный мыслитель, обратившийся к вопросам образования, неизменно оказывался в русле общей социальной философии. Обучение знаниям — не локальный процесс, связанный с определенной сферой общественной жизни. Это живой нерв культуры, это архитектура грядущего. Стоило Платону подумать о том, как следует учить молодых людей накопленному знанию, и у него вырвался проект «идеального общества». Впервые в европейской культуре проблему связи поколений поставили античные философы, о чем пишет Платон в диалоге «Протагор». Он показывал, как можно передавать добродетель другим поколениям. Философы вели дискуссию и в ходе обсуждения пришли к выводу: чтобы государство могло существовать, должно существовать нечто единое, которому сопричастны все. Это добродетель. Платон подразумевал под добродетелью знание. Нет ничего выше знания того, что есть худо, а что есть хорошо. Коли добродетель есть знание, то ему нужно научиться.

Комментируя Платона, немецкий философ М. Хайдеггер (1889–1976) писал о том, что греческое слово «пайдейя» не поддается переводу. «Вообще ближе всего, хотя и не вполне, к имени пайдейя подходит наше слово «образование». Этому слову нам придется, конечно, сначала вернуть его исходную именователю силу, забыв о том лжетолковании, которому оно подверглось в конце XIX века. «Образованием» сказано двойное. «Образование, во-первых, это образовывание в смысле развертывающегося формирования. Такое «образование», с другой стороны, «образует» (формирует), исходя все

время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образом. Противоположное пайдеей — апаидевсия, необразованность. В последней и не пробуждено развертывание основополагающей установки, и не выставлен определяющий прообраз»⁵.

Колыбелью образования немецкий философ Карл Ясперс (1883–1969) считал античность. Образованность широких слоев, по мнению философа, в отличие от массы вплоть до настоящего времени осуществлялась только посредством гуманитарных знаний, тогда как для отдельных индивидов были возможны и другие пути⁶. Тот, кто в молодости изучал греческий и латинский, читал античных авторов, философов и историков, тот освоил математику, ознакомился с Библией и немногими великими поэтами своей нации, преисполнен миром, который в своей бесконечной подвижности и открытости дает прочное содержание и делает доступным все остальное.

Однако, по мысли К. Ясперса, такое воспитание есть уже отбор. Не все обретают в нем все, что важно; многие оказываются несостоятельными и способными воспринять лишь внешнее. Решает здесь не специфическая способность к языкам, к математическому мышлению или реалиям, а готовность к духовному постижению.

«Античность дала фактическое обоснование тому, чем мы можем быть в качестве людей Запада, — пишет Ясперс. — В Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто ее понимает. Все великие взлеты человеческого бытия происходили на Западе посредством соприкосновения и размежевания с античностью. Там, где о ней забывали, наступало варварство. Если оторвавшемуся от своей почвы суждено колебаться, будучи лишенным опоры, то именно таково будет наше состояние, если мы утратим связь с античностью. Античность — наша почва, хотя она постоянно ме-

няется, и лишь во вторую очередь и без автономной силы образования она — прошлое своего народа»⁷.

Образование — одно из наиболее значимых средств передачи знания, освоения социального опыта, трансляции умений и навыков. Греческие философы обдумывали, какой круг знаний является общеобязательным. Иначе говоря, что должен знать человек, чтобы считаться образованным, достойным общества, в котором он живет.

Постепенно обучение становилось длительным, проходящим разные стадии. Детей обучали в школах, в учебно-воспитательных учреждениях, где под руководством педагогов они становились грамотными и знающими. В средние века огромную роль в образовании играли монастыри. Здесь хранили разнообразные сведения, которые передавали послушникам. В ту же эпоху появились первые университеты. Так называли высшие учебно-научные заведения, в которых изучалась совокупность дисциплин, составляющих основы научных знаний.

Огромную роль воспитанию придавал немецкий философ Иммануил Кант (1724–1804). Но вот что поразительно: опять-таки размышление об образовании оказывается для него фрагментом более общего философско-антропологического знания. В трактате «О воспитании» предметом изучения оказывается у него человек. «Человек может стать человеком, — пишет он, — только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание... Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию..., может быть воспитан только человеком — людьми, точно так же получившими воспитание»⁸. Воспитание есть искусство, а педагогика как теория воспитания есть наука об этом искусстве. Именно «в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы», достижению этой цели и должна служить педагогика.

Идея специального выделения собственно антропологических исследований родилась именно у Канта и именно в связи с образованием. Он первым в европейской филосо-

фии пришел к убеждению, что о человеке как уникальном существе можно философствовать отдельно и особо. Человек — предельно захватывающий и загадочный объект философского умозрения. Для раскрытия его тайны нужны самостоятельные и нетривиальные средства. В этом значении философская антропология противопоставляется традиционным сферам философского знания — онтологии (учению о бытии), логике, теории познания, истории философии, этике, эстетике, натурфилософии, социальной философии, философии истории. «Цель всех успехов в области культуры — применять полученные знания и навыки в миру, — пишет Кант, — но наиболее важный предмет в мире, в котором эти знания могут быть применены, — это человек, поскольку он есть собственная последняя цель»⁹. Идеи И. Канта, связанные с педагогической антропологией, вызвали у него всплеск социального воображения.

Немецкий философ Макс Шелер (1874–1928) связывал образование со становлением человека и преобразованием общества. Основы нового подхода к образованию он изложил в известном докладе «Формы знания и образование». По мнению немецкого философа, никогда еще не было столь большого разрыва между потребностью в подлинном образовании и невозможностью получить его. Этот трагический вывод касается всего земного шара, относится ко всей современной «разорванной эпохе». Культурный мир, по его мнению, «погружается в серые бесформенные сумерки», ибо живая личная спонтанность духовой жизни человека, его свобода оказываются под угрозой¹⁰. Результат образовательной деятельности, по мнению Шелера, — это «микрокосм», который соответствует бытию человека. Этот микрокосм и един, и единственен, он есть целостность, в каждом элементе которого с той или иной степенью полноты фиксируется живая форма каждой личности. В ходе образовательного процесса они объединяются в абсолютном реальном универсуме человека. В этом смысле все великие люди имели свои особые дары, и цель образователь-

ного процесса — дать такой мир каждому обучающемуся человеку.

Шелер задумывается об образовании как о глобальной проблеме. Он пишет: «Если в ходе своей предшествующей истории великие культурные регионы каждый по-своему односторонне развивали эти три вида знания (так, Индия — спасительное знание и витально-душевную технику обретения человеком власти над самим собой, Китай и Греция — образовательное знание; Запад с начала XII столетия — трудовое знание позитивных наук), — то сегодня во всем мире пробил час, когда надо проложить путь к уравниванию и в то же время взаимодополнению этих односторонних направлений духа»¹¹.

Немецкий социолог Карл Манхейм (1893–1947) также рассматривает образование в контексте огромных общественных перемен. Он раскрывает меняющиеся черты современной практики образования в период государственного регулирования капитализма. Манхейм вошел в историю социологии как один из наиболее продуктивных мыслителей, изучавших социальную природу знания. Мышление в общественной жизни и политике рассматривалось им как инструмент коллективного действия. Поэтому он пытался соотносить различные духовные образования, циркулирующие в обществе, с социальными позициями тех, кто был носителем специфических типов мышления. В работе «Диагноз нашего времени» Манхейм пытается свести счеты с целой исторической эпохой, которую он условно называет либеральной и связывает с идеологией либерализма. Суть уходящего времени состоит в том, что оно культивировало частно-предпринимательскую инициативу, отдавало предпочтение индивиду и утверждало стихийность в общественном развитии в силу именно индивидуалистической направленности сознания.

Манхейм развертывает в исследовании новый контур общественного развития. Он связан с упразднением стихийности, с внедрением плановых начал в общественной жизнедеятельности. Немецкий социолог осмысливает реальность государственно-мо-

нополистического капитализма как новый этап в развитии западного общества. Он увлечен возможностями лепки общественных отношений на базе детального изучения социальных тенденций, учета их направленности. Социология выступает как инструмент, позволяющий приступить к возведению нового общественного знания¹².

В чем же усматривает Манхейм реформу демократических и либеральных целей и методов? Он отмечает:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.

2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения воспитываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.

3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, если они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

4. Законы и нормы для социолога не самоцель. Они представляют собой выражение взаимодействия между индивидуальным и групповым приспособлением. Тот факт, что нормы не абсолютны сами по себе, а изменяются вместе с общественным порядком и помогают обществу решать различные задачи, не может рассматриваться с точки зрения опыта отдельного индивида. Для него нормы кажутся абсолютными неизменными законами; без этой веры в их стабильность они не будут действовать. Их истинная природа и функция в обществе как форма коллективной адаптации обнаруживается только тогда, когда мы проследим их историю на протяжении многих поколений, постоянно соотнося их с изменяющимися социальными условиями.

5. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти образовательные методы разрабатываются не изолированно, а как часть общего развития «об-

щих методов». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроль будут оказывать воздействие на образование в узком смысле, то есть образование в стенах учебных заведений.

6. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем очевиднее становится, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласованы с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы. В наше время лишь во взаимодействии с ними можно контролировать социальные влияния, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества. Предотвратить массовый психоз, который возник на континенте, можно лишь путем блокирования дезорганизующего воздействия массового общества¹³.

Таким образом, образование всегда рассматривалось крупными социальными мыслителями как фрагмент общесоциальной теории. Они пытались найти в этом процессе резервы для социальной динамики. В социальном мире образование полифункционально. Оно выполняет различные социальные задачи и в этом смысле может быть определено по-разному:

а) образование есть вхождение человека в мир;

б) образование есть постижение человеком смысла бытия;

в) образование есть обретение человеком собственного образа;

г) образование есть пробуждение духовности¹⁴.

Многие сюжеты, которыми занимается современная психология, — личность, разви-

тие психики, деятельность, сознание и бессознательное, эмоции и чувства, межличностные отношения, психология толпы — интересуют и философов. Более того, обсуждение этих проблем имеет солидную историко-философскую базу. Выходит, предмет психологии смыкается с предметом философии. Вот они ключевые слова — психика, внутренний мир человека, сознание, психический процесс, поведение, психическое состояние, свойства личности, человек...

Однако между философией и психологией есть не только нечто общее. Есть и принципиальное различие, которым невозможно пренебречь. В истории психологии сопоставление психологии и философии проводилось разными путями. Например, Аристотель — создатель не только логической науки, но и психологии, представленной в трактате «О душе», где дается понимание души, явлений восприятия и памяти. Душа, по мнению Аристотеля, представляет собой высшую деятельность человеческого тела. В душе находится ум (нус), который не возникает и не подлежит гибели, разрушению. Аристотель делает попытку создать теорию растительной, животной и разумной души, лежащей в основе деления живых существ на растения, животных и людей.

Кант полагал, что психология никогда не станет наукой. Он писал: «Психология для человеческого ума не представляет собой ничего более, да и не может стать ничем, кроме антропологии, т. е. познания человека, ограниченного условием знакомства с собой как предметом внутреннего чувства. Но человек сознает себя также как предмет своих внешних чувств, т. е. он имеет тело; связанный с телом предмет внутреннего чувства называется душой человека»¹⁵.

Немецкий философ считал, что рациональная психология в вопросе о нашем вечном существовании вообще не есть теоретическая наука, она основана на единственном заключении моральной телеологии, и вообще все ее применение необходимо только моральной телеологии в связи с вопросом о нашем практическом назначении¹⁶. Психология

есть антропология внутреннего чувства. Кант имеет в виду, что проникнуть в мир человеческих чувствований невозможно. Как можно обеспечить экспертизу интимного мира человека, если наши переживания уникальны?

Психологии трудно, считал Кант, объяснить те или иные феномены человеческого поведения. Он писал: «Так, моралисты требуют от психологов объяснить им странное явление скупости, которая видит в одном лишь обладании средствами для жизни в довольстве (или для любой другой цели) абсолютную ценность, имея, однако, намерение никогда ими не пользоваться; или честолюбия, которое находит эти средства в одной лишь славе без какой-либо дальнейшей цели, объяснить им это явление, для того чтобы они могли сообразовывать свои предписания не с самими нравственными законами, а с устранением препятствий, противодействующих влиянию этих законов»¹⁷.

Итак, психологи должны, по Канту, дать реальные критерии для морального поведения. Но это трудно. «При этом, однако, надо признать, — писал далее Кант, — что с психологическими объяснениями, если сравнивать их с физическими, дело обстоит очень плохо; что они сплошь гипотетические и к трем различным основаниям объяснения легко придумать четвертое, столь же иллюзорное, и что поэтому множество подобного рода мнимых психологов, которые умеют находить причины для каждой душевной аффектации (аффектация — душевное волнение, страсть, бурная кратковременная эмоция (например, гнев, ужас, ревность)), которая возникает, как правило, на сильный раздражитель, и душевного волнения, пробуждаемого спектаклями, поэтическими представлениями и предметами природы, и называют это свое остроумие философией, предназначенной для научного объяснения обыкновеннейших явлений природы в телесном мире, — эти психологи не обнаруживают не только никакого знания, но, вероятно, даже и способности к нему»¹⁸.

Если же говорить об исторической судьбе психологии, то она в нашей стране долго

была Золушкой. Психологическая наука долгие годы коммунистического правления находилась под жестким контролем. Фактически был репрессирован психоанализ. Только в 1996 г. появился Указ Президента Российской Федерации «О возрождении и развитии философского, клинического и прикладного психоанализа». Сейчас в Университете Академии педагогических наук возрождается система российского воспитания личности. Новый предмет — «Педагогическая антропология» (по-старому «педология») изучается не только в этом университете, но и в ряде столичных педагогических вузов.

Существует два основных подхода к пониманию истории антропологических идей. Первый наиболее последовательно был выражен М. Шелером. Согласно его теории, в антропологии, как и в других областях человеческого знания, происходит постоянное качественное накопление, которое с течением времени оформляется в соответствующие философские концепции. Философско-антропологическая мысль никогда не утрачивает самое себя: новые образы человека могут родиться в любую эпоху. Но в узловые моменты истории самосознание мыслителей способно подниматься на невиданные ранее высоты, обостряя интерес к философскому осмыслению проблемы человека. М. Шелер, как и его ученик и последователь П. А. Ландсберг, называют в качестве таких узловых эпох классическую древнюю Грецию, раннее христианство, раннее Новое время и XX век.

Другой подход принадлежит иерусалимскому философу Мартину Буберу. Он полагал, что антропологическая идея не может быть вездесущей и всепроникающей. В эпохи, когда окружающий человека мир представляется обжитым и благополучным, размышления о том, что такое человек и каково его место в мире, могут вообще не возникнуть. Только в периоды «неустроенности», «бездомности», когда обостряется ощущение одиночества и хрупкости человеческого существования, антропологические идеи становятся актуальными.

В какой мере можно говорить о преемственности в развитии философско-антропологических представлений? Обладает ли актуальность философской антропологии вообще исключительно локальными характеристиками, т. е. определяется ли особая важность, которую приобретает в те или иные эпохи проблема человека, в первую очередь ситуацией конкретного места и времени? И если да, то в чем состоит природа этой ситуации?¹⁹

Философская антропология, как известно, существует во множестве вариантов: биологическая (А. Гелен, А. Портман), религиозная (М. Ландман, Э. Ротхакер), педагогическая (О. Больнов), социологическая (Х. Шельски, Х. Фрайер) и др. Религиозная антропология (М. Бубер, И. Лотц, Ф. Хамер) рассматривает человека через призму религиозно-христианских установок понимания мира. «Современная философско-религиозная антропология в соответствии со своими теоретическими принципами является, прежде всего, антропологическим вариантом того вида теоретизирования, который в христианской традиции различно обозначается как «естественная теология», «философская теология», «философия религии» (прежде всего конфессиональная). Подобное теоретизирование стремится создать с помощью специфически философских средств такое построение, которое могло бы послужить указанием на существование божественной реальности и соответственно стать фундаментом некоей «философско-теологической», «метафизической» веры или «естественным основанием», «преамбулой» какой-либо оформленной веры»²⁰.

Культурная антропология (Ф. Боас, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Л. Уайт) изучала человека применительно к культурным условиям его существования. Динамично стала развиваться и социально-философская антропология. Итак, словами «философская антропология» обозначают самые разнообразные и подчас несопоставимые между собой направления метафизической

мысли. Трудно судить о критериях, которые позволили бы провести необходимые разграничения. Почему Сократа называют родоначальником философии человека, а у Аристотеля, как считает, например, М. Бубер, человек утрачивает свою проблематичность? Все это стимулирует ряд других вопросов. Как раскрыть эволюцию философско-антропологических воззрений? Можно ли построить типологию антропологических учений? Как провести систематизацию философской антропологии?²¹

В настоящее время можно говорить о «ренессансе антропологического знания», расширении его проблематики. В ряду перечисленных выше антропологических направлений значительное место занимает педагогическая антропология, инициатива создания которой возникла у И. Канта.

Чем мотивируется появление еще одной области антропологии? Возникновение педагогической антропологии было тесно связано с выводами о порочности человеческой природы. Если человек порочен, то, естественно, возникает вопрос, возможно ли духовное воздействие на человека, способное его изменить? Существуют ли в обществе такие рычаги, которые позволят усовершенствовать человеческую природу? Ответить на этот вопрос и должна была педагогическая антропология, назначение которой — через воспитание и образование попытаться сделать человека лучше, чище, благороднее и совершеннее. Исходя из такой задачи, педагогическая антропология начинает с критики человеческой природы как данности и с размышления о том, как можно усовершенствовать человеческую природу.

Среди российских философов можно назвать Р. Г. Апресяна, Б. М. Бим-Бада, Л. П. Буеву, И. С. Вдовину, А. Э. Воскобойникова, Б. Т. Григорьяна, П. С. Гуревича, А. А. Гусейнова и многих других. Значимость и популярность педагогической антропологии обуславливается характером теоретических и методологических проблем современного воспитания и обращением к ее

разработке философов, психологов, педагогов и других ученых.

¹ См.: Философия : учебник / под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. М., 1966.

² Конфуций. Я верю в древность. М., 1995. С. 61.

³ Соловьев В. С. Соч. : в 2 т. М., 1988. Т. 1. С. 495.

⁴ Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. М., 1995. С. 299.

⁵ Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 350.

⁶ Ясперс К. Духовная ситуация времени. М., 1990. С. 123.

⁷ Там же. С. 124.

⁸ Кант И. Полн. собр. соч. : в 6 т. М., 1994. Т. 2. С. 204.

⁹ См.: Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Собр. соч. : в 8 т. М., 1987. Т. 1.

¹⁰ См.: Шелер М. Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.

¹¹ Там же. С. 47.

¹² См. более подробно: Гуревич П. С. Диагноз исторического космоса // Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 681.

¹³ Там же. С. 480.

¹⁴ Жихаревич М. Е., Федотова Н. Д. Философия и гражданское образование // Философия преподавания и философии. Калуга, 2000. С. 148.

¹⁵ Кант И. Собр. соч. : в 8 т. М., 1994. Т. 7. С. 439.

¹⁶ Там же. С. 304.

¹⁷ Там же. Т. 5. С. 370-371.

¹⁸ Там же. С. 371.

¹⁹ См. об этом: Хорьков М. А. Генезис философской антропологии и социальный кризис. М., 1998. С. 2.

²⁰ Кимелев Ю. А. Современная буржуазная философско-религиозная антропология. М., 1985. С. 12.

²¹ Эти вопросы более основательно рассмотрены в кн.: Гуревич П. С. Философская антропология. М., 2001. С. 106.