

УДК 141.319.8+37

DOI: 10.17506/18179568\_2023\_20\_3\_121

## ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ МИРА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И ПОДХОДОВ



**Екатерина Сергеевна Черепанова,**

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия,  
e.s.cherepanova@urfu.ru

*Получена 07.06.2023.*

*Поступила после рецензирования 30.07.2023.*

*Принята к публикации 08.08.2023.*

**Для цитирования:** Черепанова Е.С. Философско-антропологические основания немецкой педагогики мира: трансформация основных понятий и подходов // Дискурс-Пи. 2023. Т. 20. № 3. С. 121–137. [https://doi.org/10.17506/18179568\\_2023\\_20\\_3\\_121](https://doi.org/10.17506/18179568_2023_20_3_121)

### Аннотация

Педагогика мира возникает после Второй мировой войны прежде всего для воспитания детей и молодежи ФРГ и ГДР в новом идеологическом ключе. С 1980-х гг. педагогика мира ориентируется в основном на развивающиеся страны, где имеют место постоянные военные конфликты, в которые в качестве активных участников (солдат) включены дети. Предметом анализа в статье являются основные понятия (мир, агрессия, человек и т. п.), которые разрабатывают немецкие теоретики, начиная с 1950-х гг. Выявлено, что среди философско-антропологических концептов педагогики мира в ФРГ на первом этапе ее становления находятся следующие: эксцентрическая позициональность человека как живого существа (Г. Плеснер); агрессия как врожденный инстинкт и ее сложные отношения с установлением связей и взаимодействий между людьми (К. Лоренц); человек как биологически недостаточное существо (А. Гелен). В ГДР педагогические теории были фундированы марк-

© Черепанова Е.С., 2023



систским толкованием сущности человека. После объединения Германии происходят существенные изменения, что знаменует второй этап развития педагогики мира. Человек понимается как существо, хотя и связанное с природой, но в большей мере детерминированное культурой. В этой связи на первый план выходит та часть теории Г. Плеснера, где анализируется сопредельный мир (Mitwelt) и духовная деятельность человека. Значимым становится и концепт Другого. Признавая антропологические законы эксцентрической позициональности, естественной искусственности, опосредствованной непосредственности, исследователи подчеркивают также необходимость учитывать влияние культуры, которая определяет человеческую уникальность.

Ключевые слова:

человек, конфликт, философская антропология, педагогика мира, немецкая педагогика мира, агрессия, философия Г. Плеснера.

Источники финансирования:

исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00851, <https://rscf.ru/project/23-18-00851/>

UDC 141.319.8+37

DOI: 10.17506/18179568\_2023\_20\_3\_121

## **PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE GERMAN PEACE PEDAGOGY: TRANSFORMATIONS OF KEY CONCEPTS AND APPROACHES**

**Ekaterina S. Cherepanova,**

Ural Federal University  
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia,  
[e.s.cherepanova@urfu.ru](mailto:e.s.cherepanova@urfu.ru)

*Received 07.06.2023.*

*Revised 30.07.2023.*

*Accepted 08.08.2023.*

**For citation:** Cherepanova, E.S. (2023). Philosophical and Anthropological Foundations of the German Peace Pedagogy: Transformations of Key Concepts and Approache. *Discourse-P*, 20(3), 121–137. (In Russ.). [https://doi.org/10.17506/18179568\\_2023\\_20\\_3\\_121](https://doi.org/10.17506/18179568_2023_20_3_121)

## Abstract

Peace pedagogy or peace education appeared after World War II primarily for bringing up German children and youth in line with a new ideology. Since the 1980s, peace education has been oriented mainly at developing countries with permanent armed conflicts often involving children as active participants (soldiers). This article focuses on the basic concepts (peace, aggression, man, etc.), which have been framed in German peace education theory since the 1950s. It is revealed there were the following philosophical and anthropological concepts of peace pedagogy in West Germany at the initial stage of its development: eccentric positionality of man as a living being (Helmuth Plessner); aggression as an innate instinct and its complex relationship with bonding and cooperation among humans (Konrad Lorenz); and man as a biologically deficient being (Arnold Gehlen). In East Germany, education theories were based on the Marxist interpretation of the human essence. After the unification of Germany, peace education theory underwent some significant transformations, which marks the second stage in its development. Man is understood as a living being that, although being connected with nature, is shaped by culture to a greater extent. In this regard, what comes to the fore is the part of Plessner's theory that deals with the shared world (Mitwelt) and human spiritual activities. The concept of the Other has also become meaningful. Recognizing the anthropological laws of eccentric positionality, natural artificiality, and mediated immediacy, the researchers also emphasize the need to take into account the influence of culture, which determines man's uniqueness.

## Keywords:

man, conflict, philosophical anthropology, peace education, German peace pedagogy, aggression, Helmuth Plessner's philosophy.

## Funding:

the research was supported by a grant from the Russian Science Foundation No. 23-18-00851, <https://rscf.ru/en/project/23-18-00851/>

---

## Введение

Развитие немецкой философской антропологии в XX столетии видится достаточно изученной темой, которая актуализируется в настоящее время по большей части в контексте анализа специальных проблем. Это создает впечатление, что влияние теоретического наследия представителей данного направления либо отсутствует, либо ограничено сферой философских исследований. Однако одним из интересных феноменов, теоретически и культурно-исторически связанных с философской антропологией, является немецкая педагогика мира, представители которой и в настоящее время используют философско-антропологические понятия и подходы. Это явление позволяет проследить, каким образом практическая задача – изменение мировоззрения детей и молодежи в постконфликт-

ной ситуации послевоенной Германии – побудила не только к возникновению практики воспитания, но и к исследованиям, которые в своих теоретических основах базировались на философском понимании природы человека. Выявление этой концептуальной связи, как представляется, позволит по-новому оценить степень и пределы влияния идей классиков философской антропологии на развитие философии образования.

В российской исследовательской практике мало работ, где бы анализировалась теория и практика немецкой педагогики мира. В 1990-е гг. в МГУ вышел сборник «Педагогика мира: история, теория, практика» (1992), также есть статьи педагогов, посвященные проблемам воспитания миролюбия (Валеев, 2007). Немецкий опыт специально не рассматривается, чаще упоминаются американские теоретики. Однако в самой Германии имеется значительное количество публикаций, которые включают как исследование общетеоретических вопросов с позиции философии образования (Lang-Wojtasik, 2015), так и анализ реальных практик воспитания (Natterer, 2016). Актуализация дискуссий происходит, прежде всего, из-за новых военных конфликтов, гибридных войн, а также в связи с признанием того факта, что участниками враждебных противостояний в странах третьего мира часто становятся дети. Деятельность исследовательских центров в Германии осуществляется чаще при поддержке религиозных организаций. К примеру, Институт педагогики мира в Тюбингене финансирует евангелическая Церковь, аналогичные инициативы реализуются при поддержке католических благотворительных фондов. Как следствие, в комплексе условий, способствующих развитию бесконфликтной кооперации, рассматривается религиозное отношение к миру и влияние христианской культуры.

### **Становление педагогики мира в 1950–1980-е гг.: проблема понимания человека как живого существа**

Немецкая педагогика мира (Friedenspädagogik) возникает как следствие начавшихся еще в 1950-е гг. исследований политических и социальных условий мира. Образованное в 1958 г. в Мюнхене (ФРГ) Исследовательское общество наук о мире основной своей задачей видело объединение ученых, которые занимались изучением возможности ненасильственных способов урегулирования всех типов социальных конфликтов. Поскольку предметом анализа и дискуссий были не только социально-политические трансформации и угроза ядерной войны, но и пути достижения мира, так или иначе вставал вопрос о просвещении с целью предотвращения войны. В этой же связи педагогику стали рассматривать как возможность «преодоления ментальных препятствий идее мира» (Kürper, 1979, p. 179).

Реформы в области образования и воспитания были неизбежны после завершения войны и создания двух немецких государств. И там и там остро стоял вопрос о целях и принципах новой педагогики, необходимо было преодолевать идеологическое наследие нацизма. В ГДР это происходило в соответствии с теорией коммунистического воспитания, в ФРГ – согласно программе американских оккупационных властей. Очевидно, что трансформация общественного сознания шла медленно и вызывала серьезную озабоченность интеллектуалов.

Сразу после войны Карл Ясперс публикует работу о подлинном смысле университетского образования, заявляя, что предыдущие 12 лет были предательством западноевропейской идеи университета (Ясперс, 2006). Позже философ вновь обращается к проблеме обучения, отмечая, что демократическое образование не может привести к действительному изменению сознания, если оно осуществляется формально (Jaspers, 1965, p. 284). Известна также критика Теодора Адорно после антисемитских выступлений в 1959 г. в Кельне. В своем радио-выступлении 1966 г., а затем в статье «Образование после Освенцима» (Adorno, 1970) он подчеркивает необходимость противодействовать влиянию нацизма на мировоззрение сограждан.

С 1966 г. исследования возможностей воспитания с целью обеспечения постоянного мира стали самостоятельным направлением. А благодаря речи педагога Хартмута фон Хентига на Евангелической церковной конференции в Ганновере в 1967 г. идея просвещения в пользу мира стала широко известной. В своем выступлении он отметил, что воспитание миролюбия – это воспитание чувствительности и восприимчивости к страданию, глубокой неприязни к насилию (Hentig, 1967), но вместе с тем оно неразрывно связано с формированием политического мышления. Наряду с теоретическими работами стали появляться интересные педагогические практики.

Далее развитие педагогики мира в ФРГ происходит под влиянием трудов известного исследователя политических проблем мира в развивающихся странах Дитера Зенгхааса, который включил в число условий стабильного мира готовность человека признавать различия и сдерживать аффекты/агрессию. В условиях ядерного противостояния СССР и западных стран, а также постоянных военных конфликтов в странах Африки, он ставит вопрос о том, «как возможно помыслить и осуществить воспитание миролюбия в мире организованного отказа от мира» (Senghaas, 1969, p. 258). Ответ не мог быть однозначным, однако один из очевидных вариантов виделся в изменении мировосприятия и мироотношения в процессе воспитания детей. Тогда же Д. Зенгхаас вводит в дискурс наук о мире так называемый цивилизационный гексагон – шесть условий мира: монополия на насилие, верховенство закона, демократия, социальная справедливость, контроль над аффектами, культура конструктивного решения конфликтов. Агрессивность и аффекты были названы в числе факторов, которые при отсутствии культуры позитивного решения конфликта могут выступить причиной насильственного противостояния. В то же время при участии специалиста в области исторической антропологии Кристофа Вульфа<sup>1</sup> стали развиваться исследования педагогики мира с позиции педагогической антропологии. При этом антропологическая направленность дискуссий естественным образом актуализировала связь теоретических подходов в педагогике с философской трактовкой природы и сущности человека.

С 1980-х гг. педагогика мира в ФРГ ориентируется в первую очередь на развивающиеся страны, где имеют место постоянные военные противостояния, в которые в качестве активных участников (солдат) включены дети.

<sup>1</sup> Под его редакцией выходит сборник со статьями исследователей разных стран, в том числе социалистических (Wulf, 1973).

Теоретические изыскания педагогов должны были привести к созданию новых практик воспитания, а это в свою очередь повлиять на развитие регионов, где завершились какие-либо социальные конфликты (межрелигиозные, межэтнические, гражданские) или конфликты протекают в латентной форме. Таким образом опыт в сфере педагогики мира, сформированный после Второй мировой войны, использовался для анализа возможности содействия миру в развивающихся странах.

В ГДР после войны также разворачивается кампания борьбы за мир: в 50-е гг. против возрождения германского милитаризма, в 70-е гг. в большей степени против ядерной угрозы. При этом теория воспитания борцов за мир базировалась на марксистском историческом материализме и понимании человека как совокупности общественных отношений. Как следствие, воспитание миролюбия было неразрывно связано с понятием социальной справедливости, которая возможна только в условиях социализма. Причинами Второй мировой войны признавался германский капитализм, поэтому новое социалистическое государство – ГДР – по своей сути не может стремиться к войне. В этой трактовке милитаризм и капитализм были неразрывно связаны, а критика капитализма понималась как борьба за мир. Основными принципами провозглашались гуманизм и пролетарский интернационализм. Так, Герд Хоэндорф, ссылаясь на Карла Либкнехта, указывал, что «главной целью социалистического воспитания молодежи является антимилитаристское воспитание» (Hohendorf, 1973, p. 62). В данном случае речь идет о работе Либкнехта «Милитаризм и антимилитаризм», которая была опубликована с подзаголовком «В связи с рассмотрением интернационального движения рабочей молодежи». Текст написан на основе доклада, сделанного на первой конференции молодежных организаций в Мангейме в 1906 г. Ключевая идея работы состоит в следующем: милитаризм – свойство классового общества, особенно капиталистического, для которого характерны войны, в том числе гражданские, для которых «капитализм вооружает народ против самого себя» (Либкнехт, 1960, с. 43). После Второй мировой войны тема антимилитаризма в воспитании молодежи стала одной из главных в ГДР, в связи с чем обратились в том числе и к аргументам работы К. Либкнехта. Также подчеркивалось, что гарантией мира в Европе может быть только победа социализма во всех странах, т.к. в этом случае будет исключен источник конфликта – социальная несправедливость.

Если в начальный период своего развития немецкая педагогика мира в ГДР следует марксистской философии и соответствующей задаче создания социалистического государства идеологии, то в ФРГ вопрос о теоретических принципах понимания человека и его агрессии ставится в соответствии с учениями Гельмута Плеснера, Конрада Лоренца и Арнольда Гелена. Поскольку в дальнейшем, после объединения Германии, влияние этих концептуальных оснований будет сохраняться, рассмотрим некоторые основные понятия указанных теорий.

Главная цель фундаментального труда Г. Плеснера «Ступени органического и человека», впервые изданного в 1928 г., состояла в том, чтобы создать такую философскую теорию человека, которая учитывала бы его естественную, животную природу, но также раскрывала бы феномен духовности и культуры. В качестве методологических предпосылок были заявлены теории Макса

Шелера (феноменологический метод), Вильгельма Дильтея и Георга Миша (герменевтический метод). Продуктивность такого подхода для педагогики отметил один из теоретиков педагогической антропологии Отто Больнов (Bollnow, 1959). Он настаивает на том, что педагогическая постановка вопроса о человеке требует философско-антропологического видения. Философская антропология рассматривает феномен жизни человека. Осуществляя, с одной стороны, «как можно более тщательное описание этого феномена, она ставит вопрос: как следует понимать данное явление, чтобы оно было постигнуто в качестве осмысленного и необходимого элемента совокупности взаимосвязей человеческой жизни? Либо, с другой стороны, поскольку мы не можем исходить из некоего достоверного знания сущности человека: как мы должны понимать человека в целом, если этот конкретный феномен призван выполнять для него некую осмысленную и необходимую задачу?» (Больнов, 2013, с. 78–79). Исследователь указывает, что оба вопроса важны и дополняют друг друга, тем самым проявляя суть философско-антропологической герменевтической интерпретации.

Для понимания сущности человека, как отмечает Г. Плеснер, важно учитывать связь философии природы и философии человека, без которой в свою очередь невозможна «теория опыта человеческой жизни в науках о духе» (Плеснер, 2004, с. 43). Биологизация и психологизация в понимании сущности человека с этой точки зрения одинаково недостаточны и ограничены, т. к. требуется рассмотреть человека как субъекта и объекта собственной жизни, «речь должна идти прежде всего о человеке как личностном жизненном единстве и о сущностно соотносенных с ним слоях личного бытия и бытия вообще» (Плеснер, 2004, с. 48). Анализ ситуации человека, его проблематичности в конкретной ситуации требует ответа на вопрос, насколько эта ситуация закономерна в его жизненном горизонте. Данный вопрос должен рассматриваться в двух плоскостях: в горизонтальной – местоположение человека в мире/культуре/обществе, и вертикальной, где человек занимает определенное место в естественном порядке живых существ. «Двумя этими измерениями нам действительно удастся охватить человека как субъект-объект культуры и как субъект-объект природы, не подвергая его искусственному разделению, поскольку при этом сохраняется единый аспект жизненного опыта» (Плеснер, 2004, с. 48).

Человек, по мнению Г. Плеснера, отличается от животного особым способом отношения к миру – эксцентрической позициональностью. Подобно животному он есть тело, существует в теле, но также способен видеть и помыслить свое бытие в теле, переживать и переживать свое переживание. Внутренний мир психической реальности не только ощущается человеком, но и осмысливается, боль тела – это не только ощущения тела, но и страдания души, даже тогда, когда тело больше не болит. «Даже в осуществлении мысли, чувства, воления, человек всегда находится вне самого себя» (Плеснер, 2004, с. 259).

Эта эксцентрическая форма существования так или иначе переживается человеком как недостаточная естественность животного. Он осознает ненадежность своего тела, своих инстинктов благодаря свободе мышления, свободе предвидения, в результате чего для него естественно создавать искусственный мир – культуру (вещи, практики, нормы). «Человек есть живое существо способное предъявлять к себе требования. Так он не просто «есть» и проживает

жизнь, но нечто *значит* и считается таковым. Он нравственен от природы – сам себя усмиряющий, одомашнивающий себя в модусе требовательности организм» (Плеснер, 2004, с. 274). Также эксцентрическая позициональность человека определяет его принципиальное отличие в построении связей с другими представителями вида. Несмотря на множество примеров социального поведения животных, это не позволяет проводить аналогии с поведением человека в обществе. Мир людей осознается человеком как особая реальность, которая конституирует «форму действительного мира, в котором Я и Ты сплавлены в отчетливое Мы» (с. 267).

Предлагая таким образом понимать сущность человека и его отношения к миру, Г. Плеснер показывает, с одной стороны, возможность междисциплинарного диалога (между философией, психологией, биологией) при анализе феноменов человеческой жизни; с другой – очерчивает определенные пределы расширения трактовок. В предисловии и дополнениях к изданию «Ступеней» в 1964 г. философ использует в аргументации большинство актуальных биологических понятий, стараясь доказать универсальность своего подхода к пониманию человека как живого существа. С точки зрения философского осмысления проблем воспитания и образования, подход Г. Плеснера важен тем, что он отказывается от классической субъект-объектной схемы в понимании связи человека с миром, с другими людьми. Человек не является просто объектом или субъектом педагогических усилий, эти отношения усложняются многоаспектностью внешних и внутренних связей и педагога, и ученика.

Для концептуализации природы миролюбивого отношения человека к другим людям интересен подход К. Лоренца, на теорию которого ссылаются и Г. Плеснер (при переиздании «Ступеней»), и А. Гелен. Прежде всего, это учение об агрессии как инстинкте, на основе которого у животных формируются ритуализованные формы поведения, позволяющие предотвратить убийство «собрата по виду». После получения Нобелевской премии в 1973 г. К. Лоренц публикует несколько работ, так или иначе касающихся проблемы существования современного человека. Он указывает на агрессию как на один из инстинктов, который крайне опасно не принимать во внимание в ситуации роста глобальных городов, утраты связи с традициями и прогресса в области производства оружия (Lorenz, 1973). И хотя его теория агрессии неоднократно подвергалась критике (наиболее известно отношение к его идеям Эриха Фромма), К. Лоренц продолжает отстаивать свою точку зрения, и в 1977 г. выходит статья «Агрессивность – видосохраняющее качество или патологическое явление?» (Lorenz, 1977). Учитывая известность этого философствующего биолога и предмет его анализа, очевидно, что его теория принимается во внимание представителями немецкой педагогики мира.

Агрессия трактуется К. Лоренцом как инстинктивное поведение, возникающее в ответ на угрозу захвата территории питания, для защиты потомства или при конкуренции в отборе брачного партнера. Это то, что передается генетически и не является результатом воспитания. С другой стороны, ритуализированные формы поведения, направленные на торможение или переориентирования внутривидовой агрессии, также в ходе эволюции и отбора становятся врожденными. Иначе говоря, К. Лоренц указывает на естественные основания не только агрес-

сивного, но и миролюбивого поведения. Однако агрессия первична в понимании проявлений враждебности у людей. При этом исследователь подчеркивает, что у человека как животного не так много возможностей нанести серьезный вред другому представителю вида, поэтому у этого вида живого, в отличие, к примеру, от волков, не сформированы в полной мере надежные способы торможения внутривидовой агрессии. Другими словами, человек с точки зрения этологии менее сдержан в проявлении насилия и менее защищен от агрессии другого. Эксперименты на животных показали, что увеличение количества особей на небольшом пространстве приводит к повышению агрессии. В перенаселенном мегаполисе человек совсем не склонен к миролюбивому поведению, напротив, более агрессивен. Это касается и любых других ситуаций, где происходит концентрация людей на небольшом пространстве.

А. Гелен в работе «Мораль и гипермораль» отмечает, что опирается в своих аргументах на этологию К. Лоренца, и это во многом сделало его теорию интересной для теоретиков педагогики мира. Ключевая идея труда в том, чтобы доказать, что поведение человека, в том числе агрессивное, – это инстинктоподобное явление. «Мы предполагаем наличие множественности... последних, конечных инстанций; и, чтобы исключить мысли об их сверхприродном происхождении, мы хотим говорить о «социальных регуляциях». У нас нет иной возможности, кроме как рассматривать их инстинктоподобные «задатки, предрасположенности», которые предопределяют в конечном итоге гармонию и конфликты общественной жизни» (Gehlen, 1969, p. 38). Определяя человека как «недостаточное в отношении органов чувств существо, лишенное в большей части надежных инстинктов» (Гелен, 1988, с. 175), исследователь настаивает на том, что культура, в том числе техника, компенсирует несовершенство тела человека, а мораль есть следствие недостаточно сформированных инстинктивных поведенческих реакций для противодействия агрессии. Однако К. Лоренц не признал обоснованность такой аргументации с точки зрения биологии: «Арнольд Гелен называет человека «существом, определяемым недостатками» и полагает, что он, исходя из недостатков, принужден к морфологическим специальным приспособлениям, к созданию для себя самого орудий труда, оружия, одежды и т. д. Это мыслил не биолог – неприспособленного существа не существует» (Lorenz, 1965, pp. 231–232). Несмотря на эту полемику, подход А. Гелена и его понимание природы человека так или иначе оказывали влияние на теоретизирование в области воспитания.

Таким образом, в числе философско-антропологических концептов немецкой педагогики мира на первом этапе ее становления можно выделить следующие: эксцентрическая позициональность человека как живого существа (Г. Плеснер); агрессия как врожденный инстинкт и ее сложные отношения с установлением связей и взаимодействий между людьми (К. Лоренц); человек как существо, определяемое биологической недостаточностью (А. Гелен). Поэтому можно утверждать, что человек понимался в связи с его биологической природой, что не противоречило психологическим трактовкам и находило отражение в педагогическом дискурсе. Исходя из указанных теоретических оснований, педагоги разрабатывали методы формирования навыков перенаправления (канализации) агрессии.

## Понятия и теоретические приоритеты педагогики мира после объединения Германии

Вторым этапом развития немецкой педагогики мира можно назвать период после объединения ФРГ и ГДР в 1990 г. Необходимо было разработать новые подходы к воспитанию миролюбия, чтобы реализовывались общие для всей страны программы на основе единых стандартов образования. Потребовалось переосмыслить уже имеющийся опыт и, соответственно, проанализировать особенности педагогической практики в ГДР. В теоретическом плане можно видеть реактуализацию проблемы формирования нового мироотношения у молодежи в условиях постконфликтной ситуации, где конфликтом является политическое противостояние между ФРГ и ГДР. Проблема противодействия сформированным в социалистический период установкам привела к ренессансу педагогического опыта 1970-х гг., вновь актуализировался вопрос о том, что нужно понимать мир как состояние, ситуацию и процесс. Политические трансформации и война в бывшей Югославии, а также новые военные конфликты в африканских странах побудили исследователей изучать становление индивидуального самосознания в аспекте персонального опыта содействия миру, в постконфликтной ситуации или ситуации латентного конфликта. «При этом мир понимается не только как состояние, но как процесс, ослабляющий насилие и содействующий росту справедливости. Роль педагогики мира при такой трактовке мира в том, чтобы поддержать людей в их самостоятельном признании пути к миру и в их развитии на этом пути, чтобы они смогли участвовать в этом мирном процессе» (Jäger, 2006, p. 539). Также в различных аспектах рассматривается насилие, в том числе в культуре, не только непосредственное, но и опосредованное.

К началу XXI в. в перечне философско-антропологических концептов и подходов, к которым обращаются исследователи педагогики мира, можно видеть существенные изменения. То, что касается агрессии, враждебности (в духе З. Фрейда и К. Лоренца), теперь полностью пересмотрено. Эта тема изучается исключительно с позиций социальной психологии, агрессия более не трактуется как основание практик дружелюбия и мира. На первый план выходят исследования эмпатии, психологические практики ее развития и т. д. (Berndt, 2015).

Остается значимой трактовка человека Г. Плеснером, которая раскрывается в новой интерпретации. Йоахим Фишер в 2005–2007 гг. реализует исследовательский проект, посвященный перспективам развития философской антропологии и ее влиянию на другие гуманитарные науки. Он указывает, что эксцентрическое отношение человека к миру может быть рассмотрено в четырех диспозициях – доверие, желание, господство и разум, каждая из которых должна трактоваться в двух измерениях, о которых писал Г. Плеснер. Всегда необходимо видеть человека как субъект-объект природы и как субъект-объект культуры. Так, к примеру, доверие являет собой эту двойственность человека и его эксцентрическую позициональность. Доверие – свидетельство опыта страха, переживания слабости тела в фронтальном противостоянии миру, которое есть у каждого новорожденного. Ребенок доверяет только тому, что является условием его выживания: звуку голоса матери, запаху ее тела. Доверия в более

взрослом возрасте репрезентировано в речи (прежде всего, самых близких людей, родственников), поэтому феномен доверия в этом случае можно исследовать средствами герменевтического анализа (Fischer, 2000). Такая трактовка Г. Плеснера позволяет по-новому использовать его учение, в том числе и для теоретизирования, и в вопросах воспитания.

Й. Фишер предлагает рассмотреть религиозное отношение к миру как фактор, позволяющий сделать эксцентрическую позицию более осознанной, т. к. доверие к Богу позволяет человеку представить себя выше своей родовой сущности. В данном случае исследователь в большей степени опирается на ту часть теории Г. Плеснера, где раскрывается специфика так называемого сопредельного мира (Mitwelt), где формируется знание о близком/близких, где реализуется дух. «Сопредельный мир не окружает личность, как это делает (пусть даже не в столь строгом смысле, поскольку сюда относится и собственная плоть человека) природа. Но он также и не *наполняет* личность, как это можно было бы равно неадекватным образом сказать о внутреннем мире. Сопредельный мир *несет на себе* личность, будучи в то же время несомым и конструируемым ею. Между мной и мной, мной и им лежит сфера этого *духовного мира*» (Плеснер, 2004, с. 263). Г. Плеснер указывает на то, что сопредельный мир шире, чем просто социальное окружение человека, определяющее его мировосприятие, и шире некой совокупности людей, которых мы воспринимаем/переживаем как близких. Это, скорее, установка, проявляющаяся в духовной деятельности человека, благодаря которой Я и Мы всегда связаны даже в персональном жизненном горизонте. Данная связь может быть скрыта или осознана как мир/сфера/среда, проявляясь в сфере культуры во всем своем многообразии.

Наиболее важным в педагогике мира становится концепт Другого (Wintersteiner, 2000). Принятие Другого, видение различий и готовность к диалогу – одна из важнейших компетенций. Признавая продуктивность понимания человека как открытого миру существа, антропологические законы эксцентрической позициональности, естественной искусственности, опосредствованной непосредственности, К. Вульф подчеркивает необходимость принимать во внимание культурное многообразие, которое определяет уникальность человека. «В силу менталитета одного мира, главенствующего в международной дискуссии о глобализации, необходимо прояснить существование исторических и культурных различий даже при схожих проявлениях. Именно так становится возможным взаимопонимание с другими. Когда каждый относится более осознанно к Другому внутри самого себя и своей собственной культуры, возникают новые возможности понимать внешнего Другого и развивать внешнего Другого как бы исходящее из него, гетерологическое мышление» (Вульф, 2015, с. 151). Если Другой явлен в образе врага и видится не просто Другим, но чужим или более того принципиально чуждым, то ответ на вопрос о справедливости насилия к нему будет однозначным (Söder, 2015, p. 55). Однако готовность видеть другое и чуждое даже внутри самого себя, а также внутри своей культуры может существенно снижать враждебность, содействовать уменьшению остроты конфликта. Преимущество такого подхода в том, что он формирует готовность принимать чужую культуру, понимание особенностей собственной, способность находить бесконфликтные способы взаимодействия с представителями другой веры.

Анализируя особенности образования в глобализованном мире, Вернер Винтерштайнер отмечает, что распространение английского языка и стандартов мышления через компьютерные программы и Интернет не видится, как можно было полагать, возможностью внедрять универсальную культуру мира, напротив, рассматривается как культурный империализм, разрушающий традиции народов. Поэтому процессы глобализации следует рассматривать как повод для пересмотра и рефлексии об имеющемся опыте педагогики мира. В связи с этим важно, полагает ученый, следовать принципам мультиполярности и компаративности при рассмотрении и распространении педагогики мира на глобальном уровне (Wintersteiner, 2004).

Для того чтобы выявлять способы формирования такого мышления, исследуется феномен ритуализации и значение ритуалов не только для формирования установок враждебности, но для канализации конфликта и проявления миролюбия. Необходимо подчеркнуть, что этот анализ осуществляется не с этимологических оснований, как у К. Лоренца, который полагал, что ритуализированные формы дружелюбного поведения формируются эволюционно, как способ торможения внутривидовой агрессии. По его мнению, «особой ритуализированной формой борьбы, разившейся в культурной жизни людей, является спорт. Как и филогенетически возникшие турнирные бои он предотвращает социально вредные проявления агрессии» (Лоренц, 1994, с. 260).

В педагогике мира ритуалы рассматриваются, с одной стороны, как результат развития культуры определенной этнической группы, с другой – как универсальный механизм сохранения социальных связей. Другими словами, культурно-антропологический подход становится наиболее важным. Как отмечает К. Вульф, «ритуалы и ритуализации представляют собой важные формы обработки расхождений, с помощью которых культурные различия могут быть конструктивно переработаны. Решающим в этом процессе является опыт, что дети из других культур могут продуктивно учиться вместе и что при этом культурные расхождения, указывающие на новые и неожиданные перспективы, могут быть преимуществом» (Вульф, 2015, с. 113). Ученый ссылается на 12-летнее этнографическое исследование роли ритуализации, которое проводилось в школе, где обучались дети мигрантов из 20 регионов мира. Материалы исследования еще раз доказали, что накапливающийся в группах подростков потенциал насилия может быть канализирован благодаря ритуалам.

Исследователи отмечают, что в культуре в различных контекстах можно обнаружить интересные формы ненасильственного противостояния и так называемые инициативы к педагогике мира (Lang-Wojtasik & Freiters-Reemann, 2015, р. 10), под которыми понимаются различные феномены культуры, содействующие социальной адаптации и формированию практик канализации конфликта.

## Заключение

Педагогика мира возникает в ФРГ и ГДР после Второй мировой войны как феномен постконфликтной культуры. Необходимость существенно изменить мировоззрение детей и молодежи, сформировать новые ценности заставила педагогов-теоретиков обратиться к вопросу о сущности человеческой при-

роды. По сути, обсуждался вопрос о воспитании нового человека, имеющего новые ценностные ориентиры и навыки социального взаимодействия для новых немецких государств. Такая фундаментальная задача заставила педагогов обратиться к сложившимся философско-антропологическим подходам. В ГДР теории воспитания борцов с милитаризмом базировались на марксистской философии. В ФРГ обратились к теориям Г. Плеснера, А. Гелена и К. Лоренца. Биологизация природы человека, хотя и вызвала дискуссии, тем не менее принималась во внимание при обсуждении вопросов о формировании миролюбия. После объединения Германии внимание теоретиков было направлено в большей мере на проблемы межкультурного взаимодействия, формирования готовности принимать и понимать различия.

В завершение отметим, что немецкая педагогика мира и сегодня находится под значительным влиянием философской антропологии, однако налицо существенные трансформации в трактовке понятий. Человек понимается как существо, хотя и связанное с природой, но в большей мере детерминированное культурой. В свете этого на первый план выходит та часть теории Г. Плеснера, где анализируется сопредельный мир и духовная деятельность человека. Наиболее значимым становится концепт Другого, отношения Я, Ты и Мы. Установка на признание природной агрессивности человека утратила актуальность, ритуалы и ритуализованные формы поведения рассматриваются в контексте культурно-антропологического и этнографического анализа.

---

#### Список литературы

1. Больнов, О. Ф. (2013). Теория и практика воспитания. В М.А. Гусаковский, А.А. Полонников, А.М. Корбут (Ред.), *Теоретические вопросы образования* (с. 70–83). Минск: БГУ.
2. Валеев, И.И. (2007). Педагогика мира. *Педагогический журнал Башкортостана*, (1), 30–43.
3. Вульф, К. (2015). *Антропология в глобализованном мире. На пути к новой антропологии*. М.: Идея-Пресс.
4. Гелен, А. (1988). О систематике в антропологии. В Ю.Н. Попов (Ред.), *Проблема человека в западной философии* (с. 152–200). М.: Прогресс.
5. Либкнехт, К. (1960). *Милитаризм и антимилитаризм. В связи с рассмотрением интернационального движения рабочей молодежи*. М.: Государственное издательство политической литературы.
6. Лоренц, К. (1994). *Агрессия (так называемое «зло»)*. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс».
7. *Педагогика мира: история, теория, практика*. (1992). М.: Центр педагогики мира.
8. Плеснер, Х. (2004). *Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию*. М.: РОССПЭН.
9. Ясперс, К. (2006). *Идея университета*. Минск: БГУ.
10. Adorno, T.W. (1970). *Erziehung nach Auschwitz*. In *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969* (s. 92–109).

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

11. Berndt, C. (2015). Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielernens. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (s. 177–191). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

12. Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

13. Fischer, J. (2000). Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 48(2), 265–288.

14. Gehlen, A. (1969). *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*. Frankfurt am Main, Bonn: Athenäum.

15. Hentig, H. von. (1967). Erziehung zum Frieden. In F. Lorenz (Hrsg.), *Frieden: Vorlesungen auf dem 13. Deutschen Evangelischen Kirchentag Hannover*. Hannover: Kreuz-Verlag.

16. Hohendorf, G. (1973). Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zum Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit. In Wulf, C. (Hrsg.), *Friedenserziehung in der Diskussion* (s. 62–64). München: Piper Verlag.

17. Jäger, U. (2006). Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In P. Imbusch, & R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung* (s. 537–557). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

18. Jaspers, K. (1965). *Hoffnung und Sorge: Schriften zur deutschen Politik 1945–1965*. München: Piper Verlag.

19. Küpper, C. (1979). *Friedenserziehung*. Opladen: Leske Verlag, Budrich GmbH.

20. Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (s. 21–37). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

21. Lang-Wojtasik, G., & Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik gewaltfrei? Einführende Überlegungen. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (s. 7–19). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

22. Lorenz, K. (1965). Über tierisches und menschliches Verhalten. *Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre*. Band 2. München: Piper Verlag.

23. Lorenz, K. (1973). *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*. München: Piper Verlag.

24. Lorenz, K. (1977). Aggressivität -arterhaltende Eigenschaft oder pathologische Erscheinung? In A. Mercier (Hrsg.), *Aggression und Toleranz* (s. 9–27). Bern, Frankfurt am Main: Peter Lang.

25. Natterer, N. (2016). Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung*

und Entwicklungspädagogik, 39(4), 27–30.

26. Senghaas, D. (1969). *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

27. Söder, J.R. (2015). Vertraute Fremdheit. Eine kurze Theorie der Gewalt. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (s. 49–61). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

28. Wintersteiner, W. (2004). Friedenspädagogik: die Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung. In G. Steffens, & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung* (s. 313–329). Frankfurt am Main: Peter Lang.

29. Wintersteiner, W. (2000). *Pädagogik des Anderen*. Münster: Agenda Verlag.

30. Wulf, C. (Hrsg.). (1973). *Friedenserziehung in der Diskussion*. München: Piper Verlag.

---

## References

1. Adorno, T.W. (1970). Erziehung nach Auschwitz [Education after Auschwitz]. In *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969* (pp. 92–109). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

2. Berndt, C. (2015). Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielernens [Education for democracy and non-violence]. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Eds.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (pp. 177–191). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

3. Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetwige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

4. Bollnow, O.F. (2013). Teorija i praktika vospitanija [Theory and practice of education]. In M.A. Gusakovskiy, A.A. Polonnikov, & A.M. Korbut (Eds.), *Teoreticheskie voprosy obrazovanija: hrestomatija* (pp. 70–83). Minsk: BGY.

5. Fischer, J. (2000). Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 48(2), 265–288.

6. Gehlen, A. (1969). *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*. Frankfurt am Main, Bonn: Athenäum.

7. Gehlen, A. (1988). O sistematike v antropologii [About systematics in anthropology]. In Yu.N. Popov (Ed.), *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii* (pp. 152–200). Moscow: Progress.

8. Hentig, H. von. (1967). Erziehung zum Frieden [Education for peace]. In F. Lorenz (Ed.), *Frieden: Vorlesungen auf dem 13. Deutschen Evangelischen Kirchentag Hannover*. Hannover: Kreuz-Verlag.

9. Hohendorf, G. (1973). Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zum Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit. In Wulf, C. (Ed.), *Friedenserziehung in der Diskussion* (pp. 62–64). München: Piper Verlag.

10. Jäger, U. (2006). Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In P. Imbusch, & R. Zoll (Eds.), *Friedens-*

und Konfliktforschung. *Eine Einführung* (pp. 537–557). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

11. Jaspers, K. (1965). *Hoffnung und Sorge: Schriften zur deutschen Politik 1945–1965*. München: Piper Verlag.

12. Jaspers, K. (2006). *Ideya universiteta* [The idea of the university]. Minsk: BGU.

13. Küpper, C. (1979). *Friedenserziehung*. Opladen: Leske Verlag, Budrich GmbH.

14. Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Eds.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (pp. 21–37). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

15. Lang-Wojtasik, G., & Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik gewaltfrei? Einführende Überlegungen. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Eds.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (pp. 7–19). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

16. Liebknecht, K. (1960). *Militarizm i antimilitarizm. V svyazi s rassmotreniem internacional'nogo dvizheniya rabochej molodezhi* [Militarism and anti-militarism. In connection with the consideration of the international movement of working youth]. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury.

17. Lorenz, K. (1965). Über tierisches und menschliches Verhalten. *Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre*. Vol. 2. München: Piper Verlag.

18. Lorenz, K. (1973). *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*. München: Piper Verlag.

19. Lorenz, K. (1977). Aggressivität -arterhaltende Eigenschaft oder pathologische Erscheinung? In A. Mercier (Ed.), *Aggression und Toleranz* (pp. 9–27). Bern, Frankfurt am Main: Peter Lang.

20. Lorenz, K. (1994). *Agressiya (tak nazyvaemoe "zlo")* [Aggression (the so-called "evil")]. Moscow: Izdatel'skaya gruppa "Progress", "Univers".

21. Natterer, N. (2016). Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 27–30.

22. *Pedagogika mira: istoriya, teoriya, praktika* [Peace education: History, theory, and practice]. (1992). Moscow: Centr pedagogiki mira.

23. Plessner, H. (2004). *Stupeni organicheskogo i chelovek: Vvedenie v filosofskuyu antropologiyu* [Levels of organic life and the human: An introduction to philosophical anthropology]. Moscow: ROSSPE'N.

24. Senghaas, D. (1969). *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

25. Söder, J.R. (2015). Vertraute Fremdheit. Eine kurze Theorie der Gewalt. In N. Frieters-Reermann, & G. Lang-Wojtasik (Eds.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit Denkstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (pp. 49–61). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

26. Valeev, I.I. (2007). *Pedagogika mira* [Peace education]. *Pedagogicheskij*

*zhurnal Bashkortostana*, (1), 30–43.

27. Wintersteiner W. (2004). Friedenspädagogik: die Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung. In G. Steffens, & E. Weiß (Eds.), *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung* (pp. 313–329). Frankfurt am Main: Peter Lang.

28. Wintersteiner, W. (2000). *Pädagogik des Anderen*. Münster: Agenda Verlag.

29. Wulf, C. (2015). *Antropologija v globalizirovanom mire. Na puti k novoj antropologii* [Anthropology in a globalized world. On the way to a new anthropology]. Moscow: Ideja-Press.

30. Wulf, C. (Ed.). (1973). *Friedenserziehung in der Diskussion*. München: Piper Verlag.

---

Информация об авторе

**Екатерина Сергеевна Черепанова**, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры департамента философии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2126-1678>, e-mail: [e.s.cherepanova@urfu.ru](mailto:e.s.cherepanova@urfu.ru)

Information about the author

**Ekaterina Sergeevna Cherepanova**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chair of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture, Department of Philosophy, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2126-1678>, e-mail: [e.s.cherepanova@urfu.ru](mailto:e.s.cherepanova@urfu.ru)

---