

УДК 141.319.8+37

doi 10.17072/2219-3111-2024-3-124-134

Ссылка для цитирования: Черепанова Е. С. Проектирование человека в ФРГ и ГДР в 1970-е годы: основные подходы и практики // Вестник Пермского университета. История. 2024. № 3(66). С. 124–134.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ФРГ И ГДР В 1970-Е ГОДЫ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ¹

Е. С. Черепанова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620002, Россия, Екатеринбург, ул. Мира, 19

e.s.cherepanova@urfu.ru

SPIN-код: 5268-3907

Анализируются теоретические подходы к пониманию человека и перспективам его развития в ФРГ и ГДР в 1970-е гг. Под проектированием понимаются не только деятельность государственных институтов, определяющая цели изменения человека и способы их достижения, но также научные исследования и дискуссии, в которых осуществляется рефлексия по этому поводу. Свидетельствующие об этом программные документы и тексты философов, социологов и педагогов позволяют реконструировать проект человека, выявить теоретические основания такого видения будущего. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в ФРГ произошел отказ от религиозно-философского понимания человека как существа, по природе своей склонного к человеколюбию, имевший место в 1960-е гг. В 1970-е гг. ставился вопрос о возможности пробуждения миролюбия у человека, которому, как предполагалось, присуща природная агрессивность. Имела место также политизация образования, а воспитательная активность педагогов была нацелена на формирование мировоззрения, ориентированного на ключевые либеральные ценности – свободу, демократию и толерантность. В статье отмечается, что в ГДР реализовывались два проекта человека. Первый – государственный – в соответствии с идеей строительства социализма. Подчеркивалось, что только социализм в полной мере может гарантировать мир во всем мире. Второй – в рамках деятельности евангелической церкви, которая по-своему воспитывала молодежь в духе мира. В этом случае имело место иное понимание человека, близкое христианской гуманитарной педагогике, которая в 1970-е гг. уже была непопулярна в ФРГ.

Ключевые слова: проект человека, сущность человека, природа человека, постконфликтная культура ФРГ и ГДР, воспитание в духе мира, миролюбие, агрессия.

Введение

Тема проектирования человека в российской исследовательской практике представлена по большей части на материале культуры первых десятилетий советской власти. Применительно к более поздней истории эта тема не актуализируется в связи с дискредитацией концепта после Второй мировой войны, так что термин «проектирование» по отношению к человеку стал идеологически негативным. Между тем очевидно, что радикальное изменение общества в результате завершения масштабного конфликта предполагает интеллектуальную рефлексию о результатах завершения противостояния и перспективах развития общества. Обсуждение будущего, критика прошлого в этом контексте становятся проектированием, когда выявляется предмет, без обсуждения будущего которого невозможно дальнейшее развитие. В постконфликтной ситуации таковым предметом и целью изменений становится человек, так как переход к новой мирной жизни не означает, что исчезает конфликт убеждений, который может проявляться в насильственной форме. Забота об интеграции и поиск новых оснований консолидации общества не являются только целенаправленной деятельностью власти, отражающейся в различного рода программных документах, но также становятся миссией интеллектуалов, представляющих свое видение будущего. Проектирование в рамках государственной политики может оцениваться по-разному, и в ряде случаев институту проекта государства может противостоять контринститут, решающий те же задачи. Сторонники каждой

институции высказывают аргументы в пользу перспективности своей программы, а также предлагают собственные практики формирования нового гражданина. Вследствие этого опубликованные дискуссии и статьи отражают многообразие подходов и практик проектирования, а также позволяют судить о концептуальных основаниях заявленных целей. Именно с этой точки зрения предполагается рассмотреть философские и педагогические тексты теоретиков ФРГ и ГДР 1970-х гг., с тем чтобы реконструировать проект нового человека и видение перспектив его реализации.

ФРГ и ГДР, возникшие в результате Второй мировой войны, осуществляли радикальное изменение государственной идеологии и образа жизни в значительной мере под влиянием конфликтующих США и СССР. К 1970-м гг. обе страны определили собственные стратегии отношения к трагическому прошлому, а также к своей роли в конфликте Востока и Запада. Война во Вьетнаме, социальные протесты 1968 г. вновь и вновь актуализировали тему отношения к угрозе третьей мировой войны в контексте собственного исторического опыта. Это накладывает отпечаток на обсуждение сущности человека, его природы и возможности изменения. В ФРГ возникает интересный с этой точки зрения феномен – педагогика мира. В ГДР определяется официальная позиция отношения к этому проекту под лозунгом «Дело мира – дело социализма». Из указанных установок возникли самые разные практические следствия, в числе которых были, к примеру, изменения школьного курса истории, введение демократических принципов самоуправления в школе в ФРГ, обучение военному делу в школах и увеличение числа христианской молодежи в ГДР.

В немецкой исследовательской практике можно обнаружить рефлексию по поводу тех результатов, которых достигла педагогика мира как проект человека нового типа во второй половине XX в. в Западной Германии [Jäger, 2006], а также аналогичных практик в ГДР [Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR, 1994]. Трансформацию ключевых понятий описывают во вводной статье к сборнику «Педагогика мира и свобода от насилия» Г. Ланг-Войтасик и Н. Фритерс-Реерманн [Lang-Wojtasik, Frieters-Reerman, 2015]. Так, Э. Вайс обращает внимание на значимость целого ряда идей и практик, возникших в рамках так называемой «критической педагогики», которая предложила принципиально новое видение того, как необходимо изменить мировоззрение западногерманской молодежи в 1970-е гг. [Weiß, 2011].

В целом можно отметить, что указанные феномены не рассматриваются с точки зрения философской антропологии, с тем чтобы выявить особенности понимания сущности человека и перспектив его существования. Поэтому неясна проектная направленность происходивших дискуссий по поводу изменений в программах воспитания и обучения. Проектирование человека в постконфликтной культуре может происходить на нескольких уровнях – когнитивном, моральном, эстетическом и телесном. В данной статье в центре внимания будет анализ первых двух уровней.

Представление о будущем человеке в ФРГ

Частью постконфликтной культуры ФРГ после Второй мировой войны являлись различного рода дискуссии о будущем человеке, гражданине, о том, каким образом нужно воздействовать на человека, чтобы идеология нацизма была бы преодолена и в умах сограждан. Усилия части интеллектуалов того времени – Теодора Адорно, Карла Ясперса и других – были направлены на утверждение ценности критического мышления, важности самостоятельного социально-политического выбора в противостоянии тоталитарной идеологии (см. подробнее [Черепанова, 2023]).

При этом важно было избежать различного рода внутренних конфликтов на почве смены идеологических приоритетов. Необходимо было сформировать у молодого человека готовность подвергнуть критической рефлексии итоги Второй мировой войны, осознавать последствия любых войн и конфликтов. Таким образом, сформулированная задача стала предметом теоретических споров в философии образования. Собственно говоря, по поводу того, как изменить человека, высказывались в равной мере и философы, и теоретики воспитания, так как ключевым в рамках этого междисциплинарного диалога был вопрос о природе человека. На

этом этапе большое влияние на процесс проектирования оказывала христианская антропология, что сфокусировало внимание специалистов на поиск истоков конфликтного поведения в природе человека и его возможностей к саморазвитию. Так постепенно складывается особое направление – педагогика мира, феномен существующий в ФРГ и по сей день.

Практически до конца 1960-х гг. дискуссии о возможности воспитания миролюбия велись представителями нормативной и гуманитарной педагогики. В рамках нормативной религиозно-ориентированной педагогики предполагалось, что миролюбие заложено в самой человеческой природе, поэтому задача воспитания – выявить эту сущностную черту для самого человека, чтобы далее он в своих действиях опирался на христианскую мораль.

Представители гуманитарной педагогики, напротив, предполагали, что человек формируется исторически, поэтому необходимо соотносить задачи воспитания миролюбия с культурным контекстом. Они методологически ориентировались на герменевтику Вильгельма Дильтея [Benner, 1991, S. 208], полагая, что воспитание должно опираться на анализ конкретной исторической ситуации. Критики обвиняли своих коллег в том, что они так и не смогли преодолеть теоретические противоречия и, наследуя опыт педагогики мира периода Веймарской республики, не смогли подвергнуть его рефлексии, чтобы понять причины фиаско воспитания миролюбия накануне Второй мировой войны.

Новый этап в дискуссиях о том, каким образом педагогика мира должна изменить человека, начался с последовательной критики и анализа предшествующих теоретических построений. Главными целями были поиск новых принципов и отказ от всякого рода эзотерических конструкций применительно к пониманию сущности человека.

Выступление известного реформатора педагогики Х. фон Хентига на Евангелической церковной конференции в Ганновере в 1967 г. развернуло поиск целей педагогики мира в сторону масштабного переосмысления возможности изменения человека и общества средствами воспитания. Возникло понимание, что необходимо не просто призвать к миру в ситуации реального конфликта, но существенно повлиять на образ жизни человека, с тем чтобы отказ от насилия и содействие миру стали повседневной практикой – и не только в пространстве персонального бытия, но и в социальной сфере. Можно сказать, что воспитание миролюбия стало пониматься в том числе и как политическое образование. Период холодной войны, война во Вьетнаме, набирающая обороты гонка вооружений привели к тому, что вопрос об антропологических истоках враждебности стал рассматриваться также в связи с социально-политическим контекстом. На этом этапе развития внешней теоретической рамкой стали два концепта: организованная угроза миру [Senghaas, 1969] и структурное насилие [Galtung, 1998].

После общественных обсуждений на конференции министров культуры федеральных земель ФРГ в 1973 г. были определены цели, которые в вопросах воспитания должна была достигать школа: «Передавать знания, навыки и умения; способствовать развитию критического мышления, ответственности за свои действия и творческой деятельности; воспитывать в духе мира и демократии; воспитывать в духе толерантности, уважения к достоинству другого человека и другим убеждениям; пробуждать способность мыслить в духе мира и взаимопонимания между народами; разъяснять этические нормы и также культурные и религиозные ценности; пробуждать готовность к социальному действию и к политической ответственности; способствовать развитию восприятия прав и обязанностей в обществе; ориентировать на рынке труда» [Flitner, 1986, S. 767]. На основании этого документа можно реконструировать проект человека, реализация которого должна была достичь существенных социально-политических изменений, в том числе в деле сохранения мира посредством воспитания.

Когнитивный уровень этого проекта предполагал, что у человека должны быть развиты имеющиеся способности, а также он должен обладать необходимыми знаниями. В этой части нет ничего, что указывало бы на связь с прогрессом технологий или производством. Также важен термин, с помощью которого описывалась роль учителя, – нужно передавать, быть посредником в передаче знаний (*vermitteln*). А вот критическое мышление, а также мышление в духе мира и взаимопонимания школа пробуждает (*wecken*), а не формирует. Профорентация,

будущее ученика как работника в комплексе целей программы на когнитивном уровне никак не отражалось. Это описано как социальная компетенция.

Моральный уровень проекта выразался в следующем: школа растолковывает ценности, чтобы человек понимал их, это касается прежде всего его убеждений и его религиозных ценностей, которые, по всей видимости, сформированы в семье. Воспитательную активность педагогов нужно направить на то, чтобы ключевые либеральные ценности – свобода, демократия, толерантность – также стали ценностными ориентирами.

У человека должны быть сформированы готовность к социальным активным действиям и политическая ответственность. Можно также отметить, что дважды речь идет об ответственности: человек должен осознавать ответственность за свои поступки и нести политическую ответственность. В этом выражается не только общая тенденция на политизацию проекта человека в 1970-е гг., но также травматическая для германской культуры тема ответственности немцев за преступления нацистов за события Второй мировой войны.

В целом очевидно, что таким образом описанные цели содержат ряд важных с точки зрения теории и практики вопросов: 1) как нужно понимать современное общество и место человека в нем?; 2) каков человек от природы, коль скоро нужно пробудить в нем миролюбие?

Критика современного общества и дискуссии об агрессивной природе человека в ФРГ

Как уже говорилось, в конце 1960-х гг. в понимании того, как должен быть реализован заявленный проект человека, происходит поворот в пользу признания неразрывной связи воспитания и социальных изменений. Рефлексия по поводу предшествующих трактовок природы человека и теоретических подходов к воспитанию миролюбия носила критический характер. Такое обновление перспектив существенного изменения человека происходило под влиянием анализа общества представителями Франкфуртской школы. В 1972 г. состоялся конгресс «Образование ради мира во всем мире» [Staehr, 1973], в рамках которого были в значительной мере переосмыслены предыдущие установки и задан новый вектор – критическое понимание общества как ключ к пониманию человека и способам его изменения, а воспитание миролюбия – это «изменение сознания людей и связанное с этим изменение политическими действиями социальных структур противодействующих миру. Таким образом, воспитание в духе мира стало частью стратегии социальных изменений» [Grasse, Gruber, Gugel, 2008, S. 11]. Соответственно, целью этого воспитания стало не только формирование готовности мирно решать конфликты вследствие изменения мировоззрения, но также действовать в соответствии с либеральными ценностями, критически воспринимая репрессивные социально-экономические факторы. Человек должен видеть «возможности для политических действий с целью достижения социальной справедливости» [Broschart, 1978, S. 83]. Он должен понимать структуру общества, определять свое место в нем, быть равнодушным к социальной несправедливости и ценить гражданские свободы.

Очевидно, что большая часть теоретиков исходила из того, что по своей природе человек не склонен следовать демократическим принципам, а значит, его нужно воспитывать. При этом очевидной была проблема несоответствия социальной среды заявленным знаниям и навыкам. Иначе говоря, современное западное и собственно немецкое общество со всеми его негативными проявлениями, которые критиковали М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе и Ю. Хабермас, не могло сформировать человека нового типа. Господство массовой культуры и идеологии конформизма, как единодушно указывали эти мыслители, привели к утрате человеком желания следовать своему индивидуальному выбору, способности критически относиться к происходящим социальным трансформациям и открыто высказывать свое возмущение бесчеловечными следствиями ангажированных политических решений. «Ослабление индивидуального мышления <...>, вызванное экономическими и культурными механизмами современной индустриализации, препятствует развитию гуманизма в геометрической прогрессии» [Horkheimer, 1999, S. 498].

По-новому воспитанный человек должен был радикально изменить социальную ситуацию. Чтобы этого достичь, предполагалось повлиять на систему образования,

репрессивную в своих практиках, на что указывал Адорно. Кроме этого, необходимо было воспитывать и взрослых, развивая общественные центры и организации, которые могли бы поддерживать инициативы в духе демократии и мира, протеста против расизма и национализма, показывать возможности ненасильственного сопротивления, мирных форм протеста. Предметом критики стало понятие толерантности, критический анализ которого в 1965 г. представил Г. Маркузе, показав, каким образом эта либеральная ценность может оказаться идеологически репрессивной [Markuse, 1987].

В известном интервью по поводу студенческих протестов 1968 г. он считает необходимым указать на то, что к конфликтам, подобным войне во Вьетнаме, нельзя относиться толерантно [Markuse, 1999, S. 95]. В этом случае толерантность будет лишь усугублять тоталитарность власти. Аналогично рассуждал и теоретик воспитания Ганс-Йохен Гамм по поводу понятия социальной справедливости, которое может быть по-разному истолковано представителями различных социальных групп. Поэтому в воспитании педагогу придется «занять конкретную позицию по отношению к социально угнетенным массам людей, как в так называемых развивающихся странах, так и в так называемых индустриально развитых странах <...>. Образование в духе мира становится подлинным благодаря возможной солидарности с теми, кого угнетают разными способами. Однако, если образование в духе мира задумано как воспитание миролюбия, оно стабилизирует несправедливые социальные условия» [Gamm, 1973, S. 28].

Хартмут фон Хентиг призывал говорить с подростками о реальных проблемах современного общества, о войнах и мире, структурном насилии, о голоде и бедности. «Просвещение в этих областях будет тем более полезным (приведет к политическим действиям), если молодой человек ясно ощутит в результате предшествующего опыта, что он может критиковать, изменять и делать свое окружение лучше» [Hentig, 1973, S. 40]. Чтобы такого достичь, недостаточно просто воспитывать такие традиционные для педагогики навыки, как аккуратность, вежливость и трудолюбие. Нужно сделать образование по своему содержанию более политическим, более открытым для социально значимых тем.

Несмотря на то что у этой стратегии было много сторонников, «к середине 1970-х гг. наметился явный застой, который был связан как с внешними, так и с внутренними причинами: отсутствием интереса среди политиков к критическим исследованиям мира в контексте растущей интеграции ФРГ в глобальные стратегические усилия США, но также и вследствие остающейся слишком абстрактной критикой насилия» [Wieß, 2011]. В результате часть теоретиков подобных идей вынуждены были переосмыслить возможности формирования нового человека и, как следствие, отказаться от перспектив существенного влияния на социальные условия. Как указывает историк образования Г. Пихт, «революционная трансформация поведения и образа мышления никогда не была достигнута педагогами» [Picht, 1991, S. 72].

В том, что касается миролюбия и мышления в духе взаимопонимания между народами, как уже отмечалось выше, предполагалось, что эти качества заложены в человеке изначально и их надо пробуждать. Использование такого глагола в официальном документе отражает распространенную тогда теоретическую установку трактовать миролюбивое поведение не только как формируемый навык, но и как следствие природы человека.

В начале 1970-х гг. вопрос о том, как понимать агрессивность, был назван глобальным [Horn, 1971, S. 24] с точки зрения его влияния на ситуацию в обществе. Кристоф Вульф, под редакцией которого вышел в свет коллективный труд специалистов из разных стран, посвященный воспитанию миролюбия [Friedenserziehung in der Diskussion, 1973], считает необходимым выделить отдельный раздел, посвященный проблеме агрессии. В нем рассматриваются основные концепции, которые оказались в центре научной полемики.

Во-первых, это теория Зигмунда Фрейда, в рамках которой агрессия признается врожденным качеством человека, искоренить которое невозможно. Одним из последователей Фрейда был Александр Митчерлих, в трудах которого осмыслился опыт Второй мировой войны и предлагались принципы социально-психологического анализа. В работе «Идея мира и человеческая агрессивность» [Mitscherlich, 1970] он описывает вспыльчивость, агрессивность

как типичные проявления человеческой природы, про которую нельзя забывать, несмотря на то что в обществе очевидны успехи в попытках избежать ядерной войны.

Во-вторых, очень много упреков и критики вызвал подход К. Лоренца. Работа известного этолога «Агрессия. Так называемое зло» [Лоренц, 2001], написанная в 1963 г. в жанре популярной психологии, вызвала широкий резонанс. В 1968 г. выходит сборник статей, посвященных возможным трактовкам агрессии, где, к примеру Рольф Денкер, указывает на то, что нельзя связывать перспективы мирного существования и будущее человечества с биологическими законами развития, с селекцией и мутацией [Denker, 1968, S. 35].

Третьим подходом, к которому апеллировали специалисты, была фрустрационная теория. Ставился вопрос о том, насколько неспособность контролировать агрессию можно считать болезнью, и как создавать условия для того, чтобы человек мог сублимировать агрессивность, чтобы канализировать в правильном направлении энергию вражды. «Основные усилия педагогики мира должны быть направлены на поиск путей сублимации агрессии!» [Tammen, 1974, S. 280].

Все три подхода свидетельствуют о стремлении не только определить пути реализации проекта человека нового типа, но также и о биологических/психологических пределах возможных изменений. Отвечая на запрос о возможных способах пробуждения миролюбия, специалисты вынуждены были предметно рассматривать врожденные/присущие от природы качества человека. Агрессивность трактовалась как первичное по отношению к дружелюбию качество.

Социалистический проект человека в ГДР

Теоретическим основанием для проектирования человека в ГДР была марксистская философия, в соответствии с которой человек понимался как ансамбль социальных отношений, а преодоление отчужденных форм существования возможно только в бесклассовом обществе – при коммунизме. Таким образом, идеология изначально носила форму проекта, устремленного в будущее. Уже в первые послевоенные десятилетия сложились идеологические схемы, в соответствии с которыми должна была осуществляться рефлексия по поводу Второй мировой войны и роли Германии в ней. Война понималась как следствие развития капитализма и германского милитаризма, против которого выступал еще до Первой мировой войны представитель немецкой социал-демократии Карл Либкнехт [Hohendorf, 1973, S. 62].

Соответственно, создание нового социалистического немецкого государства трактовалось как фактор, содействующий победе коммунизма и установления мира во всем мире. В отчетном докладе первого секретаря ЦК Социалистической единой партии Германии (СЕПГ) Вальтера Ульбрихта на IV съезде СЕПГ 30 марта 1954 г. было отмечено, что «внешняя политика германского государства, исходящая из интересов нации, может быть только политикой мира. Политика же реванша и военных блоков, которую проводят германские милитаристы, ведет к изоляции со стороны миролюбивых народов и обречена на провал» [Собинов, 1954, с. 159]. Вместе с этим ГДР должна была быть также и свидетельством нового качества жизни и новых социальных перспектив для ранее угнетаемых трудящихся. Таким образом, постконфликтная культура ГДР (в данном случае в качестве конфликта имеется в виду Вторая мировая война) складывалась в ситуации противостояния ГДР и ФРГ.

Это противостояние происходило и на теоретическом уровне. Западному образу человека, активно противодействующему насилию и войне, стороннику либерально-демократических ценностей, противопоставлялся строитель социалистической ГДР, для которого мир с капиталистическими государствами означал «мирное сосуществование», а подлинное взаимопонимание возможно только между трудящимися разных стран.

Относительно врожденной агрессивности, о которой так много писали в ФРГ, в 1970-е гг. также велась критика с позиций марксистско-ленинской философии. Биологизация сущности человека считалась неприемлемой, поскольку его надо понимать прежде всего как совокупность общественных отношений. Справедливости ради стоит отметить, что критика теории К. Лоренца, З. Фрейда и других мыслителей велась не только в социалистических странах. Известный австрийский марксист и политик Вальтер Холличер подготовил фундаментальный труд, посвященный трактовке проблемы связи человека и животного с точки

зрения К. Маркса, а также опубликовал в популярных журналах статьи на эту тему [Hollitscher, 1971]. Сборник эссе буквально через несколько лет был переведен и опубликован в СССР [Холличер, 1975], а во вступительной статье подчеркивалось, что марксисту удалось вскрыть идеалистический и метафизический смысл буржуазных концепций [Денисов, 1975, с. 11].

Когда в ГДР первым, а впоследствии генеральным секретарем СЕПГ стал Эрих Хоннекер, было завершено реформирование школы и учреждений высшего образования, и особое внимание предполагалось уделять воспитанию новой молодежи. В этих планах можно выделить три ключевых приоритета: во-первых, воспитание в духе социалистической идеологии; во-вторых, знание, которое передается в школе, должно соответствовать последним достижениям научно-технического прогресса; в-третьих, все обучающиеся должны быть ориентированы на более вовлеченное участие в производстве. Целевая аудитория проекта не исключала и взрослых, которых предполагалось учить в вечерних школах, мастерских при заводах, а также просвещать различными способами. Всеобщность обучения, однако, не означала одинаковый подход ко всем. Напротив, уровни образования предполагали отбор тех, кто шел после школы работать, и тех, кто одарен, и может учиться в университете.

Такие задачи требовали принципиального переобучения учителей, которые должны были радикально изменить мировоззрение обучающихся и наделить их знаниями в соответствии с уровнем развития науки и техники. На VII Педагогическом конгрессе в 1970 г. министр просвещения ГДР Марго Хоннекер подчеркнула, что педагог выполняет особую политическую миссию, готовит детей к научной деятельности и творчеству [Vogt, 1971, S. 31]. Это, к примеру, привело к тому, что учителя начальной школы далее не могли преподавать все предметы, а должны были специализироваться только на трех, углубляя знания и развивая методику.

Идеологические установки были отражены в различного рода документах: в законе об образовании 1965 г., правилах для школьников и учителей и т.п. «Школе уделялось гораздо больше внимания по сравнению с другими сферами воспитания, гипертрофировались обучение и учебная программа, идеализированная система норм заменила реальный анализ воспитательной и жизненной практики учащихся» [Uhlig, 1991, S. 49].

Когнитивный уровень проектирования человека предполагал в первую очередь формирование знаний об обществе в духе марксизма-ленинизма, в соответствии с которым передовым государством, преодолевшим угнетение человека, является ГДР, а отсталым – ФРГ. Капитализм неизбежно приводит к войне, а социализм означает социальную справедливость и гарантию мира. Поэтому освоение основ марксизма-ленинизма – это использование в обучении передовых научных представлений о человеке и обществе. В соответствии с оценкой К. Маркса роли науки в производстве требовалось передать современные научные знания о мире и познакомить с передовыми техническими достижениями. Если сравнивать с ФРГ, то можно видеть не только идеологические различия, но и разную оценку связи НТП и школы. Как было отмечено выше, в целевых ориентирах западногерманского проекта человека такого рода задачи не ставились.

На моральном уровне формировался идеал в образе гражданина социалистического государства, убеждения которого сформированы в духе марксистско-ленинской этики. Основные принципы – верность делу социализма, коллективизм, ответственность, самокритика, интернационализм и дружба между народами, особенно с СССР. При этом условием формирования морального облика гражданина социалистической ГДР должно быть активное участие в общественной жизни. На этом уровне ответственность не коррелирует с темой вины немецкого народа за преступления нацизма, а связана с тем, что в отношении школьников и студентов в ходу был лозунг: «Молодежи – доверие и ответственность» (см. подробнее [Луньков, 2023]).

Вместе с тем нельзя не отметить, что молодые люди и дети в ГДР находилась также под влиянием евангелической церкви, которая создавала собственные детские и молодежные объединения. Как контринститут, «существующий параллельно или даже в оппозиции к действующим институтам и различным индивидуальным или групповым актам» [Боянич, 2023, с. 163], евангелические общины объединяли людей, не поддерживающих решения государства.

Причиной такого влияния являлась не только религиозная культура довоенной Германии, но также и то, что в ГДР религиозные убеждения могли быть основанием отказа от военной службы. А деятели церкви убеждали молодежь воспользоваться этим правом. Таким образом, в рамках постконфликтной культуры ГДР, с одной стороны, проектировался гражданин нового социалистического государства, для которого война – это синоним капитализма, а борьба за мир – это борьба против капитализма. Эта борьба предполагала как высокие производственные результаты, так и готовность защищать социализм с оружием в руках.

С другой стороны, осуществлялось также воспитание в духе мира, которое идеологически противоречило официальной точке зрения и по содержанию восходило к гуманистической педагогике, критикуемой в 1970-е гг. западногерманскими теоретиками. Как пишет П. Венсиерски: «Если задаться вопросом о причине возникновения движения за мир в ГДР, то сначала придется искать ее во внутривнутриполитических событиях последних нескольких лет. Это не столько реакция на пример западных движений за мир, сколько “домашний” феномен» [Wensierski, 1983, S. 5]. В рамках возможного евангелическая церковь противодействовала введению в 1978 г. военной подготовки для старшеклассников, открыто демонстрируя несоответствие взглядов по поводу понимания мира с официальной идеологией СЕПГ.

Заключение

В рамках проведенного исследования проектирование человека рассматривается как феномен постконфликтной культуры, возникающий в ответ на насущную необходимость сформировать у людей нужное отношение к случившемуся конфликту и направить на решение актуальных задач мирной жизни. Поэтому, помимо политических, экономических, социальных проектов, возникает проект антропологический, по большей части репрезентированный в документах и текстах, связанных с образованием и воспитанием. Теоретики, которые берутся решить проблему кардинального изменения человека, вынуждены задаваться философскими вопросами о сущности человека и перспективах его существования, чтобы определить границы возможных изменений и прогнозировать результат реализации проекта. Таким образом, формируется междисциплинарное (на стыке философской антропологии и философии образования) поле исследований и дискуссий, которые в данном случае рассматриваются как деятельность по проектированию человека.

Сравнивая проекты человека двух немецких государств, необходимо отметить, что в 1970-е гг. в обоих случаях наблюдалась политизация образования, с тем чтобы молодой человек активно участвовал и влиял на социальные обстоятельства своей жизни. Западный вариант предполагал доминанту либерально-демократических ценностей, восточный – социалистических. В соответствии с этим определялись и ценностные ориентиры на моральном уровне проектирования. На Западе – демократия, толерантность, свобода личности. На Востоке – солидарность трудящихся, борьба против империализма, интернационализм.

На когнитивном уровне проектирования можно видеть принципиальное отличие: в ФРГ не было установки наделить молодых людей знаниями в соответствии с последними достижениями науки и сделать из них эффективных работников современного производства. В обоих случаях имел место призыв к воспитанию борца за мир, который критически оценивает социально-политическую ситуацию: в западногерманской версии – в духе Франкфуртской школы, в восточногерманской – в духе марксизма-ленинизма. Можно также видеть активное участие представителей христианских церквей в теоретизировании о воспитании в духе мира, а также особую контринституциональную роль евангелической церкви в ГДР.

Примечания

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00851, <https://rscf.ru/project/23-18-00851>.

Библиографический список

Боянич П. Война и прекращение насилия: проектирование справедливых институтов // Дискурс-Пи. 2023. Т. 20, № 3. С. 156–167.

- Денисов В.В. Агрессия: генетический инстинкт или социальный феномен // Холличер В. Человек и агрессия. М.: Прогресс, 1975. С. 5–23.
- Лоренц К. Агрессия. Так называемое зло / пер. с нем. Г.Ф. Швейника. СПб.: Амфора, 2001. 347 с.
- Луньков А.С. Эволюция идеологии пионерского движения в СССР, ГДР и Югославии в контексте постконфликтных проектов человека // Дискурс-Пи. 2023. Т. 20, № 3. С. 138–155.
- Собинов М. Германская демократическая республика – оплот миролюбивых сил всей Германии // Коммунист. 1954. № 14. С. 151–164.
- Холличер В. Человек и агрессия. М.: Прогресс, 1975. 132 с.
- Черепанова Е.С. Философско-антропологические основания немецкой педагогики мира: трансформация основных понятий и подходов // Дискурс-Пи. 2023. Т. 20, № 3. С. 121–137.
- Benner D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim. Deutschen Studien Verlag, 1991. 365 S.
- Broschart M. Erziehung zum Frieden: Auseinandersetzungen mit friedenspädagogischen Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main. Bern. Las Vegas. PETER LANG, 1978. 78 S.
- Flitner A. Friedenserziehung im Streit der Meinungen // Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. 1986. № 6. S. 763–888.
- Galtung J. Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Leske + Budrich, Opladen, 1998. 457 S.
- Gamm H.-J. Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft. In Friedenserziehung in der Diskussion. R. Piper & Co. Verlag, München, 1973. S. 24–29.
- Grasse R., Gruber B., Gugel G. Einleitung, in Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt-Taschenbuch-Verl, 2008. S. 7–18.
- Denker R. Steuerung der Aggression, in Aggression und Revolution. Zumutungen des Friedens. Stuttgart. R. Schmid Hrg., 1968. S. 11–52.
- Friedenserziehung in der Diskussion. R. Piper & Co. Verlag. München, 1973. 264 S.
- Hentig von H. Friedenserziehung als Aufgabe der Schule. In Friedenserziehung in der Diskussion. R. Piper & Co. Verlag, München, 1973. S. 38–40.
- Hohendorf G. Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zum Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit // Friedenserziehung in der Diskussion. R. Piper & Co. Verlag, München, 1973. S. 62–63.
- Hollitscher W. Tierisches und Menschliches. Globus. Wien, 1971. 483 S.
- Horkheimer M. Aufstieg und Niedergang des Individuums in Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung 20. Jahrhundert. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Bd. 8, 1999. S. 470–503.
- Horn K. Psychologische Vorstellungen über Aggression und erzieherische Konsequenzen // Zukunfts-Friedensforschung. Information 6, Heft 5-6, 1971. S. 15–28.
- Jäger U. Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden, 2006. S. 537–557.
- Lang-Wojtasik G., Frieters-Reermann N. Friedenspädagogik gewaltfrei!? Einführende Überlegungen. In: Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Verlag Barbara Budrich. Opladen. Berlin. Toronto, 2015. S. 7–20.
- Markuse H. Aufsätze und Vorlesungen 1948–1969. Frankfurt a/M: Suhrkamp, Bd. 8, 1987. 240 S.
- Markuse H. Nachgelassene Schriften. Hrsg. Peter-Erwin Jansen. Lüneburg, Dietrich zu Klampen, Bd. 4, 1999. 252 S.
- Mitscherlich A. Die Idee des Friedens und menschliche Aggressivität: 4 Versuche. Frankfurt a. M. Suhrkamp Verlag, 1970. 137 S.
- Picht G. Zum Begriff des Friedens. In: Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945–1985). Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991. S. 72–79.
- Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Leske + Budrich, Opladen, 1994. 394 S.
- Senghaas D. Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt am M., 1969. 317 S.
- Staehr von G. Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit. Bericht über die internationale Konferenz vom 1. bis 4. November 1972 in Bad Nauheim, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., 1973. S. 255–267.

Tammen G. Erziehung zum Frieden. Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, Bd. 15, 1974. S. 197–305.

Uhlig C. Die Reform, die Stehenblieb in Pädagogik. Weinheim. Jg. 43, № 10, 1991. S. 46–49.

Vogt H. Lehrerbildung in der DDR in Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim; Berlin; Basel. Beltz. 1971. S. 31–47.

Weiß E. Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf / Adam H., Schlönvoigt D. (Hrsg.). Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten. Berlin; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2011. S. 134–156.

Wensierski P. Friedensbewegung in der DDR in APuZ 17/1983. Available at: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/532644/friedensbewegung-in-der-ddr/> (accessed: 15.01.2024).

Дата поступления рукописи в редакцию 13.06.2024

SOCIAL ENGINEERING PROJECTS IN WEST AND EAST GERMANY IN THE 1970s: KEY APPROACHES AND PRACTICES

E. S. Cherepanova

Ural Federal University, Mira str., 19, 620002, Yekaterinburg, Russia

e.s.cherepanova@urfu.ru

SPIN: 5268-3907

The article analyzes theoretical approaches to understanding human nature and the prospects for its development in West Germany (the Federal Republic of Germany, or FRG) and East Germany (the German Democratic Republic, or GDR) in the 1970s. The term “engineering” in this context refers not only to governmental agendas that dictate human transformation goals and methodologies, but also to scholarly inquiries and discussions on the subject. Philosophers, sociologists, and educators’ manifestos and writings offer evidence of these changes and help reconstruct social engineering projects. They also identify the theoretical foundations behind visions of the future. In West Germany, there was a shift away from the religious-philosophical understanding of humanity as inherently predisposed to kindness, which had been prevalent in the 1960s. There was also a lot of debate in the 1970s about whether pacifism could be instilled in inherently aggressive individuals. During this time, education also became more politicized, with teachers aiming to shape a worldview centered on key liberal values such as freedom, democracy, and tolerance. At the same time, two projects of humanity were implemented in East Germany. The first one was the state project, which aligned with the idea of socialist building and emphasized that only socialism could fully guarantee peace worldwide. The second project was implemented by the evangelical church and educated young people about peace in a way that reflected a different understanding of humanity similar to Christian humanitarian pedagogy. By the 1970s, such ideas had lost their popularity in West Germany.

Key words: social engineering projects, human nature, post-conflict culture of the FRG and GDR, peace education, pacifism, aggression.

Acknowledgments

¹ The reported study was funded by the Russian Science Foundation, project № 23-18-00851, <https://rscf.ru/project/23-18-00851/>

References

Benner, D. (1991), *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, Deutschen Studien Verlag, Weinheim, Germany, 365 p.

Bojanic, P. (2023), “War and ending violence: Designing just institutions”, *Diskurs-Pi*, vol. 20, №3, pp. 156–167.

Broschart, M. (1978), *Erziehung zum Frieden: Auseinandersetzungen mit friedenspädagogischen Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland*, PETER LANG, Frankfurt am Main, Bern; Las Vegas, Germany; Switzerland; USA, 78 p.

Cherepanova, E.S. (2023), “Philosophical and anthropological foundations of German Pedagogy of the world: transformation of basic concepts and approaches”, *Diskurs-Pi*, vol. 20, № 3, pp. 121–137.

Denisov, V.V. (1975), “Aggression: a genetic instinct or a social phenomenon”, in *Chelovek i agressiya* [Man and aggression], Progress, Moscow, USSR, pp. 5–23.

Denker, R. (1968), “Steuerung der Aggression”, in *Aggression und Revolution*, R. Schmid Hrg., Zumutungen des Friedens, Stuttgart, Germany, pp. 11–52.

- Flitner, A. (1986), "Friedenserziehung im Streit der Meinungen", *Zeitschrift für Pädagogik*, 32.Jg., № 6, pp. 763–888.
- Friedenserziehung in der Diskussion* (1973), R. Piper & Co. Verlag, München, Germany, 264 p.
- Galtung, J. (1998), *Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur*, Leske + Budrich, Opladen, Germany, 457 p.
- Gamm, H.-J. (1973), "Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft", in *Friedenserziehung in der Diskussion*, R. Piper & Co. Verlag, München, Germany, pp. 24–29.
- Grasse, R., Gruber B. & G. Gugel (2008), "Einleitung", in *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Rowohlt-Taschenbuch-Verl, Reinbek bei Hamburg, Germany, pp. 7–18.
- Hentig, von H. (1973), "Friedenserziehung als Aufgabe der Schule", in *Friedenserziehung in der Diskussion*, R. Piper & Co. Verlag, München, Germany, pp. 38–40.
- Hohendorf, G. (1973), "Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zum Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit", in *Friedenserziehung in der Diskussion*, R. Piper & Co. Verlag, München, Germany, pp. 62–63.
- Hollitscher, W. (1971), *Tierisches und Menschliches*, Globus, Wien, Austria, 483 p.
- Horkheimer, M. (1999), "Aufstieg und Niedergang des Individuums in Geschichte der Philosophie", in *Text und Darstellung* 20, Philipp Reclam jun. Bd. 8, Jahrhundert, Stuttgart, Germany, pp. 470–503.
- Horn, K. (1971), "Psychologische Vorstellungen über Aggression und erzieherische Konsequenzen", *Zukunfts-Friedensforschung*, Information 6, Heft 5–6, pp. 15–28.
- Jäger, U. (2006), "Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden", in *Friedens- und Konfliktforschung*, Eine Einführung, Wiesbaden, Germany, pp. 537–557.
- Lang-Wojtasik, G. & N. Frieters-Reermann (2015), "Friedenspädagogik gewaltfrei!? Einführende Überlegungen", in *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin; Toronto, Germany; Canada, pp. 7–20.
- Lorenz, K. (2001), *Agressiya (tak nazyvaemoe zlo)* [Aggression (the so-called evil)], Amphora, St. Petersburg, Russia, 347 p.
- Lun'kov, A.S. (2023), "The evolution of the ideology of the pioneer movement in the USSR, the GDR and Yugoslavia in the context of post-conflict human projects", *Diskurs-Pi*, vol. 20, № 3, pp. 138–155.
- Markuse H. (1987), *Aufsätze und Vorlesungen 1948–1969*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, Germany, Bd. 8, 240 p.
- Markuse H. (1999), *Nachgelassene Schriften*, Dietrich zu Klampen, Lüneburg, Germany, Bd. 4, 252 p.
- Mikhaylin, V. (2016), "Ex cinere: The Soviet Man project from a post factum perspective", *Neprikosnovenniy zapas*, № 4, pp. 137–160.
- Mitscherlich, A. (1970), *Die Idee des Friedens und menschliche Aggressivität: 4 Versuche*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Germany, 137 p.
- Picht, G. (1991), "Zum Begriff des Friedens", in *Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945–1985)*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, Germany, pp. 72–79.
- Porshneva, O.S. (2017), "The New Man as a component of the Revolutionary Soviet Project: Key problems of Study in Modern Historiography", in Mazur, L.N. (ed.), *Epokha sotsialisticheskoy rekonstruktsii: idei, mify i programmy sotsial'nykh preobrazovaniy: sbornik nauchnykh trudov* [The Era of Socialist Reconstruction: ideas, myths and programs of social transformation: a collection of scientific papers], Izd-vo Ural. un-ta, Yekaterinburg, Russia, pp. 6–18.
- Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR* (1994), Leske + Budrich, Opladen, Germany, 394 p.
- Senghaas, D. (1969), "Abschreckung und Frieden", in *Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*, Frankfurt am Main, Germany, 317 p.
- Staehr, von G. (1973), "Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit. Bericht über die internationale Konferenz vom 1. bis 4. November 1972 in Bad Nauheim", *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg., pp. 255–267.
- Sobinov, M. (1954), "The German Democratic Republic is the stronghold of the peace-loving forces of the whole of Germany", *Kommunist*, № 14, pp. 151–164.
- Matveeva, Yu.V. & Yu.A. Rusina (eds.) (2021), *Chelovek sovetskiy: za i protiv = Homo soveticus: pro et contra* [The Soviet man: pros and cons = Homo soveticus: pro et contra], Izd-vo Ural. un-ta, Yekaterinburg, Russia, 412 p.
- Tammen, G. (1974), "Erziehung zum Frieden", *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, Bd. 15, pp. 197–305.
- Uhlig, C. (1991), "Die Reform, die Stehenblieb in Pädagogik", *Weinheim*, Jg. 43, № 10, pp. 46–49.
- Vogt, H. (1971), *Lehrerbildung in der DDR in Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration*, Weinheim, Berlin; Basel; Beltz, Germany; Switzerland, pp. 31–47.
- Weiß, E. (2011), "Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf", in Adam H. & D. Schlönvoigt (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten*, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin, Germany, pp. 134–156.
- Wensierski, P. (1983), *Friedensbewegung in der DDR in APuZ 17/1983*, available at: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/532644/friedensbewegung-in-der-ddr/> (accessed: 15.01. 2024).