

**Л. Э. Заварзина**

**ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ И. КАНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
КОНЦЕПЦИИ П. Ф. КАПТЕРЕВА**

Если я видел дальше, то потому,  
что стоял на плечах гигантов.

*Из письма И. Ньютона Р. Гуку*

Великий И. Кант охарактеризовал собственное учение следующим образом: "Если существует наука, действительно нужная человеку, то это та, которой я учу – а именно подобающим образом занять указанное человеку место в мире – и из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком"<sup>1</sup>. Действительно, философия, которой кенигсбергский мыслитель посвятил всю жизнь, по мнению Н. В. Станкевича, "не есть наука в ряду наук, но величайшая из всех, служащая им основанием, душою и целью"<sup>2</sup>.

Неоспоримым фактом является связь философии и педагогики. Не случайно С. И. Гессен называет педагогику прикладной философией. Именно с последней наука о воспитании имеет наиболее длительные и продуктивные связи, потому что "всякая педагогическая система – даже там, где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора"<sup>3</sup>.

Немецкая классическая философия, представленная плеядой ярких имен, имела в России широчайшее распространение. Иммануил Кант (1724–1804) воспринимался отечественными любомудрами как основоположник современной философии, о чем убедительно свидетельствуют строки из письма Н. В. Станкевича Я. М. Неверову в ноябре 1835 г.: "Чтоб возвести свое верование, свое горячее убеждение на степень знания, надобно хорошенько изучить основание, на котором утверждается новая немецкая философия. Это основание – система Канта. Уничтожив догматические попытки метафизики, он указал ей новую дорогу"<sup>4</sup>.

Знакомство русского общества с кенигсбергским мудрецом произошло в 1791 г., когда в одном из "Писем русского путешественника" ("Московский журнал". 1791. Ч. 1) Н. М. Карамзин рассказал о своей беседе со славным, глубокомысленным Кантом, "который опровергает и Малербранша и Лейбница, и

Юма и Боннета... которого... Мендельзон иначе не называл, как *der alles zermalmende Kant*, то есть все сокрушающий Кант"<sup>5</sup>.

И. Кант четыре с лишним года был нашим соотечественником (в ходе Семилетней войны в 1758 г. Восточная Пруссия была занята русскими войсками и присоединена к Российской империи; сохранилось прошение, поданное ученым на имя императрицы Елизаветы Петровны, с просьбой предоставить ему освободившуюся профессорскую должность), в 1794 г. философ был избран членом Петербургской Академии наук.

Особой приверженностью философского учения И. Канта славился Геттингенский университет. В первой трети XIX в. число его русских студентов достигало 250. Некоторые из геттингенских ученых были приглашены в российские университеты. Так, в 1786 г. профессор Л. Мельман, последователь критической философии, первым ее пропагандировал в Московском университете (1792/93 – 1793/94). В 1795–1797 гг. нравственную философию в кантианском духе в Московском университете читал профессор Шаден, а с 1803 г. здесь работали профессора И. Буле и Х. Ф. Рейнгардт, последний – автор сочинения, построенного на кантианских идеях (Система практической философии. М., 1807; Естественное право. Казань, 1816). Кантианство всегда импонировало различным правовым теориям. Подтверждают это лекции и теоретические разработки профессоров Харьковского университета А. Стойковича и И. Шада, а также профессора Казанского университета И. Х. Финке (Естественное частное, публичное и народное право. Казань, 1816).

О широком интересе к личности и идеям немецкого мыслителя свидетельствуют многочисленные публикации в журналах "Улей", "Мнемозина", "Северная Минерва", "Библиотека для чтения", "Телескоп", "Вестник Европы" и др. С начала XIX в. стали издаваться отдельные переводы сочинений философа: "Кантово основание для метафизики нравов" (Николаев, 1803), "Замечания о чувствах великого и прекрасного" (Лейпциг, 1804), "Иммануила Канта наблюдения об ощущении прекрасного и возвышенного" (1812).

К идеям философа из Кенигсберга значительный интерес проявляли и в Духовных академиях, где философское образование "было поставлено на более широкую основу, чем в светских учебных заведениях"<sup>6</sup>. Иначе и не могло быть, потому что полный академический курс, рассчитанный на 4 года, предполагал изучение Священного писания, догматического и нравственного богословия, гомилетики, пастырского богословия,

педагогики, церковного права, истории церкви, патристики, церковной археологии, философии с логикой, психологией, метафизикой и историей философии. Преподавание названных дисциплин немислимо без глубокой и основательной философской подготовки. Именно такая была свойственна профессорам Российских духовных академий. Кафедра философии Московской духовной академии на протяжении XIX столетия возглавлялась тремя профессорами, которые оставили заметный след в отечественной философской мысли. Не обошли они вниманием и философию Канта. Ф. А. Голубинский (1798–1856), например, выражая свое отношение к немецкому мыслителю, «высоко оценил его исследование чистых законов всякого познания. По отношению же к доказательствам бытия Бога Кант, по его мнению, менее конструктивен и выступал как скептик»<sup>7</sup>. Вместе с тем в «Лекциях философии» Ф. А. Голубинский заключает: «Нам следует рассмотреть теорию Канта и что в ней есть верного и воспользоваться тем, чего недостает, дополнить, прочее остановить»<sup>8</sup>. В. Д. Кудрявцев-Платонов (1828–1891), работавший над религиозно-философской системой трансцендентального монизма, не мог не коснуться философского наследия И. Канта. О вкладе А. И. Введенского (1861–1913) в русскую кантиану свидетельствуют такие его труды: Вопрос о происхождении и основаниях веры в Бога в рациональной философии от Декарта до Канта // Прибавления к творениям Св. Отцов. 1890. Кн. 2; Учение Канта о пространстве (Разъяснение и критика). Сергиев Посад, 1895.

Немалый интерес к философским идеям кенигсбергского профессора наблюдался и в других духовных академиях России. Так, С. С. Гогоцкий (1813–1889), представитель Киевской школы философского теизма, серьезно относился к наследию Канта, считал его учение цельной философией. Особенно импонировал киевлянину гносеологический аспект взглядов Канта, формулирование задач философии как обращение к исследованиям мышления как такового.

В России происходил своеобразный процесс сращивания духовно-академической философии с университетской. Многие выпускники философских кафедр духовных академий становились профессорами университетов. П. Д. Юркевич (1827–1874), выпускник Киевской духовной академии, будучи профессором Московского университета, в речи «Разум по учению Платона и опыт по учению Канта», произнесенной 12 января 1866 г. на торжественном собрании в Московском университете, подчерки-

вал, что "вся история философии разделяется на две неравные эпохи, из которых первая открывается Платоном, вторая — Кантом"<sup>9</sup>.

Одной из центральных в истории русской кантианы является тема "Соловьев и Кант". Ее раскрытию А. Ф. Лосев посвящает специальный раздел, основной вывод которого следующий: несмотря на множество совпадений во взглядах русского и немецкого философов, нельзя находить точки соприкосновения этих двух философских систем, потому что "Кант — метафизический дуалист, Вл. Соловьев же — строжайший диалектический монист"<sup>10</sup>. Вместе с тем крупнейший русский философ высоко ценил немецкого мыслителя, о чем свидетельствует написанная им для "Энциклопедического словаря" Брокгауза и Ефрона статья "Кант", в которой автор утверждает, что вся история философской мысли разделена на два периода: "до-критический (или до-кантовский) и после-критический (или после-кантовский)", и все недостатки содержания философии Канта бледнеют перед величием его заслуг: "Он поднял общий уровень философского мышления... утвердил безусловный примат практического разума или нравственной воли, как предваряющего условия должной деятельности; он дал безукоризненные и окончательные формулы нравственного принципа и создал чистую или формальную этику... своим диалектическим разбором старой догматической метафизики он освободил ум человеческий от грубых и недостойных понятий о душе, мире и Боге и тем вызвал потребность в более удовлетворительных основаниях для наших верований"<sup>11</sup>.

Перечень данных фактов (далеко не полный) позволяет сделать вывод о том, что знакомство и основательное изучение философии И. Канта осуществлялось по весьма широкому фронту и было не только плодотворным, разносторонним, но и способствовало развитию отечественной философской мысли. Отсюда следует еще одно заключение: студенты высших учебных заведений, в частности Московской духовной академии, получая хорошую философскую подготовку, учились самостоятельно мыслить, что позволяло им становиться настоящими философами, а не приверженцами филодоксии.

С 1868 по 1872 г. в Московской духовной академии на историческом отделении учился Петр Федорович Каптерев (1849–1922), будущий выдающийся педагог, основоположник отечественной педагогической психологии. Профессиональную деятельность он начал преподавателем философских учений в Петербургской духовной семинарии, где "вскоре завоевал уважение

коллег и семинаристов, ему доверили заведование воскресной школой, избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. Личность Каптерева покорила окружающих, особенно его интеллект, обширность и глубина знаний<sup>12</sup>. Результатом основательной и глубокой философско-педагогической подготовки явилось опубликование П. Ф. Каптеревым в 1874 г. сразу пяти статей в центральных отечественных журналах<sup>13</sup>. Содержание этих статей включает главные проблемы, разработкой которых ученый будет заниматься в дальнейшем.

Следует предположить, что в Петербурге состоялось знакомство П. Ф. Каптерева (возможно, и личное) с философом и педагогом Н. Г. Дебольским (1842–1918), читавшим лекции по педагогике на Высших педагогических курсах, а также метафизике, логику, психологию в Петербургской духовной академии. В творческом наследии ученого немало работ по философии и сопряженным с нею дисциплинам. Это, например, серия статей для "Педагогического сборника": "Кант", "Обзор русских переводных философских сочинений, имеющих связь с вопросами педагогики", "Психология Герберга Спенсера", "Очерк истории новой английской философии", "Немецкая философия за последние 50 лет", "Философские основы нравственного воспитания", а также для "Семьи и школы": "Знание и характер", "Основы психологии" и др. Собственная философская система Н. Г. Дебольского в большей степени была обращена к И. Канту. Первая страница предисловия его "Философии феноменального формализма" начиналась с имени немецкого мыслителя, и последняя страница примечаний завершалась тем же именем. Э. Л. Радлов в своем "Философском словаре" так характеризует систему взглядов Дебольского: "Проводит идеи, родственные немецкому идеалистическому направлению, в особенности Канту"<sup>14</sup>.

Не угасавший на протяжении XIX в. интерес к наследию мэтра философии в конце столетия вспыхнул с новой силой, когда в 1885 г. было учреждено Московское психологическое общество, которое важнейшей стороной своей деятельности считало издание журнала "Вопросы философии и психологии" (1889–1918). С одной стороны, авторы журнала ставили перед собой задачу самостоятельных философских построений, учитывающих национальное своеобразие, а с другой – призывали учиться у Запада, ведь там так работают, как мы еще не умеем. И. Грот, С. Трубецкой, Б. Чичерин, размышляя на страницах журнала о том, какой должна быть национальная философия,

сошлись в мнении, что ее прочным фундаментом является метафизика, как "систематическая идеология сущего", которая должна указать "границы" эмпирии, "найти исчерпывающим образом рациональные "способы понимания сущего" и положить конец всем спорам мнений"<sup>15</sup>. Кроме того, если все категории мышления, "истекая из единого разума", могут быть выведены a priori, возможна и метафизика как наука. Такая постановка задачи ставила русских философов лицом к лицу с кантовской критикой. "И не только потому, что после брошенного в 1865 г. йенским профессором О. Либманом клича "also muss auf Kant zurück gegangen werden!" неокантианство стало одним из ведущих течений европейской философской мысли, существенно влиявшим, между прочим, и на социализм, и на марксизм, не только потому, что немецкая философия традиционно занимала у нас доминирующее положение, особенно на кафедрах, но и прежде всего в силу внутренних качеств кантовской философии"<sup>16</sup>.

Она соединила в себе мудрый компромисс, глубину мысли, многосторонность, диалектическую гибкость, стремление сочетать в гармоническом целом противоположные начала человеческой души, "примирить силой понимания прав и достоинства каждого материализм и идеализм, знание и веру, науку и религию, свободу и детерминизм, счастье и долг, априоризм и эмпиризм, дискурсивное и интуитивное, рациональное и непознаваемое и т.д."<sup>17</sup>. Гуманистический смысл категорического императива И. Канта выразился в утверждении достоинства личности, понимании человека как цели в себе, как высшей ценности. Неудивительно поэтому, что для его идей плодородной оказалась русская почва.

О том, что педагогика имеет тесные связи с философией, которая помогает определить ей цели воспитания, молодой петербургский преподаватель философских и педагогических дисциплин, разумеется, знал. Он был, в частности, осведомлен и о том, что "в Кенигсберге, например, с незапамятных времен существует обычай, чтобы один из профессоров философии, чередуясь с товарищами, излагал студентам начала педагогики. Этому обычаю мы и обязаны известным сочинениям Канта по педагогике"<sup>18</sup>. Вместе с тем П. Ф. Каптерев понимал, что мысли немецкого мыслителя, изложенные в брошюре "О педагогике"<sup>19</sup>, не представляют формальной педагогической системы. Педагогические идеи И. Канта органически связаны с его философским мировоззрением, в особенности с пониманием при-

роды человека и решением проблемы человеческой свободы. "Они явились своеобразной экспликацией из его этико-социологического учения и четко воплотили в себе ряд сильных сторон кантовской философии"<sup>20</sup>.

Проблему человека основоположник критической философии решал и за письменным столом, и в студенческой аудитории: за более чем сорокалетнюю преподавательскую деятельность ученый прочитал 268 лекционных курсов, в том числе: логику 54 раза, метафизику 49 раз, физическую географию – 46, этику – 28, антропологию – 24, теоретическую физику – 20, математику – 16, право – 12, энциклопедию философских наук – 11, педагогику – 4, механику – 2, минералогию – 1, теологию – 1 раз. Читая столь разнообразные курсы, Кант никогда не забывал, что студент должен усвоить, что после окончания университета ему придется быть врачом, судьей, адвокатом лишь несколько часов в сутки, а человеком – целый день.

В одном из заключительных разделов "Критики чистого разума" Кант сформулировал три знаменитых вопроса, исчерпывающих, по его мнению, все духовные проблемы человека. Но в 1793 г. он заговорил о необходимости дополнить их четвертым. "Давно задуманный план относительно того, как нужно обработать поле чистой философии, состоял в решении трех задач: 1) Что я могу знать? (метафизика); 2) Что я должен делать? (мораль); 3) На что я смею надеяться? (религия); наконец, за этим должна была последовать четвертая задача – что такое человек? (антропология, лекции по которой я читаю в течение более чем двадцати лет)"<sup>21</sup>.

"Антропология с практической точки зрения" (1798) – последняя работа немецкого мыслителя, изданная им самим, в ней – итог размышлений о человеке и человечестве. "Если "Антропологию" соотнести только с "Критикой чистого разума", то многое в последней работе Канта нам останется непонятным. Если соотнести ее со всем творчеством Канта, то содержание ее прояснится... Это – сводка системы, итог философских исканий, завершение пути. И одновременно начало: начинать изучение философии Канта целесообразно именно с "Антропологии", – советует А. В. Гулыга, крупнейший отечественный исследователь творчества И. Канта<sup>22</sup>. В этом труде идеи критической философии непосредственно соотнесены с миром человека, его переживаниями, устремлениями, поведением. Человек для Канта – "наиболее важный предмет в мире"<sup>23</sup>. От других живых существ человека отличает наличие самосознания, кото-

рое порождает эгоизм – природное свойство индивида. Кант отвергает эгоизм в любых его проявлениях как несовместимый с разумом (просветительская философия пропагандировала разумный эгоизм как основу поведения человека). “Эгоизму может быть противопоставлен только *плюрализм*, то есть такой образ мыслей, при котором человек рассматривает и ведет себя не как охватывающий своей самостоятельностью весь мир, а как *гражданин мира*”<sup>24</sup>. Человековедение – это мироведение.

Человек – существо двух миров. С одной стороны, он – феномен, клеточка чувственного мира, существующая по его физиологическим законам, порой далеким от человечности. Но, с другой стороны, он – ноумен, существо сверхчувственное, подчиненное идеалу. В человеке соединена и биологическая, и социальная составляющая. “Принадлежность к чувственно воспринимаемому (феноменальному) миру делает человека игрушкой внешней причинности, здесь он подчинен посторонним силам – законам природы и установлениям общества. Но как член интеллигибельного (ноуменального) мира “вещей самих в себе” он наделен свободой. Эти два мира – не антимир, они взаимодействуют друг с другом. Интеллигибельный мир содержит основание чувственно воспринимаемого мира. Так ноуменальный характер человека должен лежать в основе его феноменального характера. Беда, когда второй берет верх над первым”<sup>25</sup>. Чтобы этого не произошло, человека необходимо воспитывать.

Философ, занятый судьбой человека, не может уйти от педагогических размышлений. Поэтому идеи, выдвинутые Кантом в “Антропологии”, приобретают более конкретные и практические рекомендации в его трактате “О педагогике”: “Человек может стать человеком только путем *воспитания*. Он – то, что делает из него воспитание”<sup>26</sup>. Однако воспитание не способно сделать всех людей одинаковыми, в человеческой природе заключено много задатков, “и наша задача – пропорционально *развить природные способности* и раскрыть свойства человека, из самих зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего *назначения*”<sup>27</sup>. Определить это назначение трудно, это некий “прекрасный идеал”, план теории воспитания, которым должны руководствоваться воспитатели, чтобы воспитание было разумным, а не механическим. “Механизм в искусстве воспитания должен превратиться в науку... Принцип *искусства воспитания*, который в особенности должны были иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитыв-

ваться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, то есть для *идеи* человечества и сообразно его общему назначению"<sup>28</sup>.

Но родители и правители, желая, по их мнению, добра детям, портят их. Первые думают лишь о том, чтобы дети устроились хорошо в жизни, а "правители смотрят на своих подданных как на *средства* для своих целей"<sup>29</sup>. И те, и другие подходят к процессу воспитания с эгоистичными целями. План воспитания, считает Кант, должен быть составлен с космополитической точки зрения. Реализацией его должны заниматься люди самых широких взглядов, стремящиеся к тому, "чтобы новое поколение превзошло то, к чему пришли они сами"<sup>30</sup>.

Главная цель воспитания – научить человека думать. Сознательно человек должен пройти четыре ступени воспитания: обуздать животную природу человека, то есть стать дисциплинированным; научиться трудиться; научиться вести себя в обществе и стать нравственным, то есть "выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого"<sup>31</sup>. Одним словом, воспитывать надо личность, то есть свободно действующее существо, обладающее чувством собственного достоинства и сознательно налагающее на себя обязанности члена общества.

Этими и другими философско-педагогическими идеями И. Канта пронизано произведение П. Ф. Каптерева "Педагогический процесс" (1904). Автор, адресуя его конкретному читателю, а это большей частью настоящие или будущие учителя и воспитатели, стремится к полноте изложения материала, предупреждает возможные вопросы и сомнения. Благодаря данной книге педагогическая терминология пополнилась понятием *педагогический процесс*, которое актуально и в настоящее время.

Разделяя мнение Канта о саморазвитии, П. Ф. Каптерев утверждает, что "Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа"<sup>32</sup>. Процесс саморазвития может сталкиваться с различными трудностями, устранить которые призван педагог. Человек, саморазвиваясь, проявляет все качества, заложенные в нем при рождении. Качества эти самые разнообразные: и хорошие, и плохие, ведь человеческий организм очень сложен. Он – совокупность многих свойств. (Читаем у Канта: "...не возможно ли по крайней мере что-то среднее, а именно, что человек как член рода своего ни добр, ни зол или, вернее, может быть и тем и другим,

то есть отчасти добрым, а отчасти злым?"<sup>33</sup>. Кроме примеров телесной дисгармонии, свойственной практически всем людям, есть и духовная дисгармония. "Мы постоянно наблюдаем несоответствие между умом и чувствованиями людей, между умом и волей, разлад между стремлениями и силами для осуществления стремлений, перевес фантазии над рассудком и обратно, непропорциональность между памятью и умом и т.д. Духовно уравновешенного человека, пропорционально сложенного так же трудно найти, как и пропорционального в физическом отношении"<sup>34</sup>.

Итак, человек далеко не совершенное существо. И развивается в нем с равной силой и хорошее, и дурное. "В саморазвитии нет выбора; в нем слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным"<sup>35</sup>. Явное несовершенство человеческой природы может быть исправлено педагогическими действиями: "Таким образом, оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу – усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее"<sup>36</sup>. В результате "мы получаем две существенные черты педагогического процесса: саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу. Эти две черты находятся в тесной связи между собой и сливаются.. в один поток развития личности"<sup>37</sup>. Воспитание должно оказывать систематическую, продуманную помощь как в саморазвитии, так и в усовершенствовании личности.

Воспитание не способно совершенно изменить человека, оно не является всемогущим (такого ошибочного мнения придерживались, к примеру, Лейбниц, Локк, Гельвеций, представители так называемого социологизаторского направления, которое было приоритетным в советской официальной педагогике), но вместе с тем воспитание – это сила, глубоко действующая на человека. Оно оказывает свое влияние не только в определенные годы, но и в целые периоды человеческой жизни: младенчество, детство, отрочество, юность. "Воспитательные возрасты мягки и восприимчивы, а строго систематическая деятельность – великая сила. Воспитательные учреждения, школы суть как бы кухни души: в них заготавливается, сортируется и варится духовная пища. Если знать законы развития человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу, которая нужна данному организму, предлагать в надлежащем количестве, правильной смене и с

надлежащей приправой"<sup>38</sup>. Поэтому обдуманное систематическое воспитание может значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности.

Самым лучшим и наиболее сильным доказательством влияния педагогического процесса на усовершенствование личности является влияние культуры на изменение человеческой природы. Каковы же пределы распространения влияния воспитания и культуры на усовершенствование личности? Чаще всего говорят о гармоническом развитии человека. Однако осуществить гармонию как равное развитие всех сил духа и тела невозможно. П. Ф. Каптерев гармонию развития понимает не как равное развитие сил, а как объединенное, связанное развитие, представляющее нечто целое при неравенстве сил, "в котором одно – главное, а другое – второстепенное и подчиненное, одно – сильное, другое – слабое, но все соединенное, связанное, прилаженное одно к другому, – словом, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время все вместе есть гармоническое"<sup>39</sup> (ср. советскую трактовку гармонического развития личности).

При таком гармоническом развитии необходимо определить, какие стороны у человека главные и какие второстепенные, что в первую очередь нужно развивать.

Итак, составляющими педагогического процесса, по мнению П. Ф. Каптерева, являются помощь в саморазвитии и усовершенствование личности по идеалу. В каком отношении друг к другу находятся эти задачи воспитания? Саморазвитие – это нечто свое, личное, а усовершенствование – что-то внешнее, принудительное. Нет ли здесь противоречия?

Усовершенствование тесно связано с саморазвитием: саморазвиваясь, человек совершенствуется, делается сильнее, крепче, лучше. Усовершенствование – это продолжение и завершение саморазвития. Но между указанными элементами педагогического процесса есть значительное различие. "Один элемент – личный, а другой – общественный; один – эгоистический, а другой – альтруистический; один почерпается из антропологии, а другой из социологии"<sup>40</sup>. Но противоречия между этими элементами нет, есть дополнение одного другим. Без личного элемента педагогический процесс невозможен. Пренебрегать своей личностью, своей самобытностью человек не может. С другой стороны, человек – общественное существо и только в обществе полностью раскрывает свою природу: "...личность есть создание общества... Физически человек может отделиться от других людей,

но уединиться от них духовно не может: он умственно живет постоянно в обществе. Общество – это часть его самого: в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него”<sup>41</sup>. Значит, хотя индивидуальный и социальный элементы педагогического процесса различны, они не противоречат один другому, а взаимно дополняются, они составляют одно органическое гармоническое целое.

На основании всего сказанного можно прийти к выводу, что “педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу”<sup>42</sup>.

Понятие идеала ввел в философию И. Кант: “Идеал есть для разума прообраз всех вещей, которые как несовершенные копии заимствуют из него материал для своей возможности и, более или менее приближаясь к нему, все же всегда бесконечно далеки от него, чтобы сравняться с ним”<sup>43</sup>. Ф. Шиллер и В. фон Гумбольдт заговорили о воплощении идеала в искусстве. Ф. Шеллинг задумался над воплощением идеала в жизнь. “В этом он видел назначение новой, положительной философии. Прежняя, “негативная” философия логическими средствами объясняет мир. Положительная философия начинается там, где личность говорит о себе: “Я хочу того, что находится над сущим”. Речь идет об осуществлении идеала”<sup>44</sup>.

Идеал как философская категория оказался чрезвычайно востребованной русской философией. Проблема общественного идеала была актуальна для представителей разных философских направлений: охранительно-государственного консерватизма, либеральной и радикальной интеллигенции, религиозной философии, русского космизма и, разумеется, марксизма. Значительный интерес представляет учение П. Ф. Каптерева о педагогическом идеале.

Ученый приходит к выводу, что педагогический идеал заключает в себе три рода элементов: личные (субъективные), народные (национальные) и всенародные (общечеловеческие). Субъективный элемент проявляется в личной работе каждого над воплощением педагогического идеала. Человек сообщает своему творению личный оттенок, ставит личную печать. Материалом для создания идеала служат национальные идеалы, очищенные от словесных и классовых примесей, лишенные национальной замкнутости. Безусловно, автор педагогического идеала сопоставит свой идеал с идеалами других народов, дополнит его ценными качествами других, инонародных идеалов, то есть внесет общечеловеческие черты.

Как же, хотя бы в общем виде, должен выглядеть педагогический идеал?

Прежде всего каждый воспитанник должен быть образуем как добрый общественник. Это свойство общечеловеческое. Человек по самой своей природе есть общественник. (Эта же мысль была высказана также Кантом: "...высшее нравственное благо не может быть осуществлено исключительно посредством стремления отдельного человека к его собственному моральному совершенству, а требует объединения людей в одно целое ради той цели, то есть системы благомыслящих людей, в которой и благодаря единству которой это благо только и может осуществиться"<sup>45</sup>.) Человек может жить только как член общества, действовать совместно с другими.

Совместная с другими работа не предполагает отказа от своего личного "я", а требует лишь согласия, гармонии отдельных личностей. Поэтому надо, чтобы дети были членами различных обществ и учились действовать сообща. По мере усвоения плодов общественности — культуры — у воспитанников должно формироваться сознание общественной культурной обязанности. Дети должны не только ценить, беречь все, что сделали наши предшественники, но и в будущем приумножать культурное наследие.

Основные свойства доброго общественника дополняются более частными чертами. Во-первых, это уважение своей личности и уважение личности другого. Кроме того, человек должен обязательно обладать определенными правами, например, свободно и гласно высказывать свои мнения, иначе он делается покорным подданным, а не добрым общественником. Еще одно важное свойство доброго общественника — самодеятельность, способность инициативы.

Начертанный идеал доброго общественника — общечеловеческий всенародный или вместе и национальный? Имеет ли он корни в сознании и мировоззрении русского народа? Несомненно, да. И простой народ, и дворяне признают своими героями, воплощающими их сокровенный идеал, тех людей, которые всецело отдали себя служению Отечеству, защищали его с особым мужеством в лихую годину, это святые подвижники, которые приходят на помощь в трудную минуту, понимают чужое горе, дают мудрый совет. Люди, воплощающие национальный русский идеал, способны на самопожертвования. Народ также уважает людей, которые тверды духом, стойко переносят различные невзгоды.

Значит, в народных русских идеалах мы встречаем образ доброго общественника. Но при подробном рассмотрении русских народных идеалов можно встретить и другие, чисто русские дополнительные черты. "Так, многими замечено, что у русского народа очень слабо развито сознание законности. К законам русский человек относится... весьма неуважительно. ...Нужно жить не по человеческому закону, а по божьему, по совести, руководиться не гражданским и уголовным уложением, а требованиями и голосом своей души... Многовековым тяжелым опытом русский народ убедился, что законы не ограждают его личности и интересов от насилия сильных и хитрых... законы часто пишутся не в общенародных, а в классовых интересах помещиков, дворян, чиновников, купцов. Поэтому ограждение себя законом он не считает достаточным, твердым, так как закон всегда можно обойти и растолковать вкривь и вкось; он ищет такого ограждения себя не вне, а внутри человека, в его совести, в его человеческом достоинстве и порядочности; он обращается к самому источнику законов – разуму и чувству справедливости человека. Отсюда жизнь по закону имеет не особенно высокую в его глазах цену... жизнь по совести, по-божьи, по душе – вот истинно высокая жизнь, вот идеал, к осуществлению которого нужно стремиться; в сознании народа законники, крючкотворцы и ловкие грабители стоят на одной линии. А у других народов в идеалах законность играет видную роль"<sup>46</sup>.

Таким образом, абстрактное философское понятие идеала приобретает у П. Ф. Каптерева конкретные черты, каждому специалисту становится понятной его воспитательная цель.

Педагогический процесс будет успешным, если он будет автономным. Его свобода заключается в том, "чтобы старшие поколения не навязывали педагогическому процессу чуждых ему задач и целей, нисколько не вытекающих из его природы, будут ли эти задачи иметь вид коллективных требований – государственных, церковных, классовых, или личных, исходящих от отдельных индивидуумов. Педагогический процесс свободен, когда он будет развиваться сообразно своей природе..."<sup>47</sup>, а это значит, что главными в деятельности педагога являются его антропологические знания, которыми он руководствуется в своей деятельности. Об этом пишет П. Ф. Каптерев и в статье "Последняя образовательная реформа" (1922): "...у педагогики не одно только основание – текущий момент, социальные потребности; у педагогики есть еще другое основание, не менее необходимое и серьезное, именно антропологическое, развитие физи-

ческих и духовных сил детей и юношей. ...воспитание должно быть антропологично, нужно воспитывать прежде всего человека, а потом гражданина"<sup>48</sup>.

К сожалению, к рекомендациям выдающегося ученого никто не собирался прислушиваться: новая советская педагогика руководствовалась иными положениями. Да и опасно было лишний раз упоминать имя П. Ф. Каптерева: отрицательная рецензия П. К. Крупской на его статью воспринималась как официальная установка<sup>49</sup>. Несмотря на то, что несправедливость оценки Н. К. Крупской опровергла сама жизнь и прежде всего деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежской области и Воронеже (октябрь 1918–1922)<sup>50</sup>, забвение педагога длилось 60 лет, пока в 1982 г. громадными усилиями П. А. Лебедева не был издан том его "Избранных педагогических сочинений"<sup>51</sup>.

Ученый, получивший всероссийскую известность, автор 40 монографий, более 200 журнальных статей, около 100 рецензий на книги педагогического профиля, основоположник отечественной педагогической психологии, будущему учительству был известен лишь как представитель либерально-буржуазной педагогики, автор "Дидактических очерков". Такая скудная информация претендовала на анализ его многогранного творчества, которому отводилось всего полстраницы стабильного учебника "История педагогики"<sup>52</sup>.

Однако смеем предположить, что отзыв Н. К. Крупской явился лишь поводом для упорного замалчивания имени П. Ф. Каптерева, непубликования его произведений. Причины такого отношения к наследию выдающегося ученого следует искать в основах его мировоззрения, в несоответствии его педагогической концепции направлениям советской официальной педагогики. Первые годы Советской власти вообще отличались "нелюбовью" к философии, примером чему служат хотя бы названия двух статей: "Философию за борт" С. Минина и "Существует ли история философии как наука?" И. Боричевского<sup>53</sup>. Кроме того, после известного постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. "О педологических извращениях в системе Наркомпросов" ни о каком саморазвитии учащихся не могло быть и речи, ибо и педология, и генетика признавались лженауками. И в этих трудных для классической философии условиях пропагандировать учение П. Ф. Каптерева, которое по своей философской сущности очень близко идеям великого немецкого мыслителя, было даже небезопасно, ибо "влияние кантианства на русскую мысль трактовалось исключительно в негативном плане, ассоциируясь с реви-

зией марксизма, распространением "этического социализма" и т.п."<sup>54</sup>. Становится понятным и неудивительным, что не только философия, но и педагогика И. Канта долгое время оставалась "вещью в себе" не только для чиновников от образования, но и для широких учительских кругов. Следствием этого явилось искажение истории отечественной педагогической мысли, которая в советское время представлялась лишь десятком имен предшественников или ортодоксальных последователей марксистско-ленинской философии. Но истина действительно оказалась дочерью времени, а не авторитета: отрадно сознавать, что современный учитель знакомится с педагогическими взглядами Н. Г. Дебольского, П. Д. Юркевича, К. П. Победоносцева, П. А. Кропоткина, К. Н. Леонтьева, В. В. Розанова, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена. И среди различных направлений, многообразных школ, течений отечественной философско-педагогической мысли имя П. Ф. Каптерева, воплотившего в себе самом тот идеал доброго общественника, пропагандистом которого он являлся, славно потрудившегося и на Воронежской земле, достигшего громадных результатов в научной деятельности, приобрело еще большую значимость. Уникальные теоретические изыскания и практические наработки ученого, не покинувшего Отечество в трудную для него пору, преданно служившего науке, развитию образования, а главное, детям, молодежи нашей страны, востребованы современной педагогической наукой и практикой. Задачи, поставленные П. Ф. Каптеревым, духовно, нравственно воздействовать прежде всего на учителей, воспитателей и родителей, "пробуждая в равнодушных умах мысль и в непустых сердцах чувства, неизменно направляя на то, чтобы сделать детей способными вести свое Отечество к процветанию, а народ к достойной жизни"<sup>55</sup>, должны быть решены.

---

<sup>1</sup> Кант. И. Собр. соч.: В 8 т. М., 1994. Т. 2. С. 373.

<sup>2</sup> Станкевич Н. В. Переписка. М., 1914. С. 201.

<sup>3</sup> Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 20.

<sup>4</sup> Станкевич Н. В. Указ. соч. С. 337.

<sup>5</sup> Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. Повести. М., 1980. С. 47.

<sup>6</sup> Абрамов А. И. Кант в русской духовно-академической философии // Кант и философия в России. М., 1994. С. 82.

<sup>7</sup> Абрамов А. И., Сулова Л. А. Кант в России // Русская философия: Словарь. М., 1999. С. 214.

<sup>8</sup> Цит. по: Абрамов А. И. Указ. соч. С. 92.

<sup>9</sup> Цит. по: *Абрамов А. И. Юркевич // Русская философия: Словарь. М., 1999. С. 646.*

<sup>10</sup> *Лосев А. Ф. Владимир Соловьев и его время. М., 2000. С. 169.*

<sup>11</sup> *Соловьев В. С. Сочинения: В 2 т. М., 1988. Т. 2. С. 478.*

<sup>12</sup> *Лебедев П. А. П. Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 8.*

<sup>13</sup> *Обучение детей дошкольного возраста // Народная школа. 1874. № 6–7; Законы ассоциаций психических явлений и их применение в деле обучения и воспитания // Семья и школа. 1874. № 8–9; Этюды по психологии народов: (Мифология как первоначальное религиозное и научное мировоззрение) // Знание. 1874. № 10; Как образовать стойкий характер // Семья и школа. 1874. № 10; Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа. 1874. № 11.*

<sup>14</sup> Цит. по: *Абрамов А. И. Указ. соч. С. 103.*

<sup>15</sup> *Чернов С. А. Критицизм и мистицизм: (Обзор кантианства в журнале "Вопросы философии и психологии") // Кант и философия в России. М., 1994. С. 116.*

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> *Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 59.*

<sup>19</sup> Трктат "О педагогике" был подготовлен к печати в 1803 г. учеником И. Канта Ф. Т. Ринком на основе собственноручных заметок философа и записей лекций по педагогике, которые он читал в 1776/77, 1780, 1783/84 и 1786/87 гг. "Достоверность передачи Ринком кантовских мыслей не вызывает у исследователей серьезных сомнений" (См.: *Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 656*). На русском языке работа издавалась отдельным изданием дважды (1896 и 1907 гг.), в советское время включена в: *Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.*

<sup>20</sup> *Каримский А. М. Проблема человека в философской и педагогической мысли Иммануила Канта // Советская педагогика. 1974. № 4. С. 126.*

<sup>21</sup> *Кант И. Трактаты и письма. С. 589.*

<sup>22</sup> *Гульга А. В. Кант сегодня // Кант И. Трактаты и письма. С. 8–9.*

<sup>23</sup> *Кант И. Собр. соч. Т. 7. С. 138.*

<sup>24</sup> Там же. С. 145.

<sup>25</sup> *Гульга А. В. Указ. соч. С. 11.*

<sup>26</sup> *Кант И. Трактаты и письма. С. 447.*

<sup>27</sup> Там же. С. 449.

<sup>28</sup> Там же. С. 451.

<sup>29</sup> Там же. С. 452.

<sup>30</sup> Там же. С. 453.

<sup>31</sup> Там же. С. 454.

<sup>32</sup> *Каптерев П. Ф. Указ. соч. С. 163; Данное положение также хорошо иллюстрирует следующий пример И. Канта: "Няня английского короля Якова I, вскормившая его, обратилась к нему с просьбой, чтобы он сделал ее сына джентльменом (воспитанным человеком). На это Яков ответил: "Этого я не могу. Я могу сделать его графом, но джентльменом он должен сделать себя сам" (См.: *Кант И. Собр. соч. Т. 7. С. 328*).*

<sup>33</sup> *Кант И. Собр. соч. Т. 6. С. 19.*

- <sup>34</sup> Каптерев П. Ф. Указ. соч. С. 166.
- <sup>35</sup> Там же. С. 167.
- <sup>36</sup> Там же. С. 168.
- <sup>37</sup> Там же. С. 169.
- <sup>38</sup> Там же. С. 172.
- <sup>39</sup> Там же. С. 176.
- <sup>40</sup> Там же. С. 178.
- <sup>41</sup> Там же. С. 179.
- <sup>42</sup> Там же.
- <sup>43</sup> Кант И. Собр. соч. Т. 3. С. 43.
- <sup>44</sup> Гульга А. В. Русская идея и ее творцы. М., 2003. С. 54–55.
- <sup>45</sup> Кант И. Собр. соч. Т. 6. С. 102.
- <sup>46</sup> Каптерев П. Ф. Указ. соч. С. 201.
- <sup>47</sup> Там же. С. 211.
- <sup>48</sup> Каптерев П. Ф. Последняя образовательная реформа // Вестник Воронеж. губпрофобра. 1922. № 1. С. 41.
- <sup>49</sup> См. рецензию Н. К. Крупской на статью П. Ф. Каптерева "Ошкольном самоуправлении и школьной дисциплине" ("Педагогическая мысль". 1921. № 1–4). Замысел автора рецензент оценила как стремление "втоптать в грязь пробудившееся в юношестве стремление к организации деятельных работников". После первых страниц чтения текста Каптерева у Крупской возникло желание бросить чтение: автор не понимает современной молодежи, которая рвется по-новому организовать жизнь школы. Судьба журнала и, естественно, автора статьи была решена: журнал закрыли, а Каптерев же получил ярлык "не понявшего значения Октябрьской революции в области народного образования" (См.: Крупская Н. К. Пед. соч.: В 6 т. М., 1962. Т. 2. С. 99–103).
- <sup>50</sup> См.: Заварзина Л. Э. Русские педагогические портреты. Воронеж, 2004. С. 183–185.
- <sup>51</sup> Там же.
- <sup>52</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982. С. 313.
- <sup>53</sup> См.: Новиков А. И. История русской философии. СПб., 1998. С. 293.
- <sup>54</sup> От редколлегии // Кант и философия в России. М., 1994. С. 3.
- <sup>55</sup> Столбун В. Д. Психология воспитания П. Ф. Каптерева. Тверь, 1999. С. 4.