

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. С. И. Гессена, прив. доц. С. И. Карцевского и В. А. Ризана

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА.

1924 г.

№ 8.

Педагогика Канта.

(К 200-летию со дня рождения: 22 апреля 1724 года).

1.

Замечательно, что, хотя в мышлении Канта проблематическая струя философствования беспорно преобладала над систематической, Кант как писатель отличается крайней систематичностью. Начиная с «Критики чистого разума», вышедшей в 1781 году, он почти ежегодно выпускает труды, развивающие детально все отделы его философской системы. С какой то жадностью, превратившей его «здоровое, но тщедушное тело» в покорное орудие его писательской деятельности, торопился Кант в эти шестидесятые и семидесятые годы своей жизни исчерпать во всей полноте найденную им философскую точку зрения. И действительно, кроме Вольфа, служившего для Канта отчасти образцом, нет пожалуй ни одного другого философа, который оставил бы после себя столь разработанную систему философии: гносеология и метафизика, философия математического естествознания и истории, этика и философия права, философия биологического знания и эстетика, политика и философия религии — всем этим отделам философии Кант посвятил особые сочинения. Если вспомнить, что большинство дошедших до нас сочинений Аристотеля представляют собою повидимому записи читанных им лекций, и что другой систематический мыслитель — Гегель также оставил лишь краткий конспект своей системы («Энциклопедия»), в существенных отделах ее дополняемый опять-таки записью лекций, — то получится неожиданный вывод, что Кант, внешне во всяком случае, является самым систематическим из всех великих философов. Этот вывод тем более неожидан,

что по существу, как мы уже сказали, Кант более проблематик, чем систематик: он сам неоднократно говорит, что он дает только «критику», а не «систему», только расчищает путь для системы, вскрывая те философские проблемы, которые должны быть прежде всякой системы разрешены. Невольно приходит на ум мысль, что внешняя полнота Кантовой системы, отбрасываемая еще более систематической архитектурой его главных сочинений, была только оборотной стороной внутренней несистематичности Кантова мышления, той данью, которую Кант, этот «аналитик разума», вскрывающий заложенную в разуме проблематику, считал себя вынужденным выплачивать систематическому началу философствования.

Тем более удивительно, что в этой исчерпывающей все отделы философии серии Кантовых трудов не нашлось места для систематического изложения педагогических проблем. Нельзя сказать, чтобы Канта не интересовали вопросы воспитания. Напротив, после «Эмиля» Руссо (1762), чтение которого, по известному преданию, нарушило даже размеренный образ жизни Кенигсбергского профессора, Кант непрерывно размышляет над вопросами воспитания и обучения и посвящает им несколько статей. Сюда относятся прежде всего «Уведомление о постановке им своих лекций в зимнем семестре 1765-6 г.» и две статьи, посвященные основанному в Дессау «Филантропину» (1776-7) и написанные в знаменитое «молчаливое десятилетие», когда Кант был поглощен работой над «Критикой чистого разума». В своих сочинениях критического периода Кант тоже неоднократно касается педагогических вопросов: в конце «Метафизики нравов» (проект «морального катехизиса»), в «Религии в пределах разума», в «Споре факультетов», где дана своеобразная теория университета и, наконец, в последнем своем сочинении «Прагматической антропологии» (1798). Кроме того, начиная с 1770 г., Кант регулярно читает порученный ему краткий курс педагогики, несколько раз повторявшийся им также и в критический период. К педагогическим вопросам неоднократно возвращается он и на других лекциях, как об этом свидетельствует изданная только в этом юбилейном году запись курса Канта по этике, читанного им в 1780-81 году и в последней своей части посвященного всецело вопросам нравственного образования *). С другой сто-

*) J. Kant. Eine Vorlesung über Ethik, hersg. von P. Menzer. Pan Verlag. Berlin. 1924.

роны, однако, ни переписка Канта ни его посмертные записки не дают право предполагать, что Кант собирался изложить систематически свои педагогические воззрения. Главным источником последних и являются не столько сочинения Канта, сколько записки его к упомянутому курсу педагогики, обработанные Reiske и изданные впервые уже после его смерти (в 1803 году).

И однако, значение Канта в педагогике отнюдь не соответствует этому внешнему пренебрежению им педагогикой. Влияние, оказанное и по ныне еще оказываемое Кантом на развитие педагогической мысли, громадно, и оно, конечно, менее всего обуславливается названным неподлинным педагогическим трактатом. Вся совокупность чисто философских трудов Канта, полновесность вскрытой им *философской* проблематики сама по себе была бы уже достаточна для того, чтобы отвести Канту в истории педагогики одно из главных мест, даже если бы Кант сам не наметил в своих сочинениях и в своих лекциях тех педагогических выводов, которые естественно вытекают из его трансцендентального идеализма. На примере Канта поэтому особенно ярко обнаруживается внутренняя тесная зависимость, существующая между философией и педагогикой. Как «Эмиль» Руссо окончательно пробудил Канта от «догматического сна», в котором он пребывал, и вывел его на путь критицизма, так и обратно: переворот, произведенный Кантом в философии, был чреват рядом педагогических выводов первостепенной важности. В настоящей статье я постараюсь формулировать эти выводы, как естественные следствия из критической философии Канта. То обстоятельство, что в перечисленных выше сочинениях Канта и в его лекциях по педагогике выводы эти уже нашли свою хотя бы частичную формулировку, облегчает нам нашу задачу *).

*) В педагогической литературе нередко встречается идущее от гербартианца Штрюмпеля мнение, что лекции Канта, носящие будто бы чисто эмпирический характер, существенно отличаются и даже во многом противоречат той не написанной Кантом педагогике, которая должна была бы вытекать из его трансцендентального идеализма и о которой можно судить по отдельным замечаниям в его сочинениях «критического периода». Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart. 1843, стр. 4. Срв. также предисловие Фотта к его изданию лекций „Kant über Pädagogik“, 3 изд. 1901 г., стр. 67; также O. Kadner. Die päd. pedagog. 1923. III, 1, стр. 64—67 и R. Křmes. Pedagogický J. Kanta в журн. Komenský XII, 1912, стр. 660 сл. Дальнейшее изложение покажет, надеемся, необоснованность этого мнения, опровергаемого уже чисто историческими соображениями. Кант приступил к чтению лекций в 1776 г., т. е. тогда, когда новая точка зрения уже открылась ему в своих основах. Чтение

«Я сам ученый по любви. Я чувствую всю жажду познания и ненасытное беспокойство идти дальше в знании мира, так же как и удовлетворение при каждом шаге вперед. Было время, когда я верил, что в науке заключается достоинство человека, и я презирал народ, ничего не знающий. Руссо наставил меня на верный путь. Эта воображаемая привилегия исчезает: я научился уважать людей, и я счел бы себя ненужнее простых рабочих, если бы не верил, что этот взгляд сможет всем другим рассуждениям придать ценность восстановления прав человечества». В этих словах Кант сам формулировал сущность того влияния, которое на него оказала проповедь Руссо. Она открыла ему глаза на внутреннюю ложность господствовавшего в эпоху Просвещения интеллектуализма. Для последнего весь смысл человеческого существования заключался в науке. Превосходство человека над природой признавалось коренящимся в знании («мыслящий тростник» Паскаля). Вся культура понималась, как функция науки: добродетель понималась, как знание объективного или субъективного блага, свобода — как господство разума над чувствами, искусство — как несовершенный (чувственный) вид знания и, наконец, богопочитание — как богопознание. В педагогике это абсолютирование знания приводило к характерному для эпохи Просвещения пренебрежению непосредственными началами человеческой жизни: искусственность, проистекающая от веры во всемогущие техники (знающего умения), вытесняла простоту, форма — содержание, единство и целостность человеческой личности, ее внутренняя свобода были подавлены торжествующим механизмом все разлагающего рассудка, пытавшегося понять весь мир и всю культуру как случайное или как внешне целесообразное сочетание однородных частиц.

Значение проповеди Руссо и заключалось в том, что он отверг претензии рассудка на безусловное господство и противопоставил интеллектуализму своего века своеобразный интуи-

курса совпадало с интенсивной работой над «Критикой чистого разума». Нет оснований предполагать, что после «Критики чистого разума» Кант изменил содержание курса, и что чисто внешняя связавность его положенным в основу лекций учебником (Бока) заставляла его высказываться на лекциях мысли, не соответствующие его сложившемуся философскому убеждению. Последнее противоречит всем дошедшим до нас свидетельствам о характере Кантовых лекций. Впрочем мнение это противоречит также и общему взгляду современников на лекции Канта.

тивизм чувства, идеал свободной и целостной личности, в непосредственном чувстве совести находящей верного вождя своей жизни. Кант воспринял от Руссо эту интуицию непосредственности нравственного начала, безусловной достоверности свободы, веру в первоначальность личности и вытекающих из нее прав человека. Нравственность, носителем которой является свободная личность, первоначальна, она не есть функция нашего рассудка. «Если спросят меня, говорит Кант в «Критике практического разума», в чем собственно заключается чистая нравственность, как критерий морального состава каждого нашего действия, то я признаюсь, что только философы могли сделать сомнительным решение этого вопроса; ибо в обыкновенном человеческом разуме вопрос этот давно решен в каждодневном употреблении и столь же ясен, как различие между правой и левой рукой». В отличие от Руссо, для которого добро открывалось в чувстве совести и определялось как «общая воля», подчинение которой есть подчинение и своему подлинному «я», Кант более детально и вместе с тем несколько более рационалистически формулирует существо нравственности. «Общая воля», которая впрочем и для Руссо качественно, а не количественно (как «воля всех») отличалась от «частной воли», превращается у Канта в общность нравственной воли, и место чувства совести заступает долг, к которому Кант обращается с «апострофой», аналогичной известному «гимну совести» Руссо. Но это рационализирование нравственности Кантом не колеблет для него ее первоначальности. «Долг начертан грубейшими и всякому внятыми письменами в душе человека», повторяет Кант в одной из позднейших своих статей, и не нуждается в умствованиях рассудка, оценивающего действия наши не в их связи с личностью, соответственно породившему их «умонастроению» («категорически»), а «технически» — в их независящих от нашей воли следствиях.

С другой стороны, в отличие от Руссо Кант не отвергал культуры, не отвергал и разума. Открытие Руссо нравственности и свободы личности поставило для него поэтому вопрос о сочетании нравственности и разума, свободы и причинности, морального закона в нас и природы вне нас. Решение этого вопроса, из которого выросла «Критика чистого разума», заключалось в том, что Кант к знанию применил в известной мере ту же самую идею свободы, как автономии, которая благодаря этому и получила примат в его философии. Таким обра-

зом, не отвергая знания, Кант ограничивает знание пределами, которые оно само себе ставит, которые вытекают из внутренних, исконно присущих всякому знанию («априорных») законов. Детерминизм (утверждение причинности в мире природы, или «опыта») поэтому не только не исключает свободы, но требует ее, ибо из двух одинаково необходимо возникших в нашем уме мнений — детерминизма и индетерминизма — мы утверждаем познавательную неравноценность обоих, признаем (уже свободно а не необходимо!) превосходство первого, как принципа, вытекающего из идеала знания*). И обратно: нравственная свобода требует причинности, как закона, управляющего миром природных явлений. В мире, устроенном не согласно закону причинности, как его мыслит детерминизм, а иначе, наприм. финалистически (т. е. при предположении, что мир осуществляет предписанную ему извне цель), свободное действие не могло бы осуществляться, и долженствование было бы бессмысленно. Ибо, если бы явления природы определялись конечной целью, которую они осуществляют, то свободной воле человека нечего было бы делать. Только потому, что явления природы определяются не концом, к которому они неминуемо должны прийти, а предшествующими им явлениями, свобода может как бы вторгаться в мир и преобразовывать его согласно закону долженствования**).

В противоположность Просвещению, для которого человек был простым продолжением природы, Кант вскрывает в нем полярность двух начал — природного бытия и долженствования, необходимости и свободы: «звездное небо над мною, зрелище коего уничтожает мое достоинство как животной твари», и «моральный закон во мне, который открывает мне независимую от всего чувственного мира жизнь». Эту мысль Канта можно было бы формулировать словами поэта о душе, бьющейся «на пороге как бы двойного бытия», если бы только преобладающий опыт и природу мир не был по Канту отличным от бытия долженствованием. Человек не только психо-физическое существо, связанное с другими существами и с вещами в мире причинной необходимостью. Он также член других высших соотношений и закономерностей: как нравственная личность, связанная с другими личностями согласно закону долга, и как

*) Срв. Rickert. System der Philosophie. Изд. I. гл. 5, VI.

**) Срв. Hartmann. Diesseits des Idealismus und Realismus. Kantstudien, 1924, стр. 195 сл.

познающий субъект, который в знании связан с познаваемыми им объектами особой познавательной связью, ничего общего не имеющей с причинным — пространственным и временным — отношением. В сущности всё учение Канта об априорности знания сводится к этому утверждению первоначальности познавательного отношения, необъяснимости его из «суммы ощущений», если под ощущениями понимать чисто чувственное, причинное отношение между душой и телом человека, с одной стороны, и внешними вещами, с другой.

Для Канта однако познавательное отношение было однородно с отношением моральным. Это потому, что Кант в сущности знал только две закономерности — природы и должностования. Свобода поэтому для него была не «местом стыка» двух закономерностей — высшей и низшей*), но всегда была нравственным началом, обнаружением личности. В силу этого и «свобода знания», которая, как показано выше, предполагается детерминизмом природного мира явлений, была для него в последнем счете нравственной свободой, действием личности. Здесь именно корень Кантова «субъективизма» в гносеологии, т. е. понимания законов знания как законов актов, или действий познающего субъекта. Кантов субъективизм, утверждающий, что объективный мир природы укоренен в закономерности познающего субъекта, есть поэтому прямое следствие морализма Канта, чем он и отличается от всех других видов гносеологического субъективизма. Действительно, Кантова философия есть морализм, т. е. утверждение абсолютности нравственного начала, обнаружениями которого являются все другие ценности культуры. Положив пределы знанию и разоблачив природное бытие как только одну, ограниченную в себе, плоскость мира, Кант абсолютировал однако Добро. Не только знание есть для него действие познающего субъекта, но и прекрасное есть для него лишь «символ Добра», так же как и религия есть для него лишь «познание наших моральных обязанностей, как божественных заповедей».

Здесь опять таки Кант и встречается и расходится с Руссо: он дает рациональное выражение и философскую формулу тому, что у Руссо было только интуицией. Руссо отверг культуру на том основании, что она разрушает свободу и целостность человеческой личности. Постольку отрицание им куль-

*) Срв. Hartmann, цит. ст.

туры было маской морализма, т. е. утверждения абсолютности и превосходства нравственного начала*). Кант не отвергает культуры, но понимает ее как явление абсолютированного им Добра. Знание, искусство, религия имеют ценность, но они имеют ее потому, что они суть обнаружения Добра. Отрицание культуры во имя добра превращается у Канта таким образом в оправдание культуры *через* Добро. В этом превосходство Канта над Руссо, но и ограниченность его не как критика, бесконечно обогатившего философскую проблематику, а как творца философской системы. В частности, в понимании религии, как исключительно моральной веры, в стремлении ограничить ее догматы только тем, что может побуждать человека исполнять его моральный долг, в объяснении самой множественности вероисповеданий из неправомерного выхода религии за пределы морали, которая по существу своему одна для всех людей, — Кант сходится не только с Лессингом, но и с автором «Савойского викария». Но и здесь он существенно расходится с последним. Руссо, который, в согласии со своим веком, видел в культуре совокупность искусственно созданных с помощью рассудка установлений и которому поэтому Добро открылось в образе *природы*, признавал исконную благость человеческого естества («человек от природы добр», «первоначальные побуждения человека всегда благи»). Для Канта «человек от природы ни добр, ни зол, ибо он от природы вообще не есть моральное существо; он *становится* только таким, когда разум его подымает его до понятий долга и закона» (Педаг. § 102). Зло, как и Добро, относится к миру *нравственной* *закономерности. И если Кант призывает исконное тяготение человека к злу, то лишь для того, чтобы оттенить тем самым еще сильнее безусловное достоинство Добра, *свободно* избираемого человеком в противоположность его тяготению к злу. Если бы не было зла, то не было бы и Добра, ибо Добро есть лишь там, где оно торжествует над злом, где воля человека свободно разрешает, воздвигнутую злом для нравственного действия проблему. В этом последний смысл трудного учения Канта о «радикально злом в человеческой природе», в котором многие хотели видеть противоречие с приведенными выше из «Педагогик» словами. Кант оправдывает зло *моралистически*: свобода человека обнаруживается в победе его воли над тяготением к злу, без которого не было бы в мире нравственной проблемы,

*) Сравн. мою книгу «Основы педагогики», гл. 1 и 2.

значит нравственного действия и всей истории. Как существенно отличается эта моралистическая теодицея от теодицеи интеллектуализма, отрицавшего вообще реальность зла, видевшего в нем иллюзию нашего незнания, продукт ограниченности нашего ума, бессильного постичь гармонию вселенной. В которой все то, что нам *кажется* злом, разрешается как благостный аккорд не свободой творимого, а извечно пребывающего в себе Добра.

3.

Теперь нам легко будет понять как общий дух Кантовой педагогики, так и основные понятия ее, в частности те ее особенности, которыми она отличается от педагогики Руссо и непосредственных преемников Канта. Для Руссо, отвергавшего культуру и признававшего исконную благость человеческой природы, задача воспитания определялась, как возврат человека к природе. Отсюда свободный характер воспитания, утверждение самоценности детства и понятие отрицательного воспитания, не принуждающего ни к чему воспитанника, а только «мешающего, чтобы с ним что-либо было сделано»^{*)}. Морализм Канта проявляется не в отрицании культуры, а в «примате практического разума», и потому целью воспитания Кант полагает «морализование» человека, превращение его из природного существа, каким он рождается, в свободную нравственную личность, действующую согласно закону долга. «Цель воспитания — создание характера», а «характер есть способность (Fertigkeit) действовать согласно максима», так чтобы «идея долга была единственным мотивом поведения» (Педаг. § 78 сл.). Поэтому также «человек есть единственное существо, которое должно быть воспитано» (§ 1). Процесс воспитания и есть путь превращения природного существа (темперамента) в существо моральное (личность, характер). Этот процесс воспитания имеет несколько ступеней: он начинается с «культивирования», т. е. с развития в человеке способности следовать «техническим правилам», затем следует ступень «цивилизирования», т. е. способность следовать правовым правилам, и, наконец, весь процесс завершается «морализированием», т. е. воспитанием способности действовать согласно «категориче-

^{*)} Ср. мои «Основы педагогики», гл. I.

скому императиву» (§ 15). В этом различении ясно выступает различение Канта между «техническими» и «прагматическими» императивами, с одной стороны, и «категорическими императивами», с другой, проводимое им позднее в «Основоположении к метафизике нравов» (отд. II). Факт этот сам по себе уже достаточен для того, чтобы опровергнуть упомянутое выше мнение о противоречии «эмпирической педагогики» Канта его «трансцендентальной педагогике». Если первые императивы преследуют разрешение условных задач технического характера («правила умения»), а вторые имеют своей целью благополучие («правила мудрости») и подобно первым носят условный характер, то только категорические императивы отличаются безусловностью: действие согласно им носит в себе самом свою ценность.

Ставя целью воспитания превращение человека в свободную личность, Кант естественно иначе, чем Руссо, понимает свободный характер воспитания. Для Руссо человек от природы уже свободен, и естественное воспитание свободно у него в том смысле, что оно исключает принуждение. Для Канта человек не свободен, а только становится свободным, и потому принуждение не отвергается им, как у Руссо. Но так как воспитание имеет целью своей свободу, то и принуждение в воспитании оправдано только тогда, когда оно есть орудие свободы. Этим объясняется отношение Канта к игре и его понимание наказания. Кант дает классическое определение игры в ее отличии от работы. «В работе занятие приятно не само по себе, но оно предпринимается ради иного вне его находящегося умысла. В игре напротив занятие приятно само по себе, оно не преследует никакой вне него находящейся цели». «Чрезвычайно важно, чтобы дети научились работать. Человек есть единственное существо, которое принуждено работать». «Человек требует занятий, при том таких, которые включают в себя элемент принуждения». «Если бы Адам и Ева, оставаясь в раю, ничего не делали, то они стали бы жертвами скуки». «Дитя поэтому должно быть приучено к работе» (Пед. § 66—67). Кант не отрицает игры. Напротив «дитя должно оставаться дитятей», говорит он. Нет ничего хуже детей, с молодости взрослых. Это обезьяны, а не люди (§ 79, 90). Но игра должна быть орудием работы. Кант сам не сделал, правда, из этой своей мысли педагогических выводов об использовании и организации игры в целях будущей работы. Их сделал впоследствии уже только Фребель.

Будущее для Канта чрезмерно поглощало настоящее, откуда и преобладание в его педагогических взглядах момента работы над моментом игры.

С другой стороны, именно это преобладание даю Канту возможность правильнее, чем Руссо, оценить значение школы. Если дитя должно быть приучено к работе, то «где может быть культивирована эта склонность к работе, как не в школе?» «Школа есть связанная с моментом принуждения культура». (§ 67). Тем самым Кант гораздо правильнее оценивает и социальный момент в педагогике. Личность предполагает других личностей. Только в союзе личностей человек обретает свободу, становится самим собою. И потому воспитание к личности должно протекать в непрерывном трудовом общении с другими личностями. Индивидуальное воспитание Эмиля Жан Жаком искусственно, выдуманно. Неестественно, чтобы человек тратил свою жизнь на воспитание одного Эмиля. Необходимы поэтому школы, хотя и правильно, что для учреждения новых школ необходимо воспитать Эмилей (Фрагм. о педагогике).

В отличие от Руссо Кант признает также «искусственные наказания», а не только одни «естественные». Дела наказания на моральные и физические (под «физическим» он понимает «или отказ в желаемом или причинение наказания», под «моральными» — осуждение и выражение презрения), он дает решительное предпочтение моральным. Физические могут иметь место только там, где первые оказываются недостаточными. Вообще говоря, они нежелательны и свидетельствуют о неудаче воспитания: «они не могут повести к выработке хорошего характера». Наказание во всяком случае не должно иметь целью устрашение: это последнее не способно воспитать способность исполнять долг ради долга. Оно приучает исполнять должное ради посторонних мотивов, что противоречит существу правственности. На этом же основании Кант решительно отвергает награды. Наказание должно налагаться так, чтобы воспитанник сознавал, что единственной целью его является его исправление. Поэтому оно не должно сопровождаться аффектом гнева (§§ 78, 83 сл.). Не авторитет, а свобода является последнею целью воспитания; поэтому самый авторитет, служащий орудием свободы, должен быть основан на взаимном уважении воспитанника и учителя, на признании прав воспитанника как личности. Кант сам не дает соответствующей формулы. Но из общего характера его рассуждений о наказании можно заклю-

читать, что он понимает наказание как правовой акт. По отношению к естественному наказанию у Руссо Кант дает как бы антитезис, который потом Песталоцци пытался синтезировать с тезисом Руссо в своей идее патриархального наказания.

Несмотря на этот налет ригоризма, так соответствующего общему духу его этики (здесь сказалось несомненное влияние на Канта швейцаризма), Кант остается верен основной идее Руссо о *самодеятельности* воспитанника. Он согласен с Руссо, что задача воспитателя заключается не в том, чтобы что-либо делать за воспитанника, а в том, чтобы поставить воспитанника в условия, при которых он мог бы сам делать то, что он должен делать. Поэтому «следует, насколько это возможно, обходиться без каких-либо приспособлений». Ибо «приспособления только губят естественную способность» (§ 58). Однако, и здесь Кант не идет так далеко как Руссо: и «ничего неделание» воспитателя есть для него только один момент воспитания, а не исчерпывающая его формула. Воспитание всё же носит положительный характер, и подлинная самодеятельность не достигается простым упразднением принуждения, но кроется в себе последнее как один из своих моментов. Кант глубоко чувствует основной парадокс нравственного образования: моральное воспитание в подлинном смысле этого слова есть дело самой личности, продукт ее собственной свободы, ее собственного действия. Моральное воспитание есть всегда самовоспитание. «Ибо в том именно и заключается совершенство другого, как личности, что он сам в состоянии ставить себе цель своего действия согласно своим собственным понятиям о долге, и внутренне противоречиво требовать (вменять мне в долг), чтобы я должен был делать нечто, что никто другой, как он сам, не может делать» (Tugendlehre). Как истинный проблематик, Кант ограничивается только формулированием этой основной аллюзии в понятии нравственного образования. Решение Руссо («воспитатель должен ничего не делать») он уже отвергает. Положительное решение Фихте (воспитание имеет целью сделать воспитанника самым собою, для чего школа должна быть «островом будущего в мире настоящего») он в лучшем случае только еще предчувствует.*)

*) Впрочем срв. слова Канта (Пед. § 10): «Дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего возможно лучшего состояния человеческого рода, т. е. соответственно идее человечества и всего его назначения. Иначе говоря: задача воспитания — не воспроизведение ны-

В своих лекциях по педагогике Кант почти не останавливается на проблемах научного образования, или *дидактики*. В одном только параграфе (§ 76) касается он проблемы обучения, при чем не выходит здесь за пределы высказанного уже и Руссо принципа самостоятельности («Вы даёте знания. Хорошо. Я даю орудие, которым эти знания добываются» — «Эмиль»). Однако и здесь значение Канта бесспорно. Не сделав сам педагогических выводов, он своей теорией знания заложил основы всей современной дидактики. В другом месте («Основы педагог.» гл. 5) я пытался показать, что только на почве критической гносеологии, понятой в широком смысле этого слова, возможно преодоление основной дидактической антиномии — реальное или формальное образование. Знание не есть для Канта ни простая сумма восприятий, полученных извне из опыта, как это учил эмпиризм, ни логический анализ немногих основных идей, прирожденных душе человека, как это утверждал рационализм. Поэтому для гносеологии критицизма задача обучения не может состоять ни в простом сообщении полезных для жизни сведений (вытекающая из эмпирического взгляда на знание точка зрения реалистической дидактики) ни в воспитании в ученике формальной способности анализа и дедукции (рационалистический формализм в дидактике). Знание синтетично (против рационализма) и вместе с тем органично (против эмпиризма). Оно не есть простая сумма восприятий, а своеобразное особым законам подчиненное («априорное») отношение субъекта к бытию. По сравнению с причинным отношением, в котором мы пребываем как природные существа, получающие воздействие от вещей и в свою очередь на них воздействующее, познавательное отношение есть отношение «свободное» (срв. выше). Как учил еще Галилей, ученый — не пассивен в отношении к природе, но активно заставляет природу отвечать на поставленные им ей вопросы. Принципы знания («условия возможности опыта вообще» по Кантовой терминологии), говорит Кант, суть вместе с тем принципы бытия познаваемых предметов («условия возможности предметов опыта»). Это значит, что чтобы познавать природу,

нужно изменить природу, а создание нового поколения, которое было бы самим собою. В этом и заключается апория свободного воспитания, остающегося однако принудительным. (Ср. «Основы педагогики» гл. I и гл. 14).

надо прежде всего воспитать свой ум («культивировать» его) в подчинении тем априорным законам, которые, будучи принципами знания, суть вместе с тем и принципы бытия. Ибо и «свобода знания» («критика») есть в последнем счете автономия, т. е. подчинение себя своему собственному идеальному существу.

Таким образом задача обучения заключается не в том, чтобы навязать ученику извне некую сумму сведений, а в том, чтобы направить ученика на путь, идя которым он сам сможет добывать знание. Учащийся должен быть приучен пребывать в том специфическом отношении к миру, которое составляет существо знания. Иначе говоря, он должен быть приобщен к методу научного мышления. Это приобщение к методу не может быть достигнуто средствами дидактического формализма, который односторонне понимает знание, как анализ и дедукцию, и стремится подчинить ум однообразному шаблону готовых схем и формул. Приобщение к методу может быть достигнуто лишь на материале конкретных сведений, а не в отрыве от них, но, с другой стороны, и эти сведения должны преподаваться ученику не ради них самих, а ради тех принципов, которые в них сокрыты, или, лучше, того метода мышления, которым они порождены. Поэтому и основная задача учителя заключается в том, чтобы быть исследователем на глазах учеников, чтобы мыслить в классе и вовлекать их тем самым в процесс научного мышления.

Кант сам не сделал дидактических выводов из своей гносеологии, хотя в упомянутом «уведомлении о лекциях» (1765) он и говорит: «Учащийся не должен заучивать *мысли*, он должен учиться *мыслить*; его должно не нести, но вести (*leiten*) если хочешь, чтобы в будущем он был в состоянии самостоятельно идти». Поэтому я и «буду обучать не философии, что невозможно, а философствованию». В «Споре факультетов» Кант возвращается к этому вопросу, развивая здесь учение о составе научного образования. Значительно устарелое в настоящее время (Кант кладет в основу его деление наук на «исторические» и «рациональные»), оно всё же явилось первой попыткой дать научную теорию университета. Известные сочинения Фихте, Шеллинга, Стеффенса, Гумбольдта, сыгравшие такую роль в университетской дидактике, были опять таки ничем иным, как попытками решить поставленную Кантом проблему.

Замечательно, что одновременно с Кантом разработанную систему дидактики критического характера дал в целом ряде своих сочинений и пытался провести на практике Песталоцци. Основная мысль Песталоцци, что задача обучения заключается не в преподавании сведений, а в том, чтобы дать в руки учащемуся «нить» (Leitfaden, срв. Кантово „leiten“) к самостоятельному добыванию этих сведений, поразительным образом совпадает с учением Канта о методе. Самая (несколько топорная) теория Песталоцци об основных принципах знания (число, форма и слово) чрезвычайно близка к учению Канта о формах наглядного представления и категориях. В известном смысле можно, вместе с Наторпом, сказать, что в основных своих идеях дидактика Песталоцци есть не что иное, как прикладная Кантова гносеология. Сам Песталоцци ясно признавал эту близость своей педагогики к философии Канта. «Ход моего опыта приблизил меня в существенном к результатам Кантовой философии», пишет он в письме к Фелленбергу. Не менее ясно признавали это родство и ближайшие преемники Канта, особенно Фихте, прямо заявлявший, что педагогика Песталоцци есть не что иное, как прикладная философия трансцендентального идеализма («Речи к немецкой нации»).

5.

В настоящей статье мы хотели только напомнить основные идеи Кантовой педагогики. Выяснять влияние ее на последующую педагогическую мысль значило бы дать историю педагогики XIX и особенно начала XX века. Не всё, конечно, в системе Канта является современным. Кант был сыном своего века, и много в нем сохранилось еще элементов эпохи Просвещения. Вопреки своему морализму (а в значительной мере и благодаря ему) Кант выплачивает еще слишком обильную дань им самим преодоленному интеллектуализму. Это особенно ясно сказывается опять-таки в его этике. Свобода и личность, которые Кант поставил в центр своей теории нравственности (на место отвергнутой им идеи Блага), мыслятся им слишком отвлеченно и постольку формально и атомистически. «Общность воли», в которой он усмотрел качественное своеобразие нравственного действия, слишком много носит в себе еще следов своего происхождения от однородной, одинаковой «общей воли» Руссо. «Поступай так, чтобы максима твое-

го действия могла стать общим законом природы». В этой Кантовой формуле категорического императива нравственное действие слишком еще интеллектуалистически мыслится по типу «естественного закона с присущими последнему экземплярной одинаковостью и отвлеченной общностью. В нем отсутствует момент «незаменимости на своем месте», или индивидуальности, и соответственно этому нравственная свобода понимается Кантом, как способность только синтетического, а не творческого акта. Застуга Фихте заключается именно в том, что он «общность воли» углубил до понятия «индивидуального назначения» и Кантово «действие из уважения к моральному закону» понял как творческий акт личности, делающей себя незаменимой на этом судьбой ей уготованном месте.

В педагогике Канта указанная ограниченность его этики проявилась в ее отвлеченном космополитизме и в его наивной вере в действенность «морального катехизиса» (Срв. Tugendlehre, § 52). Моральный закон, долженствующий стать единственным мотивом поведения воспитанника, должен быть явлен ему в его чистом виде: для этого воспитанник должен научиться созерцать его в его мощи, средством чего Кант считает разбор с воспитанником соответствующих разительных образцов из жизни и истории. На место этого созерцания образцов Фихте ставит творческий труд в школьной общине, благодаря которому каждый отдельный ученик становится незаменимым членом объемлющего его целого. Это целое в свою очередь не есть нечто отвлеченное и одинаковое у всех времен и народов, но исторически определенная индивидуальность. Воспитание тем самым приобретает у Фихте национальный характер, и задача его определяется как преодоление предания через его усвоение, или, что то же, как нахождение своего незаменимого места в череде поколений. Этот уже вполне современный идеал трудовой школьной общины конечно существенно отличается от педагогических взглядов Канта. В известном смысле он означает некоторый возврат к интуитивизму Руссо, некоторую реабилитацию столь отрицавшегося Кантом чувства и в педагогике — реабилитацию момента игры и идеи самооценности детства. Уже у Песталотци заметна эта тенденция, хотя Песталотци и не дает еще настоящего синтеза. Но во всяком случае самый этот отход от Канта оказался возможен лишь на почве Кантовой этики и Кантовой педагогики. Поэтому, поскольку современная педагогика окончательно изживает тот

рецидив интеллектуализма, который связан с именем Гербарта, поскольку идеи труда, личности и школьной общины опять становятся в центре педагогической теории и практики, поскольку, наконец, недавнее увлечение психологией сменяется стремлением обосновать педагогику на философии, — педагогика возвращается на тот путь, который ей когда то был указан Кантом. Конечно нео-кантианство в педагогике (как это и показывает пример П. Наторпа), еще менее чем нео-кантианство в философии, может быть простым возвратом к Канту. Речь идет и здесь не об усвоении Кантовой педагогической системы, а об одолении той *проблематики*, которую Кант поставил перед педагогическим мышлением. Если в философии Канта она нередко чрезмерно затупевывается систематическими моментами, во многом ныне устарелыми и уже неприемлемыми, то в педагогике Канта, уже в силу отрывочности и фрагментарности последней, она выступает во всей своей полновесной чистоте.

Проф. С. И. Гессен.

Прага, апрель 1924.
