

УДК 37.01+ 172+ 177

## МУЖЕСТВО ПОЛЬЗОВАТЬСЯ СОБСТВЕННЫМ УМОМ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

**А. Ю. Шачина**

независимый исследователь (Мурманск)  
anna\_shachina@mail.ru

**Аннотация.** В статье разрабатывается проблема ориентиров образования. Цель статьи состоит в том, чтобы показать, что такие ориентиры не должны исчерпываться исключительно прагматическим аспектом, т. е. освоением профессии, но должны включать в себя морально-практическое измерение, т. е. воспитание самостоятельного мышления как фундамента морального образования личности. При этом мышление должно быть не только самостоятельным, но еще и правильным, т. е. соответствовать критериям всеобщности, согласно категорическому императиву и сообщаемости, согласно требованиям канона чистого разума. В результате исследования были сделаны выводы о том, что мужество пользоваться разумом – это девиз просвещения, а просвещение – это принцип и цель образования. Также сделан вывод, что цель образования может быть достигнута только в условиях свободы, реализованной в политико-правовых институтах государства. Но и само государство зависит от того, насколько граждане способны раскрыть свой потенциал и иметь мужество мыслить самостоятельно, а также обладать умением мыслить правильно.

**Ключевые слова:** просвещение, разум, мораль, образование, воспитание, свобода, политика, право.

**Для цитирования:** Шачина, А. Ю. (2024). Мужество пользоваться собственным умом как цель образования. *Respublica Literaria*. Т. 5. № 2. С. 110-123. DOI: 10.47850/RL.2024.5.2.110-123

## THE COURAGE TO USE YOUR OWN INTELLIGENCE AS A PURPOSE OF EDUCATION

**A. Yu. Shachina**

Independent Researcher (Murmansk)  
anna\_shachina@mail.ru

**Abstract.** The paper develops the problem of educational guidelines. The purpose of the article is to show that such guidelines should not be limited exclusively to the pragmatic aspect, i.e. mastering the profession, but should include a moral and practical dimension, i.e. education to independent thinking as the foundation of the moral education of the individual. Moreover, thinking should be not only independent, but also correct, i.e. meet the criteria of universality according to the categorical imperative and communicability according to the requirements of the canon of pure reason. As a result of the study, it was concluded that courage to use your own intelligence is the motto of enlightenment, and enlightenment is the principle and purpose of education. It was also concluded that the purpose of education can be achieved only in conditions of freedom realized in the political and legal institutions of the state. But the state itself depends on how much citizens are able to reveal their potential and have the courage to think independently, as well as the ability to think correctly.

**Keywords:** enlightenment, reason, moral, education, upbringing, freedom, politics, law.

**For citation:** Shachina, A. Yu. (2024). The Courage to Use Your Own Intelligence as a Purpose of Education. *Respublica Literaria*. Vol. 5. No. 2. Pp. 110-123. DOI: 10.47850/RL.2024.5.2.110-123

2024 г. ознаменован 300-летним юбилеем великого философа Иммануила Канта (22.04.1724 – 12.02.1804). Этот мыслитель положил начало новой эпохе развития метафизики, обозначив границы человеческого познания и в то же время обосновав необходимость веры в постулаты человеческого разума, это – вера в Бога, свободу воли и бессмертие души. Открытие им трансцендентального единства апперцепции и сегодня имеет большое практическое, особенно педагогическое значение. Не отрицая важности эмпирических методов для наук о человеке, оно указывает на недопустимость понимания педагогики как эмпирической науки, подобно естественно-научным дисциплинам, ведь ее предмет исследований не подлежит объективации, т. к. сам должен все постоянно объективировать, кроме себе подобных. Кант наделяет человека статусом вещи в себе. Например, если говорить о нравственности, то о человеке должно судить, по словам Канта, не по поступкам, которые мы видим, а по принципам, которых мы не видим. Человек провозглашается не пассивным транслятором опыта предшествующих поколений, а законодателем для природы, что сам Кант назвал коперниканской революцией в философии. В настоящее время мы говорим о его четырех революциях: в теоретическом познании, в этике, в эстетике и, конечно, в педагогике [о четырех революциях ср.: Koch, 2005].

*Теоретическая революция.* Объекты нашего познания, в отношении того, что составляет их предметность или объективность, следуют за познающим разумом. Показана *продуктивная* деятельность мыслящего субъекта, которая ни в коем случае не является рецептивной, наоборот: предмет как таковой определяется им самим на свой собственный лад. Так *субъект* становится причиной предметности, источником объектов как таковых. Согласно Канту, рассудок не только обладает способностью путем сравнения явлений составлять себе правила, но он сам дает законодательство для природы.

*Революция в этике.* Речь идет о кантовском парадоксе чистого практического разума: «Здесь уместно объяснить парадокс метода в критике практического разума, а именно – то, что понятие доброго и злого должно быть определено не до морального закона (в основе которого оно даже должно, как нам кажется, лежать), а только ... согласно ему и им же» [Кант, 1997а, с. 438-439]. Нет моральных «ценностей», которые мерцали бы над нами на нравственном звездном небе и которые нужно было бы только «снять». Более того, они «продуцируются» посредством деятельности практического разума, подобно тому, как предметы теоретического познания имеют источник в чистом теоретическом разуме [Koch, 2005, р. 15]. Кажущаяся парадоксальной концепция Канта такова: человек в качестве свободно действующего существа с необходимостью подчинен нравственному закону. Но в то же время он все же действует автономно (законодательно) – согласно таким субъективным принципам (максимам), которые понимаются как всеобщий закон для всех разумных существ [ср.: Klemme, 2004, pp. 23-25].

*Революция в эстетике.* Субъект есть источник и творец того, что мы превозносим в предметах как прекрасное и возвышенное.

*Революция педагогики.* Та формула категорического императива, согласно которой человека нельзя использовать только как средство, но всегда в то же время как цель, становится *regula generalis* (универсальным правилом) педагогики: в негативном аспекте она отвергает все объективирующие личность воспитанников педагогические инструментариумы, в позитивном же отношении она обязывает направлять все педагогические устремления

на решение задачи: образование личности. Здесь уместно привести призыв Канта *иметь мужество пользоваться своим собственным разумом*, т. к. без самостоятельного мышления не обойтись там, где дело касается проверки принципов и самоопределения личности. Кант претендует быть первооткрывателем метода нравственного воспитания.

Представляется необходимым назвать известных немецких философов и исследователей в области философии образования, которые внесли огромный вклад в определение значения творчества кенигсбергского философа и гражданина мира Канта для педагогики (и оказали огромное влияние на научное и творческое становление автора данной статьи). Это, прежде всего, Буркхард Тушлинг, Райнхард Брандт, Эрвин Хуфнагель, Ганс-Мартин Герлах, Фолькер Герхардт, Маргит Руффинг, Лутц Кох, Теодор Адорно, Аксель Хоннет, Хайнер Ф. Клемме, Миха Брумлик, Ульрика Прокоп, а также представители школы трансцендентально-критической педагогики, основоположником которой был ученик неокантианца Рихарда Хенигсвальда Альфред Петцельт.

Также необходимо подчеркнуть, что философия Канта приобретает особую актуальность сегодня, когда, с одной стороны, мы говорим об искусственном интеллекте не только как о достижении человечества, но и, с другой стороны, как о потенциальной опасности для человечества – угрозы утраты интеллекта человеком. Психиатры бьют тревогу, что вскоре мы будем иметь дело с поколением взрослых людей, которые по уровню своего психического развития не опережают полуторогодовалого ребенка: именно в этом возрасте ребенок должен научиться отличать объект от субъекта, а не объективировать всех подряд всю оставшуюся жизнь, например, не понимая, в чем отличие эмпирической эффективности от действительной подлинной продуктивности<sup>1</sup>. Так каким же должно быть образование, обучение и воспитание, чтобы не допустить и / или преодолеть этот кризис человечества?

Для последователей Канта ответ очевиден – это образование, которое рассматривает человека, ребенка, как существо, наделенное не ценой, а ценностью для самого себя, т. е. достоинством. А становится он таким потому, что наделен от рождения всеми задатками нравственного существа, принадлежащего не только природному миру с его достаточностью и причинно-следственными связями, но и миру интеллигентному, где действуют законы свободы. Уже младенец обладает личностным потенциалом, т. е. способностью к развитию нравственного чувства. Оно, согласно Канту, есть чувство уважения к нравственному закону, категорическому императиву, который каждый способен обнаружить, внимая гласу своей собственной совести, а также следуя определенному правилу: проверять свои максимы, субъективные принципы, на то, не противоречат ли они требованию категорического императива. Однако, согласно Канту, человек от рождения не является еще нравственным существом, а должен только стать таковым в процессе обучения и воспитания. Педагогическое кредо Канта таково: «Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию ... Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание ... Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию

---

<sup>1</sup> Spitzer, M. (2020). *Digitalisierung in der Wirtschaft: IT-Forum Oberfranken*. 21.07.2020. [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=v-HQW6Liblo> (Accessed: 14 April 2024); Winterhoff, M. (2023). *Seine Majestät das Baby' Wie Erziehung narzisstisch macht* [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=HErQx3Vi67g> (Accessed: 14 April 2024).

человечества... Теперь это может осуществиться. Ибо лишь теперь начинают судить правильно и давать себе ясный отчет в том, что, собственно, относится к хорошему воспитанию. Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше, и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности. Эта надежда открывает нам в перспективе будущее, более счастливое поколение людей» [цит. по: Кант, 1980, с. 444-448].

Известно, что Кант читал лекции по практической педагогике (другими словами, по искусству воспитания) сначала в зимнем семестре 1776 / 77 гг., затем в летнем семестре 1780 г., в зимнем семестре 1783 / 84 гг. и в зимнем семестре 1786 / 87 гг. Его ученик, а позже коллега Фридрих Теодор Ринк издал в 1803 г. текст «Трактат о педагогике» за авторством И. Канта. Этот текст не представляет строго аргументированного и системного труда И. Канта, это – собрание важных афоризмов на педагогическую тему. Насколько они соответствуют мысли самого Канта, можно выяснить, сравнивая эти мысли с похожими или идентичными в изданных самим Кантом произведениях. Педагогическая система Канта позволяет себя реконструировать из его произведений: «Антропология с прагматической токи зрения», «Основоположение к метафизике нравов», «Критика чистого разума», «Критика практического разума», «Критика способности суждения», «Религия в пределах только разума», «Ответ на вопрос: “Что такое просвещение?”», «Метафизика нравов» и др. «Трактат о педагогике» является важным, но не единственным текстом, где изложена теория нравственного воспитания И. Канта.

Педагогика Канта имеет своим фундаментом антропологию. Важно, что такую антропологию следует понимать более чем эмпирическое учение, но с учетом его трансцендентальной философии. Кант ставил перед собой цель, словами Теодора Литта: «... показать, развить и обосновать, как человек возвышается над эмпирическими условиями своего существования, что отличает его от [других – А. Ш.] сходных с ним по строению организма живых существ, что приближает его к “высшему существу” – пусть таковое может быть мыслимо только лишь как “необходимая идея”» [Litt, 1949, p. 24].

Эрвин Хуфнагель так разъяснял в своей книге «Научный характер педагогики» взаимосвязь и взаимозависимость трансцендентальной философии и педагогики Канта: «В педагогической теории Канта, рассматриваемой систематически, присутствуют все существенные определения его трансцендентальной философии. Важно определение места педагогики в контексте основного трансцендентального учения. При этом важно определить функцию педагогики, которую она выполняет в связи с трансцендентальной теорией. Педагогика для Канта – кирпичик в трансцендентальной систематике, и если удалить этот кирпичик, то рухнет все искусно созданное трансцендентальное строение. Кант разрабатывает в строгом смысле трансцендентальную педагогику. Педагогика одновременно и предшествует пониманию трансцендентального учения, и следует за ним – следует, так как иначе ей неоткуда было бы почерпнуть понятия, и предшествует, так как без надлежащего воспитания и развитой способности суждения невозможно понять трансцендентальную теорию. Педагогическая и непедagogическая трансцендентальные теории находятся в отношениях взаимозависимости и взаимообусловленности» [цит. по: Hufnagel, 1990, pp. 79-80].

Если мы мыслим в стиле Канта, то понятия личность, интеллигентность, свобода и нравственность можно рассматривать как синонимы, также в его философском учении могут быть рассматриваемы как синонимы понятия разума и человечества. Нравственность – осуществление трансцендентальной свободы, автономии, совершеннолетия или эмансипации. Не подлежит сомнению, что нравственное воспитание – воспитание личности, воспитание свободнодействующего существа, образование нравственного характера [см.: Cavallar, 2005, pp. 75-77].

Очевидно, что личностью каждый должен стать, личность всегда вменена нам как задача. Поскольку мы природные существа, для этого нужно мужество, чтобы всякий раз преодолевать человеческие страсти и склонности, если они побуждают нас отступить от нашего высокого назначения.

Важно понимать парадокс такого воспитания, заключающийся в том, что предпосылкой автономии является гетерономия; но это – не просто гетерономия, а та, которая всегда должна иметь целью автономию и не стать причиной будущего несовершеннолетия<sup>2</sup>. Добродетель мальчика состоит в послушании, добродетель юноши – в следовании долгу<sup>3</sup>. Поэтому процесс нравственного воспитания включает в себя этап «чувственной подготовки к нравственности» (*sinnliche Einlenkung zur Sittlichkeit*), в ходе которого в воспитаннике формируется разумное чувство уважения к моральному закону, превосходящему человеческое стремление к удовлетворению всех потребностей и позволяющему следовать голосу совести [см.: Niethammer, 1980, p. 92]. Поскольку практический разум воздействует на эмоциональную сферу (сердце) человека, то это чувство является разумным, в чем и заключается отличие подхода Канта от подхода Руссо: «Здесь важно упомянуть, что Руссо действительно был для Канта примером как учитель моральной антропологии и этики. Но, по его мнению, принцип научного и философского основания этики нужно искать “не в красоте чувства” (при этом он никогда не отклонял идеала прекрасной души), но в “величии воли”» [Шачина, 2018, с. 240].

Задачи воспитания, согласно Канту, соответствуют этапам воспитания: уход, дисциплинирование, культивирование, социализация, нравственное воспитание, религиозное воспитание.

Методы нравственного воспитания описаны в учениях о методе «Критики практического разума» и «Метафизики нравов», последний подразделяется на этическую дидактику и этическую аскетику. В первом учении о методе Кант отвечает на вопрос: *как* воспитанник приходит к самоопределению посредством чистого практического разума? Во втором учении о методе речь идет об ответе на вопрос, *что* такое самоопределение. Формальный категорический императив получает свое содержательное наполнение. При изложении конкретных методик воспитания Кант различает акроаматический (когда только поучают) и эротематический (когда также спрашивают) методы. Последний он снова делит на катехизический, когда учитель обращается к памяти ученика, и диалогический,

<sup>2</sup> Adorno, T. W. (2017). *Erziehung zur Mündigkeit* (Gespräch aus dem Jahre 1969) [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=kBiMyWANW3g> (Accessed: 14 April 2024). (In German.)

<sup>3</sup> Ср.: «Характеру ребенка, особенно ученика, должно быть свойственно, прежде всего, послушание. Это послушание двойственно – оно выражается сначала в подчинении абсолютной воле руководителя, которая лишь затем познается как разумная и справедливая» [цит. по: Кант, 1980, с. 486]. «Послушание подрастающего юноши отличается от послушания ребенка. Оно состоит в подчинении требованиям долга. Делать что-нибудь по обязанности – значит повиноваться разуму» [Там же, с. 487].



когда он обращается к его разуму. Важно, что моральный катехизис, который есть первый инструмент учения о нравственности, носит правовой характер и необходим только для неискушенного разума [Кант, 1999, с. 878-879].

Вполне логичен вопрос о цели воспитания. Таких целей может быть сформулировано несколько: это – и личность, способная к самоопределению, и высоконравственная, свободная, ответственная личность. Так как все эти атрибуты поясняют значения друг друга, все они сводятся к одной главной цели, о которой мы не узнали бы, не оценив должным образом небольшое сочинение Канта «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?», которое, однако, занимает очень важное место среди его произведений, ведь именно в этом произведении Кант объясняет главную цель образования. Это – просвещение. Кант дает определение этому понятию как «выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине». И далее: «Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого» [Кант, 19946, с. 127].

«Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом!» – сегодня девиз мероприятий, посвященных творчеству Канта. Возникает вопрос, в чем же отличие понятий «ум», «разум» и «рассудок». В случае с переводом именно этой фразы, ответ следующий: перевод формулировки, использованной Кантом на латинском языке, на русский язык – художественное выражение данной мысли, которую невозможно было бы лаконично передать без утраты многозначных смыслов (как в буквальном переводе: «дерзай знать»). «Ум» – весьма абстрактное понятие, выраженное многозначным русским словом, которое невозможно с точностью, одним словом, перевести на строго выражающий действительность немецкий язык. Если дословно переводить с немецкого первоисточника (т. е. кантовского текста), то правильно будет: «Имей мужество пользоваться собственным рассудком!» [Кант, 19946, с. 127], хотя Кант, конечно, имел в виду способности не только теоретического познания, но также практического использования разума, т. е. нравственность и способность суждения (обладатель таких способностей, с точки зрения Канта, не просто должен хорошо пользоваться житейским умом, но быть мудрым, а мудрец свободен от суетных помышлений, которыми наполнена повседневная реальность). Мудрость диктует нам, что требования наших гипотетических императивов легитимны только тогда, когда они не противоречат реализации полного назначения человека, которое достижимо только при условии реализации назначения всего человеческого рода, понимаемого как этико-теологическое. Для мудрости необходима высшая способность познания – разум, для житейского ума достаточно хитрости рассудка. Кант, конечно, всегда в своих обоснованиях стремится к мудрости, поэтому, хотя здесь мы говорим «рассудок», имеем в виду «разум», поэтому более верен перевод «Имей мужество пользоваться собственным умом», что, конечно, непонятно иностранцу в России, для которого к терминам «разум» и «рассудок» прибавляется «ум», который в данном контексте объединяет первые два названия познавательных способностей.

Причинами несовершеннолетия по собственной вине Кант называет свойственные человеческой природе леность и трусость. Философ указывает на удобство такого пассивного рецептивного образа жизни: «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, духовник, совесть которого заменяет мою, врач, предписывающий мне какую-нибудь диету,

то я не нуждаюсь в том, чтобы утруждать себя» [Кант, 1994б, с. 127]. О вреде такого некритичного чтения и в этой же связи о вреде путешествий предупреждал еще Ж.-Ж. Руссо, портрет которого был единственным украшением рабочего кабинета Канта. Руссо считал, что те, кто не умеет наблюдать – не умеют мыслить, и наоборот: чтения и путешествия для таких людей вредны, потому что могут насаждать стереотипы и предрассудки. Истина в данном случае не должна быть предметом сообщения: «Положения и формулы ... являются кандалами, удерживающими в состоянии несовершеннолетия» [Кант, 1994б, с. 129]. Именно в этом смысле надо понимать также позицию верного кантианца в педагогике Альфреда Петцельта, когда он критикует рецептивное познание.

В этой связи российский ученый-педагог А. О. Карпов, критикуя репродуктивный подход в педагогике, напоминает, что привычная нам тотальная дискурсивная модель европейского образования восходит к реформационной педагогике, которая зародилась в Германии благодаря деятельности Филиппа Меланхтона, правой руки и преемника Мартина Лютера. По замечанию Карпова, важно понимать, что гуманизм того времени «по сути был утилитарным антропоцентризмом, психотехнологией, нацеленной на программирование личности в русле лютеранства посредством грамматических компетенций, получаемых при изучении избранных и цензурированных текстов классических авторов» [Карпов, 2021, с. 8]. Очевиден контраст между репродуктивным подходом в педагогике Ф. Меланхтона и обоснованием научной педагогики И. Кантом. Можно с уверенностью утверждать, что Кант – основоположник проблемно-познавательного образования как системы воспитания творческой и нравственной личности «в открытой распределенной познавательной среде, которая в качестве основного дидактического инструмента использует продуктивную поисковую деятельность, нацеленную на получение нового, не учебного результата – знания или объекта научного, инженерного, художественного, социального типов» [Карпов, 2021, с. 12]. Такой подход, очевидно, требует активной жизненной позиции и мужества.

Мужество – свойство сильного характера. Но, как говорится в «Основоположении к метафизике нравов», «... мужество, решительность, целеустремленность как свойства темперамента ... могут стать также в высшей степени дурными и вредными, если бы не добрая воля, которая должна пользоваться этими дарами природы, и отличительные свойства которой называются поэтому характером» [Кант, 1997б, с. 58-59]. Оказывается, стержень нравственности – добрая воля. Истинное назначение разума как практической способности – в произведении доброй воли самой по себе, не ради осуществления какой-либо цели. Таким образом, добрая воля тождественна высшему нравственному закону, категорическому императиву. Следовательно, говоря о мужестве пользоваться собственным умом, Кант имел в виду понятия: добрая воля, категорический императив, характер; добавим: самосовершенствование и добродетель, о чем идет речь в других произведениях И. Канта. И все это заключено в характеристике нравственно доброго человека, который, согласно Канту, очень отличается от человека добрых нравов, но слабых сил, или от человека с «пряничной душой».

Так для чего же мужество? Оказывается, мужество необходимо для нравственного самоопределения, самостоятельного мышления, конструктивной критики, сомнения, признания собственных ошибок и умения обходиться с собственными ошибками. В одной из записанных кенигсбергскими студентами лекций Канта читаем: «... даже при рассмотрении спекулятивного познания мужество относится к следующему: прорваться

через все сомнения и разогнать старые заблуждения» [Kant, 1997, p. 879]. Итак, мужество необходимо для применения как теоретического, так и практического разума, тогда как несовершеннолетние довольствуются предрассудками, Кант требует: «Нет предрассудкам старым и новым!».

Каким же должно быть знание, чтобы к нему нельзя было применить характеристику «предрассудок»? Истина, согласно Канту, все-таки может быть предметом сообщения. И критерием истинности знания является принцип сообщаемости, мы узнаем об этом в учении о методе «Критики чистого разума»<sup>4</sup>. Если с теоретическим знанием все достаточно просто (хотя исходя из предыдущих рассуждений понятно, что и теоретическое знание в педагогическом процессе не должно только лишь транслироваться и восприниматься рецептивно, но всегда лишь посредством методик активного познания), то сложнее с вопросами нравственности, особенно это касается ценностей и мировоззрения. И т. к. автономия предполагает гетерономию, это накладывает на педагога большую ответственность и требует от него кристальной честности и мудрости, чтобы развести два кардинально противоположных способа влияния на становление человека. Первый способ – это убеждать (*überzeugen*). Это подразумевает, что педагог, как Кант объясняет в учении о методе в «Метафизике нравов», есть повивальная бабка мыслей воспитанника [Кант, 1999, с. 878], но мысли эти принадлежат воспитаннику, являются результатом его собственной способности суждения, развиваемой при поддержке руководителя, которым движут, словами Мариана Хайтгера (ученика Альфреда Петцельта), любовь, вера и надежда, но рассматриваемые как педагогические категории [Heitger, 2005, p. 140]. Другой способ – манипуляции (*überreden*), когда внушаются готовые правила поведения безотносительно к работе разума самого воспитанника, поскольку этим правилам ему становится выгодно следовать в определенных условиях.

Что касается нравственности (и даже права, поскольку оно должно быть трансцендентально обоснованным), то они (нравственность и право) – имеют последние основания не в теоретическом познании, а в вере. В этой связи известны следующие переводы знаменитого выражения Канта: «*Ich musste also das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen*»:

Н. М. Соколов: «Таким образом, я должен был *уничтожить* знание, чтобы дать место вере».

Н. О. Лосский: «Поэтому я должен был *ограничить* знание, чтобы дать место вере».

М. К. Мамардашвили: «Я готов приподнять знание, чтобы рассмотреть, чтобы уступить место вере».

Н. В. Мотрошилова: «Итак, я должен был сначала отодвинуть и сначала приподнять знание, чтобы освободить место, [принадлежавшее] вере» [все варианты перевода взяты из текста: Мотрошилова, 2008, с. 94-96].

Немецкий глагол *aufheben* употребляется в данном контексте во всех своих значениях: знание не уничтожается как таковое, но с учетом границ разума, границ познанного, мы приходим к вере, но это – не произвольная вера, а вера, которую постулирует факт чистого практического разума. Первые два перевода ошибочны: знание способствует

---

<sup>4</sup> «Следовательно, критерием того, имеет ли признание чего-то за истинное характер объективного убеждения или только внушенного убеждения, внешне служит возможность сообщать его и считать, что его истинность может быть значима для всякого человеческого разума» [цит. по: Кант, 2006, с. 1030].



укреплению в вере, т. е. осуществлению практического разума с его идеями доброй воли, категорического императива, долга и т. д., в то время как нежелание знать и / или позволить знать, невидимость в переносном смысле слова – т. е. как социальный феномен [см.: Хоннет, 2009], дает почву предрассудкам, а тот, кто полон предрассудков, не желает знать или скрывает истину, ставит «веру» выше всяких аргументов, следовательно, занимается самообманом и / или обманом других. Таким образом, вера имеет общее со знанием, а предрассудки распространяются в процессе манипулирования сознанием другого, осознанно или неосознанно удерживая его от познания истины или подлинной веры, подлинной свободы. Перефразируя Канта, можно сказать, что вера, или знание, имеющее трансцендентальное основоположение, не является предметом трансляции, но критерием истинности, тем не менее является принципом сообщаемости.

Кант указывает на трудность и фактически маловероятность каждому в отдельности выбраться из состояния несовершеннолетия. Поэтому просвещение в кантовском смысле должно стать не только целью, но и принципом образования. Кант уверен, что мыслить самостоятельно – призвание каждого человека. Так, наряду с вышеназванными целями воспитания, Кант выделяет еще одну, которая требуется для просвещения: «Только свобода, и притом самая безобидная, а именно – свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом!» [Кант, 1994б, с. 131]. Также и в «Учении о праве» в «Метафизике нравов» Кант писал: «Свобода ... – это единственное первоначальное право, присущее каждому человеку в силу его принадлежности к человеческому роду» [Кант, 1999, с. 603].

Здесь, однако, необходимо подчеркнуть, что Кант накладывает также ограничения в пользовании разумом. Он различает публичное и частное его применение. Частное – это применение разума на гражданском посту или на службе, согласно принципу: «Рассуждайте, но повинуйтесь!» [Кант, 1994б, с. 133]: так, священник как представитель церкви должен читать проповедь не по своему усмотрению, а как этого требует Священное Писание и Устав церкви. Кант объясняет это тем, что субъективно пастырь может ошибаться, поэтому на службе должен выполнять свои обязательства, не внося ничего от себя; но как ученый-теолог (при публичном применении разума) он может и должен высказывать свою позицию в отношении волнующих его вопросов, если, по его убеждению, это пойдет на пользу человечеству; при этом высказывать свою критику и вносить предложения, в качестве ученого, надо, согласно Канту, от своего имени. Представляется необходимым отметить оговорку Канта о том, что даже частное употребление разума не должно препятствовать просвещению, т. е. надо понимать, что священник не обязан читать проповедь, если ее содержание идет вразрез с его совестью. Следовательно, просвещение, которое понимает себя как цель педагогики, должно проверять все поставленные задачи на соответствие требованиям разума.

Просвещение как принцип также исключает всякую ориентированную на будущее картину человека. Мариан Хайтгер говорит о «Просвещении как педагогической программе». Педагогическому мышлению нельзя выводить свои намерения из ожидаемого будущего состояния, т. к. оно неизвестно и должно остаться неизвестным при условии, если деятельность определяется как свободная. В этой ситуации возникает вопрос: могут ли в принципе просвещения быть найдены фундаментальные положения, которые позволили бы педагогике не превращать человека в инструмент достижения какой-нибудь внешней для него цели, принуждая его действовать определенным образом [См.: Heitger, 2005, p. 142]?

Сам Кант считал, что он и его современники живут не в просвещенный век, а в век Просвещения, в век Фридриха Великого, которым он восхищался: «... такой государь сам просвещен и заслуживает того, чтобы благодарные современники и потомки их славили его как государя, который избавил род человеческий от несовершеннолетия, по крайней мере когда речь идет об опеке со стороны правительства, и предоставил свободу каждому пользоваться собственным разумом в делах, касающихся совести» [Кант, 1994б, с. 143].

Кант предостерегал: «Никакая эпоха не может обязаться и поклясться поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои (прежде всего настоятельно необходимые) познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении. Это было бы преступлением против человеческой природы, первоначальное назначение которой заключается именно в этом движении вперед в просвещении» [Кант, 1994б, с. 137].

Ответственность за просвещение или воспитание к несовершеннолетию Кант возлагал на государство, ибо считал, что «... не от моральности надо ожидать хорошего государственного устройства, а скорее, наоборот, от последнего – хорошего морального воспитания народа» [Кант, 1994а, с. 421]. Поэтому педагогика Канта не исчерпывается системой задач и форм воспитания. Ей присуще политическое измерение – вся структура педагогического должествования и ориентированного на императивы самовоспитания возможна только в сверхпедагогических условиях реализации [см.: Hufnagel, 1990, р. 96]. Деятельность педагога по воспитанию способного к нравственной деятельности субъекта возможна только с опорой на идею государства, т. к. условия для всех этих достижений должны не только допускаться, но и гарантироваться государством, когда государство посредством законов защищает индивидуальность во всех ее формах. Педагогическое и политическое, по Хуфнагелю, совпадают (koinzidieren), когда речь идет об индивидуальности. Понятие воспитания в произведениях Канта включает в себе требование реализации соответствующего ему государственного устройства, но также и республиканское общественное устройство предполагает соответствующую педагогику [см.: Hufnagel, 1990, р. 96]. Педагогика и политика зависят от прогресса в нравственном сознании, а вместе с тем и прогресса культуры каждого и человечества в целом, т. к. культурный прогресс человечества повышает шансы на нравственное самоопределение отдельной личности, возможности высшей свободы и индивидуальности. Идея культурного прогресса должна быть подчинена идее непосредственной разумности, как она заложена в понятии нравственности [см.: Hufnagel, 1990, р. 97]. Следовательно, кантовская педагогика, если мы до конца продумаем ее понятие, это – в высшей степени политическая педагогика: «Как и каждый гражданин, государство должно выполнять свой долг ради совершенствования человеческого рода. Оно не должно во что бы то ни стало сосредотачиваться на цели сохранения собственной власти, подчиня главенствующему аппарату всех в государстве и за его пределами, но всегда должно иметь целью культурно-нравственное совершенствование человеческого рода» [цит. по: Hufnagel, 1990, р. 97]. Педагогически-политическая мысль Канта пронизана различием в понимании государства как идеи и государства как фактической реальности. Предпосылки для критики фактического государства должны создаваться в педагогических действиях и в педагогических учреждениях, но это не должно быть прямой задачей государства, т. к. здесь была бы заложена опасность превышения государством его полномочий.

Взаимовлияние между политически-правовой действительностью и политически-правовой идеей или имеется на практике и в сознании граждан, или оно остается без всякого политического последствия. Если имеет место последнее, то должны быть продуманы возможности, как сделать доступной гражданам критику, основывающуюся на идеях [см.: Hufnagel, 1990, p. 97].

Поэтому сегодня необходимо признать, что если люди хотят совместно принадлежать какому-то обществу, государству, то они должны договориться о нормах и правах, с которыми все они могли бы согласиться (общая воля народа, со времен Руссо, есть принцип всех прав). Кант предвосхищает коммуникативную этику Юргена Хабермаса: «Дефиниция моей внешней (правовой) свободы должна, скорее, гласить так: эта свобода есть правомочие не повиноваться никаким внешним законам, кроме тех, на которые я мог бы дать свое согласие» [Кант, 1994а, с. 375].

Мыслители, ученые и практики, задача которых заключается сейчас в ясности мышления, снова могут найти ободрение в философии Канта в его требовании: «Стремитесь, прежде всего, к царству чистого практического разума и к его справедливости, таким путем ваша цель (благодеяние вечного мира) приложится сама собой. Это происходит от того, что только общая воля, данная а priori, определяет, что такое право у людей ... Так, ... основоположение моральной политики заключается в том, что народ должен объединиться в государство в соответствии с одними только понятиями свободы и равенства (перед законом), и этот принцип основан не на благоразумии, а на долге» [Кант, 1994а, с. 453]. Все это невозможно, если педагогика не поставит четкую цель и строгий принцип – Просвещение как мужество и умение пользоваться собственным разумом вместе с другими и ради других, что подразумевает воспитание в направлении к демократической нравственности.

### Список литературы / References

Кант, И. (1994а). К вечному миру. *Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 1: Трактаты и письма (1784–1796)*. М.: Изд. фирма АО «Ками». С. 353-479.

Kant, I. (1994a). To the Eternal World. In *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian. Vol. 1. Treatises and Letters (1784–1796)*. Moscow. Pp. 353-479. (In Russ.)

Кант, И. (1994б). Ответ на вопрос: что такое просвещение. *Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 1: Трактаты и письма (1784–1796)*. М.: Изд. фирма АО «Ками». С. 127-147.

Kant, I. (1994b). The Answer to the question: what is Enlightenment? In *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian. Vol. 1. Treatises and Letters (1784–1796)*. Moscow. Pp. 127-147. (In Russ.)

Кант, И. (1997а). Критика практического разума. *Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 3: Основоположения к метафизике нравов (1785). Критика практического разума (1788)*. М.: Московский философский фонд. С. 277-733.

Kant, I. (1997a). Critique of practical reason. In *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian. Vol. 3. Foundations for the Metaphysics of morals (1785). Critique of practical reason (1788)*. Moscow. Pp. 277-733. (In Russ.)

Кант, И. (1997б). Основоположения к метафизике нравов. *Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 3: Основоположения к метафизике нравов (1785). Критика практического разума (1788)*. М.: Московский философский фонд. С. 39-276.

Kant, I. (1997b). Foundations for the metaphysics of morals. In *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian. Vol. 3. Foundations for the Metaphysics of morals (1785). Critique of practical reason (1788)*. Moscow. Pp. 39-276. (In Russ.)

Кант, И. (1980). Трактат о педагогике. *Кант И. Трактаты и письма*. М.: Наука. С. 445-504.

Kant, I. (1980). A treatise on pedagogy. In *Kant I. Treatises and Letters*. Moscow. Pp. 445-504. (In Russ.)

Кант, И. (1999). Метафизика нравов в двух частях. *Кант И. Основы метафизики нравственности*. М.: Мысль. С. 563-909.

Kant, I. (1999). Metaphysics of morals in two parts. In *Kant I. Fundamentals of Metaphysics of Morality*. Moscow. Pp. 563-909. (In Russ.)

Кант, И. (2006). Критика чистого разума. // Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. – Т. 2. – Ч. 2. – М.: Наука, 2006. – С. 5 – 1077.

Kant, I. (2006). Critique of Pure Reason. In: *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian. / Transl. from German into Russian. Vol. 2. Part 2*. Moscow: Science, 2006. Pp. 8-505. (In Russ.)

Карпов, А. О. (2021). Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход. *Вопросы философии*. № 1. С. 5-16.

Karpov, A. O. (2021). Education of the future: reproductive-productive transition. *Questions of philosophy*. No. 1. Pp. 5-16. (In Russ.)

Мотрошилова, Н. В. (2008). Иммануил Кант: что следует сделать с знанием, чтобы освободить место вере? *Вера и знание: соотношение понятий в немецкой классической философии*. Отв. ред. Д. Н. Разеев. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. С. 94-100.

Motroshilova, N. V. (2008). Immanuel Kant: what should be done with knowledge to make room for faith? In: *Faith and knowledge: the correlation of concepts in German classical philosophy*. D. N. Razeev (ed.). Saint-Petersburg. Pp. 94-100. (In Russ.)

Хоннет, А. (2009) Невидимость. О моральной эпистемологии признания. Пер. с нем. А. Шачиной и С. Шачина // *Кантовский сборник*. № 1 (29). С. 79-91.

Honneth, A. (2009) Invisibility. On the moral epistemology of recognition. A. Shachina, S. Shachin (transl.). *Kantovskij sbornik [The Kantian collection]*. No. 1 (29). Pp. 79-91 (in Russ.).

Шачина, А. Ю. (2018). К вопросу о влиянии Ж.-Ж. Руссо на творчество И. Канта. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Философия. Т. 22. № 2. С. 236-247. DOI: 10.22363/2313-2302-2018-22-2-236-247.

Shachina, A. Ju. (2018). The problem of J.-J. Rousseau's influence on the I. Kant's creative work. *RUDN Journal of Philosophy*. Vol. 22. No. 2. Pp. 236-247. DOI: 10.22363/2313-2302-2018-22-2-236-247. (In Russ.)

Cavallar, G. (2005). Sphären und Grenzen der Freiheit: Dimensionen des Politischen in der Pädagogik. In Koch, L., Schönherr, Ch. (hrsg.). *Kant – Pädagogik und Politik*. Würzburg. Ergon-Verlag. Pp. 61-80. (In German.)

Heitger, M. (2005). Aufklärung als pädagogisches Programm. In Koch, L., Schönherr, Ch. (hrsg.). *Kant – Pädagogik und Politik*. Würzburg. Ergon-Verlag. Pp. 133-144. (In German.)

Hufnagel, E. (1990). *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald*. Würzburg. Königshausen & Neumann. 413 p. (In German.)

Kant, I. (1997). *Vorlesungen über Anthropologie*. Bd. 25. (Kant I. Akademieausgabe). Berlin. Walter de Gruenter Verlag. 928 p. (In German.)

Klemme, H. F. (2004). *Immanuel Kant*. Frankfurt am Main. New York. Campus Verlag. 172 p. (In German.)

Koch, L. (2005). Kants Revolutionen. In Koch, L., Schönherr, Ch. (hrsg.). *Kant – Pädagogik und Politik*. Würzburg. Ergon-Verlag. Pp. 9-22. (In German.)

Litt, Th. (1949). *Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt*. 2 verb. Aufl. Heidelberg. Quelle & Meyer. 290 p. (In German.)

Niethammer, A. (1980) *Kants Vorlesung über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main. Peter D. Lang Verlag. 280 p. (In German.)

#### Сведения об авторе / Information about the author

**Шачина Анна Юрьевна** – независимый исследователь, г. Мурманск, e-mail: anna\_shachina@mail.ru

Статья поступила в редакцию: 15.04.2024

После доработки: 30.05.2024

Принята к публикации: 06.06.2024



**Shachina Anna** – Independent Researcher, Murmansk, e-mail: [anna\\_shachina@mail.ru](mailto:anna_shachina@mail.ru)

*The paper was submitted:* 15.04.2024

*Received after reworking:* 30.05.2024

*Accepted for publication:* 06.06.2024