

ПРЕДВОЕННОЕ БРИТАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В ПОИСКАХ ИДЕАЛА ГРАЖДАНИНА-ДЕМОКРАТА

Анализируется один из аспектов дискуссии, развернувшейся в Великобритании 1930-х гг. по вопросу спасения демократии – поиск идеала гражданина, способного противостоять угрозе фашизма. Рассматриваются модели гражданина-демократа, предложенные эллинистом Ричардом Уинном Ливингстоном, известным европейским социологом Карлом Мангеймом (Манхеймом), а также членами Ассоциации гражданского образования и Содружества в пользу нового образования, создавшими в 1940 г. общественный Совет по реформе учебного плана.

Ключевые слова: идеал гражданина; либеральное образование; индоктринация; Р.У. Ливингстон; К. Мангейм; Совет по реформе учебного плана.

Ничто не казалось после окончания Первой мировой войны столь непререкаемым, как победа демократической идеи. Над народами «возвышалась бесспорно и неопровержимо, как объединяющий принцип эпохи, идея демократии» [1. С. 11]. Но к 1939 г. либерально-демократические режимы сохранились лишь в 13 из 29 стран Европы – в 6 республиках и 7 монархиях.

Великобритания была в числе этих государств. Но озабоченные её судьбой англичане понимали: в их собственной стране развиваются во многом те же самые процессы, что и в Италии с Германией, которых не спасли от сползания к крайнему авторитаризму ни рыночная экономика, ни заимствованные у Британии парламентские учреждения. Как следствие, в английском обществе развернулась дискуссия о том, как защитить демократию. Размышления о демократии, конечно же, подразумевали исключительно один её тип – тип либеральной демократии, именуемый сегодня иногда ««элитарной» демократией свободы» – в противовес «массовой демократии равенства» [2. С. 157].

Поиск способов защиты британской демократии вёлся в 1930-х гг. в условиях постоянного сопоставления «коммунизма, фашизма / нацизма и демократии», которые нередко назывались «тремя активными социальными экспериментами мира» [3. September – October 1936. P. 223]. При этом теоретики и практики скрупулёзно анализировали в первую очередь фашизм – оба его «классических» варианта: итальянский и германский. Сталинизм не привлекал столь пристального их внимания, ибо считалось, что он порождён условиями отличного от европейского общества и более раннего исторического периода.

Отвергая «всесилие тоталитарного государства», большинство в то же время выступило за заимствование у правительств Германии и Италии опыта их политики. А опыт этот свидетельствовал: решить волнующую демократов проблему, упрочить существующий режим можно, развернув широкомасштабную и целенаправленную работу по воспитанию населения (в первую очередь молодёжи) в духе приверженности к ценностям либерально-представительной демократии.

Директор Института образования Лондонского университета профессор Ф. Кларк прямо говорил на XXIV конференции Ассоциации (местных) комитетов образования: «Мы поступим мудро, последовав при-

меру континентальных соседей по крайней мере в одном: уделив ещё больше внимания разработке и планированию с целью достижения благоразумного соотношения всех воздействий, испытываемых молодёжью» [3. 1936. March. P. 65]. Архиепископ же Кентерберийский скажет в феврале 1940 г.: «Никто из нас не хочет, чтобы наши молодые люди были выдрессированы, как немецкая молодёжь – в духе подчинения желаниям и мнениям правящих кругов». Но «если германский метод ошибочен, то германский принцип верен. Забота о подготовке своих будущих граждан – для общества дело жизненной важности» [4. Col. 477, 484].

Таким образом, в 1930-х гг. впервые в британской истории на разных уровнях общественных и государственных структур фактически был поднят вопрос о возможности и необходимости ведения среди населения (в первую очередь среди молодёжи) общественно-политической пропаганды, обеспечиваемой всеми основными институтами социализации личности.

Но означавшее с XVII в. простое распространение конкретной доктрины или системы взглядов слово «пропаганда» после Великой войны приобрело пугающий либерально-демократическое общество смысл. Пропагандой стали именовать, как констатировал в 1936 г. секретарь исполкома британского Союза Лиги наций М. Ганит, «организованные попытки заставить людей думать о чём-то конкретном или абстрактном, простом или сложном иначе, нежели думал бы совершенно беспристрастный человек, осведомлённый обо всех относящихся к делу фактах» [5. P. 574]. Поэтому-то Ганит даже выступил в 1936 г. с инициативой устранения возникшей «двусмысленности», договорившись впредь использовать слово «пропаганда» «только в его сегодняшнем зловещем значении и употребляя какой-либо иной термин... когда речь идёт о распространении доктрины или принципа» [Ibid. P. 577].

Сам Максвелл Ганит прозорливо считал возможным именовать «распространение доктрины» просто «рекламой» [Ibid. P. 580]. В обществе прижилось, однако, иное понятие – «индоктринация». Кроме того, многие общественно-политические и государственные деятели, отмежёвывавшиеся на словах от пугающих их понятий «пропаганда», «индоктринация», но понимавшие, что без них не обойтись, «политкор-

ректно» именовали их гражданским образованием, воспитанием гражданственности.

Созданная в 1934 г. общественностью Ассоциация гражданского образования (Association for Education in Citizenship) разъясняла: под гражданским воспитанием подразумевается «формирование нравственных качеств, необходимых гражданам демократии, поощрение ясного мнения относительно повседневных дел и получение знания о современном мире, обычно приобретаемого с помощью курсов истории, географии, экономики, гражданственности и общественных дел» [6. Р. 269; 7. Р. 314]. В то же время члены Ассоциации всюду проводили одну мысль: «Ценностям и философии, на которых базируется демократия, в прошлом уделялось мало внимания». Игнорирование же «политической философии, на которой покоится в мире демократия, может привести к её поражению». Поэтому «необходимо передавать от поколения к поколению политические ценности, лежащие в основе демократии» [7. Р. 16]. То есть речь велась о прямом внушении молодёжи определённой «политической философии», об обсуждении вопросов, относящихся к сфере политики, с вполне определённых идейно-политических позиций.

Не случайно многие европейцы язвили: в Германии, Италии и Японии по поводу полезности политико-идеологической индоктринации, допустим, школьников говорят: «Да»; во Франции: «Ни в коем случае, нет»; а в Англии с США губами обычно произносят: «Нет», но практикой утверждают: «Да» [3. 1936. September–October. Р. 257].

И, конечно же, в ходе дискуссии об индоктринации не в последнюю очередь обсуждался вопрос о том, как должен выглядеть пропагандируемый идеал гражданина-демократа.

Одним из тех, кто достаточно полно обрисовал свой образ идеального гражданина, был профессор Оксфордского университета, с 1936 г. президент Эллинистического общества страны Ричард Уинн Ливингстон, обобщивший свои соображения по рассматриваемому вопросу в книге 1941 г. с символическим названием «Будущее в образовании» (The Future in Education).

Ливингстон считал: «Гражданственность выходит далеко за пределы голосования, уплаты налогов, заседания в суде и выполнения других обязанностей, которых ожидает нация. Правильно понимаемая, она включает в себя все действия человека, затрагивающие его сограждан и влияющие на жизнеспособность и благосостояние государства. Гражданственность почти адекватна долгу по отношению к соседу, т.е. она включает всё, что требует закон, но также и многие из тех обязанностей, о которых закон молчит, оставляя их индивидуальному сознанию» [8. Р. 135].

Подчёркивая, что «гражданственность — это не информация и не интеллектуальный интерес», а поведение, которое к тому же «не пассивно... а активно», Ливингстон разъяснял: «Мы рассматриваем человека, чужающегося общественных обязанностей... как “бесполезного”: тот, кто спит на своём гражданском посту, так же нарушает свой долг, как и тот, кто пере-

ходит на сторону врага. Цитируя Перикла и Э. Бёрка, учёный писал: Человек, который уклоняется от уплаты налогов — плохой гражданин; но точно таким же является и тот, кто, голосуя, думает только о своих личных интересах или кто слишком безразличен либо ленив, чтобы вообще участвовать в голосовании» [8. Р. 135–136].

«Плохими гражданами» Ливингстон называл также «предпринимателей, чьё обращение с наёмными рабочими — не только нарушение нравственного закона, но и усугубление социальных проблем страны», «рабочих, бастующих из-за частного интереса в условиях, когда на карту поставлено само существование их страны», спекулянтов и клиентов «чёрного рынка», тех, кто мог быть полезным в местном самоуправлении, но избегает его, и т.п. Хороший гражданин, по убеждению учёного, сродни «хорошему солдату, научившемуся чувствовать себя и действовать в качестве части организма... и в случае необходимости жертвовать во имя его своими интересами и даже жизнью, выполняя долг перед государством без принуждения и по своей доброй воле» [Ibid. Р. 150].

Такое понимание гражданства получило довольно широкое распространение. Правда, в отличие от сэра Ричарда, многие считали неприличным упоминать в «эпоху тоталитаризма» о долге человека перед государством, а поэтому предпочитали говорить об его ответственности перед согражданами.

Собственный образ идеального гражданина-демократа набросали члены общественного Совета по реформе учебного плана (The Council for curriculum reform).

Совет возник уже после начала новой мировой войны, в конце 1940 г., после того, как при участии министра образования в Оксфорде была проведена конференция по вопросам пересмотра учебных курсов. В создании Совета приняли участие активисты двух общественных организаций: вышеупомянутой Ассоциации гражданского образования и международного Содружества в пользу нового образования (New Education Fellowship), основанного в 1915 г. на платформе признания того, что «проблемы, стоящие перед нашей цивилизацией, являются в основном проблемами человеческих отношений, уходящими корнями в индивидуум, а поэтому для их решения нужен новый тип образования дома и в школе» [3. 1934. September–October. Р. 193].

В 1944 г. Совет по реформе учебного плана публикует работу «Содержание образования», пронизанную идеей: «Воспитай привычку некритического повиновения, принятия власти и использования силы как средства решения проблем — и вырастет “фашист”. Воспитай привычку разумной дискуссии, уважения товарищей и сотрудничества с ними — и получится “демократ”» [9. Р. 37].

Совет считал возможным определить демократический образ жизни как соединение греческой любви к свободе, римского сознания долга, христианской любви и братства, средневекового уважения здравого смысла, свойственного XVII в. стремления к практицизму и науке и не в последнюю очередь — той жажды справедливости и социального равенства, что воодушевляла реформаторов XVIII–XIX вв.

Отсюда и необходимые отличительные черты демократа. Первой из них провозглашалось «огромное внимание и уважение к индивидуальности других людей независимо от их расы, возраста, социального положения или убеждения»: гражданин демократического общества сознаёт, что «на людей везде и всегда следует смотреть как на самоцель и никогда – как на средства достижения целей других»; демократ «испытывает негодование, видя, что других эксплуатируют или обращаются с ними произвольно, несправедливо, грубо или жестоко. Он восстаёт, когда слышит о зверствах нацистов по отношению к евреям и полякам, воспринимая их как попрание своего собственного человеческого достоинства». Испытывая «огромную неприязнь к любого рода мысли об эксплуатации других человеческих существ», подчёркивал Совет, демократ «готов поддержать политическое действие, кладущее конец таким злоупотреблениям, даже если это подвергает опасности его собственную жизнь». Подлинный гражданин-демократ «хочет, чтобы о старых заботились, молодых обучали, за слабыми присматривали. Ради этих целей он готов пожертвовать собственным комфортом».

Наряду с этим Совет также подчёркивал, что «идеальный гражданин-демократ заботится о равенстве. Он испытывает неловкость, когда замечает, что кто-то страдает от нищеты и нужды, в то время как другие владеют слишком многим и пользуются незаслуженными привилегиями. Желая изменить подобную ситуацию, он готов согласиться с фундаментальными социальными изменениями, если те необходимы для этой цели, поскольку верит, что социальные организации – всего лишь средства достижения человеческих целей, помогающие человеческим существам трудиться вместе и жить вместе полнее и богаче».

Но при этом Совет, конечно же, добавлял, что заботящийся об общественном благе настоящий демократ «не думает, что для обеспечения реорганизации нашей экономической жизни необходимо использовать насилие. Он глубоко верит в разумность людей и в их добрую волю; верит, что прогресс знания позволит нам – в обмен на жизнь – решить все проблемы, стоящие перед человечеством». Демократ «не желает использовать силу, чтобы заставить других делать то, что хочет он, но одновременно не желает, чтобы и другие навязывали ему свои идеи. Он хочет участвовать, по крайней мере отчасти, в определении своей собственной жизни и в политической деятельности своего сообщества» [9. Р. 38–39].

Свой идеал гражданина представил Карл Мангейм (Манхейм). Эмигрировавший в 1933 г. из Германии, этот крупный европейский мыслитель продолжал заниматься в Англии социологией молодёжи и социологией образования и сделал немало для привлечения внимания тогдашнего британского общества к проблемам как молодого поколения, так и школы на всех её уровнях. (Публикации и выступления Мангейма, начиная с 1933 г., в Лондонской школе экономики и политической науки, а с 1941 г. – в Институте образования при Лондонском университете составят основу известного труда учёного 1943 г. «Диагноз нашего

времени: очерки военного времени, написанные социологом»).

Демократия, «если она хочет выжить», говорил Мангейм, должна превратиться из нейтральной в воинствующую, а поэтому идеалом является «личность, передовая и воинствующая, но не фанатичная».

Указывая на неприемлемость «релятивистской позиции *laissez-faire* предыдущего века», социолог призывал защищать «процесс социальных изменений и те основные добродетели и ценности, которые являются основой мирного функционирования социального порядка – братскую любовь, взаимопомощь, порядочность, социальную справедливость, свободу, уважение к личности» [10. С. 420].

Ценности эти формально всегда признавались и ценились. Но в кризисную эпоху со стороны очень многих появилось стремление внушить массам мысль, что «с самим миром ничего плохого не произошло, во всём виноваты лишь мы сами, наши отношения друг с другом» [3. 1934. September–October. P. 160], а значит, надо заняться исключительно самоусовершенствованием. В одном из меморандумов Ассоциации комитетов образования можно было, например, прочесть: «Люди нашей эпохи настолько склонны искать источники добра и зла вне себя, что не будет ничего более желанного и спасительного в жизни и просвещении, нежели изменение их настроения, способное заставить людей озаботиться своим собственным духовным и нравственным состоянием» [3. 1936. March. P. 63].

К. Мангейм усматривал в такого рода подходе стремление к реанимации господствовавшей в прошлом теории либерального образования и её основополагающего принципа, согласно которым «конечная и исключительная цель образования – воспитание свободной личности путём беспрепятственного развёртывания её внутренних качеств». С этим социолог не мог согласиться.

«Во все времена, – писал Мангейм, – трудно было отделять личные отношения от окружающих социальных и политических структур». Но всё же в прошлом часто можно было рассуждать так: «...поскольку я хороший христианин в личной жизни и личных отношениях, я могу не беспокоиться относительно социального и политического строя, при котором живу». В наше время такой подход, однако, не годится: «...социальная организация более, чем когда-либо, становится делом личной совести», ибо то, что возможно в личных отношениях, сегодня «во многом определяется организацией общественного строя».

«Нельзя быть добрым христианином в обществе, основные законы которого противоречат духу христианства, – говорил Мангейм. – Так было уже во времена Льва Толстого, сказавшего, что крепостничество противоречит христианству... Это ещё более верно сейчас, когда не осталось ни одного укромного уголка, куда бы не проникало влияние господствующих принципов данного социального строя». Как следствие, христианин должен соотносить основные принципы социальной организации с христианскими ценностями, т.е. вести борьбу за их претворение в жизнь: «Сегодня не-

возможно быть последовательно религиозным без интеллектуального знания, без контакта с политическим действием» [10. С. 516, 523, 549].

Поэтому-то Мангейм поднимал вопрос о необходимости формирования «нового, демократического персонализма». Не принимая «духа терпимости, характерного для эпохи *laissez-faire*» и являвшегося скорее «нейтралитетом в отношении того, что правильно и что нет...», ссылаясь на горький опыт последних десятилетий, учёный подчёркивал: «Смысл демократической терпимости вовсе не в том, чтобы терпеть то, с чем мириться нельзя, а в том, что граждане британского содружества имеют право ненавидеть и исключать из него тех, кто злоупотребляет свободой с целью её уничтожения» [10. С. 458].

«Демократический персонализм», полагал Мангейм, будет отличаться от «атомистического индивидуализма периода *laissez-faire*» и тем, что «восстановит истинные силы, таящиеся в групповой жизни». А это поможет «преодолеть кризис (общества), порождённый одиночеством, чрезмерной уединённостью и обособлением», мобилизовав одновременно «жизненные силы группы во имя общественного идеала». Веривший в возможность «добиться не слепого послушания, а добровольной преданности и верности идеалам», учёный писал о необходимости пробуждать в обществе «дух солидарности и сотрудничества», добиваясь в процессе образования личности «равновесия между согласованным конформизмом и свободой» [Там же. С. 460–461].

Интерес представляет и мангеймовский подход к проблеме способов формирования «передовой и воинствующей, но не фанатичной» личности. Учёный считал, что система образования должна осуществлять синтез двух принципов: «основные ценности и добродетели будут воспитываться у детей с помощью всех имеющихся в нашем распоряжении средств, в то время как более сложные вопросы будут оставаться

открытыми, дабы избежать пагубных последствий фанатизма» [10. С. 420].

Развёрнутый в «эпоху фашизма» общественными и государственными структурами Великобритании поиск обновлённого идеала гражданина, а также средств его воспитания предвосхитил аналогичный процесс в странах послевоенной Европы, а затем и в объединённой Европе. На одной из конференций 1961 г., организованных Европейским экономическим сообществом, будет, например, разработан своеобразный моральный кодекс гражданина Европы, звучавший так: «1) Уважение человеческих существ и как индивидуумов, и как членов социальной и национальной группы; 2) признание приоритета нравственных и духовных ценностей; 3) наличие критического духа и ясного непредвзятого мнения; 4) вера в ценность демократических институтов, законов и образа жизни, готовность сохранять их и совершенствовать... 7) горячее стремление оказывать сопротивление любому гнёту, откуда бы он ни исходил...». Эти положения «кодекса» дополнялись ещё четырьмя, требовавшими: «5) взаимопонимания с другими нациями... без умаления чувства любви к собственной стране; 6) готовности подчинять партикулярные интересы общему интересу европейского сообщества; 8) приверженности обязательствам... взятым в рамках сообщества наций; 9) признания необходимости сотрудничества со всеми народами» [11. Р. 20]. Замени в последних положениях понятие «Европа», «сообщество наций» на «Великобританию» и получишь во многом те же самые нравственно-идеологические нормы, что в 1930-х гг. предлагалось прививать британским гражданам.

Самому британскому обществу развёрнутый в нём накануне войны поиск идеала гражданина и способов его воспитания облегчил сохранение социальной стабильности – той стабильности, которая так была ему нужна в период более чем пятилетней борьбы с нацистской Германией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пленков О.Ю. Мифы нации против мифов демократии: немецкая политическая традиция и нацизм. СПб., 1997.
2. Панарин А.С. Политология : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999.
3. The new era in home and school.
4. The Parliamentary Debates. House of Lords. Vol. 115.
5. The Contemporary Review. 1936. May.
6. The Times Educational Supplement. 1934. Aug. 11.
7. Education for citizenship in elementary schools / iss. by the Association for Education in citizenship. London : Oxford University Press, 1939.
8. Livingston R. On education. Cambridge, N.Y., 1945.
9. The content of education. Proposals for the reform of the school curriculum being the interim report of the Council for curriculum reform. London : University of London Press, 1944.
10. Мангейм К. Диагноз нашего времени : пер. с нем. и англ. М., 1994.
11. Civics and European education at the primary and secondary level. Strasbourg, 1963.

Статья представлена научной редакцией «История» 13 ноября 2015 г.

THE SEARCH FOR THE IDEAL CITIZEN'S MODEL IN THE BRITISH SOCIETY ON THE EVE OF THE SECOND WORLD WAR

Tomsk State University Journal, 2016, 402, 136–140. DOI: 10.17223/15617793/402/18

Fomenko Svetlana V. Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russian Federation). E-mail: fomenk@gmail.com

Keywords: ideal citizen's model; liberal education; indoctrination; R.W. Livingstone; K. Mannheim; The Council for Curriculum Reform.

After the Great War it seemed that the democratic idea would have triumphed in Europe forever. But by 1939 the liberal-democratic regimes had survived only in 13 out of 29 countries. Britain was one of those countries. In spite of this, not without the

influence of the experience of totalitarian states, in the 1930s, for the first time in British history, the issue of the need for social and political propaganda among the population (especially among youth) was raised. It was the issue of the conveyance of a well-defined “political philosophy”. But due to the fact that “propaganda” and “indoctrination” presented a frightening sense, the British preferred to talk about civic or liberal education. The search for the ideal of the citizen-democrat, corresponding with the terms of the twentieth century, became part of the discussion that took place at different levels of the public and state structures. An understanding of “citizenship”, formulated by Professor Richard Winn Livingston, came into widespread acceptance: a “good citizen” is like a “good soldier”; he serves as part of the body, and, if necessary, sacrifices his life and carries out his duties to the state on his own free will. Truly, in the “era of totalitarianism” most people preferred to talk about person’s duties not to the state but to the fellow citizens, to society. Another image of the citizen-democrat’s ideal was introduced by the Council for the Curriculum Reform which treated the democratic way of life as a combination of the Roman feeling for law, the Christian love and brotherhood, the medieval respect for reason, the seventeenth-century pursuit of empiricism and science, and, not the least, the passion for the social justice and social equality which inspired the reformers of the 18th and 19th centuries. In the time of crisis there was a desire to convince people that they were to blame themselves, and therefore they should engage in self-improvement. A well-known European thinker Karl Mannheim, who emigrated from Germany to England in 1933, opposed the reanimation of the liberal theory and its postulates, according to which the purpose of education is a free development of internal qualities of a free person. The sociologist believed that it is impossible to be a good Christian in a society in which the basic laws contradict the spirit of Christianity. Therefore he defended the process of social changes and those virtues and values that can provide it: brotherly love, mutual assistance, honesty, social justice, freedom and respect for the individual. At the same time, in order to survive, democracy must become “militant”, and therefore it must produce individuals who are advanced and militant, but not fanatical. The search for the ideal of the citizen and ways for his training, widely spread in British society on the eve of war, eased the preservation of social stability that was so needed in the UK during its more than five-year fight against the Nazi Germany.

REFERENCES

1. Plenkov, O.Yu. (1997) *Mify natsii protiv mifov demokratii: nemetskaya politicheskaya traditsiya i natsizm* [Myths of the nation against myths of democracy: the German political tradition and Nazism]. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute.
2. Panarin, A.S. (1999) *Politologiya* [Political Science]. 2nd ed. Moscow: Prospekt.
3. *The New Era in Home and School*.
4. The Parliamentary Debates. House of Lords. Vol. 115.
5. *The Contemporary Review*. (1936). May.
6. *The Times Educational Supplement*. (1934). August 11.
7. Milf, H. (ed.) (1939) *Education for citizenship in elementary schools*. Issued by the Association for Education in citizenship. London: Oxford University Press.
8. Livingstone, R. (1945) *On education*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Council for Curriculum Reform. (1944) *The content of education. Proposals for the reform of the school curriculum being the interim report of the Council for curriculum reform*. London: University of London Press.
10. Mannheim, K. (1994) *Diagnoz nashego vremeni* [Diagnosis of our time]. Translated from German and English. Moscow: Yurist.
11. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. (1963) *Civics and European education at the primary and secondary level*. Strasbourg.

Received: 13 November 2015