Н.Е. ВОРОБЬЁВ (Волгоград)
А.Ю. ШАЧИНА (Мурманск)

ВЛИЯНИЕ ФИЛОСОФИИ И. КАНТА НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Со ссылкой на высказывания известных педагогов-ученых показано значение произведений И. Канта для развития педагогической науки. Представлена контекстуализация философско-педагогических идей Канта в разных направлениях педагогической мысли: гуманитарно-научном, скептико-трансцендентально-критическом, а также в педагогике признания.

Ключевые слова: *«критика педагогического разума», метафизическая сущность личности, гуманитарно-научная педагогика, философско-педагогические идеи И. Канта, скептико-трансцендентально-критическая педагогика, педагогика признания.*

Представители немецкого классического идеализма уделяли первостепенное внимание вопросу о назначении человека и в связи с этим обучению и воспитанию. Здесь можно назвать как знакомые всем имена Канта, Гегеля, Шиллера, Шлейермахера, Фихте, Шеллинга, Вильгельма фон Гумбольдта, так и менее известные, например неокантианцев Пауля Наторпа или Ричарда Хенигсвальда. Идеи этих философов вновь зазвучали и были развиты в педагогическом ключе после Второй мировой войны. Следует также заметить, что работы современных мыслителей Юргена Хабермаса, Никаса Лумана и Акселя Хоннета, В. Клафки имеют большое педагогическое значение в настоящее время.

Философско-педагогические идеи немецких мыслителей не оставались без должного внимания российских ученых-педагогов. Так, основатель нашей современной педагогики К.Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» часто обращался к творчеству Канта, Гегеля и др. В начале XX в. в России были популярны философско-педагогические произведения неокантианцев. Особый вклад в дело их осмысления и развития внесли М. Рубинштейн и С. Гессен. Однако их произведения были преданы забвению в Советском Союзе, где все культурные достижения были поставлены на службу идеологии и социальным потребностям. Для российской системы образования до последнего десятилетия XX в. были характерны знаниевая парадигма и эмпиризм в методологии. Переход к новой личностно ориентированной парадигме образования ставит новые проблемы, в частности принципиальную невозможность воспитания и образования человека в строгом смысле слова. Объяснение этому надо искать в том, что личность – это не сугубо антропологическая категория, не категория бытия природного порядка, а *метафизическая* в своем изначально Божественном назначении, которое вообще не подсудно научному познанию [22, S. 28]. Эта «само-бытийность» личности, утверждаемая категорическим императивом Канта, обусловливает границу педагогики, которую она не может переступить и которой нельзя пренебрегать. Этим показана необходимость «критики педагогического разума» [6].

Сегодня мы снова наблюдаем борьбу между научными идеями и инструментализирующей человека, оценивающей его экономически и политически социальной практикой. Эти процессы имеют глобальный характер. Реальные цели образовательных учреждений критически определяются как конкурентоспособность, способность соответствовать данному обществу и способность продвигать себя. Результат такого образования: «… выпускник способен под сильным, часто также бессмысленным давлением известным упорством преследовать цель» [15, S. 13]. Педагоги говорят о «состоянии бедствия в сфере воспитания», «катастрофе в сфере воспитания» или даже о «катастрофе в сфере обучения и воспитания». На это указывает, например, Ф. Ладентин [12, S. 3].

Немецкий исследователь в области педагогики Генрих Вестерман отмечает, что как для теоретической, так и для практической педагогики сегодня характерно «многоголосие высказываний». Нет согласия в понимании педагогических задач, отсутствует единый понятийный аппарат. Вследствие этого возникает вопрос: можно ли в принципе помыслить «то объединяющее», с которым связано «необходимое и всеобщее притязание». Вместо ответа, как критически замечает Г. Вестерман, мы имеем необозримое множество теоретических и практических проектов, но в большинстве случаев они ориенти-

© Воробьёв Н.Е., Шачина А.Ю., 2013

руют на «здесь и сейчас, на полезное, целесообразное, практическое», при этом в них совершенно нет места вопросам о «последних» целях жизни [23, S. 9–10].

При этом надо заметить, что вопросы эти в Германии не совсем преданы забвению. Так, известный представитель немецкой педагогики Х. фон Хентинг относит размышление над «последними» метафизическими вопросами к одному из шести сформулированных им критериев образования, которые, по его убеждению, не подлежат эмпирическому измерению. Однако педагог всегда должен иметь их в виду, если он оценивает свою деятельность не просто по показателям успеваемости учащихся. К таким вопросам относятся постулаты чистого практического разума – Бог, свобода, бессмертие. Тот, кто не испытывает беспокойства по поводу этих «вечных» вопросов, – ненадежен, некритичен, духовно беден [4, S. 92–94].

Отказываясь учитывать интеллигибельную природу личности, педагоги и психологи объективируют ее, забывая при этом о том, что личность сама должна объективировать [19, S. 16]. По нашему убеждению, очень точна оценка ситуации В. Фишером: «… педагогическое мышление без Канта можно представить только как карикатуру» [3, S. 126]. Именно «коперниканская революция» Канта способствовала коренному изменению взглядов на проблемы обучения и воспитания – нравственного, эстетического и религиозного [11]. Если мы не задумываемся над вопросом о метафизических истоках личности, наши методы воспитания не будут ничем иным, как морализаторским сообщением ценностей, прописных идеологических истин, ориентирующих воспитанников прежде всего на общественное мнение, как это было в недавнем прошлом в странах социализма, – вспомним оценки за поведение и прилежание и т. п.

По Канту, «когда мы говорим о моральной ценности, то существенны не действия, которые мы видим, но внутренние принципы, которых мы не видим» [2, с. 101]. Чтобы не забыть об этом, педагогам следует наконец осознать, что достижения в области их науки во всех ее «что» и «как» должны быть философски обоснованными. Каждое педагогическое действие должно быть философски оправдано, в противном случае оно не может считаться педагогическим [21, S. 52–54]. По словам А. Петцельта, «педагогика должна стать философской, или Я станет природным объектом» [17, S. 24]. В связи с этим мы снова и снова обращаемся к Канту, и в его критической философии мы вместе с Ергом Рулоффом видим проект педагогической науки, которая требует не регулирований и нормирований воли и в этом смысле «морализирования», а всеохватывающего обладающего способностью суждения рассудка и управляющего разума [20, S. 28].

Очень точной представляется оценка философии Канта известным немецким педагогом XX в. Теодором Литтом. По словам ученого, эта философия, для которой характерна чистота и строгость трансцендентального метода, направлена на вопрос о человеке. Ее цель такова: « … показать, развить и обосновать, как человек возвышается над эмпирическими условиями своего существования, что отличает его от сходных с ним по строению организма живых существ, что приближает его к “высшему существу” – пусть таковое может быть мыслимо только лишь как “необходимая идея”» [14, S. 24].

Для изучения педагогической системы Канта большую роль играют его критические произведения, а также «Антропология с прагматической точки зрения» (лекции по антропологии, которые записывались с его слов студентами и были обнаружены в архивах, теперь изданы и стали доступнее для исследователей его педагогической мысли), наконец, изданный Т. Ринком трактат «О педагогике».

Педагогика Канта нашла свое нормативное понятие в принципе Просвещения, который характерен как для обучения, так и для воспитания. Основная задача педагогов – помочь человеку достигнуть совершенства, что означает помочь ему обрести мужество пользоваться собственным разумом [7, VIII, S. 35]. Проблему лени и трусости пользоваться своим собственным разумом Кант поднимает, как известно, в произведении «Ответ на вопрос: что такое просвещение?». Работа адресована всем взрослым и в особенности педагогам, т.к. она формулирует главную цель воспитания.

При этом необходимо подчеркнуть, что разумным может считаться только действие, не противоречащее требованию нравственности, т.е. категорического императива. Здесь представляется необходимым пояснить следующее. Человек способен к такому действию лишь при условии того, что он может действовать из максим (субъективных принципов): «Во всех моральных суждениях в высшей степени важно обращать исключительное внимание на субъективный принцип всех максим. Чтобы вся моральность

поступков усматривалась в необходимости их по долгу и из уважения к закону, а не из любви и склонности к тому, что эти поступки должны порождать» [1, с. 495].

Дети, согласно Канту, не способны иметь максимы, т.е. не могут быть нравственными в строгом смысле слова. Для этого их надо воспитывать. Кант претендует на роль первооткрывателя метода нравственного воспитания, представленного в заключении ко второй части «Критики практического разума» и в «Метафизике нравов». В первом учении о методе речь идет о том, как подвести воспитанника к пониманию долга и категорического императива. Во втором учении о методе обсуждаются цели чистого практического разума и дается ответ на вопрос, что значит быть добродетельным [10].

Метод, описанный Кантом в «Критике практического разума», применим к работе с детьми, когда они достигли возраста примерно десяти лет. Перед этим дети должны усвоить моральный катехизис, который должен нести в себе правовые аспекты. Ранее, в «Основоположении к метафизике нравов», Кант показал, как возможен категорический императив. Нравственный закон для людей как существ не только интеллигибельных, но и наделенных чувственностью, стало быть, склонностями, предстает как императив, т.е. как требование разума. Разум пробуждает в человеке уважение к моральному закону, значит, нравственное чувство – это интеллектуальное чувство. Другими словами, разум – это принцип не только моральной правильности, но и моральной мотивации [9, S. 126]. Всегда ли разум способен так воздействовать на нашу чувственность, чтобы мы отдали предпочтение решению в пользу нравственного поступка? Человек должен быть готов усмирить свою чувственность, свои склонности, поступиться своим самолюбием. Борьба эта непростая. Если человек не дисциплинирован, не культурен, если у него проблемы с социализацией, то у него мало шансов стать в кантовском смысле совершеннолетним, как бы этого ни требовал a priori его разум. Склонности, которые, если их не обуздывать, имеют обыкновение перерастать в страсти и аффекты, будут увещевать приступить нравственный закон и действовать не из долга, а им в угоду. К счастью, чувство уважения к нравственному закону подлежит культивированию: «Мы имеем не только долг усиливать это чувство в нас самих; мы должны также найти подходящие средства культивировать его в других людях» (Там же, S. 136).

Кант, следуя Руссо, подчеркнул, что первое воспитание должно быть негативным, т.е. ребенка следует оберегать от раннего знакомства со всякого рода злом [7, S. 891–892]. Это объясняется тем, что людям, от рождения наделенным задатками добра, согласно Канту, свойственна тяга к злу. При знакомстве с предметом (например, злые, несправедливые поступки взрослых) она может перерасти в склонность, а потом и в страсть. С учетом вышеизложенного Кант сформулировал задачи воспитания для раннего детства. Это уход (в процессе которого ребенок с рождения должен рассматриваться как наделенное задатками разума существо), дисциплинирование, культивирование, «социализирование», которые всегда должны иметь в виду нравственное воспитание. Вместе с Нитхаммером мы рассматриваем эти этапы воспитания как «чувственную подготовку к нравственности» [16]. Религиозное воспитание, согласно Канту, должно не предшествовать нравственному, но следовать за ним.

Одну из самых больших проблем воспитания Кант видит в том, чтобы объединить требование подчиняться законному принуждению и способность пользоваться собственной свободой: «Принуждение необходимо! Как я культивирую свободу при принуждении? Я должен приучить своего воспитанника терпеть ограничение его свободы и в то же время должен привести его к тому, чтобы он [научился] пользоваться своей свободой» [7, IX, S. 453]. При этом важно подчеркнуть, что свобода, согласно Канту, – это прежде всего рефлексивная, а не просто негативная подчеркивающая индивидуализм свобода. Рефлексивная свобода заключается в подчинении требованию открытого в самом себе нравственного закона, всеобщего и необходимого. В этом, по Канту, и заключается смысл автономии. Философ подчеркивает важность «воспитания и наставления», основанных на принципах (Там же, S. 451).

В истории педагогики Германии был период, когда ученые отказывались учитывать произведения Канта, кантианцев и неокантианцев. Такие процессы были характерны для первой трети XX в., когда особые признание и влияние получила философия жизни Вильяма Дильтея. Дильтей и его последователи, представители герменевтической или так называ-

емой гуманитарно-научной педагогики (giesteswissenschaftliche Pädagogik), критиковали учения Канта о субъекте в угоду конкретной исторической субъективности [6, S. 29]. Так, для Т. Литта педагогика – это герменевтическая практическая дисциплина, хотя он и, соответственно, его учение, испытывали на себе влияние и Канта, и Гегеля.

Т. Литт видел назначение педагогики в том, чтобы «открыть в рожденном во времени значимое вне времени» [13, S. 74]. Вслед за Гегелем он рассматривал образование как «толковое “введение” в образ объективного духа» (Там же, S. 75). Литт критикует Канта и все педагогические теории, которые оперируют идеальными принципами, «общезначимыми законами, абстрактными, всюду применимыми правилами», т.к. «это лишает всякой возможности открыть в уникальности ни в коем случае не обобщенной ситуации дух его вездесущности» (Там же, S. 78). Литт отказался от всякой ориентированной на будущее картины человека. Иметь перед глазами такую картину для него означало бы оказывать насилие над образованием будущего поколения. В этом пункте он также не согласен с Кантом и его последователями, которые, с его точки зрения, все-таки имеют такой проект, хотя и не хотят это признавать, выдавая свои теории не за программы, а за идеальные направления развития (Там же, S. 30).

С нашей точки зрения, представители трансцендентально-критической педагогики также отклоняют всякое насилие и инструментализацию в процессе обучения и воспитания. Это направление педагогической мысли в Германии возникло как самокритика гуманитарно-научной педагогики и направлена на критику неразумного характера общественной и педагогической действительности [8, S. 123]. Ученые данного направления в области педагогики снова подняли вопрос о принципах, которые должны лежать в основе методологии педагогики и постижение которых возможно только a priori.

Так, ученик известного неокантианца Р. Хенигсвальда А. Петцельт задается в своих трудах вопросом о личности как о человеке спрашивающем. При этом речь идет о единстве задаваемых вопросов, единстве, которое соотносится с божественным гармоничным единством всех истин. В отличие от Литта, Петцельт оперирует в своем исследовании понятиями философии Канта. Он затрагивает тему субъекта и субъективности, соглашаясь с тем, что в первой критике Канта содержится много точных и однозначных формулировок о природе человеческого Я, что особенно четко можно продемонстрировать на примере кантовского «я мыслю». Для Петцельта ясно, что Я апперцепции не может быть эмпирическим, но он считает, что Кант недостаточно развил свои мысли и предлагает на наш суд свое учение о субъекте и субъективности, которые относятся друг к другу как факт и принцип. Субъект, согласно Петцельту, всегда стоит на службе своей стремящейся к объективности субъективности, между ними всегда отношения долженствования [19].

Петцельт также дополняет философию Канта тем, что рассматривает истину как с необходимостью принадлежащее человеческой природе измерение [18, S. 11]. В связи с этим его учение – это прежде всего учение о диалоге в процессе обучения и воспитания, в процессе достижения истины, которую невозможно просто сообщить, передать.

Петцельт обосновал направление в педагогике, называемое сейчас ориентированным на принципы научной педагогики. Он также был учителем представителей направления педагогической мысли в Германии, которая известна как скептико-трансцендентально-критическая педагогика. Данная группа исследователей (В. Фишер, Ёрг Рулофф, М. Хейтер) считает своей задачей опровержение мифа о том, что в современном мире наверняка знают, как обучать и воспитывать. Не пропагандируя полный отказ от современных достижений в области педагогики как таковой, они выявляют в них то, что достойно критики.

В Германии последнего десятилетия также известно направление философско-педагогической мысли, которое исходит из идеи признания личности. Большой вклад в обоснование педагогики признания внесли труды профессора университета Франкфурта-на-Майне А. Хоннета. Данное направление учитывает идеи как Канта, так и Гегеля, усматривает, однако, что понятие свободы, как его представил Кант, недостаточно. Чтобы стать и быть действительно свободными, мы должны учиться и учить детей быть еще и социально свободными. Полное понятие свободы можно продемонстрировать как треугольник: негативная свобода – рефлексивная свобода – социальная свобода. Несоблюдение этого ве-

дет к патологиям. Несмотря на то, что достижение социальной свободы можно до некоторой степени рассматривать как индивидуальную задачу каждого, надо признать, что здесь провозглашается еще и общественная задача, адресованная руководителям разных уровней [5].

Литература

1. Кант И. Критика практического разума // Сочинения в 4 томах на немецком и русском языках. М. : Моск. филос. фонд, 1997. Т. 3. С. 277 – 733.
2. Кант И. Основоположения к метафизике нравов // Сочинения в 4 томах на немецком и русском языках. М. : Моск. филос. фонд, 1997. Т. 3. С. 39 – 276.
3. Fischer W. Immanuel Kant // Philosophen als Pädagogen wichtige Entwürfe klassischer Denker / hrsg. Von Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1998. S. 125 – 139.
4. Hentig von H. Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007.
5. Honneth A. Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin : Suhrkamp, 2011.
6. Hufnagel E. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg : Königshauen & Neuman, 1990.
7. Kant I. Gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe). Berlin, 1900.
8. Keckeisen W. Kritische Erziehungswissenschaft // Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung / hrsg. Von Dieter Lenzen; Klaus Mollenhauer. 2. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1992. Bd. 1. S. 117 – 138.
9. Klemme H.F. Praktische Gründe und moralische Motivation. Eine deontologische Perspektive // Moralische Motivation. Kant und Alternativen / hrsg. Von Heiner F. Klemme, Manfred Kühn, Dieter Schöneker. Hamburg : Felix Meiner Verlag, 2006. S. 113 – 153.
10. Koch L. Kants ethische Didaktik. Würzburg : ERGON Verlag, 2003.
11. Koch L. Kants Revolutionen // Kant – Pädagogik und Politik / hrsg. Von Lutz Koch und Christian Schönherr. Würzburg : ERGON-Verlag, 2005. S. 9 – 22.
12. Ladenthin,V. Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden // Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 2007. S. 3 – 10.
13. Litt T. Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart: Klett Verlag, 1965.
14. Litt T. Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1949, 2., verb. Aufl.
15. Müller B. Wer spricht von Siegen, wenn Überstehen alles ist: Warum alle Bildungsreformen wie Pendelschläge verfahren und nie befriedigende Resultate zeigen // Süddeutsche Zeitung Nr. 191, 20./21. August 2011, S. 13.
16. Niethammer A. Kants Vorlesung über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt a. M. : Peter D. Lang Verlag, 1980.
17. Petzelt A. Kant: „Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen“. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüller-Verhältnis // Einführung in die pädagogische Fragestellung: Aufsätze z. Theorie d. Bildung. Teil II / Hrsg. Von W. Fischer. Freiburg in Breisgau: lambertus, 1963. S. 9 – 61.
18. Petzelt A. Pädagogik und Philosophie. Einführung in die pädagogische Fragestellung: Aufsätze z. Theorie d. Bildung. Teil I / hrsg. Von W. Fischer. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 1961. S. 11 – 24.
19. Petzelt A. Subjekt und Subjektivität. Weinheim; München : Juventa Verlag, 1977.
20. Ruhloff J. Auch Metallisierung? Bemerkungen zur Aktualität von Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe // Kant – Pädagogik und Politik / hrsg. Von Lutz Koch und Christian Schönherr. Würzburg: ERGON, 2005. S. 23 – 32.
21. Ruhloff J. Pädagogik ohne praktisch-philosophisches Fundament? // Kant und Pädagogik: Pädagogik und prakt. Philosophie / hrsg. Von Juergen-Eckerd Pleines. Würzburg : Königshausen und Neumann, 1985. S. 47 – 54.
22. Sergeev K.A. Kants Philosophie und die neueuropische Position: Vorrede zur Ausgabe // Traktate / I. Kant. Sankt-Petersburg : Nauka, 1996. S. 5 – 146.
23. Westermann H. Prinzip und Skepsis als Grundbegriffe der Pädagogik. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: peterlang, Europäischer Verlag für Wissenschaften.

Influence of the philosophy of Kant on the development of pedagogy

With the reference to the ideas of famous scientists there is shown the significance of the works of Kant for the development of pedagogy. There is represented the contextualization of philosophical and pedagogical ideas of Kant at different areas of pedagogic thought: humanities and science, skeptical transcendental-critical pedagogy, as well as the pedagogy of recognition.

Key words: *“Criticism of pedagogical mind”, metaphysical essence of personality, Humanities and science pedagogy, philosophical and pedagogical ideas of Kant, skeptical transcendental-critical pedagogy, pedagogy of recognition.*