

У Н И В Е Р С И Т Е Т С К А Я

Б И Б Л И О Т Е К А

А Л Е К С А Н Д Р А

П О Г О Р Е Л Ь С К О Г О



С Е Р И Я

Ф И Л О С О Ф И Я



ПАУЛЬ НАТОРП
ИЗБРАННЫЕ РАБОТЫ

МОСКВА
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «ТЕРРИТОРИЯ БУДУЩЕГО»
2006

УДК 1(091)(430)

ББК 87.3(4Гем)

Н 33

СОСТАВИТЕЛИ СЕРИИ:

*В. В. Анашвили,
А. Л. Погорельский*

НАУЧНЫЙ СОВЕТ:

*В. Л. Глазгычев, Л. Г. Ионин
А. Ф. Филиппов, Р. З. Хестанов*

СОСТАВИТЕЛЬ ТОМА

В. А. Куренной

Н 33 **Пауль Наторп.** Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») – 384 с.

ISBN 5–91129–046–4

© Издательский дом
«Территория будущего», 2006

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Виталий Куренной. Философия и педагогика Пауля Наторпа</i>	7
Философия и психология	25
Философская пропедевтика. Общее введение в философию и основные начала логики, этики и психологии	55
Предисловие к русскому переводу	57
I. Общее введение в философию	58
Понятие, метод и разделение философии	58
II. Основные начала логики	67
А. Главнейшие учения о понятии, суждении, умозаключении и доказательстве	67
В. Основные положения теории познания	77
III. Основные начала этики	85
А. Чистая этика	85
В. Конкретная этика	89
Приложение. Задача эстетики и философии религии	101
IV. Начальные основы психологии	105
Кант и марбургская школа	119
Культура народа и культура личности. Шесть лекций	145
Предисловие	147
Социальная педагогика Песталоцци	151
Домашнее и школьное воспитание как фундамент культуры народа	175
Воспитание детей послешкольного возраста	198

Работа над образованием взрослых в интеллектуальном и техническом отношении	222
Работа над образованием взрослых в нравственном, эстетическом и религиозном отношении	244
О свободе и личности	270
Философия как основа педагогики	295
<i>Густав Шпет</i> . Предисловие	297
Введение	302
I. Философия как целое — основа педагогики	308
II. Участие чистых законоустанавливающих наук (логики, этики и эстетики) в обосновании педагогики	319
III. Участие психологии в обосновании педагогики	334
IV. Построение педагогической системы	348
V. Вспомогательные науки педагогики и научная подготовка педагога	375

ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА ПАУЛЯ НАТОРПА

Пауль Наторп (1854–1924) является одним из столпов марбургской школы неокантианства – цитадели «чистой философии» в Германии конца XIX – начала XX вв. Современному читателю, если он не историк философии, имя Наторпа мало что говорит. Однако значение зрелых форм неокантианства чрезвычайно велико для последующего развития и современного состояния философии не только в Германии, но и во всем мире. Именно они сформировали образец того типа философствования, который в значительной мере определяет характер занятости современной профессиональной философии. Университетская философия в Германии, весьма мучительным образом пережившая падение «великих» философских систем немецкого абсолютного идеализма, лишь к концу XIX в. смогла изобрести устойчивую формулу философской деятельности в постметафизическую эпоху, когда наука перестала нуждаться в метафизике, а все предметное поле научных исследований оказалось поделено между «частными» научными дисциплинами. Этот образец философствования можно назвать «теорией познания». В свою очередь, как заметил Ричард Рорти, «без такой идеи – “теории познания” – трудно представить себе, чем была бы “философия” в век современной науки»¹.

Именно неокантианство канонизировало Канта в качестве главного философа современности, а самым уважаемым типом академических философских занятий сделало теорию науки. В запоздавшем виде эти изменения чувствуют на себе и нынешние российские преподаватели философии, которые в спешном порядке аттестуются на преподавание новой дисциплины – «Концепции современного естествознания», поскольку именно неокантианцы марбургской школы полагали, что основной легитимной областью философской работы является рефлексия достижений точных и естественных наук.

¹ Рорти Р. Философия и зеркало природы. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1997. С. 98.

Неокантианство как определенное направление сошло с философской сцены в период между двумя мировыми войнами, однако неокантианский проект философии продолжает сохранять свою «парадигмальную» значимость в области профессиональной философии. Поэтому обращение к ключевым фигурам неокантианской философии в настоящее время продиктовано не только историческим интересом: изучая работы старых неокантианцев, мы можем лучше понять самих себя. Кроме того, как мы постараемся показать ниже, работы Наторпа по педагогике имеют вполне актуальное социальное звучание в современной России.

* * *

Пауль Наторп вышел из семьи пастора. Поступив в Берлинский университет, он получил разностороннее образование, изучая музыку и поэзию, древние языки, естествознание, философию и математику. В 1896 году он сдал государственный экзамен по истории. Знакомство с работами ранних неокантианцев обратило его интересы к философии. Покровителем Наторпа становится Герман Коген, находившийся в дружеских отношениях с его отцом. Табилитационная работа Наторпа называлась «Теория познания Декарта. Исследования предыстории критицизма». В этой работе Декарт предстает как предтеча философии Канта. Например, картезианское «*cogito*» трактуется Наторпом как трансцендентальная апперцепция Канта. Ряд ранних публикаций Наторпа, соединявшего в своих работах исследования греческой философии и подходы классической филологии, быстро завоевали ему известность среди немецких философов. Однако под влиянием Когена его интересы все больше смещаются в сторону систематических занятий «теорией познания». В дальнейшем именно эта область становится для него главной, дополняясь, впрочем, многочисленными работами по педагогике. Интерес к педагогике у Наторпа был связан с его профессиональной деятельностью — в 1893 году он становится ординарным профессором философии и педагогики в Марбурге.

Главная историческая работа Наторпа — «Учение Платона об идеях» — вышла в свет в 1903 году. Эта книга представляет собой замечательный образец *философской* истории философии, т. е. такой истории философии, которая отнюдь не понимает себя как одна из разновидностей исторической науки в широком смысле, но исходит из того, что философия должна писаться особым образом — исходя из определенной философской системы или позиции. Однако в случае Наторпа философская история философии не имеет того эскизного и схематического характера, каким обладала претендующая на всеобъемлющий характер история философии Гегеля. Систематическая задача, которую решает автор «Учения Платона

об идеях», реализуется в ходе последовательного и подробного рассмотрения диалогов Платона, анализа его отдельных положений и формулировок. В своей интерпретации Платона Наторп отвергает распространенную со времен Аристотеля метафизическую трактовку платоновских идей, понимаемых как особый тип сущего, хотя и признает, что Платон своим метафорическим языком дал повод к такому истолкованию своего учения. Согласно Наторпу, «идеи» Платона — это не вещи, а методы. «Смысл идеи, — утверждает Наторп, — *без остатка* редуцируется к методу “*полагания основ*”»². Платон решает не онтологическую задачу поиска «поистине существующего» (*óntós ón*), а чисто гносеологическую задачу исследования процесса познания.

Наторп, таким образом, на свой манер поддерживает тот тип истории философии, который мы можем встретить и позднее, например, у Мартина Хайдеггера. Он выражается в том, что определенная философская позиция, по сути, навязывается историческому материалу, вопреки «тривиальному» историческому пониманию этого материала. В итоге Платон у Наторпа становится, как иронично заметил Константин Бакрадзе, «самым подлинным кантианцем, более того, неокантианцем марбургской школы»³. Идея такой истории философии, впрочем, также восходит к Канту, а именно к его концепции истории философии как «археологии разума» (того, что позднее было названо «априорной историей философии»): «Философская история философии сама по себе возможна не как историческая или эмпирическая, а как рациональная, т. е. а priori. Ибо если она имеет дело с фактами разума, то она заимствует их не из исторического повествования, но — как философская археология — извлекает их из природы человеческого разума»⁴. Такой подход приводит в замешательство сторонников истории философии как «нормальной» исторической науки, которая по своим задачам и методам не отличается от исторического исследования в любой другой области человеческой культуры. Эта «нормальная» исследовательская программа истории философии имеет, однако, более позднее происхождение. В окончательном виде она формулируется, пожалуй, только у Эдуарда Целлера, который начинает свою статью «История философии, ее цели и пути», открывающую первый номер «Архива истории философии», словами: «История философии, как и всякая история, имеет двойную задачу. Происходящее она

² Natorp P. Platons Ideenlehre. 2. Aufl. 1921. S. 155.

³ Бакрадзе К. Очерки по истории новейшей и современной буржуазной философии. Тбилиси: Собчота Сакартвело», 1960. С. 265.

⁴ Из «Разрозненных записок» Канта: Kants handschriftlicher Nachlaß, Akad. Ausgabe. Bd. XX. Berlin, 1942. S. 341.

должна *изложить*, а также она должна его *объяснить*, выясняя его причины и — через познание этих причин — включая частное в некую объемлющую взаимосвязь».⁵

В систематической философской работе Наторп продолжает развивать идеи Германа Когена. Его статья «Кант и марбургская школа», помещенная в настоящем издании, представляет собой лапидарную кодификацию подхода марбургской школы неокантианства в его наиболее зрелой форме. Этот подход называется *трансцендентальным методом философии*. Именно этот метод, как полагают марбургцы, использовался Кантом, хотя и не был эксплицирован им с должной ясностью. Однако несмотря на то, что представители марбургской школы возводят свой тип философствования к Канту, они тем не менее не останавливаются перед отрицанием ряда принципиальных для философии самого Канта положений.

Трансцендентальный метод марбургской школы включает в себя два главных элемента. Исходным пунктом любого философского построения является *факт* — факт науки, но также этики, искусства или религии. Определяя предмет «логики» (под чем нужно понимать философию науки в широком смысле слова), Наторп пишет: «Конкретным основанием для нее является факт науки, прежде всего естествознания. Но в то время как естествознание в качестве теории явлений представляет их нам непосредственно во внутренней связи их между собой по известным законам, логика в качестве теории этого самого познания должна поставить себе задачей — раскрыть перед нами закономерную систему (принципов), при которой только и возможна вообще наука о явлениях».⁶

Именно через призму науки (и прежде всего науки естественной) марбургское неокантианство и смотрит на окружающий нас мир. Известное выражение Германа Когена на этот счет гласит: «Звезды находятся не в небе, а в учебниках астрономии». Однако любой такого рода «научный факт» требует со стороны философии *обоснования своих условий возможности*, а любая научная теория — обоснования своей *общезначимости*, что и образует второй элемент неокантианского метода трансцендентального или критического обоснования. Именно следуя такому методу, Кант обосновал общезначимость математического естествознания своего времени. Свою задачу неокантианцы видят шире — речь идет о трансцендентальном обосновании всех фактов человеческого опыта, а не только определенных научных теорий. Впрочем, в отличие от юго-западной школы неокантианства, представленной Вильгельмом Виндельбандом, Генри-

⁵ Zeller E. Die Geschichte der Philosophie, ihre Ziele und Wege // Archiv für Geschichte der Philosophie. Herausg. v. Ludwig Stein. 1. 1888. S. 1.

⁶ Наторп П. Философская пропедевтика. Наст. изд. С. 65.

хом Риккертом и другими мыслителями, марбургская школа прежде всего известна своими работами в области теории естественных наук и математики. Трансцендентальный метод обоснования должен, по замыслу его авторов, придать всей области человеческого познания и — шире — всей человеческой культуре законосообразное рациональное единство: «Это значит: необходимо показать и в чистом виде формулировать законосообразное основание, единство логоса, *ratio*, во всякой такой творческой работе культуры».⁷

Вслед за этим Наторп уточняет марбургское понимание трансцендентального метода обоснования. Это уточнение, с одной стороны, означает предпочтение одной из возможных интерпретаций философии Канта в противоположность другим. Так, согласно Наторпу, предлагаемое философией обоснование имеет чисто «логический», а не психологический характер. Тем самым трансцендентализм Канта освобождается от «психологизма» — т. е. той интерпретации, которую дали ему ранние неокантианцы (в особенности Фридрих Альберт Ланге в своей знаменитой «Истории материализма»). В рамках психологистской интерпретации специфика нашего познания выводится из особой конституции человека как психического существа. С точки зрения чистой трансцендентально-логической интерпретации марбургской школы, психические особенности («способности») человека не играют в сфере познания никакой роли. Познание определяется имманентной логикой познавательной деятельности, и его результаты сохраняют свою значимость для любого субъекта познания. Если выразить эту мысль словами другого «антипсихологиста» — Эдмунда Гуссерля, то такую позицию можно резюмировать следующими словами: «Что истинно, то абсолютно истинно, истинно “само по себе”; истина тождественно едина, воспринимают ли ее в суждениях люди или чудовища, ангелы или боги»⁸.

С другой стороны, Наторп, также следуя в этом Когену, отрицает ряд принципиальных для самого Канта положений. Согласно марбуржцам, трансцендентальный метод является «критическим», поскольку противопоставляет себя любой форме «догматизма», под которым понимается допущение о существовании какого бы то ни было иницилирующего познание предмета помимо самого процесса познания. Отсюда в марбургском неокантианстве разворачивается критика любого рода «данности», существующей помимо творческой работы познания. Предста-

⁷ Наторп П. Кант и марбургская школа. Наст. изд. С. 124.

⁸ Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 1. Прологомены к чистой логике, § 36 (Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Сб. Новочеркасск: Сагуна, 1994. С. 259).

вители марбургской школы отрицают тем самым важнейшее для Канта допущение «вещи самой по себе» как источника «многообразия ощущений» или «чувственной данности». Любой предмет или объект познания конституируется лишь в рамках самого познания, а потому не может предшествовать ему даже в форме непознаваемой «вещи самой по себе». Допуская последнюю, Кант сам был не свободен от догматизма и шел в разрез с собственными принципами критического трансцендентального метода. Свою позицию Коген и Наторп нередко характеризуют как «чистый идеализм». Это и означает, что в данном случае исключается «вещь сама по себе», а трансцендентальное конституирование познания должно исследоваться и обосновываться без ссылки на материал ощущений, доставляемый нашему познанию «извне». Эта проблема в той формулировке, которую ей дал Коген, известна также как проблема обоснования познания из принципа «первоначала» (Ursprung): «принцип этот означает следующее: ничто не должно быть принято как “данное”, а должно быть сведено или по крайней мере доступно вообще сведению к последней единой основе творческого познания. “Быть данным” значит только иметь характер неразрешенной еще задачи, именно: задачи доказать происхождение из единой основы познания».⁹

Вторая важная ревизия Канта у марбургских неокантианцев заключается в том, что они отказываются от трактовки пространства и времени как «априорных форм чувственности». Пространство и время являются такими же конструктами познающего мышления, как все другие формы «рассудочных» познавательных определений, вкладываемых в познаваемый предмет. Этот вывод последовательно вытекает из отрицания «вещи самой по себе» и позволяет представителям марбургской школы справиться с релятивизацией пространства в неевклидовых геометриях, а также пространства и времени в теории относительности.

Наконец, в марбургской школе отрицается также замкнутый и завершенный перечень чистых форм мышления («категорий рассудка» и «форм суждений»). Такой подход к основным средствам трансцендентального обоснования является исторически случайным и не соответствует, согласно Наторпу, бесконечному и открытому характеру *процесса* научного познания. В этом пункте неокантианство расходится также с Гегелем в его претензии на создание завершенной философской системы, включающей в себя все достижения частных наук. Это уточнение не является маловажным, поскольку отрицание «вещи самой по себе» и вытекающие отсюда философско-спекулятивные возможности были реализованы уже в немецком абсолютном идеализме. Однако построение окончательной

⁹ Наторп. Указ. соч. Наст. изд. С. 127.

философской системы относится Наторпом – в противоположность Гегелю – в область бесконечно отдаленной и недостижимой цели, средства ее построения понимаются как открытые и варьируемые, а сама философия при этом исходит из факта науки, а вовсе не стремится конкурировать с ней.

Концентрация на вопросах трансцендентального обоснования математических и естественных наук не означает, однако, что неокантианцы марбургской школы пренебрегали проблемами практической философии¹⁰. Совсем напротив: с точки зрения Наторпа теоретический разум подчинен практическому разуму, его регулятивным требованиям или «идеям», которые являются предметом особого рода, а именно практического, познания: «Идея есть, переводя дословно, *взгляд, вид* в определенную сторону, т. е. *направление*, которое принимает духовный взор, *взгляд познания* на свою вечно далекую, в бесконечности лежащую цель; опыт же в сравнении с этим есть процесс конечного полагания точек внутри идущего в том направлении пути. Идея не зависит от опыта и не ограничивается им; наоборот, опыт по самому существу соопределяется идеей. Если бы у нас не было идеи безусловно истинного, то не было бы той обусловленной истины, которая обладает (и притом исключительной) значимостью во внутреннем ходе опыта. Безусловность идеи, таким образом, сама по себе; так *последний обуславливающий фактор* предшествует и лежит в основе всего обусловленного в опыте, а не приходит потом, как его простая тень или простое или даже произвольное расширение в неопределенное, неизвестное и непознаваемое. Наоборот, она определена в такой степени, как ничто конечное, эмпирическое никогда определено быть не может, а именно безусловно; таким образом, она предмет вполне достоверного познания, столь реальный, как ничто иное быть не может, так как вся реальность опыта в последней инстанции обосновывается только ею»¹¹.

«Идея», понимаемая таким образом, или *принцип цели* познания, который не может заключаться в самом факте познания, возводится мар-

¹⁰ Подробнее о систематическом делении философии см. работу «Философская пропедевтика» в настоящем издании. Область философии включает, согласно Наторпу, логику, этику, эстетику, философию религии и психологию. Содержание этой работы в общих чертах соответствует основной систематической работе Наторпа «Философия. Ее проблема и ее проблемы» («Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme»). Первое издание было опубликовано в 1911 году, а третье, расширенное, в 1921 г. Последнее издание претерпело значительные изменения под влиянием тех трансформаций, которые произошли в образе мыслей Наторпа после первой мировой войны.

¹¹ Наторп П. Культура народа и культура личности. Наст. изд. С. 283.

буржескими неокантианцами к идее блага Платона. Как замечает Коген в своей работе «Кантово обоснование этики»: «Все идеи имеют отношение к моральному интересу, к вопросу куда и зачем... Только идея блага делает все познаваемым»¹². Таким образом, этика, помимо того, что она является частью философской систематики марбургских неокантианцев, выполняет также мета-регулятивную функцию по отношению ко всей этой систематической конструкции в целом.

В философской систематике марбургских неокантианцев особое место занимает психология, которой, согласно Наторпу, «завершается критическая философия»¹³. Психология, которую имеет в виду Наторп, имеет, однако, мало общего с современным пониманием психологии. Это в полном смысле философская психология, задача которой состоит, в конечном счете, в том, чтобы выявить особенности субъекта познания, исходя из специфики конструируемых им объектов. Субъект в данном случае выступает лишь как познающий коррелят объектов познания, а вовсе не как предмет «психологического исследования». Сам по себе субъект познания является «чистым» субъектом: это «трансцендентальное ego», относительно которого как такового мы не можем высказать ничего: «Я» никогда не является объектом — ни для кого-то другого, ни для самого себя»¹⁴. В любом акте познания трансцендентальное «я» уже присутствует, сообщая единство нашему познавательному процессу, но при этом само оно всегда находится за пределами возможного познания. Такое понимание трансцендентального субъекта оказало значительное влияние на Гуссерля, который в первом издании своих «Логических исследований» выступил с критикой Наторпа по этому вопросу, а во втором уже признавался, что «научился находить»¹⁵ это «чистое я». К этому можно добавить, что феноменология Гуссерля, перейдя на позиции трансцендентализма (в чем современники не без основания усматривали влияние именно неокантианства) достаточно тесно сблизил свои позиции с «психологией» Наторпа, признав за «чистым сознанием» конститутивную функцию.¹⁶

¹² Цит. по Бакрадзе. Указ. соч. С. 280.

¹³ Наторп П. Философская пропедевтика. Наст. изд. С. 66.

¹⁴ Natorp P. Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode. Freiburg i. B.: Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr, 1888. S. 15.

¹⁵ Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2. Исследования по феноменологии и теории познания. М: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 339.

¹⁶ О глубоком влиянии, которое оказал Наторп на Гуссерля см., в частности, Wuchterl K. Bausteine zu einer Geschichte der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, 1995. S. 110–111. Как замечает здесь К. Вухтерль, «очевидно, что в феноменологии Гуссерля центральные идеи неокантианства

В то же время Наторп, как и Гуссерль, являются противниками неоправданных, по их мнению, претензий «натуралистической психологии» (т. е. психологии, действующей на основе экспериментальной методологии естествознания) выступать в качестве научного фундамента при решении вопросов, относимых ими к области философии. Наторп выступает как против «психологизма» в философии, так и против переоценки

той эпохи явились в новом терминологическом одеянии. Трансцендентальный поворот Гуссерля не был личным произволом и случайностью, но определялся объективными духовными требованиями своего времени». Он также отмечает, что именно изучение работа Наторпа, в первую очередь, его нового издания «Психологии с критической точки зрения», а также работы «Философия и психология» побудили Гуссерля к работе в области *генетической феноменологии*. Между Гуссерлем и Наторпом велась многолетняя интенсивная переписка (с 1894 года и до кончины Наторпа). Чтобы проиллюстрировать насколько глубоким было влияние Наторпа, приведем одну пространную выдержку из письма Гуссерля от 29. VI.1918, в котором тот делится с Наторпом впечатлениями от прочтения его последней работы: «Наконец, позвольте поблагодарить Вас (хотел бы я иметь подходящий для выражения этой благодарности талант!) за литературные подарки и, прежде всего, за Вашу работу “Немецкое мировое призвание” <Natorp P. Deutscher Weltberuf. Geschichtsphilosophische Richtlinien, 2 Bände (I. Die Weltalter des Geist, II. Die Seele des Deutschen), Jena 1918. – В. К.>. Я не могу припомнить, чтобы какая-то новая философская работа производила на меня такое же воздействие: читая ее, я отложил все дела, чтобы полностью в нее погрузиться. В течение недели я поистине поглощен Вашими мыслями – только и делаю, что перечитываю и размышляю. Даже подготовка к учебной деятельности, которая обычно столь дорога для меня, стала досадной помехой. Я словно позабыл о своей собственной работе, которая с такой силой оттесняет все прочее и ни разу за последние годы не прерывалась. Все Ваши сочинения, даже наиболее абстрактные, воздействовали на меня не только со стороны своего содержания, но и как проявление личности, и мое глубокое уважение к Вам, по существу, проистекает именно из этих источников. Едва ли я способен выразить, насколько сильно именно теперь воздействует на меня это ярчайшее проявление личности в Вашем труде, где богатейшее идейное содержание вытекает из жизни величайшей личности, и насколько я признателен за это, испытывая к Вам глубочайшее уважение. Мое внутреннее развитие в течение уже более десяти лет шло в направлениях, которые в метафизическом, религиозном и историко-философском отношении очень тесно связаны с теми, что намечены Вами. И хотя в период становления на меня мало повлияли Кант и последующий немецкий идеализм, к внутреннему смыслу которых я был поначалу совершенно слеп, все же в ходе своего развития

значения экспериментальной психологии для таких прикладных дисциплин, как педагогика. Работа «Философия как основа педагогики», название которой говорит само за себя, находится вполне в русле борьбы с «психологизмом» и представляет собой одну из попыток восстановления «чистой философии» в своих правах основополагающей дисциплины

я сблизился с ними — если и не вполне по методу, то по мировоззренческим интенциям. Идеалистическая философия не дала мне учителя, ее основные работы не были исходными и основополагающими для моих исследований (даже в качестве критической отправной точки). При этом я время от времени сталкивался с мнимо-философской литературой, которая искажала смысл и бездушно упорядочивала идеи этой философии. Всегда оставаясь совершенно одиноким *solus ipse*, я прокладывал свою дорогу по непроходимым дебрям (и я совершенно уверен, что таков неизбежный путь любой строго научной философии). Этот путь вел меня через платонизм (пусть и модифицированный) к той высокой вершине, с которой мне однажды сделался понятным Кант, а затем и глубокий смысл развития немецкого идеализма и абсолютное значение его ведущих интенций. Вместе с тем я обретал уверенность, что имманентная линия моей строго научной феноменологической работы, исходящей из примитивных структур сознания, устремляется к задающим цель интенциям этого идеализма. С тех пор я вполне сознательно включил их в мою систематическую работу, хотя это пока мало заметно в моих сочинениях (причем я отмечу, что уже более десяти лет назад я преодолел ступень статического платонизма и установил в феноменологии в качестве главной темы идею трансцендентального генезиса).

Таким образом, я могу целиком и полностью принять для себя то, что *Вы* внутренне усвоили благодаря полноте своего удивительно богатого и гармоничного образования и ясно изложили нам как смысл мирового развития, как истинное проявление Бога и мирового творения в субъективности, — принять безо всякого внутреннего недоумения, напротив, как нечто такое, что мне в главном, по своей основной линии, по типу давно знакомо и является для меня родным. Если бы между нами и могли обнаружиться методические и затрагивающие суть дела различия, то здесь — в рамках этого конкретного и наглядного истолкования исторического развития — они не играют никакой роли. Вашей целью здесь было, конечно, не предельное теоретическое обоснование, а преисполненный жизнью образ.

Ваша работа неоценима, неоценим тот великий смысл, которым она исполнена, а также тот великий смысл, который в ней *описан* (с полнейшей очевидностью конкретно-наглядного истолкования смысла). Она неоценима как выражение просветленной личности, которая, в своей самоотверженной преданности «идее блага», образцово реализовала именно идею, которую она стремится

(в данном случае — для педагогики). Именно своей критической направленностью эта работа, как видно из «Предисловия» к ее русскому переводу, и привлекла внимание Густава Густавовича Шпета. Не вдаваясь здесь в детали борьбы с «психологизмом»¹⁷, отметим только, что этот спор, несмотря на свой, казалось бы, отвлеченный характер имеет вполне определенную институциональную подоплеку, непосредственно связанную также с марбургским неокантианством. Экспериментальная психология, заявившая о возможности строго научного решения проблем сознания и психики, в это время начинает теснить «чистую философию» с университетских кафедр. Этот латентный конфликт вышел наружу после того, как летом 1912 года, несмотря на противодействие Пауля Наторпа на профессорскую кафедру Марбургского университета, которую до этого занимал Коген, правительством был назначен психолог-экспериментатор Эрих Йенш. Вслед за этим Генрих Риккерт выступил с инициативой публичного обращения к правительству в пользу сохранения философских кафедр. Это «Заявление», подписанное 107 философами (среди которых мы найдем всех заметных борцов с «психологизмом»), было опубликовано в наиболее авторитетных философских журналах Германии. Борьба с психологизмом разворачивалась, таким образом, как на институциональном, так и на теоретическом уровне, свидетельством чему является широко представленная также и у Наторпа тема взаимоотношения философии и психологии, а также стремление неокантианцев предложить свою собственную, чисто философскую, трактовку психологии.

Помимо обозначенных тем из области философской систематики работы марбургских неокантианцев интересны еще и в другом отношении. Этот интерес связан, во-первых, с их пониманием социализма. Уже Альберт Ланге, один из ранних неокантианцев, обозначил то направление, которое затем было развито в трудах неокантианцев марбургской школы.

пробудить в читателе. Неоценима она и как выражение миросозерцания, которое только и может сделать возможным «блаженную жизнь». Крайняя пагубность нашего ужасного времени обострила чувствительность именно к такой работе. Я не думаю, что только я, один-единственный человек, настолько глубоко потрясен. Великое не может не оказывать великое воздействие» (Husserl E. Briefwechsel. Bd. V. Die Neukantianer. Hrsg. v. E. Schuhmann und K. Schuhmann. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1994. S. 136–138).

¹⁷ Подробнее см.: Куренной В. Философия и институты: случай феноменологии // Логос. 2002. № 5/6 (35). С. 135–161; Куш М. Социология философского знания: конкретное исследование и защита // Логос. 2002. № 5/6 (35). С. 104–134; Kusch M. *Psychologism. A case study in the sociology of philosophical knowledge*. London-New York: Routledge, 1995.

В 1865 году вышла его работа «Рабочий вопрос», в которой он не связывал социальное преобразование общества с его революционным переустройством, а считал необходимым восстановить «этическую связь» между рабочим классом и другими социальными группами. Именно это понимание социализма, получившее развитие у Когена и отразившееся также в работах Наторпа, стало отправной точкой для кантианской ревизии марксизма у так называемых «ревизионистов» — К. Форленденра, Ф. Штаудингера, М. Адлера и др., — наиболее известным из которых является Эдуард Бернштейн. Ревизионизм, разделяя общие цели марксизма и его диагноз проблем капиталистического общества, существенно иначе понимает способы достижения этих целей. Он также отрицает прогноз Маркса и Энгельса, состоящий в том, что капитализм неминуемо должен привести к революционному кризису общественной системы. Достижение справедливого социального устройства, согласно ревизионистам, следует искать на пути постепенного «морального» улучшения капиталистического общества, а не путем революционных потрясений (отсюда «моральный социализм»). Как моральная цель, она никогда не может быть достигнута, требуя лишь постоянного движения в этом направлении. Бернштейн выразил этот неокантианский аспект морального социализма своей известной формулой «Движение — всё, цель — ничто». По сути, именно эта идеология заложена в основание «социального государства», образцом которого в настоящее время является именно Германия. Некоторое представление об этой проблематике в марбургском неокантианстве читатель настоящего издания может составить по лекциям Наторпа «Культура народа и культура личности», где развивается ряд идей «государственного социализма». Политические взгляды марбургских неокантианцев, однако, заслуживали бы отдельного и подробного рассмотрения. Отметим только, что все их социально-политические взгляды пронизывает мотив упорного и самостоятельного труда по постоянному совершенствованию социальных отношений, а не утопические планы получить «все и сразу», — соблазн, перед которым в XX в. не устояла, впрочем, ни русская, ни немецкая культура.

Весьма значительный корпус работ Пауля Наторпа посвящен педагогике. И хотя педагогика рассматривается им как самостоятельная часть философской систематики, он тем не менее парадоксальным образом заявляет: «педагогика вообще есть не что иное, как конкретная философия»¹⁸. Сочинения Наторпа, посвященные педагогике, в наибольшей степени привлекали внимание русских дореволюционных переводчиков,¹⁹ и, на наш взгляд,

¹⁸ Наторп П. Философия как основа педагогики. Наст. изд. С. 334.

¹⁹ К сожалению, в настоящее издание не вошло главное педагогическое сочинение Наторпа «Социальная педагогика», переведенное на русский язык

представляют собой определенный интерес для современного читателя, далекого от специальной философской проблематики.

Для актуализации смысла, заложенного в этих работах Наторпа, необходимо, однако, сделать определенную поправку, так сказать, оптического характера. Дело в том, что концепция педагогики, достаточно полное представление о которой дают публикуемые в настоящем издании лекции «Культура народа и культура личности», представляет собой, по существу, масштабный проект реконструкции социальных связей и нормализации социального климата в обществе, которое испытывает разрушающее воздействие социальной атомизации в капиталистическом обществе. Кроме того, развивая свою социально-«педагогическую» программу, Наторп нередко формулирует ее основные положения в форме изложения взглядов Песталоцци. Однако такая форма изложения своих идей уже не должна удивлять читателя, учитывая то, что было сказано выше об особенностях исторических исследований Наторпа.

Таким образом, в форму педагогической концепции у Наторпа упакован масштабный социальный проект. Речь идет, по сути, о программе самоусовершенствования общества, пораженного различными формами социальной аномии (преступность, распад семьи, алкоголизм и т. д. и т. п.). Только решение совместной задачи воспитания и образования, которое охватывает не только детей, но и все взрослое население («начиная с колыбели и до могилы»), способно, по Наторпу, установить в современном обществе (*Gesellschaft*) сообщество (*Gemeinschaft*), основанное на доверии, солидарности и совместном деле. В отличие от простого агрегата индивидов, образующих общество, *народ* образует только «свободное сообщество»²⁰. Совместное участие в этом проекте «социальной педагогики» должно охватить все социальные уровни, — начиная с семьи и заканчивая государством, ибо «целью государства является воспитание к высшей человечности, а целью воспитания — образование истинного государства, государства идеи»²¹. Этот проект определяется как *социалистический*, причем социализм понимается здесь «в смысле равного права человека на достойное человеческое существование».²²

Если перевести ту проблематику, которой посвящены педагогические работы Наторпа, на язык проблем современного российского общест-

в 1911 г. (Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Перевод А. Я. Громбаха с 3-го дополненного немецкого издания. СПб., 1911).

²⁰ Культура народа и культура личности. Наст. изд. С. 147.

²¹ Философия как основа педагогики. Наст. изд. С. 377.

²² Культура народа и культура личности. Наст. изд. С. 166.

ва, оставляя за скобками множество интересных деталей или отошедших в прошлое исторических подробностей, то можно сказать, что Наторп вполне может выступать в качестве современного нам собеседника, поскольку речь идет о формировании навыков *самоорганизации общества*. Если рискнуть употребить донельзя заезженное и девальвированное понятие, то речь идет, по сути, о выстраивании *гражданского общества* как системы дифференцированных союзов, формирующихся в социальном пространстве между семьей и государством. В связи с этой темой здесь нам хотелось бы отметить только два ключевых пункта. Во-первых, эти формы самоорганизации могут быть порождены только собственными усилиями индивидов. Как формулирует это Наторп, «ни один человек не может действительно помочь другому, вся природа и вся история громко говорят о том, что он должен помогать себе сам, и самое лучшее, что можно ему сделать, это научить его делать самому. Говорят: все для народа, но ничего через народ! Как раз наоборот: все должно быть через народ, иначе оно не может стать истинным и устойчивым благом для него»²³. Иными словами, построение «сообщества» (или, как мы сказали, гражданского общества) *не терпит никакого патернализма*. Оно не может иницироваться и направляться ни государством, ни капиталом. Лишь то, что создано самостоятельно имеет значение; все остальное — лишь видимость и обреченный на исчезновение неустойчивый фантом. Надеемся, важность этого тезиса не нуждается в комментировании для тех, кто следит за текущим социальным и политическим процессом в России, где восстанавливаются (разумеется, из благих побуждений) напоминающие недавнее социалистическое прошлое различные формы патерналистской опеки государства над обществом. Но как замечает тот же Наторп, «участие самого народа вовсе не связано с определенной формой правления. При республике и даже при демократической ее форме опекающая бюрократия может проявлять крайний деспотизм; с другой стороны, в монархии может развиться живое гражданское чувство»²⁴.

Второй момент, на который мы хотели бы здесь обратить внимание, — это акцент Наторпа на *децентрализации* как основном способе поддержания формирующихся «сообществ». Этот тезис не следует понимать в буквальном и безусловном политическом смысле. Хотя «общественный идеал»²⁵,

²³ Указ. соч. С. 185.

²⁴ Указ. соч. С. 191.

²⁵ Воспользуемся этим термином русского правоведа и философа Павла Новгородцева. Правда, его работа «Об общественном идеале», развивающая, по сути, неокантианское понимание идеала как чисто нормативной (т. е. недостижимой) цели, вышла лишь в 1917 году и не смогла, конечно, оказать отрезвляю-

который Наторп формулирует в ходе своего «исторического» исследования взглядов Песталоцци, и определяется как «демократия с далеко проведенной *децентрализацией*», следует помнить, что, как и всякий общественный идеал, он, с неокантианских позиций, является лишь бесконечно удаленной целью, над достижением которой следует постоянно работать, а не реализовывать сейчас и сразу. Повторяя рефреном тезис о децентрализации, Наторп имеет в виду постепенный процесс, который протекает в такт с процессом самоорганизации сообществ. В связи с этим приведем развернутую цитату из Наторпа, которая, на наш взгляд, весьма емко выражает его тонкое понимание динамики взаимодействия процессов централизации и децентрализации. Несмотря на огромную историческую и культурную дистанцию, отделяющую нас от немецкого неокантианца, стоит, на наш взгляд, самым серьезным образом обдумать выраженную здесь мысль: «Я объясняю себе в общих чертах всю трудность нашего теперешнего положения следующим образом: у нас есть право и законы, нравы — короче, все социальные порядки, перешедшие к нам из того времени, когда было возможно непосредственное, а потому и несравненно более действительное влияние права и нравов на отдельного человека. Тогда еще не было этих масс, с которыми приходится считаться в наше время; отсюда то, что теперь представляет собой централизацию, действовало тогда, как децентрализация, потому что только сравнительно небольшие круги приносивались к *одному* центру. Таким образом, мы должны теперь снова создать такие маленькие круги или там, где они существуют или по крайней мере намечены, постараться использовать их и сильнее развить — одним словом, децентрализовать. Ибо хотя общество и воспитывает, но только такое, которое действительно привязывает к себе отдельное лицо крепкими и тесными связями, а не то обширное разрозненное сообщество, которое в действительности совершенно перестало быть им, в котором один почти не касается другого и где почти уже нет места чувству солидарности. Как может поддерживать и охранять меня солидарность с миллионами тогда, когда я действительно серьезно нуждаюсь в поддержке и опоре? Ведь от этой солидарности на мою долю придется, может быть, миллионная часть; это уже не есть сила, которая могла бы удерживать и сохранить во мне что-нибудь. Но ведь ядро, основная мысль всей социальной педагогики Песталоцци и заключается в убеждении, что воспитывает не только сообщество вообще, но и исходить в этой области можно только от тесного, непосредственно близкого сообщества, потому что только оно и представляет из себя живое сообщество, только оно и может чувст-

щего воздействия в ситуации неудержимого подъема утопически-революционного энтузиазма.

воваться действительно как сообщество, может проявлять на отдельном человеке свою силу и, в свою очередь, будить в нем силу»²⁶.

В заключение следует добавить, что из поля зрения как отечественной философии (по очевидным обстоятельствам), так и западных историков философии фактически выпало послевоенное развитие философии Наторпа. Связано это с общей потерей интереса к неокантианству в Германии, превыше всего ставившей идеал «научности» и «научной» философии. Молодые представители марбургской школы неокантианства, среди которых наиболее значительными фигурами являются Эрнст Кассирер и Николай Гартман, также отходят от строгой и последовательной линии философствования старших представителей школы. В то же время этот период отмечен глубоким изменением философских взглядов Наторпа, обусловленным духовным кризисом военного и послевоенного времени. Оценки этого периода в немецких источниках колеблются в весьма широких пределах. Герман Глокнер характеризует эти работы как «импрессионистские импровизации». Ф. Д. Ветц, напротив, называет позднего Наторпа «поздним Шеллингом неокантианства», поскольку он, подобно последнему, тематизировал проблему фактичности и случайности человеческого существования²⁷. В своих лекциях о практической философии²⁸ Наторп, впрочем, настаивает на том, что его новые идеи последовательно вытекают из прежних взглядов. Однако в области морального действия и художественного творчества Наторпа интересует теперь не проблема научной объективации, а сам акт воления и творчества. Он рассматривает их как изначальный источник жизни в ее предельной смысловой концентрации. Но для марбургской школы неокантианства, отличавшейся в довоенный период чрезвычайно высокой когерентностью и последовательностью своих концептуальных построений, новые идеи Наторпа, особенно в силу наличия в них определенной мистической тенденции, являются все же инородным телом. В своих послевоенных публикациях Наторп часто обращается к творчеству великих художников — Рембрандта, Рабиндраната Тагора, Баха. В 1923 году он даже выпустил брошюру «Значение Федора Достоевского для современного кризиса культуры».²⁹

При этом, однако, Наторп сохранил высокую чувствительность по отношению к восходящим философским талантам и всячески им про-

²⁶ Указ. соч. С. 201.

²⁷ Цит. по Wuchterl. Op. cit. S. 119.

²⁸ Natorp P. Vorlesungen über praktische Philosophie. Erlangen, 1925.

²⁹ Natorp P. Fjedor Dostojewskis Bedeutung für die gegenwärtige Kulturkrisis. Jena: Diederichs, 1923.

тежировал. В частности, именно он способствовал приглашению Мартина Хайдеггера в Марбургский университет: «Хайдеггер был приглашен в Марбург по особому настоянию Пауля Наторпа, который в 1922 году запросил для факультета рукопись его интерпретации Аристотеля. До самой смерти Наторпа (1924) он и Хайдеггер виделись почти каждую неделю, чаще всего по средам, и совершали молчаливые прогулки в окрестных лесах. Молчаливые, поскольку Наторп, как и Хайдеггер, жил не столько в дискуссии, сколько в письменном, заботливо продуманном слове...»³⁰. Любопытно, впрочем, что в ходе обсуждения с Гуссерлем других возможных кандидатур для приглашения в Марбург, Наторпу «приходил на ум», среди прочих, также Мориц Шлик, который, правда, по его мнению, «не соответствовал» тому уровню, «к которому мы должны стремиться»³¹. Трудно себе вообразить, как могла бы повернуться последующая история философии XX в., если бы Шлик все же оказался в Марбурге на том месте, которое в результате занял Хайдеггер. Не исключено, что вместо того, чтобы изучать работы Витгенштейна, одновременно удивляясь его странным духовным исканиям и тем восхищением, который вызывал у него Лев Толстой, философы сейчас совершенствовались бы в оттачивании трансцендентального метода, одновременно зачитываясь работами Наторпа о Достоевском и Тогоре.

* * *

Настоящее издание составлено из дореволюционных переводов Пауля Наторпа. В него тем не менее не вошли (в силу ограниченного объема издания) ряд других существующих русских переводов. Важнейшим из них является уже упоминавшаяся «Социальная педагогика»³². На русский язык была переведена также книга о Песталоцци³³ и работа по логическому обоснованию математики и математического естествознания³⁴. Лучшим введением в круг идей марбургских неокантианцев на русском языке до сих пор остается, на наш взгляд, соответствующий раздел в цити-

³⁰ Бимель В. Мартин Хайдеггер сам свидетельствующий о себе и о своей жизни. Урал LTD, 1998. С. 54.

³¹ Из письма Наторпа Гуссерлю от 29. I.1922 (Husserl. Op. cit. S. 146).

³² Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Перевод А. Я. Громбаха с 3-го дополненного немецкого издания. СПб, 1911.

³³ Наторп П. Песталоцци. Его жизнь и его идеи. Пер. М. А. Энгельгардта. СПб.: Школа и жизнь, 1912 (2-е издание: П.: Школа и жизнь, 1920).

³⁴ Наторп П. Логика. Обоснование и логическое построение математики и математического естествознания. (Сжатое пособие к лекциям). Пер. с нем. В. А. Радзинского с пред. И. Лапшина. СПб.: Улей, 1909.

ВИТАЛИЙ КУРЕННОЙ

ровавшейся книге грузинского философа Константина Спиридоновича Бакрадзе³⁵. Из немецких источников можно рекомендовать обобщающую работу о неокантианстве Ганса Людвиг Олига,³⁶ а среди значительных исторических исследований — книгу Клауса Христиана Кёнке о возникновении неокантианства³⁷.

Виталий Куренной

³⁵ Бакрадзе К. Очерки по истории новейшей и современной буржуазной философии. Тбилиси: Собчота Сакартвело, 1960. С. 210–300.

³⁶ Ollig H. L. Der Neukantianismus. Stuttgart, 1979.

³⁷ Köhnke K. C. Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus: Die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

ФИЛОСОФИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ

Что по вопросу об отношении между философией и психологией не существует единомыслия, не представляет, конечно, ничего удивительного, если вспомнить, что и сами *понятия* как той, так и другой все еще в высшей степени спорны. Что представляют собой *мои* понятия о философии и психологии и как в зависимости от этого складываются для меня отношения между ними, я имел случай неоднократно высказывать раньше; не сумею я обойти этого молчанием и в настоящей статье. Чтобы не ограничиться, однако, одним только повторением и чтобы по мере возможности способствовать в то же время взаимному пониманию, я хотел бы попытаться в дальнейшем, руководствуясь строгим принципом подразделения, полностью перечислить все *возможные* понимания понятия философии, с одной стороны, и понятия психологии — с другой, а затем проследить, что из всех этих различных принципиально возможных определений по необходимости вытекает для вопроса о взаимоотношениях между той и другой. Если таким путем мы и не разрешим нашего вопроса окончательно и еще оставим место для выбора между несколькими возможностями, то все же мы этим достигнем того, что в данном случае является единственно важным, а именно: *выяснения самой постановки вопроса*.

Переходя в первую очередь к понятию *философии*, мы замечаем, что по крайней мере в одном пункте все разногласия исчезают: все согласны, что задача ее заключается в *сведении* каким бы то ни было образом всей *целостности доступного нам познания* к одному *единству*. Но единство это не дано, а лишь должно быть найдено; естественно поэтому предположить, как это обыкновенно и предполагается, что задача философии, во всяком случае, состоит в *теоретическом построении* конструкции, причем построение это мыслится различно: прежде всего как построение *опытное*, а затем — и как *сверхопытное*.

Но опыт как наука есть, в сущности, не что иное, как сведение данного к единству, то есть он представляет собою теоретическое построение. Что же в таком случае отличает философию, если и она является теоретическим и притом, возможно, еще и эмпирическим построением, от опыта в научном смысле? Очевидно, то, что философия стремится обнять не только какую-нибудь отдельную доступную опыту область, а *всю сферу* опыта в его целом, чтобы таким путем представить его, поскольку это вообще возможно, в теоретическом единстве, то есть, другими словами, философия стремится, если это возможно, постичь не столько произвольно отмежеванные *относительные единства*, сколько — *последнее, абсо-*

лотное единство всех относительных единств подвластной опыту сферы. Мы сказали: *если это* возможно; правильнее было бы, быть может, сказать: если бы такая возможность вообще была правдоподобна, ибо трудно себе представить, чтобы можно было, не отрываясь от эмпирической почвы, постичь абсолютное единство всего доступного опыту; хотя несомненно, что многими желающими во что бы то ни стало философствовать на почве эмпирии смутно руководит именно такое представление. Таким образом, при таком понимании философского единства, очевидно, может иметься в виду только единство, которое и само, в свою очередь, относительно, хотя оно и представляет собой *относительно наивысшее*, наиболее всеобъемлющее и наиболее сконцентрированное из всех частных единств.

Однако и с такой весьма важной оговоркой выраженное в этом понятии требование все же остается крайне рискованным. Ведь все, что достижимо с соблюдением полной строгости эмпирических методов, заключено в пределы отдельных опытных наук. Тем не менее, пожалуй, и возможно, пользуясь приемами, не отличающимися в принципе от приемов эмпирического исследования и лишь освобожденными от некоторых особенно строгих требований эмпирической методике, достичь таких положений относительно *возможного* всеохватывающего единства познания, которые в силу особого характера их обоснования, конечно, не сумеют притязать на полное научное признание, но которые все же дадут возможность, опираясь на достовернейшие и самые основные результаты всего опыта в его целостности, заглянуть благодаря более свободному и смелому применению гипотезы в направлении, уже предудказанном самим опытом, за его пределы и таким путем, без того, чтобы порывать с основоположениями эмпиризма, все же сумеют удовлетворить, хотя и не безусловно, стремление к последнему завершению. Так именно, насколько можно судить, и понимаются задачи философии большинством того рода эмпириков, которые иногда не прочь и пофилософствовать; но часто так рассуждают и люди, по долгу службы посвящающие себя философии и которые благодаря этому желали бы слыть настоящими философами.

Этому пониманию философии как *гипотетического построения* если и не абсолютного, то по крайней мере *относительно наивысшего* единства познания на основе отдельных эмпирических наук и при посредстве приемов, принципиально от приемов этих наук не отличающихся, противостоит другое понимание, которому задачи философии представляются совершенно особенными и глубоко отличными от задач опытной науки, имеющими свои особые принципы и метод и как бы лежащими в совсем *другом проблемном измерении*. Согласно этому последнему взгляду, эмпирия как таковая, как бы свободно ни расширять ее приемы построения,

не в состоянии привести дальше, чем к кажемуся и в лучшем случае лишь временному, гипотетическому завершению в единстве мысли. По направлению *периферии* познания, которая как раз по наиболее строгому взгляду на смысл самой эмпирии должна была бы мыслиться не замкнутой, а подвижной и притом расширяющейся до бесконечности, эмпирия эта, конечно, не может никогда привести к неизменно-значимым результатам; и история науки, продолжают приверженцы этих взглядов, на каждом шагу подтверждала: что в каком бы пункте или круге наука ни делала попыток самоограничения, везде ее поступательное движение само пробивало произвольно отмеченную межу и в новых решениях всегда наталкивалось лишь на новые проблемы. Следовательно, заключают они, нужно совершенно покинуть этот уходящий в бесконечность круг эмпирии, нужно отрешиться от *всей* его *плоскости*, нужно суметь особым новым путем, принципиально отличным от всех путей эмпирии, высоко над нею подняться; только тогда стало бы возможным обрести устойчивую объединенность познания.

Следует, однако, заметить, что это вознесение над плоскостью опыта, как бы в новое познавательное измерение, может, в свою очередь, пониматься в различных смыслах и фактически различно понималось во все замечательные фазы исторического развития философии, а именно, по выражению *Канта*, то в *трансцендентном*, то в *трансцендентальном* смысле. Более старое и наивное, но, впрочем, еще и поныне далеко не преодоленное окончательно воззрение считает, что там именно, где приемы эмпирии оказываются бессильными, следует пустить в ход иные приемы теоретического построения с целью обнаружить то, что *предметно* скрыто, все равно, позади ли, или над, или вне пределов этой уходящей в бесконечность плоскости опыта: «чистое мышление», или «интеллект», или «интуиция», или как бы это начало ни называлось, должны согласно этому воззрению осветить нам эту всецело потустороннюю область чистого бытия в себе и в ней выявить для наших взоров истинное или абсолютное основание единства как познания, так и познаваемого. Ибо, с этой точки зрения, в бесконечном процессе опыта нет чистого бытия, потому что в процессе этом нет чистого, непоколебимого и безусловно-значимого *единства*, а всегда лишь *множества* бесконечных, изменчивых, все снова и снова преодолеваемых и в силу своей условности и относительности необходимо долженствующих и впредь быть преодоленными *единств*.

Этому пониманию философии, как отрешения от опыта в смысле *трансцендентности*, *Кант*, быть может, и не первый в строгом смысле слова, но, во всяком случае, впервые с полной принципиальной ясностью противопоставляет другой путь возвышения над опытом, который он обозначает словом «*трансцендентальный*»: единство познания, по *Канту*, сле-

дует искать *не в предмете* — безразлично, будет ли то предмет, овладеваемый одними эмпирическими приемами, или же предмет, мыслимый хотя и находящимся вне пределов всей плоскости эмпирии, но все же реально существующим и достижимым каким-либо особенным путем, — а в *опыте*, правда, но не в его *периферической безграничности*, а, напротив того, в обратном его направлении, в направлении к его *центру*, к корням его, к глубочайшим из доступных его источникам, к его в конце концов необходимо единому и изначально творческому *методу*. При этом следует оговориться, что опыт этот надо понимать в самом широком смысле, то есть обнимающим также и практический, и эстетический, и всякий возможный опыт вообще. Таким образом, всякое теоретическое построение предмета всегда остается задачей опытного исследования, понятого в научном смысле в самом широком значении этого слова. До этой, направленной на познание предмета конструктивной работы, эмпирии философия не может иметь никакого касательства; даже тогда, когда эмпирия с виду как будто и беспомощна (на самом деле эта беспомощность никогда еще не была долговечной), философия не должна брать ее дела в свои руки и желать довести его до конца уже за пределами опыта, как если бы она располагала совершенно выходящими по своему объекту за границы «возможного опыта» познавательными средствами и методами построения. Но зато остается еще другая возможная и необходимая задача — это *сконструировать* никогда не завершенную и не могущую быть завершенной *саму конструкцию опыта* в его целостности, чтобы таким образом обрести не его *периферическое, предметное*, а его последнее *центральное и методическое* единство. Вот единственная еще остающаяся закономерной задача познания, которая, по Канту, может справедливо притязать на звание философии; исключительно путем этого именно познания возможно овладеть последним закономерным-достижимым, то есть *внутренним*, единством познания. Согласно этому учению задача эта должна по вполне очевидному основанию считаться принципиально разрешимой, ибо здесь мы имеем дело не со всей бесконечной, а потому и неисчерпаемой множественностью не столько данных, сколько заданных, предметов познания, а исключительно — с собой и *самим* нашим *познанием*, с его собственными *приемами*, наконец, с его в нем самом заключенными и доступными обнаружению *предпосылками*. Приверженцы этого учения считают, что в этом пункте возможно, по крайней мере принципиально, даже постижение действительно последних оснований, хотя они, конечно, признают, что и это направленное, так сказать, внутрь исследование самого познания с точки зрения его имманентной закономерности, в свою очередь, наталкивается на свои опасные рифы и источники заблуждений. Больше того, они признают, что и сама задача вместе с безграничным самим по себе расшире-

нием эмпирии всегда в своей конкретной определенности будет ставиться по-новому и по-иному, будет расти в объеме вместе с ростом эмпирии и в то же время будет выигрывать по глубине своего значения. Таким образом, все это, конечно, означает переход за пределы опыта как целого, означает восхождение к новой точке зрения, к новому «центру наблюдения», это — открытие совершенно нового измерения исследования, нового направления вопросов, которое отличается не только от того или иного особого направления, но и вообще от всех постановок вопросов, непосредственно направленных на самый предмет, то есть от эмпирической науки. Но тем не менее такая постановка вопроса не может привести к тому, чтобы обесценилось, как это бывает в случае перехода за пределы эмпирической науки в трансцендентном смысле, опытное познание и преуменьшились его притязания на общезначимость. Такая постановка признает за опытным познанием его полные права, утверждает его в них, но преследует совсем иные в основе цели, чем оно; она, следовательно, не лежит вовсе в направлении их продолжения, да и вообще не в их измерении. Потому что в логическом смысле, для мышления, — это в полном смысле слова восхождение в новое измерение, когда исследование вместо того, чтобы стремиться непосредственно к теории предмета, стремится к теории этой теории. Следует, впрочем, заметить, что приемы такого исследования все еще будут аналогичны приемам эмпирии; это тоже будет *теоретическое построение*, и притом тоже опирающееся на *фактический*, а в самом широком смысле — даже и на *эмпирический* фундамент. Но факты для такого исследования, а вместе с ними и его проблемы, а потому, наконец, и весь смысл «теории» здесь представляется совершенно новым, именно: вполне отличным по своему измерению от смысла предметной эмпирии.

Исчерпаны ли тем самым все возможные воззрения на сущность философских задач? Насколько я вижу, остается лишь еще *одна* последняя возможность. Всякое теоретическое построение, как опытное, так и сверхопытное, в последнем счете всегда базируется каким-либо образом на данном (данном по меньшей мере в смысле фактически поставленной проблемы), но вместе с тем необходимо от этой данности отдалается, никогда не только не исчерпывая вполне ее содержания, но, напротив того, всегда представляя ее как бы в экстракте, в ее сведенности, редукции или вообще в форме, будь то эмпирического или сверхэмпирического, *закона*, а в последнем случае — или в форме трансцендентного мирового закона, или же трансцендентального закона познания. Но чем больше конструкция эта является конструкцией, чем теоретичнее она, тем все больше и больше ускользает от нее множественность того, что в конце-то концов и выдвинуло перед ней проблему, ускользает именно *то*, све-

дение чего к единству теория эта и осознала как свою задачу, то есть то, что, без сомнения, заключает в себе все безграничное *многообразие пережитого* и вообще всего переживанию доступного. Теория и всякого рода наука вырастает из самой «жизни» и в последнем счете может стремиться лишь ей служить, лишь ее постигать, все равно, с целью ли ее исправления и вознесения ее на высшую ступень или же только для того, чтобы уловить и удержать жизнь таковой, какова она есть, что, впрочем, уже само по себе означает ее углубление, так как зерно ее ведь только в *сознании* и может заключаться. И все же, почти в диаметральной противоположности к этому, в сущности, на саму жизнь направленному интересу науки, она как будто все больше и больше чуждается жизни, постепенно превращая ее в мертвое понятие; многообразие жизни в науке как будто истощается; непосредственность, в которой только и бьется настоящая жизнь, в научном посредничестве и в бесконечном посредничестве между посредниками как будто безвозвратно утрачивается; текучая подвижность застывает в скованных несгибающихся «формах», а действенный характер жизни как бы парализуется в бездейственном созерцании науки. Так, *единство* сознания начинает как будто казаться не только купленным слишком дорогою ценою, но в конце концов еще и вовсе не тем, чем оно должно было бы быть, то есть не единством *сознания*, не единством всего *сознаваемого* нами *бытия*, а, следовательно, и не последним глубочайшим *познанием*. Ибо познание заключается не только в обобщениях абстрактных теорий; наивысшее, наиболее богатое содержанием и даже наиболее достоверное познание есть в конце концов познание полного, полно сознаваемого непосредственного *переживания*. И именно единства, живого единства в последнем-то счете нельзя найти ни в обособляющей теории, ни в разлагающей абстракции, ни, наконец, в одних голых «точках зрения», которым, быть может, и могут быть подчинены самые обширные, доступные переживанию области, но которые сами-то уж, конечно, не могут ни дать, ни содержать этих переживаний и позволяют лишь извне взглянуть на них или, вернее, поверх них, и, конечно, не могут вскрыть всей полноты их действительности и *конкретности*.

Так уже на почве эмпирических построений философия сильно уступает эмпирии, которая имеет как-никак дело с «фактами», а не с одними только мыслимыми и умозрением и которая связана с этими фактами не одними лишь слабыми нитями гипотез. В особенности же, когда философия стремится совершенно покинуть плоскость опыта, она то в качестве трансцендентной философии начинает как будто вращаться в кругу собственного изобретения понятий о непонятном, поразительно напоминая при этом мефистофельского «молодца, занимающегося спекуляцией», в то время, как «вокруг луга зеленые тучнеют»; то в качестве фило-

софии трансцендентальной хотя и менее чужда «плодородным низинам» опыта и, по своим последним целям, исключительно к ним и стремится, но все же, поскольку она является в потенции теорией, постольку она как будто представляет собой и опустошенность в потенции. Если уже закон первого порядка, закон явлений, не содержит в себе более самих явлений в их многообразии, а лишь одну редукцию из них, то закон закона, голый закон законности вообще, с которым имеет дело трансцендентальная философия, подавно представляет собой редукцию и именно редукцию редукции, и тем самым этот закон даже еще на одну ступень отдаленнее от непосредственности и жизни, представить единство которой ведь и являлось, в сущности, основной задачей философии.

Пусть поэтому «*восхождение*» (платоновский *ἀνω ὁδός*) теории, а также и трансцендентная теория теории (соответствующая «диалектике» Платона) являются неизбежно *предварительной ступенью*, пусть все это *путеводная нить*, необходимая, чтобы постижение искомого единства познания вообще было *возможно*, но ведь единство это и в самой отдаленной степени не *достигнуто* и не *представлено* в ней. Во всяком случае, она указывает на это единство лишь из отдаленнейшей дали, больше того, она всего-навсего обозначает только точку зрения, с которой его можно лишь впервые узреть как задачу. Чтобы, однако, действительно достичь его, недостаточно ограничиться одним только укреплением в этой позиции, с которой удобно блуждать взорами по обширным пространствам бытия, а необходимо как-нибудь, быть может, теми же путями, которые конструирующая философия проложила себе при своем восхождении, или же иными, новыми, быть может, и непредугаданными путями, открывшимися лишь с достигнутой новой, более возвышенной точки зрения, *снова спуститься* в плоскость опыта и снова почувствовать себя там как дома.

Так открывается нам *новый смысл единства познания*, а вместе с тем и философии. Всякое единство одной только теории, пусть и самое сосредоточенное, а значит, и наиболее всеобъемлющее, все еще не будет единством последней инстанции, поскольку оно концентрируется исключительно на одной стороне сознания, которая, конечно, представляет собою единство, но единство *многообразия* и тем самым совершенно отрывается от другой его стороны, именно от этого многообразия. Так, все еще остается эта последняя двойственность единства закона, с одной стороны, и конкретности многообразия — с другой, которая хотя и подчинена единству закона, но ни в коем случае им не дана и по своему конкретно-содержанию в нем в действительности не заключена; все еще остается эта двойственность, эта расщепленность на «одно» и «другое», благодаря которой истинное единство, единство пережитого, которое одно только и могло бы являться единством первой инстанции, очевидно, расколото

надвое. Полный разрыв, наверное, никогда не входил в расчеты; но, покуда все поиски вполне правильно и основательно в первую очередь направлялись с методически понятной односторонностью исключительно в сторону единства закона, его оборотная сторона, эта бесконечная полнота многообразия, то есть пережитого, была оставлена совсем без всякого внимания и, наконец, совершенно потеряна из виду.

Итак, в противоположность ко всякому еще сколько-нибудь *абстрактному* сведению к единству, все равно, путем ли опытного или сверхопытного, имманентного или трансцендентного, или, наконец, трансцендентального *построения*, мы получаем как последний основной вид искомого философией представления в единстве (Einheitsdarstellung) представление в конкретном единстве, то есть таком, в котором многообразие переживаемого не уничтожается, а вполне сохраняется, в котором единство действительно проникает многообразие, а многообразие — единство и в котором и то, и другое можно искать и находить лишь друг в друге, а не вне каждого из них. Сверхчеловеческая задача, быть может, но задача, которая все же как таковая ясна и понятна; можно шаг за шагом преследовать ее разрешение и таким путем по крайней мере приближаться к поставленной себе цели или, точнее выражаясь, в ясно предначертанном направлении к ней можно свободно подвигаться все дальше и дальше. Ибо, раз задача, очевидно, бесконечна, нельзя говорить в строгом смысле и о приближении к последней неподвижной цели, и остается лишь движение в бесконечность, при котором цель все вырастает и всегда рисуется новой, и тем не менее или, вернее, именно потому можно с уверенностью шествовать вперед по единообразно направленному пути.

Как назвать это высшее конкретнейшее единство? Единством *сознания*, быть может: это отвечало бы существу дела. Ибо «сознание» по самому своему понятию обнимает и то, и другое: единство и многообразие, многообразие и единство; единство как единство многообразия, многообразие как многообразие единства. Одностороннее преследование того направления единства, как его понимает конструирующая теория, то есть один только «подъем» без «спуска», есть удаление от истинного, конкретного единства; и все же оно необходимо, если только затем желать методически обеспеченным образом обратно вернуться к многообразию. Лишь для того, кто почему-либо увлекся односторонностью восхождения к закону, понятие «сознания» легко может сузиться до значения одного только сознания единства, которое заключается, однако, вовсе не в полном смысле этого слова «сознание» и, напротив того, лишь грозит ему от ступени к ступени все большим опустошением и в конце концов даже полным испарением. Вот почему во избежание двусмысленностей мы предпочитаем обозначить наше подразумеваемое конкретное единство словом «*жизнь*»,

считая, однако, вместе с Руссо, что жизнь в полном смысле этого слова и есть сознание, что она, правда, не исчерпывается одним только познанием, но что без него она несомненно уже не была бы полной жизнью. Ибо не познавать своей жизни, в сущности, значило бы и не жить, не *переживать* ее, а лишь отдаваться ее силам, нестись по ее поверхности, кидаться ею из стороны в сторону. Поскольку, значит, мы понимаем под жизнью в полном смысле всегда также и сознание, под сознанием — всегда также и жизнь, и то и другое слово может обозначать эту подразумеваемую нами противоположность к «серой теории»; но так как в обычном употреблении этих слов слишком часто забывается то одно, то другое их значение, то пусть наше двойное обозначение служит постоянным напоминанием именно о том, что последнее, конкретное единство как единство многообразия, как многообразие единства должно и то, и другое всегда заключать в неразрывном взаимодействии: сознание и все то, что может быть осознано, полноту и непосредственность переживаемого. Переживается ведь оно не иначе, как в сознании, как и, наоборот, сознание, не направленное на полноту переживаемого или даже не заключающее ее в себе, не могло бы означать сознания в полном смысле этого слова, сознанного бытия, и означало бы в лучшем случае лишь одну его возможность.

Тем самым все возможные воззрения на сущность философских задач нам кажутся (с выясненной здесь точки зрения) вполне исчерпанными; представить себе другие возможности, кроме объединения познания в смысле опытного или сверхопытного, а в последнем случае в смысле трансцендентного или трансцендентального построения или же в смысле конкретного единства сознания и переживания, нам кажется немислимым: и обзор всех крупных исторических философских творений не легко смог бы открыть «философии», которые в конце концов не уместились бы в рамки нашего подразделения.

Если теперь попытаться выяснить не только, какие воззрения сами по себе возможны, но также и какое из них наиболее правильно, то наиболее близким к истине нам кажется следующее решение. Совершенно мимо цели бьет лишь трансцендентное понимание задачи, все же остальные три решения: эмпирически-конструктивное, трансцендентальное и упомянутое напоследок восстановление полноты переживаемого на основе построения его теоретического единства, которое я обыкновенно называю «реконструкцией» пережитого, — все кажутся мне относительно правильными. Только более приличествовало бы одно лишь дополнение опыта называть не «философией», а в лучшем случае ее вестибюлем, чем, однако, нисколько не обесценивается известное значение такого дополнения; настоящей же философии следовало бы, в особенности памятуя о ее основателе — *Платоне*, предоставить решение двойной зада-

чи: «подъема» и «спуска», то есть 1) трансцендентальную конструкцию и 2) реконструкцию полноты переживаемого, ибо две эти задачи не только не противоречат, а, наоборот, прямо сопряжены друг другу, и одна без другой не только была бы бесплодной, но каждая из них сама по себе оставалась бы половинчатой и в своей половинчатости лишенной всякой опоры и внутренней устойчивости. Что же касается их зависимости друг от друга по основанию познания, то, как я это особенно пытался обосновать в моем последнем труде, задача реконструкции зависит от задачи конструкции, но не наоборот.

Если бы взгляд этот мог рассчитывать на более широкое признание и если бы вместе с тем уяснили себе, как это вполне ясно для меня, что наивозможно более чистая и обоснованная *методика реконструкции переживаемого* именно и является последней истинной задачей философской *психологии*, то тем самым был бы в принципе решен и вопрос об отношении между философией и психологией: психология, с точки зрения этого понятия, несомненно означала бы часть, даже больше того — вершину философии, последнее разрешение ее задач, хотя, конечно, всего понятия «философия» она бы не исчерпала и не могла бы даже служить ее основанием, потому что как раз, наоборот, психология сама нуждается в трансцендентальном построении, как в своем основании. Эта конструкция была бы, следовательно, *основополагающей*, психология же — *завершающей*, увенчивающей философию, и обе они вместе, но ни одна из них в отдельности, представляли бы философию *вообще*.

Но это положение, и мною самим всего лишь недавно высказанное с такой определенностью и до сих пор еще не развитое даже с удовлетворявшей бы меня полнотой, и кроме того, никем другим в подобном же смысле до сих пор, насколько мне известно, не защищаемое, еще должно завоевать себе признание; его ни в коем случае нельзя считать достаточно обоснованным, теми немногими, остающимися в пределах самого общего, указаниями, которыми нам здесь пришлось ограничиться. А потому нам следует теперь в соответствии с нашим первоначальным планом представить и все возможные понимания *психологии* в исчерпывающем подразделении и принять во внимание все вытекающие отсюда возможности так, как если бы нам до сих пор еще ничего не было известно об отношениях между психологией и философией. При этом принцип подразделения, само собой разумеется, не должен значительно отличаться от того, по которому мы подразделили всевозможные понимания философии, так как в противном случае мы не легко сумели бы сделать необходимые нам ясные сравнения.

Но наше подразделение понятий философии, как мы видели, основывалось на той первой предпосылке, что философия, во всяком случае,

направлена на последнее *единство* познания. Психология же как будто обращена как раз к оборотной стороне единства — к «многообразному». Как же могут в таком случае особенности, имевшие значение для философии, подходить в то же время и для психологии? На это можно ответить: именно потому, быть может, что психология *диаметрально противоположна* философии, она и может в последнем счете быть подчинена тем же основаниям подразделения, что и философия. Как единство, которого добивается философия, хотя и противоположно многообразию, но в то же время этой своей противоположностью навсегда к нему прикреплено, так, быть может, и многообразие, представляющее собой центр психологических проблем, и есть как раз многообразие того единства, которое служит предметом исканий всякой теории, а потому в конце концов и являющейся теорией теории философии. Если с этим согласиться, то можно сказать, что всем различным значениям, в которых может пониматься единство познания, с очевидной необходимостью должно было бы соответствовать столько же значений долженствующего быть сведенным к единству многообразия: должно, следовательно, существовать многообразие эмпирического, трансцендентного и трансцендентального единства закона и, наконец, многообразность того последнего конкретного единства, которое стремится, насколько это методически вообще доступно, воплотить в понятие именно самое последнее основоотношение между самим единым и самим многообразным.

Таким образом, можно было бы, так сказать, одним шагом добиться весьма радикального решения нашего вопроса. Но, конечно, тем самым уже в самой предпосылке был бы, в сущности, дан весь результат. Зато меньше всего можно рассчитывать как раз на общее признание самой предпосылки, то есть именно того положения, что психология в *общем* имеет дело с многообразием в последнем счете или, как мы сказали, диаметрально противоположным *всякому* единству понимания, всякому понятию, в особенности всякому понятию закона, а потому и всякой науке, а вследствие этого, вполне естественно, — и отыскиваемому философией единству познания. Такое как будто почти безбрежное представление о смысле и о задаче психологии большинству будет казаться просто неприемлемым. Ведь для всех, так сказать, работающих в области психологии, как бы различно ни толковалось ее понятие в остальном, она всегда имеет как раз обратное значение: ее понимают как *особую, опытную* науку, в такой же мере занимающуюся *объективированием*, а следовательно, и *конструированием*, как и всякая другая наука, — объективированием если не в виде *законов*, то по крайней мере в виде *фактов*, в виде доступных описанию в *общей форме* образований жизни и сознания. Или, поскольку еще существуют сомнения насчет ее опытного характера, вопрос идет —

как об единственно еще остающейся возможности — о *трансцендентном построении*, то есть о том, не возможно ли обосновать психологию вообще или по крайней мере в последних о ней соображениях — в *метафизическом, онтологическом* смысле. Совершенно не существует, насколько мне известно, попыток понимать саму психологию как *трансцендентальное построение*, и вполне понятно, ибо трансцендентальный метод с самого его открытия всегда как раз противопоставлял себя методу психологическому или же, поскольку трансцендентальному методу все же пытались придавать психологическую окраску, как раз затушевывалось все своеобразие его трансцендентального характера и на его место водворялась все равно эмпирическая или трансцендентная психология. На трансцендентальные вопросы в таких случаях давались психологические ответы или же, бессознательно отдаваясь трансцендентальной философии, считали, что занимаются психологией. Во всяком случае, более справедливо обратное требование трансцендентального обоснования возможности психологии вообще. Но в этом случае психология в такой же малой степени превращается в трансцендентальную философию, как и все прочие подвластные царству эмпирии науки, которые не приобретают же трансцендентного характера благодаря трансцендентальному своему обоснованию.

Если мы, таким образом, ограничим наше рассмотрение исключительно пределами того, что *фактически существует* в качестве психологии, то вопрос сможет пойти лишь о двух возможностях: об *эмпирическом* или же о *трансцендентном построении*. При этом наиболее распространенное воззрение в обоих случаях в одинаковой мере будет заключаться в том, что *не все* доступное опыту должно представлять собой объект (все равно, опытного или трансцендентного) построения, а лишь *одна его отграниченная* область, именно та, которая называется областью «*психического*». Однако наряду с этим, и притом также в обоих случаях, наблюдается еще склонность дать только что отмежеванной области психического все же возможность снова распространиться на всю доступную опыту сферу: то есть наблюдается тенденция к *психическому монизму*. Сообразно нашему намерению нам предстоит принять во внимание все эти возможные воззрения.

Поскольку сохраняется *обособленность психической области*, психология или *совершенно* исключается в качестве чисто опытного построения из *пределов философии* и находится к ней не в более близких отношениях, чем любая из прочих отграниченных опытных наук; или же в качестве трансцендентного построения относится, правда, к сфере философии, но образует в ее пределах особую отмежеванную область; в этом случае она не совпадает с философией в ее целом, а лишь координирована той частью трансцендентно строящей философии, которая направлена на всю остальную область непсихического; то есть в первом случае пси-

хология представляет собой *специальную эмпирическую науку*, во втором — *специальную философию*. Тем не менее в виду того, что философия по самому своему понятию должна составлять неделимое единство, психология во втором случае, надо полагать, только на низшей ступени рассмотрения остается оторванной от остальной философии, между тем как на последней ступени она снова должна с нею слиться. Во всяком случае, с такой более высокой точки зрения, психолог как таковой делается философом и только философ может быть психологом. Напротив того, по отношению к психологии как специальной эмпирической науке необходимо существует *полнейшее разделение*: психолог как таковой не может являться философом, философ как таковой не может быть психологом, и исключительно благодаря персональной унии они могут слиться воедино так же, как, например, возможно, чтобы философ был также и поэтом или поэт — философом. Навряд ли можно в этом случае даже сказать, что философу больше дела до психологии или психологу до философии, чем, например, философу — до поэзии или поэту до философии. Несомненно, что философия может предъявлять к поэзии серьезные запросы, как и поэзия к философии; да и вообще не легко было бы назвать какое бы то ни было серьезное направление человеческого творчества, которое не задавало бы философии и которой философия сама не задавала бы своих собственных задач. Несомненно также, что не в менее тесных и интимных отношениях, чем к понятой чисто эмпирически психологии, философия находится и к математике, и к теоретической физике, и к биологии, и к социальным наукам, к педагогике, к учениям об искусстве и о религии и, наконец, к истории. Поручить философу университетское преподавание психологии или психологу — философии имело бы не больше оснований, нежели поручить философу преподавать также математику, или биологию, или политическую экономию, или правоведение, или педагогику, или теорию искусства, или теологию, или историю, или, что было бы еще последовательнее, все это вместе; с точно таким же основанием можно было бы представителю любого из этих предметов поручить философию или каждому из них какую-либо часть ее.

Весьма удивительно и объяснимо лишь особым состоянием нашего времени, вернее, особенными его нуждами, что для многих все это еще находится под знаком вопроса. Так, например, одна совсем недавно вышедшая во всех прочих отношениях превосходная работа¹, особенно симпатичная в своем стремлении трактовать наш вопрос с целью способствовать взаимному пониманию, все же вызывает одно крайнее недоумение: как это автор мог не доглядеть, что вся его аргументация, стремящаяся

¹ Barth P. Akademische Rundschau (Leipzig), I, H. 9 (Juni 1913).

ся показать, что психология стоит к философии в специфическом, интимном, всепроникающем отношении, с соответственным, в существе дела коренящимся, легким изменением, большей своей частью могла бы быть свободно перенесена на *любую другую опытную науку*, например, хотя бы на историю. Философия, можно сказать, и звука не может произнести, чтобы не сослаться на исторически данные факты; наука, социальные порядки, искусство, религия — на что бы философия вообще ни направила своего исследования, все это как человеческое творение покоится не на чем ином, как на историческом основании; *только исторические факты*, и притом *все* они без какого бы то ни было исключения, создают для философии ее задачи, для разрешения которых она не может двинуться ни на шаг, чтобы не ступить по «положительной» почве, расстилаемой перед нею историей; и следовательно, философия не может не знать этой почвы и не может не обращать внимания на все дальше и дальше подвигающееся исследование и упрочение этой почвы, то есть на работу исторической науки. И, наоборот, историк, приступающий к своей задаче хотя бы с щепоткой сознания, конечно, выяснит себе, что ему необходимо иметь понятие, и притом лучше истинное, чем ложное, относительно того, что составляет объект его исторического исследования, будь то наука, или социальная (экономическая, правовая) жизнь, или образование, или искусство, или религия, или что бы там вообще ни было; исследовать же эти понятия, обосновывать их, постепенно их углублять — все это в последнем счете и является задачей философии. А потому историк, конечно, должен быть философски образован, как и философ исторически. Но предложат ли только в силу одного этого историку кафедру философии или (ввиду того, что эта аргументация по точно таким же основаниям может иметь и прямо обратное значение) философу — кафедру истории? К примеру сказать, Лампрехту — кафедру Риккерта или Риккерту — кафедру Лампрехта? Эти соображения ни на йоту не изменяются в применении к философии и психологии, если только под последней понимается *положительная опытная наука* и в особенности еще наука, имеющая дело с *отграниченной* каким бы то ни было образом *областью*. Работа философии распространяется на положительную сторону психологии, как и на все «положительное» вообще; но именно потому она и не может распространяться на нее в большей степени или иным образом, нежели на положительную сторону всех остальных или по крайней мере самых основных положительных наук вместе взятых, как, например, на математику, на естественные и социальные науки, на теорию искусства или на учение о религии.

Такой поразительный недосмотр, благодаря которому хорошо знающие свое дело ученые вдруг упускают из виду самые близлежащие воз-

ражения, был бы трудно объяснить, если бы в основе этого заблуждения все же не лежала бы некая *правильная* и лишь недостаточно уясненная *тенденция*. Надо полагать, что те, которые, хотя и видят в психологии исключительно специальную опытную науку, все же мыслят ее в интимном и существенном отношении к философии, смутно руководствуются той мыслью, что психология каким-то образом имеет отношение не только к определенной отмежеванной области в сфере опыта, но и ко *всей этой сфере* в ее целом.

В этом направлении многое может быть показательным. Все больше и больше теряет почву под ногами как среди философов, так и среди психологов считавшееся раньше очевидным *разделение «физического» и «психического»* как двух координированных и строго разграниченных в правильной дизъюнкции областей эмпирии, а вместе с ним — и соответствующее разделение *самих данных опыта* (или восприятий, или явлений) на «*внутренние*» и «*внешние*». Это подразделение мыслилось и обыкновенно мыслится еще и теперь так, что область физического совпадает с областью *пространственно-временного* определения, в то время как область психического, сама по себе внепространственная, совпадает с областью *одного только временного* определения; кроме того, особенностью науки о физическом считают то, что она все *качественное превращает в количество*, между тем как в сфере психического качества сохраняются во всей своей обособленности; и то, и другое объясняется тем последним общим основанием, что задачей науки о физическом является построение из явлений «*мира*», который был бы *общим для всех* и, находясь под властью законов, спаивался бы единой, в сущности, пространственно-временной причинной закономерностью и тем самым противостоял бы, как мир «*внешний*», переживаниям индивидуальным, то есть был бы миром «*природы*»; в то время, как задача науки о психическом заключается, как раз, наоборот, в том, чтобы дать общее описание переживаемого и вообще доступного переживанию *индивидуумов*, и притом в первую очередь — в *отличительном* его своеобразии, в его «*внутреннем*» строении, хотя и всегда в известном отношении к сейчас упомянутой единой закономерности природы, а лишь затем — также и в том, чтобы дать объяснение всему этому своеобразию, насколько это еще и с такой точки зрения доступно. Однако проникающему глубже в суть дела критическому размышлению постепенно должно было делаться все ясней и ясней, что вовсе не так легко провести все это разграничение, что указываемые отличительные признаки, поскольку они вообще отвечают действительности, в лучшем случае могли бы служить основанием для *различения ступеней* в пределах одного-единственного, по своему основному методическому характеру абсолютно единого и именно *естественнонаучного* рассмотрения, но ни в коем случае

не могли бы обосновать радикального отделения психологии *от* естественных наук. Ибо в конце концов временное определение неотделимо от пространственного, как и качественное — от количественного; все эти способы определения, по очевидным логическим основаниям, тесно и неразрывно связаны как друг с другом, так и со всей системой объективирующих функций, которая, например по Канту, достигает своей наивысшей точки в — развивающейся в системе до категории взаимодействия — категории *причинности*.

Да уже и с чисто эмпирической точки зрения попытки такого размежевания должны казаться лишенными всякой опоры. О том, что различным индивидуумам кажется не общим, а различным, можно лишь тогда говорить в ясно определенном смысле и лишь постольку научно рассуждать, поскольку *сами* эти индивидуумы и именно как *биологические единства* даны нам, то есть все такие рассуждения существенно предполагают весьма определенные явления — «внешней» природы, а именно: физиологические процессы в определенных родах одушевленных существ и прежде всего — в человеческом роде; другими словами, все эти рассуждения имеют смысл исключительно лишь на основе и в данных рамках *естественных наук*. Единственно и исключительно в этом смысле вся область «психического» может быть, в частности, подчинена и «экспериментальному исследованию», которое по основному его характеру, конечно, нужно будет признать естественнонаучным даже и тогда, когда предметом его будет являться не то, что обще всем воспринимающим, а как раз то, что представляется определенного рода индивидуумам и при определенно ограниченных условиях различным. Таким путем, обоснованная психология, конечно, не является *последней* естественной наукой и не *общим* естествознанием, но все же в пределах своей целесообразно отграниченной ради особых изысканий области, со своими особыми, особенным образом приспособленными к ее специальной цели, познавательными средствами и методами она остается как по своему объекту, так и по способу своего исследования не чем иным, как естественной наукой, прежде всего тесно и необходимо связанной с биологией, а через нее посредственно и со всеми прочими естественными науками.

Да и вообще: поскольку занимаются установлением, да к тому еще установлением *объективным* и *общезначимым*, того, *что есть и что происходит во времени*, безразлично, в пределах ли более тесных или более широких; поскольку изменяющееся во времени бытие сводят именно по отношению к этой переменчивости к законам временных изменений, *к законам причинности* или даже поскольку лишь исследуют и описывают это бытие как совокупность «*процессов*», протекающих во времени, или же вообще так, как они представляются во времени, — постольку занимаются естест-

возниканием. Поскольку же кто-нибудь раз навсегда решил про себя сохранить это обозначение для одной только части такими путями двигающихся, то есть чисто *фактических, изысканий*, он должен будет согласиться, что и психология работает в таком поле исследования, которое по всему своему методическому характеру сходно с областью естественнонаучной деятельности, что она работает над объектом, который в конце концов должен сомкнуться с объектом естествознания в *едином* научном сцеплении, в единственном времени, в единственном пространстве, в единственном порядке всего совершающегося. Но ведь этот единственный порядок, «*возможный опыт*» Канта, и есть именно то, что всегда понималось под «природой».

По этим в большинстве случаев, впрочем, более или менее неясно осознанным основаниям и на самом деле все более и более отвергалось старое разграничение между «физической» и «психической» сферой, между сферой «внутренних» и «внешних» явлений или восприятий, между опытом «внешним» и «внутренним». У двигавшихся более решительно вперед место этого разграничения заступило существенно отличающееся от него противоположение между *посредственным* и *непосредственным опытом*, основывающееся как раз на обратной предпосылке *строгого единства* всего опыта. Согласно этому взгляду «опыт» обыкновенно подразумеваемого «объективного» естествознания является лишь *посредственным*, является всегда лишь *объективированием* чего-то, данного в последнем счете чисто «субъективно»; как нечто опосредствованное же он по необходимости предполагает некую окончательную *непосредственность* как нечто объективное — последнюю *субъективность*; только эта непосредственная субъективность и есть «психическое» в его истинном и последнем смысле, так как под душевным, под «внутренним» ведь именно и подразумевается всегда пережитое или доступное переживанию в сознании, в отличие от всего, что противостоит этому душевному как нечто «внешнее», то есть как нечто, что дано лишь посредственно. Так, единство опыта сохраняется, но не уничтожается различие между психологическим и естественнонаучным *способом рассмотрения*. Потому что посредственный опыт естествознания, хотя и покоится всецело на пережитом субъективно, но уже не является больше этой самой субъективностью, а в противоположность к ней — чем-то явно другим, и, наоборот, «психическое» означает *явления в последнем счете* тех же самых объектов, которые естествознание еще должно выработать на основании одних только посредственно данных, то есть объективных их свойств, и, следовательно, психическое это никоим образом не может само входить в состав «объекта» естествознания.

Правда, обыкновенно это подразделение не принимается во всей его радикальной остроте. И по вполне понятному основанию: дело в том, что

понятиям психического как данного в непосредственном опыте и физического как доступного лишь в опыте посредственном присущи весьма серьезные затруднения, *поскольку желательно понимать это противоположение в смысле строгой дизъюнкции*. Как можно вообще овладеть последней субъективностью, как претворить ее в понятие, не предавая ее в то же время объективированию, то есть не лишая ее тем самым как раз ее отличительного субъективного характера? В таком объективировании субъективность ведь снова превращается в нечто опосредствованное, от которого, во всяком случае, предстояло бы лишь обратно заключать к истинно непосредственному; но даже если допустить, что мы и располагали бы верным методом такого обратного заключения, то мы, таким образом, очутились бы перед тем еще более странным результатом, что и выдаваемое за непосредственность в одинаковой мере доступно лишь познанию посредственному. Так, «психическое» в конце концов превращается как будто в нечто совершенно неуловимое. И вполне понятно поэтому, что то, что обыкновенно называют «непосредственным», в лучшем случае является таковым лишь *сравнительно*, на самом же деле оно всегда представляет собой уже явную *объективированность, только более низкой ступени*. Так, например, цвета или звуки называют непосредственно данными, световые же или воздушные колебания — данными посредственно. И все же «цвет», или «красное», или «*n*-я ступень цветового ряда», «звук *A*» или «*n*-я ступень звукового ряда» в такой же мере являются понятиями, а значит, и чем-то общим, а потому, в противность к собственно ощущимому, и посредственным, сравнительно объективным, как и число колебаний; лишь ступень обобщения, а потому и объективированности здесь другая. Но несомненно, что в таких понятиях уже произведено объективирование; воспринятое хотя и принимается здесь различным для различных субъектов и при разных прочих условиях, но в то же время для одинаково организованных существ и при прочих равных обстоятельствах все же признается одинаковым, а значит, и объективным, если и не самой высокой ступени. И точно так же все, что ни называли бы непосредственным или субъективным, всегда окажется лишь сравнительно субъективным, субъективным с точки зрения ближайшей более высокой ступени объективного, то есть на самом деле опять-таки объективным, только более низкой ступени. Да в сущности, ничто другое и вообще невозможно; в конце концов приходится удовлетвориться и тем, что по крайней мере исследованию еще доступно объективное *последней* ступени. Абсолютно субъективное вообще не поддавалось бы никакому контролю опыта, не поддавалось бы всему процессу опытного установления, которое всегда стремится быть *общезначимым*, будь то в смысле подчинения законам или в смысле общего описания фактических обстоятельств. Психология же, во всяком

случае, хочет остаться наукой опытной, в самом точном смысле: знанием об объектах *через* опыт. Проблемой психологии является (с чем все согласны) не *явление* как таковое (в смысле глагола), а то, что в явлении или, вернее, *посредством* него является, то есть нечто «*существующее*» в каком-либо смысле, *предмет*, который, все равно в какой степени посредственности, в этом явлении представляется. Но если это так, то она по необходимости должна заниматься объективированием, а значит, и при противоположении непосредственного опыта опыту посредственному речь, оказывается, может идти лишь о различных ступенях объективирования; под заголовком же «непосредственности» в таком случае вопрос идет лишь об объективированности самой низшей ступени; и эта объективированность хотя и не может *просто* представить чисто субъективное, то есть психическое, но должна по меньшей мере быть ему наиболее близка. Опыт же вообще никогда не бывает, да и не должен никогда быть «абсолютным».

Тем не менее в этом смысле «*опыт*» сохраняет свое полное внутреннее, методическое *единство*; именно в этом смысле находит свое осуществление великий завет Канта: «*Возможен лишь единый опыт*». Это стремление к единству следует безусловно признать как нечто в высокой степени философское. Неотделимая от естествознания, психология в этом значении, со своей особенной точки зрения, прямо обнимает его целиком и вместе с тем все же перекидывает мост и к обширным царствам «сознания». Так, в конце концов у психологии может вырасти и уверенность, что, являясь, правда, наукой опытной, она тем не менее является одновременно не только наукой философской, но даже и единственной, истинной, единственно *научной философией* вообще.

Не нужно ей также без дальнейших околичностей поступаться и своими притязаниями перед «*миром ценностей*». Потому что, без всякого сомнения, и «*процессы*» *чувствования и воления*, на которых покоится всякое понимание ценностей, а потому и все, что обыкновенно противопоставляется голый «*природе*» как сфера «*культуры*», *поскольку* они являются процессами, по необходимости так же падают в сферу психологии, как и процессы восприятия со всем от них зависящим. Точно так же и объекты культурного творчества человечества, а значит, также и относящиеся к ним, по существу, «*исторические*» происшествия, начиная с творчества в области языка, в области экономической, правовой и нравственной жизни, в области гуманистического образования и кончая сферой искусства и религии, — все это несомненно принадлежит (поскольку в этом принимают участие люди, то есть относящиеся к определенному биологическому роду индивиды, активно или пассивно все это переживающие) к сфере изысканий психологии, которая постольку по праву рассматривается как *наука общая и основная для всех разветвлений «наук о духе»*. Во всех

этих областях дело идет о том, чтобы прежде всего установить *факты*, а затем *описать* их в общей форме, и, наконец, если это возможно, их *объяснить*, то есть представить их в их *причинном сцеплении*. Но факты эти, как и эти связи между ними, благодаря своей несомненной «психичности» должны в конце концов превратиться в проблемы психологии. Так психология как будто охватывает, в известном смысле, как весь внешний мир или «природу», с одной стороны, так и весь «культурный мир» — с другой, и, подводя оба под некую последнюю и общую точку зрения, поднимается, таким образом, как будто к такой универсальности, какой мы не находим ни у одной другой опытной науки и на которую, напротив того, от века притязала всегда пытавшаяся ее отстоять философия. И, быть может, с этой точки зрения, можно было бы и на наше возражение — что, мол, и другие науки, например история, находятся не в менее тесных отношениях к философии, чем это утверждают относительно психологии, — ответить: такие тесные отношения к философии свойственны истории лишь потому, что *вся сфера ее фактов в конце концов вмещается в сферу психологии или подчиняется ей*; действительно всеобъемлющим же является все-таки лишь взаимоотношение между психологией и философией, и, соответственно, то же самое можно было бы сказать и по отношению ко всякой другой науке или к любому другому направлению человеческого творчества, которое пожелали бы поставить в более близкие отношения к философии.

Это понимание психологии несомненно представляет *наибольшее ее приближение к философии*, которое вообще возможно, если только «наука» тождественна с *исследованием фактов*. Как наиболее конкретный из всех родов фактических исследований психология, таким образом, в известном смысле как бы спаивает всю совокупность их в одно *целое*, в одно последнее *наиболее конкретное единство*. Ведь науки не расположены рядышком, как бы в разгороженных участках, как, к примеру сказать, дома одной стороны улицы, соприкасающиеся друг с другом своими брандмауэрами, а строятся как бы с концентрической закономерностью так, что логически последующая не координируется с предшествующими, а *располагается над ними*. Так, всякая логически предшествующая наука как бы насквозь проникает все последующие, всех их в известном смысле объемлет, для всех сохраняет свое значение, без того, однако, чтобы содержать их в себе в их отличительном своеобразии или чтобы порождать их чисто из себя, между тем как всякая логически последующая наука одновременно сохраняет в себе предшествующие как *абстрактные моменты*, лишь *конкретизируя* их в себе. Так, к кантовскому единству («возможного») опыта принадлежит (именно как одно из обоснований его «возможности») также и математика; абстрактная сама по себе, она становится конкретной лишь в физике и химии; эти науки, в свою очередь, конкретизируются в биоло-

гии, а биология — в психологии, которая уже, соответственно с ее сейчас изложенным наиболее широким понятием, включает в себе также и все неизмеримые горизонты культурного творчества. Если уяснить себе это, то тогда вполне понятным делается мнение, будто психология или сама является философией (именно: если понимать под отыскиваемым философией единством познания как раз это конкретное единство), или же по крайней мере ее прямой противоположностью (именно: как конкретная сторона абстрактного единства философии).

Но это превратное мнение может держаться лишь постольку, поскольку отождествляется «наука» с «исследованием фактов», как это, конечно, кажется само собою понятным большинству тех, кто постоянно и исключительно заняты фактическими изысканиями. Пусть даже психология и будет наивозможно более конкретным *исследованием фактов*, пусть она даже будет в состоянии (в чем, конечно, еще можно сильно сомневаться) действительно охватить всю их совокупность в конкретном единстве, все же *целостности человеческого познания* она могла бы быть равновеликой лишь в том случае, если бы можно было согласиться с той предпосылкой, что, кроме *фактов*, вообще нельзя ничего исследовать. Правда, и тогда она все еще не была бы *тождественна философии*, но несомненно совпадала бы с ней по объему своих проблем, то есть эмпирически, конкретно (с точки зрения «многообразия») имела бы дело с тем же объемом проблем, которые философия исследует философски, то есть абстрактно (с точки зрения «единства» познания); другими словами, в этом случае они находились бы в тесном и всепроникающем *соотношении*, которое действительно должно было бы господствовать между философией и *опытом в его целом*.

Конечно, не представляет никакого сомнения, что все доступное исследованию человека ему *фактически* должно быть каким-либо образом дано и постольку подчинено понятиям времени; но это еще вовсе не значит, что в силу этого *познавание при помощи понятий времени* должно являться единственным исчерпывающим все содержание того, что доступно опыту, а потому и исследованию. Напротив того, подвести доступное опыту под временный порядок значит как раз произвести объективирование в *направлении одностороннем*, по ту сторону которого есть еще другие, во всяком случае, *одно другое направление объективирования*, выходящее из всего круга временного определения совершающегося и ни в коем случае к такого рода определению несводимое.

Итак, поскольку психология понимается, как это до сих пор всегда было, как исследование фактов, как наука об определенных во времени процессах, она уже потому не может охватить *всю сферу «сознания»*, что как раз *последнее первоначальное «сознание»* как таковое является не определенным или определенным во времени *процессом*, а, с одной стороны,

основанием и предпосылкой как временных, так и невременных определений, а с другой стороны — именно в силу этого *само* является *сверхвременным*. Истолкование психического лишь как следствия временных процессов превращает переживание в нечто внешнее, указывает ему место во времени, которое само по себе *не переживалось*, которое не дано в самом переживании, а как бы ведет самостоятельное существование. С точки зрения этого понятия, психические процессы *вовсе не являются чем-то пережитым* или вообще доступным переживанию, а уже — плодом постепенно удаляющейся от переживания *объективирующей конструкции*. Переживание во всей своей полноте, во всей своей изначальности — довременно; оно, правда, по субъективному своему основанию заключает в себе *также* и временный порядок, но именно не *только* этот, но и другие, например *логический* порядок, который как таковой не носит на себе никаких следов временности. Втиснутое в рамки времени переживание, в противоречие с *его* «природой», подгоняется к чуждой ему «природе», искусственно *натурализуется*. Вот почему всякая занимающаяся психическими «процессами» психология всегда подчинена порядку естествознания и вообще не соприкасается с тем своеобразным и резко отличительным, что характеризует *сознание*. Вовсе не своим индивидуальным характером отличаются так называемые психические «процессы» от процессов «природных», как если бы и эти последние также не могли бы стать индивидуальными, поскольку и они были бы изолированы при рассмотрении, или, с другой стороны, как если бы и «психические» процессы не могли бы мыслиться в общих понятиях; все это подразделение, как было показано выше, является вообще лишь относительным. И так же мало отличает эти психические процессы освобождение их (впрочем, *вовсе и не осуществимое*) от пространственных отношений или же удержание за ними качественного характера. Разве качества или временные отношения не в такой же мере объективируют, как количество или пространственные отношения? Вполне достаточно, что процессы, называемые «психическими», как это процессам и полагается, вообще должны непременно укладываться во времени, в единственно существующем времени всего совершающегося, — одного этого вполне достаточно, чтобы сделать из психологии естественную науку в отличие от такой науки о «сознании», которая наперед занимает позицию *поверх одних только фактических изысканий*.

И действительно, как раз в последнее время так разносторонне и так превосходно было освещено различие между временным и сверхвременным рассмотрением, что почти не решаешься снова касаться этого. Но, с другой стороны, натуралистические предрассудки так глубоко укоренились, что все же, пожалуй, не будет неуместным посвятить этому вопросу несколько кратких, но решающих соображений.

Как раз *само сознание времени* и лежащий в его основе замечательный факт *воспоминания* лучше всего другого доказывают, что сознание вовсе не во всех смыслах подвластно времени, а само по себе сверхвременно. Какое-нибудь «явление», например движение, «имеет место» как раз только тогда, *когда* оно есть. Точно так же и «явление» воспоминания, несомненно, всегда можно приурочить к одной определенной точке времени; другими словами, я всегда вспоминаю теперь. Но по *содержанию* своему воспоминание всегда выходит за пределы настоящего. При этом в воспоминании на настоящее оказывает действие не только прошедшее, то есть не данное теперь, как это имеет место в совершающемся теперь процессе движения, в котором продолжает действовать относящийся к прежнему моменту двигательный импульс; воспоминание не есть одно только *сохранение* бытийственного момента в продолжение определенного времени, как, например, сохранение движения или энергии; но в нем ненастоящее, именно *как* ненастоящее, все же дано мне в настоящем — отношение, хотя бы отдаленно подобного которому не встретить ни в чем, что могло бы быть описано или даже только мыслимо, как объективный процесс во времени и пространстве. Воспоминание есть именно не одно только воспроизведение уже раз представленного, вроде того, как при круговом движении (периодически или непериодически) повторяется то же положение относительно центра, а существенно характерным для него признаком является то известное *присутствие отсутствующего* в сознании и именно *как* отсутствующего, которое является неизбежной предпосылкой того, чтобы вообще было мыслимо нечто вроде времени (всегда ведь заключающего в себе наряду с настоящим ненастоящее и притом двойное ненастоящее: то, что прежде было, и то, что будет после). Следовательно, сознание времени само не есть только временное, но именно сверхвременное сознание. Как раз на нем сознание проявляет себя как *инстанция*, которая стоит *выше временного порядка* совершающегося.

К ведению же этой инстанции сверхвременного сознания относятся вообще *все*, что каким-либо образом выступает за пределы «фактов» (то есть именно определенного во времени бытия). Здесь можно оставить как бездоказательную предпосылку, что все это сводится к *одному* основному моменту, который по праву может быть обозначен как момент *направленности* (тендирования). Метить или, выражаясь в еще более общей форме, *взять направление* можно только в сторону лежащего, в известном смысле, вовне, таковым же прежде всего явится всегда нечто эмпирическое (определенное во времени); но направление никогда не *ограничивается* одним каким-либо эмпирически представимым моментом, одним временно определенным *пунктом* в доступной опыту области, а всегда как таковое продолжается, пребывая во временной, а значит, и вообще эмпи-

рической неопределенности, до «бесконечности»; так именно в сознании времени *направление* сознания тянется вперед (в будущее) и назад (в прошлое); так же уходит в бесконечность во всяком познании, сколь бы «теоретичным» оно ни было, направление к единству или же к должествующему быть объединенным многообразию; таково же в «практическом» познании направление к тому, что должно быть осуществлено, или к тому, что должно быть; откуда «должное» и понимается в качестве наиболее употребительного общего обозначения для области, выходящей за пределы «бытия» (в смысле *бытия* временного, то есть в смысле бытия, могущего быть определенным лишь пунктуально или только от точки к точке эмпирической сферы).

Кто хотя бы раз уяснил себе этот, *очевидно, сверхвременный характер сознания* и вывел все вытекающие отсюда простые последствия, для того решительно и навсегда исключена возможность видеть в психологии, которая рассматривает само сознание исключительно как следствие временных процессов, то есть в психологии эмпирической, а значит, естественнонаучной, *окончательно истинное описание* состава сознания. Такое описание с точки зрения эмпирического построения фактической стороны действительности вполне правомерно, но правомерно лишь, как *одностороннее отвлечение*. И вовсе не философия, исходя якобы из превратного представления о своей знатности и безрассудно сторонясь всего положительного, не пожелала терпеть в своих палатах понятию в таком смысле психологию, а она сама тем, что она прикрепила себя к абстрактной ступени определенного во времени бытия, а тем самым и к односторонней точке зрения натуралистических исследований, *порвала с философией*, которая, со своей стороны, не могла же по всему своему понятию допустить такое ограничение научного рассмотрения. Насколько определенно философия в лице Канта выставила великое положение о единстве опыта, насколько глубоко она его обосновала, настолько же, несомненно, в «возможном опыте», то есть в науке о фактах, именно благодаря этому обоснованию *не может быть целиком исчерпана* вся область познания, а потому и сознания.

Но понятие опыта допускает, быть может, еще и дальнейшее *расширение*, благодаря которому применение этого понятия не ограничится одними только определениями бытия или установлением «процессов» во времени, а охватит всю «положительную» сферу познания, которая хотя всегда представляется и всегда может быть вскрыта в бытийственном развитии, а значит, и во временной рядоположности, а постольку и *эмпирически*, но все же в силу одного этого еще не должна быть ограничена только временным значением, а может выразиться в определенных *объектоположениях* (Objektsetzungen) *вневременного характера*. К сфере, таким образом, расширенного «опыта» принадлежат все положительные учения экономики,

права и педагогики, принадлежит не в меньшей степени позитивная сторона теории искусства и учения о религии, но так же — как принадлежащий к *культурному достоянию*, как сам эмпирически данный — и весь положительный состав учений «теоретических» наук: математики, физики, биологии, а таким образом, в конце концов и натуралистической психологии. Для всего этого существует собственная и притом даже не *единственная*, а двойная методика сама по себе *ненатуралистического характера*: методика «*догматическая*» и «*историческая*». Для первой из них преодоление точки зрения определенного во времени бытия явствует само собой; вторая же из них, правда, прибегает к рассмотрению во времени и подчиняет ему все положительное, что дается «догматикой»; но если присмотреться поближе, то окажется, что и *интересом* исторической методики, что и ее основным вопросом является *не временный порядок совершающегося как таковой*. Ее существенный интерес не в том, что было прежде и что после и как последующее было обусловлено предшествующим, словом — не место событий во времени, а как раз наоборот: ее работа направлена именно на то, чтобы спасти прошлое для времен будущих и, если б это было возможно, даже для вечности, чтобы оградить «минувшее» именно от «мимо-летности», чтоб обогатить им настоящее и будущее и возвысить их над самими собой, другими словами, чтобы именно, насколько это возможно, *преодолеть* расколотость времени. Представляющееся во времени она стремится уловить как раз в его сверхвременной «*значимости*» и тем самым «*увекочить*» его. Тем не менее было бы односторонним просто отождествлять «науки о духе» или «о культуре» с науками историческими; в действительности, вся сфера этих наук о духе всегда подлечит обоим этим точкам зрения сразу — как исторической, так и догматической, то есть *конструирующей сверхвременно* и притом в таком порядке, что историческое рассмотрение, собственно, является лишь предварительной ступенью, лишь подготовлением материала для рассмотрения догматического.

Следует ли из этого, что *психология как общая наука о сознании, об осознанном бытии*, может обнять «опыт» в любом его смысле (потому что «обрести в опыте» ведь значит пережить, все же доступное переживанию принадлежит к сфере сознания)? Если б это было так, психология в конце концов должна была бы вобрать в себя все положительное содержание наук о культуре, как догматического, так и исторического порядка, что охватывало бы собой в известном смысле и все естественные науки, которые ведь и сами являются фактами культуры. Значит ли это, что психология должна являться чем-то вроде *универсальной науки о положительном*? Но ведь и на почве натуралистического воззрения к психологии не причисляют всего положительного, что содержится в естествознании; вот почему, подобно тому как в рамках натуралистического отвлечения пси-

хология нашла свою, ей одной лишь свойственную задачу в *последней конкретизации* бытийственных определений, так и после того, как эти рамки распались, у психологии перед лицом расширившейся теперь сферы эмпирического, как позитивного любого порядка, все же остается еще своя, особенная задача *последней конкретизации определенного положительного сознания вообще*. Эта «последняя конкретизация», являющаяся предметом исканий психологии, должна была бы, следовательно, прежде всего строго связать воедино: с одной стороны — это как бы пунктуальное определение бытия, а с другой — определение направления того (вышеуказанного) сверхдействительного *тендирования* вперед и назад (при историческом рассмотрении), а также, в известном смысле, и вверх, и вниз (при рассмотрении догматическом). Как в точности понимать эту последнюю конкретизацию, как ее методически осуществить и в чем заключается ее своеобразная познавательная ценность — это исследовать здесь не место. Но поскольку это вообще является задачей, постольку очевидно, что она должна находиться к *философии* в весьма тесном и интимном отношении и притом должна относиться к ней, как целое к целому, а не только как одна из областей более обширного царства (положительного вообще) к другой ее части.

Правда, и тогда сохранилось бы все же *то* различие, что психология направлена исключительно на конкретное, то есть позитивное, и притом на последнюю позитивность, философия же — на единство *принципов*. А потому психология представляла бы, по этому расширенному понятию, оборотную субъективную сторону не по отношению к одной *философии*, а по отношению ко всему *объективирующему познанию* и постольку являлась бы *позитивной, а не философской наукою*. Но все же и в этом случае существовала бы *основоположная часть* ее, которая к философии как к основоположению всякого объективирования относилась бы точно так же, как относится психология в собственном смысле этого слова, а именно психология положительная, к целокупности положительной науки. И эмпирия, и философия в этом случае имели бы и свою «конструктивную», и свою «реконструктивную» сторону; реконструктивной стороной эмпирии являлась бы не столько «эмпирическая психология», сколько психология эмпирического; реконструктивной стороной философии — не столько философская психология, сколько психология философии, то есть — чистых принципов познания. И поскольку по этому представлению задачей психологии, в общем, являлось бы (если вернуться к уже вышеупомянутому сравнению) описание как бы нисходящей ветви познавательной кривой, постольку спуск этот должен был бы в такой же мере обнимать реконструкцию всякого порядка, а именно: в первую очередь реконструкцию конструкций принципиального характера, а затем

и конструкций эмпирических, в какой подъем той же кривой обнимает объективирующую конструкцию любого порядка — как эмпирическую, так и философскую (то есть развитие самих в высшей степени объективных законов всякого эмпирического объективирования). Но ввиду того что принципов мало, эмпирических же объективных образований необозримо много, то наиболее значительная часть психологических исследований должна была бы обратиться в сторону эмпирии, и лишь гораздо менее значительная, хотя, правда, и основоположная их часть, относилась бы к сфере философии.

Итак, в сущности, и с точки зрения этого, быть может, наиболее радикального из всех возможных взглядов на задачу психологии и на ее отношение к философии, дело в конце концов обстояло бы не иначе, чем с любой из прочих опытных наук: лишь в отношении своего *принципиального основоположения* она подпадала бы ведению философии. Но и в этом случае все еще осталось бы сомнительным и в конце концов предоставленным на частное усмотрение, причислять ли это философское основоположение психологии — как самое общее учение о психическом — к самой психологии, вроде того, как можно было бы, например, философское основоположение науки о праве причислить в качестве наиболее общего учения о праве к самой науке о праве или философское основоположение естествознания в качестве наиболее общего учения о природе — к самому естествознанию, или же, напротив того, обособлять ее, как философию (то есть учение о принципах) психологии, от долженствующей быть так обозначенной в собственном смысле, то есть от позитивной психологии. Но, впрочем, вопрос здесь вовсе не сводится к спору о словах; существенное и решающее значение имеет здесь то, что философия (то есть учение о принципах) не в меньшей степени, чем эмпирия, являет две стороны: «конструктивную» и «реконструктивную», причем в последней, все равно как бы ее ни называли — философской ли психологией или же философией психологии, философия и психология теснейшим образом связаны и переплетаются друг с другом. Ввиду того, однако, что в учении о принципах так же, как и во всей эмпирии, «конструкция» и «реконструкция» должны так соответствовать друг другу, что каждая из них может рассматриваться как «обосновывающая» другую (хотя и в противоположном смысле, именно так, что первая из них обосновывает вторую в объективном смысле, вторая же — первую в смысле субъективном), то становится более или менее понятным, несмотря на все то, что так убедительно и так правильно доказывалось с разных сторон о необходимости чистого, свободного от психологии обоснования всякой основоположной философии, что с какой-то последней и окончательной точки зрения философия вообще совпадает или должна совпадать с психологией.

Больше того, можно было бы даже с полным правом говорить о свободном от психологии обосновании самой психологии, поскольку этим желательно было бы лишь выразить, что наука о субъективном (чему я неоднократно и старался дать обоснование и что я неоднократно пытался провести) возможна не иначе, как на фундаменте науки об объективном и что эта наука о субъективном, будучи сама наукой фундаментальной, в свою очередь, возможна лишь на основе чистых основных наук об объективировании (хотя бы логики, этики и эстетики); и тем не менее все это нисколько не изменило бы того положения, что сами эти чистые основоположные объективные науки именно в силу того, что они обосновывают — в объективном значении обоснования — столь же основоположную науку о субъективном, вместе с тем получают и свое обоснование уже в новом своеобразном значении субъективного обоснования и постольку снова превращаются в психологию; «снова» — именно в том смысле, что всякое объективирование с самого начала предполагало ведь, как свою оборотную сторону, начало субъективное, которое объективирование это именно в силу своего объективирующего характера должно было оставить позади себя и от которого оно первым делом должно было отвлечься. В этом смысле психология (как уже было отмечено вначале), конечно, не являлась бы *фундаментом* философии, но зато она была бы ее *увенчанием* и в некотором роде *последним ее словом*.

Покуда, однако, это весьма новое, весьма далеко идущее и трудно проводимое воззрение на психологию еще только должно завоевать себе признание, покуда под психологией еще понимается исключительно чистая *наука о фактах*, хотя и наиболее конкретная из всех наук этого рода, мы должны на том и остановиться, что как таковая она к *сфере философии не относится*, не может ее обосновать и не стоит к ней ни в каком специфическом или особенном отношении, а относится к ней лишь так, как и любая другая опытная и, в частности, принадлежащая к сфере природы специальная наука, в силу чего она и не может заключить философию в пределы своего учения, как и, наоборот, сама не может быть заключена в пределы учения философии, а в лучшем случае может быть, как и любая другая опытная наука, связана с ней лишь персональной унией.

ФИЛОСОФСКАЯ
ПРОПЕДЕВТИКА

ОБЩЕЕ ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ
И ОСНОВНЫЕ НАЧАЛА ЛОГИКИ,
ЭТИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ПРЕДИСЛОВИЕ

К РУССКОМУ ПЕРЕВОДУ

Настоящий перевод «Философской пропедевтики» П. Наторпа сделан с третьего немецкого издания 1909 г. Первая половина этого сочинения, переведена мною единолично, вторая – совместно с слушательницей Высших женских курсов Л. А. Даниловой. Предлагаемое краткое руководство может быть весьма полезным прежде всего для тех русских читателей, которые бы пожелали иметь сжатое и ясное изложение решения основных философских проблем с точки зрения критицизма Канта. Обусловленная слишком большою сжатостью изложения трудность для понимания некоторых отдельных, впрочем лишь очень немногих, мест вполне искупается образцовой ясностью и последовательностью всего изложения в целом, а также глубиной и проницательностью анализа основных теоретико-познавательных, этических и психологических проблем. Значительную помощь может оказать это сочинение также и всем тем, кто ищет внутреннего объединения и связи отдельных философских дисциплин в единой философской системе, понятой, однако, не в смысле единого мировоззрения, а в смысле системы принципов разных родов философского познания. В последнем отношении предлагаемое сочинение профессора Наторпа могло бы иметь особенно плодотворное значение для всех, кто изучает у нас так называемую «Философскую пропедевтику», слишком часто оказывающуюся лишенной того внутреннего единства, понимание которого одинаково необходимо как для усвоения, так особенно и для преподавания этого предмета.

Б. Фохт

Москва, 15 ноября 1910 г.

I. ОБЩЕЕ ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ

ПОНЯТИЕ, МЕТОД И РАЗДЕЛЕНИЕ ФИЛОСОФИИ

§ 1. Предварительное определение понятия

По своему историческому понятию философия есть основная наука, т. е. та наука, которая должна установить единство человеческих познаний через выяснение того общего последнего фундамента, на который все они опираются.

В пределах этого общего понятия философии возможно, однако, множество отдельных определений, которые в действительности и были испробованы. Чтобы решить, какое из этих возможных пониманий философии соответствует истинной задаче основной науки, мы выставляем в качестве нормы положение, что только та философия будет истинной философией, которая, с одной стороны, сама может похвалиться наибольшей неоспоримостью своих оснований, с другой стороны — исходит из достаточно общей точки зрения, чтобы стать действительным фундаментом для понимания всей совокупности предметов, входящих в круг человеческого познания. В первом отношении мы требуем от истинной философии, чтобы она была в состоянии и сама себя оправдать в качестве науки, и сохранить тесную связь со всякой другой прочно обоснованной наукой (формальный критерий); во втором отношении — чтобы она могла резко разграничить различные интересы познания, также как и объединить их, с другой стороны, во внутреннем основном единстве (материальный критерий). Уже некоторые предварительные соображения ведут к признанию того, что всем этим требованиям в их совокупности не будет удовлетворять никакая другая философия, кроме той, которая единства познания ищет, так сказать, не на периферии научного знания, в предметах, подлежащих познанию, но в центре, в самом познании и в его собственной внутренней закономерности. Путь, которым идет эта философия, мы называем — в память о Канте — критическим.

§ 2. Естественное познание и его первоисточник

Чтобы только что полученному результату придать еще большую прочность, мы начнем с естественного познания и затем уже будем рассматривать то преобразование, которое оно испытывает со стороны науки, с целью выяснить, достигается ли требуемое единство познания уже на пути его естественного развития или только в научном познании.

Естественное познание направляется непосредственно на предмет. Оно исходит из восприятия, усматривая в нем первоначально простое отображение предмета. Но восприятие не есть что-либо безусловно простое. Оно содержит в себе, и притом в известной связи, многообразие элементов — ощущений, которые могут быть различаемы между собой и способны вступать в связь друг с другом. Это различие и соединение происходит прежде всего и наиболее общим образом в двух областях — в пространстве и во времени, а затем также и в сфере качества, которое в отличие от пространства и времени не есть что-либо однородное, а, напротив, представляет собой источник всяческого разнообразия. С восприятием почти неразрывно переплетается другой главный фактор естественного познания — воспроизводящее представление (*repräsentative Vorstellung*), которое, в отличие от присущего восприятию характера непосредственной наличности, выражает способность делать представимым то, что не дано в непосредственной наличности. Эта способность в зародыше заключается уже в сознании каждого хотя бы самого незначительного промежутка времени; она простирается также и на сознание пространства и, наконец, на всякое схватывание чувственного многообразия в единстве сознания. На этой способности основывается сознание всякого постоянства и изменения, причем и то и другое относятся в равной мере как к месту, так и к качеству (покой и движение, пребывание чего-либо тождественным себе по качеству и переход во что-нибудь другое). Сознание устойчивости предмета в смене его явлений дает представление вещи или субстанции, сознание сохранения одного и того же отношения между изменениями различных вещей — представления причины и действия. Уже из этих главных факторов можно понять все отображение мира в естественном познании. Не меньшую роль играют эти факторы и в том преобразовании, которому естественное познание подвергается со стороны науки.

§ 3. Естественные категории

Известное единство познания дано уже через то, что оно все сплошь строится из указанных выше немногих, тесно связанных между собой основных факторов. Даже естественному познанию не чуждо уже неко-

торое сознание этого присущего ему внутреннего единства его основной структуры, как это с особенной ясностью и столь многообразно обнаруживается в строении языков — в классах слов, в их формах и синтаксических отношениях. Эти начала естественного познания нашли себе определенную формулировку в системе категорий Аристотеля. В основу он кладет категорию вещи или *субстанции*. Вещи прежде всего определяются по своему *качеству*. Вещи, обладающие известным качеством, могут быть даны в различном числе (*количестве*). Сравнимость вещей между собой по качеству и количеству обосновывает применимость новой категории *отношения*. Далее, каждой вещи, поскольку она представляется как определенно существующая, свойственно понимание ее (*Auffassbarkeit*) как данной в определенном месте и моменте времени, в некотором «где» и «когда». Причинное отношение между изменениями различных вещей находит свое выражение в категориях *действия и страдания*. Для выражения устойчивых состояний в отличие от изменений служат категории *положения* (*Situs* — χεῖσθαι) и *обладания* (*Habitus* — ἔχειν), причем первая категория понимается, по-видимому, как противоположность активного, вторая же — как противоположность пассивного изменения. Легко видеть, что все эти основные способы понимания коренятся в указанных элементах естественного познания и выражают их с известной полнотой и систематичностью. Их поэтому с полным правом можно обозначить как естественные категории.

§ 4. Критика естественного познания

Сколь последовательным и необходимым ни представлялось бы построение естественного познания на основе восприятия, оно все же не выдерживает строгой проверки. Познание это с начала нового времени было постепенно преобразовано наукой.

Прежде всего научной критике подвергалось аристотелевское понятие вещи. Как ни достоверно, что для каждого имеющего значение высказывания необходим тождественный себе субъект и что всякое изменчивое определение этого субъекта в конце концов логически должно быть отнесено к неизменному определению его (как субстанции), тем не менее основная ошибка естественного мышления, от которой не мог освободиться Аристотель, состоит в том, что эту искомую устойчивую основу принимают за данную, именно усматривают ее в «вещи» обыденного представления, получающей посредством обозначения ее именем существительным значение субстанции. Язык в единстве словесного выражения удовлетворяет требованию этой устойчивой основы лишь по видимости, и донаучное познание на первых порах остается во власти этой видимости. Лишь

последствием этой первой ошибки является то, что все дальнейшие определения присоединяются затем к «вещи» в качестве простых «признаков» ее, причем эти последние частью в качестве «существенных признаков» характеризуют вещь как таковую, частью в качестве несущественных, лишь «акцидентальных», должны тем не менее иметь основание своей возможности в сущности вещи, к которой они относятся. Правда, и научный способ познания твердо стоит на требовании неизменного основания, к которому должна относиться всякая смена определений, но научное познание не рассматривает субъекты изменений и отношений как нечто первоначально данное. Первоначально даны для него скорее сами эти изменения и отношения. В них-то наука и старается впервые найти устойчивое, которого она уже не надеется более получить (прежде всех этих изменений и отношений) в какой-либо неизменной системе вещей. Только на основе закономерности отношений и изменений определяет она их субъекты, подобно тому, как механика, опираясь на какой-нибудь постоянный фактор, обуславливающий движения (например, массу), старается выразить то, что движется (материю). Чрезвычайно богатое по своим последствиям значение этого коренного изменения основной точки зрения на предмет познания заключается в том, что становящаяся все более глубокой работа познания во всех областях его приводит, как оказывается (при этой новой точке зрения), к процессам, идущим в бесконечность. Перед этими бесконечностями в страхе отступает естественное мышление, как это с классической ясностью обнаруживается у того же Аристотеля в отклонении им всех родов настоящей бесконечности. Результат обусловленной этим взглядом коренной перемены самой точки зрения на вещи выражен Кантом в его утверждении, что «вещи вполне и всецело состоят из отношений», среди которых, однако, есть «самостоятельные и постоянные отношения», которые впредь и должны замещать для нас вещи. Во-вторых, научная критика направлена также и на обычное представление о качествах, опирающееся на непосредственные показания наших чувств. Качества, различаемые нами в вещах на основании восприятий отдельных органов чувств, например, цвета, тона и т.д., не только изменяются в зависимости от субъективных условий нашего восприятия, от устройства наших органов чувств и их отличного в каждом данном случае положения относительно объектов, но, даже и взятые сами по себе, качества эти вообще не поддаются однозначному определению, не могут быть постигнуты в их строгой тождественности (себе) и, следовательно, вообще не могут характеризовать вещи в требуемой для нее строгой определенности. Недостаток этот распространяется также на количественные, временные и пространственные определения вещей, поскольку они (с точки зрения обыденного сознания) должны опираться на показа-

ния наших органов чувств. Поэтому как относительно этих (т. е. количественных, временных и пространственных) определений, так и вообще в каком бы то ни было отношении абсолютное познание объектов недостижимо на почве чувственного восприятия. Более глубоко проникающее (научное) познание всегда направлено, таким образом, на относительные величины и в конце концов на бесконечность отношений. Вообще абсолютизм эмпирического является основной ошибкой естественного способа познания — такой ошибкой, однако, которая весьма естественна и даже неизбежна до образования разработанного метода научной критики.

§ 5. Характер научного познания

В отличие от естественного научное познание основывается на том убеждении, что только при условии строгого определения точки зрения нашего суждения и получаемого через это ограничения сферы нашего рассмотрения возможно методически развивающееся, но, разумеется, на каждой из достигаемых ступеней лишь относительное познание. На этом основывается точность науки, которая всегда предполагает такое определенное ограничение своего рассмотрения и только через это делает для нас возможным стать как бы твердой ногой среди бесконечности временных и пространственных отношений. Основные понятия и методы науки везде должны были поэтому получить такое преобразование, чтобы стать способными к неограниченному развитию и через это сделаться пригодными для идущего в бесконечность процесса познания. Но так как такому точному «ограничению безграничного» непосредственно и неограниченно доступны только количественные определения явлений, то следствием этого является то, что качества по возможности стараются выразить в количественных определениях и особенно чувственные качества заменить количественно определенными физическими качествами (тоны — колебаниями воздуха и т. п.). В области количеств повсюду оказалось возможным сведение неоднородности и запутанности явлений к простым закономерно однородным факторам. На этом-то сведении и основывается всякая возможность уже заранее конструктивно наметить простейшие основные формы естественного процесса, а не только как бы считывать их с явлений, т. е. возможность как бы антиципировать законы природы, через что только и может быть достигнуто действительное ее понимание, вместо простого неосмысленного наблюдения течения ее явлений. Эта своеобразная особенность научного познания впервые нашла себе точное и в то же время полное выражение в новом обосновании механики у Галилея. С тех пор эта особенность является характерной чертой «точных» наук и образует существенное основание их несравненной очевидности.

§ 6. Единство научного познания и его граница. Трансцендентальные вопросы

Теперь возникает такой вопрос: с приобретенным, таким образом, единством метода научного познания не является ли в некоторой мере уже достигнутым и искомое единство познания вообще? Простым недоразумением было бы думать, что единство научного познания нельзя утверждать ввиду той пропасти, которая будто бы открывается между обеими его областями — физического и психического. В сферу рассмотрения физического входит все то, что является; психическим можно назвать лишь самый процесс явления. Только вследствие того, что из процесса явления делают особое самостоятельное явление, возникает мнение о двух порядках явлений и тем самым о двоякого рода познании. Выражаясь иначе: все, что только может быть предметом сознания, подлежит научному исследованию в *единой* связи и по *единому* методу. Недоступным для этого метода остается только само сознание. Но сознание не есть какой-либо особый предмет, подлежащий исследованию наряду с предметами сознания. Только когда сознание, единственно в отношении к которому что-либо может быть предметом, превращают в особый, самостоятельный предмет, возникает видимость двоякого рода предметности. Дана только двусторонность познания, как бы двоякое направление пути познания, которое, с одной стороны, исходит от явлений и сводит их к предметам, с другой стороны — каждый так познанный предмет возводит обратно к явлениям, из которых он был познан (ср. § 37, 38). Истинная и последняя граница научного познания заключается скорее в том, что предмет может быть определен в нем всегда лишь относительно, а между тем оказывается совершенно невозможным обойтись без того, чтобы не мыслить себе, хотя бы в качестве задачи, его абсолютного определения. В самом деле, единство и тождество, в которых мыслится предмет, составляют безусловное требование, между тем как в нашем познании они могут быть достигнуты всегда лишь относительно и условно. Но если вся достоверность научного познания коренится в отказе от абсолютного и в принципиальном ограничении познания одними отношениями, то все же непреходимой границей является для него при этом то, что вопроса о безусловном научном познании не может ни отклонить, ни удовлетворительно разрешить своими силами.

§ 7. Реальность познания. Трансцендентальный вопрос

Существует лишь один путь, чтобы упрочить себе положение по отношению к таким последним вопросам, разрешение которых превышает

силы даже научного познания, — это именно путь понимания и прояснения самим познанием своего собственного последнего закона. Общим выражением задачи познания является предмет. Пока предполагают, что предмет существует сам по себе без всякого отношения к познанию и что при этом он тем не менее должен быть доступным познанию, до тех пор на вопрос о последнем отношении между познанием и предметом нельзя дать удовлетворительного ответа. Однако это первоначальное отсутствие всякого отношения между познанием и предметом есть само по себе нечто совершенно непонятное. Предмет есть предмет для познания, он означает только ту задачу, которую познание само себе ставит. Вопрос о последнем отношении познания к предмету может быть решен, следовательно, лишь с точки зрения самого познания и присущего ему закона. Если предмет представляет собой как бы x в уравнении познания, то смысл этого x должен быть понят из самой природы уравнения (т. е. из самого познания) через отношение к известным факторам этого уравнения (т. е. нашим основным понятиям) и именно отсюда должно обнаружиться, возможно ли разрешение этой задачи нашего познания, и если возможно, то в какой мере. В этом и заключается идея критического или трансцендентального метода философии. Трансцендентальный метод не ставит своей задачей расширение познания о предметах за границы, устанавливаемые для науки ее собственным методом; цель его заключается скорее в том, чтобы отдать отчет о самих этих границах через рассмотрение того присущего познанию основного закона его, с точки зрения которого только и может быть решен вопрос о характере и границах предметности познания. По своей исходной точке зрения метод этот возвышается над познанием, непосредственно направленным на предметы (опытом), стараясь занять как бы прочную позицию, стоя на которой он мог бы заранее ориентироваться относительно общего направления пути этого познания и его возможной цели; но он не открывает нам особого рода познания какого-нибудь предмета за границами опыта; он, следовательно, трансцендентален, а не трансцендентен. Однако трансцендентальный метод не является ограниченным исключительно областью теоретического познания; напротив, именно этот метод делает возможным отграничение теоретического познания от других областей познания, не однородного с теоретическим, но находящегося все-таки в необходимой связи с ним и подчиненного тем же самым последним законам, прежде всего основному закону законосообразности (*Grungesetz der Gesetzlichkeit selbst*). Отсюда вытекает множество философских проблем и философских наук.

§ 8. Отдельные задачи философии

Первой основной философской дисциплиной является наука об основных законах не только формальной, но и материальной или предметной, истинности *теоретического* познания, именно *логика*, или *критика познания*. Конкретным основанием для нее является факт науки, прежде всего естествознания. Но в то время как естествознание в качестве теории явлений представляет их нам непосредственно во внутренней связи их между собой по известным законам, логика в качестве теории этого самого познания должна поставить себе задачей – раскрыть перед нами закономерную систему (принципов), при которой только и возможна вообще наука о явлениях.

Существует, однако, также и *практическое* познание, т.е. познание не того, что есть, а того, что должно быть. Поскольку это познание опирается на особый, лишь ему свойственный, основной закон, отличный от основного закона теоретического или естественнонаучного познания, постольку нужна и философия, которая излагает эту особого рода закономерность, выводит ее и определяет ее отношение к закономерности теоретического познания. Под именем практической философии, или *этики*, философия эта занимает второе место среди основных философских наук.

Третьим способом объективного построения, отличным как от теоретически научного, так и от практического, является способ деятельности художественной творческой фантазии. Исследование ее закономерности в отношении к закономерности теоретического и практического познания составляет предмет философской *эстетики*.

В этих трех дисциплинах, тесно примыкающих одна к другой и находящихся как бы в непрерывной связи между собой, заключается философское обоснование того, что можно объединить под одним именем человеческой *культуры*. Всему этому противостоит *религия* как нечто особенное и в известном смысле высшее. Философия не должна оставаться в стороне от критического рассмотрения этой последней; она должна поставить вопрос о происхождении религии и основаниях ее правомерности, в особенности же выяснить отношение религии к трем основным направлениям культурного творчества. В этом состоит задача *философии религии*.

Наконец, в отличие от всякого действительно или только мнимо объективного познания, *сама субъективность сознания* как таковая требует, в свою очередь, особого рассмотрения. И если даже подтвердится тот взгляд (ср. § 6), что это рассмотрение совершенно не в состоянии указать каких-либо самостоятельных, исключительно ему свойственных закономерных оснований, но что оно выражает собой, так сказать, только опознание вышеуказанных объективных способов построения и их многообразного переплетения в каждом данном переживании индивидуума,

ПАУЛЬ НАТОРП

то все-таки самый факт этого опознания и переплетения требует тем не менее ясно выраженного признания и научного выяснения в особом роде философского рассмотрения, который мы называем *психологией*. В психологии и завершается, таким образом, критическая философия. Для вышеуказанных философских дисциплин психология не составляет необходимого предположения, а, напротив, сама их все предполагает. Законодательство каждого рода объективного построения само претендует на характер чистейшей объективности; рассмотрение же того, как такого рода построение отражается в непосредственном переживании субъекта, составляет уже вторую дальнейшую задачу.

II. ОСНОВНЫЕ НАЧАЛА ЛОГИКИ

А. Главнейшие учения о понятии, суждении, умозаключении и доказательстве

§ 9. Основная форма понятия и суждения

Познание есть понятие и суждение о том, что называется предметом. И понятие и суждение одинаково имеют свой корень в «синтетическом единстве». Понятие означает единство рассмотрения, распространяющееся на множество подлежащих рассмотрению объектов, следовательно, единство многообразного, тождество того, что вместе с тем подлежит различению, т. е. синтетическое единство. Это удержание единого в многообразном, тождественного в нетождественном составляет вообще корень всякого познания. Благодаря этому то, что первоначально дано неопределенно, как x , определяется как то-то и то-то, например a . В качестве схемы понятия может служить символистическое изображение:

$$\left. \begin{array}{l} x_1 \\ x_2 \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \right\} a,$$

выражающее следующее: некоторое многообразное, данное нам в качестве такового как нечто различимое, но по своему содержанию еще неопределенное, определяется как нечто тождественное $= a$. Здесь ряд x_1, x_2, \dots означает «объем»; a как момент тождества — «содержание» простейшего понятия; тому, что x_1, x_2, \dots все вместе и одинаково относятся к одному и тому же a , соответствует «общность» понятия; ограничению же рассмотрения этих x посредством избранной точки зрения (a) соответствует «абстрактность». Вместе с тем та же схема выражает и суждение в его простейшей форме, или смысл высказывания: « x есть a ». Многообраз-

ное = x обозначает в таком случае «субъект», как то, о чем нечто высказывается в суждении; та же точка зрения, с которой рассматривается это многообразное a , означает «предикат» суждения, или то, что высказывается о субъекте; наконец «связка» выражает отношение между тем и другим — самый *акт* суждения. Первоначальный смысл суждения заключается поэтому не в приравнивании или отождествлении заранее данных понятий субъекта и предиката, но в определении чего-то, сначала неопределенного, как «того-то и того-то», следовательно, в приобретении впервые некоторого тождественного себе мысленного содержания a , или в первоначальном образовании понятия. Соответственно этому понятие и суждение совпадают в своей первоначальной форме, так что понятие означает точку зрения, с которой высказывается суждение, суждение же — рассмотрение (многообразного) с той точки зрения, которая устанавливается понятием. Понятие есть всегда «предикат возможных суждений» (Кант).

§ 10. Материя познания

Если понятие в своей первоначальной форме означает определение чего-то, что раньше еще не было определено, то отсюда следует, что понятие всегда указывает на нечто, что, не будучи понятием, должно еще только быть приведено к понятию, на некоторое данное = x , как материю познания, в отличие от понятия как его формы. Но эту материю не нужно понимать совершенно отрицательно как нечто еще неопределенное, лишь подлежащее определению в понятии, но ее следует понимать в то же время и положительно, как нечто определяемое или как наличную возможность всякого определения, которое понятие осуществляет в этом определяемом. Но если определение в понятии заключается в полагании единства в многообразном, тождества в различии, то материю познания надо понимать, следовательно, как нечто многообразное и содержащее различия в себе или как нечто различимое и разложимое на элементы, как бы на точки или атомы данного, т. е. *ощущения*. Ощущения не должны быть, однако, изолированы абсолютно, но всегда должны быть способны входить в связи между собой в *представлениях*. Первоначальные способы связывания и в то же время разъединения ощущений, т. е. самые первоначальные формы представления, суть *время* и *пространство*, и при этом представление времени выражает более и прежде всего возможность обособления элементарных чувственных содержаний, представление же пространства — возможность объединения их в *одном* образе представления. Представление поэтому следует точнее определить как временно-пространственную соединимость ощущений, а ощущение, соответственно этому, — не только как последний неразложимый элемент представления, но в то же время и как нечто такое,

что всегда дано теперь и здесь, или как то, что делает определенным каждый момент времени и каждую точку пространства. В ощущении и представлении понятие предзаложено, хотя оно еще в них не содержится. Более того, функция понятия остается коренным образом отличной от того, что приносит к познанию чувственность. На ступени чувственного познания содержание мыслится как безусловная наличность для сознания; и только через понятие становится возможным отношение наличного к неналичному, воспроизведение неналичного посредством наличного. Но именно на этом основывается и всякое определенное сознание самих отношений во времени и пространстве, равно как и сознание качественного содержания ощущений. Данное чувственности, взятое независимо от его определения в понятии, есть, следовательно, в действительности только x , подлежащий определению, как то-то и то-то, теперь и тогда, здесь и там, но сам по себе не определенный ни по содержанию, ни во времени и пространстве. Форма и материя познания, таким образом, находятся всегда в известном соотношении. На этом неустранимом в пределах опыта взаимоотношении чувственного и логического факторов и основывается то, что познание должно мыслиться как процесс, и притом как процесс, никогда не могущий достигнуть своего завершения.

§ 11. Сложные формы суждений

Из указанной выше основной формы суждения легко можно вывести традиционно различаемые в логике виды суждений. Так, исходя из простой основной схемы суждения (§ 9)

$$\left. \begin{array}{l} x_1 \\ x_2 \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \right\} a,$$

можно дать представление о так называемом «синтетическом» суждении, последовательно определяя те же самые данные $x_1, x_2 \dots$ целым рядом предикатов $a, b \dots$ и соединяя затем эти различные определения в некоторое единство в новом акте суждения. Так получается схема:

$$\left. \begin{array}{l} x(a \dots) \\ x(b \dots) \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \right\} x - (ab \dots).$$

Возникающее, таким образом, понятие, характеризуемое рядом, вернее, сплетением (компликацией) определений (признаков), называется сложным понятием (получаемым деятельностью синтеза содержания).

Через обращение (Umkehrung) синтетического суждения, т.е. через обратное разложение сложного понятия (комплекса признаков) на его единичные признаки (анализ содержания), возникает так называемое аналитическое суждение. Схема его:

$$x(ab\dots) \left\{ \begin{array}{l} x(a\dots) \\ x(b\dots) \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \right.$$

Напротив, если одним и тем же признаком, например a , определяется сперва одно, потом другое данное — x, y, \dots , то через соединение таких различных суждений в одном новом получается простая основная форма суждения подчинения:

$$\left. \begin{array}{l} x(a\dots) \\ y(a\dots) \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \right\} (x, y\dots) a.$$

Схема эта изображает объединение объема (синтез объема), подобно тому, как complication изображала объединение содержания (синтез содержания). Синтезу объема противопоставляется деление объема, а синтезу содержания — деление содержания. Через комбинацию суждения подчинения с синтетическим суждением получаются более сложные формы подчинения под более общие понятия, например:

$$\left. \begin{array}{l} x(abc) \\ y(abd) \\ z(acd) \end{array} \right\} (x, y) ab$$

$$\left. \begin{array}{l} x(abc) \\ z(acd) \end{array} \right\} (x, z) ac$$

$$\left. \begin{array}{l} y(abd) \\ z(acd) \end{array} \right\} (y, z) ad$$

$$\left. \begin{array}{l} x(abc) \\ y(abd) \\ z(acd) \end{array} \right\} (x, y, z) a$$

Здесь ряд x, y, z, \dots означает объем, а ряд a, b, c, \dots — содержание сложного понятия; поэтому на основании этих формул могут быть представлены также и все вообще отношения между объемом и содержанием (понятий).

На основании этих отношений, а главным образом отношений подчинения понятий, становится ясным значение понятий подчиняющихся, соподчиненных и подчиненных, тождественных, равнозначущих, перекрещивающихся, разобщенных и несоединимых, а также деление понятий по родам и видам, равно как и правила определения, т. е. важнейшие учения школьной логики о понятии (см. особенно *Überweg-Meyer, System der Logik*).

§ 12. Количество суждения и количественный синтез

Исходя из основной функции синтетического единства можно понять смысл количества и качества суждения. Синтетическое единство есть единство многообразного, основывающееся на единстве той точки зрения, с которой это многообразное воспринимается и связывается. Многообразное, мыслимое только как таковое, представляет собой множество. Это последнее предполагает единство в смысле единичности, потому что оно выражает повторяющееся полагание одного, еще одного и т. д. Но этот ряд полаганий, сам по себе допускающий неопределенную продолжаемость, требует соответственно самой природе синтетического единства, как единства определения, завершения в некотором новом единстве. Так получается третий способ количественного постижения многообразного — (составная) общность (*Allheit*) или сумма, объединяющая многие единицы в одном множестве. Этим трем ступеням количественного синтеза (единичность, множество, общность в смысле суммы) соответствуют три рода суждений: единичные, множественные и всеобщие (правильнее — суммативные) суждения.

Закономерная деятельность количественного синтеза получила совершенно своеобразное научное выражение в *числе*, основывающемся на тех же трех моментах: на полагании численно единого, на возможности неограниченного перехода от одного к еще одному и т. д., т. е. на неопределенном множестве, и на образовании замкнутого числа или определенного множества. Но так как деятельность счисления, состоящая в получении количества (*Quantum*) через объединение многих единиц в одно множество, коренится в основной функции синтетического единства и только выражает саму эту функцию в отношении количества (т. е. того многообразного, которое в нем подлежит объединению), то эта деятельность находится в нашем распоряжении не на один или на несколько раз, но раз навсегда и, следовательно, представляет собой один из безусловно основных методов познания. Это особенно выражается в бесконечности и бесконечной делимости числа. Но из этого способа выведения числа вытекает в то же время и его прерывность (дискретность числа), т. е. невозможность мыслить переход от количества (*Quantum*) к коли-

честву в непрерывной связи, потому что именно указанным способом, т. е. лишь через суммирование единств, в свою очередь заключающих в себе множественность, происходит этот переход в бесконечность, другими словами — переход этот совершается скачками, не непрерывно.

§ 13. Качество суждения и качественный синтез

Подобно тому, как количество основывается на свойстве синтетического единства объединять многообразное, так и качество имеет своим основанием некоторое единство многообразного, устанавливаемое объединяющим умственным взором нашего духа. Непосредственным выражением единства синтеза по его качественному значению служит понятие тождества. И именно постольку тождество есть принцип всякого вообще суждения, а не только аналитического. Тождеству противостоит понятие различия. Оба эти понятия относятся друг к другу в области качества так же, как единство и множество — в области количества. *A* тождественно с *B* — это значит, что *A* и *B* суть одно и то же; *A* отлично от *B*, — что это два разных качества. Тождество и различие выражаются также в утвердительном и в отрицательном суждении: *A* есть *B*, *A* не есть *B*. Но подобно тому, как в области количества из объединения множества в одном новом количественном единстве возникает сложная общность, так и в области качества из объединения различного (т. е. качественно многого) в некотором новом качественном единстве получается новая логическая категория, служащая основанием единства различных видов в одном роде. Так родовое понятие треугольника не только количественно обнимает всю совокупность треугольников, но вместе с тем и качественно — все виды треугольников или вообще всевозможные треугольники, какие только существуют. На трех ступенях качественного синтеза основывается также и способ определения через указание на род и видообразующее отличие. Равным образом из законов качественного синтеза становится понятным и значение противоречащей и противной противоположности.

Подобно количественному, и качественный синтез может охватывать в некотором единстве не только всякую данную множественность, но и бесконечность различий. Но в отличие от количественного качественного синтез состоит не во внешнем только — периферическом, но во внутреннем центральном объединении бесконечного; он выражает единство внутренней связи (*Komprehension*), а не простого складывания (*Komposition*). Качественный синтез мыслится как источник или первоначальное основание, из которого множественность качественных различий неисчерпаемо порождается все вновь и вновь. Эта особенность качественного синтеза в силу необходимого соответствия между коли-

чеством и качеством находит себе выражение также и в области величины, именно в непрерывности. Последняя коренится, следовательно, не в одном количестве самом по себе, а во взаимоотношении количественного и качественного синтеза; но вследствие неустранимости этого взаимоотношения она распространяется на количество вообще, следовательно, также и на число как общее выражение количества.

§ 14. Главные формы умозаключения

А. Непосредственное умозаключение

На количественных и качественных отношениях суждений основываются общие правила вывода новых суждений из данных, т. е. правила умозаключений. При этом непосредственными умозаключениями называются такие, которые выводят новое суждение из одного какого-нибудь данного суждения, а посредственными — такие, где вывод делается из двух или большего числа суждений. При установлении правил умозаключения неизбежно возникает вопрос, являются ли сравниваемые суждения по количеству общими или частными, а по качеству — утвердительными или отрицательными. Отсюда и получаются четыре класса суждений: общеутвердительные (*a*), общеотрицательные (*e*), частноутвердительные (*i*) и частноотрицательные (*o*). Из них:

1) общеутвердительные с частноотрицательными (*a – o*),

2) общеотрицательные с частноутвердительными (*e – i*)

находятся в отношении противоречия, т. е. с признанием одного — другое всегда отрицается, с отрицанием одного — другое всегда признается, *tertium non datur*;

3) общеутвердительные с общеотрицательными (*a – e*)

находятся в отношении противной противоположности, т. е. с признанием одного — другое отрицается, но отрицанием одного — еще не признается другое, *tertium datur*;

4) частноутвердительные с частноотрицательными (*i – o*)

находятся в отношении подпротивности, т. е. с отрицанием одного — другое признается, но признанием одного — еще не отрицается другое. Из этих отношений возникает первый род непосредственного умозаключения, заключение по противоположности (Opposition); при этом субъект данного суждения повторяется в качестве субъекта, а предикат — в качестве предиката заключения. Напротив, если понятие субъекта и понятие предиката меняются в заключении своими ролями, то получается заключение через обращение (Konversion). Таким образом, в порядке обращения:

1) из общеутвердительного суждения получается частноутвердительное (*a – i*),

2) из частноутвердительного суждения получается частноутвердительное ($i - i$),

3) из общеотрицательного суждения получается общеотрицательное ($e - e$),

тогда как при частноотрицательном суждении (o) обращение не приводит ни к какому результату. Заключение по противопоставлению получается в том случае, когда кроме положительных понятий данного суждения принимаются во внимание и противоположные им отрицательные понятия. Основной случай ($a - e$), например: все люди смертны, следовательно, то, что не смертно, не есть человек.

В. Силлогизм

Виды посредственного умозаключения составляют: 1) силлогизм, 2) индукция и 3) умозаключение по аналогии. Силлогизм заключает от общего к частному, индукция — от частного к общему, аналогия — от одного частного к другому частному того же рода. Для простого силлогизма, т. е. такого, который из двух данных суждений (предшествующих положений или посылок) выводит новое (вывод или заключение), требуется — 1) чтобы в одной посылке (*propositio maior*, большая посылка) предикат, в другой (*propositio minor*, меньшая посылка) — субъект вывода встречались в качестве субъекта или предиката; 2) чтобы другое понятие в обеих посылках было одним и тем же. Так как это понятие служит посредствующим звеном для связи обоих понятий вывода, то оно называется средним термином (*terminus medius*). Если буквами S и P обозначить субъект и предикат вывода, а буквою M — средний термин, то большая посылка должна, следовательно, содержать в себе понятия P и M , а меньшая посылка — понятия S и M . Три понятия P , S и M называются элементами или терминами силлогизма. По их положению в обеих посылках в качестве субъекта или предиката различают четыре фигуры силлогизма. Возможны именно четыре положения:

I	II	III	IV
MP	PM	MP	PM
$\frac{SM}{SP}$	$\frac{SM}{SP}$	$\frac{MS}{SP}$	$\frac{MS}{SP}$

В пределах каждой фигуры умозаключение строится неодинаково в зависимости от того, какую из четырех форм — a , e , i , o — имеют посылки. Соответственно этому в каждой фигуре силлогизма могло бы, собственно говоря, быть $4 \times 4 = 16$ комбинаций. Из них многие, однако, отпадают, так как 1) из одних только отрицательных и одних только частных

посылок, равно как из частной большей посылки и отрицательной меньшей, никоим образом нельзя получить правильного заключения, вследствие чего выпадают уже восемь самих по себе возможных комбинаций; 2) к этому в пределах отдельных фигур присоединяются еще дальнейшие ограничения. Среди остающихся и имеющих значение умозаключений самыми важными являются четыре способа умозаключения или *Modi* первой фигуры, представляемые в следующем мнемоническом стихе:

(*Primae*) *Barbara Celarent Darii Ferioque*,

где три гласные всегда указывают на характер обеих посылок и вывода. Из них в науке чаще всего употребляется первый модус:

$$\begin{array}{l} \text{Все } M \text{ суть } P \\ \text{Все } S \text{ суть } M \\ \hline \text{Все } S \text{ суть } P - \end{array}$$

единственная форма силлогизма, приводящая к общеутвердительному выводу, между тем как все четыре модуса второй фигуры –

Cesare Camestres Festino Barocco (secundae) –

дают лишь отрицательные заключения; все шесть модусов третьей фигуры –

(*tertia*) *Darapti Felapton Disamis Datisi Bocardo Ferison* –

дают лишь частные заключения, и наконец пять малоупотребительных и легко могущих быть избегнутыми модусов четвертой фигуры ведут только к общеотрицательным, частноутвердительным или частноотрицательным выводам.

§ 15. Индукция и умозаключение по аналогии

Индукция заключает от единичного или частного к общему. Оправдание такого умозаключения нельзя дать, опираясь на чисто субъективную основу ассоциации, которая побуждает нас при сходных условиях ожидать и сходных последствий; дать такое оправдание возможно, лишь опираясь на логическую связь отдельных данных нам случаев, определяемую выражением какого-нибудь закона; это выражение и дает тогда большую посылку, которая, – если применять ее все к новым и новым отдельным случаям, представляющим собою меньшие посылки, – приводит к заключениям, совпадение или несовпадение которых с заведомо установленными фактами служит пробным камнем истинности большей посылки, принятой сначала лишь предварительно в качестве «гипотезы». Правда

и эта проверка на фактах всегда остается незавершенной, однако здесь обнаруживается лишь тот характер бесконечности, который вообще присущ опытному познанию. Индукция есть незавершимый процесс, потому что таков вообще характер опыта. Уже в так называемой полной индукции, т. е. такой, которая на основании исчерпывающего деления всецело охватывает объем понятия, о котором в выводе нечто высказывается всеобщим образом, — даже в такой индукции связывание отдельных данных в общее познание основывается не на простом суммировании единичных познаний, а на убеждении в тождественности того основания, которое в применении ко всем возможным случаям приводит к одному и тому же результату. Но точно таким же образом и неполная индукция, т. е. заключение от ограниченного числа данных случаев, для которых установлено известное тождественное отношение, ко всем однородным случаям, является оправданной лишь постольку, поскольку закономерная связь искомого отношения может быть предположена на основании общих соображений в качестве имеющей значение для всех мыслимых случаев того же рода. Таким образом, индукция всегда основывается на предположении некоторой закономерной связи, каковое общее предположение и подлежит затем оправданию посредством проверки на фактах. Но свое последнее основание такое предположение имеет в общих основоположениях возможного опыта вообще и прежде всего в законе причинности (§ 20). Сами эти основоположения, напротив, уже не могут быть доказаны посредством индукции, а требуют совсем другого рода оправдания («трансцендентальной дедукции»).

Умозаключение по аналогии идет от частного не к общему, но к другому частному такого же рода. Оно не основывается на каком-либо новом принципе сравнительно с индукцией и отличается от последней лишь по форме результата, а не по существу своего основания.

§ 16. Метод научного познания

Из указанных выше составных частей слагается метод научного познания. Основывается он главным образом на доказательстве, т. е. на выведении посредством умозаключения истинности одного какого-нибудь положения из ранее установленной истинности других положений. Доказательство есть поэтому главное средство для связывания между собой отдельных положений в единство научного целого или системы. Это связывание происходит частью дедуктивно (синтетически, прогрессивно), частью индуктивно (аналитически, регрессивно). Синтетический метод шаг за шагом конструктивно развивает из наиболее простых основных истин истины более сложного характера, между тем как аналитический

метод сводит более сложные истины к их простейшим основаниям или разлагает их на простые истины. Чистейший пример синтетического или дедуктивного метода представляет математика в ее известных отделах, а также теоретическая механика. И даже там, где (как это нередко бывает и в математике) применяется регрессивный (аналитический) метод, последний однако всегда имеет в виду построение (Konstruktion) на основании возможно более простых предположений, как они формулируются в аксиомах и определениях. В противоположность математике естественные науки в преобладающей своей части пользуются преимущественно индуктивным, т. е. аналитическим, методом. Процессы природы непосредственно доступны нам большею частью лишь в очень сложном виде, из которого аналитическим путем еще только впервые требуется получить простую основную форму действий природы. Исходным пунктом служат здесь поэтому не аксиомы и определения, но факты восприятия, как они отчасти сами нам навязываются, отчасти отыскиваются планомерным наблюдением или впервые создаются при помощи эксперимента; приобретенные так или иначе факты служат затем для проверки объясняющей теории, которая, предвосхищая закон, выставляет его первоначально только как гипотезу. Целью однако всегда является при этом дедуктивное развитие фактов из закона. При завершении науки исчезла бы противоположность между дедуктивным и индуктивным методами, и систематическое единство познания, составляющее самую сущность науки, ясно выступило бы тогда и в форме самого метода.

В. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ

§ 17. Проблема предмета

Познание есть понятие и суждение о предмете (§ 9). Но определить, что такое предмет, можно, только принимая во внимание его отношение к основному закону познания (§ 7). Основной закон познания есть закон синтетического единства, т. е. определения того, что само в себе неопределенно подлежит бесконечному определению, или, — что то же самое, — это есть закон определения чувственно данного (§ 10). Но определение того, что еще только должно быть определено, и есть познание того, что подлежит познанию, т. е. познание предмета. Определять то, что *есть*, значит познавать предмет. Следует однако различать два значения термина «предмет». Он может обозначать: 1) искомый, еще не познанный предмет. В этом смысле он совпадает с чувственно данным, т. е. с тем, что еще только

подлежит определению, но вместе с тем уже дано, как нечто = x . Или 2) он обозначает познанный предмет, следовательно, уже достигнутое определение чувственно данного в понятии и суждении, как в таких формах, в которых предмет только и может быть мыслим. Соответственно этому предмет, с одной стороны, как только данный основывается на чувственном материале; с другой стороны, как только мыслимый — на интеллектуальной форме познания (понятии). Но такой только данный или только мыслимый предмет становится познанным предметом лишь через взаимодействие обоих факторов, формального и материального, или интеллектуального и чувственного. Однако материю познания никогда нельзя при этом всецело разрешить в чистую форму, и, следовательно, ни данный, ни мыслимый предмет никогда не могут превратиться в познанный предмет без всякого остатка; напротив, предмет навсегда сохранит за собой значение задачи. Абсолютное определение того, что подлежит определению, или, что то же, абсолютный предмет («вещь в себе» — Канта) имеет для нашего познания лишь значение последней границы, к которой оно, правда, бесконечно приближается, но которой оно никогда не достигает. При этом «вещь в себе» является, однако, лишь абсолютным выражением задачи нашего познания, а не каким-либо особенным, самим по себе существующим предметом для какого-то познания, отличного от нашего. В этом понятии наше познание ограничивается не как в чем-то, что противостоит ему, но лишь как в своем собственном последнем законе.

§ 18. Основные законы чувственности.

Пространство и время

Познание предмета основывается (§ 17) на соотношении (Korrelation) чувственного и интеллектуального факторов. Чувственное содержание познания было определено как последнее многообразное (т. е. как многое и различимое), которое должно быть охвачено в единстве и тождестве понятия. В качестве многообразного оно прежде всего должно быть мыслимо как подлежащее анализу: количественному и качественному. Отсюда получилось у нас (§ 10) понятие ощущения как элемента чувственно данного. С другой стороны, многообразное необходимо мыслить как способное к соединению. Но двумя первоначальными, общими и в то же время друг от друга неотделимыми способами непосредственной связи чувственно данного служат, как известно, время и пространство. Они должны, следовательно, быть первоначальной основой всякого синтеза многообразного и, значит, также всякого понятия и всякого познания предметов. Они отличаются друг от друга лишь по способу полагания элементарных содержаний в сознании. Посредством времени эти элементар-

ные содержания сознания полагаются вне друг друга, каждый раз как бы в обособленном сознании; посредством пространства, напротив, — рядом друг с другом, т. е. как связанные или находящиеся вместе. Поэтому пространственное многообразие нельзя сознать в качестве многообразного (т. е. в качестве раздельного) иначе, как через посредство времени, и равным образом временную последовательность (длительность) нельзя представить себе в виде связанного целого иначе, как через посредство пространства. Указанное различие во времени возможно лишь в одном измерении совершенно так же, как и первоначальная деятельность счисления, соответствующая этому различению в качестве логической функции; напротив, пространственная связь возможна в нескольких направлениях, аналогично сложному числу. Внешняя и внутренняя бесконечность пространства и времени служат основанием для признания их за общие, допускающие безграничное применение способы деятельности сознания в полагании чувственного содержания (познания). Однако пространство и время не суть только формальные функции мышления, но сохраняют непосредственное отношение к чувственной материи. В качестве форм данности каждая из них (т. е. и пространство и время) существует всегда только в единственном числе, точно так же, как сама данность всегда может быть мыслима только как одна данность, а не как множество (кантовское понятие «созерцания»). При этом формы пространства и времени сохраняют самое непосредственное отношение к ощущению, поскольку оно есть то последнее, что подлежит определению, а они (формы времени и пространства) — основные способы определяемости. Ощущение всегда обозначает поэтому какой-нибудь данный в пространстве и времени пункт («теперь» и «здесь»), и, с другой стороны, каждый такой временный или пространственный пункт, в свою очередь, никогда не дается иначе, как через ощущение. Сами по себе время и пространство пусты, и без содержания, которое дает им ощущение, они ничто. И тем не менее они не ощущения, а способы распорядка или роды полагания ощущений. Они обладают, следовательно, одновременно и чувственной и формальной природой и потому составляют посредствующее звено между ощущением и функцией понятия как чисто формального фактора познания.

§ 19. Объективирование чувственного материала сообразно основным законам количества и качества

1. *Количество.* Многообразное чувственного содержания, мыслимое только как многообразное, создает условие для усвоения его (§ 12) посредством основного понятия количества в трех последовательных ступенях его: единичности, множественности и общности (сложного единства или

суммы). Поэтому все чувственное, как данное в «созерцании» (т. е. во времени и пространстве), необходимо должно быть объективировано как величина, и, наоборот, величина, как нечто предметное, необходимо должна быть представлена в созерцании, т. е. не просто в абстрактном числе, а в пространстве и во времени (первое основоположение Канта). Согласно этому основоположению чистые понятия величин в математике, в которых наше мышление прежде всего систематически развивает лишь образ действия (*Denkverfahren*) количественного синтеза, находят самое точное применение ко всему, что дано или только когда-нибудь может быть дано в пространстве и времени. Этим обеспечивается строгое объективное значение первой науки — математики, поскольку ее определения чисто количественные (см. ниже 2). Правда, данное в чувственном созерцании подчиняется чистым понятиям математики всегда лишь условно, однако обращение с этими понятиями остается тем не менее вполне точным и в своей строгой точности не перестает быть масштабом для объективирования всего чувственно данного. Но чтобы было возможно беспредельное приспособление этих понятий к бесконечной определяемости чувственно данного, необходимо, чтобы самый способ обращения мысли с этими понятиями допускал беспредельное развитие, что в действительности и оправдывается на понятиях математического бесконечного. Понятия пространственных и временных величин именно поэтому всегда относительны, но как раз в этой своей относительности они и удовлетворяют требованиям опыта как такого рода познания, предметность которого сама лишь относительна.

2. *Качество*. Если в количестве объективируется прежде всего «созерцание», то в качестве объективированию подвергается ощущение. В самом деле, ощущение выражает не только данное место в пространстве и времени, но также содержание, его наполняющее, — нечто, что занимает или наполняет пространство и время, т. е. нечто «реальное». Но образ действия мысли, которым нечто полагается и в этом полагании не только отличается от другого, но и вновь объединяется с ним в некотором единстве («компрегенсивном» или родовом единстве), и есть функция качества (§ 13). Для качества не существует особенного математического выражения, соответственно числу, как выражению количества, но зато тот образ действия мышления, выражением которого является число, сам способен испытывать такое расширение и углубление, что он одновременно делается пригодным и для выражения качества. В самом деле, уже для того, чтобы определить простое качество ощущения (*Qualie*), нет никакого другого способа, кроме расположения ощущений в ряд и различения мест в этом ряду, т. е. счисления. Примененное таким образом к качеству число называется «степенью». Но качество есть именно то, что первоначально

и лежит в основании; никакое счисление не было бы возможно без счисляемого, т. е. подлежащего качественному различению. Однако измеряется качество только через посредство количества. Качество не обосновывает, следовательно, какой-либо новой науки наряду и в соответствии с математикой, но вследствие неустранимого соответствия между качеством и количеством оно служит обоснованием самой математики не только в ее применимости к пространству и времени как чистым формам созерцания, но и к тому, что составляет содержание пространства и времени. Качество обосновывает вместе с тем основное свойство математической величины, которое не может быть понято на основании одного только количества, именно «непрерывность» (ср. § 13); более того, оно вообще впервые обосновывает самое понятие «величины» как чего-то, относительно чего высказываются различные «величины» (Das So-und-so-gross, количество), но что остается, несмотря на все эти изменчивые определения, всегда тем же самым («переменная» величина); что как бы выражает род, видоизменяющийся в единичные дискретные величины. (У Канта эта как бы выражающая род величина называется интенсивной, а единичные дискретные величины — экстенсивными; в математике величина первого рода называется бесконечно малой (*infinitesimale*), а величины второго рода — конечными. — Второе основоположение Канта.)

§ 20. Установление предмета опыта согласно основным законам динамической связи

Если предмет с точки зрения качества и количества и мыслится через синтез, непосредственно распространяющийся на чувственное созерцание, то он еще не является тем самым познанным как предмет опыта, т. е. этим еще не обосновано определенное отношение предметов между собой в *едином* опыте, *едином* времени и *едином* пространстве. Без определения этого отношения предмет может одинаково быть и призраком и подлинной действительностью (*Wahrheit*). Условием эмпирической действительности является сплошная закономерная связь явлений. Связь эта основана на особом рода синтезе, который простирается не непосредственно на данное в созерцании, но на синтезы, совершенные уже непосредственно в этом данном. Отсюда происходит новый класс основных понятий, именно понятия «отношения» (Кант) или динамической связи. Понятия эти обосновывают отношения: 1) устойчивого и изменчивого (субстанция и акциденция); 2) зависимости одного изменения от другого (причина и действие); 3) взаимной зависимости (динамическая общность).

1. Синтез явлений с точки зрения отношения субстанции и акциденции основан на том, что в последовательном ряду явлений во време-

ни необходимо представляется, с одной стороны, устойчивость, с другой — изменение, и так как нечто устойчивое может быть познано только на основании изменчивого, изменение же — только на основании чего-нибудь устойчивого, то оба эти понятия соединяются вместе в представлении одного и того же предмета, который, с одной стороны (с точки зрения субстанции), пребывает неизменным, с другой (в акциденциях) — подлжит изменению. В самом деле, если бы то, что подвергается изменению, не оставалось одним и тем же (предметом) и, следовательно, не было бы чем-то устойчивым, — то и изменение нельзя было бы мыслить как *один* процесс (Vorgang). Удержание тождественного субъекта во всяком совершающемся изменении есть поэтому первое условие объективного закрепления самого «становления» (Geschehen) и, значит, объективного определения во времени явлений вообще, так как течение времени само может быть объективно представлено лишь на основании какого-либо однообразного становления. Но это, в свою очередь, необходимо предполагает отношение явлений к единому лежащему в их основе пространству. Время и пространство объединяются в понятии движения, которое представляет поэтому основную форму изменения в природе. При этом в основание всякого вообще движения необходимо положить равномерное прямолинейное движение в качестве той последней меры, к которой должны быть сведены все изменения в природе.

2. Синтез явлений с точки зрения отношения причины и действия основан на том, что множество событий необходимо поставляется мышлением в такое отношение между собою, что каждое изменение в одном ряду становящихся событий мыслится как такое, которое от момента к моменту определяется соответствующим изменением в другом ряду. Только благодаря этому различные параллельные ряды изменений могут в общем временном ряде и в общем пространстве получить определенное место и, таким образом, существовать вместе в одном «опыте». На этом и основывается обосновывающее опыт понятие закона природы.

3. Но только благодаря тому, что все параллельные ряды изменений, таким образом, взаимно определяют друг друга от звена к звену, единство опыта делается совершенным и как бы замкнутым. В самом деле, даже и существуя во времени рядом друг с другом (сосуществуя), явления не могут, однако, оставаться друг от друга изолированными, но требуют известного соединения, которое определяло бы взаимную связь одновременно возникающих событий как закономерную и тем самым имеющую объективное значение. Связь эта устанавливается посредством мысли о постоянной взаимной зависимости субстанций, в силу которой каждая субстанция на протяжении всего ряда своих изменений мыслится как определяющая другие субстанции и в то же время как определен-

ная ими (взаимодействие или динамическая общность). Благодаря этому даже действующие силы, остающиеся еще в некоторых отдельных отношениях причинной зависимости обособленными друг от друга, объединяются в представлении *единой* общей субстанции, подчиненной *единой* общей системе причинения. Так, в полной мере и методически становится возможным единство общего предмета (Gesamtgegenstand) во времени и пространстве и тем самым единство опыта или «природы», и оказывается достигнутой та высшая точка, в которой стремятся соединиться все отдельные порождения синтетической функции.

§ 21. Идея безусловного в теоретическом и практическом значении. Идеализм критики познания как предположение этического идеализма

Посредством построения системы основных функций синтеза (§ 19–20) в их отношении к тому, что дано в пространстве и времени (§ 19), осуществляется требование (§ 1 и 7) раскрыть единство познания (прежде всего теоретического) как такое, которое обосновано в присущем самому познанию внутреннем законе его. Однако постольку это единство ограничивалось бы только теоретическим познанием («опытом»). Но и по отношению к опыту оно не представляет собой абсолютного завершения, а выражает лишь единство направления в прогрессивном движении мысли по бесконечному пути познания. Между тем вопрос о безусловном предмете познания не может быть вполне устранен даже в области чистой теории. Идея безусловного и для этой области сохраняет значение по меньшей мере предельной точки зрения при всяком обсуждении той степени истинности, которой может достигать наше всегда эмпирическое и, следовательно, обусловленное познание предметов (пограничное понятие «вещи в себе»; ср. § 17). Но в практической области уже совсем невозможно обойтись без идеи безусловного. В самом деле, если в теоретической области она имеет лишь критическое значение, то здесь она обнаруживает притязание на положительную ценность: нравственно доброе мыслится как безусловно долженствующее быть. Тем более необходимо твердо установить значение, принадлежащее этой идее, и поставить ее в прочную связь с основными законами опыта. Первым основанием для этого служит общее предположение критического идеализма, по которому всякая истина должна и может быть обоснована единственно только в присущих самому познанию понятиях и идеях. Соответственно этому и то и другое: чисто теоретическое значение опытных законов и практическое значение идеи безусловного — должны найти свое обоснование в последнем законе познающего сознания, и в этом же законе

ПАУЛЬ НАТОРП

должно найти свое окончательное разрешение также и то противоречие, которое как будто возникает между обоими родами познания (поскольку практический закон выходит, по-видимому, за пределы ограниченного человеческого опыта). Поэтому критическое обоснование практической философии, или этики, составляет необходимое дополнение к критической теории познания.

III. ОСНОВНЫЕ НАЧАЛА ЭТИКИ

А. ЧИСТАЯ ЭТИКА

§ 22. Проблема этики

Этикой называется теория нравственности. Под нравственностью мы понимаем ту закономерность волевых поступков, с точки зрения которой мы судим, что то, чего мы хотим, является безусловно хорошим, т. е. безусловно должно быть или же, наоборот, безусловно не должно быть. Если, таким образом, нравственное отождествляется с хорошим, то под последним не следует понимать того, что лишь чисто условно и по отношению к чему-нибудь другому является хорошим или пригодным, а то, что должно *быть* само по себе, независимо от какой-либо другой уже заранее предположенной цели. Нравственное, следовательно, тождественно с конечной целью, которой в качестве простых средств должны быть подчинены все частные цели, или с тем, что не просто полезно для чего-нибудь другого, но для чего полезно все остальное, что только может быть полезно; другими словами, оно тождественно с тем, что имеет ценность само по себе, а не просто для чего-нибудь или для кого-нибудь, т. е. что само представляет собою ценность. Но познать так понятое нравственное возможно лишь в том требовании, которое предъявляется нашим собственным последним законом хотения, каковой закон подобно закону теоретической истины может найти свое последнее обоснование не в чем-либо эмпирическом, но только в первоначальном единстве самосознания: здесь — практического, подобно тому, как там — теоретического. Поэтому закон добра не может основываться на принуждении чуждой и внешней по отношению к воле власти (гетерономия), но должен иметь свой источник в собственном внутреннем законе самого хотения или практического сознания (автономия).

§ 23. Этический позитивизм

Всякий спор о принципах в области этики можно свести к основной противоположности между этическим позитивизмом и идеализмом. Первый стремится опереться исключительно на позитивную основу непо-

средственно переживаемых фактов, придавая всему, что дано только через идеальные связи, значение лишь постольку, поскольку оно (т. е. это идеальное) указывает на факты непосредственного опыта и в них находит свое удостоверение. Но последний факт для практического сознания составляют непосредственно ощущаемые, данные в настоящий момент удовольствие и неудовольствие и соответствующее им положительное или отрицательное желание. Напротив, все, что руководит нами не в форме непосредственно переживаемого чувства, должно иметь право на практическое значение лишь постольку, поскольку оно соединяется ассоциативной связью с каким-либо в настоящий момент данным переживанием и, таким образом, как бы проникает в последнее. В самом деле, лишь в таком случае оно может быть предметом живого интереса, между тем как то, с чем не связан никакой доступный эмоциональному переживанию интерес, не может и определять волю, следовательно, не может быть для нее и законом. Но среди многообразных и борющихся между собой интересов, действующих одновременно в нас, или посредственно или непосредственно, всегда должен господствовать один, утверждающий себя благодаря своему преобладающему значению в борьбе интересов, особенно если он берет верх не только в отдельном случае, а вообще обнаруживает силу, — приобретать известное значение в жизни индивидуума и особенно в данной общественной среде. На нем именно и основываются — согласно этой теории — нравственные нормы. Последние возникают, следовательно, в силу того, что известные общераспространенные интересы, являясь по самой своей природе наиболее сильными, если и не всегда в действительном хотении, то по крайней мере в представлении всех людей или господствующего большинства принимают форму заповедей, все более и более укрепляются благодаря многообразным средствам воспитания, общественного мнения и законодательства и, таким образом, в конце концов становятся способными не только определять внешнее поведение людей, но даже делаются их собственными убеждениями.

Эта теория, рассматривающая нравственное как общественный продукт (зависящий благодаря своему общественному характеру от той или иной высоты общественного развития и изменяющийся вместе с развитием самого общества), уже с самого начала является неприемлемой, раз только в качестве основного предположения допускается, что добро должно быть добром само по себе и оставаться по самому существу своему неизменным точно так же, как дурное — дурным. Нужно будет признать поэтому, что хотя определенное выражение конкретных нравственных требований и есть несомненный факт, подлежащий развитию, однако должна существовать и некоторая первоначальная, неустранимая основа, к которой в конце концов должно сводиться всякое доказательство нрав-

ственного. Лишь при таком взгляде нравственное может стать предметом свободного убеждения, основанного на едином принципе, а не предметом простого, по существу своему непонятного принуждения внешними фактами. Этот взгляд и есть предположение этического идеализма, самым чистым выражением которого является этика Канта.

§ 24. Этический идеализм

Прекрасным выражением этого требования обосновать истинность практического познания является понятие «практический разум». Такое познание нельзя почерпнуть из простого, хотя бы и весьма часто повторявшегося и в своих показаниях согласного, опыта о том, что фактически обыкновенно определяет человеческое хотение, так как вопрос ставится здесь как раз о самой правомерности или неправомерности этого фактического хотения. Кроме того, чистые понятия нравственности, бесспорно, представляют собой абстракции от того, чем определяется в контексте опыта наша воля, и содержат в себе указание на нечто, что может быть постигнуто только мыслью, именно на идею добра, которую нельзя получить из какого-нибудь эмпирического примера, но которая, напротив, должна служить первоначальным основанием всякого практического обсуждения и оценки эмпирического хотения и поведения. Чистое добро мыслится как нечто, имеющее значение само по себе, независимо от эмпирического ограничения или условия, т. е. как неизменное добро; но как таковое оно вообще не может быть дано посредством опыта. В особенности значение такого чистого добра нельзя вывести из полезных или вредных с точки зрения опыта последствий наших поступков, потому что таким путем не могла бы быть обоснована безусловная всеобщность практического закона; скорее наоборот — только с точки зрения нравственного закона можно впервые определить, в чем заключается истинное благо человека. Таким образом, основания должного или основания того, почему добро есть добро, остается искать лишь в самой воле и в ее собственном внутреннем законе, распространяя только следствия этого основания (т. е. внутреннего закона воли) на внешнее поведение и его результаты.

§ 25. Главные положения чистой этики

На основании изложенного принципа непосредственно выводятся следующие главные положения чистой этики (по сочинению Канта «Основы для метафизики нравов»):

1. Кроме доброй воли нет ничего, что можно было бы безусловно, без всяких ограничений, назвать добром. В самом деле только она одна

является добром не ради какой-нибудь другой, уже заранее предположенной цели, а непосредственно, сама по себе.

2. Нравственно добрым называется не то действие, которое просто лишь сообразно с долгом, а только то, которое совершается на основании долга, т. е. из чистого сознания нравственного закона.

3. Воля, правда, всегда имеет материю, т. е. она всегда относится к чему-нибудь внешнему, что в качестве цели подлежит осуществлению. Однако воля, поскольку она действует под влиянием практического сознания, содержит кроме этого еще и формальный фактор — именно: отношение того или иного отдельного предмета хотения к общему закону хотения. Следовательно, существенное отличие нравственного хотения может заключаться только в форме всеобщей законности, а не в какой-нибудь отдельной материи.

4. На этом основывается формула «категорического императива» (т. е. безусловного повеления) нравственности: «Поступай так, чтобы максима (определяющее правило) твоей воли всегда могла в то же время иметь значение принципа всеобщего законодательства».

5. Так как, кроме доброй воли, нет ничего, что бы первоначально и само по себе было добром (положение 1), то отсюда вытекает также, что, кроме нравственной воли личности, ничто другое не может быть конечной целью и содержанием нравственного закона. Поскольку воля человека определяется нравственным законом, она признает себя независимой от всякого принуждения со стороны желаний (*Zwang der Begierade*), подчиненной лишь своему собственному внутреннему закону, т. е. автономной (ср. § 22). На этом именно и основывается ни с чем не сравнимое достоинство нравственной личности, которое лишь ее одну делает настоящим объектом нравственной воли и навсегда запрещает рассматривать ее как только средство, требуя, чтобы она всегда в то же время рассматривалась и как самоцель.

§ 26. Дедукция основного нравственного закона

Последнее обоснование сформулированного в этих положениях законодательства нравственной воли основывается на идее свободы. Идея эта не утверждает, что воля человека, рассматриваемая как явление во времени, представляет исключение из основного закона причинности, имеющего всеобщее значение для всего, что только совершается во времени; она утверждает лишь, что мы способны определять нашу волю идеей безусловного закона, т. е. что мы можем сознавать в отношении себя безусловное долженствование, как бы при этом ни были обусловлены естественными законами наше эмпирическое хотение и наши действия.

Но безусловное, в качестве высшей точки зрения обсуждения, допустимо и необходимо в практической области точно так же и в силу тех же оснований, как и в теоретической области (§ 21). Рассмотрение волевого действия с точки зрения безусловно «долженствующего быть» можно без всякого противоречия соединить с признанием его обусловленности естественными законами, так как безусловность непосредственно относится только к долженствованию, а хотения касается лишь постольку, поскольку самое сознание долга уже заключает в себе утверждение должного собственной волей. Так как, следовательно, мы необходимо оцениваем наше многообразно обусловленное фактическое хотение с точки зрения безусловного закона, а этот последний сознается нами все-таки как собственный последний закон самой воли, то мы необходимо рассматриваем нашу волю в одно и то же время с двух точек зрения: с одной стороны, как дающую себе самой закон (автономную) и постольку свободную, с другой — с точки зрения эмпирического представления о ней, как подчиненную естественному закону. Но для нас вполне достаточно только мыслить наше хотение автономным, для того чтобы именно благодаря этому признать самих себя подчиненными безусловному закону нравственности. И мысль эта не остается без практического применения, так как только на основании ее мы рассматриваем наше поведение как нравственно доброе или недоброе, должное или не должное и придаем такой оценке в сознании нашем реальное значение, а вместе с тем не лишены также способности согласовать с этим суждением наше поведение. В силу этой дедукции идеализм этики получает оправдание на основании того же самого принципа, как и идеализм критики познания, и притом в совершенном согласии с этим последним.

В. КОНКРЕТНАЯ ЭТИКА

§ 27. Ступени активности: влечение, воля и практический разум

После того, как формальный принцип практического сознания установлен, поднимается вопрос: какова та материя, к которой его следует применять, и каким образом должно происходить это применение? Материей этой является опыт. В самом деле, всякое долженствование направлено на бытие, всякая воля — на осуществление. Но никакая другая действительность, кроме той, которая представляется в опыте, для нас недоступна и, следовательно, не может быть также и материей нашего хотения.

Необходимо поэтому указать определенную связь между законом идеи и законами опыта. Лишь при этом условии законы чистой этики могут служить основанием для второй обширной области науки — той именно, которую составляет наука о культуре (социология и история). Действительно, уже в построении самого опыта содержится общий момент тенденции, стремления или направления сознания от данного к неданному. Этот момент вообще проникает все сознание, как и весь ход и движение представлений, и является действительным основанием того, почему и теоретическое представление и познание сознаются нами как наша собственная деятельность; и в то же время он вообще отличает активную сторону познания от чисто спекулятивной. Самая низкая степень активности есть чувственная активность, или влечение, — та ступень стремления, на которой оно не свободно, т. е. еще совершенно захвачено или поработано объектом, непосредственно представляющимся чувствам. В силу одного этого еще нельзя, однако, пренебрегать чувственным влечением как таковым. Нравственная сила воли зависит также и от здоровой энергии физической жизни. Всякая человеческая работа требует привязанности к предмету, которая невозможна без энергии влечения, с полной силой направленной на него и как бы на некоторое время в него всецело переходящей. Вторая ступень есть активность хотения в строгом смысле этого слова, которое уже не связано всецело представляющимся ему всякий раз объектом, а стоит над ним, сравнивая, выбирая, принимая или отклоняя его, т. е. не просто и слепо повинуется влечению, но повелевает, не ждет от объекта определения своего направления, а, напротив, само определяет объект. Таким действием воли является уже само практическое суждение, твердое решение за или против. Свободная от сомнений определенность волевого решения есть в то же время первое условие энергии или деятельной силы, благодаря которым связанные с этим решением физические силы (*Triebkräfte*) устремляются в направлении, избранном практическим суждением. От воли вообще отличается в качестве третьей ступени разумная воля или практический разум. Ее особенность заключается в том, что она всякий выбор между эмпирическими объектами волевой деятельности направляет к *единой* конечной цели и, таким образом, всякое практическое суждение обосновывает на *одном* последнем принципе, который не может быть ничем иным, как принципом полного соответствия воли с самой собой, осуществляющегося благодаря строгому подчинению всякого частного решения воли — объективно общеобязательному закону хотения. Разумная воля тождественна, следовательно, с нравственной волей, т. е. с той, для которой определяющим основанием служит не какой-нибудь эмпирический предмет (материя), но чистый формальный закон хотения (согласие воли с самой собой

с точки зрения общеобязательной нормы) (ср. § 25, п. 3, 4). Эмпирическая задача практического разума состоит поэтому в организации всего мира воли, т. е. в создании в нем гармонического единства через выяснение отношения всех частных решений воли к одной и той же последней цели: к идее добра или безусловного закона.

§ 28. Нравственность индивидуума и нравственность в жизни общества

Из представленных условий конкретной нравственности следует, что в целях какого бы то ни было вообще человеческого блага человек является, с одной стороны, наиболее важным из всех средств, так как лишь он один не только распоряжается известными физическими силами (Tribekräfte) в интересах осуществления какой-нибудь нравственной или в ненравственной цели, но имеет также волю, которая в состоянии направлять эти силы и, таким образом, подчинять их заранее поставленной цели; с другой же стороны, — что именно поэтому все сводится к свободному самоопределению индивидуума, руководимого идеей нравственного как цели самой по себе, к которой в области нашего опыта опять-таки способен только человек. Но каждая из этих способностей человека развивается и получает известную форму только в человеческом общении и через него. Самосознание человека вообще развивается лишь через противопоставление чужому сознанию и в то же время через положительное отношение его к сознанию других людей. Самосознание это первоначально имеет в равной мере и практический и теоретический характер; на нем одинаково основывается как общение в области хотения, так и общение в познании. Распространяясь на формальную сторону воли, именно: на отношение отдельных решений воли к идее безусловно всеобщего закона, это общение впервые фактически обосновывает также и нравственную свободу индивидуума. Но даже и цель нравственной воли заключается в конце концов не в изолированном индивидууме, а в общении (Кантовское «царство целей»), в котором, однако, индивидуум не уничтожается, а, напротив, в нем только и может вообще существовать как нравственный индивидуум. Отсюда получается двойное значение нравственности: с одной стороны — индивидуальное, с другой — социальное. Индивидуальная этика должна постольку занимать первое место, поскольку основные отношения нравственного, принципиально тождественные для индивидуума и общества, несравненно легче могут быть показаны на индивидууме и уже потом по аналогии перенесены на общество, чем наоборот. В обоих указанных направлениях задача конкретной этики состоит в том, чтобы ближе определить идею нравственного как в отношении к трем ступеням

активности, так и в связи с только что выясненным отношением между индивидуумом и обществом. Таким именно путем Платон достиг своей системы основных (или кардинальных) индивидуальных добродетелей и соответствующих им добродетелей социальной жизни. К этому изложению системы конкретной этики, преимущественно в целях объяснения развития человеческого общения, должна превзойти, однако, в качестве «регулятивного принципа» также уже получившая теперь более определенную форму идея нравственного, что Платоном совсем не было сделано и что Кант только наметил в основной мысли, но не провел до конца.

§ 29. Система индивидуальных добродетелей

1. Правда

Непосредственно из верховного принципа нравственности вытекает добродетель правды. В качестве добродетели, основанной непосредственно на образе мыслей или практическом сознании, правда выражает в человеке господство разума, обращающего в безусловную заповедь для человека согласование его воли с самой собой соответственно собственному, последнему закону разума. Она может быть также названа совестью в высшем значении чистого нравственного самосознания. При этом, однако, она простирается не только на нравственное самоопределение, но на каждый вообще человеческий поступок, поскольку он должен быть подчинен высшему господству разума или правды. Внешняя правдивость есть лишь многообразно обусловленное следствие и показатель этой внутренней чистоты, а не ее причина; сама же эта внутренняя чистота в своей безусловной ценности не может быть объяснена посредством какого-либо прямого или косвенного отношения к другим людям, равно как и через отношение к только мыслимому внешнему критику. Добродетель эта обнаруживается во всяком отношении к делу: в непреклонном стремлении исследователя к истине, в серьезном отношении к творчеству в области искусства, в честности при выполнении какой бы то ни было работы, везде требуя — в качестве положительной добродетели дела — уважения к закону, подчиняющему себе предмет, над которым работают; наконец, во всех общественных отношениях она проявляется как открытая правдивость любви, чистота всех отношений к другим людям, честность и чистосердечие в поступках и во всем образе жизни.

2. Мужество

С чистотой нравственного убеждения должна согласоваться энергия воли, необходимая для его осуществления, именно нравственная сила или мужество, т. е. безусловная готовность самопожертвования всей личности

не ради какого-либо условного блага, но ради *единого* безусловного блага, которое одно достойно такого отношения к нему. Поэтому не без основания самым надежным показателем этой добродетели признается способность в случае нужды спокойным решением воли поставить на карту даже свою жизнь, что само по себе может, правда, произойти и из нечестивых мотивов. Но поскольку такое решение должно последовать в силу вполне определенных и ясных оснований, оно должно вытекать из убеждения, что все эмпирические блага имеют только условную ценность и одно лишь благо идеи имеет ценность безусловную. В самом деле, ни предвидение какой-либо эмпирической выгоды или потери для нас самих или для других, ни просто необходимость считаться с общественной честью и позором или вообще инстинкт, связывающий жизнь индивидуума с жизнью общества, не в состоянии вполне оправдать пожертвования всем эмпирическим существованием. На этом основании не следует, однако, придавать главное значение отрицательной стороне этой добродетели — способности самопожертвования, она прежде всего имеет положительное и активное значение, а не отрицательное и пассивное. И действительно, так как она не остается замкнутой в одном только образе мыслей человека, но стремится проявить его на деле, то она тем самым необходимо предполагает активную энергию стремления (*θυμός* Платона). Она не ограничена также и какой-либо определенной областью человеческой деятельности, но простирается на всю нравственную задачу человека в ее целом. Всякая честная работа вместе с тем мужественна, поскольку она вытекает столько же из нравственной правды, как и из нравственной силы воли. Таким образом, с безусловной правдивостью всегда связано и мужество, которое в качестве нравственной добродетели должно быть основано, подобно самой правдивости, прежде всего на правде.

Э. Чистота или нравственный порядок в жизни чувственных влечений

Подобно тому, как добродетель правды относится к деятельности разума, а добродетель нравственной силы — к воле как таковой, третья основная добродетель направлена непосредственно на упорядочивание чувственной жизни согласно нравственному закону. Эта последняя добродетель есть то, что греки называли «*Sophrosyne*» — добродетелью меры или внутреннего благоустройства и гармонии. Мы называем ее нравственной чистотой, понимая под этим неомраченную ясность внутреннего законопорядка (*Gesetzesordnung*), или, что то же, такое внутреннее настроение и направление самой чувственной жизни наших влечений, которое — при неоспоримом господстве в нем нравственного начала — оказывается согласным с самим собою и в себе самом находит удовлетворение. И эта

добродетель также имеет столько же положительное, сколько и отрицательное значение. Содержание ее не исчерпывается одной властью над влечениями (самообладание, умерение аффектов), как и вообще воздержание само по себе не есть еще добродетель. Нравственно здоровое удовлетворение естественного влечения является нравственным требованием в такой же мере, как и воздержание от нравственно нездорового удовлетворения. Так, добродетель целомудрия требует не только уверенного господства над влечением, но и использования самого влечения согласно его естественному и нравственному назначению, лишь бы только подобное применение влечения не переходило за пределы только что указанного его назначения. Нравственное применение состоит главным образом в том, что благодаря ему и физическая сторона влечения приводится в связь с духовной и тем облагораживается. В этом именно смысле общим требованием нравственности является не убивать или по возможности ограничивать чувственную жизнь влечений, но, напротив, стараться привести ее к здоровому и как раз благодаря этому полному жизненной силы развитию; не только утверждать надежную власть нравственного убеждения и силы воли над влечением, но именно этим очищать самое влечение и освящать его, т. е. возвышать до нравственного значения. Чувственная жизнь влечений, как и соответствующая ей добродетель, простирается на всю человеческую деятельность, имеющую именно в чувственной жизни влечений свое последнее материальное основание. На этой добродетели нравственной чистоты основывается святость всякого труда. И если правда и нравственная сила являются необходимыми предположениями этой добродетели, то, с другой стороны, одинаково справедливо и то, что ни правда, ни нравственная сила не могут существовать без нее. Нездоровая чувственная жизнь неизбежно имеет своим последствием омрачение нравственных убеждений и ослабление нравственной силы воли.

4. Справедливость

Если первые три добродетели еще остаются замкнутыми в пределах нравственной жизни отдельного человека и только по своим последствиям простираются на его отношение к другому, то добродетель справедливости, напротив, представляет именно эту сторону всякой добродетели, выражая отношение к другому человеку и подчиняя нравственным правилам отношение одной личности к другой. Поэтому справедливость должна быть все-таки постольку причислена к индивидуальным добродетелям, поскольку она основана на свойстве воли индивидуума и, по существу, входит в нравственность индивидуальной жизни. Она знаменует равное уважение всех людей перед лицом нравственного закона, проистекающее из безусловного уважения нравственной личности в каждом человеке (§ 25,

п. 5). Только таким образом можно обосновать признак равенства, который заключается в понятии справедливости, так как по своим природным качествам люди не равны. Но так как справедливость не относится, подобно каждой из трех других добродетелей, преимущественно к какой-либо одной из трех ступеней активности, но сохраняет отношение в одинаковой мере ко всем трем ступеням, то она имеет также одинаково близкое отношение к каждой из этих трех добродетелей. Прежде всего она заключает в себе момент правды. Правда в отношении к другим (честность, верность) есть также и справедливость, подобно тому, как ложь, обман всегда содержат в себе момент несправедливости (насилие, обсчет). Нарушение правды по отношению к другому является нарушением общественности, следовательно, погрешением против справедливости. Поэтому справедливость прежде всего зависит от ясности нравственного убеждения, несправедливость же, напротив, есть одновременно и следствие и причина спутанности нравственных воззрений. Не в меньшей мере требует справедливость также и энергии нравственной воли, так как она постоянно должна утверждать себя против естественной несправедливости партийных стремлений симпатии и антипатии в себе и в других. Именно поэтому она имеет непосредственное отношение к нравственному порядку чувственной жизни. Справедливости сопротивляется беспорядочное, а не нравственно урегулированное влечение. Согласно этому справедливость состоит в правде, силе и чистоте нравственного отношения к другим людям и к обществу.

Таким образом, все четыре основные добродетели находятся в такой связи между собой, что в корне все они составляют нечто одно и различны только по направлению проявляющейся в них деятельности; ни одна из них, следовательно, немыслима без других и тем не менее каждая сохраняет свое особое значение (положение Платона о единстве добродетелей).

§ 30. Параллелизм функций индивидуальной и социальной жизни

Основанием для перенесения на общество тех понятий конкретной нравственности, которые выведены ближайшим образом по отношению к индивидуальной жизни, служит доказательство того, что и социальная жизнь опирается на те же самые первоначальные факторы, как и жизнь индивидуальная, т. е. на первоначальное отношение между влечениями, волей и разумом общества. В качестве формы общественной воли ближайшим образом следует признать ее социальную организацию (*soziale Regelung*). В самом деле, под волей мы вообще понимаем сознание цели, которая дает нашей деятельности единство, подчиняя ее правилам. Общественная деятельность также нуждается поэтому в общественном регулировании,

а этим последним и определяется воля общества. Наиболее определенной и ясной ее формой является правовая организация (rechtliche Regelung), которая представляет собою как бы непосредственное выражение воли общества. Соответственно этому разум общества должен будет проявить себя в постоянно прогрессирующем в отношении моральной чистоты устроении самой социальной организации согласно нравственным нормам, возможность чего обуславливается все возрастающим проникновением жизни общества нравственным духом. С другой стороны, социальной организации как форме воли общественной жизни соответствует в качестве ее последней материи труд человека, поскольку этот труд нуждается в обществе и, следовательно, подлежит социальной организации, т.е. социальный труд. Условием для этого со стороны субъекта является то, что стремления человека, живущего в обществе, под влиянием этого последнего сами направляются на общественную жизнь и, следовательно, с самого начала получают тенденцию подчиниться социальной организации. Условием к тому же со стороны объекта является приспособляемость к общественной (кооперативной) выработке того произведения, которое надо создать. Работа эта подчинена законам техники. В самом деле, совместное действие человеческих сил для создания какого-нибудь произведения в материальном отношении не отличается от чисто физического (но благодаря технике подчиненного человеку) совместного действия мертвых сил природы. Вообще, человек как нечто, только подлежащее определению, не есть что-либо большее, чем природа, и, следовательно, способ действия социальной организации также имеет по существу своему характер действия законов природы. Этот способ действия существенно отличается, однако, от других родов техники тем, что хотя и имеет в виду человека как нечто подлежащее определению, но в то же время рассматривает его и как предмет, определяемый его собственной волей. Через посредство техники господство воли и, следовательно, нравственности простирается вплоть до естественного основания человеческого существования. Этим именно и обосновывается возможность вполне конкретного выражения нравственных задач.

§ 31. Основные классы социальных деятельностей

Хотя все три момента: труд, правило воли и нравственный закон — как в индивидуальной, так и в социальной жизни действуют совместно в неразрывном единстве, однако это единство все же расчленяется согласно закону разделения функций так, что всегда одно из этих трех основных условий господствует в соответствующей ему области социальных деятельностей. Так возникают три основных класса деятельностей: хозяйственных, или экономических, деятельностей по управлению и деятельностей обра-

звательных. Задача хозяйственной экономии состоит в сохранении социальной работы посредством постоянной репродукции наших естественных сил (Triebkräfte), необходимых для работы, или посредством сохранения равновесия между расходом и приходом, т. е. в конечном счете между расходом и возмещением рабочих сил. Естественная физическая энергия (Triebenergie) входит, однако, во всякую человеческую деятельность, следовательно, всякая человеческая, в особенности же социальная, деятельность имеет экономическое основание. Однако из этого не следует, чтобы всякая деятельность с точки зрения преследуемой ею цели была экономической, но таковой является только та деятельность, которая имеет своей целью репродукцию (естественных) физических сил, применимых к какой-либо социальной деятельности. Задача правящей деятельности заключается в подчинении труда, который должен быть выполнен обществом, заранее установленному общему плану действий, направленных на общественную цель. Социальная организация необходима для всякой общественной деятельности. И это социальное формирование, как это яснее всего доказывает «право», есть предмет особенной, исключительно на это формирование направленной, техники — предмет особой науки и соответственно этому также особого рода деятельности, материя которой может, однако, заключаться одинаково как в экономической, так и в образовательной и даже в социально-правлящей (sozial regelnder), например правовой, деятельности. Наконец, задача образовательной деятельности заключается в отнесении всякой — одинаково и экономической и правящей — деятельности общества к нравственной конечной цели общества. В самом деле, ни в доставлении годных для работы сил, ни в самой социальной организации как таковой не может заключаться вся цель социальной жизни; напротив, и то и другое, очевидно, имеет характер простых средств. Действительно, хозяйственно-экономический труд и социальный порядок являются в последнем счете простыми вспомогательными средствами для образования человека; ведь не ради труда и управления существует человек, но, наоборот, труд и управление — ради человека, именно в качестве средств возвышения его до господства в нем нравственного разума. Так устанавливается принцип для обсуждения достоинства или внутренней ценности (добродетели) социальной жизни. И из этого именно принципа должен быть выведен также основной закон ее развития.

§ 32. Основной закон социального развития

В силу раскрытого выше отношения нравственной идеи к экономическому труду, — устанавливаемого через посредство социального порядка сообразно с техникой и в конечном счете с естественнонаучным позна-

нием, — наиболее общий закон социального развития может быть выведен из той закономерности, которая, начиная с низших материальных условий сознания вплоть до высших формальных принципов его и даже до самой идеи, обладает согласующим значением и, таким образом, охватывает все названные области в непрерывной методической связи. Это — та закономерность, которую Кант сформулировал прежде всего для области естествознания в трех «регулятивных принципах»: однородности, спецификации и непрерывности (т. е. генерализации, индивидуализации и непрерывного перехода). Так, все возрастающее по своим размерам овладение технической работой (величайший пример: машинное производство со своим последствием преобладания крупной промышленности на почве международных сношений) делает вместе с тем возможным, соответственно, все более индивидуализируемое решение отдельных технических проблем, в непрерывном заполнении всех пробелов все более приближающееся к совершенству. Но именно это развитие техники необходимо требует соответствующего развития хозяйственных организаций, каковое развитие, в свою очередь, возможно вообще лишь под условием аналогичного развития социального порядка, и потому стремится к его осуществлению. То же самое, наконец, можно сказать и относительно прогресса нравственного, гуманного образования вообще, принципы которого уже Песталоцци определил в требовании, чтобы в неделимом единстве человеческого существа развивались вместе с тем и отдельные направления этого единства и чтобы эти последние развивались самостоятельно, но в то же время в известной гармонии между собой, именно в непрерывном переходе от самых элементарных начал вплоть до высших ступеней; причем развитие это должно стать доступным всем без исключения в одинаковом, непрерывными переходами отмечаемом, порядке. Но так как не что иное, как основной закон сознания обосновывает эту аналогию, проходящую через все области человеческих действий, и представляет, таким образом, закон природы как бы в непрерывной связи с идеей, то это целостное, единое и все-таки резко расчлененное развитие может быть изображено как развитие самого человеческого сознания или как воспитание человечества до зрелости человеческого в нем. Воспитание, следовательно, должно быть выполнено при помощи методического подчинения природной техники социальной и, следовательно, хозяйственно-экономической деятельности — правящей. При этом, однако, оба эти рода деятельности (и хозяйственно-экономическая и правящая) должны быть подчинены руководящему разуму, т. е. образовательной деятельности, постоянно прогрессирующей в направлении объединения и вместе с тем индивидуализации и установления непрерывной связи, поскольку об этом может идти речь по отношению к находящимся в тесном взаим-

ном проникновении социальным функциям, равно как и участвующим в них лицам и общественным классам.

§ 33. Добродетели общественной жизни

Общественная жизнь, устроенная согласно вышеуказанным принципам, могла бы в совершенстве представить характерные нравственные черты, соответствующие основным индивидуальным добродетелям, и, таким образом, дать надежное основание для высшего развития самих этих индивидуальных добродетелей во всех членах общества.

1. Добродетель правды означает в применении к обществу, аналогично тому, как и для индивидуума, совершенное господство разума в социальном порядке и благодаря этому последнему во всей трудовой жизни общества. Такое господство достижимо только при помощи — на всех членов общества распространенного, охватывающего все человеческое существо вплоть до его самых глубоких чувственных оснований — воспитания, которое одно может наполнить всю социальную жизнь разумным смыслом и силами для познания истины.

2. Добродетель мужества в отношении к обществу означает, с одной стороны, что его законодательство как выражение общественной воли со всею силою отстаивается против всякого противящегося обществу стремления, с другой же стороны, и в еще большей мере, — что само общество строго подчиняется требованиям нравственности и со всей своей энергией стремится к ее прогрессивно совершенствующемуся осуществлению. Сообразно с этим измеряются также и обязательства индивидуума по отношению к закону данного общества. Особенно же отсюда вытекает требование, по существу, равного участия всех в важнейших социальных функциях, при условии равного доступа всех к образованию, особенно нравственному, что уже было высказано в виде требования в п. 1.

3. Третья добродетель, именно добродетель гармонического порядка чувственной жизни (Triebleben), в применении к обществу означает здоровую организацию социальной работы, осуществляемую посредством социального управления и, соответственно, основоположениям социального воспитания. И здесь также существенным и основным условием является равное упорядоченное участие всех в работе, необходимой для общества.

4. Наконец, из соединения всех этих трех добродетелей, которое мы называем справедливостью общества, следует, что эта организация общественной жизни, вызванная требованием нравственного закона, направлена по возможности ко благу всех отдельных членов общества без исключения и без партийного предпочтения; что каждому, следовательно, предоставля-

ется участие (*suum cuique*) во всех трех основных функциях социальной жизни исключительно в меру способности, а не какого-либо внешнего преимущества (класса или состояния). Эта добродетель, как и все другие добродетели общества, связана с общим условием социального воспитания.

§ 34. Социальная организация воспитания

В постепенном порядке развития практического сознания, т. е. в воспитании как индивидуума, так и общества, на первом месте, естественно, стоит развитие жизни чувственных влечений, затем формирование воли (как сознания правил вообще) и только под конец уже непосредственной целью в деле воспитания становится высокое развитие нравственного разума в человеке. Согласно этой постепенности и расчленяется в действительности социальная организация воспитания. Первой формой воспитывающего общения является дом, или семья. На более ранних ступенях культуры семья образует вместе с тем основание также для всякой организации хозяйственного труда. Вот почему согласно идее Песталоцци домашнее воспитание как основная форма воспитания вообще должно было бы иметь своим центром воспитание в физическом труде (*Arbeitserziehung*), к которому примыкало бы затем все образование — как интеллекта, так и воли. Идея Фребелевского детского сада, в сущности, та же самая; он стремится соединить наиболее планомерную и наиболее социальную форму первоначального воспитания с его, по существу, домашним характером. Но тот же способ воспитания можно мысленно перенести и на семейные союзы, которые сами собой возникли бы из более объединенного хозяйства. Школьное воспитание весьма определенно способствует развитию воли с формальной стороны ее подчинения правилам вообще. Сущность школы состоит именно в порядке и дисциплинировании, сообщаемых всему поведению — как со стороны интеллекта, так и воли. Благодаря этому школа представляет собою самую точную аналогию с правовой организацией общества, для участия в которой она постепенно, шаг за шагом, и подготавливает (*heranbildet*) человека. Поэтому-то школа и стремится с необходимостью к национальному образованию и воспитанию. Всеобщее школьное обучение и воспитание целой нации согласно основным принципам равенства и общественности является ее целью, к которой она в действительности все более и приближается в соответствии с общими законами социального развития. Однако совершенной полноты и законченности нравственного воспитания каждого индивидуума как гражданина не в состоянии достигнуть ни семья, ни школа; такое совершенное воспитание может дать только такой порядок общественной жизни, при котором все стороны общества — как эко-

номическое и правовое устройство, так и попечение об образовании на всех его ступенях, включая сюда и попечение об искусстве, — действуют совместно для достижения одной и той же последней цели чистого общения в познании и хотении единого вечного блага (социально-педагогическая идея государства; ср. § 31). Нечто подобное религия всегда стремилась достигнуть даже по отношению ко всему человеческому роду. Но при этом можно, однако, опасаться, что она слишком резко отделяет высшее духовное общение людей от чувственных, физических сил человеческого существования, от хозяйства и права, от свободного развития науки и тем самым от существенных условий гуманной нравственности. И все-таки общественная жизнь, развившаяся даже на чисто гуманных основах, не должна быть лишена теплоты чувства человечности и чувства бесконечности (жизни), а постольку она сама может стать причастной тому, что характерно для религии, и воспринять в себя те ее элементы, которые были заимствованы религией из содержания чисто человеческого чувства («Религия в границах гуманности»; см. ниже § 36).

ПРИЛОЖЕНИЕ. ЗАДАЧА ЭСТЕТИКИ И ФИЛОСОФИИ РЕЛИГИИ

§ 35. Задача и принцип эстетики

Природа и нравственный мир — то, что есть, и то, что должно быть, — обнимают, по-видимому, собою все, что может быть предметом человеческого познания. И тем не менее лишь за их пределами лежит царство прекрасных образов (искусство), претендующее на особую истинность, не имеющую ничего общего ни с действительностью природы, ни с общеобязательностью требования, обращенного к воле. Искусство утверждает истину особого рода и наряду с теми двумя мирами построяет свой собственный мир. Но и этот способ построения при всей свободе, которую он обнаруживает по отношению к законам природы и нравственного мира, является строго закономерным и тем самым образует предмет особого рода познания. Этот особый род познания требует поэтому также понимания его внутренней связи с познанием теоретическим и практическим, каковое понимание возможно лишь через выяснение связи всех этих существенно различных родов познания в последнем законе сознания. Отсюда вытекает задача философской эстетики, которая должна поэтому иметь дело не прямо с художественным построением, но с основой познания художественного построения и особенно должна установить, каким обра-

зом этот способ полагания объекта относится к теоретическому и этическому способам его построения и как он связан с ними в последнем единстве. Эту последнюю связь (согласно результатам эстетических исследований Канта и Шиллера) следует признать в том, что в то время, как в действительности человеческого существования всегда остается пропасть между интеллектом и волей, опытом и идеей, естественным миром и высшим нравственным миром, искусство осуществляет по крайней мере идеальное соединение их, представляя существующее как должное и должное — как существующее. Выполнить это оно, конечно, может только фиктивно; в этом смысле всякое искусство есть поэзия, а не истина, т. е. не теоретическая, не практическая истина; и тем не менее искусству присуща та последняя, даже высшая истинность, согласно которой основная закономерность построения природы, с одной стороны, и закономерность нравственного построения — с другой все же указывают на некоторое последнее единство, к которому они в равной мере стремятся и которое является их общей последней целью. Глубочайшее действие искусства основывается, таким образом, на идеальном предвосхищении единства природы и нравственности, бытия и долженствования — единства, хотя мыслимого само по себе и требуемого, но еще не достигнутого и даже недостижимого в эмпирической действительности. И тем не менее именно через это идеальное предвосхищение эстетическое сознание оказывается в состоянии проникнуть в области интеллекта и воли во всей их широте и всецело усвоить их себе. Во всякой жизненно постигнутой истине и благе по крайней мере наивное сознание, не замечая еще скрытого там конфликта, может созерцать прекрасное (прекрасное природы, нравственно прекрасное). Утонченное сознание, легко постигающее всякий такой конфликт, без сомнения, теряет способность к этому широкому и открытому восприятию эстетического, и вместе с тем слабеет тогда и сила собственного свободного построения прекрасного, которое само по себе неразрывно связано с силой эстетического чувства и является ее верным показателем. Только на известной высоте интеллектуального и нравственного развития, где конфликт действительно внутренне преодолен согласно идее, эстетическое построение может вновь окрепнуть во всей своей силе и, таким образом, впервые осуществить наивысшее в области прекрасного.

§ 36. Религия в ее отношении к науке, нравственности и искусству

В сравнении с тремя основными способами объективного построения — наукой, нравственностью и искусством — религия не имеет значения четвертого особого способа построения и, следовательно, познания.

Она, напротив, пользуется всеми тремя названными способами, стремясь сразу и возвыситься над ними и подчинить их себе. Вследствие этого она вступает с ними в постоянный резкий конфликт, который грозит снова разрушить единство человеческого сознания. Первым условием для разрешения этого конфликта является убеждение, что религия не извне, не из какого-то надземного мира снизошла к человечеству, но что, подобно трем названным основным видам человеческой культуры, и она произошла из собственного сознания человека. Однако она не является, подобно тем трем видам культуры, одним из основных направлений объективирования, а имеет свой источник в чистой субъективности чувства. В последнем мы познаем всеобъемлющую первоначальную форму сознания, предваряющую всякое определенное построение объектов и лежащую в его основе. Оно открывает нам самую основную внутреннюю сторону душевной жизни, тогда как познание, воля и художественная фантазия представляют собой только способы выражения и доступного для понимания изложения того, что живет в глубине нашего сознания. Но именно вследствие своего характера субъективной первоначальности, непосредственности и универсальности чувство сопровождает также и все упомянутые объективные построения вплоть до самых высших их проявлений. Оно стремится найти себе в них выражение и, однако, всегда перерастает их; его бесконечное содержание не может быть вполне выражено в этих построениях. Так возникает противоположность и соревнование между более ясными построениями сознания в науке, нравственности и искусстве и теми бесформенными глубинами души, которые лежат в основе всех этих построений, но не исчерпываются ими ни на одной из стадий их развития. Стремление к трансцендентности, имеющее свои глубочайшие корни в религии, объясняется в конце концов из этого присущего бесконечному и бесформенному чувству притязания на универсальность, вследствие которого чувство не может подчиниться определенным границам и нормам нашего человеческого конечного познания, нашей воли и нашего художественного творчества, но в своей чрезмерной непосредственности стремится встать в прямое отношение к бесконечному, сверхчеловеческому («божественному»). Но если даже отнять у чувства притязание на трансцендентность, за ним все-таки останется для развития человека то громадное значение, что оно оживотворяет одинаково глубоким проникновением все указанные выше виды объективных построений, наполняет их своей теплотой и непосредственностью, ставя через это в теснейшую взаимную связь различные области человеческого творчества, и является, таким образом, тем началом, которое жизненно поддерживает неразрушимое единство, индивидуальность человеческого существа. Но, главное, оно делает внутренне близким человеку, — притом в опреде-

ПАУЛЬ НАТОРП

ленной внешней и внутренней обстановке его жизни, — бесконечное требование нравственного закона и этим оживляет надежду на реализацию нравственной идеи, на всепобеждающую силу добра в мире и за его пределами, в сердцах людей и над ними. Так остается неприкосновенным все, что только когда-либо возникало в религии как заимствованное из существенного содержания чувства и особенно из нравственной силы, что до сих пор главным образом благодаря ей сохранило свое жизненное значение для человечества и что останется в ней ценным даже в том случае, если будет отброшено трансцендентное притязание ее догмы, а религиозное представление, с одной стороны, будет понято как чистая идея, с другой — низведено на степень художественного символа, другими словами, если религия останется замкнутой в границах человеческого и не будет более стремиться их перейти.

IV. НАЧАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

§ 37. Объект психологии

Своеобразный интерес, представляемый психологией, в противоположность тому, который вызывают познания, имеющие дело с объектами, есть интерес к субъективности непосредственного переживания или просто к факту сознания как таковому. В последнем можно вообще различать три момента, содержащиеся в нем, правда, фактически в неразрывном единстве, но тем не менее допускающие отдельное рассмотрение их посредством абстракции: я, содержание и отношение между ними («сознательность»). Сознание может быть мыслимо лишь как отношение между двумя терминами; оно только выражает факт: что *нечто* сознается *мною*. Однако «я» обозначает здесь не субстанцию, а только выражение того единства отношения, благодаря которому многообразное содержание *одного* сознания образует именно *одно* сознание. С этой точки зрения о «я» в действительности нельзя ничего высказать, что не было бы уже полностью представлено (*repräsentiert*) в содержании и отношениях содержания. Нельзя также говорить об актах сознания в отличие от содержания. Действительность известного содержания (например, тона) и сознание этого содержания (акт слухового ощущения) не суть два факта сознания; напротив, содержание имеется в наличности лишь тогда, когда оно есть содержание сознания, т. е. когда сознание известного содержания имеет место в действительности; эта наличность сознания не есть какой-либо дальнейший, только могущий присоединиться факт. Поэтому всякое различие в сознании необходимо представлять как различие в содержании и его отношениях, а не сверх того еще и как различие самого акта или способа сознательности. Предметом психологии является, таким образом, единственно лишь содержание сознания или непосредственное явление, но всегда лишь в его чисто субъективном существовании для «я»; и при этом задача ее простирается главным образом на содержание в отношении к его многообразным связям. В самом деле, в непосредственном переживании ни одно содержание не бывает совершенно изолировано от другого; сознанию как таковому свойственна взаимная связь содержаний (*Komplexion*). Изолированное единичное

содержание есть лишь результат абстракции, которую, в свою очередь, необходимо силою мысли уничтожить, чтобы таким образом мысленно реконструировать первоначальное содержание сознания. Точно так же с высказанной точки зрения нельзя говорить и об отдельных фактах сознания во времени. Первоначально дано время в сознании, а не сознание во времени. Тем не менее временная связь образует фундаментальную основу всех других связей. И в этом смысле можно говорить также о следующих один за другим фактах сознания, если только твердо держаться того взгляда, что благодаря этому мыслятся лишь более тесные связи, подчиненные некоторой другой, более широкой связи, именно всей цепи переживаний.

§ 38. Метод психологии

Если своеобразный предмет психологии есть субъективность, взятая просто как таковая, то ее метод должен отличаться от метода всех других наук, имеющих дело с объектами. Метод последних, заключающийся в определении явлений по их объективным единствам, т. е. в подчинении их законам, — и именно благодаря этому в конструктивном построении являющегося в этих единствах предмета, — сам по себе отличается безусловной внутренней замкнутостью и единством; в его рамках нет места для науки о субъективности. Если в психологии и ищут закономерного объяснения явлений сознания, то на деле его, напротив, следовало бы искать в чисто объективной области, следовательно (поскольку имеется в виду теоретическая сторона вопроса), в естествознании. Правда, часто различают в качестве двух отдельных рядов феноменов ряд физический и ряд психический. Однако двойной ряд явлений нам вообще никогда не бывает дан. Все явления в конце концов однородны, точно так же, как, с другой стороны, и самая предметность, к которой явления должны быть сведены посредством объективирующего познания, по самому своему понятию есть только *одна* предметность. Только с этой точки зрения можно ясно представить себе противоположность «психического» и «физического». Нет явления, которое не было бы явлением в сознании, и нет точно так же явления, которое не было бы явлением предмета. Не существует также никакого различия и в самом содержании явления, в силу чего данное явление один раз необходимо бы было рассматривать как явление предмета, а другой раз — как явление сознания; напротив, в любом отношении — и со стороны числа и со стороны содержания — каждое явление есть всегда одно и то же явление, которое можно рассматривать, однако, в двух направлениях: со стороны его отношения к предмету в объективирующей науке и со стороны его отноше-

ния к «я» в психологии. Не может поэтому существовать никакой «объяснительной» психологии, которая не была бы уже естественной наукой или не была бы предназначена стать таковою. В нашем смысле интерес психологии имеет, однако (сравнительно с объективным интересом естествознания)¹, как раз противоположный характер: всякую познательную объективность она стремится свести на непосредственную субъективность явления. Но это сведение требует для себя особого метода, так как последние непосредственные элементы сознания никоим образом не даны непосредственно. В самом деле, всякое познание являющегося, естественно, стремится к объективности; рефлексивный способ рассмотрения, направляющийся на субъективное как таковое, отличается, напротив, совершенно иным характером. Эта задача могла бы даже показаться совершенно неразрешимой, так как действительности нельзя познавать, не объективируя. Но возможно по крайней мере обратное заключение от произведенных уже объективирований к тому, что необходимо мыслить в качестве предваряющей их последней субъективной основы. Эта реконструкция непосредственного содержания, т. е. первоначальных субъективных элементов познания, должна, следовательно, опираться на предварительное построение объекта и состоит, в сущности, лишь в простом обращении направления объективирующего познания, так что обе эти задачи: построение объекта и реконструкция субъективного содержания — строго друг другу соответствуют, но в то же время противоположны по направлению. Противоположность объективного и субъективного есть в действительности лишь противоположность этих обоих направлений самого пути познания. Поэтому совершенно новое содержание, конечно, не может быть обнаружено в психологии. Но новым является все-таки полное восстановление тех связей, которые, напротив, должны были уничтожаться объективирующим познанием. В самом деле, всякое объективирование основано на абстракции, на прослеживании отдельных направлений сознания, на выделении определенных единств, которые лишь благодаря этому и противостоят в качестве «объектов» субъективному содержанию непосредственного сознания. Таким образом, лишь в прослеживании обоих основных направлений познания и в рассмотрении их строгого взаимоотношения завершается задача всего познания, и его единство впервые оказывается вполне законченным.

¹ Здесь, как и в некоторых других местах, нами в скобках вставлено несколько слов исключительно для придания большей ясности и определенности слишком сжатому изложению автора. — *Ред.*

§ 39. Ощущение

Психологическое понятие ощущения, как последнего элемента всех связей в сознании, получает свое ближайшее определение через восхождение к тем именно основным связям, элементом которых оно является. Согласно тому, что установлено в критике познания (ср. § 10 и 18), ощущение в качестве последней материальной основы опытного познания обозначает само по себе лишь неопределенное, только еще подлежащее определению нечто = X; с положительной же стороны оно есть нечто определяемое или данная возможность именно тех определений, которую объективное познание осуществляет по законам синтетического единства. Функция синтетического единства в первоначальном своем виде имеет двусторонний характер — количественный и качественный (см. § 12, 13, 19). В первом отношении ощущение следует определить как последнее единичное, во втором — как последнее тождественное или качественно единое, как простое в сознании. Но в качестве последнего единичного ощущение необходимо мыслить как единство некоторого множества, т. е. в отношении к возможности связи. Связь же эта заключается в себе возможность как разъединения, так и соединения того, что есть во всяком соединении раздельного. На первом моменте основывается способ связывания в последовательности или во времени, во втором — связь совместности или связывание в пространстве. Следовательно, в количественном отношении ощущение как последнее единичное означает сразу и элемент времени и элемент пространства или то, что может быть определено и подлежит определению и в неделимом моменте времени и в пространственной точке, в данном «теперь» и «здесь». Точно так же в качественном отношении ощущение как последнее тождественное себе содержание необходимо мыслить сразу и в его отличии от другого ощущения и в связи с таковым и притом, согласно закону качественного синтеза, в непрерывной связи с ним. И только это второе определение относится к ощущению в его первоначальном значении, т. е. со стороны его содержания, именно поскольку оно не просто обозначает место во времени и пространстве, но поскольку этим определением в него вкладывается также и некоторое нечто, известное содержание. Это определение — первоначально, так как и любое место в пространстве и времени обозначается ощущением лишь через то, что оно влагает в них некоторое содержание, нечто реальное, правильнее говоря, нечто подлежащее реализации = X. Это последнее согласно тому способу исследования (Ableitung), которым оно получается, должно быть, правда, мыслимо как некоторая (качественная) точка, при этом, однако, в непрерывной связи ее с другим реальным, следовательно, прежде всего и первоначально

чально в интенсивном, а не экстенсивном единстве. Поскольку, однако, эту связь согласно первому признаку необходимо мыслить во времени, объективным коррелятом ощущения является непрерывное изменение, а поскольку далее эту связь надо мыслить также и в пространстве, — объективным коррелятом ощущения является движение и притом в его бесконечно малом первоисточнике.

§ 40. Стремление

Ощущение, как оно было определено в § 39, обозначает лишь элемент теоретического сознания. Однако при окончательном рассмотрении необходимо мыслить упраздненным разделением теоретического и практического направления в понятии последнего психического элемента. Наше определение понятия психического элемента нуждается поэтому в дополнении, поскольку в него нужно внести еще чувственную основу стремления и затем — чувства. Ощущение, чувство и стремление не суть, следовательно, согласованные между собой элементы, а должны быть абстрактно различаемы лишь как три стороны или направления в одном и том же последнем элементе, в элементарном чувственном переживании (ощущении — в точном смысле слова).

Психологическое понятие стремления должно стать ясным из другого основного вида объективирования, направленного не к существующему в эмпирическом смысле, не к предмету опыта или природы, но к тому, что должно быть (§ 21). Этому виду объективирования и соответствует прежде всего психологическое понятие стремления (ср. § 27). Эту противоположность направлений сознания в психологии обозначают обыкновенно как противоположность представления и воли. Представление направляется на действительное (или на то, что по крайней мере имеет вид действительного); последний показатель действительного есть ощущение (в тесном смысле), понятие которого могло быть поэтому получено через регрессивное заключение (Rückschluss), исходящее из требований того определения действительного содержания опыта, которое было обосновано в логической теории опыта. От стремления существенно отличается хотение как определенное «намерение», которое не просто связывается с представлением чего-либо недействительного так, как если бы оно существовало в действительности, но которое утверждает это представление как имеющее быть осуществленным, как долженствующее быть. Последний показатель объекта, который имеет быть, таким образом, установлен, есть чувственное стремление. Его психологическое понятие должно быть поэтому выведено из объективно доказуемых требований отношения к некоторому объекту как долженствующему быть.

Однако само это отношение, как сознанное, нельзя включить в понятие чувственного стремления подобно тому, как отношение к действительному, как сознанное, нельзя включить в понятие ощущения; только субъективная основа того и другого отношения должна мыслиться в элементарном переживании, и притом субъективная основа для отношения к действительному — в моменте чистого (неакцентуированного) ощущения, а субъективная основа для отношения к тому, что только еще должно стать действительным, — в моменте стремления. Но так как то, что должно стать действительным, в случае своего осуществления становится таковым и, следовательно, подпадает под общие определения действительного, то единственным приводящим, специфическим моментом стремления оказывается момент направления, движения, заключающий в себе как бы некоторую полярную противоположность: стремление всегда идет от чего-нибудь одного к чему-нибудь другому; от данного, в смысле представления чего-либо действительного, к тому, чего в смысле представления еще нет в действительности, но что согласно требованию стремления должно стать действительным. Основная характерная черта стремления заключается, следовательно, в присущем ему своеобразном способе утверждения и отрицания, существенно отличном от того, как происходят те же акты в области простого представления (отождествление и различение; § 13), и особенно потому не допускающем смешения с ними, что стремление отрицает как раз то, что утверждает представление, и утверждает то, что представление отрицает: то, что есть, не должно быть; что не есть, то должно быть; даже то, что уже невосвратимо стало действительным, должно было бы не быть или не должно бы было быть. Стремление есть отрицание и утверждение вопреки действительности бытия и небытия; оно, следовательно, возвышается над этими последними, является вопросом, требованием по отношению к действительности. Оно является обоснованным в том смысле, что как в объективном рассмотрении должное стоит перед бытием, так точно и с психологической точки зрения элементарное хотение (стремление) в качестве основного момента элементарного переживания необходимо должно быть поставлено перед элементарным представлением (ощущением в тесном смысле), хотя в состав действительного элементарного переживания одинаково существенно входят оба элемента, и логически, т. е. в понятиях, ощущение можно определить даже без отношения к стремлению, но не наоборот.

§ 41. Чувство

Чувство удовольствия и неудовольствия, напротив, не соответствует еще само по себе какому-либо третьему роду объективирования, напри-

мер эстетическому. В самом деле, первоначальная сущность эстетического (познания) заключается в творческом построении, причем момент чувства, правда, всегда предполагается, но еще не содержит в себе основания закономерности построения. Более того, чувство можно понять даже независимо от какого-либо особого нового рода объективирования — из отношения стремления к представлению. Основную форму его составляет удовлетворенность и неудовлетворенность. Эта форма относится, с одной стороны, к данному состоянию и постольку к ощущению; с другой стороны — она находится в определенном отношении к положительному и отрицательному стремлению; она предполагает требование относительно того, каким нечто должно бы было быть, — значит, предполагает стремление. Чувство, таким образом, не утверждает или отрицает еще чего-либо третьего сравнительно с тем, что утверждается и отрицается в представлении и стремлении, но утверждает и отрицает то, что — согласно свидетельству ощущения — есть или не есть, и делает это соответственно своему отношению к тому, что — согласно требованию стремления — должно или не должно быть. Оно как бы говорит: нечто таково, каким оно должно быть, или же нечто не таково, каким оно должно быть. Следовательно, и то и другое, и чувство и стремление, обозначают заинтересованное отношение, высказывание за и против, и оба означают именно только это, если, разумеется, устранить из них все, что относится к простому представлению. Притом оба они утверждают и отрицают всегда одно и то же, хотя и с некоторым различием в отношении времени: утверждение и отрицание чувства относится исключительно к данному, настоящему; утверждение и отрицание стремления — к неданному, осуществление чего еще только имеется в виду. И тем не менее это различие достаточно глубоко для того, чтобы отличить чувство как нечто пассивное, связанное с данным, следовательно несвободное, от стремления как основания всякой активности и последней психологической основы сознания свободы. С другой стороны, однако, оба эти состояния — и чувство и стремление — всегда сознаются в одном акте. Я чувствую то, что причиняет мне боль, только благодаря моему сопротивлению или тому препятствию, с которым встречается мое стремление; и наоборот, свое стремление я чувствую только в смене удовлетворенности и неудовлетворенности. Чувство удовольствия тождественно с чувством беспрепятственного стремления, а чувство неудовольствия — с чувством стремления, испытывающего препятствие. Принимая во внимание последнюю точку зрения, не следует поэтому говорить о стремлении и чувстве, но — о чувстве стремления (*Strebungsgefühl*). Нельзя установить между ними также и причинного отношения; различие их возможно исключительно только в абстракции. Но поскольку в понятии стремления мыслится именно

выхождение за пределы непосредственно данного переживания, постольку оно уже прямо указывает на связь элементарных содержаний в представлении. Его можно отнести как раз к моменту заключения и уничтожения связей. В самом деле, стремление всегда направлено к осуществлению чего-либо действительного и, следовательно, — так как действительность с психологической точки зрения есть представление, — к представлению. Стремление первоначально есть стремление представления, следовательно, стремление к заключению и уничтожению связей, чем с новой стороны определяется его полярный характер, — именно принимающее или отклоняющее действие. Чувство стремления в качестве все проникающего и связывающего в конкретное единство момента есть, собственно, как раз то, что составляет жизнь и переживание, и постольку мы вправе охарактеризовать наше «я» (как выражение именно этого наиболее конкретного единства переживаний) преимущественно как деятельность стремления.

§ 42. Представление

Под представлением (в тесном смысле) мы понимаем не элементарные содержания сознания, а лишь их непосредственную связь. Этим представление отличается как от ощущения (т. е. от самих элементарных содержаний, с которыми оно разделяет характер чувственной непосредственности), так и от понятия, которое хотя также представляет собою некоторую связь, однако не непосредственную, а опосредствованную и уже предполагающую непосредственную связь представления. Понятие как таковое непредставимо, хотя оно и может быть выражено посредством представления. Психологический термин «представление» не вызывает в нас мысли о репрезентации (*Repräsentation*), замещении чего-либо чем-либо другим, но только о простой, непосредственной «наличности» некоторого содержания (*Präsentation*). Представление есть подлежащее объективированию содержание сознания, имеющееся еще до акта объективирования, каковое объективирование является уже действием понятия. В самом понятии представления еще не предполагается поэтому различия между первоначальным восприятием и репродукцией (*impression* и *idea* Юма), так как такое различие уже содержит в себе значение замещения некоторым данным чего-либо неданного, каковое замещение и отличает как раз понятие от представления. В постоянной смене связей представление преимущественно и выражает сознание как процесс, как психическое движение. В качестве непосредственного переживания оно всегда заключает в себе связь каждого данного момента переживания с предшествовавшими и будущими момен-

тами, но эта связь всегда переживается вместе с тем и в чувстве — как предчувствие и воспоминание о чувстве, уже пережитом. И именно определенность представления впервые дает чувству, которое само не содержит в себе никакого принципа обособления и построения, ту его определенность, которая в особенности служит основанием для эстетического сознания. Эстетическое чувство есть чувство формы, эстетическое представление — представление, проникнутое чувством, эстетические законы — законы формирования представлений (*Vorstellungsgestaltung*) и тем самым определения чувства. Во всяком предчувствии и воспоминании о чувстве пережитом, в смене представлений всегда содержится в то же время и момент стремления. Предмет представления в процессе представления есть всегда также и предмет заложенного в представлении стремления. (Более того, стремление по своей основной форме есть именно стремление представления; § 41.) Итак, подобно тому, как в ощущении необходимо одновременно мыслить последнее элементарное основание чувства и стремления, так и в представлении необходимо мыслить чувство и стремление в определенном значении чувства формы и стремления к созиданию формы.

§ 43. Представление времени и представление пространства

Критика познания дает основание для психологической реконструкции представления в том, что у Канта носит название «созерцание», понимаемая последнее в его чистой основной форме закона, значит, собственно, в «формах созерцания» — времени и пространстве (ср. § 18). В критике познание созерцания является посредствующим моментом между понятием и ощущением, методом конкретного представления чисто мыслимого, реализующим это последнее в познание не столько того, что уже дано в ощущении, сколько того, что только еще подлежит познанию и задано ему в качестве предмета. Психология, напротив, исходя из ощущения, имеет возможность — при помощи соответствующего созерцанию посредствующего акта — воспроизводить в представлении (*hergräsen-tiegen*), т. е. данное через ощущение содержание приводит к понятию, и в этом, собственно, и заключается психологическое понятие представления как непосредственной связи элементарных содержаний, которые оно как бы подготавливает для опосредствованной связи в понятии. Следовательно, в связи, и притом именно непосредственной связи, элементарных содержаний должен быть открыт психологический первоисточник представления времени и пространства, и в этом первоисточнике должно быть дано также основание представления вообще, подобно тому, как согласно выводам критики познания в «чистых» созерцаниях времени

и пространства имеет вообще свое методическое основание реализация понятия предмета.

1. *Время.* Из двух родов связей временная связь является наиболее основной. У Канта эта мысль находит себе выражение в том утверждении, что время есть «форма внутреннего чувства». Это значит, что представление времени находится в самом непосредственном отношении к сознателности как таковой. Мы не созерцаем времени внешним образом, мы переживаем его только в последовательности наших восприятий; оно действительно относится, следовательно, к элементарному содержанию сознания в самой непосредственной форме его психической наличности (*Daseinsweise*). Но непосредственной формой существования содержания в сознании является связь (§ 37). Следовательно, представление времени должно изображать связь представлений в ее самой непосредственной форме. Всякая связь именно в качестве таковой должна быть прежде всего связью во времени. Этим определяется вместе с тем отношение представления времени, с одной стороны, к функции понятия, ближайшим образом к количественному синтезу (§ 19, п. 1), с другой стороны — к ощущению. Сообразно с этим представление времени есть не что иное, как основной способ распорядка ощущений в непосредственном представлении согласно законам синтеза, прежде всего количественного. Само время, следовательно, не есть содержание ощущения, как не является оно и чистым понятием, но, с другой стороны, оно не может быть также и без наполняющего его ощущения; напротив, оно возможно как представление лишь через расположение ощущений в последовательный ряд.

2. *Пространство.* Представление пространства является аналогичным представлению времени во всех вышеупомянутых отношениях. Оба находятся вместе с тем в столь тесном взаимном соотношении (*Korrespondenz*), что, с одной стороны, представление пространства зависит от представления времени, с другой — представление времени является обусловленным представлением пространства (ср. § 18). И то и другое порождаются с одинаковой первоначальностью и вместе с тем в самом тесном взаимоотношении друг с другом в процессе расположения ощущений в последовательный ряд; они и существуют и различаются лишь в том способе, каким элементарные содержания сознания распределяются и связываются нами в непосредственном акте представления. При этом подобно тому, как время входит в сознание через различение элементов, подлежащих связи, так точно и пространство входит первоначально в сознание через посредство того способа, каким уже различенные в известном отношении элементы соединяются вместе с тем в единстве представления. Именно поэтому и пространство и время стоят в определенном отношении к логической функции (*dem begrifflichen*

(Verfahren) количества или числа: представление времени соответствует счислению, как установлению последовательности ряда (Ordnungszahl – числительное порядковое), представление пространства – счислению, как связыванию единиц в одно целое (определенное множество, сумма). Однако общее им обоим свойство непрерывности указывает вместе с тем и на функцию качества. Правда, сама эта непрерывность может только мыслиться и не может быть чувственно представлена, но само требование непрерывной связи заключается уже в понятии ощущения (§ 39), вследствие чего временно-пространственная связь как связь ощущений не может мыслиться иначе, как непрерывной. Рассматриваемое как порядок ощущений, временно-пространственное представление подчинено, однако, еще и законам отношения (§ 20), которые как формы мышления представляют собою именно функции порядка и притом, – имея целью этот порядок, – выполняют его строго единым, исключительно к его осуществлению направленным способом. На этом требовании единства порядка основано понятие «существующего» в отличие от того, что только вообще (согласно законам опыта) возможно. Этим обосновывается экзистенциальный характер временно-пространственного представления, подобно тому, как уже ощущение содержало в себе указание на существование (временно-пространственное) в некоторой точке или некотором моменте (здесь, теперь). Но основное различие представления времени и представления пространства обнаруживается и в этом направлении в том, что временное разделение обозначает вместе с тем и разделение в существовании, пространственная же связь, напротив, – сосуществование.

§ 44. Понятие и познание

Посредством ощущения и представления даны лишь чувственные предварительные условия понятия и познания (а не само понятие и само познание), как нельзя сказать и того, чтобы понятие и познание были психологически выразимы (repräsentierbar) лишь через ощущение и представление. В самом деле, ни простая данность многообразного в ощущении, ни простая чувственная связь элементов этого многообразного в известной последовательности или в существовании рядом друг с другом не являются достаточными для объяснения сознания, поскольку оно выходит за пределы наличного в каждый данный момент содержания тем особым способом, каким это всегда делается посредством понятия. В качестве просто данного содержание ощущения и представления может быть для сознания только чем-то безусловно наличным. Поэтому никакое отношение чего-либо непосредственно данного к неданному, или представление чего-либо не имеющегося в наличности через данное

в наличности, и потому даже никакое вообще сознательное различие во времени или припоминание не могли бы быть объяснены посредством одного только ощущения и представления. Даже простого восстановления представления одинакового содержания с представлением, которое раньше было дано в сознании, это объяснение не делает понятным, если не допустить при этом особого рода умственного схватывания, дающего возможность приравненные друг другу содержания в *одном акте сознания* одновременно разделять и связывать, различать и отождествлять. Это единство сознания не может быть названо чувственным, поскольку отличительную особенность чувственного сознания составляет именно непосредственная наличность содержания в сознании. Мы называем это единство (вместе с Кантом) первоначальным синтетическим единством сознания: первоначальным – поскольку оно не может быть выведено из ощущения и представления, но, напротив, является по сравнению с ними более коренным; синтетическим – поскольку оно соединяет разделенное в ощущении и представлении и как бы одним духовным взором в едином акте объединяет наличное содержание с неналичным, которое только представляется через наличное. Таким именно способом многообразное содержание, которое ощущение через посредство представления как бы предлагает для познания, впервые становится действительно познанным, т. е. представленным в таком единстве, которое основывается не на способе, каким нам что-либо дано, а на точке зрения нашего собственного умственного усвоения этого данного. Функция эта является основанием всякого тождества, познаваемого в содержании ощущения и представления; без нее для нашего сознания не существовало бы ни тождественного «что» (was) в содержании ощущения и представления, ни тождественного «когда» или «где», ни «бытия» (Sein), ни определенного существования (So-Sein) или отношения – не существовало бы ни понятия, ни суждения, ни умозаключения, ни доказательства, ни науки, ни закона, ни истины, ни предмета, так как каждое из перечисленных понятий уже содержит в себе то единство сознания, которое может быть названо функцией рассудка, поскольку на нем основано всякое понимание и усмотрение (Einsehen) чего-либо.

§ 45. Опыт и идея, воля и разум

Все построение теоретического предметного познания или «опыта» можно психологически представить себе на установленных выше основаниях. Теоретическому познанию противостоит практическое познание «идеи» для воли. Однако оба эти рода познания как в своей последней объективной закономерности тесно связаны между собой и взаимно

дополняют друг друга (§21, 26), так и в последнем субъективном основании сознания, в индивидуальной личности, составляют нечто единое и неразрывное. В построении самого опыта действует уже с самого начала момент стремления, которое только на самой низкой ступени своего развития растворяется, по-видимому, в ближайших к нему эмпирических элементах, но само по себе и на высших ступенях своего проявления вполне определено и сознательно выходит за пределы всего эмпирического, указывая на только еще подлежащее образованию единство и в конце концов на то безусловное объективное единство сознания, которое хотя и остается навсегда недостижимым для процесса опыта, но на которое этот процесс тем не менее первоначально направлен и на котором он основан по самой своей природе и законности. Соответственно этому ступени практического сознания идут строго параллельно ступеням теоретического познания (ср. §27). Так, стремление в своей чувственной первоначальной форме оказалось тождественным с ощущением и представлением (§40–42). Ступени «рассудка» (понятию и суждению) соответствует воля в собственном значении практического установления объекта (Objektsetzung) или практического познания. Энергия воли в собственном смысле, возвышающаяся над простым влечением, основана на концентрации сознания, каковая концентрация, взятая в отношении к познанию, выражается в знании того, чего именно хочешь, — в определенном намерении совершить известное дело. Постольку воля ни в каком случае не является простым механическим результатом раньше бывших влечений (истинный момент в сознании «свободы воли»). Но этим особым способом построения объекта уже намечается метод, который в дальнейшем стремится мало-помалу овладеть всей областью практического сознания, организовать ее и, таким образом, соединить в единый мир воли все, что должно быть объектом воли, подобно тому, как теоретические представления объектов стремятся объединиться в едином мире опыта. На этой третьей ступени обе великие области теоретического и практического сознания вполне определенно расходятся и, однако, в то же время оказываются находящимися между собою в самой тесной связи. Как единство теоретического познания не осуществляется без энергичного содействия воли, так, в свою очередь, и организация мира воли не может быть выполнена без возвышения теоретического понимания до высоты единства разума в познании. Своеобразным психологическим выражением этой ступени сознания является «разум», который имеет, следовательно, одновременно и теоретический и практический характер, хотя и получает для себя в каждом из этих двух отношений особое выражение. С чисто теоретической точки зрения функция разума является прежде всего ограничивающей,

но в то же время и расширяющей в смысле «регулятивных принципов» (§ 32); с практической точки зрения функция разума заключается в установлении положительных целей; в том и другом отношении она является «направляющей» в двойном значении критического обсуждения и руководства. Еще особое, третье, значение наряду с теоретическим и практическим разум обнаруживает в качестве эстетического разума, заставляя силы творческой фантазии (§ 42) служить задаче непосредственного выражения того, что «должно быть» в некоторого рода бытии, как в его символе, или же задаче возвышения существующего (бытия) до высоты того, «что должно быть», посредством как бы приписываемого ему нового значения (§ 35). Но для всего этого, так же как и для религиозного сознания (§ 36), не требуется никаких новых основных психических функций, кроме указанных выше, так что в них именно система основных психических функций и получает свое завершение.

Перевод Б. А. Фохта, Л. А. Даниловой

КАНТ
И МАРБУРГСКАЯ ШКОЛА

КАНТ И МАРБУРГСКАЯ ШКОЛА¹

Блестящее состояние нашего общества, как и уважение, которым оно пользуется, служат достаточным доказательством того, сколь жива еще среди нас философия Канта, которую столь часто объявляли уже мертвой. Всякий, кто хочет сделать какой-нибудь шаг вперед в философии, считает первейшей своей обязанностью разобраться в философии Канта; но в особенно сильной мере должна сознавать эту обязанность та философская школа, которая с самого начала исходила из намерения сначала ясно выработать учение Канта в его неискаженной исторической форме, понять его из собственного его принципа и определить его значение с точки зрения этого самого принципа, а не с какой-либо другой, навязанной ему извне.

Отсюда вовсе не следует, что эта школа хотела или считала необходимым безусловно придерживаться основных принципов Канта. Речи об ортодоксальном кантианстве Марбургской школы никогда не имели под собой твердой почвы, а с дальнейшим развитием ее они потеряли и самый отдаленный признак основательности. Верно то, что Герман Коген в своих трех основных сочинениях, посвященных интерпретации Канта, энергично настаивал на следующем: сначала нужно ясно выяснить буквальный смысл принципов Канта и понять их из собственных его, установленных по источникам, основных идей и только потом обратиться к попыткам дальнейшего их развития. При этом не отрицалось (да и нельзя в действительности отрицать), что у Канта сильна не одна только тенденция, однако полного примирения между мотивами, которыми он руководствовался, достигнуто не было. Но именно констатирование этого факта должно привести к следующему вопросу: что же было самым важным его делом, в чем заключается величайшая коренная сила его идей и (что не одно и то же, но тесно с предыдущим связано) что должно быть исторически признано преимущественным его делом, чему в его учениях суждено было исчезнуть как нежизнеспособному и чему суждено было жить и развиваться далее именно благодаря своей внутренней жизненной энергии? Чтобы решить этот вопрос, мало быть историком философии, а нужно быть самому фило-

¹ Доклад, прочитанный в заседании Кантовского общества в Галле 27 апреля 1912 года и напечатанный (в несколько расширенном виде) в журнале «Kantstudien». Том XVII, книга 3.

софом. Но стоит задаться им, чтобы сейчас же стало очевидно: кто хочет пойти дальше в направлении основных идей, добытых для философии Кантом, кто хочет продолжать его работу в углублении вечных вопросов философии, тот не может не исходить из Канта. Философия есть вечное стремление к фундаментальной истине (таково классическое значение этого слова!), но не претензия на обладание этой истиной. Именно Кант, который понимал философию как критику, как метод, учил философствовать, но не навязывал какой-нибудь определенной философии. Плохой ученик Канта тот, кто придерживается другого взгляда!

И основной идеей, с которой все остальное в Канте находится в связи, с точки зрения которой все остальное следует понимать и оценивать, Коген считал идею *трансцендентального метода*. Ей он придавал поэтому во всех своих работах первенствующее значение; все отдельные части в учении Канта имели для него значение постольку, поскольку они представляют чистое выражение этого метода. Все три книги Когена о теории опыта Канта, об его этике и эстетике направлены поэтому в строгой последовательности и сознательной односторонности к одной и той же цели — изображению метода как движущей творческой силы всех идей Канта. Именно поэтому отдельные части его учения подвергались им глубокой критике: так как они в действительности не являются чистым выражением метода, то они должны были подвергнуться довольно значительным исправлениям и истолкованиям, чтобы прийти в согласие с ним.

Вообще нельзя смотреть на философию Канта — такую, как она есть, в ее целом, в качестве определенной философской системы, — как на кодекс законов, упавший с неба. Хотя она и как целое представляет собой гениальное творение, равног которому не знает история человеческого мышления, тем не менее и она подчинена общему потоку развития философии, науки человеческой культуры. Она — отпрыск великой духовной семьи, генеалогическое дерево которой восходит по меньшей мере до Платона и Парменида; из более близких нам к ней принадлежат не только Декарт и Лейбниц, но в такой же мере и Галилей, Гюйгенс, Ньютон, Эйлер и все исследователи с философским направлением, почти без всякого исключения. На это с самого начала обратил внимание Коген. Его работа о Платоне с литературной стороны стоит ниже его работ о Канте, но его специальная работа о принципе бесконечности ясно показывает, в какой мере его занимала с философской стороны история точных наук. Мои работы о Галилее, Декарте и т. д., книга Кассирера о Лейбнице и вся его крупная работа о проблеме познания от Николая Кузанского до Канта, как и многое другое, что дала с тех пор наша школа по истории и критике точных наук, — все это сделано под влиянием работ Когена. Все, что было нами сделано за последние три десятилетия для изучения философии Плато-

на, Аристотеля, Демокрита, скептиков и т. д., было сделано под знаменем того же направления. Нет поэтому ничего удивительного в том, что совершенно переработанная «Теория опыта» Когена от 1885 года богата, сравнительно с изданием 1871 г., добавлениями, обнаруживающими весьма самостоятельное дальнейшее развитие теоретической философии Канта; еще свободнее изложены учения Канта в этике и эстетике Когена. Собственная же его система, самыми мощными краеугольными камнями которой являются упомянутые три сочинения, нанесла сильнейший удар всяким разговорам об окоченевшем кантианстве Марбургской школы. Не будь этого совершенно свободного, по существу, отношения к букве учения Канта, как и к чтению этой буквы Когеном, ни я, ни весь ряд более молодых исследователей, причисляющих себя к нашей школе, не могли бы вступить в то рабочее общение с уважаемым вождем нашей школы, которое вообще позволяет говорить о школе. Учеником Когена, в узком значении этого слова, я, например, никогда не был; но даже те, которые были таковыми, должны были понимать это, если они хотели следовать основным принципам и всему характеру его учения, только в том смысле, что они должны усваивать и пропагандировать не определенную философию, а только метод философствования. Что мы научились у него методу, это мы все признаем; но именно этот факт служит ручательством того, что работа всех нас — при всей ее свободе и даже именно благодаря ей — всегда будет действовать благотворно на всех нас и носить один общий характер, какой далеко не часто встречается в истории философии.

Так, в частности, само собою случилось и то, что относительно *необходимых поправок в учении Канта* среди нас существует большое согласие по существу, несмотря на кое-какие различия в формулировке подробностей. Разобраться во всем этом — такова задача, которую я поставил себе в настоящем докладе и для разрешения которой я прошу вашего благосклонного внимания.

Твердый исходный пункт, неизменную руководящую идею всего нашего философствования мы усматриваем, как уж сказано выше, в «трансцендентальном методе». Мы отличаем его в полном соответствии с многосторонним значением термина «трансцендентальный» у самого Канта — как от психологического, так и от метафизического метода, как и от чисто логического метода в старом, аристотелевском и также в вольфовском, например, смысле. От этого последнего современная «логистика», несмотря на весьма значительный прогресс в отдельных позициях, все же весьма мало отличается в основном направлении, когда она исходит от последних, неподдающихся дальнейшей дедукции понятий или положений, неподдающихся доказательству и не нуждающихся в нем, и, основываясь на этом единственном фундаменте, хочет двигаться далее при помощи чистых

суждений тождества («аналитических» суждений в кантовском смысле). Очень хорошо, конечно, то, что стали строже относиться к обязанности обоснования; нельзя не согласиться также и с тем, что последнее должно быть достигнуто чисто объективным путем; при всем том слишком очевидно, что старый, аристотелевский, путь аподиктического доказательства не может привести к цели в учении о принципах человеческого познания. И вполне прав был Кант, когда он отказался приводить в защиту своих основных положений «доказательства» в этом аристотелевском смысле.

Что же мы имеем в виду, когда мы вместо этого, подобно Канту и даже строже, чем он, требуем для всякого философского положения какого-нибудь «трансцендентального» обоснования или оправдания, *deductio iuris* (как выражается Кант)? Требование это состоит из двух существенных частей. Первая есть правильное сведение к имеющимся налицо, исторически доказуемым фактам науки, этики, искусства, религии. Ибо философия не может дышать в «безвоздушном пространстве» чистой мысли, в котором чистый разум мог бы парить на крыльях идей. Она избегает, согласно сильному изречению Канта, «высоких башен» метафизических строителей, вокруг которых «обычно бывает много ветров», она стремится на «плодоносную равнину» опыта в широком значении этого слова, т. е. она старается связать себя крепкими узами со всей творческой работой культуры: с теоретически научным «изложением явлений»; с практической организацией социального строя и с созданием в нем достойных человека условий жизни для отдельных индивидов; с художественным творчеством и эстетическим устроением жизни; с самыми интимными проявлениями даже религиозной жизни. Ибо «в начале было дело», творческая работа созидания объектов всякого рода, в которой человек строит самого себя, свою человеческую сущность и, объективируя себя в ней, накладывает глубокую и вполне единую печать своего духа на свой мир или, скорее, на целый мир таких миров, которые он может считать своими.

Но творческой основой всякой такой работы объективирования является *закон*, и в конце концов тот первоначальный закон, который все еще будет достаточно понятен нам, если мы назовем его законом *логоса*, *разума*, *ratio*. И в этом заключается второе существенное требование трансцендентального метода: рядом с фактами должно быть доказано основание «возможности» и с тем вместе «правовое основание»; это значит: необходимо показать и в чистом виде формулировать законосообразное основание, единство логоса, *ratio*, во всякой такой творческой работе культуры. Ибо если дело самого созидания есть первое, то сама эта работа не может же служить для нас достаточной гарантией собственной ее чистоты, т. е. строгой, неуклоняющейся от своего пути закономерности созидания. Таким образом, метод, в котором заключается философия, имеет

своею целью исключительно творческую работу созидания объектов всякого рода, но вместе с тем познает эту работу в ее чистом законном основании и в этом познании обосновывает. Вследствие этого и с этой точки зрения метод, конечно, возвышается над этой работой, «трансцендентизирует» ее в этом чисто методическом смысле. Однако этот методический переход к высшей точке зрения, на которую указывает слово «трансцендентальный», ничуть не противоречит имманентности истинной точки зрения опыта, а, напротив, с ней вполне совпадает; ведь он вовсе не ставит своей задачей навязать работе опыта законы извне, не прокладывает для нее пути, по которому она должна совершаться, а он хочет только выявить во всей его чистоте закон, через который она вообще «впервые возможна» даже как задача; только в полном сознании этого собственного своего закона она может двигаться далее вполне самостоятельно и будет ограждена от уклонения в сторону. Так трансцендентальный метод становится «критическим»: критическим против метафизических преувеличений, но критическим также против незакономерного, избегающего закона эмпиризма. Он выдвигает автономию опыта как против гетерономии метафизицизма, желающего руководить им, так и против аномии незакономерного или даже враждебного закономерности эмпиризма.

Как метод имманентный, этот метод может отыскивать закон объективного формирования только в самом этом объективном формировании, в непрестанном, никогда не завершающемся творчестве культурной жизни человечества, и с этой точки зрения он вместе с тем сохраняет строго *объективный* характер, а следовательно, резко отграничивается от всякого «*психологизма*». Правда, Кант да и Коген в первых своих сочинениях не очень уж тщательно избегают языка психологии, но коренное различие между трансцендентальной точкой зрения и психологической выдвигалось постоянно. В этом отношении мы поэтому мало чему можем научиться и из прекрасных сочинений Гуссерля (в первом томе его «Логических исследований»²), которые мы с радостью приветствуем. И это не потому, что мы полагаем, будто психологии вообще не место в философии, будто мы безусловно хотим ее изгнать в область эмпирии; нет, она не годится только для нас как базис философии. Дать психике логос, душе — язык есть не первая, а самая последняя задача философии. Не непосредственно можно овладеть тем, что есть непосредственного в душевных переживаниях, а только исходя из их объективированных проявлений, которые именно поэтому должны быть уже обеспечены чисто объективным обоснованием.

Тем не менее в требовании возврата от всех чистых абстракций к непосредственной конкретной «жизни» сознания, — будь то в науке или в фило-

² Есть русский перевод (прим. переводчика).

софии, — скрывается *один* основательный мотив: весьма основательное предостережение против претензии абсолютистической философии — при помощи готового комплекса понятий чисто логическим путем овладеть всем бесконечным потоком жизни сознания или, вернее, осилить его и остановить вечно движущийся поток этой жизни. Трансцендентальному методу, как методу имманентному, такая опасность не грозит; он сам *прогрессивен, способен к развитию, даже бесконечному*; он не неподвижен, не закопчен в элеатском мировом покое, он не движется также в вечном круговороте около одной неподвижной точки по определенным, раз установленным путям, подобно звездному миру античной астрономии. Именно это означает философия как «метод»: всякое неподвижное «бытие» должно раствориться в «ходе», *движении* мысли. Только таким образом элеатское и вообще идеалистическое сопоставление бытия и мышления перестает производить впечатление пустой тавтологии, обосновывающей, собственно, лишь бытие на мышлении, замораживая это последнее в какое-то новое, вещеподобное, бытие. Истинный идеализм не есть идеализм элеатского «бытия» или идеализм все еще элеатски неподвижных «идей» ранней эпохи Платона, а идеализм «движения», «изменения», понятий, согласно «Софисту» Платона, идеализм «ограничения безграничного», вечного «становления бытием», согласно «Филебу». Все это мы находим у Канта, когда он рассматривает мышление как нечто самопроизвольное, т. е. как созидание на основе бесконечности, а потому как действие, как функцию. То же самое выражено в результате трансцендентальной аналитики: в отношении «формы», т. е. закономерной функции, разум есть первоначальный творец, а не переводчик природы (именно природы естествознания). В особенности ясно и убедительно это обнаруживается в разрешении антиномии, которая освобождает «опыт», как задачу, бесконечную от всяких догматических границ, и, принимая во внимание именно это бесконечное развитие опыта, превращает «вещь в себе», выводя ее из неподвижных границ, которые сначала, по-видимому, еще имели для нее значение, в чистое предельное понятие, ставящее опыту только один предел — собственный его творческий закон. Так и «бесконечно отдаленная точка» математиков есть лишь выражение неустранимо существующего единства направления бесконечной прямой, изначально данной вместе с ней, а не предписанной извне. Ибо, само собой разумеется, без направления «ход» опыта не должен мыслиться и в своей бесконечности. Слово «метод», *μετένειναι*, означает не «хождение», поступательное движение вообще и не голое сопутствование, как это полагает Гегель, а движение к определенной цели или, во всяком случае, в определенном направлении: «следование». Далее философия не желает только какого-нибудь метода, который в таком случае мог бы быть при каждой новой задаче другим, а она стремится к определенному

методу, к конечному единству метода, на котором основывается познание, конечное единство познания и, следовательно, также творческой работы культуры. Этому единству неисчерпаемого источника закономерно созидания Коген дал сильное и чистое выражение в своем принципе «изначального происхождения»; принцип этот означает следующее: ничто не должно быть принято как «данное», а должно быть сведено или по крайней мере доступно вообще сведению к последней единой основе творческого познания. «Быть данным» значит только иметь характер неразрешенной еще задачи, именно: задачи доказать происхождение из единой основы познания. Задача эта может быть бесконечной, и в последнем счете она бывает таковой всегда; но именно поэтому она и существует всегда как задача. Данного, в смысле готового, законченного, неподдающегося дальнейшей переработке, познания вообще не бывает и не может быть. В том же, по существу, смысле я выдвигаю процессовидный, если можно так выразиться, характер познания, его характер как *fieri*, не как установившийся законченный факт, а как становление, в согласии с Платоном: как становление бытием, как движение к бытию, а не остановка на покоящемся бытии. Но требование конечного единства метода и в бесконечном развитии нам дано вместе с требованием самого метода. Если не мыслить их совместно, то сейчас же становится сомнительным, существует ли еще вообще философия даже и как задача только; так, существование ее с давних пор было сомнительно для всех тех, которые не могли возвыситься до такого строгого требования единства.

Итак, в этой основной мысли, понимающей философию как метод, и именно метод бесконечного творческого развития, мы видим неразрушимое зерно и основание «трансцендентального метода» как метода идеализма, а вместе с тем неразрушимого основания философии Канта и только теперь верим в ее осуществление. Этот основной мотив у Канта всюду является действенным и решающим; благодаря ему закономерность природы, а также нравственная закономерность сводятся к собственному законодательству разума; благодаря ему художественное формирование и даже сама религия становятся вечным собственным делом человеческого духа; мир становится нашим, и, по словам поэта, тонко передающим мысль кантианцев, «глупец ищет его во вне, но он в тебе, и ты его вечно порождаешь». Тем не менее вовсе не незначительны те пункты, и их вовсе не мало, в которых учение Канта в том значении, в каком оно дано нам исторически, не вполне вяжется с этой коренной идеей и, таким образом, нуждается в поправках, сообразных с неумолимыми требованиями его собственного глубочайшего и последнего принципа.

Так, при самом вступлении в «Критику» мы сталкиваемся со старой трудностью: «*созерцанием*» как особым, отличным видом данности со сто-

роны аффицирующего объекта и восприимчивости (рецептивности) со стороны аффицируемого субъекта, противопоставленным *мышлению*, которое является единственной собственной функцией познания, чистой самопроизвольностью. Оставить в таком виде дуализм факторов познания совершенно невозможно, если мы серьезно придерживаемся Кантовской идеи трансцендентального метода.

Но в таком случае вместе с восприимчивостью субъекта и воздействием объекта должна пасть и данность ощущения как «*материи*» познания. Больше не должно быть речи о каком бы то ни было «многообразии», которое должно быть только нанизано, соединено и, наконец, воспризнано рассудком, связанным к тому же данными формами созерцания. Вместе с этим, однако, должен измениться весь смысл «синтеза», «апперцепции» — короче, почти всех и каждого из положений Канта.

Каким образом можно исходить вообще от аффицирующего воздействия объекта, воздействия, которому соответствует определенный вид восприимчивости со стороны субъекта, — это старое и очень серьезное затруднение. Каким образом субъект и объект могут предшествовать познанию и как может быть признано между ними, и притом поставлено в самом начале, т. е. заложено в основание всего последующего, причинное взаимоотношение, с одной стороны, выражающееся в давании и воздействии, с другой — в восприимчивости и готовности принять воздействие сообразно особой природе воспринимающего? Это значит стремиться строить познание извне, тогда как вне его не дано и даже немислимо какое бы то ни было основание, из которого, очевидно, трансцендентным образом его можно было бы вывести вследствие причинной зависимости. Это есть возврат к метафизике, совершенно несовместимой с трансцендентальным методом. Это и разрешается вполне радикальным утверждением Канта, на котором основаны весь смысл и вся справедливость критического метода, а именно утверждением, что всякое отношение к предмету вообще, всякое понятие об объекте, а следовательно, также и о субъекте возникает только в познании, как следствие его законов; предмет должен согласоваться с познанием, а не познание с предметом, если вообще должно быть достигнуто в понятиях закономерное отношение между обоими.

Тем не менее за кантовским различием созерцания и мышления, с одной стороны, формы и материи — с другой, остается глубокое фактическое основание. Что касается прежде всего первого, то резкое отграничение времени и пространства как форм созерцания от мышления и, однако, отсутствие у них чувственной данности имело для Канта значение крупного и решающего приобретения; он ощущал его, и не без основания, как значительный шаг вперед через Платона и Лейбница в направлении к идеализму, полагая, что открыл таким образом априорные элементы чувственности. Это раз-

личие между временем и пространством, как единичными своеобразными образованиями и «родовыми» понятиями, существует неоспоримо в качестве научного «факта», и это метко формулировал уже Эйлер (1748). Но разве время и мировое пространство в качестве просто единичных, особенных образований нам даны? Конечно, мировое время и мировое пространство были у Ньютона такими единичными образованиями, устойчивым порядком, который сами они не могли изменять, и необходимо, по самому своему понятию, вследствие *всей* своей функции в познании, они должны были *мыслиться* единственными, неизменными, абсолютными. В самом деле: так требуется самой возможностью понятия «факта», который без точного отношения ко времени и месту был бы лишен однозначней определенности, составляющей его понятие. Однако эти образования в их абсолютности, мыслящейся с такой необходимостью, менее всего *даны*, и это было уже достаточно ясно у Ньютона, а Кантом было доказано с убедительной аргументацией. Они должны быть даны или по крайней мере должна существовать возможность их данности, если дан или должен быть окончательно определен предмет в опыте, т. е. «факт»; сюда, без сомнения, относится и его определенность, касающаяся места и времени, которая, как требование, не имела бы никакого смысла, если бы время и пространство сами не были строго определенными, т. е. не мыслились бы данными. Естествознание смело делает это предположение и кладет его в основание, потому что без него оно не могло бы сделать шага вперед и даже вообще не могло бы начать своей деятельности, ибо что оставалось бы ему делать без «факта»? Тем не менее эта устойчивость и абсолютность пространственно-временного порядка вовсе не дана и не могла бы быть данной. Фактом же науки утверждается только *тенденция* к нему. Последняя, во всяком случае, принудительно заключается во всякой эмпирии и даже в самом ее понятии. Данностью *называется* однообразная определенность, в частности пространственно-временной данностью, — определенность в отношении единственного времени и единственного пространства. Но сама эта «данность» не дана, а только требуется, требуется мышлением. Мыслить — значит определять; для познания же определено только то, что определено им самим; здесь требуется определение само в себе, без всякого ограничения, т. е. определение, *ничего не оставляющее неопределенным*. Эта требуемая мышлением определенность предмета (как «факта»), таким образом, должна быть выполнена самим мышлением, если только она вообще может быть выполнена. Может же она быть выполнена только в смысле *рискованной гипотезы*. Этот риск неизбежен, он должен вообще войти в процесс опыта и сопровождать его, как моя нога должна принять известное положение, чтобы идти вперед. Это положение необходимо, хотя оно постоянно снова покидается. Только так можно понимать всякую эмпирическую устойчивость, и только так

сама она полагает на своем пути устойчивые вехи пространства и времени. Уже сама их устойчивость является простой гипотезой и никогда не может быть избавлена от этой гипотетической значимости, как это много раз доказывало современное радикальное признание относительности понятий пространства и времени. Ввиду «факта науки», каким он сформировался со времени Канта, последний сам понял бы совершенно ясно (ибо он был подготовлен к этому со многих сторон), что именно в основных определениях пространства и времени типическим образом отпечаталось мышление как «функция», а не «созерцание», которое еще сохранило некоторый характер простой восприимчивости. «Данность» сама становится *проблемой мышления*. Я сказал уже, что у самого Канта такой оборот подготовлен со всех сторон. В «трансцендентальной дедукции» совершенно ясно, что единство времени и пространства, которое в трансцендентальной эстетике не было просто (как он говорит) «сведено к чувственности», а именно и должно было составлять отличительный характер чувственного созерцания, прежде всего основывается на деятельности мышления, которым «рассудок определяет чувственность» и, таким образом, пространство и время «впервые становятся данными как созерцания» (прим. к § 26). Систематическим местом этой деятельности «рассудка», очевидно, была бы *модальность*, модальная категория действительности, которая именно как категория стремится быть не итогом познания, а *только «условием – возможности – опыта»*.

Таким образом, «созерцание» в познании не остается более противопоставленным и противоположным мышлению в качестве чуждого ему фактора; оно *есть* мышление, но только не простое мышление закона, а полное мышление предмета. Оно относится к мышлению понятия так же, как функция в ее действии и завершении относится к закону функции. В каждой отдельной своей стадии мышление требует строго однообразного определения; определение же, во всяком случае, находится в отношении к закономерной функции самого мышления: определения единичного по качеству, количеству, причинному взаимоотношению, и сообразно с их законами. Этим впервые *становится «данным»* то, что казалось уже данным и зафиксированным; вместе с тем становится совершенно прозрачным замечательно освещающее дело положение (в главе о первых основоположениях синтетического суждения): «*дать предмет, т. е. непосредственно изобразить его в созерцании, это значит не что иное, как отнести его представление к опыту (действительному или возможному)*», к опыту, «возможность» которого, ссылаясь на систему основоположений Канта, сначала существует только в понятии. Таким образом, данность становится *постулатом* действительности, она получает чисто *модальное* значение.

Только это является чистым идеализмом. Отвергнуть это радикальное исправление, которое по своему корню уже существует у Канта как его

самоисправление, значит отвергнуть глубочайшую мысль критики разума и держаться давно уже поколебленных, взятых из диссертации 1770 года (т. е. наполовину и даже более — догматических) определений трансцендентальной эстетики.

Этому же должна отвечать и значимость, придаваемая данности «*матери*» познания, которая в тех же первоначальных определениях трансцендентальной эстетики, устанавливающих понятие «созерцания», заменяет «*ощущение*». Эта данность в действительности тоже обладает категорией модальности и только ею; благодаря этому самое ощущение становится простым выражением *проблемы* опытной определенности, *тенденции* обнаружившейся действительности к единичному качеству, количеству и отношению. В сущности, уже в трансцендентальной дедукции ощущение становится полаганием единичного в «аппрегензии», так же как восприятие становится процессом «воспроизведения», которое на самом деле является скорее производством образов восприятия. Как выражение именно последней определенности эмпирически-действительного, понятие ощущения впервые завершается в определяющем акте «воспризнания», которое не должно означать «узнавания» прежде данного тождества, а только первоначальное утверждение тождества, потому что, согласно очевидному следствию трансцендентального метода, ничто не может быть определенным для мышления, что не определено им самим.

Таким образом, отличительный характер «созерцания» и, разумеется, «ощущения» не пропадает безвозвратно; он только теряет значение второго, просто независимого, а в конце концов и господствующего, противопоставленного мышлению, фактора познания, чуждого мышлению и подчиняющего последнее. Определение есть мышление; таким образом, опытная определенность сама должна быть определенностью мышления, а именно полной, в противоположность отвлеченной его определенности во всеобщих законах, которые являются скорее руководством к определению, возможностью определения, нежели действительным определением. И та и другая «самопроизвольны», но одна — как закон, а другая — как действительное выполнение всегда самопроизвольного, ничего не воспринимающего извне и соответствующего закону определения. Кант однажды назвал это характерно «*осуществлением самопроизвольности*» («Трансцендентальная дедукция», § 24, с. 151).

Особую трудность желали найти в том, что при этом утверждении чистой самопроизвольности познания мы начинаем с *эксперимента*. Но едва ли можно отрицать, что выражения, формулирующие выводы эксперимента, состоят из определений мышления и не содержат в себе ничего, кроме определения мышлений. Так, в них содержатся высказывания о тождестве и различии и именно внутри одной и той же непре-

рывности, о численной определенности и прежде всего об определенности отношений, вроде следующих: если есть А, есть и В; если нет А, нет и В и т. д. Все это не имело бы вообще никакого смысла вне мышления, т. е. не в качестве определений мышления.

Видимость же постоянного отпадения от мышления вызывается именно отмеченным нами различием: риск дать полное определение, конечно, сам по себе не оправдывается «только» мышлением (в смысле мышления закона). Было уже сказано, что именно придает смысл и право этому риску; то же, что это риск и именно риск мышления, становится ясным с каждым новым экспериментом, исправляющим прежние мнимо установленные выводы, открывающим неопределенности там, где, казалось, была достигнута полная определенность, и ставящим на их место более узкие и более осторожные пограничные определения. Конечно, такое определение вовсе не является в наших руках произвольным, но в нем заключается в качестве предпосылки то, что в природе всюду господствует причинная зависимость, а это, в свою очередь, является предпосылкой мышления. Таким образом, причинность не «дана» назло Юму, а особым образом сначала установлена мышлением, а когда познана, то только гипотетически, т. е. опять-таки в мышлении. Это познание, очевидно, является деятельностью мышления, попыткой объединенного построения и ничем иным. Заносчивую претензию нужно искать не на стороне критического идеализма, который во всяком опыте вообще знает только гипотетические утверждения, а на стороне такого эмпиризма, который утверждает абсолютные данные, не оправдываемые, однако, нигде более глубоким исследованием, а только постоянно снова обличаемые как обман. Противоборствующий идеализму эмпиризм постоянно снова обнаруживается в качестве ложного абсолютизма, тогда как именно трансцендентальный идеализм и имеет значение настоящего эмпиризма, не признающего в опыте никакого абсолюта.

Идеализм бранят «абсолютным», потому что он, во всяком случае, абсолютно исключает из мышления какой бы то ни было фактор, мышлению чуждый, и не допускает никакой инстанции для познания — вне самого познания. Но каким образом мог бы он допустить в мышление нечто, хотя бы в минимальной степени чуждое мышлению, или иррациональное сделать доступным рациональному? Утверждением, что неимеющее разума невосприимчиво, а то, что ни разу не мыслилось, совершенно не может быть познано, нисколько не отвергается нечто иррациональное и немислимое вообще. Скорее именно когда познание впервые теоретически становится бесконечным, никогда не замыкающимся или не замыкаемым процессом мышления, т. е. определением неопределенного, когда мнимо «данное» в опыте становится впервые подлежащим определению, хотя и никогда просто не определимым X-ом, — на самом деле узнается иррациональное;

но оно познается не в качестве «абсолютного», подобного крепкой стене, с которой сталкивается мышление и тут затихает. В последнем случае пришлось бы жаловаться: «... внутрь природы не проникает ни один сотворенный дух — счастлив тот, кому она показывает хотя бы свою поверхность!». Однако против этой абсолютно непроницаемой внешней поверхности, как известно, без колебаний предостерегал Кант, так же как и Гете (своим «о ты, филистер!»). Этому филистеру Кант отвечает так: «Внутри природы проникает наблюдение и расчленение явлений, и нельзя знать, как далеко это может пойти со временем». Разумеется, этого знать нельзя; однако нужно уметь утверждать, что оно пойдет в бесконечность, а не к замыкающему движение абсолюту, о котором ложно мыслилось при слове «внутри». Это именно и значит делать познание стоячим, но познание не стоит, а вечно движется вперед. Итак, мы, конечно, отвергаем иррациональное, которое было бы абсолютным и именно отрицательно абсолютным, т. е. абсолютно не подлежащим познанию, и при этом — данным, но мы не отрицаем его как $\mu\eta\acute{o}\nu$ разума, как небытие в смысле коррелятивного противоположного понятия. Мы не отрицаем его в качестве некоторого X, заданного нам для познания, для рационализирования его, конечно, заданного вечно, так что оно не может быть начертано никакой рационализацией.

Именно этим воззрением трансцендентальный идеализм в конце концов окончательно огражден от всякой опасности нового возврата к субъективизму какого бы то ни было рода. Для него неприемлема уже всякая предпосылка субъекта по ту сторону, впереди или вне познания, а также и объекта по ту сторону, впереди или вне его; сначала может идти речь только о содержании утверждений мышления и ни о чем больше. Именно то, что у Канта могло показаться субъективизмом благодаря предыдущим соображениям, целиком разрешилось в иллюзию. Остается от этого еще только условный характер познания объекта, сам основанный на бесконечном поступательном движении мышления, постоянно направленного к объекту. Объект всякий раз есть объект для достигнутой ступени познания, но он не является таковым уже для всякой высшей ступени и еще для всякой низшей. Но этим вовсе не колеблется характер объективности познания; объективация остается устранением субъективности, выделением из субъективного. Субъективация тут впервые становится последующей, а не предшествующей проблемой, проблемой *психологии*, потому что объективная связь всякого вида предшествует всякой субъективной связи и обосновывает ее. Новые философы охотно разрабатывают противоположность «содержания» и «предмета», которая, очевидно, обоснована в качестве противоположности направления, но не в качестве абсолютной. Не существует абсолютно субъективного содержания, также как и абсолютно транссубъективного предмета, но то, что на одной ступени сделалось «содержанием», на более низкой ступени

было «предметом», что на одной впервые становится познаваемым «предметом», будет на высшей познанным «содержанием», снова указывающим на дальнейшую высшую ступень, как на впервые подлежащий познанию «предмет», = X. Таким образом, сама противоположность субъективного и объективного становится относительной, но так, что направление к объективации всегда предшествует, а субъективность вообще становится определенной только в обратном движении к нижележащей ступени объективации; это было уже с большой ясностью подмечено у Мальбранша. Это же заложено, хотя и в неразвитом виде, у Канта. Благодаря этому становятся понятными и трудно постигаемые речи об «объективном самосознании», без малейшей тени психологизации самого предметного познания. Безусловное устранение субъективизма было достаточно часто выражаемо самим Кантом (сильнее всего в пролегоменах и во втором изложении «паралогизма»), чем и было выполнено со всею определенностью отделение трансцендентального идеализма от всякого субъективного идеализма.

После всего сказанного остается еще поставить *одно* важное требование, без выполнения которого трансцендентальный метод все еще не был бы взят во всей полноте своих последствий. У Канта наряду с формами созерцания, по-видимому, остаются и чистые формы мышления в качестве косных данностей, хотя и данностей мышления; к тому же они являются, по всей видимости, в составе только исторически принятой таблицы суждений и категорий. Хотя Кант полагал, что он определяет «систему» категорий «на основании единого принципа», и явно претендовал при этом на полноту, однако нынче нельзя оспаривать ни с какой стороны того, что он доверчиво отдался «готовой работе» логиков, найдя нужным исправить у них только отдельные недостатки. Между тем совершенно новая роль, приписываемая им категориям, требовала бы радикально нового обоснования, а не простой штопки старого. Наконец, заявление, что бытие должно быть обосновано в мышлении, остается совершенно непонятным, если это мышление, которое только и может быть понятно как метод и притом объединяющий, само не в состоянии доказать своего строгого внутреннего единства. Это единство следует понимать не в смысле неизменного числа принципов или единой системы, хотя и расчлененной, но опять-таки косной в этой расчлененности, как это мы видим у Канта, а в смысле единства соответствий, не исключającego развития в бесконечность. Таким образом, тут, во всяком случае, не приходится искать прямолинейного, нисходящего обоснования, а потому и дедукции в аристотелевском смысле (как уже было сказано вначале), а следует искать раскрытия принудительного взаимоотношения, в котором, собственно, нет предыдущего и последующего, а есть друг друга обоюдно подпирающие балки, поддерживающие, таким образом, целое здание. Так, построение чистых функций мышления у Когена концентрич-

но, из чего именно и ясно, что центр так же мало мог бы иметь значения без отношения к постоянно расширяющейся периферии, как и последняя без отношения к центру. Но доказательства удовлетворительности своей конструкции Коген ищет не только в необходимости и достаточности этих предпосылок, взятых в таком порядке, для методов и законов конкретных наук. Такое доказательство только a posteriori, в то время как «факт науки» скорее остается вечной задачей, могло бы дать не более как временное обеспечение, а потому Коген берет на себя задачу доказать, как эти функции мышления все взаимно требуют друг друга и одна без другой не могли бы существовать, так что, уверившись в каждой отдельной функции, приходится прийти и ко всем остальным. В своем сочинении «Логические основы точных наук» я пытался дать еще более примиряющее обоснование, исходящее прямо из требования «синтетического единства», т. е. полного взаимопроникновения, составляющего всю сущность мышления.

Все эти исследования, на углубление которых направлены теперь наши интенсивнейшие усилия, могут показаться возвращающими нас снова на путь Фихте и Гегеля, которые, как известно, останавливались на тех же пунктах; мы, подобно им, стремимся преодолеть дуализм созерцания и мышления, а также формы и материи. Однако мы идем вместе с ними не далее стремления выполнить требования, с самого начала заложенные в основной идее трансцендентального метода, но, очевидно, не выполненные самим Кантом. Трехчленность «диалектического метода» так же очевидно была развита Гегелем из указаний, данных Кантом (в частности, относительно неизменно трех категорий каждого класса, в отличие от прежних логических подразделений, необходимо имевших двучленную значимость *да и нет*). Впрочем, основания для него можно уже совершенно ясно различить у Платона, когда он в «Софисте» «одному» противопоставляет «другое», как *его* другое, его ἄλλο, понимая затем это противопоставление как соответствие, как непрерывность, взаимное проникновение, благодаря которому всякое мышление разрешается в движение и в процесс (κίνησις). Такое значение имеет его учение о «бытии небытия», т. е. об относительном небытии, из этого учения выросло когеновское изначальное понятие; в книге Гартмана «Учение Платона о бытии» раскрыто все многостороннее творческое значение этой идеи. В этом уже у Платона несомненно заключалось указание на бесконечное развитие, на мышление как «ограничение безграничного», которое само вместе с тем бесконечно, т. е. является положительно неисчерпаемым саморазвитием, откуда Кантовская «идея», как бесконечная задача, впервые становится совершенно прозрачной и принудительной. Именно в этой бесконечности и в то же время постоянстве развития мышления единство мышления становится ясным и отчетливым; оно сбрасывает всякую видимость косной неизмен-

ности числа «принципов»; оно впервые становится в полном смысле слова единством «многообразного», т. е. единством в соответствиях, единством в то же время бесконечного, постоянного развития.

Без сомнения, всем этим мы в значительной мере приблизились к великим идеалистам и преимущественно к Гегелю. Однако нет ничего гегельянского даже и у самого Гегеля в явном развитии того зерна, которое существует у Канта и даже у Платона. Эти гегелевские черты могли бы с тем же правом называться платоновскими; мы связываем Платона с Кантом, как это делал уже Гегель, и отсюда вытекают важные и идущие в глубь согласования частности, на которые за последнее время указывалось с разных сторон, особенно Астером в «Сборнике» статей в честь Т. Липпса.

Однако различия остаются очень глубокими. Гегель мог верить в возможность привести к абсолютному завершению закономерность мышления, которую он постоянно описывает в виде замкнутого кругового процесса и которая в то же время должна порождать все содержание мышления; поэтому его философия пытается с неслыханной дерзостью изложить завершение философии, дать абсолютную философию, которая была бы в то же время и абсолютной наукой. Трансцендентальный идеализм, как мы его понимаем, далек от такой претензии; совсем не по-гегельянски он ставит перед философией скромную задачу критики, или, выражаясь положительно, методики. Но так как метод непременно имманентен исследованию, культурному творчеству, последнее же мыслится никогда не завершающимся бесконечным дальнейшим развитием, то, как бы ни был абсолютен метод в своем основном единстве, его развитию никогда не может быть положен конец и оно не может считаться завершенным ни в одной из особых данных стадий. Такое завершение снова поставило бы границу исследованию и вообще творческому делу культурного формирования, а это именно то, чего, во всяком случае, и в основе должен избегать трансцендентальный метод, если он строго связывает задачу философии с фактом, скорее, с вечным заданием культурного творчества.

Мы, правда, понимаем, подобно Гегелю, что подлежащее познанию = X только в отношении к функциям самого познания; следуя близкой аналогии, мы понимаем его как X уравнения познания, все значение которого только и понятно именно как X (т. е. подлежащее определению), относящееся к уравнению и его данным, а именно, законосообразным определениям мышления. Но мы видели, что это «уравнение» нашего познания обладает такой особенностью, что оно в последнем счете ведет в бесконечное; X, таким образом, никогда не бывает окончательно определено посредством A, B, C и т. д., не говоря уже о том, что и ряд A, B, C и т. д. должен мыслиться не замкнутым, а способным к постоянному продолжению. Гегель же постоянно позволяет иррациональному появляться без остатка разрешаемым

в рациональном, и, таким образом, для него все — мышление, мышление — все. И для нас все — мышление, мышление — все, но совсем в другом смысле — в таком, в каком возражали против подлинно гегелевского затвердения социализма в марксизме: путь есть все, а цель — ничто. Гегель если и не полагает себя вполне у цели, но, что сводится к тому же, хочет логически господствовать над путем, взятым в целом. Одним словом, он есть и остается абсолютистом. Логический «метод» является для него «просто бесконечной силой, и ей не может противостоять никакой объект... которого она не могла бы проникнуть» (Logik II, WW. V, 330); ясно, что в качестве абсолютного он не может вести к бесконечному прогрессу (347), но с его помощью устанавливается «наука, как в себе замкнутый круг» (351). Она есть простое отношение к себе (345), мышление о мышлении (Encykl., § 236); в качестве истинной бесконечности, она изогнута к своему началу, *замкнута* и вся в *настоящем* без начального пункта и без конца (Logik I, WW. III, 163); она есть *исполненное бытие* (V, 352), абсолютно уверенное в себе и в себе *покоящееся* (353). «Как дух, знающий, что он такое, он не существует прежде и нигде, а только *по завершении работъ*» (Phänomenologie, WW. II, 603); во времени он является только до тех пор, «пока он не охватит своего чистого понятия, т. е. не *потушит время*» (604), не снимет различия предметности и содержания (608). Отсюда, по выражению, ставшему знаменитым, только *разумное*, т. е. *идея, действительно*, а действительное разумно; вечное существует в настоящем, а настоящее вечно (Vor. zur Rechtslehre, WW. VIII, 17). Итак, он отбрасывает всякое простое долженствование (Logik I, 142 ff.), смеется над кантовским бесконечным приближением, «которое ни холодно, ни тепло, а потому будет изbleвано» (VIII, 20). Как «мировая мысль», абсолютная идея, конечно, является впервые во времени «после того, как действительность *завершила* свой процесс образования и стала *готовой*»...

«Когда какая-либо форма жизни стареет, философия начинает воспроизводить ее седину в серых тонах, и тогда ее уже нельзя помолодить, а можно только познать; сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек» (ebenda 21; ср. Encykl., § 237: die Philosophie als Greis). Наша философия далека от такого божественно-сумеречного настроения; процесс мирового творчества в мышлении и в деле она рассматривает как бесконечный, следствие достигнутого и достижимого разрешения «уравнения» опыта она понимает совершенно по Канту, как «асимптотическое приближение» к бесконечно удаленной цели, поставленной только в идее, в усмотрении духа. Тем не менее мы согласны с Гегелем в очень многом; можно было бы почти сказать: он разделяет истолкованный и развитый в нашем смысле «критический идеализм» во всем существенном, кроме одного — его абсолютизма. Однако это было бы не более безопасно, чем сказать: Тихо де Браге держался совершенно того же мнения, что и Коперник, кроме одной

малости — он отрицал движение земли. Это сравнение верно еще и в другом смысле: несмотря на то, что Гегель желает основываться на «процессе», на движении понятия, его абсолютизм означает на самом деле стояние мышления. Его мировой процесс завершается и заканчивается четырьмя известными периодами. К этому-то мы и не можем примкнуть ни в каком случае.

В противоположном направлении удаляется от смысла трансцендентального метода, как мы его понимаем, новый трансцендентальный идеализм *Риккерта*. В противоположность всеобъемлемости гегелевской логики он стремится замкнуть господство последней в более узкие границы, отрицая за нами право утверждать не только время и пространство, но даже и число в качестве чисто логических образований. Здесь кажется уместным краткий экскурс в эту область, потому что Риккертское исследование об «Одном едином и единстве» (в «Логосе», ч. II, т. 1), очевидно, относится к моему построению в «Логических основах», а книга Фришейзен-Кёлера «Наука и действительность» все понимание логического, каким его выдвигает наша школа, считает опровергнутым этим исследованием Риккерта.

Я не могу признать эту критику правильной. Сначала в целом ряде положений Риккерт, несмотря на различие выражений, по существу, сходится со мною. Ни качество, ни, по его решительному признанию, количество, по существу, не понимаются им иначе, нежели мною. Кроме того, он проводит с большой тонкостью различия, которые и я защищал, по существу, в том же смысле и которые уже раньше были выяснены Платоном. В частности, он показывает, что количество не является качеством и не может быть сведено к последнему так же, как и обратно. Но то, что поэтому количество не является столь же логическим, как качество, хотя и утверждается, но не основывается ни на чем, кроме того, что Риккерт любит понимать под мышлением только мышление качества. Согласно же моему положению количество ни в каком случае не есть качество и качество не есть количество, но между ними существует такое принудительное соответствие, что с одним необходимо утверждается и другое, каждое другого обуславливает, возникает и падает вместе с ним. Из собственных же предпосылок Риккерта, как мне кажется, вытекает следующее. На качестве, которое и у него должно представлять собою «синтез многообразного», основывается род; но, поскольку род заключает в себе многообразие видов (по крайней мере, двух), вместе с ним дана и «однородность», которая, по Риккерт, сама является решительным условием количества. Что можно сказать о многообразии, — которое означает множество видов, т. е. о множестве видов, подчиненных одному роду, а вместе с тем вообще о возвышающемся над собою роде, — другого, кроме того, что этим в то же время заложен фундамент для числа? Однако, Риккерт в полном согласии с «Софистом» Платона и с кантовским понятием синтеза не хочет только тавтологии, а хочет

гетерологии; но в таком случае он должен признать и ту и другую, а также неизбежное соответствие между ними, а именно: что то же самое может быть (относительно) тождественным и различным, тогда как согласно понятию тождество, разумеется, не есть различие и различие не есть тождество. При таких неизбежных предпосылках нет оснований считать количество менее логическим, нежели качество, потому что в таком случае на самом деле не существует никакого логоса, никакого понятия, никакого суждения, никакого заключения без того и другого вместе. Благодаря этому совершенно ясно необходимое взаимоотношение: центр существует только для периферии, как и периферия — только для центра, тогда как по своему понятию они совершенно различны, и центр так же противоположен периферии, как плюс минусу. Точно так же, так как количество следует рассматривать лежащим в направлении к периферии познания, то тому, кто односторонним образом видит «логическое» только в центре, количество кажется уже чем-то алогическим, а именно первым алогическим, которое из всего алогического стоит наиболее близко к логическому. Поэтому, например, по Риккерт, оно вместе с последним отличается от пространственно-временных определений, от созерцаемого — по Канту, вполне отличается от всякой эмпирической данности и в основании является посредником между логическим и алогическим; оно даже относится к области рационального, а *ratio* (§ 66). Но именно это мы называем «логическим»; *ratio* — это перевод слова «логос». По моему мнению, это странное промежуточное положение совершенно объясняется тем, что количество представляет собою периферическое направление логического, а качество — центральное. Но этим не сказано, что количество просто направлено вовне мышления. Противоположность внутреннего и внешнего скорее разрешается в отношении центра к периферии внутри самого мышления, мышления как процесса. Периферия мышления, как мы знаем, не есть нечто твердое, а подвижное; круг познания должен мыслиться имеющим не постоянный радиус, а радиус подвижной, растущий в бесконечность; таким образом, периферическое отношение не является отношением, выводящим вон из мышления, к чему-то просто мышлению чуждому. Чем могло бы быть это последнее? Знакомой нам «внутренностью природы», вечно предоставляющей нам только внешнюю поверхность. Но с этим мы уже покончили.

Я не буду далее распространять этих исследований, которые все касались только теоретической философии; мне остается еще кратко рассмотреть *положение этики и эстетики относительно теоретической философии* в Марбургской школе, снова в противоположность взглядам Гегеля; критика наших сотрудников в области философии за последнее время не раз высказывалась и по этому поводу. То, что между нами и Гегелем тут существует глубокое различие, почувствовал, например, Астер. Однако это различие никоим

образом не может быть удовлетворительно выражено так, что у нас нравственные ценности и художественная фантазия стоят рядом с научным мышлением в качестве «равно распределенных функций, в которых сознание охватывает объективную сферу»; поэтому история или должна быть заменена естествознанием так же, как и психология у меня будто бы растворяется в естествознании, — или, рассматриваемая с этической точки зрения, она выходит из рамок мыслящего, научного рассмотрения мира. Вершину научной иерархии поэтому составляет у нас математическое естествознание.

В этих положениях следовало бы исправить почти каждое слово. Простое сопоставление логики, этики и эстетики так же мало выражает наше понимание, как и кантовское, потому что мы и тут целиком остаемся на той линии развития, которая ведет от Платона к Канту, а от последнего к чистому, проведенному до конца методическому идеализму. Отношение этики, — чтобы остановиться теперь на ней, — к теоретической философии для нас точно так же, как и для них, по существу, определяется отношением безусловного, а именно безусловной законности к обусловленному, к законности условной. Но при этом это *тот же логос, тот же «разум»*, теоретически открывающийся в условных границах времени, пространства и причинности, а этически свободный от этой обусловленности. Поэтому «логика, имеющая первоначально широкий смысл учения разума, получает у нас высший ранг; она охватывает не только теоретическую философию как логика «возможного опыта», но и этику — как логика формирования воли, а также эстетику — как логика чистого художественного формирования. Вместе с этим она обосновывает дальнейшую, необозримо расширяющуюся область наук социальных (как учение о хозяйстве, праве и культуре), а именно историю, науку об искусстве и о религии, т.е. так называемые науки о духе, а не только естествознание, не говоря уже о только математическом естествознании, — и притом в определенном преобладании первых над последними, в строгом смысле кантовского примата практического разума. Поэтому нет ничего менее обоснованного, чем упрек в натурализации этики, выдвинутый *Виндельбандом* против Когена и находящий свое дополнение в упреке, направленном против меня Астером, — в натурализации (или же в иррационализации, устранении из области науки) истории. Непонятно, каким образом можно было вывести из наших книг подобное представление. «Природа» далеко не имеет у нас значения чего-то последнего, вершины в иерархическом ряду наук, как это полагает Астер. Она имеет у нас значение только гипотезы, выражаясь резко — фикции завершения, а не действительно достигнутого или достижимого завершения. Именно поэтому над ее всякий раз только обусловленным «бытием» возвышается у Когена в качестве ему «трансцендентного» (в смысле платоновского ἐπέκεινα) безусловное долженствование, а вместе с ним совершенно другого

рода область этических проблем. Эта область на самом деле вовсе не оторвана от логоса, от мышления, от разума, а именно и является их безостановочным раскрытием, не ограниченным более условиями времени, пространства и причинности. Она обусловлена не отпадением от разума, а скорее расширением его царства, переступающим все границы, в которых всегда остается заключенной теоретическая философия, подчиненная очевидной необходимости. Кто же должен создать эту ограниченность, если не сам разум? Вот почему «критика» всегда только и признавала самопознание разума. Кто же, если не она, должен снова переступить в нового рода познании границы, поставленные самой теоретической философией? Если при этом возвышение этики над теорией не нарушает единства разума, то сами они все же отделяются друг от друга глубочайшим различием, какое только вообще возможно в области разума, а именно различием безусловного полагания от всего обусловленного. Под этой последней противоположностью мы не знаем ничего дальнейшего, никакого «высшего» разума, кроме разве голый неразумности, которая если ссылается на волю, то не на чистую волю, если на чувство — то не на чистое чувство, если на фантазию — то не на чистую фантазию. С этим нам, конечно, делать нечего; этим и Кант, и Платон, и вся настоящая философия были бы приведены к смерти.

Говорят о «мире ценностей». Если это есть только другое выражение долженствования, то пусть нам покажут обоснование этого долженствования, и если могут — пусть докажут нам, что его следует искать где-нибудь в другом месте, нежели там, где ищем его мы вместе с Кантом и Платоном: в сведении всех условных положений разума к последнему безусловному положению и основанном впервые на нем единстве сознания, в котором сохраняется (согласно Спинозе) его истинное «бытие», и не только сохраняется (это ложная точка зрения только теоретической философии), а все более возвышается и объединяется. Это могло бы быть названо ценностью жизни, но ценностью такой жизни, понятие которой впервые возникает с утверждением разумом безусловного вообще, а не заложено в нем уже заранее. «Мир ценностей» в таком виде нам еще не изображали, и мы боимся, чтобы, пользуясь этим словом, нам не преградили снова путь в бесконечное, на который ставит нас этика безусловных законов, и не захотели бы снова спасти нас, приведя в какой-нибудь безопасный порт из безбрежного океана бесконечных задач, которому мы рискнули отдаться. Мы же не желаем спастись: *navigare necesse est*³! Этика бесконечных задач оставляет нас в самом центре рискованного становления; она запрещает нам также стремиться только сохранить наше «бытие» и ожидает от нас неустанного дви-

³ *Navigare necesse est, vivere non est necesse.* — Плавать по морю необходимо, жить не так уж необходимо (Плутарх, «Жизнь Помпея», 50). — *Ред.*

жения вперед, безостановочного возвышения нашей самости. Этим впервые обосновывается настоящая чистая воля и с этики снимается всякая тень натурализма. Правда, и естествознание является бесконечной задачей, но только в «отрицательном смысле», потому что, будучи направлено на определенное во времени бытие, оно желает достигнуть завершения и, однако, по самой своей природе неспособно к завершению. Завершение было бы достигнуто естествознанием, если бы закон природы мог иметь абсолютную значимость, как, например, в лапласовской фикции разума, который из своей формулы умеет вычислить всякое мировое событие в бесконечность прошлого и будущего или в абсолютистически понимаемом сохранении мировой энергии в неизменном количестве; такое количество, как сохраняющееся, разумеется, должно мыслиться конечным, а потому оно было бы достаточным тоже только для конечного, всегда повторяющегося в пустом круговороте потока событий. Не таково бесконечное усилие воли; оно не знает никакой подобной ограниченности и поэтому, очевидно, не «детерминировано», не заключено в определенные, неподвижные границы, хотя, без сомнения, всякое осуществление хотения остается подчиненным закону природы, потому что действительность есть категория, предпосыл (*ὑπόθεσις*) «возможного опыта». В таком смысле мы постоянно высоко ценили учение Канта о свободе и, исходя от него, по крайней мере заложили философское основание для учений о хозяйстве, о праве, о культуре, а также истории и естествознании; мы охотно признаем, что с этой стороны бóльшую часть нам еще предстоит выполнить⁴.

Итак, если нам в качестве важного нового требования предъявляют требование дать «философию культуры», то мы можем только ответить: мы имеем философию Канта и впервые имеем настоящую философию трансцендентальной методик, которую мы, исходя от Канта и стараясь только провести строже и последовательнее, с самого начала понимали и характеризовали как философию культуры. Но мы полагаем, что эта философия культуры нисколько не находится в противоречии ни с философией природы, ни хотя бы с естествознанием. Природа как объект философии, именно природа естествознания, сама если имеет для нас какую-либо значимость, то именно как существенное основание человеческой культуры. Мы далеки от того, чтобы считать последнюю проблемой естествознания, что мы [...] с точки зрения философии естествознания; наоборот, естествознание мы подчиняем точке зрения философии в качестве, во всяком случае, существенного фактора человеческой культуры.

Как философия культуры трансцендентальный идеализм становится для нас жизненной силой. И в этом направлении мы стремимся углу-

⁴ См. примечание в конце статьи.

бить Канта посредством Платона, который вполне постиг, что философия не является роскошью ученого кабинета или утонченной образованности, а необходимым средством действительно ценной жизни, которая, будучи лишена единства цели, поистине перестала бы быть жизнью. Трудно оспаривать, что мы, таким образом, остались столь же верными духу Канта, как и Платона. Как для наших предшественников — Шиллера, Вильгельма Гумбольдта и других — кантианство являлось не только делом головы, но и сердца, делом целой жизни, таким же оно осталось и для нас. И мы не заблуждаемся, что именно наше время ни в чем не нуждается так сильно, как в философском проникновении жизни, а потому и сама философия должна проникнуться теплой жизненной кровью культурного развития, стремящегося к высшему победному венку. Биение такой жизни мы ощущаем в мраморно-холодных на вид образованиях мысли великого критика разума. А так как в нем бьется эта жизненная энергия, то он будет жить, пока хоть одно человеческое сердце и человеческий мозг работают на этой планете. Сказано: посеянное не оживет, если не умрет; такого «умри и восстань» не должна отстранять от себя и живая сила человеческой жизни. Поэтому мы не боимся похоронить тело этой философии, лишь бы жил ее дух. Именно таким образом мы надеемся быть и остаться настоящими потомками Канта.

Примечание. В связи с этим может быть еще принято во внимание небезынтересное замечание Астера, касающееся моей обработки понятия времени. Мои обсуждаемые здесь тезисы можно выразить следующим образом. Необратимость времени, так занимающая нынче философствующих, не является вовсе доказательством против его происхождения из чистого мышления, а также и против утверждения, что время может быть обосновано чисто математически. Математическим является не только количественное число, но также и даже в самой математике первоначальное порядковое число, которое, во всяком случае, также необратимо. На порядковом числе покоится время, поскольку оно есть число, в том же смысле, в каком на количественном числе покоится пространство. Правда, в чистой механике время в своем основании не является временем, а переводится из последовательности в рядоположность. Но к этому принуждает вовсе не руководство математики; последнее, взятое в себе, ведет, напротив, к бесконечному необратимому прогрессу. Обратимость же — не в законах природы вообще, а в законах чистой механики — явствует из особой задачи, которую ставит себе именно эта наука (которая, собственно, еще есть математика, но уже не есть естествознание) и по своим особым свойствам должна себе ставить ее. Эта задача Генрихом Гертцем формулирована так: «Явления, протекающие во времени и особенности материальной системы, зависящие от времени, вывести из их свойств, *независимых от времени*».

Подобный вывод путем вычисления, разумеется, мыслим только при допущении замкнутой системы, так как иначе, чем при ограниченных факторах, такой расчет не был бы возможен. Однако этим устанавливается только то, что и это, подобно всякому только теоретическому познанию, по утверждению Платона и Канта, является гипотезой, над которой глубочайший логос выдвигает требование безусловного. С точки зрения такой гипотезы, время являлось бы обратимым и в некотором роде только четвертым измерением пространства; в себе же и именно вследствие своего чисто логического происхождения, как я его утверждаю, оно остается характеризующим посредством вечно необратимой последовательности. Повод к сомнению подало моему критику еще положение времени относительно *пространства*. В логике точных наук у меня время всякий раз ставится впереди пространства. Но оно и в себе предшествует ему в качестве более радикального условия, так же, как в математике порядковое число предшествует количественному. Но, взятое в его отношении к естествознанию и именно чисто математическому, время должно соответствовать особому характеру последнего, и тогда оно в самом деле есть не что иное, как последний параметр, на одной линии с измерениями пространства; а для такого рода рассмотрений, очевидно, определяющим будет сначала количественный, а не порядковый характер. Место этой проблеме в учении Канта об антимониях. Если это вспомнить, то станет ясно, что мы и тут остаемся на пути Канта: только абсолютизм тезиса грозит отнять у времени его ненарушимый характер непрерывного и необратимого прогресса, тогда как антитезис, истолкованный, т. е. исправленный в смысле разрешения антимонии, а следовательно, «чистого эмпиризма», будет совершенно справедлив по отношению к этому особому характеру времени. Предположение этого «чистого эмпиризма» есть в то же время единственное предположение, при котором, очевидно, соединимы этика с теоретической философией и становится возможным понятие истории как прогрессирующих событий вообще. Этим вполне обнаруживается вся ложность утверждения, будто бы для «логического идеализма» Марбургской школы вершина научной методологии заключается в математической физике, так что наш идеализм будто бы снимает всякое развитие, всякую прогрессирующую причинность, даже самое время (как необратимый порядок) в пользу математически только и постижимого сосуществования в пространстве. К такому представлению не мог бы прийти никто, поинтересовавшийся наряду с моими «логическими основами», совершенно явно имевшими в виду только точную науку, а не науку вообще, например, мою «Социальную педагогику».

КУЛЬТУРА НАРОДА
И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

ШЕСТЬ ЛЕКЦИЙ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Культура народа и культура личности — для многих это понятия различные, как небо и земля. Лучшие люди нашего времени стремятся достигнуть только первой *или* только второй. Исходным же пунктом настоящих лекций является убеждение, что обе эти культуры по существу взаимно обуславливают друг друга; что *свобода и общество*, а следовательно, и развитие личности и развитие народности стоят безусловно в тесной связи; что истинная свобода личности может быть достигнута только в обществе с глубокими и твердо установленными основами, истинное общество — только в свободном развитии образования личности.

Правда, в данном случае центр тяжести переносится в *культуру народа*: ей посвящены 1–5 лекции. Но понятием культуры народа я пользуюсь в смысле *свободного* сообщества; только оно вообще может обосновать, на мой взгляд, понятие «народ». Как чистое действие музыкальной гармонии обуславливается чистотой и самостоятельностью отдельных звуков, из слияния которых она получается, так и внутреннее единение многих людей, которое, собственно, и делает их народом, обуславливается в конце концов культурой каждой отдельной личности. Но что та сторона вопроса об образовании, которая касается прямо *отдельной личности*, тоже имеет свое своеобразное значение, — это должна показать последняя лекция. Таким образом, не примыкая непосредственно к предыдущим, она тем не менее не лишена известной существенной внутренней связи с ними.

Первые пять лекций возникли по поводу, который уже сам по себе заслуживает быть отмеченным. Известный «Рейн-Майнский союз народного образования» устроил осенью 1910 года одну из своих «народных академий», на этот раз — в Веймаре. Эти «народные академии» представляют периодические съезды, посвященные не столько практической работе народного образования, сколько взаимному свободному обмену мнениями и как теоретическому, так и практическому поучению всех тех, кто занят работой народного образования, но хочет при этом не оставаться на одном уровне, а подвигаться все дальше вперед. На этот раз явилось от 60 до 80 участников, поместившихся на все время этой «академии» (10 дней) — меньшинство по крайней мере на несколько дней — в славящемся ремеслами городке, дорогом каждому немцу по воспоминаниям самого

благородного характера. Все собирались ежедневно с утра и оставались вместе до вечера, чтобы не только прослушать целый ряд докладов, касавшихся всех областей свободной работы на ниве народного образования, но и обсудить их самым основательным образом. Все участники жили эти дни в полном смысле слова вместе; сходились и вечером если не для художественных или научных целей, служивших примерами или пробами, то для продолжения не доведенных днем до конца прений, и редко расходились по домам раньше полуночи. Теоретический базис этих прений, всесторонне касавшихся всех ветвей свободной работы над народным образованием, должны были образовать лекции, предлагаемые в этой книге и более широкому кругу читателей в неизменном виде, за исключением вполне понятных стилистических поправок. Задачей их было набросать, опираясь на практическую деятельность и принципы *Песталлоцци*, нечто вроде *системы всеобщего народного образования*, начиная с колыбели и до могилы, показать его сложно разветвленную работу в строгом *внутреннем единстве*, воскресить в памяти самих работников высшие и отдаленнейшие *цели* этого образования.

Меня не удивит, если нарисованный мною идеал в целом покажется кому-нибудь из читателей, прочитавших эти лекции, но не посвященных в практическую работу народного образования или знакомых только с отдельными сторонами ее, слишком чуждым реальной жизни или даже утопичным. Я сам с давних пор занимаюсь этими вопросами теоретически, но не практически. Поэтому такого рода сомнение далеко не чуждо мне. Но именно потому я считал неоценимой для себя возможность изложить — и притом во всем их безусловном идеализме — мои так долго лелеяемые, теоретически каждый раз вновь проверявшиеся мысли, серьезно не опровергнутые, между прочим, *ни в одном* пункте, но оставшиеся чуждыми господствующей практике, перед собранием, почти без исключения, *опытных практиков*, чтобы заключить из их одобрения или противоречия, какие из мыслей, много или мало, будут в состоянии выдержать пробу практики. Я вправе сказать, что мои мысли выдержали эту пробу больше даже, чем я ожидал. Я, к моей радости, ежедневно и ежечасно убеждался не только из прений по поводу этих докладов, но и из всего того обширного материала, какой излагался каждым оратором из его практики, что большая часть того, чего требую я, целиком или почти целиком, часто во многих местах самостоятельно, уже найдена и зарекомендовала себя в чисто практическом опыте или по меньшей мере, с точки зрения уже достигнутого, оказалась настолько близкой, что люди, знакомые по ежедневному опыту с практическими трудностями дела, без оговорок признали эти идеи возможными и обещающими успех. Почти *ни в одном* пункте мне не пришлось услышать слова «невозможно», столь излюблен-

ного у друзей застоя. Правда, во всем этом круге мужчин и женщин, различного положения в жизни и различных профессий, различных социальных, политических и религиозных убеждений, начиная от священника и директора семинарии и кончая простым рабочим, господствовало такое поразительное единство основного убеждения, такой безграничный деятельный идеализм, такое горячее желание не довольствоваться никакой до сих пор достигнутой целью, но стремиться все дальше и дальше, что могло показаться, что в этой среде слово «невозможно» вообще вычеркнуто из словесного обихода. В самом деле: нет ничего невозможного, раз на него направлена серьезная *воля*. А эта серьезная воля, — в чем мы убедились все к нашему глубокому удовлетворению в эти незабвенные дни, — пробудилась у многих, и везде, где бодро и смело перешли к делу, она показала себя прямо неодолимой силой. Пусть же эта книга не только сохранит память об этих днях у того достойного круга сотоварищей по работе, которому принадлежит первое право на нее, но и поможет далеко за пределами его пробуждать такую же честную и решительную волю взяться самим за это бесконечно высокое или бесконечно трудное дело, или, если другие задачи не позволят им найти для этого силы и время, по крайней мере помогать косвенно, насколько у каждого есть возможность.

Последняя лекция, прочитанная в Марбурге 22 июня и в Мюнхене 22 октября 1910 г., ставит вопросы современного культурного развития с точки зрения настроения (поскольку у меня была возможность перенестись в него) тех, кто ощутил в своей собственной внутренней неудовлетворенности невыразимые трудности современного положения и пожелал начать прежде всего с совершенствования самого себя. Остается только пожелать, чтобы мне удалось с возможной убедительностью показать, что самоценность *личности* развивается сильнее всего как раз в скромной безличной преданности делу, именно — *общественному* делу; что именно стремление к освобождению личности, индивидуальности должно вести к *социальной* работе, которая по ее конечному смыслу будет всегда *работой над социальным образованием*.

У кого явится потребность в более глубоком теоретическом обосновании изложенных здесь мыслей, тому мы можем указать на перечисленные ниже сочинения автора, кое-что из содержания которых по существу дела повторяется в более или менее свободной связи и в этих лекциях.

Автор

Марбург, декабрь 1910

Сочинения автора, которые имеют отношение к содержанию этих лекций и служат более точному обоснованию и дальнейшему развитию изложенных в них мыслей:

«Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общения». СПб., 1911. Изд. О. Богдановой.

Gesammelte Abhandlungen zur Socialpädagogik. I Abth. Historisches, 1907. Здесь, между прочим, «Идеи Песталоцци об образовании рабочих и его взгляды на социальный вопрос» (эта статья появилась также отдельно); «Песталоцци и женское образование» (отдельное издание — в Лейпциге у Dürr'a).

Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet, 1909. Особенно статья II: «Индивидуальность и общество». (Есть русский перевод: «Философия как основа педагогики». Перевод под ред. Шпета. Изд. Ключкова. Москва).

Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Socialpädagogik. 2-е изд. (Tubingen, Mohr), 1908.

Religion? Ein Zwiegespräch (в сборнике «Weltanschauung». Berlin, Reichl), 1911.

Joh. Heinrich Pestalozzi. Часть I: Pestalozzis Leben und Wirken. 2-е изд., 1910. Части II и III: Избранные места из сочинений Песталоцци (Langensalza, Gressler), 1905.

Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen (в монографиях: Aus Natur- und Geisteswelt), 1909.

Ueber eine mögliche Umbildung der Familienerziehung in den arbeitenden Klassen (Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, 1910, V, Leipzig, Teubner).

Volk und Schule Preussens vor hundert Jahren und heute (Giessen, Töpelmann), 1908.

Ueber volkstümliche Universitätskurse. «Universitätsausdehnung. (Akad. Revue II, München, 1896. Ср. также: Comeninsblätter. T. VI, и Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen, XVIII).

Sociale Erziehung (Volksbildungsarchiv. T. I. Berlin, Heymann), 1909.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ПЕСТАЛОЦЦИ

Здесь, в Веймаре, нам невольно вспоминается *Гете*. Но сама тема наша указывает нам на другую крупную фигуру того времени — на *Песталоцци*. Гете и Песталоцци — это дети одной эпохи и одного духа. Во многом они выступают как братья; их соединяют несомненно родственные черты. Позади обоих стоит *Руссо*; около, между ними — *Гердер*.

Всем им обще необыкновенно глубокое самобытное непосредственно теплое отношение к *человеку*, к чистой человечности, к человеческому *образованию*. Гете демонстрирует нам его своей *жизнью*; Гердер превращает его в широкое, всегда живо воспринимавшееся *учение*, Песталоцци же подходит непосредственно к самой сути *дела* — воспитать в человеке человека.

Это стремление носит у всех них прежде всего индивидуалистический характер: оно направлено на отдельную обособленную личность, но при этом оно все-таки направлено на общечеловеческое и прежде всего не ограничивается рамками класса и сословия. Все они обнаруживали поразительное согласие в своем непредубежденном отношении к самому простому народу, в глубоком понимании изначальности, непосредственности и связанной с ними силы и правдивости, которые так часто сказываются в народе. Правда, всех их побудил к этому Руссо; но ему удалось разжечь в них эту искру потому, что то же стремление к изначальности и непосредственности, которое называли «природой», жило в них самих. Именно эта черта отличает наряду с другими крупными достоинствами произведение Гете «Страдания Вертера», которое прежде всего вспоминается нам в Веймаре; да и вообще в этом произведении нам особенно дорога фигура молодого Гете.

Но хотя Гете и Песталоцци завязали личное знакомство, их все же не влекло друг к другу. И, в сущности говоря, это понятно, потому что при всем согласии между ними была все-таки глубокая разница. Гете в конце концов остается всегда самим собою. Его дух и сердце были достаточно велики и широко открыты для восприятия всех видов человеческой судьбы и человеческого существа; то же самое проявляется и в его отношении к простому народу. Он чувствует в нем, как, с другой стороны, и в ребен-

ке, нечто изначальное, близкое к горячо любимой, желанной природе. Но это была только одна часть того бесконечно многого, что интересовало его. Песталоцци же отдает одной этой части всю свою душу. Он видит и чувствует невыразимую запущенность и невнимание к святым силам, которые спят в народе, а познание этого зла и решение от него избавиться в нем нераздельны, подобно тому, как кто-нибудь видит на дороге смертельно раненого и не расспрашивает, и не размышляет долго, помогать ли и как помогать, и его ли это дело, а просто бежит, ищет помощи и берется за нее, где только она попадается ему, и, таким образом, совершенно бессознательно, под натиском нужды и момента, найдет, может быть, то, что помогает. Такое впечатление производит на нас и деятельность Песталоцци. В этой непосредственности участия, в этом почти материнском инстинкте любви есть нечто женственное. «Все для других, для себя — ничего» — так гласит надпись на его памятнике; действительно, это слова, в которых выражено слишком много даже для самого великого из людей, но из тех немногих, о ком можно было бы с некоторым правом сказать это, едва ли найдется хоть один, к кому бы эти слова так подходили, как к Песталоцци.

Этим, может быть, и объясняется некоторая легкая антипатия между ним и Гете. Песталоцци безусловно неправ, видя в Гете второго Вольтера и князя в царстве духа, который, однако, «для блеска царства пожертвует миллионом народных благ». Такое впечатление могло в самом деле возникнуть, судя о Гете по первому периоду его пребывания в Веймаре. Ведь у Песталоцци было несравненно больше теплоты, больше глубокой любви к людям, чем в духовно высокостоящем и тоже отнюдь не бесчеловечно безучастном, но все же неприветливом, скорее презирующем людей, насмешливом Гете. Но это сравнение характерно для отношения Песталоцци к Гете. Правда, что счастье и страдание человечества Гете вбирает прежде всего в *свою* душу, чтобы таким образом увеличить их. И как поэт он имеет на это полное право; его работа для человечества заключалась в том, что все воспринятое его душой передавалось им, как верное отражение в зеркале, только очищенным и преображенным; эти с болью и мучениями воспринятые переживания отделялись от его души и переходили в его поэзию. На долю Песталоцци выпала другая задача: непосредственная работа в области народного воспитания и воспитание для целей народного воспитания. Этому делу он посвятил всю свою долгую жизнь, полную горячей тяжелой борьбы и усилий. Серьезность стремлений привела его и к собственной теории: ему важно было найти обоснованную истину, а это невозможно без глубокого размышления. Он высоко ценит также силы поэтического творчества, в которое вносит свою щедрую лепту, и в лучшие моменты приближается в этом отношении к Гете.

Но все это остается подчиненным главной могучей *нравственной* задаче, которая обратила его в свое орудие — задаче создания воспитания, народного воспитания и служения ему. И в религии также его личная потребность в вере не занимает первого места. Религия имеет для него значение только последнего возвышения и освящения этой нравственно человеческой задачи. Его религия — религия чистой человеческой любви; *деяние, полное любви к человечеству*, только оно одно имеет для него характер чего-то Божественного.

Именно таким он главным образом и ценен для нас и должен во многом служить нам образцом. Конечно, теперь внешние и внутренние условия народного воспитания совершенно иные, почти все — как помогающие делу, так и препятствующие ему в отдельности; но Песталоцци проникает в глубь человеческой природы, и мы, таким образом, легко находим и в наше время точки соприкосновения с ним. При серьезности своей потребности в истине он доходит до таких основ человеческого образования, которые не зависят от времени и обстоятельств, а даны в «природе» человека. Но все эти глубокие размышления постоянно вытекают у него из дела и опыта, из непосредственности *жизни в его труде*, а не из отвернувшегося от жизни умозрения. В нем прежде всего всегда подымало голос непосредственное «*наглядное представление*», интуиция. Он «*чувствовал идеи*» — сказал про него кто-то. Только после этого следует попытка логического выяснения этих мыслей, которая не всегда вполне достигает своей цели; поэтому понятия, которыми он пользуется, указывают на постоянную борьбу и искания. Но для того, кто хочет следовать ему, именно эта незаконченность, эта неустанная работа и борьба за истину являются особенно поучительными и побуждающими к деятельности. По крайней мере, следуя за ним, вы никогда не рискуете остановиться на какой-нибудь догме и забыть, что надо идти в мыслительном процессе дальше и прибегать к постоянной проверке, прежде всего — к необходимой проверке на практике.

Но так как все, что имеет отношение к теории, вырастает у него только из самой работы, то нам необходимо прежде всего проследить историю его работы в области народного воспитания. При этом мы, в общем, будем следовать ходу его жизни, не вдаваясь, однако, в его биографию, хотя она тоже представляет большой интерес.

Генрих Песталоцци был швейцарец, уроженец Цюриха. Итальянский оттенок его фамилии объясняется тем, что один из его предков в силу религиозных стеснений переселился во времена Реформации из местности, прилегающей к озеру Кома, в Цюрих. Он сделался там родоначальником патрицианской семьи, занимающей и до настоящего времени видное положение. Однако наш Песталоцци происходил от не особенно богатой

ветви этой большой семьи. Отец его умер рано, и после него осталась вдова с тремя детьми; это была скромная благородная женщина, с которой простая девушка-служанка с трогательной верностью поделила все заботы по хозяйству и воспитанию детей. Таким образом, Песталоцци рос в скромных, почти стесненных обстоятельствах, как дитя народа.

Я оставляю время его учения в стороне. Уже с юношеских лет в нем проснулся живой интерес к жизни; в то время только что появились значительные произведения Руссо; они произвели зажигательное впечатление на весь мир и нашли особенно благоприятную почву в Цюрихе, где *Бодмер* уже давно проповедовал не только в литературе, но и в политических, социальных вопросах, а также и в вопросах народного воспитания, возвращения к «природе». Он не был обыкновенным учителем, а стремился к непосредственности и при обучении юношества. Поэтому, вероятно, все лучшее он давал своим ученикам во время прогулки или в кругу друзей. Под его руководством образовался совершенно свободный союз юношей — Гельветское общество в Герве, одним из самых деятельных членов которого и стал Песталоцци. Руссо указывал особенно на *Плутарха*; у них обоих члены союза черпали свое преклонение перед стоическим самообладанием, перед античным и старошвейцарским республиканским образом мыслей. Это как нельзя лучше сочеталось с указанием Руссо на народ вообще и на гражданскую свободу и равенство. Ко всему этому Песталоцци относился быть может серьезнее, чем кто-либо другой. Одно из сохранившихся произведений его юности, названное «Агис», появившееся без заглавия в «*Lindauer Journal*», изображает в горячо написанной, красноречивой форме социальные реформы царя спартанцев Агиса (в третьем столетии до Р. Х.) и говорит о почти революционном настроении Песталоцци, не достигшего тогда еще двадцати одного года. Одно время он мечтал сделаться чем-то вроде защитника народа и потому хотел заняться изучением права. Насильственное же распадение этого союза, во время которого, между прочим, и ему пришлось подвергнуться довольно безобидному судебному допросу, в соединении с пониманием своей непригодности к такой роли, положило конец его мечтам.

Теперь его захватил другой идеал Руссо — идеал земледельческого труда. И с самого же начала к этому присоединилось намерение изучить народ и способы повышения уровня народного хозяйства и *воспитания народа*. И это вполне соответствовало духу времени; но опять-таки никто так серьезно не взялся за дело, как Песталоцци. Он не идет в народ с фотографическим аппаратом, чтобы сделать с него несколько захватывающих снимков, которые можно было бы потом использовать в литературном и поэтическом отношении, а он берет на свои плечи всю тяжесть и кропотливость его труда. Так как он не был особенно хорошим хозяином,

то скоро оказался в очень тяжелом положении и по собственному опыту узнал, каково живется человеку из народа, где ему «обувь давит ногу»¹ и где и как надо помочь ему.

Но больше всего забот уже в юности доставила ему мысль о воспитании народа. Еще отроком, живя у своего деда, деревенского пастора в Генге, недалеко от Цюриха, он многократно наблюдал, как насильственно разрушаются первобытная сила и свежесть деревенских детей двойною бедностью — школы и фабрики. Теперь, когда он жил совершенно как равный народу и с любовью занимался также воспитанием своего сынишки, его с удвоенной силой охватило чувство возмущения духовной запущенностью юношества из народа. Он чувствовал, что того воспитания, которое было больше всего необходимо народу, воспитания к полевой и фабричной работе, им не дают. Ему казалось, что он ясно видит, как надо помочь делу, и, движимый в то же самое время и собственной нуждой, он взялся преобразовать свою усадьбу «Новый двор» в воспитательное учреждение для бедных деревенских детей. Первые предварительные попытки привели к ободряющим результатам: он нашел сочувствие и поддержку своему плану в среде более близко стоящих к нему людей и стал приводить его в исполнение. В течение шести лет выдерживал он тяжелую борьбу, но затем принужден был уступить: преодолеть внешние и внутренние трудности надолго оказалось невозможным. Тем не менее этот опыт доказал ему принципиальную возможность такого дела.

Основная мысль его состояла в том, чтобы сделать *центральным пунктом воспитания* юношества *работу* — самый простой труд, направленный на заработок; все же остальное должно только примкнуть к этому ядру. Но работа эта должна совершаться в теплой, сердечной, домашней обстановке. Почему? Потому, что вся та помощь, которую можно оказать народу в деле повышения его уровня, должна быть только *помощью к самопомощи*. Воспитание хозяйственной самостоятельности — вот что казалось ему самым необходимым. Новое положение народа сделало необходимым и новые приемы его воспитания. Проникновение *промышленности* в деревенские круги подействовало вначале в сторону опасного разложения. И этому нельзя было противостоять: развитие промышленности являлось делом внутренней необходимости, и воспитание теперь должно было тоже приноровиться к новым условиям. До сих пор бедняк получал от промышленности только вред, теперь же он должен был получить от ее благ принадлежащую ему по справедливости часть. А промышленная работа сама по себе вполне совместима с полным развитием у человека «головы, сердца и руки», больше того — она заключает в себе превосход-

¹ Немецкая поговорка. — *Прим. перев.*

ные средства к гармоническому созреванию и ума и сердца; только эта цель не должна унижить человека до простого средства, а средство, или заработок, в данном случае — промышленная работа не должна быть возвеличена до господствующей цели. Она прежде всего не должна служить только прибыли предпринимателя, а сама должна быть направлена на служение более высоким целям человеческого образования. Следует ли посылать детей бедняков на ближайшие фабрики, где они находятся в плохом воздухе и где ими пользуются, как машинами, где они ничего не слышат об обязанностях и нравственности, где подавляются их голова, сердце и тело или где они остаются по меньшей мере неразвитыми и нетронутыми культурой? «Сохрани меня, Боже, от этого!.. Нет, право, на нас лежат более серьезные обязательства по отношению к образу и подобию Бога — человеку, по отношению к нашим братьям! Как не велика, как не значительна разница между великим мира сего и нищим на улице, как одинаковы они по существу! Почему мы забыли это? Разве это всегда было так? Или наше столетие с его вечно обособленными кругами, с его вечным стремлением к меньшей отзывчивости больше всех столетий виновато в том, что наше сердце мертво, что мы не видим больше и не чувствуем, что у сына нашего работника тоже живая душа, которая вместе с нами жаждет удовлетворения в ее человечности? Нет, сын страждущего, потерянного, несчастного не для того только здесь, чтобы вертеть колесо, ход которого возносит гордого гражданина». Но Песталоцци не думает утверждать отсюда, что достижение конечных нравственных целей при промышленной работе менее возможно, чем в других воспитательных учреждениях: «При всех обстоятельствах и при всякой работе человек остается одинаково способным к хорошему. Безнравственность фабричных рабочих, единственной конечной целью и единственной точкой зрения которых является доход, не дает права делать общих заключений. Пусть попробуют воспитательные и нравственные конечные цели сделать первыми конечными целями какого-нибудь фабричного заведения, и они будут достигнуты там, как и во всяком другом учреждении. В этом отношении важно намерение, твердая серьезная конечная цель. Сердце руководится только сердцем... Прясть или пасти, ткать или пахать — это само по себе не может сделать нравственным или безнравственным». Упорядоченная деятельность, бережливость, послушание, скромность, мирная покойная радость, доставляемая трудом, — короче, все такие нравственные свойства, которые подобного рода учреждение должно бы было развивать в своих питомцах, несомненно повысили бы и продуктивность работы. Но прибыль не должна быть конечной целью, а только средством к истинной конечной цели нравственности, к направлению и воспитанию сердца для восприятия всего хорошего.

Спустя приблизительно одно поколение, благородный социалист Роберт Оуэн довольно продолжительное время успешно проделывал подобный опыт с более подходящими средствами. Школы Верли в Швейцарии возникли по почину Песталоцци. Но, выходя значительно дальше за пределы создания школы для бедных, Песталоцци сознательно и твердо дал разрешение вопроса о *воспитании рабочих*, которое уже не могло заглухнуть. В наше время за него снова взялся особенно Кершенштейнер в Мюнхене. Он совершенно в духе Песталоцци провозглашает: «Профессиональное образование или обучение определенной работе стоит на пороге образования человека». И в этом отношении он может опираться не на одного Песталоцци, а на Гете, Шиллера, Вильгельма Гумбольдта, на Канта, Фихте, Карлейля, на художественную цену работы, в указании на которую сходятся Милье, Монье, Сегантини и многие другие. К этому вопросу мы еще вернемся; пока же отметим только одно, а именно, что Песталоцци меньше всего хотел бы подчинить образование человека профессиональному образованию, он часто и недвусмысленно высказывает совершенно противоположный взгляд. Но все *словесное* образование должно быть, конечно, подчинено образованию, направленному на знание вещей, а такое истинное образование есть образование путем *дела*, непосредственным продуктом труда, созидающей *работой*. Отсюда берет начало истинное познание, а из познания, в свою очередь, возникает слово. Точно так же и Фаусту хотелось бы заменить выражение «Am Anfang war das Wort»² словами «Am Anfang war die Tat»³. Почему? Потому, что в ней, в деятельности, заключается *непосредственная жизнь*, осуществленная действительность; слово есть только тень дела, оно оживает только тогда, когда становится в определенное отношение к нему. В деле, в творческой работе, — так Песталоцци развивает позже эти мысли и теоретически, — соединяются силы познания и воли; нет основательного познания, нет истинного, твердого и энергичного волевого акта, которые не возникали бы из работы и творчества и не черпали бы оттуда свои лучшие силы. Работа — это пища духа. Наука и нравственный, религиозный или художественный образ мыслей, если откажутся от постоянной пробы и проверки себя на живом деле, утрачивают соки и силы и становятся поблекшими, вялыми, как от недостатка питания; они утрачивают характер истины. Таким образом, воспитание должно бы было прежде всего поддержать и укрепить эту коренную силу человеческого образования, а мы, по-видимому, часто требуем цветов и плодов, не позаботясь предварительно о здоровой почве, в которой могут развиваться корни.

² В начале было слово.

³ В начале было деяние.

Но опыт Песталотци скоро потерпел неудачу. Результат его работы вылился в целую массу идей, которые он потом всесторонне изложил в своих литературных произведениях во время своего невольного отдыха в продолжение восемнадцати лет, стоя в стороне от непосредственной работы воспитания.

Первым созревшим плодом был «*Вечерний час отшельника*», это была первая попытка выяснения основ человеческого образования. Основные мысли и требования этого трудного по содержанию произведения таковы: изначальность человеческого образования, а потому его общий характер (так как природные задатки есть у каждого), его независимость от положения и условий жизни; безусловное подчинение профессионального образования воспитанию человека, но при этом его необходимое обоснование на определенном положении и обстоятельствах каждого, на его «непосредственных условиях», т. е. на жизни и деятельности, а именно: воспитание в человеческом обществе, корнем и непосредственной основной формой которого является семья, ибо на ней прежде всего вырастает союз граждан как семья семей; мало этого, требование наивысшего, идеального сообщества людей как детей *одного* отца, на что указывают постоянные символы религии, является последним, высшим расширением тех же самых общественных связей, самой естественной, а потому и самой жизненной и жизнеспособной формой которых является и останется всегда семья.

Но это только мысли, «схваченные чувством идеи», отделившиеся от его души и вылившиеся с отпечатком борьбы в высокопоэтическую форму выражения, как будто в вечерний час вам шепчут их на ухо, как тайну. Совершенно иначе обстояло дело, когда те же самые идеи превращались в живую *историю*. Эта история должна была быть непосредственной историей народной жизни, именно такой, какую он пережил сам в вполне определенной швейцарской обстановке и в условиях, которые соответствовали его времени и окружающей действительности. Таким образом родился роман «*Лингард и Герфуда*»; это произведение более драматическое, чем этическое, появилось сначала в одном томе и состояло из ста, часто очень коротеньких, сцен. Это была захватывающая деревенская история, какой еще никто не писал до него, и только немногим удалось позже достигнуть такой убедительной правды описания жизни. Но целью его было не художественное исполнение: оно предназначалось исключительно для поучения народа; глубокая сосредоточенность на своем предмете обратила его невольно в поэта. Это поучение мудро прячется в высоконаглядном изображении действительной жизни народа. Так по крайней мере представляется, судя по первому тому; в продолжениях на первый план все больше и больше выступает цель поучения,

и все произведение принимает по форме почти вид рассуждения, во вред литературной ценности и на пользу самого дела.

Фабула рассказа коротко следующая: швейцарское село Банналь, находившееся под слабым управлением недавно умершего человека, в особенности же от действий дурного фохта (старосты) Гуммеля, опустилось до крайней степени. Даже лучшим людям села грозила опасность впасть в общее бедственное положение; так было с добродушным каменщиком Лингардом, которого можно было легко провести. Его хорошая жена, Гертруда, набирается храбрости встретить грудью опасность, которую она ясно видит перед собою, откровенно рассказывает все доброму, предусмотрительному молодому помещику Арнеру фон Арнгейму. Одновременно с этим плутни старосты, которые могли свободно процветать под управлением прежнего господина, дошли теперь до такой степени запутанности, что он и сам запутался в них и неудержимо катился вниз. Этим самым дается возможность вернуть село на здоровый путь. Эта простая картина разыгрывается в высшей степени жизненно в целом ряде коротких сцен. Благодаря им нам становится доступной деревенская жизнь во всех ее живых деталях, и мы заглядываем почти в каждую бедную избушку. Деревенский народ показывается нам и в будничном и в праздничном платье, во время работы и за болтовней, дома и на улице, в ресторане и в церкви, в парикмахерской и на сельском сходе. Рядом с ярким светом рисуются глубокие тени — столь полные задушевности, почти трогательные сцены в комнатах Гертруды и Руди перемешиваются в редком контрасте с дьявольскими проделками старосты и гнусностями его великолепно обрисованных сотоварищей. А вот невероятно комичный случай, когда староста в полночь из мести хочет бросить камень в своего господина в глухом лесу, но идущий по той же дороге продавец кур с фонариком наверху своей корзины, как черт, воплотившийся в человека, заставляет обьятого ужасом фохта броситься бежать вниз с горы.

Чему же учит нас эта история? По-видимому, повседневным вещам: молиться и работать, быть честным, остерегаться пьянства; управляющим — народа не притеснять и не эксплуатировать, а подданным — не давать себя в обиду, избегая собственных ошибок, которые легко приводят к этому и до некоторой степени оправдывают притеснение и эксплуатацию. Господин (перед нами все еще вполне феодальный режим) должен неустанно заботиться о народе, поддерживать и защищать честную работу, зорко следить за нечестными низшими чиновниками и храбро бороться с темными народными предрассудками. Может быть, все это и не покажется нам новым и особенно глубоким. Но эта часть служит только фундаментом, продолжение идет все значительно глубже. Вторая часть захватывает зло в самой коренной форме. В старосте как будто сочеталась испорчен-

ность всего села; исследование его предыдущей жизни, история развития его характера ведут в дебри учения о социальных болезнях, в философию преступления. В это же самое время в своей захватывающей статье «Законодательство и убийство детей» Песталоцци, опираясь на судебные акты, великолепно обработал и другую главу этой серьезной науки. То, что можно найти уже у Платона, что Томас Мор в своей «Утопии» (1516) выразил с не меньшей ясностью, но что только научная криминология нашего времени старается выяснить и строго обосновать в широких размерах, — все это Песталоцци представил в непосредственной наглядности и выразил с потрясающей правдивостью, именно — серьезную *вину общества* в преступлении. Преступники — это те же люди; в каждом имеются зародыши болезни; каждый может стать преступником, если попадет в положение, которое способствует «развитию в нем злого семени, как из одного единственного колоса может вырасти целая четверть хлеба». И он делает следующий великий вывод, для которого даже у современных криминалистов не хватает достаточной свободы от предрассудков: с преступниками нельзя обращаться иначе, как с людьми. Обращение с ними должно быть направлено исключительно на то, чтобы уничтожить в *них самих* последствия преступления. Все остальное будет не чем иным, как «жалкой охотой на озверевших людей», которая почти совершенно не достигает своей цели.

Наконец, наше время, считаясь с горькой необходимостью, обратило серьезное внимание на задачу *охранительного воспитания* как на предупреждение в тех случаях, где есть опасность погрязнуть в преступлениях. При этом опыт не раз приводил к дурным результатам, особенно в воспитательных учреждениях; поэтому интересно отметить еще и теперь, что Песталоцци рекомендует главным образом прибегать не к таким воспитательным учреждениям, а к размещению преступников в деревенские семьи. И теперь делаются такие пробы, часто с большим успехом. Тем не менее общими идеями здесь всего не сделаешь, здесь требуются точное знание и практическая способность обращаться с этим самым тяжелым элементом народа. Нам нужны знающие народ и решившиеся жить с ним мужчины и (этого не следует забывать) женщины. При иных условиях спасение на этом пути невозможно.

Учение о социальных болезнях указывает путь к учению о социальном здоровье, от патологии к гигиене. Только здоровое и прежде всего укрепляющее *воспитание* народа, основанное на действительно коренных силах жизни, может отнять почву у преступления. Задачу — заложить основание этого непосредственно прогрессивного положительного воспитания — ставит себе в особенности третья часть романа.

«Только обманщики и обманутые не касаются причин, когда речь идет о следствиях», — сказал однажды Песталоцци. Поэтому он в своем романе

старается, невзирая ни на что, вскрыть основания, которые с разных сторон объясняют так глубоко проникнувшую испорченность деревенского народа. Как само преступление, так и причины его прежде всего социального происхождения: внезапный переворот хозяйственных основ в жизни народа благодаря неожиданному, быстрому проникновению промышленной работы, промышленного заработка в совершенно неподготовленное и невооруженное для этой борьбы деревенское население — вот что было решающей причиной. В спокойном, равномерно длящемся состоянии, особенно при исключительной или преимущественной сельской работе, замечается также постоянное развитие очень простого, но соответствующего хозяйственному положению сельского населения и достаточного образования. Лишь великий, только что объявившийся тогда общий переворот в хозяйстве от хлебопашества к промышленности, — эта «революция в вопросах пропитания», как его удачно назвал однажды Песталоцци, — привел к тяжелому кризису и в воспитании рабочего народа. И вот он призывает на помощь все силы — законодательство, администрацию, правосудие, светское и духовное воспитание, которые должны взяться за это дело, чтобы точно координированными мерами создать новую почву для воспитания народа. Все хозяйственные установления должны быть основательно взвешены: необходим строгий контроль выручки и потребления, проникающий даже в отдельные хозяйства; соответствующие этому гражданское управление, гражданское и уголовное законодательство, порядок общей дисциплины и нравов, религия. Все это для него только составные части «более высокой полиции» (т. е. политики, дипломатии), которые в своей *единой* общей связи должны быть направлены к одной и той же конечной цели, — воспитать в человеке человека, обратить дикое существо в разумное, при этом всегда принимать во внимание великий переворот, который вызвала промышленность во всех условиях жизни. Переворот этот сказался тогда, правда, едва заметно, но потом проявил свое беспримерно сильное и решающее влияние на всю жизнь не только одного или нескольких народов, но и на жизнь всего человечества.

В этом заключается великое открытие Песталоцци; мы резюмируем его коротким лозунгом — «*социальная педагогика*». Делали попытки умалить значение этого факта, говоря, что все это само собой разумеется и, в сущности, всегда принималось во внимание, что воспитывает только общество, а воспитание только обосновывает общество. Конечно, это верно, но верно также и то, что в настоящее время нет правильного здорового отношения между воспитанием и обществом, а значит, и социальная педагогика со всей строгостью ее требований в том виде, как мы познакомились с ней по Песталоцци, не осуществлена, а должна быть еще создана. Таким образом, этот лозунг действительно на месте.

Важно прежде всего то, что воспитание народа не является изолированной задачей, а оно должно вступить в связь с *целым народной жизни*. Ведь оно должно воспитывать для *жизни* и вместе с тем само это воспитание органически входит в общую жизнь народа. Следовательно, ни один из факторов, обосновывающих вообще народную жизнь в обществе, не может пройти бесследно для задачи народного образования. Необходимо при этом подчеркнуть особенно то, что Песталоцци неустанно требует прежде всего *собственного участия народа* в выполнении задач народного воспитания. Так по крайней мере гласят его незабвенные слова: «Выглядит так, как будто люди не должны заботиться о своих собратьях; вся природа и вся история взывает к человеческому роду: каждый должен заботиться о себе сам, никто не позаботится о нем и никто не может о нем заботиться, и самое лучшее, что можно сделать для человека, — научить его делать это самому».

Восстановление *семьи*, разрушение которой неупорядоченной фабричной работой отмечалось неоднократно уже тогда, а вместе с этим и семейное воспитание — это первое, непеременимое условие для всего дальнейшего развития, так как неуловимые корни общества вообще находятся в маленьком сообществе — семье. Для того же, чтобы поддержать ее или восстановить, необходимо, чтобы отдельные семьи обоюдно поддерживали друг друга. Гертруда, жена бедного каменщика, проявляет участливое отношение к судьбе хозяйства своего еще более бедного и подавляемого нуждой соседа Руди. Затем Песталоцци заставляет всех более разумных и нетронутых еще пороком мужчин и женщин в деревне соединиться вместе для общего совета и дела. В особенности забота о школе становится общим делом всего села; она с тем большим правом может стоять в центре общественного интереса, что профессиональное образование, которое до сих пор было домашним делом (речь идет о примитивной форме домашней промышленности, именно о прядильной, а также садовых и полевых работах), переносится непосредственно в школу. Даже Гертруда, которая уже дома обучала одновременно с собственными детьми соседских детей прясть, работает теперь также в школе и подготавливает подходящие силы для преподавания этого труда детям. В школу вводятся также начальные элементы ремесел, а школьники, в свою очередь, обучаются быть садовниками, часовщиками, а также другим ремеслам, чтобы они могли в этих областях изучить и испробовать свои способности и свою пригодность к данной профессии. Так как новый учитель думает, что «его работа заключается не больше не меньше как в воспитании детей, то все, чего требует их *полное* воспитание, — все это лежит в кругу его профессии». Поэтому, кроме школьных занятий, он посвящает детям много времени для бесед, говорит с ними об их профессии и их обстоя-

тельствах, излагает им короткую историю деревни с очень полезными практическими советами; конечно, это есть главным образом история хозяйства. Через детей он приобретает и доверие родителей, а вместе с тем и верное воздействие на всю деревню.

Песталоцци хотел своими произведениями непосредственно служить народному воспитанию. Первому тому его романа посчастливилось, и он был прочитан в широких кругах народа. Тогда он попробовал сделать его еще более полезным, переработав книгу «Христоф и Эльфа», как *Кампэ* переработал Робинзона, в своего рода народный учебник. Предполагалось при этом, что деревенская семья с детьми, работниками, служанками и соседями каждый вечер прочитывает из нее одну главу и все совместно обсуждают ее. Но опыт этот не удался, а также еженедельник «Швейцарский листок», который он издавал целый год и писал там почти один, не нашел подходящей почвы, хотя в нем появлялись необыкновенно удачные вещи. Деревенский народ был еще слишком неразвит, чтобы даже своеобразно народный способ изложения Песталоцци оказался доступен его пониманию. Иногда он, правда, брал не тот тон, и тут пришлось многому учиться из опыта. И наконец, ведь само писание было совсем не то, чего он, собственно, хотел, а неудавшаяся попытка основать учреждение для бедных на долгое время лишила его возможности работать непосредственно в народе и вместе с ним в деле его воспитания.

Но мы должны несколько глубже вникнуть в идеи Песталоцци. Они рассчитаны исключительно на его время. Это время было временем *феодального управления* в определенной стадии — правда, приблизительно в стадии увядания; с другой стороны, *промышленность* того времени находилась, как уже указано, в самой зачаточной форме — в виде очень неразвитой сельской домашней промышленности. Тем не менее Песталоцци рассматривает вопросы с такой глубиной, что доходит до фундаментов, которые остаются в силе не только для настоящего времени, но и для всего обозримого будущего.

Короче говоря, все это можно свести к трем главным основным требованиям: 1) энергичное участие самого народа в более высоком общем образовании; 2) непосредственное, близкое отношение к *производительной работе* и вместе с этим к *хозяйственным основам* человеческого существования как природной почве, на которой должно разрастись все остальное; 3) при всем том строжайшее *подчинение профессионального*, а также *светского образования* общему *гуманитарному образованию*: хозяйственная работа, равно как и политический порядок, существуют для человека, а не человек для них.

Социальное направление задачи воспитания доведено у Песталоцци иногда почти до крайности. Воспитание человека, говорит он в одном

месте, есть не что иное, как «отделка отдельных звеньев большой цепи, которые соединяются вместе и связывают собой все человечество в одно целое, и ошибки в воспитании и обучении человека состоят большею частью в том, что отдельные звенья как бы отрываются от цепи и над ними производятся искусственные опыты так, как будто они существуют сами по себе, а не составляют кольца одной цепи», между тем как все дело заключается в том, чтобы «сделать достаточно сильными и подвижными отдельные звенья, не ослабляя их, и присоединить их к ближайшим, а также подготовить их к повседневному взмаху всей цепи и ко всем ее изгибам». В этих словах не выражена, конечно, в достаточной степени независимая, индивидуальная ценность человеческого образования. Не индивид существует ради общества, как это может показаться на основании этих слов; но нельзя сказать и обратного, так как индивиды существуют вообще только в обществе, как и общество — только в познании и воле индивидов. К совершенному образованию индивида принадлежит здоровое отношение к обществу, как и для истинного общества нужно полное свободное образование всех индивидов. Таким образом, не следует представлять себе отношения индивида и общества, как отношения двух враждебных лагерей, — в идеале, по крайней мере, их отношение должно необходимо принимать форму строгой согласованности. Правда, это уравновешенное отношение индивидуальной личности к обществу оказывается труднодостижимым и его трудно сохранить, и колебания в ту или другую сторону объясняют, почему то в обществе видели врага индивидуальной личности, то индивидуальность оказывалась врагом общества. Песталоцци не оставляет никакого сомнения в том, чего он требует для индивида, но только в обществе, а не отдельно от него, — полной самостоятельности, чистого и совершенного удовлетворения его человеческих потребностей. Он не задается целью сделать *людей более государственным*, а, наоборот, стремится к *очеловечению государства*, которое только тогда и возможно, когда общественные отношения между людьми принимают здоровую форму.

«Лингард и Гертруда» предполагает, как уже было замечено, феодальный строй. Во второй, сокращенной, переработке, которая появилась во время революции, автор настойчиво апеллирует к князьям и дворянству: вспомнить о своих обязанностях по отношению к порученному их покровительству народу и серьезно приняться за выполнение этих обязанностей, к чему лучшие из них, по-видимому, выражают некоторую готовность. К этому прибавляется серьезное предостережение: если они и теперь, когда дело дошло до такой крайности, не поймут своих обязанностей и не будут постоянно исполнять их, то они не должны удивляться, если история пройдет мимо них.

Во Французской революции она уже сделала это. Песталоцци одним из первых в своей среде твердо познал совершеннейшее распадение феодализма, внутреннюю необходимость этого разложения, а вместе с тем и *права демократии*. Но он не впадает в ошибку видеть спасение в одном только политическом освобождении. Был ли вообще в состоянии пренебрегаемый столетиями народ взять на свои плечи невероятно трудную работу, которая так внезапно выпала на его долю? Песталоцци тотчас же приходит к выводу (который, между прочим, сделали и лучшие из духовных вождей революции): свобода и равенство остаются не чем иным, как мертвыми фразами, до тех пор, пока для всего народа, до последнего человека, не будут найдены средства и пути его *воспитания*, которое одно только и может дать возможность по-человечески пользоваться добытыми правами. Гримаса революции его никогда не пугала: он определенно указывал на то, что анархия многих явилась только неизбежным следствием анархии немногих и что судорожные подергивания революции в Париже — это следствия того же состояния, которое осталось позади, а не того, в которое люди еще не вступили и только намеревались вступить; поэтому все эти факты не могли служить доводом против того, чего они хотели. Но Песталоцци энергично предостерегает от того, чтобы люди теперь в массе не совершали тех ошибок, которые с полным основанием ставили в упрек прежним господам. Он неустанно указывает на необходимость исследования *хозяйственных* и *педагогических основ* государства. Вопросы гражданского управления важны для него, конечно, тоже, и он решительно становится на точку зрения демократических требований, но в то же время подчеркивает, что от одной перемены в политике нельзя ожидать спасения. Он взывает к народу: «*Ты должен сам позаботиться о своем благополучии*. Самое лучшее, что могут дать тебе твои регенты (тогда в Швейцарии наступил уже демократический строй), — это хорошее управление, которое хотя и отличается от плохого, как хорошая пашня от плохой, но как на плохой, так и на хорошей пашне ничто не вырастает благодаря одной только пашне, а успех обеспечивается работой и семенами, которые ты употребляешь». Все дело сводится к «внутреннему возвышению нашей нравственности и гражданской силы». «Стыдно говорить о свободе людей в стране, где ничего не делается для того, чтобы поднять низший народ до уровня человеческого достоинства теми именно средствами, которыми только и можно сделать это, где, наоборот, прилагают все усилия к тому, чтобы сохранить неразумие детей и детей детей, чтобы строить на нем промышленные предприятия и получать из него выгоду». Свободное управление призвано, во всяком случае, положить основание именно этому внутреннему совершенствованию народа; поэтому Песталоцци решительно, более того, с воодушевлением выступает на защиту

его и ради него стоит даже за присоединение к Франции, которая «при всех человеческих слабостях ставит в своей возвышенной борьбе конечной целью всегда благо человечества, а своим паролем — права человечества». Само собой разумеется, что он стоит за свободу ремесел, за уничтожение налога в виде десятой части и всех господских податей и налогов. Далеко опередив свое время, он требует даже прогрессивного налога и освобождения от него людей с минимальными средствами, нормированными очень высоко, но именно в этом и обнаруживается, что он не хочет понимать экономическую свободу в смысле безграничной свободы эксплуатации со стороны капитала. Он, наоборот, в «Лингарде и Гертруде» довольно резко выступает в защиту государственного социализма. Экономическая жизнь народа ни в каком случае не должна быть предоставлена самой себе, хотя право собственности должно с определенными ограничениями остаться. Но пользование собственностью со стороны каждого должно находиться под строгим контролем; кто разрушает свое владение, тот лишается права свободно распоряжаться им, потому что для государства далеко не безразлично, когда хозяйства приходят в упадок. Оно не может предоставить случаю, чтобы «купец», который в настоящее время называется капиталистом, носил теперь в своем портфеле источник пропитания народа, как прежде дворянин — в своем сапоге, и чтобы он обыкновенно так же мало пользовался имеющейся у него возможностью влиять на состояние народа, как прежде дворяне — своим правом («Sporens»). Песталоцци настаивает на том, чтобы государство требовало от работодателей точного отчета о числе их рабочих, об их зарплатке и применении, какое дается этой выручке, чтобы государство приняло меры для охранения рабочих от эксплуатации со стороны работодателей и создало бы для них возможность соответствующего их человеческому достоинству существования. Он ясно видит колоссальную силу, которую дает собственнику обладание землей и ее сокровищами над несобственником, и при случае касается также вопроса о возможности общей собственности земли и общего использования ее продуктов (правда, не делая из этого принципиального требования).

Вот в такой мере он приближается к *социализму*, но всегда только в смысле равного права *человека* на достойное человеческое существование. Он хочет, чтобы человек не делался рабом вещей, а остался бы господином их, чтобы в конце концов заставить вещи служить только своему внутреннему человеческому образованию. Само по себе это возможно, потому что хотя и правда, что «обстоятельства делают человека», но и «человек делает также обстоятельства»; он обладает силой направлять их в различные стороны по своей воле, и тем, что он это делает, он принимает участие в образовании самого себя и во влиянии действующих

на него обстоятельств. Так, прежде всего институт собственности должен быть принципиально подчинен более высшей, нравственной цели человека, а не наоборот, т. е. собственность существует ради человека, а не человек ради собственности. Высшая собственность человека — дары духа и сердца требуют еще большего ухода и внимания, чем «земной прах»: когда же говорят, что нужно уважать, защищать и развивать материальную собственность, в чьих бы руках она ни находилась, иначе человечество погибнет, то это имеет еще большую силу относительно только что упомянутой высшей собственности человека — *ее* нужно уважать, защищать и культивировать, в чьих бы руках она ни находилась, иначе человечество погибнет! Развитие же промышленности Песталоцци всегда считал необходимым и не оспаривал, что для этого развития необходимы дух предприимчивости и польза предпринимателя; оно не должно только никогда вести к разорению рабочего. И претензии рабочего не должны рассматриваться как расчет на милость работодателя, а они представляют собой справедливое требование признания своей полной самостоятельности и человеческого и гражданского равенства. Песталоцци даже не требует безусловного равенства политических прав для всех, а признает, что участие в управлении должно стоять в известной зависимости от степени образования, которая при данных обстоятельствах может быть достигнута только отдельными классами народа, а потому и права косвенно ставятся в зависимость от собственности. Сначала надо привести в порядок голову и сердце, остальное произойдет само собой. Таким образом, Песталоцци требует заступничества государства за человеческие права более слабых. В конечном счете его образу мыслей меньше всего отвечало общее государственное признание; наоборот, все дело в том, чтобы каждый класс народа *заботился о себе сам*. Таким образом, механический коммунизм так же шел вразрез с его взглядами, как и механическая опекающая бюрократия. Самодеятельность каждого, участие в общих делах сначала в узком круге, а затем все дальше и дальше, включительно до участия в большом целом; одушевление общества, исходящее от индивида, от более близких отношений к более далеким, а не наоборот — таково то, к чему он стремился. Политически это была бы демократия с далеко проведенной *децентрализацией*. Но форма политического строя никогда не составляет для него главного интереса. Это именно форма, а не сущность. Серьезный и достаточно хорошо образованный народ сумеет уже сам найти себе подходящие политические формы; с другой стороны, мы ничего не добьемся тем, что дадим их ему раньше, а затем станем ожидать, что он потом вдохнет в них смысл и жизнь.

Поэтому от всех экономических и политических соображений Песталоцци возвращается постоянно к одному великому делу, «тому, в чем чув-

ствуется такая нужда», а именно к делу *воспитания*, на что уже указывал *Платон*, основатель социальной философии. Тем не менее Песталоцци не уклонялся от личного участия в политических делах там, где это, по его мнению, стояло в связи с его социально-педагогическими стремлениями. Когда революционное движение начало переходить на швейцарскую почву и как раз кантону его родины, на берегу Цюрихского озера, грозили тяжелые беспорядки, он серьезно и обдуманно старался примиряюще влиять на обе стороны, работая рука об руку со своим старым другом Лафатером. Вряд ли это удалось бы ему, но между тем французские войска уже вошли в Швейцарию, чтобы обратить ее в «Гельветскую республику». Песталоцци ожидал победы свободы не с этой стороны и не в таком виде; но так как свободные принципы уже провозглашались, то он наряду с другими лучшими людьми своего отечества с полным убеждением выступил за новый строй, не без некоторой надежды получить наконец под его покровительством возможность снова взяться за практическую деятельность в области народного воспитания.

И Песталоцци добился своего: после короткого, но имевшего большое значение пребывания в *Станце* последовало основание его воспитательного заведения в *Бургдорфе*, которое вскоре приобрело мировую известность и продолжалось потом в Мюнхенбухзее и Ифергене.

Время, в которое мы теперь вступаем, было великим временем его жизни, периодом полной и в то же время непосредственной деятельности, очень быстро распространившей свое влияние на самые широкие круги. Правда, одно время казалось, что направление этой деятельности стало иным, как будто великие социальные цели отошли теперь на задний план, а главный, пожалуй, даже исключительный интерес для него приобрели методы школьного преподавания и обучения элементарным предметам. Меж тем это лишь так казалось. Песталоцци продолжает стремиться к тому же, чего он хотел раньше. Но в эту пору, когда он сам снова погрузился в работу воспитателя, он ясно видит, как много еще нужно сделать, чтобы поставить народное воспитание, по существу, хотя бы только и в очень скромных размерах, на действительную здоровую почву. Очередною задачею теперь было установить сначала вообще истинные *элементы* духовного, а также нравственного и трудового образования вообще. Их еще совершенно не было, тем не менее они были известны и доступны широким кругам. Таким образом, надо было создать заново, начиная с самого основания, целое духовного, нравственного и трудового образования, а не только приблизить к народу в более подходящей форме уже готовый образовательный материал. В человеческом образовании вообще ничто не должно оставаться только перенесенным, доставшимся в наследство благом, а все должно развиваться из внутренних источни-

ков ума и чувства самого человека. Так, садовник не может заставить растение расти, оно может расти только с помощью собственных сил и сил земли; садовник может только создать для этого самые благоприятные внешние условия и устранить препятствующие обстоятельства — тогда оно будет расти. Но, чтобы охранить его рост, помогать и способствовать ему, насколько это возможно, а не портить дело, он должен изучать законы роста и с этими единственными законами сообразовать свою помощь, а не требовать, чтобы растение росло по его предвзятой идее или, еще больше того, не росло, а давало бы формировать и подстригать себя под определенный образец.

Таким образом, Песталоцци теперь только пришел к исследованию основных принципов, или «элементов», сначала образования рассудка, а затем и образования воли и творческих сил человека. Это приводит его к исследованиям, которые лежат в области философии человеческого познания, человеческой воли и творчества. С невероятной уверенностью своей интуиции он познает основное значение математических элементов, числа и формы пространства для всего действительного понимания вещей, чего не происходило уже со времен Платона. Непосредственно к математике он присоединяет рисование, которое он гениально познает как свободное построение форм по их собственным внутренним законам, а не как простое срисовывание встречающегося нам внешним образом материала. От рисования он тотчас же легко переходит к техническому образованию, которое в силу социального интереса было так близко его сердцу. Планомерное упражнение органов чувств уже со школьной скамьи кладет основание всем реалистическим ветвям преподавания. Прямо-таки удивительно, какую форму приняло построенное на знании родной земли преподавание в Ифертене под руководством и в духе Песталоцци, хотя оно и было изобретено и выполнено его сотрудником Тоблером. Детей уводили в горы Юры и заставляли их на месте изучать рельефы гор, а затем по возвращении в школу они должны были из глины лепить виденное, и только тогда их подводили к географической карте, основательное понимание которой достигалось теперь играючи. Так и всюду изучали вещи сначала на самих вещах, а не на словесном описании и не на снимке, которые служили только во всех случаях необходимою помощью; от дела переходили к изображению, от изображения — к слову, вместо обычного обучения, которое давало только слова и предоставляло самому ребенку отыскивать по ним вещь; или в лучшем случае, как это делали Коменский и Базедов, показывали предметы в большом атласе, и если он был нарисован даже Ходовицким, то и тогда это была только слабая репродукция, потому что таким образом можно получить только очень бедный экстракт из бесконечного богатства мира. В сущности, это тоже только пустая абст-

рация вместо живой действительности, как и не имеющее определенной формы слово.

Мы упоминаем об этом в нескольких словах, чтобы дать понятие о том, что Песталоцци хочет таким образом сделать «наглядность» основой всего человеческого познания, т. е. всего человеческого образования. Эта наглядность не обозначает простого рассмотрения, разложения и описания показываемых предметов, а наглядность для него — это построенное на живом созерцании формирование. Наглядность представляется всегда творческим фактором познания, самим познанием в живом деле внутреннего формирования. Таким образом, она становится в живую связь со всей полнотой *живой действительности*, а живой действительность становится для нас только тогда, когда мы ее «творим», создаем ее на основе нашего познания. Дух должен творить в самом себе то, что он действительно должен познать, должен построить число, форму и вообще все, что он стремится понять в предметах, из собственных элементов, например, пространственные фигуры — из линий в их меняющихся положениях, подобно тому, как математика строит их с самого начала не перед нами, а в нас, хотя в ее евклидовской форме она проводит это не достаточно радикально. Таким образом, всякое познание есть, в сущности, самопознание: все образование духа, а также и воли и творческого дела есть для человека «произведение самого себя», самооформливание человека; оно вырастает под конец из его собственных внутренних качеств и является только его собственной, присущей его природе формой. Здесь впервые выполняется в самом глубоком смысле призыв *Руссо* — возвратиться к природе. Под «природой» имеется в виду постоянное созидание, изначальное творчество. Формулы, в которых выразили тогда единство пути образования по взглядам Песталоцци, являются только слабым выражением этой мысли: такой характер носят утверждения, что все сводится к развитию *силы*, а не отдельного деяния, *формы* (способа оформливания), а не материи (вещественного), образования *интенсивного*, а не экстенсивного. Последнее выражение очень удачно: действительно, все должно прийти изнутри. «Оно в тебе, ты вечно выявляешь его». И только в силу изначального единства в самом человеческом мышлении, воле и творчестве, оно может распространяться вовне, а не приходит в нас извне. «Так, — говорит Песталоцци, — высшая природа развивает из зерна самого большого дерева сначала только незаметный зародыш, а потом постоянным и тоже незаметным ежедневным и ежечасным прибавлением создает сначала основание ствола, затем основания главных и, наконец, побочных ветвей и т. д. до последнего ростка, на котором вырастает переходящая листва».

Таково было открытие, захватившее его с колоссальной силой только теперь, во время его возобновившейся непосредственной деятельности

в качестве воспитателя и учителя, хотя ядро его в зачаточном состоянии было у Песталоцци задолго до того, можно даже сказать — он носил его в себе с самого начала. Песталоцци невольно встречается здесь с величайшим философским открытием того времени, с открытием *Канта*: что наш разум познает в вещах ровно столько, сколько он *сам производит* из своих собственных основных задатков; что законы природы в действительности являются только отражением законов нашего рассудка, без которых для нас не было бы ни природы, ни законов.

Но Песталоцци не задумывается долго над теоретическим обоснованием, хотя принципиально он признает его необходимым и не преминул дать в этом отношении столько, сколько мог при характере его мышления и способе выражения. В центре для него стоит проверка путем дела: из него только он черпает все те зачатки теории, которые мы находим у него, и в этом именно заключается их безграничная ценность. Правда, по своей натуре Песталоцци был не особенно склонен к чисто практической задаче обучения. В своих неустанных исканиях, исследованиях и экспериментах он слишком потерял из виду ближайшую цель — вести данных конкретных учеников в определенном направлении и к определенной цели. Но, к счастью, он нашел таких сотрудников, которые, вполне разделяя его идеи и восприняв их в скромном подчинении ему целиком, одновременно с этим обладали в большей мере практической способностью к обучению и воспитанию детей — способностью, которая потому именно и должна была отсутствовать у него, что его стремление направлялось всегда значительно дальше единичных личностей — к общим фундаментам человеческого образования.

Таким образом, нам становится понятной его деятельность и выясняется, почему новое направление его педагогических исследований под конец стояло все-таки в самой тесной связи с тем, чего он хотел с самого начала.

Между прочим, его великое воспитательное учреждение далеко не во всем было чистым выражением его стремлений. Оно совмещало и неизбежно должно было совмещать в себе очень много другого. Во-первых, это была школа экспериментирования над постоянным углублением и дальнейшей обработкой теории преподавания и воспитания; она была одновременно с этим и элементарным образовательным учреждением; затем она хотела все больше и больше удовлетворять более высоким требованиям; потом над ней сделали своего рода надстройку, которая недостаточно подходила к скромному элементарному нижнему строению. Здесь же была одновременно и школа для обучения учителей. Песталоцци пережил блестящую победу, когда Фихте в эпоху глубочайшего политического унижения Германии в своих «речах» с пламенным одушевлением указывал на него и на его замечательную деятельность и когда прусское

правительство отправило к нему целую массу молодых людей, которые должны были преисполниться духом его метода, чтобы потом ввести его в прусские народные школы. При всем этом Песталоцци никогда не покидал старой мысли о воспитании бедных: он постоянно возвращался к ней, и уже на склоне лет он действительно присоединил к своему служащему и без того таким многочисленным целям институту еще и учреждение для бедных. Таким образом, в общем, он обратился в бесформенное целое. Но тем не менее в нем кипела могучая педагогическая жизнь; здесь сошлись выдающиеся силы, которые часто вступали в спор между собою и при той святой серьезности, с которой каждый отстаивал свое дело, резко ополчались друг против друга, и союз, вначале представлявший собой редкий образец взаимной любви и верной солидарности, должен был в конце концов трагически закончить свое существование. Все же учреждение это остается достойным подражания как живой и никогда не подававшийся рутине союз в области постоянно вновь проверявшейся, стремившейся к совершенствованию и прогрессу воспитальной работы, направленной на самые высшие и самые святые задачи человечества. Все учреждение представляло из себя *одну* большую семью: детей самых различных возрастов, самой различной одаренности и зрелости; многочисленных учащихся женщин и мужчин, которые тем не менее чувствуют себя все учащимися, и прежде всего сам Песталоцци, который был душою всего этого удивительного целого и остался ею благодаря своему гению человеческой любви, своей вере в божественное в человеке, благодаря своему знанию глубочайшей сущности человека и своему неподкупному, почти фанатическому чувству правды, под влиянием которого он берег себя значительно меньше, чем других.

Но что же, однако, из всех этих идей вошло как прочное достояние в работу школы, народного воспитания вообще?

Люди того времени проявили огромный интерес к предприятию Песталоцци; многие выдающиеся люди восприняли его идеи с величайшей серьезностью и самыми чистыми намерениями и основательно продумали их теоретически с ним вместе или отдельно; старались приложить их к делу и затем широко распространяли их. Например, во Франкфурте дело Песталоцци приобрело также значительных приверженцев. Образцовая школа Грунера выросла из идей Песталоцци. Дистервег познакомился с ними там. Этот человек сделал впоследствии, быть может, больше всего для того, чтобы удержать дух Песталоцци в школах Пруссии и Германии. Вообще многое из учения Песталоцци перешло тысячами путей в школу. Песталоцци постоянно изучается в семинариях; каждый год широкие круги немецких учителей и учительниц чествуют память Песталоцци, не говоря уже о большом его юбилее в 1846 и 1896 годах.

И тем не менее, если мы спросим, одержали ли в действительности идеи Песталоцци победу в наших школах, а тем более — осуществились ли его еще более широкие идеи основания и проведения действительно охватывающего *весь народ социального воспитания*, то мы должны с грустью ответить отрицательно: нет, все это осталось неосуществленным.

Конечно, положение школьного дела в настоящее время в сравнении с тем, каково оно было до Песталоцци и сразу вслед за его уходом, обладает с внешней стороны — да и не только с внешней — многими блестящими достоинствами: прежде всего у нас введено действительно *всеобщее* обучение, по крайней мере в том смысле, что ни один ребенок или почти ни один не остается необученным. Удивительно, что Песталоцци ни разу не подчеркнул необходимости проведения действительно всеобщего государственного обучения, что он недостаточно энергично требовал проведения общности народных школ в том смысле, чтобы *те же самые* элементарные школы посещались без различия детьми всех классов народа, т. е. чтобы для более состоятельных не устраивались особые школы. Во всяком случае, можно сказать, что это требование соответствует духу Песталоцци. Но вообще весь вопрос государственной организации народного обучения мало интересовал его. Более того, идеи эти были восприняты нами из Франции, у Французской революции, в тот момент, когда в самой Франции они потерпели тогда неудачу.

Только во времена Третьей республики французы, в свою очередь подгоняемые примером Германии, снова вернулись к ним. Но Песталоцци до конца не мог преодолеть своего глубокого отвращения к *внешнему механизму* предписанной государством и опекаемой им школы. Хотя он позже и не повторяет почти пренебрежительных суждений из ранней поры своей деятельности, окрашенной влиянием Руссо, хотя он со времени Бургдорфа и Ифертена стал проявлять более решительный интерес к школе, как и она начала интересоваться им, тем не менее он едва ли когда-либо работал непосредственно для нее и с мыслью о ней. Он, очевидно, боялся *духа опеки*, боялся тысячи требований, которые предъявляются к школе — извне церковью, государством и обществом и делают ее яблоком раздора между различными партиями, отнимают у нее *свободу саморазвития*, что было для него самым высшим благом, и обращают ее в принудительное учреждение, что и произошло в значительной мере в действительности.

Таким образом, о духе Песталоцци в наших народных школах и в нашей национальной системе образования можно говорить только с большим ограничением. Дух Песталоцци — это прежде всего дух *свободы*, а что этот дух в настоящее время господствует всюду в нашей общественной системе образования — это станут утверждать, вероятно, немногие. Нельзя ска-

зять, чтобы он вымер совершенно: он, без сомнения, жив как раз в большей части учителей. Но он держится там с трудом, вопреки тысяче парализующих влияний. Мы только медленно начинаем снова пробиваться к более свободному режиму. И хорошо, что есть за что бороться и к чему стремиться, потому что в борьбе и стремлении находишь прежде всего *самого себя* и ощущаешь силу и благодать собственной активности и бодрости. Во всяком случае, именно это, до сих пор слишком несвободное, состояние нашей общественной системы образования является настоящим побудительным фактором к дополнению ее свободной, совершенно добровольной работой над народным образованием, как показывает ваш союз, взявший достойным образом в свои руки это дело. Особенно здесь может и должен господствовать дух Песталоцци, дух *свободы* самостоятельно поднимающегося и ответственного дела, а вместе с ним и дух *общественности*, считающийся с данными хозяйственными и политическими условиями, но всегда однако же — исходя из духа и воли индивида и стремясь пробудить безусловную самостоятельность мышления, воли и творческой работы. Таким образом, мы хотим, конечно, действовать в «социальном» духе, но точно так же, как его понимал Песталоцци, — в духе *свободной общественности*, а следовательно, и в духе личности, индивидуальности. Работа в целях образования должна быть освободительной работой, но освобождать может только тот, кто сам свободен.

Это значит: работать по заветам *Песталоцци!*

ДОМАШНЕЕ И ШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФУНДАМЕНТ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Ни домашнее воспитание, ни воспитательная работа общественных школ не входят в поле деятельности вашего союза. Но это основы народного воспитания вообще. Всякая свободная работа в интересах культуры народа должна считаться с теми предпосылками, которые выставляют ей, мы должны знать, хотим ли мы вести дальше дело культуры в том же направлении или дополнить недостающее и исправить ошибки; мы должны знать ту почву, на которой хотим построить свое здание. Все мероприятия, направленные к достижению культуры народа, должны быть в идеале связаны друг с другом по одному единому плану. Конечно, свободная работа в области народного воспитания должна влиять на постановку домашнего и школьного воспитания. Вместе с тем она стремится те воспитательные силы, которые оказались деятельными и испытанными в обеих областях, использовать в своих целях. В силу всех этих оснований она не может стоять в безразличном отношении к воспитательной работе дома и школы — к тому, что она собой представляет, а тем более к тому, чем она могла и должна была бы быть при благоприятных условиях. Одним словом, мы должны уяснить себе, как учил Песталоцци, что на задачу воспитания в конце концов надо смотреть только как на *целое*, потому что она представляет собою нечто неделимое.

Но и в этом целом последним основанием, по мнению Песталоцци, является воспитательная работа *дома*. Песталоцци это неустанно проповедует; это положение остается, собственно, всегда его первым и последним словом. Самым ранним показателем его педагогических размышлений являются заметки о воспитании его сына. Не без односторонности представляет он здесь отца и мать единственными истинными воспитателями, а семью — единственным естественным местом воспитания. Решающее основание этого он выражает в «Христофе и Эльзе» так: семья учит при помощи *живого дела*, а не слова. Она научает ребенка послушанию

без необходимости говорить об этом, она заставляет ребенка работать без объяснения, что работа дает хлеб; она заставляет детей любить своих родителей без дальнейших разговоров о том, должны они это делать или нет. Это естественное учение нельзя никаким образом заменить искусственным школьным. Таким образом, во всем учение у отца должно быть для ребенка ядром; «надо благодарить Бога, если работа школьного учителя создаст хорошую оболочку вокруг ядра». Однако дальше он продолжает так: чтобы школа оказалась в состоянии сделать до некоторой степени что-либо подобное, необходимо, чтобы по крайней мере школьный учитель был открытым, живым, хорошим, отзывчивым и бодрым человеком, который принимает близко к сердцу судьбу школьников, — человеком, который способен открыть детям и сердце и уста и извлечь их естественный разум и природную сообразительность из самых отдаленных уголков. К сожалению, на деле мы наблюдаем большею частью обратное. Короче говоря, семейная мудрость представляет для человека то же самое, что ствол для дерева: к нему должны быть как бы прилажены и привиты все ветви человеческого знания, наук и жизненных определений, а там, где этот ствол сам болен и слаб, — там вставленные побеги и привитые почки умирают и увядают.

Поэтому его школа для бедных должна была прежде всего создать для заброшенных детей домашнюю обстановку, которая *по возможности* заменяла бы им недостающий им настоящий благородный и уютный домашний очаг. Таким образом, настоящим центральным пунктом его романа является прекрасное изображение того, как вела домашнее воспитание Гертруды, а затем точное подражание ей в школе Глюльфи. Эти места заслуживают того, чтобы их читать и перечитывать каждый раз сызнова и вполне сжиться с ними, потому что они явились продуктом живой, непосредственной жизни, а не плодом одной только мыслительной работы за письменным столом. В самом деле, деятельность Гертруды, как «и всякой другой женщины, которая возвышает свое жилище до святилища Бога и заслуживает небо за мужа и детей», уподобляется солнцу Господню, которое с утра до вечера идет по своему пути; «твой глаз не замечает ни одного его шага, твое ухо не слышит движения его, но когда солнце заходит, ты знаешь, что оно снова взойдет, будет работать дальше и согревать землю, пока ее плоды не созреют». Так и в поступках Гертруды не замечается ничего такого, что бы казалось чем-то особенным: кажется, что всякая другая женщина могла бы делать все так же, как и она. Но «вы ничего не могли бы прибавить к тому, чтобы еще больше возвычить ее в моих глазах», — говорит лейтенант; «искусство кончается, где думают, что его нигде нет, и самое возвышенное так просто, что дети и мальчики думают, что они способны на гораздо большее». Тут перед нами природная сила

непосредственного, близкого, живого отношения человека к человеку, опирающаяся на скромную потребность совместной жизни и созидания; тут действительное единение, более того — изначальное единство жизни матери и ребенка, которое как таковое есть и должно быть основанием вообще человеческой жизни и человеческого воспитания. Это могло быть дано только непосредственным изображением истории, в которой жизнь матери постепенно переходит в жизнь детей, а словесное обучение приходит всегда лишь позднее, чтобы помочь дойти до сознания тому, что уже есть в жизни, и таким образом укрепить его, а «память воли» (как это называет Герbart) поддержать еще памятью рассудка.

Этому убеждению Песталоцци остался верен всю свою жизнь. В письме о работе в Станце он говорит следующее: школьное преподавание, не охватывающее всего духа, который необходим для воспитания людей, и (что для него то же самое) не построенное на семейных отношениях всей жизни, ведет не к чему иному, как к искусственно вызываемому захуданию нашего рода. Сила воспитателя должна быть «чистой силой отца, одушевленной существованием всего объема домашних отношений», и, как живое изображение этой отцовской силы, деятельность «Отца Песталоцци» в отношении бедных и сирых детей Нейгофа и Станца неизгладимо запечатлелась в памяти его народа, равно как и в великодушных монументах Цюриха и Ифертена. Надо и это изложение прочесть во всей связи, чтобы получить полное впечатление, что работа Песталоцци над детьми в Станце должна была быть и действительно была воздействием путем дела и жизни, а не слов. Основное понятие его теории воспитания («наглядность») выросло здесь впервые из живого опыта его нравственной работы и уже отсюда было перенесено в область обучения, потому что «наглядность» (мы знаем это) для него — это познание из живого дела и живым делом.

Под влиянием того же круга мыслей он назвал свое главное теоретическое произведение — *«Как Гертруда учит своих детей»*. Это заглавие не во всех отношениях соответствует содержанию книги — но основной точкой зрения остается и здесь убеждение, что основы воспитания, не только религиозного, нравственного, но также и интеллектуального и воспитания к труду являются делом матери и вообще семьи, потому что истинные «элементы», т. е. основы воспитания, могут быть выработаны только в элементарной основной форме воспитательного сообщества, а им будет именно то непосредственное общение, которое существует вполне только между матерью и ребенком. *«Книга матерей»* рисует дальнейшие шаги на этом пути; особенно тонко и глубоко рисуется здесь развитие органов чувств в раннем детском возрасте. Даже начало преподавания математики и рисования Песталоцци передает в руки мате-

ри. Новая (не доведенная до конца) обработка темы «Гертруды» (именуемая обыкновенно в письмах к Геснеру «Воззрения и опыты, касающиеся идеи элементарного образования») особенно посвящена развитию этого основного мотива. Ленцбургская речь, статья «К Невинности и т. д.», речь ко дню рождения в 1818 году, затем особенно последняя обработка «Лингарда и Гертруды» и «Лебединая песнь», а также письма к Greaves, которые стали известны только недавно, потому что они существовали лишь в английском переводе, — все эти произведения и еще многие другие, лежащие несколько в стороне, неумоимо развивают одну эту тему во всех ее разветвлениях, а рядом с ней все остальное отступает для него на второй план.

Некоторых положений из последней обработки этого романа достаточно, чтобы охарактеризовать дух домашнего воспитания, как его представляет себе Песталоцци. «*Сама жизнь* во всем ее объеме, как она влияла на ее детей, как она захватила их, как они вошли в нее и как воспользовались ею, — всем этим она пользовалась как исходным пунктом *обучения*», — говорится о Гертруде. «Она говорила языком заботы, языком заботливой матери... каждое слово, с которым она обращалась к своему ребенку, стояло в теснейшей связи с истинным ядром его жизни и с окружающей его обстановкой, в этом смысле оно было самым духом и жизнью. Словесное обучение как бы тонуло в духе и жизни ее *действительно* *дела*, из которого всегда исходило преподавание и к которому оно всегда вело. Жизнь их мудрой и набожной матери переходила в них со всею полнотою ее правды и внутренней высоты. Она давала им все, что знала, что имела и что могла. При ее бедности у нее было крайне мало, но даже то немногое и незначительное, что она им давала, было велико и поучительно тем, как она давала и какую силу любви обнаруживала при этом». А благодаря такому единству учения с жизнью в семейном общении достигается то, что воспитание считает своей конечной целью — гармонически связанное развитие всех основных душевных сил, благодаря которым и все внешнее, механическое в воспитании подчиняется единственной конечной цели образования — человечности. «Даже то, что и в преподавании Гертруды было муштровкой» (речь идет о бумагопрядении), «было освещено в поведении малышей и матери любовью и верой и как бы изменило, таким образом, свою природу; впечатление суровой муштровки было смягчено человеческим отношением и подчинено высшему фактору образовательного и возвышающего в воспитании и этим подчинением сделано безвредным... Своеобразие жизни этой детской проявляется также и в том, что мать и дети, образцово исполняя при нерушимо твердо установленном порядке свои обязанности, способны к восприятию всего прекрасного и доброго, встречающегося в окружающей их обста-

новке, и, живя в атмосфере непрерывного труда, они успевают проявлять ко всему сердечное и свободное участие. Они прядут так усердно, как едва ли прядет поденщица-пряха, но *их души не становятся на поденную работу*. Во время непрерывного однообразия их телесных движений они живут легко и свободно, как рыба в воде, и радостно, как жаворонок, который играет в небесной высоте».

Школьное воспитание, по Песталоцци, черпает всю свою ценность или, правильнее говоря, стремится найти и достичь этой ценности тем, что идет в своей работе за домашним воспитанием, как за своим образцом, стремясь «*упрочить, возвысить и обобщить* силу домашней жизни для своих целей», как он ясно и определенно выразил однажды свое мнение. Но заменить домашнее воспитание оно не может никогда и едва ли даже может сравняться с ним. Напротив, Песталоцци долгое время серьезно преследовала мысль, что семейное воспитание, доведенное до высшей ступени развития, могло бы сделать школьное воспитание, по крайней мере на целый ряд лет, совершенно излишним. Правда, на этом нельзя было серьезно настаивать, и мы уже упомянули, что позже Песталоцци посвятил все-таки школьному воспитанию несколько больше внимания. Но оно всегда остается для него только простым подражанием домашнему воспитанию; другого идеала школьного воспитания у него вообще не было.

И, несмотря на это, Песталоцци не мог не видеть, что мать и семейный очаг, которые стоят перед его духовным взором, только в исключительных случаях дают и могут дать то, чего хотел он, так как именно в своеобразии этого тончайшего и глубочайшего социального явления заложено основание того, что указанная Песталоцци цель оказывается *неосуществимой*: ведь, и по мнению самого Песталоцци, своеобразие и сила этого социального явления заключается именно в том, что оно должно *вырасти* непосредственно на природной почве.

Мы соприкасаемся таким образом, быть может, с самой серьезной трудностью воспитания в его современном развитии. Песталоцци не мог еще почувствовать этой трудности во всей ее остроте, с какою чувствуем ее теперь мы. Промышленность и тогда уже проявила кое-где свое разрушающее влияние на семью, но тогда можно было еще надеяться спасти или восстановить ее. Когда же позже развитие промышленности пошло гигантскими шагами вперед, опасность эта непредвиденно возросла. Как мы знаем, она отрывает рабочего, его жену и часто даже их детей от дома. Тем не менее нет необходимости, чтобы она тотчас же совершенно разрушила семейную жизнь, и вот стали думать о борьбе с этой опасностью: обнаружилось сильное стремление к сокращению рабочего времени и к повышению рабочей платы — движение, в значительных размерах уже увенчавшееся успехом, и следует с уверенностью ожидать даль-

нейших шагов вперед в этом направлении. Но самая большая трудность, может быть, заключается прежде всего в том, что и некоторая оседлость населения, которая является наиболее существенным условием живого действия на следующие поколения укоренившихся нравов, прочных, близких, непосредственно влияющих человеческих отношений вообще, т. е. в особенности условием возможности домашней жизни, как ее представляет себе Песталоцци, — эту оседлость, по-видимому, едва ли можно совместить с дальнейшим развитием промышленности. Массовое скопление промышленных предприятий в больших городах и больших промышленных округах (например, в Нижнерейнско-Вестфальской области) со всеми его неожиданными последствиями, сильный приток неоседлого, часто иностранного, населения к этим центрам; неизбежно связанная с индустриализацией тяга к часто нежелательным удовольствиям и привычкам при одновременном вздорожании необходимых жизненных припасов; происходящее из того же источника колоссальное увеличение способов передвижения и поводов к нему, которое вносит с собою невероятное беспокойство во всю жизнь таких центров, — все это и многое другое, стоящее с ним в связи, чего мы не станем здесь перечислять в отдельности, и не может влиять иначе, как разлагающе, на такой нежный, основывающийся на определенном постоянстве жизненных условий организм, как семья. Таким образом, мы видим, что семейная жизнь всюду испытала тяжелые потрясения, местами она уже почти совершенно уничтожена. Особенно юное поколение, в котором более или менее не говорят традиции предпромышленного века, которое без сопротивления захватывает и увлекает эта колоссальная волна «модной» жизни, для которого, по-видимому, ни сегодня, ни завтра не играют больше никакой роли, — оно часто отдается этой жизни, не подозревая неправильности ее, не сознавая серьезной опасности, угрожающей с той стороны, и думает, может быть, что таким именно путем оно достигает истинной свободы. Сам брак уже давно потерял значение союза на всю жизнь. Воспитание потомства, которое обыкновенно все еще играет роль наиболее надежной опоры самого брака, очень часто не берут на себя, следуя твердому сознательному решению, тем более что неизбежно увеличивающаяся нужда в борьбе за существование, очевидно, обращает эту обязанность во все более давящую тягость. Скоро не будет никакой нужды в выступлении благородных друзей народа, которые бы настойчиво советовали не отягощать себя такой ношей: такая проповедь почти не нужна уже, так как повседневная жизнь уже давно — только грубее и более жестоко, а вместе с тем и более влиятельно — проповедует то же самое. Физическая и моральная расшатанность, которая является понятным результатом такого положения дел, проявляется, конечно, также уже во многом. Было бы прямо сле-

потой проходить мимо таких вещей и предаваться прекрасным мечтам о более благородной культуре народа, когда первый корень так подгнил уже во многих местах. Необходимо найти спасительное средство, или всякие дальнейшие надежды напрасны.

В журнале «Jugendwohlfahrt» (1910 г., май месяц) я изложил некоторые мысли по этому вопросу. Они возникли у меня частью при изучении Песталоцци, частью из современного положения вещей, и эти идеи, как мне кажется, не только идут по пути, указанному швейцарским педагогом, но и имеют очень близкую связь со всем, к чему стремится ваш союз. И здесь необходимо побудить *самый народ к свободной собственной деятельности*, но при этом оказать ему возможную и необходимую *помощь*. Ведь все мы, особенно же в таких вопросах, являемся поистине народом, и дело народа должно быть нашим делом.

Всем вам известна идея *Фребелевского детского сада*. Он основан на ходе мыслей, сходных с нашими: им стремятся *заменить* семейное воспитание там, где его нет и где оно не может быть восстановлено. Правда, Песталоцци думал не так. Напротив, он хотел прежде всего привлечь семью к воспитательной работе во всем ее объеме, а также *сделать ее способной* выполнить эту задачу в полном объеме. Но эта идея представляется невыполнимой, если принять во внимание тот факт, что семье, благодаря неуклонному распространению промышленности со всеми ее только что описанными последствиями, угрожает серьезная опасность или полное разрушение. Уже Фихте предвидел это развитие; поэтому, подобно некоторым теоретикам Французской революции, он напал на мысль о необходимости общественного воспитания с самого раннего возраста. В противоположность ему Фребель был очень далек от мысли об *общей* замене домашнего воспитания детским садом: он должен быть, на его взгляд, только вспомогательным средством для того, рассматриваемого им как исключение, случая, когда семья не может выполнить своей естественной задачи, которую он понимал в главных чертах так же, как и Песталоцци. Но если такая несостоятельность свойственна в значительном масштабе всем классам народа в больших и как раз наиболее населенных, умственно и промышленно самых живых округах, становясь уже не исключением, а правилом, то там такого рода вспомогательное средство не приведет к ощутительным результатам. К тому же такая простая замена домашнего воспитания и потому еще неудовлетворительна, что она *совершенно отнимает из рук семьи* обязанность воспитания, следовательно, своим участием способствует и облегчает отказ семьи от обязанности воспитания. Таким образом, Фребелевский детский сад является ясным выражением угрожающей опасности, но он совершенно не в состоянии уничтожить зло в корне. Это может произойти только в том случае, если снова удастся *довести весь народ*

до сознания своего долга воспитывать своих детей и сделать для них возможным выполнение его так, как это точно отвечает данным и далеко развившимся отношениям, а если можно, то и сделать это *необходимостью*.

Разрешение этого вопроса я представляю себе так: сначала образуются *союзы семей* для общего воспитания детей школьного возраста. Если даже большая часть семей из рабочих кругов не в состоянии посвятить целого дня надзору за малышами, их воспитанию и первому обучению, то целой группе семей возможно гораздо скорее освободить для этой цели одного или нескольких человек, содержание которых они должны взять на себя сообща. Для этой цели должны быть избраны, конечно, самые подходящие люди, от которых можно требовать соответствующей подготовки наподобие наших руководительниц детских садов. Я представляю себе сначала 20–25 детей под руководством двух или трех лиц, более пожилых, замужних женщин или вдов, или же незамужних, более молодых или пожилых девушек. Для физического труда, садовой работы и тому подобных вещей можно было бы привлекать мужчин, которые, быть может, не способны к более тяжелой работе, но к такой деятельности подходят великолепно. Если же в какой-нибудь группе нет подходящих руководителей, то тогда следовало бы привлечь их из соседних, но непременно из однородных с ними групп, т. е. из рабочих же кругов. Для начала надо, конечно, чтобы в этой работе пионеров приняли участие добровольные вспомогательные силы из более высоких слоев народа, т. е. такие учреждения будут сначала создаваться для рабочих кругов нерабочими, но всегда с определенной и ясной целью привлекать все больше и больше сил из рабочих кругов и делать их способными к этому; иными словами, необходимо все время стремиться к тому, чтобы вся организация постепенно перешла в руки самих рабочих. Да и представляющееся мне учреждение, раз появившись, уже *само собой пошло бы по указанному нами пути*: оно как бы само собой привлекло бы к такой воспитательной работе пригодных для этого мужчин и женщин из рабочих кругов, вооружило бы их необходимыми средствами и заставило бы их незаметно сродниться с собой.

Ибо я представляю себе эту организацию *неизолированной*. Сначала группы из таких групп должны соединиться в более крупные союзы для взаимопомощи; ради целесообразности они могли бы соединяться для гимнастических упражнений, игр, экскурсий, празднеств; для небольших союзов достаточны и небольшие помещения; для всего, что требует больших помещений, существовали бы большие союзы. Постоянные расходы, особенно содержание персонала, могли бы покрывать объединенные семьи; помещения же, особенно большие, насколько это необходимо, могли бы предоставляться в распоряжение союзов общинами, или крупными работодателями, или совокупностью их, или же могли бы быть

наняты за дешевое вознаграждение. Все это нельзя твердо установить заранее теоретически: практика должна научить, что из этих частных является наиболее правильным. Но одно мне совершенно ясно: надо строго следить за тем, чтобы тут не было места никакой опеке; более того, все устройство должно быть с самого начала направлено на то, чтобы пробудить и обеспечить надолго *самоответственность, собственное участие* народа и *самоконтроль*. Решением вопроса здесь, как и во всей жизни этого учреждения, должна явиться *децентрализация*, но это должно быть свободное сообщество, т. е. основанное на самоконтроле. Община и государство должны, конечно, для трудного начала оказать необходимую, внешнюю помощь, побуждать, охранять и всячески поддерживать и выдыхать мужество, но не руководить и не опекать, а тем менее обнаруживать стремление забрать все дело в свои руки. Ведь все дело именно и заключается в том, чтобы народ не освобождался от обязанности воспитания и не отвыкал бы от ее выполнения, а наоборот, необходимо пробуждать в нем полное сознание своего долга и поставить его в такое положение, чтобы он *мог* выполнить этот свой долг, сообразуясь с глубоко изменившимися условиями всей своей жизни. Мы не хотим терять веры в то, что ни один класс народа не захочет отказаться от этой святой, высокой и прямо-таки основной обязанности, если только найдет к ее выполнению ясные и доступные пути, а не постоянные препятствия или полную невозможность исполнить свой долг. В самом деле, ни один класс народа не захочет так просто броситься в пасть гибели; такого рода представления я считаю еще более нежизненными, чем рискованные мечты педагогического идеализма. Дух человека меняется, очень метко сказал однажды Песталоцци, если с ним действительно хорошо обходиться: «Дворяне, священники и т. д., а также низший народ становятся такими, как они есть, не в силу конспирации или особенных, свойственных их природе, недостатков; они — люди, как и другие, и у них такие же недостатки, как и у всех других; таким образом, их, как и других, можно излечить от имеющихся недостатков, поставив в другие условия жизни; и если люди случайно не сходятся так, как это нужно, то можно их соединить так, чтобы каждый вершил свое дело на своем посту и на своем месте».

Но я должен развить свою мысль более определенно еще в одном направлении для того именно, чтобы показать вам, в какой глубокой связи находится это дело со всем тем, к чему мы здесь стремимся и к чему вообще можем и должны стремиться.

Отправной пункт для задуманного начинания я вижу в *экономических союзах рабочих*. Воспитательные союзы, как я себе их представляю, должны присоединиться к хозяйственным сообществам, к *товариществам*. Но и общие учреждения для поддержания здоровья, гимнастических

упражнений, игр, особенно же учреждения, преследующие задачи образования и развития художественного вкуса, должны присоединиться к тем же *самым* организациям. Одним словом, я имею в виду *центральную, основанную на полном самоуправлении и самоконтроле организацию, которая охватывала бы одновременно все стороны народной культуры*. Соединением с хозяйственными организациями достигается то, что эта воспитательная организация получит до некоторой степени *обязательный* характер, не нуждаясь для этого в каких-либо принудительных мерах. Кто исключает себя из такой организации, тот теряет вместе с этим все хозяйственные и другие привилегии таких союзов. Колоссальное количество рабочих при таких обстоятельствах охотно присоединилось бы к такому общему для всех учреждению. Воспитание в таких союзах стало бы благодаря соединению всех названных целей и нравственным воспитанием на здоровой почве солидарности всего сообщества. Все добрые стремления в сторону воспитания нашли бы здесь такую почву, как нигде. Воспитание детей дошкольного возраста примыкало бы к целой *системе тесно связанных друг с другом и основывающихся друг на друге воспитательных мер*, которые бы сопровождали всю жизнь человека *от колыбели до могилы*; дошкольное воспитание вошло бы только как одно из звеньев в состав сообщества, которое представляло бы уже из себя в то же время как таковое вполне свободную воспитательную организацию для всех возрастов. Для детей школьного возраста, соответственно детскому саду, имелось бы детское убежище, для детей послешкольного возраста существовала бы вполне свободная дополнительная школа для дальнейшего образования, особенно в направлении нравственного и эстетического воспитания, физического развития, здорового отдыха и благородной общественной жизни; для взрослых — все то, чего добивается ваш союз своими народными лекциями, народными высшими школами, народными очагами.

Как и всюду, самым трудным является начало. Но если оно и трудно, то и цель обещает много благого и увлекательна как никакая другая; и если наше время богато отвагой для воздухоплавания, путешествий в Африку, экспедиций к Северному и Южному полюсам, для борьбы с чумой и нужд всякого рода, то здесь ему предстоит покорить воздушное царство, открыть темные мировые области, полюсы человеческой жизни и победить действительную чуму и нужду как нигде. Неужели же на это у нас не хватит мужества? И если у нас находятся лишние миллионы для Цепелина, неужели наши кошельки не раскроются, когда ко всем великолепным приобретениям человеческой изобретательной силы присоединяется необходимость доразвить и человеческий род, который был бы в состоянии пользоваться ими для собственного блага, а не для собственного вреда? Где одерживается большая победа человечеством, — там,

где мы победили слепые силы природы, или там, где мы должны победить самих себя? Удастся справиться с грубыми силами нашей собственной души и восстановить в нас чистую человечность, тогда вместе с этим пробудятся от дремоты, окрепнут и разовьются и непредвиденные духовные силы, которые позже смогут значительно скорее и легче справиться с внешними силами. Нам нет нужды спрашивать, куда, собственно, ведет нас высшая *цель*, достаточно спросить, «с какой стороны человечеству угрожает более серьезная *опасность*», чтобы в ответе не было никакого сомнения.

Возможность этого дела не внушает мне никакого сомнения. Я не говорю о частностях — тут, как я уже сказал, только практика может указать истинные пути; и если я охотно рисую себе и некоторые подробности, чтобы яснее представить себе условия возможного лучшего состояния, то я знаю наверное, что при действительной попытке из многого может получиться нечто совершенно иное. Но дело совсем и не в этом, а в том, верен ли принцип, выраженный Песталоцци следующими словами: ни один человек не может действительно помочь другому, вся природа и вся история громко говорят о том, что он *должен помогать себе сам*, и самое лучшее, что можно ему сделать, это научить его делать самому. Говорят: все *для* народа, но ничего *через* народ! Как раз наоборот: все должно быть *через* народ, иначе оно не может стать истинным и устойчивым благом для него. Ведь мы убеждаемся собственными глазами в том, что рабочие организации достигают в хозяйственной, политической области таких же успехов, соответствующих их целям (которых мы здесь не будем обсуждать), как и всякие другие организации, хотя бы они назывались бюрократией, парламентом или как-нибудь иначе. Почему же в деле, которое близко и непосредственно касается каждого в отдельности в его самом важном жизненном интересе, которое по своей природе обращается к лучшему в человеке и призывает его к деятельности и дает сравнительно так мало повода и пищи для опасных страстей, почему это дело воспитания не должно породить по крайней мере столько же добра? Разве бюрократически организованная государством и общиной школа дает при самом честнейшем и бескорыстном старании и работе вполне удовлетворительные результаты? Это дружно оспаривается большею частью народа. В чем же заключается объяснение этого факта? По отношению к этой школе имеются самые лучшие намерения: в ней постоянно занимаются исследованием школьного вопроса, пробуют так и сяк, производят поистине достаточное количество реформ и переформирований. Не впадаем ли мы тут в старую ошибку, полагая, что к человеку постоянно должно притекать что-то извне, а не сам он должен создавать его из себя? Разве мы не знаем нашего Шиллера? «Es ist nicht draussen, da sucht es der Tor, es ist in dir, du bringst es

ewig hervor!»¹. Народ! К нему мы должны обращаться с этими словами, — я имею в виду речи делом, а не словами. Как мать *делает* ребенка хорошим, послушным и трудолюбивым, живя с ним и трудясь, а не только проповедует ему и читает нотации, более того, она *приучает* его самого к *делу*, дает ему самому почувствовать радость и победу в деле, — так должно делать и истинное воспитание народа, тогда успех будет верный. Когда же хотят «для» народа, т. е. вместо него, дать его детям семейное воспитание (как в детском саду), то это все равно, как если бы (позвольте мне прибегнуть к житейскому примеру) кто-нибудь хотел съесть «для» меня тарелку супу. Когда подымается вопрос о самом раннем воспитании детей, то на самом деле в этом случае речь идет не больше не меньше как о необходимой пище, из которой только и может создаться здоровая человеческая общественная жизнь. Но то же самое, в сущности, остается в силе и по отношению ко всем сторонам и ступеням воспитания, там оно, в общем, находит признание даже скорее. Почему же именно здесь должно быть иначе? Мне кажется, что здесь меньше всего может быть действительно сделано для народа то, что делается не им самим. Но можно, конечно, довести его до сознания необходимости такого шага, помочь ему приобрести умение своими силами добиваться своего благополучия. И это было бы задачей организаций, родственных тем, какие создали вы и неустанно стремились развить дальше для других ступеней народного образования. Ведь вы поставили себе задачей именно непосредственное личное воздействие — в этом деле оно является первой основной предпосылкой. Как ваши народные академии стремятся и достигают действительной совместной *жизни* для непосредственного обмена и взаимного плодотворного воздействия друг на друга, как хотят этого датские высшие школы и народные очаги по образцу гамбургских, так я представляю себе дело и здесь. Все сводится только к тому, чтобы вполне привить эти идеи *самому народу*, или, вернее, пробудить в нем их, чтобы жизнь эта самодеятельно создалась им самим и в нем самом.

Однако этот вопрос завел нас уже слишком далеко за пределы нашей ограниченной темы о домашнем воспитании. Нам следует теперь рассмотреть второе основное условие всякого народного образования — *школу*.

Песталоцци, как уже было указано, видел ее благо только в возможно тесном сближении с семьей, в том, чтобы школа самым точным образом копировала домашнее воспитание. Тем не менее она должна (как мы уже слышали) «для собственных целей укрепить, повысить и сделать более общей силу домашнего воспитания». Уже из этого следует, что задача школы все-таки во многом иная, более широкая и более общая, чем зада-

¹ «Оно не вне нас, там ищет его только глупец, оно в тебе: ты вечно творишь его!»

ча домашнего воспитания. Мы в этом отношении должны пойти дальше Песталоцци, стремясь подойти к *особенностям задачи школьного воспитания* ближе, чем это сделал швейцарский педагог. Но при этом мы ни в коем случае не поступимся самым важным элементом истины в воззрениях Песталоцци. Школа может и должна вобрать в себя некоторую долю непосредственной теплоты и живости семейного воспитания, в особенности же его *деятельный характер*, как его рисует Песталоцци. Но то, чего ожидает он от отца и матери, само по себе еще не связано неразрывно с личностью отца и матери. Отцовские и материнские чувства, дух и любовь могут и должны управлять также и действиями школьных учителей и учительниц; они должны стать для школьника старшим другом и братом или сестрой. Но почему это требование оказывается так трудновыполнимым даже для людей, одушевленных самыми благими желаниями? Это объясняется сочетанием различных оснований. Главная же причина этого заключается, вероятно, в том, что учитель лишен возможности и права действовать *свободно, по собственному внутреннему убеждению*: его задача указывается ему до мельчайших подробностей, а поле деятельности, где бы он мог свободно двигаться, сужено тоже до крайней степени. Но все то, что не выходит свободно из собственной души, не может найти свободного доступа и в душу другого, и, таким образом, все целое становится вымученным делом.

В течение многих столетий все крупные признанные педагоги призывают школу от слов к *делу*. Я не утверждаю, что в этом направлении ничего не достигнуто. Но дух образования путем дела, по-видимому, еще не вполне охватил школу. Она, правда, дает и дело, но это дело еще очень далеко от того, чтобы стоять в центре, она не видит в нем *фундамента* для решения *всей* своей задачи. Дело во всех случаях должно помогать слову, как будто в нем-то, собственно, и лежит главная цель, вместо того, чтобы слово было бы только помощью, а дело — целью. Истинное образование — по существу, это исключительно *трудовое образование*. Ни одно дело нельзя изучить основательно иначе, как работая над ним. Я указал уже на Кершенштейнера: с введением в школу трудового образования лед проламывается. Оно требует с самого начала более личных живых и непосредственных отношений между учителями и учениками. Песталоцци навсегда останется правым в том, что в *деле*, в непосредственном *труде* и в *упражнении* глаза и руки соединяются действительно рассудок и воля и что только таким путем достижимо согласованное развитие головы и сердца. А такая цель еще более важна, чем (как это обыкновенно подчеркивают) возможность добиться именно этим путем гармонического сочетания телесного и духовного образования. И в развитии тела настоящим ядром (как опять-таки учил Песталоцци) является стремление повысить *образование*

вали, которая находится в нем. Этим не понижают значения телесного развития, а скорее поднимают его до его истинного достоинства, придают ему его истинно святое, а именно нравственное значение.

Итак, хотя во всем этом мы можем только согласиться с Песталотци, тем не менее нам представляется необходимым подчеркнуть несколько больше совершенно особую ценность школьного воспитания по сравнению с воспитанием домашним, а именно: что оно представляет собой посредствующее звено, которое ведет от узкого непосредственного домашнего сообщества к более широким, а вместе с тем, конечно, и менее непосредственным союзам, прежде всего — к *союзу граждан*. В этом лежит основание того, что оно должно исходить из домашнего воспитания и оставаться на первых порах близким ему, чтобы переход, постепенное расширение общественных отношений, был строго постоянным. Этим самым и объясняется, что оно должно шаг за шагом подниматься выше этой ступени общественности, расширяться, т. е. становиться более общим и, таким образом, должно, с другой стороны, приближаться к совершенно свободному и широкому союзу гражданского, а под конец и государственного сообщества. Приходится, собственно говоря, удивляться тому, что эти основания отступают у Песталотци так далеко на задний план, тем более что он всегда очень строго относился к своим гражданским обязанностям и получил у Бодмера и в его кругах воспитание, направленное именно в эту сторону, чего, к нашему сожалению, далеко не выпало на нашу долю. Да и Руссо еще очень сильно подчеркивал важность социального, гражданского воспитания.

Правда, Песталотци с большой убедительностью отстаивает общую и, по существу, одинаковую способность к образованию и потребность в нем у всех классов народа. Элементарное образование у него задается целью, как это видно из «Гертруды», «облегчить *всему* народу изучение начальных стадий всех искусств и наук и открыть доступ к искусству, который является доступом к человечности, всем пренебрегаемым и предоставленным одичанию силам бедных и слабых в стране». Стремясь к нему, Песталотци хочет «уничтожить изгородь, которая ставит низших граждан Европы в отношении *проявления собственной силы*, являющейся фундаментом всех истинных искусств, далеко позади варваров севера и юга; ведь эта изгородь, несмотря на хвастливое самосознание нашего прославленного всеобщего просвещения, лишает в пользу одного десять человек права человека, как члена общества, *права на обучение* или по крайней мере отнимает у него возможность воспользоваться этим своим правом». Школьное преподавание того времени кажется ему «большим домом, верхний этаж которого хотя и сияет красотой высшего совершенного искусства, но живет в нем только немного людей; в среднем живет больше народу, но им не хватает

лестниц, по которым бы они могли по-человечески подняться в верхний этаж... в третьем — живет бесчисленное стадо людей, у которых есть вполне равное право на солнечный свет и здоровый воздух, как и у верхних, но они не только предоставлены самим себе в отвратительной темноте беззаконных трущоб, но при помощи повязок и ослепляющих средств их зрение делается непригодным даже для того, чтобы посмотреть на верхний этаж». «Как учение Христа, — говорит Песталоцци в другом месте, — по своей сущности и духу не может быть отнято у простого и бедного люда в стране, точно так же нельзя лишить бедный люд ядра элементарного образования, если оно уже утвердилось в своем духе и сущности, и сделать его исключительным наследием счастливых». Перед Богом все дети равны, и, распределяя свои дары, Он «не обращает внимания на то, что у одного из них в руке на горсть больше земного праху, чем у другого». «Первое, самое элементарное развитие наших сил всегда и неизменно одно и то же во всех положениях и отношениях человеческого рода и остается равным самому себе: оно покоится на неизменных и вечных законах самой человеческой природы; ни сословное положение, ни состояние, ни обстоятельство не в силах претендовать на изменение в следовании этих вечных законов» и т. д. Тем не менее Песталоцци, как мы уже заметили, не выставил почти никаких решительных требований в вопросе об организации школьного дела, учебного школьного плана на различных ступенях его развития. Особые задачи хотя бы только народной школы, не говоря уже о высшей, лежали далеко за пределами его интереса, потому что ему надо было еще много бороться за надежную закладку основания, — эта задача поглотила его всего. Если бы у него перед глазами было высокоразвитое школьное дело, как мы знаем его, то он, без сомнения, не преминул бы приложить силу своего разума и опыт к тем громадным серьезным задачам, перед которыми стоит школа тем более, чем дальше она подвинулась вперед. Он постарался бы и здесь освободить дух *защиты своих интересов собственными силами* и поставил бы своей задачей пробудить во всех направлениях *самодетельность* в области школьного дела.

Он потребовал бы для школы, полагаю я, прежде всего безусловной *свободы самоопределения*, собственного внутреннего законодательства и самоуправления. Это в высшей степени важный основной пункт, на который, к сожалению, только немногие обращают должное внимание. В течение целого столетия, т. е. с тех пор, как вообще существует народная школа, достойная своего имени, спорят о том, кто должен распоряжаться ею — государство, церковь, господин ландрат, член городской управы, священник или же какие-нибудь другие господа; но никому не приходит в голову, что в конце концов эта функция принадлежит *самой школе*, что те, кто ежедневно и ежечасно работают в ней, знакомы с ней в конечном счете осно-

вательнее всех и скорее всех должны чувствовать и иметь возможность выяснить, где имеются недостатки в ней и каким путем можно исправить их. Конечно, они могут делать из школы все, что им вздумается, не с абсолютной безответственностью: они ответственны прежде всего перед родителями, ответственны, конечно, перед общественным мнением, общиной и государством. Но во всех делах школы в качестве *сведущих лиц* необходимо выслушать прежде всего саму школу; по крайней мере первый голос на *совете* должен принадлежать ей. Во всяком другом деле спрашивают сначала сведущих лиц и делают потом заключение, конечно, точно принимая во внимание их убеждение, проверенное взаимным контролем, установленное общим обсуждением и вытекающее из непосредственной работы в этой области. Административным властям или законодательному учреждению ни в одном вопросе правового свойства не пришло бы в голову вынести приговор, не справившись с тем, выразили ли и обосновали ли свое мнение практически и теоретически стоящие близко к делу правосудия юристы — как практики, так и теоретики. Ни в одном военном деле никому не поверят больше, чем тому, кто находится на службе в армии, знает ее по собственному, основательному опыту и компетентен в этой области. Только в делах школы обходят людей, причастных к ней, и издают законы, определяющие все до мельчайших технических подробностей, или рассылают предписания, выработанные юристами за столом, покрытым зеленым сукном. В таком случае трудно, конечно, ожидать истинного радостного настроения в труде и творчестве. В каком завидном положении, в противоположность этому, находится такой человек, как Лиц в своем воспитательном учреждении на лоне природы, и как совершенно иначе выглядят тогда и результаты! Но такая постановка дела, конечно, не может быть проведена всюду; каждая отдельная школа не может сама, из головы *одного* человека или небольшой группы лиц с одинаковыми убеждениями, создавать организацию и определять характер обучения: должны быть выработаны определенные, общие основные положения и ступени для всех школ такого рода. Сама школа должна распоряжаться не в силу абсолютной полноты власти — ей должен принадлежать только первый голос в этом вопросе. Школе должна быть обеспечена по меньшей мере такая же независимость от всех политических инстанций, какая гарантирована в области суда.

Во-вторых, *родители* должны также иметь право сказать в этом вопросе свое серьезное слово. Этого долго, но, к сожалению, напрасно добивался когда-то Дёрпфельд. Рейн, Трюпер и другие восприняли его лозунг, но их голос остается гласом вопиющего в пустыне. И надо признаться, что при теперешнем положении дела участие родителей без разбора создало бы только путаницу, потому что здесь сталкиваются самые разнообразные

интересы и из сотни вряд ли найдутся трое или четверо способных дать больше, чем поверхностное суждение. Школа и семья до настоящего времени так чужды друг другу и так мало соприкасаются друг с другом, что плодотворная работа обоих вместе непосредственно была бы совершенно невозможна. Тем не менее Дёрпфельд остается правым в ядре своей мысли: родители должны бы были проявить несравненно более живой интерес к школе, должны бы были несравненно серьезнее заботиться о ней, приобрести возможность совершенно иначе познакомиться с работой школы и постараться добиться взаимного понимания с самими учителями в том, что необходимо.

Единственным же путем для достижения этой цели я считаю сильно *децентрализованный школьный строй*, как его вполне справедливо требовал Дёрпфельд. Перед его глазами все еще стояли остатки бывшего когда-то децентрализованного школьного устройства: у него на родине, в Берге, школы в то время находились в руках семейных союзов, так называемых «школьных общин», хотя уже в искаженной форме. Известно, что *барон фон Штейн* познакомился и научился уважать неоценимое достоинство непосредственного собственного участия народа в каждой отрасли своих социальных организаций, а также и в своей школе именно тогда, когда он работал в Вестфалии. Он нашел еще кой-какие остатки самоуправления, живого собственного участия народа в совместных делах и почерпнул оттуда свое великое общее убеждение о необходимости призвать и организовать народ к самодеятельности во всех отношениях и делах. Нечто подобное мы найдем в настоящее время скорее всего в Швейцарии, где этот характер народа поддерживается республиканским строем, требующим по самому своему существу участия самих граждан во всех общих задачах и подготовляющим для него самую благоприятную почву. Но само по себе это энергичное участие самого народа вовсе не связано с определенной формой правления. При республике и даже при демократической ее форме опекающая бюрократия может проявлять крайний деспотизм; с другой стороны, в монархии может развиться живое гражданское чувство, как этого хотел и достиг барон фон Штейн, — к сожалению, только в ограниченной мере. Мы можем сослаться на него, так же как и на Песталоцци, тем более что и он сам признавал и выдвигал сродство своих стремлений с духом и стремлениями швейцарского педагога. Из крупных теоретиков педагогики после Песталоцци особенно *Шлейермахер* требовал строго демократического, децентрализованного, в то же время по возможности независимого от всех других инстанций школьного строя.

Но надо отважиться и сделать еще один шаг дальше. Самостоятельность учителя, самостоятельность школы во всем учительском персонале и живое участие родителей в делах школы — это, во всяком случае, необ-

ходимые предпосылки для того, чтобы сама школа действовала в духе свободы и самостоятельности и получила бы возможность будить и укреплять этот дух в своих питомцах. Но, пожалуй, еще более важно, чтобы школьнику предоставлялось известное поле деятельности, где он мог бы развить свободную самодеятельность в любом направлении.

Всем нам известна судьба того умного человека, который теоретически изучил плавание: он пошел ко дну. Так и нас школа научила свободе и гражданским добродетелям, мы читали о них у Ливия и Демосфена, а также и у нашего Шиллера. Действительно, там все это описывается. Правда, и там некоторые из нас открыли их к своему собственному удивлению только позже, после того, как познакомились с этими явлениями в *действительной* жизни. Я совсем не хочу утверждать, что мы всегда читали и заучивали наизусть, не отдавая себе отчета, что мы не думали при этом ни о чем прекрасном и благородном, — может быть, писали даже великолепнейшие сочинения по этому поводу; не говорю также и того, что это совсем не оказало никакого влияния и не заложило, может быть, в некоторых из нас первого зародыша воли к свободе. Все это, может быть, и так, хотя такой случай несомненно является скорее исключением, чем правилом. Но *быть* свободным и знать только, как это делается, — это нечто совершенно иное. Об этом школа ничего не говорила нам — может быть, с полным правом, — потому что о таких вещах не говорят, а их делают. Я упрекаю ее в том, что она не показала нам их на деле и не дала нам возможности познакомиться с тем же делом в нашей собственной деятельности.

И теперь уже с давних пор не только я один или немногие люди, подобные мне, но очень широкие круги народа горько ощущают этот недостаток и притом все тяжелее; скоро он явится проклятием, которое взвалила на нас школа. Если школа не одумается вскоре и не пойдет по другому пути, то она подвергнет себя серьезной опасности, что народ забудет воздать ей благодарность за все то хорошее, за что тем не менее он обязан ей быть благодарным, и, пожалуй, даже займет по отношению к ней враждебную позицию. От этого ее не смогут защитить ни отдельные руководители с самым свободным образом мыслей, ни все ее лучшие работники.

Но что же должно произойти, что можно сделать в этом случае? Я недавно упомянул о Лице; он следует примеру англичан. За английский метод воспитания, который так сильно отличается от немецкого своим свободным характером, хотя в других вещах он стоит позади его, за последнее время раздается все больше и больше голосов. В играх и спорте уже достаточно энергично последовали этому примеру. Движение, вызванное Вандерфогелем, является хорошим дальнейшим шагом вперед, и в высшей степени отраднo, что вдумчивые учителя и учительницы все больше и больше приобщаются к этому хорошему делу, вместо

того чтобы, как это еще, к сожалению, часто случается, бороться против него, руководясь мелочным недоверием, и если не совсем запрещать его, то всякими способами препятствовать и губить это движение. Конечно, и здесь существуют опасные стороны: как раз неподготовленное промежуточными ступенями и признанное только как исключение наделение одной какой-либо отдельной свободой в системе общей несвободы является, может быть, делом более опасным, чем система общей свободы. Я совсем не принадлежу к числу тех, кто думает, что люди без труда могли бы сделаться ангелами, если бы только дать им свободу; я знаю только, что они становятся дьяволами, когда чувствуют себя поработченными. Я думаю, мне незачем добавлять к этому, что я понимаю свободу не как противоположность порядку и организации, а как порядок, установленный самими свободными индивидами, в противоположность принудительным правилам, навязанным только извне.

Вероятно, некоторым из вас известна статейка *Иог. Лангермана* «Воспитательное государство по основным положениям Штейна, Фихте, проведенное в одной вспомогательной школе». Идея его не совсем нова, и сам автор вовсе не претендует на это. Известно, что в Америке часто проводится «школьное государство». Лангерман справедливо видит ценность своей находки в практической проверке самой идеи, а именно в виде воспитательного союза, построенного на принципе полной и неограниченной свободы, и испробовал его не на Лицовском воспитательном учреждении на лоне природы, которое посещается, в общем, довольно хорошо одаренными воспитанными детьми состоятельных классов, а в настоящей вспомогательной школе, т. е. в среде 40 детей от 8 до 13 лет обоего пола, состоявшей из слабоодаренных и совсем неодаренных, почти до идиотов включительно, детей из промышленного округа большого города, в котором под влиянием фабрик и алкоголя отсутствовала какая бы то ни было упорядоченная семейная жизнь, — своего рода настоящий образцовый опыт в духе Песталоцци. И самое лучшее заключается в том, что он сверх всякого ожидания удался!

Путь Лангермана действительно был совершенно в духе Песталоцци. Когда читаешь его доклад, то кажется, будто читаешь главу из «Лингарда и Гертруды». Он начинает с того, что дает детям обрабатывать еще нетронутый клочок земли по их собственному плану, одобренному и установленному детьми сообща в совершенно парламентарной форме. При этом оказываются необходимыми своего рода законодательство, управление, особенно же финансовый порядок, а также судебные установления. Эти функции производятся не учителем, властвующим над детьми, а самими детьми; учитель только незаметно руководит ими, поясняет им непосредственно на самой вещи, на встречающемся пережитом случае, что это

необходимо и как это сделать. Не было такого слабоумного ребенка, который бы не понял этого. И так во всем. Дети должны сначала опять-таки убедиться на опыте (это напоминает особенно Руссо, а также и Песталоцци), что это крайне полезно и совершенно необходимо для их собственной с воодушевлением принятой цели, а затем убеждаются, что необходимо уметь писать и читать; таким образом детей учат не потому, что это входит в учебный план, что государство, или общество, или священник, или родители, или какие-нибудь другие вершители судеб школы порешили так в своей мудрости, что дети *должны* этому учиться.

Как Лангерман нравственно воспитывает, как он, например, борется с склонностью к воровству, — это тоже совершенно в духе Песталоцци. Он берется за маленькую изловленную воровку; ни слова о наказании или угрозе наказанием — он объясняет ей строго, деловито, с полным спокойствием, как будто бы речь идет о ком-то другом, как она совершенно естественно дошла до такого проступка и спрашивает ее, хочет она избавиться от этого недостатка и желает ли, чтобы он помог ей в этом. Конечно, она хочет. Но как это сделать? Никаких предостережений или общих представлений, никакой прямой апелляции к разуму и совести, а спокойное, соответствующее делу общее обсуждение, свободно, по Сократу: как сделаться сильным телесно? Конечно, путем упражнения. Значит, можно сделаться сильным и в других отношениях, т. е. можно выучиться тому, чего еще не можешь, упражняясь в нем. Для этого упражнения девочке дается на сохранение небольшая сумма из сберегательной кассы школьного союза — тайно (знает об этом только избранная кассирша), сначала на полдня, потом на целый день, затем на несколько дней и т. д., до тех пор, пока она, к своей большой радости, не убедится в том, что достигла желанного. Только теперь с ее согласия все это — погрешность и победа — сообщается классу. И класс отвечает на это странное разоблачение тем, что выбирает девочку кассиршей. И дело идет хорошо!

Если бы какой-нибудь идеолог решился выставить что-либо подобное как теорию, выработанную за своим письменным столом, или автор педагогических романов осмелился бы создать что-либо подобное, то его осыпали бы насмешками и назвали бы безмозглым дураком. По отношению же к опыту придется, конечно, молчать. Удивительно, собственно, что описание таких опытов производит на нас впечатление рассказов о чуде. Разве за все эти многие столетия мы еще никогда действительно не вступали на такой скромный путь «природы»? Как я уже сказал, само дело не ново ни в теории и ни в практике; ново и крайне невероятным кажется нам только то, что *один из нас* не только верит и знает, но и *действует в этом духе*. Так, маловероятной представляется нам возможность когда-нибудь серьезно воспользоваться своим знанием и верой и рабо-

тать, руководясь ими; настолько привыкли мы ходить на помочах во всем, где речь идет не о мышлении и вере только, но также о деле, и привыкли предполагать, само собой разумеется, что и другие поступают так же.

Полагаю, что я уже достаточно сказал, чтобы мы были вправе сделать теперь из сказанного полезное применение. Мы чувствуем, думается мне, чего недостает нашей школе. Мы ясно видим по крайней мере то направление, в каком дело должно измениться. Мы вправе сказать себе: это направление согласуется вполне с общим направлением, в каком пошла вся *наша* работа в деле дальнейшего образования подрастающих и взрослых. Но мы, конечно, должны быть серьезно озабочены вопросом о том, не безнадежна ли задача исправить *post factum* примененными средствами недостатки воспитания, которое построено, по-видимому, вообще на ложной основе, и потому на этом пути мы не можем взрастить ничего цельного, ничего действительно коренного в своих воспитанниках.

Между тем не следует недооценивать, во-первых, того, что могут сделать все-таки отдельные деятельные учителя даже при такой школьной системе, какая есть. Мы далеки от мысли проявлять неблагодарность по отношению к работе народной школы: если в школе достигаются не вполне удовлетворительные результаты, то общие трудности системы, при которой должна работать школа, снимают именно с отдельного учителя ответственность и тем более повышают его заслуги, когда ему удается все-таки добиться кой-каких результатов. Во-вторых, мы всегда должны считаться главным образом с тем, сколько дорогая нам природа или, вернее, жизнь дополняет и исправляет совершенно незаметно, без лишнего шума, без всяких союзов и теоретических рассуждений. У кого сердце, чувство и рассудок получили еще в семье верное направление, тот найдет в нашей школе достаточно поощряющих импульсов. Большого ему и не надо, потому что в остальном он сам откроет себе глаза, воспользуется своим рассудком и постарается — что лучше всего — создать что-нибудь и устроить в своей сфере, как бы мала она ни была. Именно такие люди позднее охотно и с благодарностью принимают помощь для дальнейшего свободного образования, и она им приносит наибольшую пользу, и именно они, подвинувшись в своем развитии вперед, проявят желание и способность оказать такую же помощь другим. Правда, опыт показывает нам, что из сотен тысяч таких людей наберется едва ли и несколько сотен. Это можно объяснить теми общими основаниями, которые я уже осветил немного. Но за них мы не ответственны.

Действительно ли не ответственны? Не падает ли часть ответственности и на нас? Не можем ли мы, со своей стороны, помочь делу, чтобы оно стало иным? Не входит ли в особые обязанности дальнейшего образования подрастающих и взрослых людей указание на величественную зада-

чу лучшей закладки для народного воспитания — побудить их к серьезной проверке его оснований, так как иначе ведь у всех людей, как у родителей или иначе заинтересованных лиц, есть основание подумать о вопросах народного образования в силу ли общего народного интереса или чувства *солидарности*, которое особенно сильно именно в наших рабочих во всех других отношениях?

Но это опять-таки только теория. Наша же работа оказывается, напротив, в прямой *практической* связи с домашним и школьным воспитанием на намеченном мною раньше пути. Единая организация *всей* свободной воспитательной работы, как я себе ее представляю, должна необходимо считаться также с устройством домашнего и школьного воспитания и иметь право сказать здесь свое слово, опирающееся на опыт и потому обладающее особым весом. Здесь существовала бы инстанция, которая могла бы с полным знанием дела обсуждать совместно с работающими в школе и провести в жизнь то, что может и должно быть выполнено в направлении свободного школьного воспитания, школьного воспитания к свободе и самостоятельности.

Школа, сказал я, должна вести от узкого домашнего союза к все более широким связям по направлению к вполне свободному и обширному союзу, который должен представлять и по крайней мере в идее представляет собой сообщество граждан. И вот та организация, которую я имею в виду, была бы настоящим посредствующим и связующим звеном между самой низшей и самой высшей ступенью образования. Школьное государство со свободным, на ответственности самих участников основанным, устройством, с ведением собственной кассы, собственным судопроизводством, короче говоря, школьное государство, основанное на самостоятельности, нашло бы на более высокой ступени только свое продолжение в указанных союзах сначала подрастающих людей, затем и взрослых, а все это вместе явилось бы *подготовительной школой к гражданской жизни* — школой, лучше которой трудно себе представить что-нибудь.

К сожалению, я опять мог дать вам только теорию: я не мог указать вам на собственный опыт, на собственную проверку путем дела. Сама эта теория выросла у меня вопреки моему собственному требованию или скорее требованию Песталоцци, не из деятельности, не из собственного опыта. Я сам не менее тяжело ощущаю этот недостаток, чем если бы кто-нибудь посторонний поставил его мне в упрек. Но все же она возникла из дела, по меньшей мере из беспристрастного ознакомления с делом других. А затем, в конечном счете идеи носят закон их истины в себе; есть возможность познать их истину в широкой научной связи и до пробы. И Песталоцци, а также многие другие, кто вступил на более суровый и более опасный, а потому, конечно, более славный путь дела, перешли к нему,

КУЛЬТУРА НАРОДА И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

открыв уже саму идею и ощутив уверенное чувство ее истины. Значит, возможно познать истинность этой идеи в общих чертах и до опыта. В испытании делом идея нуждается всегда при проведении ее в частностях, без которых она остается простой идеей. Таким образом, за делом всегда остается высшее право и решающая заслуга. Но теория все же не менее носит в себе свою правду, и мне думается, что я могу настаивать на этом характере истины по отношению к тому, что было здесь изложено мною. А далее остается только пожелать, чтобы за этим последовало лучшее, более убедительное доказательство делом в отдаленном, будем надеяться, не слишком отдаленном, будущем.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ПОСЛЕШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О воспитании детей послешкольного возраста, которое составляет предмет сегодняшней нашей беседы, мы находим у Песталоцци очень мало прямых указаний. Весь этот вопрос почти еще не существовал в его теперешнем смысле; все условия, так сказать, были иные. И вообще ступени воспитания разграничены Песталоцци недостаточно резко. Поэтому нам приходится здесь прибегать больше к косвенным выводам относительно того, с какой стороны приступить к этой задаче, чтобы остаться верными духу и заветам Песталоцци.

Конечно, он не прошел бы мимо нее, потому что бедность нашего народного воспитания едва ли производит где-либо более вопиющее и глубоко потрясающее впечатление, чем здесь; и особые нужды юношеского возраста всегда были налицо: они хорошо известны и Песталоцци и заставляли его очень серьезно призадуматься над ними. И здесь он глубоко заглянул в народную жизнь; с большим беспристрастием, с каким он прослеживает источники человеческих ошибок до того пункта, где человек был еще на правильном пути и откуда едва заметные отклонения уводили его потом все дальше и дальше, Песталоцци исследует причины воровства и обмана, пьянства, беспорядков и извращений половой жизни и разного рода пристрастий к наслаждениям, раздумывает о помощи не только противодействием и охранительными мерами, но и о том, чтобы с самого начала поставить человека на правильный путь и твердо удержать его на нем. Ибо «только тогда ты сможешь осушить болото, когда не будешь возиться в трясине, а отведешь глубже его воду и дашь ей свободный выход».

Но в чем же заключается это отведение в глубину? Путь, на котором Песталоцци надеется найти спасение от этих зол, может легко показаться очень односторонним. И тут, как и во всех случаях, он возвращается к одному: упорядочению *работы и хозяйства* в народной жизни.

Что этот путь будет верным средством против беспорядков в отношении собственности и употребления, которое из нее делают, это признают скорее всего, может быть, даже без всякого ограничения. Говоря грубо, надо сделать так, чтобы воровство и обман стали невыгодным делом,

тогда они исчезнут сами собой, а такими они станут тогда, когда будет достигнут разумный порядок дохода и его потребления, распространяющийся на каждое хозяйство, когда никто не будет терпеть недостатка в самом необходимом или не будет совершенно теряться от непредвиденной нужды и забот, когда даже самый незначительный человек сможет найти себе достаточно верные средства к существованию; когда он увидит своими глазами и будет ежедневно испытывать, что порядком и работой подвинешься дальше вперед, чем противоположным путем. Правда, это несравненно легче достигается там, где род заработка и всех жизненных привычек приблизительно одинаков и имущественная разница не слишком велика. В деревне, например, простым распоряжением деревенской власти этого можно, конечно, добиться скорее, чем в большом современном городе, где богатый и бедный часто отделены друг от друга невероятными расстояниями и где почти никто не заботится о другом, да и вообще не может заботиться. При всем этом ясно, что все наше *социальное законодательство*, касающееся класса промышленных рабочих, преследует цель, которая вполне родственна цели Песталоцци. Конечно, здесь мы стоим перед гигантской задачей, разрешение которой потребует еще работы многих поколений. Необходимо наконец понять, что простыми законодательными и распорядительными мерами нельзя достичь решительного успеха даже при больших затратах денежных средств. Вся наша хозяйственная жизнь основана на свободе и самостоятельности, таким образом, и решительное средство для достижения общего повышения хозяйственности в рабочих классах может быть найдено только на этом пути.

Вы видите теперь, что я все время возвращаюсь к тому же припеву: *самоконтроль, свободные соединения* тех, кому в силу равного социального положения, одинаковых жизненных условий и одинаковых возможностей заработка диктуется солидарность. И вы, конечно, видите также, что именно для детей, таким образом, была бы создана защита, во всех отношениях более сильная, верная, более общая и равномерная, чем всякая другая. Представим себе, что нашим семейным союзам, наряду с воспитанием маленьких детей, поручен также надзор за воспитанием вне школы; представим себе в то же время школу на тех же основах, устроенную по принципу школьного государства, которое представляло бы собой подготовительную школу жизни в задуманных нами солидарных, сначала хозяйственных, союзах взрослых; тогда у подростков получилась бы возможность вполне постоянного перехода к этой жизни: выйдя за пределы школьного возраста и одновременно с этим приступив к профессиональной подготовке или взявшись за свободный заработок, они вступали бы в эти союзы и работали бы там вначале, может быть, еще под известным руководством и надзором взрослых, но предварительным упражнением

они достигли бы уже такой ловкости и уверенности в себе, что недолго чувствовали бы себя подчиненными сочленами, оттесненными на второй план, а скоро увидели бы, что они находятся среди равных себе. Им не угрожала бы опасность перейти известные границы, потому что границ вообще не было бы, да в них и не было бы нужды.

Но, возразят нам на это, они не пожелают этого: их вызовут на сопротивление необузданное стремление к свободе, необдуманность и легкомыслие, стремление рисковать во всем и ставить все на карту, упрямое желание идти *своим* путем и нежелание идти на помочах у прежних поколений. Чем крепче и сильнее постарается союз захватить их, тем более они будут противиться такому принуждению и постараются избавиться от него, даже если увидят собственными глазами, что в этом их погибель.

Возможно, что отдельные личности будут держать себя так всегда и при всяком социальном строе. Но мы все же предполагаем, что все полученное в юности образование успело уже в самой ранней стадии пробудить и до известной степени развить в каждом дух солидарности и что в планируемых нами союзах в отношении каждого участника господствует полная свобода совместного совета и дела; здесь такого рода неразумное бунтарство и желание отделиться будет, конечно, только редким исключением. Между прочим, такие натуры могут оказаться очень ценными, с точки зрения определенных социальных задач; существует достаточно вещей, где все дело решается именно отважностью и решительностью, и стоило бы подумать о том, как направить эти задатки, совращающие некоторых на путь испорченности и даже преступления, на более плодотворные и достойные цели. В общем же, можно сказать, что, правда, в неугомном стремлении и порывах юных сил наряду с хорошими стремлениями встречаются и плохие, но подрастающему поколению присущи все-таки, с другой стороны, сильная потребность в обществе, дружбе, хороший товарищеский дух и некоторое честолюбие, и все это разовьется, наверное, если только найдет сколько-нибудь благоприятную почву. А где же оно найдет себе более благоприятную почву, как не в таких свободных союзах, как мы их представляли себе?

Мы говорили до этого о порядке работы, заработка и потребления. И союз находящихся в одинаковых условиях товарищей, объединенных одинаковыми условиями заработка и привычками потребления, мог бы несомненно служить для отдельного индивида сильной опорой: кто не захотел бы честно взять на себя свою часть работы и не научился бы знать меру в употреблении заработанного, а потому и не мог бы вносить для общих потребностей, со своей стороны, соответствующую долю, тот не мог бы уже больше считаться равным. Таким образом, если данный индивид хочет утвердиться среди товарищей и сохранить за собой рав-

ноправное положение, то ему необходимо привыкнуть к работе, порядку и хозяйственности.

Общество поступает в большом масштабе по этому принципу; оно было бы вполне право и, без сомнения, достигло бы своей цели, если бы большой союз правового порядка не был слишком велик и обширен, чтобы действительно крепко и тесно захватить отдельного человека в той массовой жизни, которая развилась теперь в новом свете. Я сказал уже раньше, что Песталоцци шел правильным путем, вводя — и притом простым, исходящим от начальства распоряжением — в описанном в своем романе селе распространяющийся на каждое хозяйство контроль над работой и производством. В наших же миллионных городах или промышленных округах совершенно невозможно ввести нечто подобное при помощи единичных централистических мер.

Я объясняю себе в общих чертах всю трудность нашего теперешнего положения следующим образом: у нас есть право и законы, нравы — короче, все социальные порядки, перешедшие к нам из того времени, когда было возможно непосредственное, а потому и несравненно более действительное влияние права и нравов на отдельного человека. Тогда еще не было этих масс, с которыми приходится считаться в наше время; отсюда то, что теперь представляет собой централизацию, действовало тогда, как децентрализация, потому что только сравнительно небольшие круги приносивались к *одному* центру. Таким образом, мы должны теперь снова создать такие маленькие круги или там, где они существуют или по крайней мере намечены, постараться использовать их и сильнее развить — одним словом, децентрализовать. Ибо хотя общество и воспитывает, но только такое, которое действительно привязывает к себе отдельное лицо крепкими и тесными связями, а не то обширное разрозненное сообщество, которое в действительности совершенно перестало быть им, в котором один почти не касается другого и где почти уже нет места чувству солидарности. Как может поддерживать и охранять меня солидарность с миллионами тогда, когда я действительно серьезно нуждаюсь в поддержке и опоре? Ведь от этой солидарности на мою долю придется, может быть, миллионная часть; это уже не есть сила, которая могла бы удержать и сохранить во мне что-нибудь.

Но ведь ядро, основная мысль всей социальной педагогики Песталоцци и заключается в убеждении, что воспитывает не только сообщество вообще, но и исходить в этой области можно только от тесного, непосредственно близкого сообщества, потому что только оно и представляет из себя живое сообщество, только оно и может чувствоваться действительно как сообщество, может проявлять на отдельном человеке свою силу и, в свою очередь, будить в нем силу. Поэтому Песталоцци всегда берет исходным

пунктом семью и отсюда переходит к таким союзам, которые представляют собою только расширенную семью, семью семей. Нам в наше время странно слышать, что сообщество граждан есть только семья семей. Естественно, что общественный характер Берлина или Франкфурта имеет немного сходства с семьей; по отношению же к маленькой деревне, в особенности к отдельному имению, это уже более понятно. Но теперь даже житель самого незначительного села стремится выйти за пределы семейного сообщества; такого обособления уже больше не существует; современные условия сообщения основательно уничтожили эти границы. Деревенский житель, сколько-нибудь стремящийся вперед, или совсем переселяется в город, или отправляется по крайней мере утром на велосипеде в ближайший город, где ему предоставляется лучшая возможность труда и заработка. Вскоре своей работой, а потому и своим сердцем он значительно больше принадлежит большому городу, чем своему селу. Как же теперь мыслимо непосредственное семейно-образное сообщество, как его вправе был представлять себе Песталоцци в свое время?

Таким образом, из тех же самых принципов, остающихся тем не менее вечно истинными, мы в настоящее время должны сделать совершенно иное применение, как этого требуют современные условия. Социальная педагогика, руководящаяся основными принципами Песталоцци, должна, значит, в настоящее время стремиться к тому, чтобы правильно перенести эти вечные принципы на нашу почву. И опять-таки сам Песталоцци дает правильное указание в этом отношении, непрерывно подчеркивая то, что, собственно, в самом корне обосновывает сообщество: это сообщество *труда и заработка*, а также и потребления заработанного. Так, естественным путем образовались старые сообщества в деревнях, городах, а в них цехи и т. д. Эти старые союзы распались или находятся на пути к распадению и их невозможно восстановить искусственно. Но рабочие сообщества, подымаясь постоянно от более узких к более широким, тем не менее по-прежнему необходимы, и только они одни могут образовать годную основу действительного, в настоящем смысле слова социального воспитания. Следовательно, они должны были бы быть созданы, но, в сущности, они уже всюду намечены или имеются по крайней мере в зачаточном состоянии; нужно только узнать и культивировать эти зародыши, и насадить, и развить новые, тогда задача эта окажется, пожалуй, и небезнадежной. Если мы предоставим это дело его собственному течению, то заслужим вполне справедливый упрек в том, что хотим снимать жатву там, где мы не сеяли, — мы, ожидающие и требующие потом от людей порядка и правосознания.

В одном месте Песталоцци делает потрясающе правдивое замечание: «Жена крестьянина стесняется наказывать ребенка старше 7 лет на глазах

у посторонних за его невоспитанность: она чувствует, что вина за его невоспитанность падает на нее; а первое дитя неба, законодательство, не стесняется публично наказывать тысячи гражданских безобразий, которые были бы все без исключения невозможны, если бы господа властители этого небесного дитяти или поставленные управители так же хорошо заботились бы о деталях народного порядка, как хорошая жена крестьянина должна заботиться о мелочах своего дома, если она хочет иметь право не стыдиться». Эти и другие одинаковые по смыслу слова Песталоцци пришли мне на мысль, когда я недавно читал (в «Frankfurter Zeitung»), как один специалист-криминалист, занимающий высокое положение, с холодной и в ее деловитости тем более режущей форме признавался, что вся невероятная борьба нашего уголовного законодательства и судопроизводства против преступления не дает почти никаких результатов, потому что условия современной социальной жизни создают такую почву для преступления, в которой они могут только пышно разрастаться. Можно ли в таком случае не присоединиться к горькой жалобе и обвинению, которые высказывает Песталоцци: «Прямо-таки позор, что дают вырастать сорной траве до тех пор, пока она окрепнет; тогда рожются в общественной справедливости среди разоренного народа, как дикие свиньи в хлебе, и думают еще при этом, что такой разрушительной работой достигают высшей мудрости гражданского законодательства. Мирятся с недостатками во всем, что необходимо для достижения истинного порядка в глубине народа, и удивляются потом, почему никакими галереями и исправительными домами, а также и старыми виселицами ни одно начальство с тех пор, как стоит мир, не достигло и не достигнет ничего без хороших общих учреждений для образования народа». Это пишет человек, о котором, если кто-нибудь и ничего не знает, то знает все-таки одно: что он является проповедником любви, а не ненависти. Гнев в таких словах Песталоцци вытекает из истинной любви глубокого знатока народа и его тогдашнего положения — любви, не отступающей в стране и перед резкой строгостью правды.

Но ведь общество, законодательство, правительство — все заботятся о народном образовании? Вы, конечно, уже догадываетесь, что я отвечаю на это. Несомненно они делают это и в таком объеме, в каком этого не было во времена Песталоцци, как и уголовное законодательство и правосудие в настоящее время поставлено несравненно лучше, чем прежде. Почему же они тем не менее так явно не достигают своей цели — быть может, еще меньше даже, чем прежде? Ведь все газеты заполнены сообщениями о преступлениях; жалоба на то, что от преступления, и притом в самых отвратительных его формах, не огражден никто, становится с каждым днем все более общей и вполне обоснованной. С нашим государ-

ственным попечением о народном образовании дело обстоит совершенно так же, как и с нашим уголовным законодательством и правосудием, — это сеть со слишком большими петлями: и здесь все также идет чересчур далеко в сторону большого, общего, так что близкое непосредственное влияние на отдельного человека, особенно там, где оно более всего необходимо, становится невозможным. Формы налицо; если посмотреть их на бумаге у зеленого стола, то они кажутся просто великолепными. Только, к сожалению, они уже больше не охватывают того, что должны охватить, они и не могут совсем выполнить этой задачи. Таким образом, во многих отношениях они как бы не существуют: их нет именно для того, для чего они должны бы были быть: для отдельных лиц, для индивидов, особенно для тех, кто больше всего нуждается в них. Ибо, к счастью, многим помогает еще добрая природа, и они становятся чем-нибудь не в силу наших социальных порядков, а вопреки им: не с помощью нашей школы, а вопреки ей. И все, чего тем не менее достигает наша школа, она достигает не с помощью своих прекрасных правил, а благодаря счастливому исключению, которое допускают эти правила, — именно потому, что, к счастью, петли сети чересчур велики. Спросите где хотите, найдете ли вы кого-нибудь, кто чувствует себя обязанным и благодарным школе как целому, как системе; самый благодарный ответит вам: нет, школе как целому, как системе — нет, а вот такому-то и такому-то отдельному учителю. И если вы спросите дальше, за что он благодарен ему: за то ли, что он действительно верно и точно следовал общим правилам, или за то, что он шел своими собственными путями, — то ответ будет безошибочно гласить: за то, что он шел собственным путем, и, к счастью, ему попались начальники, которые или не замечали этого, или же были достаточно разумны, чтобы сделать вид, как будто они не замечают.

Принципы и общие установления нашего школьного строя могут быть все вполне правильными и обоснованными и тем не менее могут совершенно не достигать своей цели, если, по несчастью, они недостаточно знакомы с почвой, на которой надо работать, если они, к сожалению, оказались недостаточно приуроченными к нашим социальным условиям. И действительно, эти принципы и постановления не отвечают своему назначению: они стоят слишком далеко от действительной жизни народа, не входят в нее, не вырастают из нее и не уходят в нее обратно. В них стремятся воспитать абстрактных людей или, скажем лучше, современников; но там на скамьях сидят не абстрактные фигуры, а живой, скажем, Петр или Павел; он уходит от них, они не научились на нем ничему и не могли ничему научиться. Как же они могут знать при таких условиях миллионы индивидов? Ведь это совершенно невозможное требование. Таким образом, конечно, найдено основание сложить с них вину, осво-

бодить их от нее совершенно. Но следовало бы уже наконец понять, что так дальше дело идти не может, иначе все должно будет пойти прахом. Так что же делать? Я должен почти просить извинения за то, что все время возвращаюсь к одному и тому же припеву: *децентрализовать*, и притом до последней степени. Пусть пользуются могучим централистическим аппаратом, чтобы осуществить то единственно хорошее, что он в состоянии сделать: уничтожить централизацию и заменить ее доходящей действительно до последней степени децентрализацией – так, чтобы она стала настолько общей и всеохватывающей, насколько это только возможно. Я не вижу иного пути спасения.

Мы пришли к этому глубоко захватывающему общему рассуждению по поводу мер, которые принимает глава села у Песталоцци против беспорядков в делах собственности. На самом деле хозяйственный порядок является, по воззрениям Песталоцци, фундаментом для всего другого: у него, в сущности, нет никакого другого орудия, кроме этого, для борьбы с пьянством, дефектами в области половой жизни, для нравственного исправления юношества вообще, а также для обоснования интеллектуального и технического образования народа на всех ступенях. Может быть, это и односторонне, но Песталоцци в данном случае метко попадает в одну сторону дела, и притом еще сторону в высшей степени важную.

Что касается вопроса об алкоголизме, то это ясно без дальнейшего пояснения. Где господствуют хотя бы сколько-нибудь солидные хозяйственные принципы, там люди сами собой не доходят до безмерного пьянства, потому что оно, не говоря уже о тратах, которые оно вызывает, наносит слишком явный ущерб способности зарабатывать. И наша университетская молодежь перестала бы подавать плохой пример, который она, к сожалению, все еще подает в этой сфере, с того момента, когда она перестала бы жить на средства из кармана родителей, а (хотя бы только отчасти) сама заботилась бы о средствах к жизни. Этим я не хочу сказать, что это надо выставить как общее требование и что нет иного пути, которым бы можно было бороться с неумеренностью учащихся. Громадное же большинство становится все-таки солиднее с того момента, когда ему приходится самому зарабатывать, вообще когда оно вступает в жизнь в атмосфере определенных, твердо установленных обязанностей.

Когда Песталоцци и с недостатками в области полового влечения думает справиться главным образом путем упорядочения хозяйственной жизни, то мы на это с сомнением покачаем головой. Но он имеет в виду в данном случае не только внешний порядок, баланс прихода и расхода, а твердую привычку и достигнутое таким путем общее «направление духа не говорить, не высказывать суждения, а еще меньше того действовать, пока не продумал, не взвесил, не исследовал и не рассчитал». А тут разум

и стыд, во всяком случае, очень тесно связаны с вниманием, направленным на заработок. Правда, этим сказано, пожалуй, слишком много, а именно, что и то и другое только «дети собственности»; правильнее было бы сказать, что они и «внимание к собственности» покоятся на одном и том же основании. Поэтому с непорядками в том и другом отношении необходимо бороться на одной и той же основе, более того, подготавливать иную почву путем порядка, правильности, чистоты и отчета во всем.

Песталоцци, между прочим, с величайшим беспристрастием исследует, какова «философия» народа в вопросе о половом влечении, и пытается оживить и укрепить еще живущие в нем силы добрых нравов. Он борется против новомодной скрытности, так, например, что мать не должна кормить своего маленького на глазах подрастающих детей. Он старается оживить «правила чести», по которым честная девушка может позволить юноше, честно стремящемуся к ней, шаг за шагом приближаться к себе.

Он предоставляет молодым людям с обеих сторон соединиться в «союз, построенный на чести», так что они сами сделаются лучшими стражами в отношении полового стремления, все больше и больше развивая при таких условиях свойственные их возрасту чувства мужества и чести». С другой стороны, он заботится о том, чтобы заключение брака было облегчено насколько только возможно, но чтобы потом каждый оставался крепко связанным им. Главным средством для достижения этого является опять-таки хозяйственное укрепление: с раннего возраста ребенка родителям вменяется в обязанность откладывать для него в целях брака; когда ему исполнится 14 лет, ему открывают, что для его будущего хозяйства уже имеется основа, и указывают, как он должен сохранять и увеличивать ее путем сбережения из своего заработка. Названные раньше союзы чести строго следят затем за нравственной выдержкой каждого отдельного сочлена. Внебрачная половая жизнь не будет вызывать наказаний, а повлечет за собой всенародный позор. «Кто умен и хочет сделать больше?» — спрашивает Песталоцци.

Все это простые средства, которые, может быть, будут и достаточны в простых, узких условиях. Но опять-таки вполне ясно, что перенесение их в неизменном виде в наши условия едва ли возможно. Пожалуй, можно даже на момент усомниться во всем этом принципе, если только вспомнить, как подрастающая молодежь наших больших городов бросается огромными толпами в половой разврат самого злостного свойства не потому, чтобы она не умела зарабатывать или найти заработок, а, наоборот, потому, что она сравнительно легко добывает заработок и затем считает более веселым прокутить его на дикие излишества, чем сберегать. Да и зачем сберегать? Для чего, собственно? Для будущего брака? Может быть, Песталоцци и имел право предполагать, что в народе окажется

еще так много добрых нравов и здорового понимания жизни, чтобы это было само собой разумеющейся и ближайшей целью каждого сколько-нибудь разумного человека. Но в том-то и дело, что именно эти основы, как мы видим, повсюду глубоко расшатаны. Состоятельные классы подают блестящий пример, и если еще долгое время можно было рассчитывать на большую половую сдержанность в низших классах, то приблизительно за последние десять лет пример этот, как мы видим, воздействует сверху вниз поистине с ужасающей быстротой. Боюсь, что достаточно глубоко проникающее и безусловно беспристрастное исследование обнаружило бы ужасающие картины. Так, недавно в журнале «Jugendwohlfahrt» было установлено, что в наших больших городах это зло часто проникает уже в среду школьников. Нечто подобное сможет подтвердить каждый из собственного опыта. Один молодой человек, который сначала посещал учительскую семинарию, потом перешел в гимназию, особенно боролся там против алкоголя и, желая возбудить мой интерес к этому вопросу, описывал мне такие вещи из жизни воспитанников своей учительской семинарии большого города, которые могут настроить очень серьезно. Он пишет, что там нет почти никого, кто бы воздерживался от половой жизни, что все находят воздержание ужасно смешным; также обстоит дело и у восьмиклассников и даже у семиклассников гимназии. Он не приписывал это односторонним образом влиянию алкоголя; более того, он хотел, следуя здоровой тенденции, образовать союз, который вначале должен был бороться с одним этим злом и должен был создать твердость отдельного лица при помощи обоюдного подкрепления воли, а затем этот союз должен был подготовить почву для борьбы с другими, особенно же половыми, эксцессами — значит, нечто подобное «союзу чести» отроков у Песталоцци. Я не могу удержаться, чтобы не коснуться одного очень странного обстоятельства из сообщений того же самого молодого человека, а именно: что такие союзы против алкоголя подвергались систематическим преследованиям со стороны высокоумных гимназических директоров. Восьмиклассник должен пить, но только в указанное время и в указанном месте! Мы напрасно будем спрашивать себя, как понять такую мудрость у людей, которым доверено такое ответственное дело, как воспитание нашей молодежи в лучшую пору ее жизни? Но это не единичный случай; такого рода мнения можно услышать каждый день, если пожелаешь.

Но это — только между прочим. Нас интересовал вопрос, представляет ли хозяйственный порядок один и как таковой в то же время достаточную защиту от эксцессов половой жизни. Ответ на это получился вполне отрицательный — ни то, ни другое: можно жить упорядоченно в хозяйстве и крайне беспорядочно в половой сфере. Впрочем, одно и то же основное средство, союз для взаимной поддержки и взаимного укрепления, может

одновременно с этим оказаться действительным средством и в другом отношении.

Но мы чувствуем, конечно, что этот ответ является, с точки зрения всей тяжести вопроса, далеко еще недостаточным. Сами нравственные понятия оказываются потрясенными. Чем? Может быть, подвинувшимся вперед пониманием дела? Но ведь принципы половой жизни так просты и так ясны, что при сколько-нибудь разумном взвешивании поступков нельзя погрешить против них. Неупорядоченная, противоестественная и далекая от нравственной цели половая жизнь влечет за собой столь очевидное и несомненное физически и психически наказание, что, с точки зрения интеллекта, не может быть никакого сомнения в разумности нравственных принципов. Тонкое эстетическое чувство должно бы было, собственно, тоже охранять от самых частых ошибок в половой жизни. А ведь мы хотим стоять значительно выше прежних поколений не только в научном отношении, но и в отношении вкуса. Чем же объясняется такое потрясение в половой сфере даже самых простых моральных принципов, не внушающих ни малейшего сомнения сколько-нибудь здравому разуму?

Жизнь подорвала их авторитет, *лихорадочность* современной жизни — это ужасное непостоянство, это забвение завтра и вчера, это неестественное напряжение всех сил и ощущений в применении к моменту. А это, в свою очередь, откуда? Не есть ли плод естественного развития тот факт, что сознание подымается к все более охватывающей, в то же время внутренне объединенной, концентрированной силе? Не есть ли это то, что (по Гете) является отличием человека, — то самое «невозможное», что совершает он, только он один из всех существ, каких мы знаем, — что он «обращает момент в вечность»? Значит, хваленое современное развитие действует в таком направлении, чтобы погубить *человека* в человеке? Так оно и есть во многом, а очевиднее всего это сказалось в разрушении половой морали. Здесь мы видим часто, что человек опускается не только до зверя, но далеко ниже его. И не в том совсем, что с животной бессознательностью отдаются невинному инстинкту, а совершают такие вещи, которых не совершает ни один зверь, которые являются поруганием всей природы и всех здоровых инстинктов и возникают из болезненного перевозбуждения фантазии, — поступки, которые несколько наивному человеческому чувству кажутся совершенно чуждыми и непонятными. Ищут не просто без раздумья здорового самого по себе удовлетворения естественного влечения, в сущности, ищут совсем не его, а сенсации, возбуждения, наслаждения необыкновенным; ищут именно *скоротреходящего* наслаждения и на один беглый момент, увеличивая его путем болезненного напряжения и возбуждения. И почему? Потому, что человек чувствует себя вообще гонимым и затравленным, как будто его колют острыми иглами, и видит вокруг себя ту же гонку и травлю.

Это чувство захватывает каждого против его воли, и он сам не может отдать себе отчета, как это происходит. Оно убивает всякую рассудительность: тут нет возможности останавливаться и раздумывать.

У этого явления должны быть свои глубокие основания. Естественнонаучные, технические открытия со всеми их последствиями для хозяйства и сообщения, для скопления людей и для перетасовки человеческих масс — все это налетело слишком стремительно; разум и воля не могли так скоро последовать за этим переворотом и справиться с ним. Если мысль о развитии понимать поверхностно, как ее большею частью и понимают, а именно: как будто слепой рок бессмысленно гонит нас в *одном* направлении только все дальше и дальше, как будто за эти последние сто лет вещи обострились и должны были и дальше неизбежно обостряться, — тогда можно прийти только к тому выводу, что человечество летит в пропасть со скоростью воздушного шара, у которого испортился мотор, и скоро, даже очень скоро, он упадет на землю с разбитым остовом вместе с пассажирами.

Но, к счастью, это представление о слепом развитии неверно. С увеличением зла увеличивается и познание его, а с познанием — воля, желание бороться с ним. И если пути, по которым идут сначала, не ведут, может быть, к желанной цели, то этот опыт сам действительно укажет на более подходящие пути.

Сначала можно добиваться противовеса со стороны *интеллекта*. Сюда принадлежит попытка *просвещения в сексуальном отношении*. Требование это разумно, хотя выполнение его связано со многими трудностями. Но они должны быть разрешимы, как это и есть на самом деле. Вернее всего удастся победить их, прибегая к половому просвещению не изолированно под соответствующим названием, а выдвигая его в здоровой связи по существу, как побочный результат естественнонаучных сведений, как нечто само собой разумеющееся. Мне думается, что в этом случае не следует действовать слишком жеманно: наши дети имеют достаточно представлений о половом вопросе, но эти представления часто очень неточны, часто невероятно ложны. Таким образом, им действительно необходимы ясные и правильные понятия в этой области, и приобретение их будет ощущаться ими как освобождение. Если юношество не знакомит легальным путем, то молодежь добывает себе эти познания, как уже бесчисленное количество раз указывали на это, тайными путями и в какой ужасной форме!

Но, конечно, на одно это нельзя полагать всех надежд: то, о чем здесь идет речь, не есть дело только одного интеллекта. Необходимо, конечно, обратить внимание в большей мере, чем это было до сих пор, и использовать также ту помощь, которую в этом отношении может оказать *эсте-*

тическое образование. Но и оно не дает верного средства борьбы против зла, да и внесение моральных точек зрения в продукт искусства представляется, с другой стороны, тоже рискованным.

Так как мы имеем здесь дело с болезнью нравственного характера, так как это болезнь *воли*, то решительную помощь может оказать только воздействие такого рода, которое способно направить волю в определенном направлении и удержать ее в этом направлении. По опыту известно, что одно разумное понимание и одно облагорожение фантазии не могут сделать этого по вполне понятным основаниям, хотя они и оказывают важную помощь, которой нельзя пренебрегать. Волю воспитывают в конце концов *дело и упражнение*.

А так как мы имеем дело с мятежным *телом*, которое заводит нас на ложные пути, то мы должны сначала создать ему более здоровое направление его деятельности. Это не материализм. Более того, здесь дело идет именно о том, чтобы создать господство духа и воли над телом. Поэтому нельзя так просто отклонять оживившееся в наше время стремление к телесному развитию. Сильное телесное напряжение является уже довольно верной защитой от слишком пышного расцвета избыточных телесных влечений. Но я рассчитываю не на одно только механическое, непосредственно физическое действие, а на привычку вообще управлять телом и иметь над ним власть на радость, доставляемую созиданием его, укреплением и стремлением сохранить здоровым, которая потом уже сама собой, с другой стороны, предостерегает от подтачивания сил распутством и облегчает в то же время сохранение господства над своими телесными влечениями. Это далеко не так трудно, как многие себе представляют. Трудно только, когда уже привилась скверная привычка, отделаться от нее; подобно тому, как воздержание от алкоголя и опия может показаться человеку, приучившему себя к ним, трудным до невозможности, тогда как для того, у кого нет этой привычки с самого начала, здесь нет никакой трудности. Это не требует никаких чрезмерных телесных напряжений, если только тело вообще одарено здоровой, свежей силой и способностью реагировать, которая не даст сокам прийти в состояние застоя. Простое путешествие пешком, где есть для этого благоприятные условия (как для нас, счастливых жителей маленьких городов, в нашей милой провинции, так богатой простой и глубокой красотой природы), заслуживает, может быть, предпочтения перед всеми видами принудительного спорта; оно, во всяком случае, лучше велосипедной езды, потому что дает большую возможность обрести внутренний покой и собраться с мыслями, дает больше отдохновения духу и сердцу и все это при достаточной в то же время, но не чрезмерной и неодносторонней физической деятельности. Там же, где фантазия уже привыкла к извращенным путям, будет особен-

но целебно более острое напряжение, ибо оно принудительно отвлекает мысли от извращенного пути и приковывает к данной задаче.

Все это превосходные и в конечном счете достаточные средства для того, кто проявляет сколько-нибудь добрую *волю*. Только как нам достичь этой воли? Ее как раз и не хватает у большинства, и для них, конечно, все хорошие советы напрасны. И как у одного нездоровье тела, так у другого как раз бьющая через край телесная сила становится источником искушения; как для одних заработок может стать искушением, так для других — нужда и безработица. Извращенная уже воля найдет всегда и во всем повод и раздражение, как, к счастью, здоровая воля находит всюду ценную помощь и поддержку. Отрицательная и пагубная сторона разврата сама по себе заключается совсем не в физических последствиях, а в опустошении души и в унижении душевных отношений между людьми, которому нет имени. Если бы не было этих душевных последствий, то можно было бы предоставить природе ее свободному ходу. Достаточно было бы бороться с неестественными сексуальными эксцессами, которые явно разрушают тело и в заключение ставят под сомнение жизнеспособность рода. Но даже физически невинное сношение требует вполне определенных ограничений для того, чтобы душевные отношения людей, а с ними и душевная жизнь самого индивида не потерпели самого тяжелого ущерба. Значит, все то, чем мы стремимся вначале достичь физического оздоровления и сохранения здоровья, хотя и может создать более благоприятную почву для половой нравственности, но гарантировать ее не может, а этого можно достичь только при помощи таких сил, которые глубоко воздействуют на душу и сердце человека.

И здесь все основания необходимо ведут нас на путь Песталоцци. Здесь дело идет о построении *человеческого сообщества*, именно, в самом его фундаменте, о его построении на основе здоровой *семейной жизни*. Где она уже есть или еще сохранилась, там она действует с известной твердостью и на ближайшие поколения. Кто наслаждался в юности — где возможно, до зрелого юношеского возраста — благами здоровой семейной жизни, у того есть в этом отношении вообще довольно сильная опора. Правда, не безусловно верная: на более слабые натуры контраст жизни вне семьи и действует потом, быть может, тем более подавляющим образом и уносит их в таком случае, может быть, как раз в противоположную сторону. Но, несомненно, тот, у кого не было недостатка в этой первой защите, лучше огражден от такой опасности в сравнении с юношей, у которого не было ее сначала или он был слишком рано лишен ее. А так как в народных слоях, о нравственном ограждении которых здесь прежде всего идет речь, именно эта первая основа так часто совершенно отсутствует, то тем более необходимо найти для нее подходящую замену.

Вы сразу видите теперь, почему и в этом отношении форма семейного сообщества представляет из себя неизбежное предварительное условие всего дальнейшего роста уже для детей дошкольного возраста, а затем и школьного, и как совершенно естественно к этому могло бы присоединиться потом и сходное с ним, тесное, окрашенное живой личной теплотой сообщество подрастающих, т. е. в действительности своего рода юношеский союз, который придумал Песталоцци для деревни из своего романа; разница лишь в том, что он служит не единственной цели общей заботы о высшем благе нравственной чести и чистоты, а всем общим целям этого возраста, к которым принадлежат забота о теле и игре, благородная беседа и дальнейшее свободное духовное развитие, не исключая и гражданского воспитания (о котором потом будет сказано еще несколько слов). И у меня хватило бы смелости мыслить себе эти юношеские союзы общими для обоих полов если не во всем, то в очень многом, пожалуй, в большинстве вещей, чтобы таким образом противодействовать неестественной напряженности в отношениях между полами, чтобы молодые люди могли сначала познакомиться друг с другом, и притом всесторонне, во всем, что не зависит от пола или что по крайней мере претерпевает для обоих полов только незначительные изменения. Если из такого здорового товарищества разовьется потом половая любовь, то это будет самым здоровым развитием, какое только можно себе представить. Именно таким путем было бы создано условие для того, чтобы половые отношения теперь стали чистыми, т. е. отвечали бы самой благородной душевной потребности того и другого пола одновременно.

Конечно, в этом случае нет такого средства, которое бы оказывало свое действие при всех обстоятельствах и на всех одинаково. Кто хочет отдалиться во власть своей испорченности, тот будет это делать теперь так же, как и прежде. Но в нашу задачу и не может входить ничто иное, как создание таких организаций, которые были бы в состоянии дать защиту всякому, кому она нужна и кто ее хочет, — организаций, приспособленных для того, чтобы укреплять волю слабого, а также вернуть впавшего в ошибку и направить его опять на верный путь. Вы помните, что школьное государство Лангермана не знает другого наказания, кроме временного исключения из рабочего сообщества, а зато возвратившегося оно берет под свое особое покровительство и оказывает честь его очищенной воле тем, что оно оказывает ему такое доверие, которого уже теперь нельзя обмануть во второй раз. Так, в общем, я представляю себе и наше дело, позволяя себе и здесь снова вспомнить Песталоцци, который не хочет никакого наказания и для сбившихся с пути в половом отношении, а считает необходимым двойную охрану общества.

В статье о законодательстве и детоубийстве он серьезно занимается вопросом, как помочь павшим девушкам. В то время еще половые заблу-

ждения сами по себе карались судом, а детоубийство наказывалось смертной казнью. Песталоцци относится совершенно отрицательно к таким мерам: таким образом борются только против видимости, против бросающихся в глаза внешних симптомов болезни и оставляют нетронутыми ее корни; уничтожают личину порока, а не самый порок; более того, Песталоцци требует для падшего совета и помощи. Высказывают опасение, что порок увидит в этом скорее поощрение себе. Песталоцци считает этот взгляд совершенно ложным: в самой природе совета и помощи лежит то, что они будут иметь своими естественными последствиями мудрость, улучшение, благодарность и доверие. Правда, это верно лишь условно. Но если Песталоцци отваживается требовать, чтобы государство вполне приняло на себя воспитание детей, лишенных отца, серьезно обосновывая это тем, что общество и государство, будучи ответственны за их состояние, несут главную вину за это зло, то современное социологическое и в особенности уголовное исследование считает его безусловно правым. Ему не нужно, между прочим, для этого гордых сиротских дворцов, а лучше всего можно воспитать детей у толковых сельских жителей или у разумных ремесленников. Именно обособление в родильных и воспитательных домах, по его мнению, действует нехорошо; наоборот, нужно стремиться к тому, чтобы дети вырастали в народе и нашли бы себе родину. Для испорченных или уже павших молодых девушек Песталоцци желает тайного нравственного трибунала со строгим обязательством молчания исключительно для совета и помощи, но без всякого права возмездия, наказания или допроса. Общество совершенно не должно в таком случае наказывать, говорит Песталоцци, его дело стараться предотвратить зло, насколько это в его силах. Рождение детей обязывает принять на себя родительские обязанности; нравы и законы освящают эти обязанности в браке, но они остаются точно так же в силе и для родителей, не вступивших в брак, и государство должно по возможности заставлять выполнять их. Оно в особенности не должно освобождать отца от его обязанностей и по отношению к матери ребенка без соответствующей замены, которая для девушки будет сводиться самое меньшее к тому, чтобы ее положение матери не стало для нее источником оскорбления, а ребенок в тяжесть. Но государство должно прежде всего стремиться к тому, чтобы ввести такое положение, при котором молодежь будет в состоянии вступать в брак. Оно не должно наказывать обездоленный народ, который не может вступать в брак в том случае, если он не остается бездетным, а должно склонять всех отцов и матерей к тому, чтобы все они, вступившие и не вступившие в брак, любили своих детей, хотели бы и могли бы сохранять их и заботиться о них. Таким образом, Песталоцци возвращается снова к своему излюбленному требованию: защита домаш-

ней жизни и всесторонняя верная забота о воспитании и образовании народа. Если же к этому прибавляется еще, что эта обязанность ложится на государство, общество, то после всего того, что мы слышали, нечего думать о влиянии только сверху или извне: общественное мнение может только, — но и должно вместе с тем здесь, как и во всем, — будить собственную волю, чувство собственной ответственности; его помощь здесь, как и во всем, должна быть только помощью к самопомощи; только тогда именно оно и достигнет своей цели.

Нельзя не упомянуть наконец о том, какое значение придает Песталоцци в своих планах благородным *празднествам*. Каждому сословию, каждому возрасту даются особые общие дни радости. Юноши и подрастающие девушки празднуют четыре дня в году, потому что (говорится о его законодателе) «он особенно заботился об этом возрасте и считал, что сколько бы радости ему не доставлять, все будет еще недостаточно». Действительно, очень тонкое и истинное замечание; ведь в некоторые проступки вовлекает молодежь, особенно попавшая на ложный путь, потребность в радости. Если же создать для удовлетворения этой потребности благородные и здоровые пути, то таким образом можно предотвратить соответствующее количество извращенных и ложных путей. Какое же настроение должно господствовать на этих праздниках? Я не берусь нарисовать картину их: тут мы должны обратиться к помощи поэтов. Всем нам известно «Heilig ist die Jugendzeit»¹ Уланда, но еще более подходящим к нашему современному положению является более темная, глубокая и тяжелая песня Гебеля «An die Jünglinge»²; она, может быть, окажется способной рассеять наше горькое настроение, в которое нас повергают все эти печальные размышления:

Trinkt des Weines dunkle Kraft,
Die euch durch die Seele fließt
Und zu heil'ger Rechenschaft
Sie im Innersten erschliesst!

Blickt hinab nun in den Grund,
Dem das Leben still entsteigt,
Forscht mit Ernst, ob es gesund
Jedem höchsten sich verzweigt!

Geht an einem schaur'gen Ort,
Denkt an aller Ehren Strauss,
Sprecht dann laut das Schpfungswort,

¹ «Пора юности священна».

² «К юношам».

Sprecht das Wort: Es werde! aus.
 Ja, es werde! spricht auch Gott,
 Und sein Segen senkt sich still,
 Denn den macht er nicht zum Spott,
 Der sich selbst vollenden will.

Betet dann, doch betet nur
 Zu euch selbst, und ihr beschwört
 Aus der eigenen Natur
 Einen Geist, der euch erhört.
 Leben heisst tief einsam sein;
 In die sprode Knospe drangt
 Sich kein Tropfen Tau's hinein,
 Eh' sie innre Glut zersprengt.

Gott dem Herrn ist ein Triumph,
 Wenn ihr nicht vor ihm vergeht,
 Wenn ihr statt im Staube dumpf
 Hinzuknieen, herrlich steht,
 Wenn ihr stolz, dem Baume gleich.
 Euch nicht unter Blüten bückt,
 Wenn die Last des Segens Euch
 Erst hinab zur Erde druckt.

Fort den Wein! Wer noch nicht flammt
 Ist nicht seines Kusses wert,
 Und wer selbst vom Feuer stammt,
 Steht schon lange glutverklart.
 Euch geziemt nur *eine Lust*,
 Nur *ein* Gang durch Sturm und Nacht,
 Der aus eurer dunklen Brust
 Einen Sternenhimmel macht!³

³ «Пейте темную силу вина — она разольется по вашей душе и раскроет глубь ее для святого отчета!

Тогда загляните на дно ее, с которого подымается жизнь, исследуйте серьезно, есть ли в ней здоровые разветвления для всего высшего.

Подите затем в страшное место, думайте при этом о венке всех почестей и произнесите тогда громко творческие слова, скажите: «Да будет!» «Да, да будет!» — говорит и Господь, и тихо нисходит его благословение, ибо Он не делает посмешищем того, кто хочет своего совершенства.

Затем помолитесь, но молитесь только самим себе, и вы вызовете из собственной природы дух, который услышит вас. Жить — значит быть глубоко одино-

Надо ли мне еще говорить особенно о *гражданском воспитании*? Таких тем очень много и они велики. И, кроме того, то, что я мог бы сказать, само собой разумеется после всего сказанного. Конечно, гражданское воспитание необходимо, настоятельно необходимо. Но оно совершенно не достигает своей цели, если преподносится сверху и извне, как в закрытой коробке, по предписанию принимать через каждые восемь дней по столовой ложке. А нужно создать возможность свободного самостоятельного изучения и безусловно независимого взаимного обмена мнений и импульсов. Однако все это касается только теоретической стороны; главным же делом была бы *практическая подготовительная школа*. Политическая партия рабочих совершенно справедливо поняла это в своем положении борющихся. Правда, и там еще часто действуют слишком доктринерски и централистически сверху; но, несмотря на это, в этих небольших и даже самых маленьких организациях пульсирует сильная жизнь, действие которой доходит до отдельных личностей. Необходимо честно признать, что там вершится гражданское воспитание; с какой тенденцией — это не место обсуждать здесь, можно совсем отрицать ее, — здесь идет речь о том, *как* это делается, а там все-таки часто достигают того, что почти каждая способность привлекается к деятельности, определяется на свое место и, таким образом, развивается. И именно то обстоятельство, что дух, в котором это происходит, не представляет собой чего-то вполне единого, как бы этого хотелось, является, с точки зрения воспитания, скорее полезным, чем вредным: как раз борьба сил сохраняет их живыми и предохраняет от ослабления.

Но, правда, воспитание это партийно. Я совсем не хочу сказать, что не следует становиться на сторону определенной партии, потому что и по отношению ко всему целому остается верным только что сказанное: крупные силы должны и здесь бороться друг с другом, чтобы избежать ослабления и увядания. Но такое состояние вражды не должно, конечно, продолжаться вечно, и если оно не будет преодолено, то в заключение

ким; в ее хрупкую почву не проникнет ни единая капля росы, пока ее не разорвет внутренний дар.

Для Господа Бога — триумф, когда вы не гибните перед ним, когда вы вместо того, чтобы тупо стоять в пыли на коленях, стоите во всей красе, когда вы, подобно дереву, гордо не склоняете вашей главы над цветами, когда вас только тяжесть благословения впервые принуждает склоняться до земли.

Долой вино! Кто еще не пылает, тот не достоин его поцелуя, а кто сам пылает огнем, тот уже давно стоит просветленный жаром. Вам подходит только *одно* удовольствие, только *одно* шествие в бурю и ночь, которое вызовет из вашей темной груди небо, усеянное звездами!»

и нация и человечество должны будут раствориться. Примирение, может быть, состоится в очень отдаленном времени, но само по себе оно должно всегда признаваться возможным, и его необходимо требовать и при этом с обеих сторон. На каком же основании его необходимо признавать возможным и требовать? На основе *истины*, которую должна беспартийно признавать воля как на той, так и на другой стороне. Вот почему наряду с партийным воспитанием и прежде всякого партийного воспитания необходимо было бы ввести социальное и политическое *самообучение*, социальное и политическое *самовоспитание*, которое в своем направлении руководилось бы стремлением к *объективности*, к строгой и единой свободной от тенденциозности научной *истине*.

Совершенно верно и то, что мы никогда не бываем и не можем быть вполне объективными, но стремиться к этому мы должны и можем, — это так же верно, как и то, что разум и наука являются «самыми высшими силами человека». *Наша народная академия* представляет собою доказательство того, что, руководясь чистой волей, *можно* объединиться, чтобы совместно исследовать истину в области высших общих дел народа и искать общих выводов. Наши университеты сделали великий поворот с того момента, как они сознательно и определенно отказались подчиниться какой-нибудь определенной догме и стали считать своей высшей и святой обязанностью безусловную свободу исследования. Она проводится в социологических и исторических науках, в религиозных, в философии и во всех других научных областях. Правда, что социология и история до сих пор еще не достигли таких верных научных фундаментов, как, например, математика и естественные науки, но науками они стали в том смысле, что задались серьезной целью беспристрастно исследовать истину, не спрашивая себя о том, кому она будет угодна и кому негодна. Итак, нечто подобное должно быть все-таки возможно, значит, и политическое воспитание юношества может стремиться к такой же объективности.

Руководители венских, мюнхенских и берлинских высших народных курсов думают, что они могут близко подойти к миру рабочих только таким путем, что принципиально исключают из своего рабочего плана политические, социальные и религиозные вопросы. Я считаю это большой ошибкой. Рабочие не скажут спасибо за такую оскопленную науку, за науку, которая не только оставляет без *ответа*, но у которой вообще не хватает мужества *спрашивать* и дать спросить себя как раз в таких вещах, которые в конце концов все-таки глубже и интимнее касаются человека, а особенно рабочего, чем естественные науки, техника и все другие великолепные вещи. Это было бы признанием того, что нет науки об этих вещах, что занимающие кафедры ученые, которые являются как бы призванными представителями их, в сущности, признаются сами:

мы *тоже партия* и защищаем в действительности на кафедре партийные интересы, как мы это, например, ставим в упрек марксистам. Тут есть только одна дилемма: или об этих вещах есть наука и то, что в этой области делают университеты, является наукой, т. е. стремлением к полной, чистой объективности — тогда «шпаги наголо!»: покажите их нам, дайте нам отчет, разрешите, если можете, наши серьезные сомнения! Или же в действительности вы тоже занимаетесь партийной наукой, т. е. тем, что вы не без основания ставите в упрек политическому партийному воспитанию. Конечно, тот, кто обращается к науке, должен быть в состоянии подвергнуть открытой критике и свои собственные приобретенные раньше воззрения, более того, он должен сам принять участие в этой критике так же беспристрастно, как он имеет право и даже обязанность делать это по отношению к противоположным воззрениям. Наука — это прежде всего исследование, значит, критика, а не передача догмы. И при этом, повторяю еще раз, совсем и нет нужды предполагать, что соглашение состоится очень скоро. Но принципиально необходимо допустить, что такое соглашение само по себе возможно и при доброй воле с обеих сторон достижимо. И уже одно это создает общую почву: несмотря на все пропасти, требуется известная доля общего сознания, а бессмысленный разброд сил, предназначенных для общей работы, сделается все более и более невозможным.

Я коснулся многих вопросов, но слова *школа для продолжения образования* не были произнесены. Скажу вам откровенно, что знаю ее слишком мало, чтобы высказать в этом отношении вполне точное суждение. Мое впечатление (я могу следить за этим вопросом некоторым образом только по литературе), подтверждавшееся многими обстоятельствами, было сначала таково, что такая школа, во всяком случае, является только средством, продиктованным нуждой, но, правда, и помощью, которая была и остается необходимой. Обогащать по содержанию и углубить преподавание в школе для дальнейшего образования, назначить для этого такое время, которое бы позволяло обставить его плодотворно, т. е. брать не вечерние часы, когда все чувствуют себя усталыми, а, насколько только возможно, именно утренние часы, — все это казалось мне всегда настолько само собой разумеющимся, что трудно было бы понять, почему эта цель не достигается или достигается тяжелой борьбой, если бы мы не знали, что здесь имеют значение материальные интересы. Далее, само собой разумеется также, что это учреждение необходимо должно быть обязательным для того, чтобы его влияние распространялось на те слои, которые в нем наиболее нуждаются. Во всем этом уже достигнуты изрядные успехи или же на достижение их имеется много шансов. Конечно, радостное впечатление от школы для дальнейшего образования было бы

очень понижено, если бы в ней все недостатки, которыми страдает народная школа, были только продолжены, если бы даже и религиозный раскол был также благополучно перенесен туда. Необходимо самым настоятельным образом предостеречь против такой ошибки. Но это касается опять таких вопросов, которых я лучше не буду затрагивать, потому что здесь я не вижу конца.

Уже давно я защищал требование, которое, к моей большой радости, выдвигается теперь за последнее время все больше и больше: замена школы для продолжения образования *полной школой для всех до 18 лет*. Но тут поднимаются опять, только в еще большей мере, указанные раньше опасения. Эта школа не должна быть ни в каком случае простым, однородным продолжением народной школы, как она существует теперь, но она должна носить собственный, значительно более свободный характер. Основное количество общеобразовательных предметов, наряду с этим большой выбор специальных курсов не по абсолютно свободному выбору, а по выбору, который был бы ограничен определенными рамками, считаясь с избранной специальностью, так что для каждой определенной специальности были бы предписаны определенные курсы, нарушение этих пределов разрешалось бы, во всяком случае, только наиболее способному и то в исключительных случаях. Таким образом, я не сказал бы: школа для продолжения образования *или* специальная школа, — а считал бы правильным соединить их обе в *одно* большое многосторонне подразделенное учреждение. Важной и трудной предпосылкой было бы далеко идущее освобождение 14–18-летних детей от работы, направленной на заработок. Полного освобождения можно было бы, может быть, избежать. В мастерской, которая устроена для обучения, изготавливаются ведь также вещи, и наиболее способный учащийся имел бы право получать скромное вознаграждение, когда он достиг бы такой ступени, на которой его работа приобретала бы известную ценность. Мне неизвестно, была ли такая мысль испробована уже на практике. Мне казалось бы, что она обещает очевидные выгоды, а именно: такой путь заключал бы в себе сильное поощрение учащихся. Не говоря о каких бы то ни было педагогических интересах, мне кажется, между прочим, что эта мысль отвечает простой справедливости и обещает вместе с тем детям несостоятельного класса народа помочь отодвинуть до некоторой степени наступление поры, когда нужно взяться за самостоятельный заработок.

Но во всем этом я не компетентен и хочу этим только поставить вопрос на очередь. А чего необходимо еще коснуться в заключение, так это крупного вопроса о том, какого *нравственного воздействия* можно ожидать от школы для дальнейшего образования или от задуманной полной школы, обучающей детей до 18 лет.

Таким образом, мы довольно основательно оградили бы себя от бес-системного, а потому легко сбивающегося на неверные пути блуждания, — правда, не на все время, потому что мы не можем располагать им. Вообще было бы нехорошо, если бы на предполагаемую нами школу стали бы смотреть опять-таки только как на продолжение жалкого принуждения, которым детские школы, в сущности, только сами затруднили свою работу и сделали большую часть народа своим врагом. Тем опаснее в этом случае переход к необузданной распушенности, безразлично, проявится ли она в свободные часы в продолжении школьных лет или позже. При таких условиях рассчитывают на военную службу. Но нам хорошо известно, что она дает как нравственная опора особенно в сексуальном отношении. Очень серьезные, знающие дело люди считают годы военной службы школой пьянства и разврата. Не достает именно разумного перехода от связанности во время школьной жизни к совершенной (нравственной) свободе более поздней жизни. Переход этот отсутствует также между средней школой и университетом. Англия и в этом отношении имеет в своих колледжах, которые соответствуют старшим классам наших средних учебных заведений, а также первым университетским семестрам, возможность более постепенного перехода; к этому должны стремиться и мы.

Вы понимаете, что именно здесь я прежде всего хочу свободы для собственных, *на ответственности самих участников основанных союзов молодежи* для телесных упражнений и игр, товарищеских развлечений и художественных интересов, для свободного обмена мнениями по этическим, социальным, политическим, религиозным вопросам, а также для свободного взаимного поощрения ко всякой побочной научной работе, для которой еще остаются время и силы. Вся постановка образования для этого возраста должна быть рассчитана на добровольное желание в очень широких размерах, во всяком случае, в более широких, чем все наши теперешние школы. Она должна давать самые богатые побуждения, руководство и контроль, насколько это требуется, а в частности предоставить свободному выбору все, что только возможно. А таких частностей далеко не мало, особенно в тех отделах общего образования, где вообще не так важен выбор и отграничение материала, как интенсивное углубление и самостоятельная, систематическая работа. Особенно во всем, что касается литературы и искусства, собственный вкус должен найти полный простор, в сочинениях надо стремиться к самой широкой свободе в выборе темы и способе ее развития — и так во всем. Всюду единство связей, но не однообразие материала и тем менее разбора.

Это, конечно, требует прежде всего *учителей*, которые бы сами вполне свободно владели своим предметом и обладали бы достаточными сведениями и в других областях. Лишь таким образом создается *свободное отно-*

шение между учителями и учениками, что теперь — признаемся откровенно в этом — встречается только в исключительных случаях. Учитель должен также принимать участие в свободно устраиваемых занятиях, играх и т. д. в часы отдыха, но не как учитель, не как начальство, а просто как равный. Если же благодаря своей личности или знанию дела он пользуется внутренне обоснованным авторитетом, то он придет ему на помощь и здесь; если у него нет авторитета, то он вообще не годится для своего поста. Вообще самая серьезная трудность в начале всякого свободного преподавания заключается в том, чтобы найти достаточно учителей, у которых есть не только добрая воля быть свободными и свободно воспитывать, но которые действительно свободны, а потому и могут воспитывать свободно и к свободе. Эта трудность объясняется тем, что теперь они, в общем, воспитаны несвободно, да и не могут быть воспитанными иначе: современная система не позволяет этого, и если встречаются люди, которые свободны и умеют свободно воспитывать (к счастью, таких учителей много и в настоящее время), то они обязаны этим сами себе, а не системе. Для меня несомненно то, что свободные учителя у нас будут с того момента, когда вся наша система образования, а также и образование учителей, примет более свободный характер.

Однако мне нельзя увлекаться и постоянно переходить от одной большой темы к другой, новой, как бы нераздельно не были связаны они по существу. Здесь в самом деле нет и не может быть резкого размежевания: одно зло всегда влечет за собой другое, но, к счастью, и одно благо влечет за собою другое. Каждый шаг вперед непременно влечет за собой и другие шаги, требует и подготавливает их. И сильная жажда реформ просыпается под конец везде, даже и у правительства, хотя и в очень различной мере. Особенно следовало бы привести в движение городские управления, а чтобы достичь этого, надо взяться за круги горожан. И здесь одно всегда связано с другим. Во всяком случае, стремление к лучшему социальному воспитанию пробудилось уже в широких кругах. Но понадобится еще много работы, чтобы постепенно отвоевать почву у косности и флегматичности, которые являются злейшими врагами человеческого рода, хотя они совершенно не сознают своей вины в этом. Для того, чтобы раскачать их, бывает необходимо время от времени прибегать к резкому слову. И если я теперь и употреблял их иногда, то они относились, разумеется, не к вам — людям, которые все имеют и проявляют, насколько только мыслимо, добрую волю, — а к тому тайному и самому опасному врагу, знакомому нам всем так хорошо и известному с такой дурной стороны, — косности.

РАБОТА НАД ОБРАЗОВАНИЕМ ВЗРОСЛЫХ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ТЕХНИЧЕСКОМ ОТНОШЕНИИ

Из всех вопросов социального воспитания вопрос о свободной работе над образованием взрослых является той задачей, разрешению которой самым непосредственным образом посвящены стремления вашего союза. Поэтому эти вопросы должны быть рассмотрены подробнее: эта и следующая лекция должны быть посвящены им, следуя здесь естественному подразделению, так что образовательная работа для взрослых с технической и интеллектуальной стороны будет темой нашей сегодняшней лекции, а с этической, эстетической и религиозной стороны мы рассмотрим вопрос в следующей.

Что касается Песталоцци, то здесь мы встречаемся с явлением, похожим на то, о котором я упомянул в вопросе о работе над воспитанием подрастающих. Тогда этот вопрос в современном смысле почти еще не существовал, поэтому само собой разумеется, что у Песталоцци нет почти ничего, что имело бы прямое и резко очерченное отношение к этой теме. Но он постоянно имел в виду и взрослых, раздумывая над средствами социального воспитания, и в частности у него встречаются кой-какие указания, которые надо отнести преимущественно к мысли об этом вопросе. А самое главное, принципы социального воспитания Песталоцци достаточно обширны, чтобы допустить распространение их как на эту сторону, так и на воспитание молодежи.

Особенное значение этого вопроса для класса промышленных рабочих и особенно для рабочих из крупной промышленности выдвигается у Песталоцци, понятно, еще очень мало. Развитие крупной промышленности находилось тогда вообще еще в зачаточном состоянии, а в Швейцарии оно было и того меньше. Жизнь рабочих, которая была перед глазами Песталоцци, касалась только тесных отношений домашней промышленности, да и к той особенное внимание отступает у него позже на задний план. Принципиально важны для нас здесь две вещи: во-пер-

вых, *участие самих* взрослых, ищущих лучшего образования, особенно же взрослых рабочих; они должны сплотиться, образовать свободные союзы для взаимной помощи, а затем, во-вторых, в них должны принять бескорыстное участие более образованные и стоящие вместе с тем социально в лучших условиях люди.

Надежду же на то, что это в будущем действительно произойдет, конечно, нельзя назвать утопичной. К счастью, в духовном обладании нет, как в материальном, опасности изолирования, нет страсти овладеть всем одному, а тем более присваивать чужое и отнимать у другого, а, наоборот, называется определенная потребность делиться с другими, потребность сделать свое достояние общим. Кто образован действительно, тот не может владеть своим духовным богатством только для себя; он становится независимо от своей воли и стремлений учителем, как писатель, поэт, художник или как оратор, политик. Эта черта духовного общения свойственна, по-видимому, особенно нам, немцам; она была особенно сильна в прошлом столетии. У всех наших великих поэтов проявляется эта общая черта; поэтому все они касаются часто очень глубоко и вопросов воспитания. Еще более велико их непосредственное воспитательное влияние путем сочинений и поэтических творений. Так, наши самые благородные государственные люди — барон фон Штейн и Вильгельм фон Гумбольдт и др. — с особенной любовью занимались в свое время вопросами национального воспитания. Германия завоевала себе тогда в этом отношении громадное преимущество перед всеми другими странами, и последним до сих пор удалось догнать ее не во всех отношениях: если же всюду и дальше будут работать так, как в вашем союзе, то это случится очень не скоро. У Песталоцци это педагогическое стремление доминирует над всем другим. Так, в своем романе он совершенно незаметно делает, собственно, всех воспитателями; священник учит всему по-новому, что мы, к нашей радости, встречаем и у некоторых священников в наше время; проповедь отступает на второй план как слишком недостаточная форма воспитания, слишком мало проникающая в жизнь отдельного человека: слова не помогают и не утешают; как неустанно подчеркивает Песталоцци, истинное слово Божие есть дело человеколюбия. Таким образом, священник в его романе научается принимать участие в каждом, в каком бы положении он ни находился, и непосредственно черпать из его положения, из переживаний каждого дня то учение, в котором нуждается данный человек и которое только одно может достичь непосредственно сильного, действительно захватывающего действия на человека. Например, вместо того чтобы проповедовать людям в общих чертах, что у всех нас один отец небесный, он ведет их к умирающей вдове, к ее теперь совсем осиротевшим детям и учит, как им самим проявить на этих детях отеческую любовь и отеческую забо-

ту и, таким образом, довести детей до сознания: вы не брошены, у вас есть отец на небе, т. е. вас действительно окружает заботливая отцовская любовь, хотя любимый вами отец и умер. Тогда это учение будет истиной и действительностью и не потребует другой веры, кроме той, которую будит пережитое и добытое нами самими. Так, владелец деревни Арнер становится совершенно независимо от своей воли учителем в хозяйственных и гражданских делах, и, конечно, его учение также непосредственно практическое, порожденное только ясными потребностями самой жизни; он подает им пример и прежде всего пристраивает самих сельских жителей непосредственно к работе, снова высвобождающей их постепенно из того болота, в котором они погрязли. Так, отставной лейтенант, взявший на себя, следуя собственной непобедимой потребности учить, совершенно запущенную сельскую школу, не ограничивается обучением и дисциплинированием детей, но через детей он приобретает (как и всякий, кто попробует серьезно убедиться на опыте в этом) и сердца родителей, скоро становится и их учителем, более того, другом и советчиком — не тем, что он навязывает им свои советы, а, наоборот, он сначала спрашивает у них совета, так как в технических работах, которые он вводит в школу, он и сам не всегда знает, как поступить. Это дает ему возможность глубоко заглянуть во все условия их жизни, во все особенности их положения, а его разум, воспитанный его богатой опытом жизнью, дает ему возможность указать и открыть им подходящие пути в их общих и частных делах. Так, в заключение Песталоцци объединяет главным образом наиболее образованных из самого народа (особенно же женщин), у которых в силу их социального положения находится для этого достаточно времени для общего совета и работы с целью поднять деревню в интеллектуальном, хозяйственном, а вместе с тем и нравственном отношении. Владелец деревни, священник, учитель присоединяются опять-таки к этому непринужденному союзу; одним словом, все, кто достиг сколько-нибудь более высокой ступени образования, в силу ли преимущества социального положения или в силу стечения особых условий, идет, как будто бы это само собой понятно, в бедный, подавленный работой народ, чтобы помочь ему выбраться из его опустившегося, жалкого положения, но всегда только призывом и поддержкой к самостоятельности. Во всем этом сказывается, конечно, собственное неудержимое влечение Песталоцци к передаче духовного богатства: он поступал бы так все равно, был бы ли он помещиком, священником, владельцем хлопчатобумажной прядильни или упомянутым нами лейтенантом с большим жизненным опытом и т. д.; он не оставил бы в покое и никого другого, у кого нашлись бы хоть сколько-нибудь подходящие силы, до тех пор, пока тот не принялся бы вместе с ним за дело и пока не были бы найдены, испробованы, признаны хорошими и прочно установлены пути

и средства, чтобы помочь народу до последнего человека — мужчине, женщине и ребенку в физическом, интеллектуальном, хозяйственном и в нравственном отношениях, и притом их собственными силами.

Итак, с одной стороны, *мобилизация всех сил среди более образованных*, в особенности тех, кто в силу своего положения или профессии имеет возможность отдаться этому делу, и *планомерное сочетание этих сил* для того, чтобы помочь тем, кто в своем интеллектуальном, хозяйственном и моральном образовании во многом отстал под давлением нужды; с другой же стороны, полное и значительное использование *собственных сил в самом народе*, его лучшего понимания и доброй воли в связи с имеющимися уже или только создающимися *организациями* и общими учреждениями разного рода, ибо «самое лучшее, что можно сделать человеку, — это научить его делать это самому». В тесной связи с этим находится еще третье, именно: что все стремления к поднятию народного уровня должны и по своему содержанию начинаться *снизу*, с его *рабочей и хозяйственной жизни* и отсюда потом непрерывно подниматься к более богатому и более духовному содержанию, так как иначе нет истинной коренной силы, нет здоровой естественной почвы для образования, а вместе с этим не будет и сильного обратного воздействия на саму жизнь. Таков от начала и до конца основной принцип Песталоцци, который он, может быть, не совсем точно выражает словами «*жизнь образует*» и который служит основной темой его последнего более крупного произведения «*Лебединая песнь*». Он отнюдь не хочет сказать этим, что следует предоставить случаю формировать и отделять человека, как ему угодно, — нет, нужно с большим напряжением работать над образованием человека и иметь перед глазами высшие цели, и никакая данная ступень образования не должна считаться готовой и достаточной: в этом отношении стремление дальше и в высоту должно быть безграничным. Но вся эта работа должна брать своим исходным пунктом действительное положение того, кого хотят вести к более высокой ступени жизни: она должна быть точно рассчитана на действительные условия и обстоятельства его *рабочей и профессиональной жизни*. И если бы только хватило сил и имелось бы достаточно свободного времени, то и от каждого данного пункта можно было бы вести к какой угодно высоте образования. Сначала, между прочим, дело идет не о том, какая определенная высота образования будет достигнута. Здесь больше, чем где бы то ни было, имеет силу выражение «*путь — все, цель — ничто*»; здесь нельзя ставить цели в смысле окончания, достижения чего-то готового. Это было бы плохо, потому что быть готовым значит быть мертвым: дух живет вообще только в движении вперед, это и есть истинное блаженство, истинная высота жизни, и если мы живо чувствуем ее в себе, то она позволяет нам забывать тысячи нужд и страхов.

Рассмотрим теперь в духе Песталоцци вопросы, касающиеся работы над образованием взрослых, особенно считаясь при этом с рабочим классом, которому оно наиболее необходимо, не связывая себя, однако, непременно тем, что по этому поводу высказано Песталоцци. Сам Песталоцци, думается мне, высмеял бы нас, если бы мы останавливались на нем и в частности, т. е. просмотрели бы как значительно изменилось в настоящее время положение народа; этим мы как раз противоречили бы его важнейшему принципу, по которому данное положение составляет фундамент всякой работы над народным образованием: она должна быть связана с действительными условиями, имеющимися в данное время; правильные пути должны быть познаны из непосредственного, актуального опыта, для отыскания их нельзя прибегать ни к каким пробам, исходя из какого-нибудь, даже и самого благородного, пережитка старых времен и совершенно других условий, игнорируя требования настоящего времени.

Тем не менее будет далеко не лишним бросить беглый взгляд на предшествовавшую историю стремления достичь более высокой, сначала интеллектуальной и технической, культуры рабочих классов. Уже из современников Песталоцци по крайней мере один сознавал с необычайной ясностью потребность планомерных организаций для дальнейшего образования взрослых и в особенности промышленных рабочих и сделал по этому поводу предложения, заслуживающие внимания. Это был *Кондорсэ*, вождь Французской революции. Уже он определенно указывает на задачу смягчить постепенно при помощи планомерного поднятия образовательного уровня рабочих классов неравенство, которое устанавливается из-за имущественных различий и грозит разорвать нацию на два враждебных лагеря, и свести друг с другом и соединить классы, которые экономическая война имеет тенденцию разделять. Без таких мероприятий народная масса останется необразованной, хотя бы и было достаточно ученых, философов, просвещенных государственных людей; хотя народ теперь завоевал себе (путем революции) права граждан, тем не менее он не в состоянии будет пользоваться ими к своему благу и ко благу всех других. Тогда получится *два народа*, разделенных образованием, нравами, характером и политическими убеждениями, — состояние, от которого мы, право, и теперь недалеко ушли. Поэтому тем, кто в силу своего социального положения, в силу необходимости заниматься более низкой работой не мог добиться лучшего образования, — всем им должна быть дана возможность по крайней мере воскресного бесплатного обучения, чтобы подвинуть их вперед не только в области элементарных знаний и приемов, которых у них нет, но и в общепонятных вещах из области естественных наук, техники, гигиены, морали, государственного и правоведения, а также из учения о воспитании. Особенно достойно внимания то, что Кондорсэ имеет при этом

в виду прежде всего промышленных рабочих. Именно ручная работа необходимо требует противовеса в содержательных духовных занятиях. Он считает, что для работающих руками духовная работа имеет значение такого же отдыха, как телесное напряжение является отдыхом главным образом для умственных работников. Промышленный рабочий проявит здесь более живой интерес к делу, чем духовно пресыщенный отпрыск состоятельных классов; большая простота образа жизни сама по себе требует естественной согласованности телесной, духовной и душевной жизни. Это опять-таки мотив совершенно в духе Песталоцци. Более высокое развитие промышленности принуждает к все увеличивающемуся разделению труда, так что на долю отдельного человека выпадает только выполнение грубой механической работы, которая не заключает в себе никакого духовного импульса. Таким образом, усовершенствование техники стало бы для громадного количества народа причиной отупения; оно создало бы класс людей, неспособных подняться над уровнем самых грубых интересов; оно вызвало бы влекущее вниз неравенство, которое повело бы к массе вечно опасных беспорядков, если бы в образовании не был создан сильный противовес, который оказывает сильную помощь в борьбе против этого неизбежного влияния монотонности повседневных занятий и вместе с тем имеет тенденцию сглаживать имущественные различия. Прежде всего народу дали политические права; свободный человек, который должен руководить сам собою, нуждается в совершенно ином, глубоком и свободном образовании, чем раб, который становится под руководство других. Не найдут пути для просвещения массы, тогда все это видимое освобождение напрасно: равенство останется тогда обманчивой беспочвенной мечтой, а в действительности будет господствовать настоящее неравенство — власть будет находиться в руках более образованных, а необразованная масса будет игрушкой в руках безудержной агитации.

Из совершенно такого же настроения возникло под влиянием Карлейля, Мориса, Кинлея, позже Рескина и Тойнби, а также Дж. Ст. Милля, Гаррисона и др. с 60-х годов прошлого столетия английское движение за «расширение университетов». Все видели воочию, что Англия была на пути к тому, чтобы превратиться в *демократическое* государство; но демократия немыслима без широко распространенного, глубоко обоснованного образования, углубленного до науки: оно создает, с другой стороны, самые здоровые предпосылки для возможности демократического строя. Определенной целью этого перехода является и здесь уничтожение глубокой пропасти между высшими и низшими классами, как это резко сказалось в чартистском движении, — стремление не спускаться в народ, чтобы бросить ему, как собаке, от своего изобилия крошки под стол, а создать общую почву, на которой один класс будет воспринимать и учиться ровно столь-

ко же, сколько другой. И на это смотрели не как на дело любителей, а как на дело настоящей нужды, т. е. как на обязанность. Все, на чьей обязанности лежит руководство нацией, должны чувствовать эту обязанность и взять ее на себя. Особенно университеты, как призванные руководители во всех вопросах национального образования, должны выступить с решительным делом. При этом, между прочим, имелись в виду с самого начала не только курсы для обучения; именно Англия показала образец того, как надо систематически соединять заботу о повышении жизненных благ с повышением благородных жизненных удовольствий рабочих классов. (Завтра мы поговорим об этом особо, так как здесь наряду с гигиенической и экономической стороной образования выдвигаются вопросы моральные и эстетические.) Они начали с курсов обучения и скоро достигли на них больших успехов. Первые люди нации: министры, члены парламента, ученые первого ранга, люди разного положения, включительно до высшей аристократии, — не считали для себя предосудительным принимать здесь участие и встречаться с рабочими совершенно как равный с равным, что до того времени было совершенно неслыханным делом. Правда, это были в большинстве случаев рабочие, жившие в лучших условиях, «обученные». Принципиально привлекались к участию рабочие организации. Более старое направление хотело, правда, иметь дело только с до некоторой степени консервативными производительскими и потребительскими товариществами, видя все еще в профессиональных союзах (тред-юнионах) последователей безудержных бунтовщиков, чартистов. Но такое мнение было очень скоро решительно оставлено. Особенно Тойнби добился того, что стали искать соприкосновения именно с профессиональными союзами и находили его. Теперь уже никто не находит в этом ничего предосудительного: все партии, даже правительство, сами допускают и поощряют такой образ действий. И с тех пор, как в профессиональные союзы вступили и самые низшие пролетарские слои и эти союзы приобрели, таким образом, направление, более приближающееся к нашей социал-демократии, в них ничто не изменилось: о недоверии со стороны рабочих, как можно часто наблюдать у нас, о помехах, вносимых в их стремления к образованию политическими партийными тенденциями с той или другой стороны, — об этом почти ничего не знают по ту сторону канала. И если рабочие самых низших слоев, как у нас, еще не всюду в желательной мере воспользовались возможностью получить образование, то это имеет не политические, а чисто экономические основания: они все еще слишком бедны, слишком крепко прикованы к работе и в силу всего этого находятся до сих пор на слишком низкой ступени образования, чтобы они действительно могли с успехом идти вперед в области образования, чтобы они хотя бы только серьезно желали его — могли бы желать, имели бы право на это, хочется скорее сказать. Ибо

человека необходимо, конечно, прежде всего освободить от непосредственной жгучей нужды жизни, чтобы у него была возможность думать, сделать что-нибудь серьезное для повышения своего образования.

Я не буду больше останавливаться на дальнейшей истории этих стремлений в Англии, в английских колониях (особенно в Южной Австралии и Канаде), а также в Соединенных Штатах, да я и не обладаю точными сведениями о современном положении дела. Впрочем, это для нас и не так важно: с тех пор как это движение перешло и на немецкую почву, нам нет больше необходимости только смотреть в этом отношении на заграницу, где все-таки условия в некоторых отношениях совершенно иные, чем у нас. Только для характеристики того образа мыслей, с которым там работают, я приведу еще одно свидетельство, именно американца Джемса Рюсселя, который написал хорошую книгу об этом движении (в немецком переводе: Лейпциг, Voigtländer, 1895). «Победа демократии, — говорится там, — уже не подлежит больше сомнению, по крайней мере для народов, говорящих на английском языке. Но это поставит высшее образование в опасное положение, если народные массы застынут на теперешней низкой ступени. Если высшее образование должно остаться неприкосновенным, то оно должно приспособиться к изменившимся условиям вещей. Оно не должно больше вскармливать лицемерного пренебрежения к народной жизни, оно не должно больше убаюкивать себя заблуждением, что его работа лежит выше общих интересов страны, что те, кто хочет приблизиться к нему, должны снять башмаки в знак того, что то место, где они стоят, есть святое место. Иначе дух времени позаботится о том, чтобы отрезвить его без особых нежностей от этих грез. И у университета нет более высокой цели, чем внушение простым смертным любви к истине, которая сделала бы их свободными. Будущее высшего образования надо считать потерянным, если его носители не придут к признанию того, что нравственное обязательство тех, кому много дано, не поддается никакой отмене. Демократия только тогда помирится с ученым образованием, когда ее приведут к тому, чтобы она уважала прошлые заслуги науки, признавала ее теперешнюю ценность и приобрела бы и на будущее доверие к *честности ее намерений!*».

А как обстоит дело в Германии? Так же или существенно иначе? Конечно, в отношении развития по направлению к демократии мы находимся много позади народов, говорящих на английском языке, позади Швейцарии и многих других стран, многие элементы противятся ей еще со всей энергией. В мои задачи не входит цель судить об основаниях этого факта и о возможности успеха в этой области. Но у нас в большом объеме имеются демократические учреждения, у нас введено, по крайней мере в принципе, *общее избирательное право*, хотя и с очень большими фактическими ограничениями, и это одно уже имеет решающее значение: таким образом,

дана возможность каждому из народа принять известное участие в законодательстве. У нас *всеобщая воинская повинность* — институт, демократический характер которого как такового невозможно оспаривать. А самое главное, у нас *национальная система образования*, которая по своему общему направлению была устроена в свое время на демократической основе, хотя при ее несовершенном проведении ею и пользуются не в чисто демократическом духе. Тем не менее нельзя отрицать — да к счастью никто и не думает о переменах в этом деле, — что благодаря всеобщему обучению народа действительно создана почва, на которой, естественно, должно вырасти стремление принципиально открыть доступ к высшему образованию каждому способному к нему человеку. Между тем повседневный опыт показывает, что народное школьное образование стирается часто в несколько лет, если над ним нет никакой дальнейшей надстройки. Это часто остается справедливым даже в отношении таких элементарных знаний, как умение читать, писать, считать; то же самое безусловно имеет почти всеобщее значение в вопросе нравственного, религиозного, национального влияния школы, о котором так много говорят и вечно спорят и которое так мало в действительности. В этом можно убедиться, хотя бы прочтя книгу Гереса, а еще лучше знакомясь с описаниями самих рабочих или каких-нибудь других людей из самых низших слоев народа (кое-что из таких описаний стало известно за последние годы); что же касается сельского населения, то в этом можно убедиться из поучительного сочинения тюрингенского сельского священника об учении веры и нравственности у крестьян, где он описывает, в какой форме укладывается часто религиозное и нравственное учение и тому подобное в головах рабочих, а тем более крестьян, даже в более интеллигентных их слоях. Это говорится не в порицание народной школе: не ее вина, что на фундаменте, который она закладывает, дальше ничего не строится и что духовные органы, с таким трудом доведенные под ее старательным руководством до известного уровня развития, потом, оставаясь не использованными, хиреют и умирают гораздо скорее, чем это представляли себе. Конечно, многое могло быть иначе, если бы уже самые основы, заложенные школой, были иными. Об этом сказано уже довольно; при всей хвале Песталоцци народная школа действительно пренебрегала непонятным образом самыми значительными из его принципов: принципом безусловно исходить из самодеятельности ребенка и его действительного данного положения, а затем принципом неразрывной связи образования головы, сердца и руки. Но если бы основа, заложенная школой, была, насколько только мыслимо, лучше и солиднее, то она все-таки не сделала бы лишним дальнейшее развитие образовательной работы на протяжении всей дальнейшей жизни, а сделала бы его тем более необходимым. Ибо то, что вообще составляет проклятие, тяготеющее над всеми земны-

ми желаниями, — достижение рождает еще большее желание, — здесь превращается в благодать: чем образованнее кто-нибудь, тем сильнее жаждет он дальнейшего образования; готовой мертвой стадии не должно быть, потому что только прогресс составляет жизнь. Что и школа для дальнейшего образования, даже в самой ее развитой форме, и распространение полной школы до 18-летнего возраста недостаточны для удовлетворения этой потребности, а, наоборот, при самом лучшем мыслимом действии ее только сильнее пробудится желание учиться дальше, — это не подлежит ни малейшему сомнению, и мы можем не тратить слов по поводу этого. Она охватывает только немногие годы, она простирается и в настоящее время далеко не на все слои народа, в общем, не захватывает учеников ремесленников и подготовляющихся торговцев, если они не посещают полную школу, ни фабричных, ни сельских рабочих — словом, она меньше всего охватывает именно те круги, которые больше всего нуждаются в ее помощи. Это факт, который вызывает крайнее удивление, если только действительно осмыслить его: помощь отсутствует большею частью всегда там, где она была бы наиболее необходимой. Барон фон *Думрейхер*, человек, много сделавший для развития повышенного образования в Австрии, выразил это однажды так: «Всякое образование стремится уйти от народной почвы и держится наподобие теплого воздуха только в верхних слоях. Руководители современных работ, высоко стоящие в науке и искусстве, не видят под собой ничего, кроме кучи механически работающих носильщиков. Такое противоестественное разделение головы и рук, такое лишение рабочего сословия участия в духовном содержании своего собственного дела заставляет опасаться за будущее ремесленного труда, за нравственную стойкость нашего народа, за всю нашу культуру».

Вы видите, конечно, что все беспристрастные, знающие дело люди понимают сразу это положение, всю его опасность и общее направление пути к его исправлению. Дело идет о всепроникающей тенденции современного развития, о последствиях, которые идут, по-видимому, неразрывно рука об руку с развитием промышленности. Не только рабочий народ сам смотрит так, но и совершенно исключается возможность, чтобы это было просто делом политических агитаторов, которые преувеличенным изображением современного бедственного положения хотели бы возбудить политические страсти. Все те, кого я называл вам в подтверждение моего взгляда, принадлежали к высшим слоям общества: фон *Думрейхер*, например, был в австрийском министерстве докладчиком, советником по вопросам ремесленного обучения, которое обязано ему многим. Если в чем-нибудь есть надежда на серьезный успех, то только в том, что, как показывает опыт, все беспристрастные исследователи этого дела, из какой бы сферы они ни подходили к нему — из мира ли уче-

ных, правительства, из кругов ремесленных предпринимателей (упомяну Аббе в Йене), — все они вполне соглашаются в этом понимании положения вещей и сходятся по меньшей мере в общем направлении тех путей, по которым они рекомендуют идти, чтобы поправить дело.

Немецкие университеты и другие *высшие школы* долгое время не хотели толком приступить к этому делу, и до сих пор их рвение в этом вопросе не особенно велико. Сначала принялся за дело с чисто австрийским темпераментом и огнем венский университет и скоро достиг заметных успехов. Нужно отметить с благодарностью, что он нашел в своей работе поддержку со стороны правительства. Скоро этому примеру последовали Мюнхен и Берлин, и в большинстве немецких высших школах (как университетах, так и технических высших школах) теперь имеется — правда, вяло работающая, ограниченная небольшим количеством участников, — организация, которая все-таки доставляет силы для народных высших курсов. Уже очень скоро при этом стало сильно чувствоваться одно зло, которым мы в Германии больны вообще больше, чем другие страны, — недостаток свежего, бодрого, прежде всего свободного духа предприимчивости. У нас нашлись бы неисчерпаемые силы, годные для такой задачи, но как трудно мобилизовать их! Лейпцигский географ Ратцель высказался однажды довольно резко по этому поводу: он относил этот недостаток на счет жалкой, свойственной особенно северным немцам, привычки позволять бюрократически руководить собою во всем. Насколько иначе и живее общее участие в развитии народного образования в Швейцарии, чем, например, в Померании! Эта разница устанавливается не числом лиц с более высоким образованием, а тем, какое применение находят их образование. Легко устанавливается такое положение, в котором те, кто кое-что знает, из гордости или из скромности изолируются, в то время как все остальные вокруг довольствуются чрезвычайно бедной духовной жизнью. Ратцель констатирует удивительное наблюдение: что самые высшие и самые низшие слои меньше всего захватываются стремлением к образованию. Родовитая и денежная аристократия в Германии относится к духовным интересам более безучастно, чем в какой-нибудь другой стране Западной или Средней Европы, поэтому, большие жертвования для целей образования являются сравнительно большой редкостью. Он наблюдает также, что и кривая образования наших университетов, которая в экзаменах на аттестат зрелости достигает для соответствующего возраста неслыханной во всем мире высоты, скоро затем падает и застывает дальше на неожиданно низком уровне. В связи с этим находится и сравнительная отсталость наших народных библиотек и многое другое.

Я тем более вправе привести это суждение (из 90-х годов), что, как мы можем сказать, по крайней мере в уголке на Рейне и Майне оно не вполне

приложимо. И вообще наблюдается, что этот застой начинает исчезать и что к вопросам образования теперь все-таки в общем проявляется гораздо больше интереса и усердия, чем столетие тому назад. Но, в общем, и особенно в сравнении с Англией и Соединенными Штатами этот приговор остается, к сожалению, все еще верным. Иностранцы, а именно английские и американские наблюдатели наших образовательных учреждений, не могут в достаточной мере надивиться, как у нас все идет на шпурочке, как учат и работают у нас в школах, но также и тому, как терпеливо мирятся у нас с задаванием уроков и с какой доверчивостью родители предоставляют учителям и школьному начальнику располагать родом и мерой образования их детей. Они наблюдают более отчетливо, чем обыкновенно делаем это мы сами, что наши ученые абитуриенты уже непосредственно после окончания, как студенты, а тем более позже, окончив университет, теряют свое рвение к образованию и потом проводят в подавляющем большинстве свою жизнь как настоящие филистеры. Наблюдатели относят это на счет того общего недостатка инициативы, который вообще наблюдается у нас во многом, на недостаточное стремление к деятельности без приказания: серьезно и усердно делают все то, что обязаны делать, но ничего больше. Это усердие в действительности равносильно косности.

Если пытаются иногда привлечь университетских преподавателей к свободному делу народного образования, то они нередко отвечают: лучше, когда каждый занимается своим делом: ученый — за своим письменным и экспериментальным столом, библиотекарь, чиновник музея — за своими каталогами; основательность непременно потерпит ущерб, если попробовать поделиться своей ученостью с кем-либо, кроме тех, кто, как полагается, подготовлен для этого и кто «имеет на это право». Очень часто приходится слышать, что университет по статутам существует для того, чтобы давать образование слугам государства и церкви; все же то, что он пробует сделать за пределами этого требования, отнимается у той цели, которой он предназначен служить, и тому подобные вещи профессорской мудрости. Последнее, конечно, совершенно неверно: государство содержит профессоров для многочисленных специальностей, которые не имеют ничего общего с подготовкой для государственных и церковных должностей; университеты, а тем более другие высшие школы, открыты для достаточно подготовленных слушателей, совершенно не считаясь с целью приготовления к государственной или церковной службе. Но мы уж привыкли справляться всегда только о том, что приказано делать, вместо того чтобы интересоваться внутренней, существенной целью образовательной работы, и эту цель, конечно, надо думать, следовало бы искать в нации и в людях, а не в должностях.

Но не одна только косность (я разумею духовную и моральную косность, которая легко соединима с самой старательной работой с утра до вечера в какой-нибудь ограниченной области) стоит на пути нашей цели, но в конечном счете до сих пор эту работу затрудняет, да и не раз уже парализовала самую честную волю к выполнению нашей задачи, борьба экономических, политических и религиозных *партий*. Время, когда эти противоположности партий и при этом все сразу постоянно все более обостряются, не благоприятно, конечно, для стремлений, которые построены и направлены именно на совместную работу, на добрую волю к известному игнорированию этих противоположностей, на чистую объективность и спокойную деловитость. Но теперешнее чрезмерное напряжение всех этих противоположностей не может продолжаться дальше, и более тщательное наблюдение учит нас, что экономическое, политическое и религиозное развитие неудержимо стремится к внутреннему растворению теперешних партий и созданию вообще нового положения. *Рудольф Эйкен* говорил где-то о «резкости, почти жестокости абстрактных противоположностей» среди различных слоев народа. Он сделал совершенно верное наблюдение, что крайняя резкость, в свете которой часто понимаются эти противоположности, существует в действительности только в абстракции. У немца уж такая склонность к абстракции; живые силы культуры работают, наоборот, в ином направлении, абсолютно принуждая к повышению и углублению взаимных отношений между всеми органами социального тела. И если бы даже у нас совсем не было права рассматривать конечное преодоление этих препятствий в народной жизни как возможную и даже необходимо достижимую цель, то и тогда следовало бы действовать так, как если бы она столь же возможна, сколь и безусловно необходима для того, чтобы нация в заключение не разрушилась и не распалась на свои атомы. Как бы резко ни обострялись эти противоположности в данный момент, их надо рассматривать все-таки как такие, которые в конце концов должны быть преодолены. Это преодоление должно по крайней мере стоять перед нашими глазами как идеальная цель, как «далекая цель».

Исходя из этого основания (я вчера уже сказал это, но считаю данную мысль достаточно важной, чтобы в связи с настоящим подчеркнуть ее еще раз), я не могу считать правильным мнение, что образовательные курсы для рабочих должны вообще отказаться от всех тех вопросов, которые являются спорными в среде современных экономических, политических и религиозных партий; это уже приводило иногда к совершенно неприемлемому выводу: что цель этих курсов вообще явится проводником только интеллектуального образования. Предпосылка, приведшая к такому результату, была следующая: сами преподаватели курсов неизбежно представляют из себя тоже партию; значит, работа по народному образованию

приняла бы неизбежно партийное направление, если бы принципиально не исключались из нее все спорные вопросы. Это тотчас же чувствуется другой стороной и приводит к непреодолимому недоверию ко всем начинаниям этих курсов, совершенно уничтожающему их действительный смысл. Такой взгляд имеет известную видимость, но при этом не замечают, как мне кажется, самого главного. Все, принимающие участие, все желающие потрудиться для народного образования должны быть с головы до пят проникнуты как высшим принципом мыслью, что они являются представителями *науки*, а это значит, что нельзя давать никакого решения в экономических, политических, религиозных и других каких-либо вопросах в виде готовой, неприкосновенной догмы, нельзя требовать общего признания того, что, может быть, для отдельной личности представляет собой дело веры, а надо исследовать, спрашивать, открыто ждать от беспристрастного исследования его любого решения и содействовать участию в этом испытывании, спрашивании и исследовании и других на вполне равных правах. Только на почве такой непредвзятости (это слово является в этой связи вполне определенным) мыслимо — а на этой почве и вполне возможно — «нейтрально», т. е. независимо от какого-нибудь заранее установленного решения, ставить и совместно обсуждать вопросы хозяйства, политики и мировоззрения. В противоположность этому нейтральность, которая бы состояла в отказе вообще от рассмотрения вопросов, стоящих как раз в центре жизни, не соответствовала бы достоинству науки: это значило бы именно отрицать ее независимость, ее самостоятельность, на которой мы тем не менее постоянно настаиваем. Или наука действительно только служанка ограниченных практических стремлений, а значит, и партий, или она не может отказаться от намерения поставить перед своим форумом и эти последние, в конце концов самые важные для человека, вопросы, наиболее близко касающиеся глубочайшего человеческого существа, — не для того, чтобы высказать о них свои диктаторские отзывы, которые ставили бы еще больше препон дальнейшему исследованию, а именно в смысле освобождения собственного суждения и открытия бесконечного, но методически удостоверенного прогресса в убеждении, следовательно, в смысле неограниченной проверки и исправления.

Именно убеждение, что серьезному исследованию, свободному от предвзятой партийной догмы, должно в конце концов удасться пробиться к ясности и если и не к последним выводам, то тем более проникнуть к закономерному безграничному прогрессу познания, — это убеждение лежит и в основе стремлений самого народа к серьезному научному углублению своего образования. Только на почве этого беспристрастного стремления к истине можно свободно выступать с обеих сторон и искать соглашения, только на этой почве безусловной свободы, духовной незави-

симости может развиваться это дело; каждый шаг, который ведет в сторону от этой почвы, может под конец иметь своим последствием только то, что истинная цель этой социальной воспитательной работы будет совершенно недостигнута.

Ведь в этой работе мы видим не дело известного отеческого попечения, исходящего от более одаренного счастьем высшего слоя по отношению к обиженным духовными благами. Если даже мы сами рассматриваем нашу работу как дело высшей справедливости, а не как даваемую с миной снисходительности милостыню и хотим, чтобы и другие смотрели на нее так же, тем не менее другая сторона будет все-таки ощущать ее как милостыню до тех пор, пока господствует настроение, что как будто мы (этот высший слой) владеем полным, истинным, человеческим образованием, но готовы теперь ради великодушной цели справедливого уравнивания отдать небольшую часть его остальным людям. Но в духовном нет вообще такого давания и принятия, дележа и уравнивания, как в области материальных благ, а есть только работа над общим делом, на которое никто не может заявить права собственности — ни большого, ни малого, ни равного, ни неравного, в котором каждый может только принимать участие вместе с другими по мере и особенному направлению своих духовных сил. Истинный учитель ни в каком случае не чувствует себя в роли дающего, а вербует сотоварищей для дела, которое не принадлежит никому отдельно, а всем вместе, — для дела, которое вообще никогда не бывает готово, в котором все дело заключается в самой работе. Словом, короче говоря, только свободные могут воспитывать свободных.

Поэтому руководство, конечно, должно остаться за *наукой* и в конечном счете за *философией*; я понимаю это слово не в смысле специальности (философия вообще не «специальность»), а в его первоначальном, платоновском, значении: как стремление поставить все бытие и жизнь человека на основу строго испытанной *истины*, более того, сообразовать с *идеями*, а в заключение с *бесконечной задачей* истины. Ибо истина для человека существует только как вечная задача, хотя и с несомненно достоверным направлением к цели. А из определения этой цели должно вытекать еще одно: эта образовательная работа не должна вестись без всякого плана и давать крохи то тут, то там; надо стремиться к тому, чтобы все даваемое стояло в *органической связи* между собою, так, чтобы одно всегда вытекало из другого или по крайней мере *могло* вытекать.

Что вообще должно быть достигнуто этими курсами? Во всяком случае, не профессиональное, специальное образование. Значит, только временный импульс или более благородное духовное времяпрепровождение — так заключает большинство. Но вряд ли есть потребность в этом. Эта сторона удовлетворяется колоссально разрастающейся и распростра-

няющейся научно-популярной литературой, а также художественными произведениями. Занимательные и поучительные статьи из всех областей науки и искусства можно теперь найти во всякой сколько-нибудь сносной ежедневной газете, а тем более в еженедельниках и ежемесячных журналах. Сюда присоединяется вся столь прославленная работа образовательных союзов прежнего покроя. Все это ценно как первое побуждение. Но именно: чем больше достигается эта цель — дать толчок к духовным запросам, тем больше должно рождаться желание получить более полные, более связные знания. Такие требования могут быть удовлетворены только циклом лекций и к тому же при лучших лекторских силах. Между специальной ученостью и простым, поверхностным занятием и импульсом есть еще то среднее, к чему именно стремимся мы — к основательному образованию, т. е. не к нагромождению бесполезных знаний, чтобы гулять в них для духовного отдохновения, как в саду, а для того, чтобы в человеке нечто образовывалось, формировалось и складывалось в одно своеобразное целое и притом не больше не меньше как с намерением сделать его самого определенным нечто, дать его внутренней жизни ценное само по себе духовное содержание. Отдельные побуждения для этого недостаточны, а должно быть дано руководство к урегулированной дальнейшей работе, необходимо пробудить понимание более и более широких связей, духовно находящихся в нашей власти, должны быть открыты глаза на закономерность в природе и человеческой жизни, во всех мирах познания нравственности и искусства, необходимо пробудить понимание вопросов об основаниях и основаниях оснований.

Таким образом, можно, конечно, действительно всего опровергнуть постоянно повторяющийся упрек, что распространяются только опасное полуобразование и дилетантизм. Мы хотим бороться именно против этого опасного полуобразования, создаваемого путем ежедневной прессы и партийной науки (я говорю не об одной партии, а о всех), против которого нет как раз никакого другого средства, кроме беспристрастной научной проверки. А что заняться ею оказывается в состоянии каждый, у кого есть честная воля, здоровый рассудок и сколько-нибудь удовлетворительная подготовка из народной школы, это показал опыт всюду, где работали серьезно и с достаточной выдержкой. Наука вообще не требует никакого другого духовного вооружения, кроме светлой головы и свежей рабочей силы; оба эти качества имеются часто скорее у неученых, чем у некоторых уродливых ученых, у которых простое открытое понимание и действительно здоровое стремление к работе, под которыми я разумею влечение к живому творчеству, а не к мертвому копанию, часто тонет в море ограниченных специальностью частных знаний. При этом, во всяком случае, предполагается, что лектор вполне свободно владеет своей областью и может черпать из всей

полноты знаний, чтобы найти всегда доступное пониманию, и отсюда уже шаг за шагом вести дальше по направлению к трудному. Одним словом, он должен владеть некоторой долей педагогического такта, под чем я понимаю не что-либо таинственное, а способность сознавать на каждом шагу, что можно считать знакомым и на достигнутой ступени доступным пониманию и что — нет. В отдельных лекциях, имеющих целью дать только стимул, достаточно, если каждая частность сама по себе наглядна и понятна в данный момент: не обязательно, чтобы она оставалась, поэтому нет особой нужды и в проникающей непреложной связи, которая как бы приковывает одно к другому, но все это необходимо, когда целью становится действительное внутреннее образование (в раньше указанном смысле).

Что касается *предметов*, то, может быть, сначала мы будем беспомощно стоять перед неограниченной массой материала. Значит, надо искать ограничения, руководясь, с одной стороны, точкой зрения необходимости, с другой — точкой зрения, данной вначале, не слишком высокой ступенью понимания. Вспоминаются слова Гете: «Нужно вести от нового к полезному, а оттуда к доброму». Это действительно естественные ступени. Исходят из пробуждения более благородного любопытства; для этого достаточно отдельных лекций. Полезное, пригодное и необходимое самому учащемуся в жизни подвигает уже на большой шаг вперед; оно является, конечно, самой крепкой нитью, чтобы привязать его к делу. Однако полезное не должно ставить преград и выдвигаться на первый план. Решающим фактором должно явиться доброе, т. е. то, что оказывает на самого учащегося внутреннее и непреходящее поощряющее влияние.

И потому общим центром, к которому направляется все, должен быть сам человек. Нигде не применимы с таким правом, как здесь, слова, что самая истинная цель изучения для человека — это сам человек. Мы хотим дать людям образование. Что для этого более необходимо, что другое вообще более нужно с интеллектуальной стороны, как не изучение человека? А такая задача действительно охватывает все: ведь человек действительно микрокосм, мир в миниатюре, как бы сконцентрированный в одном пункте. Физическая антропология (анатомия и физиология человека) возбудила к себе всюду самый сильный интерес, а это само по себе ведет ко всем естественным наукам: физике, химии и общей биологии, где всюду отношение к человеку является первым и последним пунктом, а на пути между этим начальным и конечным пунктом эта линия может удаляться выше и ниже человека, в звездные пространства и в невоспринимаемое микроскопическое, или в отдаленнейшие предмиры. От физиологии получается вместе с тем переход к психологии, а оттуда, как и прямо от естественных наук, к логическим, а также этическим и эстетическим вопросам. Таким образом, уже с антропологической стороны открывается перспектива на про-

блемы философии, в известном смысле она ведь представляет собой, собственно, науку о человеке. А в ней с естественными науками встречается другая главная ветвь познания — познание наук о духе, т. е. социальных наук и истории, к чему следует причислить и языковедение. Это есть уже настоящий гуманный интерес. Насколько гуманны естественные науки, это мы начинаем понимать только с недавнего времени, хотя оно могло быть общеизвестным уже со времен Канта. В противоположность этому вопросы хозяйства, права и образования должны непосредственно касаться человека вообще, а особенно работающих и захваченных специальными интересами самой жизни. Они принуждают опять-таки перейти к истории и достигают в заключении своей последней концентрации и высшего уровня точки зрения в этике, эстетике и философии религии.

Неизменной *последовательности* предметов нельзя требовать, между прочим, уже по внешним причинам. Основательное проникновение в более узкую научную область, конечно, лучше и плодотворнее, чем ложное старание охватить все. Единство образовательной работы не заключается в какой-нибудь внешней полноте объема изучаемого, а в глубине и твердости *внутренней связи*. А ее можно постигнуть скорее, исходя из отдельной проблемы или одной области проблем, а не из энциклопедического обзора целого, остающегося неизбежно поверхностным. Все старание должно быть направлено на *центральные творческие силы* образования, а не только на определенные результаты; тут мы снова возвращаемся к основному принципу *Песталоцци*. А такая цель не зависит от объема изучаемой области и потому не достигается простым внешним соединением шести или двенадцати лекций в один курс или 6 или 12 курсов в целый цикл. При этом все может остаться разрозненным и разбитым на куски, в то время как действительно хорошая отдельная лекция может достичь вполне сконцентрированного обзора. Дело сводится исключительно к тому, чтобы были раскрыты внутренние связи, чтобы работа направлялась на центральное единство. Между тем именно для этой цели необходимо известное богатство материала: силы могут расти только в борьбе с более крупным материалом, а вопросы, по существу, сами настойчиво ведут все дальше и дальше. Итак, чтобы сила центрального внутреннего соединения упражнялась и развивалась при помощи упражнения, во всяком случае, необходима продолжительная работа над *одним* предметом, а вместе с тем и проникновение в дальнейшие связи знания. Вот почему система *связанных друг с другом курсов* неизбежна.

В венском «Volkshheim»¹ работают в этом направлении с большим успехом. Сами слушатели курсов довольно часто выражали желание (они чувствовали, что так — от простого слушания — содержание лекции недоста-

¹ Народный дом.

точно остается в памяти и не пускает корней) закрепить слышанное путем разбора, требующего обучения и собственной деятельности учащихся, при помощи чего-либо такого, что в наших университетах выполняют семинары и практические занятия, а особенно экспериментальные курсы. Народный дом устраивает эти семинарские упражнения и экспериментальные практические занятия, правда, по необходимости, только для небольшого круга более сведущих слушателей курсов. Между прочим, скромным шагом вперед в этом направлении являются уже прения и *ящик для вопросов*: они дают, по крайней мере лектору, возможность убедиться до некоторой степени на опыте, насколько ему действительно удастся достичь понимания и пробудить к собственному размышлению. Но, конечно, несравненно лучше и действительнее достигает цели только продолжительное, главным образом собственное, участие учащегося. Здесь должны быть установлены еще различные промежуточные ступени, отыскать и построить которые будет самой ближайшей и самой важнейшей задачей практики.

Все, что уже достигнуто в этом направлении до сих пор, было бы едва ли возможно иначе, как при *сотрудничестве университетских преподавателей*, включая сюда, конечно, также преподавателей и других высших школ или академии, вроде франкфуртской. Я настойчиво держусь того мнения, что *первая обязанность* заняться этим делом выпадает на долю университета и других высших школ. Но мне кажется столь же несомненным, что на продолжительное время они не могут *одни* вести все это дело, а необходимо стремиться к планомерному сотрудничеству всех сколько-нибудь способных и пригодных для этой работы сил. Уже с чисто количественной точки зрения преподавательские силы высших школ, которые могут располагать для таких целей всегда только ограниченным временем, очевидно, не могли бы взять на себя всю эту задачу целиком. Венские, мюнхенские, берлинские доценты выступали до сих пор за то, чтобы самым строгим образом держаться исключительно преподавательских сил университетов и высших школ; правда, берут еще ассистентов (в Вене — адъюнктов), следовательно, опять-таки университетские силы. Но это подходит, во всяком случае, только (и там едва ли) к этим трем большим городам не только с большими университетами, но и целым рядом высших школ разного рода. А хватит ли доцентов из Бонна, Мюнстера и, например, еще из Ахена и Кёльна на Рейнско-Вестфальский промышленный округ?

Полное понимание курсов и упражнений университетских преподавателей возможно предполагать только у значительно подготовленных. Очевидно, необходимо посредствующее звено, более того (как уже было упомянуто), нужна целая система промежуточных степеней от низшего уровня, от которого должна исходить вся система, до самой высшей ступени. И здесь может помочь только планомерное привлечение

слоев, находящихся по образованию между этими крайними ступенями, значит, прежде всего — *университетски образованных всех специальностей*, между ними особенно университетски образованных *учителей* всех категорий. Но есть много лиц и без *университетского образования*, которые тем не менее по основательности, даже научности своего образования могут поспорить со всяким, кто прошел университет или академию; именно они часто могут сослужить отличную службу нашим целям, так как они тем более твердо стоят в практической жизни. И сотрудничество *сословия народных учителей* нельзя так просто отклонять от образовательной работы, хотя и не в строгом смысле научной, но все-таки приближающейся к науке и подготовляющей к ней, — тем более, что у нас в будущем когда-нибудь будут, а отчасти уже теперь есть народные учителя с университетским образованием; они, как известно, встречаются в Лейпциге и Йене, а в более ограниченном количестве и в Гиссене. Педагогическая выучка и общее живое рвение в деле народного образования объединило бы многих мужчин и женщин этого сословия в особенно ценную вспомогательную группу. Именно это обстоятельство имело бы то колоссальное значение, что таким образом образовался бы громадный *штаб духовных офицеров*, который, тесно сплотившись вокруг этого великого дела уже на почве совместной работы, одновременно явился бы представителем добровольного стремления нации к образованию, с которым правительства и законодательные организации должны были бы непременно считаться во всех вопросах народного образования, и их добытый из серьезной активной работы опыт и вытекающие из него взвешенные и признанные подходящими требования едва ли можно было бы тогда на долгое время оставлять без внимания.

В видах привлечения и образования дальнейших сил для свободной образовательной работы я считаю достойным внимания *студенческие преподавательские курсы*. На работе высших школ по народному образованию можно было часто наблюдать, что там все-таки слишком часто чувствовался недостаток даже в самых элементарных предварительных знаниях. Это привело к мысли привлечь более зрелых студентов не как лекторов, а как помощников при практических работах, особенно же для подготовительного элементарного обучения. Это дело нашло себе живое сочувствие среди студенчества, и такие курсы имеются теперь при большинстве немецких университетов и других высших школ. Я считаю это очень ценным в особенности по отношению к самому нашему студенчеству и для их будущего положения в жизни. В высшей степени отрадно, что у наших студентов совершенно само собой родилось желание к такой вполне скромной общей работе для свободного народного образования, в особенности для образования рабочих, и нашло всюду в нашей студенческой молодежи

поразительно благоприятную почву. Можно думать, что, таким образом, пробудится интерес и образуются силы для дальнейшего, более широкого и глубокого участия университетски образованных людей в свободной работе по народному образованию, особенно же всюду там, где для такой работы нельзя располагать учительскими силами высших школ. Эти студенческие образовательные курсы могли бы быть устроены по плану подготовительной школы для будущей, более обширной и ведущей все выше работы над свободным образованием народа. Таким образом, был бы сделан порядочный шаг вперед по направлению к тому, что с самого начала этого движения все понимающие люди признавали чрезвычайно необходимым — к образованию штаба хорошо выученных, особенно же университетски образованных, народных учителей, при помощи которых только и было бы действительно возможно распространение работы народного образования в народном духе на все слои народа до самых низших ступеней и до самых маленьких городов и деревень включительно.

Я вижу большую заслугу *Рейн-Майнского союза* в том, что он планомерным привлечением не только университетски, но и более высокообразованных сил из разных специальностей добивается отличных результатов, почти не прибегая к помощи преподавателей высших школ, во всяком случае, не завися исключительно от них одних; во многих направлениях они дали несомненно столько же хороших результатов, как и курсы, руководимые университетами.

Но чем больше задумываешься над органическим устройством этой социальной образовательной работы, которая, с одной стороны, планомерно привлекала бы все подходящие силы для преподавательской деятельности, с другой стороны — именно благодаря этому простирала бы свою деятельность по возможности на все, особенно низшие слои народа, тем более у многих явится настойчивый вопрос, которого я коснусь сегодня к концу: удержит ли эта работа продолжительное время характер *добровольного* дела или же раньше или позже она должна будет как-нибудь войти в число *общественных организаций* для национального образования? Наклонность к последнему сказывается особенно в университетах, и как будто некоторые доводы говорят в пользу такой постановки дела. Повидимому, нельзя основывать общую равномерную деятельность в течение продолжительного времени на воле отдельных лиц, которая авось окажется доброй, и на счастливой случайности, что в то же время всегда удастся найти для этого достаточные частные средства.

Но мне принципиальным кажется, что если об обязательном образовании должны заботиться общественные учреждения, государство и общины, то необязательное образование взрослых, напротив, должно быть всегда предоставлено свободному усмотрению отдельных личностей: здесь

рекомендуется добровольное отношение к делу, которое само по себе наиболее ценно. Конечно, государство и община должны помочь отысканию средств в случае нужды, хотя следует предпочесть, если это не так необходимо, чтобы эта работа была поставлена совершенно независимо на добровольные взносы и пожертвования и чтобы она не зависела от государственной и общественной помощи. Но, во всяком случае, если предлагаются общественные средства, то необходимо твердо держаться того, чтобы прием таких пожертвований не был связан ни с какими дальнейшими условиями, чтобы на свободное движение этим не налагалось никаких ограничений, чтобы общественная власть была не вправе претендовать на какое-либо влияние на дух и устройство курсов или каких-либо других начинаний, как на возмещение. Само по себе это возможно; так, например, обстоит дело в Вене, но возможно также и обратное, и до сих пор в Германии, особенно севернее линии Майна, оно представляется более вероятным. Итак, следует стремиться к тому, чтобы обойтись совершенно без помощи государства и общины, особенно же без денежной помощи. Из этого вместе с тем последовательно вытекает, что университеты и высшие школы (которые являются у нас государственными учреждениями) *как таковые* не должны брать в свои руки организаторского руководства этой социальной работой и претендовать на него, как на свое право, ибо у нас это обозначало бы уже до некоторой степени передачу этой организации в руки государства, в то время как в Англии и Соединенных Штатах Северной Америки этому нет места, потому что университеты там не являются государственными учреждениями. Если мы не проникнемся в этом отношении, так сказать, до мозга костей духом, который не потерпит никакой опеки со стороны общественных властей, то мы не достигнем своей цели; и как бы мы тогда не заверяли, нам просто не будут верить, что мы хотим воспитывать к свободе, а не к рабству. Если суждено нам дожить до такого дня (мы, старики, наверное, не доживем), когда само государство до своего последнего органа будет проникнуто духом свободы, то только тогда можно будет говорить о передаче этого предприятия в руки государства, но ни одним днем раньше.

Все эти соображения приобретут свой настоящий вес лишь тогда, когда завтра в виде естественного заключения наших рассуждений мы обратим внимание на нравственную, эстетическую и религиозную, т. е. на собственно *человеческую*, сторону этой свободной образовательной работы в ее связи с целым задачи народной культуры в отношении тела, души и духа.

РАБОТА НАД ОБРАЗОВАНИЕМ ВЗРОСЛЫХ В НРАВСТВЕННОМ, ЭСТЕТИЧЕСКОМ И РЕЛИГИОЗНОМ ОТНОШЕНИИ

Работа над образованием взрослых из народа была бы совершенно не в духе Песталоцци, если бы она ограничилась образованием рассудка. Одним из важнейших требований швейцарского педагога была точная согласованность и гармоническая связанность образования «головы, сердца и руки», т. е. интеллектуальных, нравственных и рабочих сил. Уродливо было бы не только пренебрежение нравственным воспитанием в сравнении с интеллектуальным и техническим, но также если бы они шли рядом, не касаясь друг друга. Только при помощи этой здоровой гармонии всех душевных сил образование может действительно проникнуть в жизнь. Под «жизнью» понимается, собственно, не что иное, как это единство, это неразрывное, гармоническое действие душевных сил, в котором все они поддерживают или по крайней мере не препятствуют друг другу. На самом деле каждое одностороннее изолированное развитие одной из них может действовать только разрушающе на все человеческое существо, так что в действительности оно не достигнет своей полной «жизни». Ибо человек не составлен как бы из нескольких таких лиц; он есть одновременно думающее, проявляющее волю и созидующее существо; в его здоровом внутреннем устройстве каждая из этих сил помогает другим и сама нуждается в их помощи; без них она вообще не могла бы существовать. Тем не менее по своему роду они различны, как различно и их образование. Также относятся названные силы к силе эстетического творчества и в заключение к не менее глубоко скрытой силе внутренней человеческой жизни, в которой коренится религия. При этом мы сначала не предпринимая вопрос, представляет ли собой эта сила нечто совершенно иное или она как-нибудь содержится в других, да и вообще что она из себя представляет.

Но в конечном счете всякое образование должно исходить, по Песталоцци, из одной единственной элементарной силы — силы *работы*, творческого *деяния*. Это для него почва, на которой соединяются силы рассудка и воли, а также художественное влечение и действительно живая религия, и вступают именно в то требуемое гармоническое взаимоотношение. И это представляется мне совершенно верным. Уже вчерашняя наша беседа привела нас к тому, что из этого пункта должно исходить действительно все. Из непосредственной работы, что бы это ни было — промышленность ли, ремесло или сельское хозяйство и т. д., — вырастают оба могучих ствола знания, которые потом расходятся в большое количество ветвей и разветвлений: здесь имеется непосредственный переход к естественным и социальным наукам, а отсюда потом открываются пути во все стороны научного образования. Если мы сказали, что *человек* должен стоять в центре, то человек не абстрактное, а конкретное существо — определенный человек в своих определенных условиях жизни, особенность которых определяется главным образом его работой, его *жизненной работой*. И если это должно быть и будет отправной точкой, то указанный только что путь для дальнейшей работы диктуется необходимо самим существом дела.

Особенно к *нравственной* стороне образования, которую рассмотрим прежде всего, мы подходим именно с этой стороны. Ведь в каждой человеческой работе работает *не один* человек: всякая человеческая работа носит в существенных чертах общественный характер; работа отдельных личностей входит в организм рабочего *целого*, в *миф* работы, в котором соединяются многие рабочие, — значит, они должны понимать друг друга. Исследуя *материю* работы (то, что работается), приходят к естественным наукам как к ее основе; исследуя *форму* общей работы, приходят к *социальной* основе. А последняя не есть уже просто дело *рассудка*, а также и *воли*; разные воли должны прийти к соглашению — простого понимания оказывается недостаточно. Таким образом, необходимо приходят к законам, по которым воля одного ищет соглашения с волей другого. А законы эти в широком смысле называются *нравственными*. Рабочий — это человек с волей, работодатель — с не меньшей, и так — все, кто принимает участие в общей работе, какое бы место он не занимал в ней. Между всеми ими отношения не только как между частями одной машины, но и *человеческие* отношения, прежде всего — *правового* порядка (они заключают между собой договоры); но сверх этого между ними существуют еще такие «нравственные» отношения, которые не растворяются в правовых. Мораль может требовать иногда отказа от права или исполнения по отношению к другому лицу такого требования, которое не является требованием права. Таким образом, прямой путь от тесно связанных друг с другом технологии и политической экономии ведет к изучению устройства социаль-

ного тела, *социальной жизни* вообще, значит, к государствоведению, правоведению, далее к истории права и государства и под конец к философии права и государства. А во всем этом уже всюду заключены основные этические понятия, так что подготовленная всем этим могла бы уже быть дана в основных чертах и собственная *этика* как последнее учение о законах определения воли, как собственная *логика воли*.

Таким образом, в сторону нравственного мы были бы уже у цели, если бы нравственность была в первой линии или же исключительно делом *учения*. Но давно уже признано и при малейшем раздумье становится ясным, что она, наоборот, является прежде всего делом *упражнения, деятельности*, которое, конечно, предполагает ясное понимание, но для которого часто недостаточно и самого лучшего разумения. Учение, обращающееся только к этой стороне человека, может скорее достигнуть чего-нибудь только тогда, когда уже раньше была заложена основа нравственной *жизни*, на которую затем может рассчитывать учение, стремясь к тому, чтобы уже имеющееся в жизни и известное в глубине души выразить в понятиях и, таким образом, выяснить его дальше, очистить и укрепить.

Истинно надежную основу нравственного познания и нравственной воли может, значит, положить только упражнение в нравственном деянии, в нравственно обоснованном сообществе. И при этом здесь различаются две ступени: во-первых, *сообщество между собою работающих* в общем деле, на которое указывает им уже общность их интересов и их положения. Эта *солидарность* сначала может не только казаться эгоистичной, но даже и быть такой в действительности, и все-таки это солидарность, т. е. в ней живет и действует отдельная личность не только сама для себя, но и в интересах ближайшего к себе сообщества. Этого не следует недооценивать или, еще того хуже, порицать. В самом тесном и самом близком союзе отдельная личность учится хотеть не для себя одной — она учится чувствовать и признавать, что один стоит за всех и все за одного. Сначала развивается то, что Руссо называл общей волей, общее «я» (*Moi commun*), которое, твердо обоснованное один раз, уже представляет из себя нечто несравненно большее, более богатое и глубокое, чем бедное, изолированное «я» отдельной личности. И семья, нравственную силу которой Песталоцци по справедливости ставит так высоко, есть, если угодно, эгоистический союз; тем не менее она является именно как ближайшее расширение индивидуальных пределов, безусловно необходимой, первой школой нравственного хотения, т. е. такого хотения, которое не хочет для себя ничего такого, чего бы оно не хотело для других. И, согласно изображению Песталоцци, она добивается этого именно как рабочее сообщество. Если сообщество работающих простирает свои интересы не только во вне — на материальную, экономическую и правовую стороны, а одновременно с этим и на достойное

человека существование, на дисциплину и порядок в собственном круге, на разумную заботу о теле и здоровье, на улучшение и внутреннее обогащение общей жизни, особенно же на хорошее попечение о детях и на воспитание, — то это будет уже в высшей степени действительная школа нравственного хотения в своей области, как бы мала она ни была, тем более что в тесно ограниченном круге эта цель достигается вернее всего. Итак, надо только всякими способами поощрять и поддерживать такие сообщества, — но именно во все эти стороны, — и помогать им особенно в том, чтобы они могли развиваться во всех только что названных отношениях, потому что они имеют ценность сами по себе совершенно независимо от особенной, например классово-эгоистической, цели сообщества.

Но для этого понадобятся теперь, во-вторых, помощь и *работа других лиц*; и именно с ее помощью такое сообщество возвышается, вероятно, до некоторой степени над узостью эгоистических классовых интересов, противодействуя в то же время имеющемуся в такой же мере классовому эгоизму другой части. Истинное сообщество может вырасти только на основе общей работы, в которой воля и цель для работающих вместе есть совершенно одно и то же, а не только отчасти одно и то же, отчасти же противоположное. Создать такое сообщество можно путем того, чего мы усиленно добиваемся, — участия людей, стоящих вне борьбы хозяйственных классов или религиозных партий, во всяком случае, ученых, стоящих в своей работе вне борьбы, — участия их во всех таких направленных на повышение уровня рабочих классов стремлениях, которые сами по себе не зависят от классового интереса или от ограниченного чем-либо более тесного отношения к сообществу и не направлены исключительно или главным образом на эту цель, а ставят себе задачу создать людям возможность человеческого существования.

Такого образа мыслей держались особенно Рескин, Тойнби и их единомышленники. Для нас представляет интерес, как они начали свое дело. Английские университеты, — более того, сначала небольшая группа руководящих ученых, — поощряли молодых людей из круга уже удостоенных ученой степени (т. е. таких, которые уже, в сущности, окончили университеты и достигли известной степени, значит, выдержали уже экзамен и потому были не слишком заняты изучением своей специальности) перед вступлением в свою специальность на некоторое время посвятить свои силы широко организованной работе, посвященной заботе о здоровых жилищах для рабочих, о физическом развитии и здоровье рабочих кругов вообще, культивированию игр, искусств, более благородных занятий, наконец, главным образом развитию свободного образования. Все это было достигнуто в объеме, достойном внимания; установился хороший обычай: кто из молодых, окончивших университет, мужчин и жен-

щин был по своему положению и своим способностям в состоянии, тот посвящал себя этому делу на более долгое или более короткое время. Так было особенно в восточном Лондоне, где условия были хуже, чем везде, где, следовательно, помощь была наиболее необходима. Там открылся «народный дворец», вечерние курсы которого посещали свыше 5000 слушателей, главным образом взрослые рабочие. Подобно ему был устроен не такой великолепный, но носивший более интимный характер Тойнби-Голл, названный так в память рано умершего ученого. Там живут вместе те, кто посвящает себя этой задаче (не только студенты), как в английском «колледже», чтобы на некоторое время вполне отдаться этим стремлениям. В лекциях и других курсах принимают участие (как было сказано уже раньше) первые люди нации. У нас нечто подобное ставит себе целью главным образом Гамбургский народный дом. Громаднейшее значение имеет то, что научные курсы не стоят здесь изолированно, так как работа над образованием народа входит действительно в целое попечение о развитии, играх разного рода, благородных занятиях рабочих, что все вместе: здоровый отдых и телесные развлечения, а также и более узкая социальная работа хозяйственной и правовой помощи, защита и забота о семейной, домашней жизни и семейном воспитании — все это ставится на *одну* почву и притом на такую, на которой члены народных классов, стоявшие вообще друг к другу скорее во враждебном отношении или по крайней мере чуждо и безучастно, вступали в непосредственное личное общение и в общую работу и созидание, не нарушаемые пристрастным отношением и предвзятостью, вызываемой классовыми противоречиями. Я считаю это более важным, чем все направленные на рассудок курсы или простые вечера для народного развлечения и вообще все то, что имеется теперь в области отдельных предприятий такого рода.

Конечно, осуществление такой цели в настоящее время очень затрудняется существующими теперь глубокими экономическими, политическими и религиозными противоречиями. Но эти препятствия оказались преодолимыми всюду, где вовремя серьезно повели работу. Должно быть только несомненным и доказанным не просто на словах, но и на деле, что труженики в этой области руководятся не односторонним классовым интересом, а простым человеческим интересом к человеку. Нужно проникнуться убеждением, что это дело и более великое, и более вечное, чем все то, по поводу чего враждуют партии. Это, конечно, едва ли возможно для того, кто с головой погрузился в партийные интересы и считает свою точку зрения хорошей и в порядке вещей, а может быть, и самой высшей в мире; возможно же это для того, кто держится убеждения, что никакая партия сама по себе не обладает таким правом, которое имело бы большее значение, чем право человека. Как решится неизбежная борьба экономических классов и политиче-

ских партий, этого вопроса мы здесь касаться не будем. И как бы она ни разрешилась, кто бы ни оказался прав и ни удержал этого права, мы имеем дело с людьми, которым можно помочь по-человечески и только при помощи человечности, а не иначе, которые вместе с нами имеют равное право, как люди, развить человеческие стороны своей личности полно, чисто, здорово и успешно, и мы должны, следовательно, по-человечески быть им полезны, насколько это только возможно. Чтобы проникнуться этим убеждением Песталоцци, не надо быть ни великаном по рассудку, ни ангелом по душе, а только умом и сердцем прямым и нормально развитым человеком, а такие люди есть, слава Богу, во всех классах народа.

Конечно, здесь прежде всего приходится считаться еще с некоторым сопротивлением самих рабочих классов. Но, повторяю, каждая серьезная попытка, предпринятая без предвзятости и с здоровым тактом, находила до сих пор это препятствие преодолимым. На почве, может быть, неправильно понятого марксизма глубоко укоренилось представление, которое и теперь еще не редко: что будто бы экономическое развитие само по себе, сообразно своему собственному закону, который представляли себе неизменным *законом природы*, совершит переворот, который одним ударом создаст для рабочих классов достойное человека существование и навсегда похоронит и уничтожит классовые различия. Эта догма, думается мне, уже потеряла даже в среде рабочих классов значительную часть своей притягательной силы, может быть и нет, — об этом судить трудно. Но это все равно: данный вопрос не нуждается в подобных спорах. Пусть будет даже так (скажем мы рабочим), но ведь они все-таки должны согласиться, что этот ожидаемый переворот не совершится в близком будущем, а нельзя же весь этот невероятно громадный класс людей в настоящее время просто предоставить своей судьбе, когда никто не может сказать, сколько времени будут господствовать современные условия жизни. И, наконец, люди уяснили себе все-таки, что преобразование человеческих отношений до такой глубины, как это себе представляют, ни в каком близком или отдаленном будущем невозможно иначе, как при помощи человеческих сил понимания и воли; что они не изменятся коренным образом, если не будет в наличности великих, серьезных и глубоко образованных сил познания и воли, притом в лице не отдельных немногих лиц, а многих, по возможности — всех. Правы те, кто утверждает, что должно произойти очень глубокое, доходящее до корней человеческого существования, радикальное в этом отношении превращение человеческих отношений, чтобы оно могло совершить великое дело преобразования, положить конец этой необычайно тягостной действительной войне, оказывающей пагубное влияние на физическую, интеллектуальную и моральную сторону, а также внутренней войне общественных классов друг против друга, ввести и удерживать

жать на продолжительное время царство истинного человечества, чистой обоюдной человечности. Мы действительно не должны утрачивать этой благодарной надежды, этого вечно истинного требования социализма. Я сам не хотел бы жить без нее. Но необходимо наконец освободиться от странного заблуждения, что нечто подобное может произойти механическим путем; что это может совершиться по законам, которые не зависят от познания и воли самих людей, с помощью которых и в среде которых должен совершиться этот переворот. Для этого, для каждого малейшего шага вперед по направлению к этой идеальной цели нужен в качестве первого необходимого условия могучий подъем человеческого разума и силы воли. По самой сущности дела нельзя обойтись без того, чтобы все время не обращаться к ним: ведь люди говорят, агитируют, хотят убедить и достаточно громко и сильно апеллируют к воле, судят и осуждают, короче говоря, поступают совсем не так, чтобы можно было поверить, что познание и воля не являются решающими силами, от которых только и можно ожидать какого-нибудь улучшения социальных условий. Таким образом, нужно признать, что культивирование этих сил должно быть не случайным делом, которое вершится между прочим, а в нем необходимо видеть в конечном счете первый и решающий фактор.

Правда, экономические законы имеют в себе некоторую долю механизма, а именно: как механически неправильная постройка должна неизбежно рушиться независимо от всякого понимания и желания кого бы то ни было — архитектора, собственника или жильца, так и неправильно построенная хозяйственная система непременно развалится, независимо от понимания и воли всех принимающих в ней участие, активное или пассивное, положительное или отрицательное. Но на развалинах никогда не воздвигнется более прочная постройка иначе, как по лучшему плану и из более испытанного материала, путем планомерной, согласованной в своих частях работы, а это значит, что в ней действительно место должно быть отведено пониманию и воле тех, кто заинтересован в этом деле, способен к нему и имеет возможность посвятить ему свои силы. А такими людьми в данном случае являются не больше не меньше как все.

Но именно потому можно ожидать, что особенно сами рабочие классы будут проявлять к задаче образования рассудка и воли постоянно возрастающий интерес и будут даже ставить эту задачу все более и более в центр своих стремлений. Пусть даже это совершится вначале только с той целью, чтобы лучше вооружиться для великой борьбы одного класса против другого, в наступление которой верят, пусть такое же намерение одинаково существует в обратном смысле и на другой стороне, но там и тут стали бы серьезно заниматься образованием рассудка и воли и выбирать для этого такие пути, которые только и могут вести к цели,

а тогда образование по своим собственным законам необходимо привело бы в заключение к благотворному концу. И если бы у всех классов народа нашлась бы в достаточной мере одинаковая воля к достижению этой цели, то и переход к более здоровому общему строю социального тела, в чем бы особенном он ни состоял, совершился бы, по всей вероятности, без судорожных подергиваний, приводящих социальный организм на границу смерти, а протек бы здоровым, человеческим путем.

Но в конечном счете ожидание будущего, Бог вещь сколь далекого, вообще не должно было бы иметь влияния на решение данного вопроса; здесь дело идет прежде всего и при всяких обстоятельствах о теперешнем и ближайшем поколении. Если позаботиться о них, то они позаботятся о следующих поколениях и так далее. Достаточно, что у каждого дня человечества есть собственное горе. У нас остается надежда на лучшие, более прекрасные дни, и она должна остаться, но эта надежда ценна только в том случае, если она дает нам силы заботиться о сегодняшнем и завтрашнем дне, и, наоборот, она станет позором для себя самой и для нас, если будет отдалять нас от наших ближайших настоятельных обязанностей и заставит нас забыть их. И здесь справедливо то положение, что вся сила жизни лежит в заботе о ближних и творческой деятельности для будущего. Блуждание в высях плохо действует на человека и отнимает у него лучшую энергию. Это настолько ясно и просто само по себе, что можно, конечно, рассчитывать на то, что эта здоровая самозабота о сегодняшнем и завтрашнем дне найдет все больше и больше места и в наших рабочих классах. Здесь, между прочим, есть возможность понять ее и до известного пункта извинить. У кого нет надежды на сегодня и на завтра, тот, понятно, держится в мыслях за будущее, которое, может быть, никогда не придет. Таким образом, становится понятным, что, пока положение промышленных рабочих было действительно состоянием ужаснейшего бедствия, чего слава Богу мы уже больше не знаем, была дана почва для всего того настроения мирового страшного суда, в котором первый период социалистического движения обнаруживает такое поразительное сходство с настроением первого христианства. Но с тех пор, как бы там ни было, наступило известное улучшение положения широких слоев работающих классов или к нему по крайней мере прокладывается дорога. Это служит доказательством того, что улучшение положения рабочих само по себе возможно и без катастрофы. Уже само социалистическое движение вызвало энергичную самопомощь, которая уже давно не ограничивается только необходимой политической борьбой, а ставит себе целью поднятие жизненных средств рабочих классов и для этой цели, естественно, заботится в первую очередь об их экономическом обеспечении и самостоятельности. Здесь открывается почва для общей деятельности, о которой мы

говорили раньше, здесь она хорошо привилась, хотя пока на этой почве работают вяло; я думаю, что у этого дела великое и притом близкое и верное будущее. Оно не пошло так скоро, как считали себя вправе надеяться в начале 90-х годов, при первом энергичном введении нашего социального законодательства и одновременной энергичной, независимой «социальной практики». В один прием его невозможно было сделать. Снова наступила тяжелая борьба, и, может быть, опять предстоит еще более тяжелая борьба. Но последствия этого первого шага будут продолжать действовать дальше и выдержат неизбежные кризисы. Более того, каждый новый кризис подвинет нас на новый шаг вперед, так как чем сильнее столкнутся друг с другом противоположные силы, тем более верным и общим достоянием станет сознание невыносимости и внутренней несостоятельности таких раздоров в нации и поведет к выработке мер, которые в состоянии лучше упрочить социальный мир. Так было до сих пор, так будет и дальше. Отчаиваться можно было бы лишь в том случае, если бы, например, наблюдалось повсюду ослабление народных сил. Но каждый день приносит доказательства, что этого ослабления нет ни с какой стороны, и ожесточенность борьбы особенно подтверждает этот факт. Она, может быть, влечет за собой в настоящий момент тяжелые потрясения, но после всей этой горячей борьбы должны будут признать, что, вместо того чтобы раздирать друг друга на куски, можно было бы лучше применить свои силы к проведению таких положительных мер, которые сделали бы возможной на продолжительное время плодотворную совместную жизнь.

Возвращаясь теперь с таким образом мыслей к задаче по-человечески устроить жизнь рабочего народа, чтобы таким путем создать единственно верную основу для здоровой культуры не только духа, но и воли, мы не должны упускать из виду еще одно великое общее дело, которое только мимоходом было затронуто в этих лекциях, — *эстетическую культуру*. Я пользуюсь этим, может быть, без нужды ученым термином, потому что он стал уже сборным именем для широкой области стремлений к народной культуре, для которой вообще нет достаточно общего названия. Ибо название «художественное» образование или «образование на почве знакомства с искусством» было бы недостаточно широко. Здесь дело идет не просто об искусстве в собственном смысле, но о полном освобождении сил для благородного устройства жизни соответственно той своеобразной человеческой потребности, для которой пока имеется только название «эстетической», хотя оно в достаточной степени обозначает только одну сторону дела.

Я говорю «*освобождение*». В самом деле, если человеку улыбается где-нибудь свобода, то только здесь. Здесь впервые замолкает мучение, связанное с работой, ее заботами, замолкает вечный, никогда не дающий покоя вопрос познания, смолкает даже высокое, но в одинаковой степени серь-

езное и тяжелое требование долга. Наступает известное отдохновение от всех этих тягот, и все-таки это не бездействие, а в высшей степени живая, приносящая счастье душевная деятельность, высвобождающая самые глубокие внутренние силы, — подобно тому, как в высшей степени деятельна, но свободно деятельна и счастлива в этой свободе игра ребенка. Для этого необходимо, во всяком случае, досуг, по крайней мере освобождение от такого давления работы, которое не дает передохнуть ни одной из внутренних душевных сил. Даже при совершенно механической работе и именно при ней, если только она не вполне поглощает все силы, можно напевать песенку или вообще следовать ходу своих мыслей, мечтать о чем-нибудь прекрасном, рисовать или писать картины в уме или вспоминать прелестную картину, красивый ландшафт, хорошее стихотворение или какую-нибудь историю или пьесу; можно наслаждаться каждым живописным впечатлением, которое представляет глазу окружающее, понять переживания, имеющие в себе нечто поэтическое, если только уже разбужены понимание и влечение в этом направлении. Не беда, что моменты для этой осчастливливающей внутренней игры сравнительно коротки, лишь бы только они использовались тем более полно и интенсивно. Ибо чудодейственная сила душевного возрождения и воскресения, заключающаяся в этих переживаниях, продолжает действовать и не позволяет так легко умертвить себя.

Но сами по себе такие переживания, конечно, не наступают: слишком много факторов в нашей жизни, особенно в больших и промышленных городах, противодействуют этой игре, чтобы можно было надеяться на то, что она вырастет сама собой и утвердится, несмотря на эти препятствующие противоположные впечатления. Они встречаются только самое большее у немногих, кто получил от природы большие дарования и влечения в этом направлении, а таких в непресыщенных низших слоях народа, вероятно, больше, чем мы думаем. Часто указывали уже на то, как много величайших художников выросло в очень незавидных условиях. Может быть, много талантов и теперь еще погибает под давлением житейской нужды, в конце концов одерживающей верх. Но если смотреть на рабочие классы как на целое, то дело идет скорее о тех, у кого эстетическое чувство вначале слабо и даже должно быть еще только пробуждено и вскормлено. Человек, у которого пробужден уже интерес к искусству, нуждается еще во многом другом, прежде же всего в экономической помощи; в области же эстетического он лучше всего поможет себе сам, надо только не проявлять слишком большого желания помочь ему. Но мы спрашиваем теперь о помощи тем, в ком еще молчит эстетическая потребность сама по себе, а потому и способность эстетического понимания и проявления находится как бы в дремоте. Быть может, кто-нибудь подумает: зачем же пробуждать потреб-

ность, которая сама по себе совершенно не чувствуется? Ведь у нас, право, достаточно дела, с тем чтобы удовлетворять материальные, интеллектуальные и моральные потребности, которые чувствуются сильно тяжело и притом всеми. Но для всего эстетического является особенно характерным, замечательным то, что здесь уже сама потребность, поскольку она только истинна сама по себе, возвышает и облагораживает человека; что здесь уже в самом желании заключается блаженство, ибо оно уже бессознательно заставляет проявлять деятельность в том направлении, чтобы создать то, в чем чувствуется потребность, подобно тому, как счастливо влюбленный создает в своей фантазии все те наслаждения, о которых он мечтает. Это уже эстетическая игра или нечто очень близкое к ней, как и любовная песня является самой сильной артерией народного искусства, и вообще всякое эстетическое настроение близко родственно половой любви. Кроме детей и влюбленных, нельзя найти более счастливых людей, чем те, кто живет эстетическими образами или хотя бы только эстетическим пониманием природы и жизни (не только одного искусства) или по крайней мере посвящает этому лучшую часть своей жизни. У таких людей возможна скорее противоположная опасность: что они в чад этого наслаждения забудут и пренебрегут другими более серьезными задачами. Но, во-первых, такая опасность, конечно, меньше всего угрожает рабочим классам, так как необходимость заботы о средствах к жизни и все связанное с ней достаточно серьезно приковывает их к работе, потому что все их положение требует от них достаточно напряженной борьбы для достижения очень реальных целей и не помирится ни с какими мечтаниями или какими-либо эстетическими прожиганиями жизни. Но, между прочим, здоровая эстетическая сила воздействует целебно на силы познания, воли и на рабочую силу. Ведь в конце концов все это в последнем едином основании души соединяется в необходимое единство. Живая художественная фантазия окрыляет и силы познания и создает также могучий подъем воли; в свою очередь, она извлекает из них обоих самую здоровую пищу; именно отсюда и открываются поэтому самые верные *пути к развитию* эстетического влечения.

Прежде всего — со стороны *познания*. Правда, мир эстетического совершенно особенный, до некоторой степени недействительный. Но он строится целиком опять-таки из сил действительности. Я говорю намеренно — из сил, а не из материи: именно путем художественного просветления естественно действительное все более и более освобождается от материального. Рисунок, воспроизводя тела, не удерживает ничего материального, кроме контура и действия света; картина прибавляет к этому цвет, т. е. только другую сторону действия света; пластика схватывает почти только форму тела; материя, правда, здесь есть, но она имеет только служебное значение, она не передает естественного тела и является по отношению к нему произ-

вольным. И понимание прекрасного в природе не есть полная, материальная передача, а всегда только сильное сведение на определенные отношения линий, света, тени и цвета, которых в чистом отдельном виде совсем нет в том, что мы действительно видим, а их высвобождение является продуктом собственной фантазии, черпающей только в восприятии внешнего объекта побуждение к свободной работе. Свобода и освобождающая сила эстетической деятельности, если на нее смотреть с отрицательной стороны, заключается именно в том, что мы в ней не зависим от воспринимаемого объекта, а форму, цвет и все, что мы схватываем в образе фантазии, мы черпаем из себя и смотрим скорее в объект, чем из него. Таким образом (говоря я), художественное понимание принципиально отличается от такого восприятия, наблюдения или же косвенного установления при помощи вычисления по общим законам, которое задается целью понять и достоверно установить все то, что есть, сполна и точно так, как оно есть, считаясь с чистой фактической истиной, чтобы добытые факты поставить в ту определенную связь законов бытия, которую мы понимаем в науке под именем «природы». Но у них обоих опять-таки есть своя связь, и в работе научного познания имеются бесчисленные составные части, которые способны вместе с тем пробудить эстетическую деятельность и направить ее на верные пути. Художественная фантазия, в свою очередь, принимает очень большое участие в научном исследовании. Величайшие научные открытия были, может быть, вначале поэтическими творениями и стали потом научными истинами только благодаря крайне терпеливой, кропотливой работе, как это, например, можно хорошо видеть на примере Кеплера.

Мы особенно обязаны эстетическим исследованиям *Теодора Линнса* тем, что он обратил точное внимание на то, сколько художественных элементов коренится в *механических* отношениях. Песталоцци, не лишенный и здесь верного предчувствия, но не ушедший, однако, дальше предварительной ступени истинного познания, односторонне видел основу художественного в математическом. Это обстоятельство на долгое время оказало неблагоприятное влияние на преподавание рисования, к занятиям которым очень сильно побуждали Песталоцци и его школа. Нам, более пожилым, еще пришлось страдать от этого: нас заставляли, собственно, сводить орнаменты (рисование орнаментов было тогда почти самым главным в преподавании) на их геометрические основные формы, так что мы действительно не воспринимали прекрасных линий (их самих нам хотели конструировать геометрически), а только геометрические линии. Это, во всяком случае, очень отдаленная предварительная ступень художественного. Песталоцци и его последователи, поскольку хватал их взгляд, полагали совершенно верно, что умение видеть формы — это тоже геометрическая конструкция; геометрия есть не что иное, как развитие форм из их

элементов. Всякое действие природы, если его проследить до последних элементов, тоже совершается по пути, который допускает геометрическую конструкцию; все движения тел, особенно же движения света, составляются в конечном счете из прямолинейных путей. Так, в природе мы наблюдаем удивительные геометрические образования не только в форме кристаллов (достаточно вспомнить микроскопическую картину снега), а также и в органических формах, как раковины, рисунок крыла бабочки и др.; сюда принадлежат особенно, ставшие благодаря Геккелю популярными, радиолярии — удивительно правильно устроенные микроскопические первичные животные, населяющие миллиардами моря во всех его глубинах. Во всем этом есть, конечно, сильный стимул для эстетической фантазии. Поэтому действительно живое геометрическое преподавание (правда, оно — сравнительная редкость) было бы попутно вполне пригодным для развития и поощрения также и эстетической фантазии. Но до тех пор, пока схватывание форм будет пониматься геометрически, т. е. в своем обосновании законами пространства, до тех пор здесь не будет еще ничего специфически художественного. И вот на шаг вперед по направлению к нему ведет именно тот механический момент, который отметил Липпс (более подробно впервые в «эстетике пространства»). И в художественном понимании геометрического образа действуют также статика и динамика, равновесие и взаимное влияние движений, а не простое существование фигур. В круге или в эллипсе мы чувствуем равновесие частей, в поднимающейся линии, например, церковной башни или горы — стремление кверху, в падающей линии (как подтверждает это не геометрическое, а механическое выражение, как и при поднятии) мы чувствуем опускание как ослабление, упадок *силы*; в прекрасно возносящейся линии мы чувствуем энергию подъема. Тяжесть массы, легкость движения, механическое управление, например, в пластической форме танца, борьбы и т. д. — все это дальнейшие ясные примеры. Без сомнения, все это в высшей степени важный фактор эстетического впечатления. Тем не менее он содержится не в механическом как таковом, потому что механическое, как одно геометрическое, является только следующей ступенью, опять-таки только *одним* из составляющих художественную фигуру факторов. Важное посредствующее звено от геометрического и механического к собственно художественному лежит, без сомнения, в биологическом, т. е. опять-таки не в объективном познании законов жизни, а в непосредственном внутреннем *сопереживании* жизни, которая представляется нам в объекте природы, — все равно, жив он сам или даже мертв; на самом деле это значит: мы сами вкладываем в него своей мыслью, фантазией эту жизнь. Липпс называет это «вчувствованием» — выражение, которое надо понимать в вполне активном и творческом смысле: это мы являемся тем,

кто, я сказал бы лучше, не «вчувствует», а вкладывает фантазией в объект свою собственную жизнь, а именно жизнь нашей фантазии, нашей свободной формирующей деятельности. Пассивное чувство тоже, во всяком случае, участвует в этом, но, мне кажется, оно не является первым определяющим моментом, а только спутником, который всегда налицо. Когда дело идет о создании художественного образа, первым и решающим фактором является (активное) внутреннее создание, которое вытекает, правда, из нашего чувства жизни, а сам образ представляет из себя выражение этого нашего чувства жизни. Я должен чувствовать, например, линию листа, стебля как течение и непосредственное изображение жизни, не только *равной* моей собственной, но и такой, которую я *сам сопереживаю* при созерцании такой линии, — более того, вношу ее туда моим воображением из тайников моей жизни, ибо нет никакой нужды в том, чтобы оно было там само по себе, но я вкладываю эту жизнь и в линию мертвого камня, который хотя бы в качестве орнамента изображает форму живого листа и стебля. И, так как жизнь жива, она никогда не позволяет втиснуть себя в неподвижную геометрическую форму или в неизменные механические законы, хотя бы в истинную объективную линию падения, бросания или линию равновесия, а формируется свободно, как этого требует именно наше вживание во внешний образ, — как требуется для него, а не так, как правильно с точки зрения объекта, находящегося вовне.

Все это прежде всего относится к пластическим искусствам. Но не трудно понять, по крайней мере в общем, что и в основе музыкальных форм лежат подобные законы, которые, правда, еще мало исследованы в частности и вообще с трудом поддаются исследованию. В словесных искусствах опять-таки много музыкального: вся форма песни и вообще стиха — музыкальна. *Ритмическое* — это, может быть, то однородное, что строже всего проходит через все искусства в целом. Говорят о ритме фигуры; предшествовавшее рассуждение должно было уже дать понять, какой хороший смысл заключается в этих словах. Сама фигура не двигается и не танцует, а наше понимание, более того, наше как бы придуманное вкладывание формы в предмет передвигается и может обратиться в удивительный танец, если мы, например, проследим линии орнамента. Таким образом, ритм лежит в нас, в шагах и во всем ходе или танце нашего зрения; а когда мы действительно танцуем или смотрим на благородный танец, то все дело заключается в том, чтобы наша душа танцевала тоже. Так поэт может видеть хоровод даже в покое созвездий. Готфрид Келлер, например, приветствует великолепие звездного неба, которое «schweigend sich im Aether wiegt» (молча колышется в эфире). Признаюсь вам откровенно, что я еще не видал ни одной колышущейся звезды, но я верю поэту на слово: такой человек, как Готфрид Келлер, не станет говорить небылиц. Чувство же ритма — это дина-

мический, но биологическо-динамический момент, и именно ритм является хорошим подтверждением нашего основного предположения. В нарастании и замирании звука это явствует без дальнейших пояснений, и на этом, вместе с ритмом, основано необычайно сильное действие, которое оказывает музыка на менее музыкальных. А третья главная часть музыки — мелодия — имеет средство с линией и с игрой линий, а также и гармония — с отношениями согласия и противоречия в этой игре. Таким образом, уже ясно видно, что здесь всюду господствуют в конце концов хотя и не те же самые, но близко родственные, однородные и закономерные основы.

Прошу вас простить мне это маленькое отклонение в область эстетики: благодаря ему нам становится теперь значительно легче ответить на вопрос, каким путем *воспитывать* к свободе эстетического понимания. Мы видим прежде всего, что почти всякое научное преподавание заключает в себе такие составные части, которые могут, а значит, и должны влиять в сторону эстетического образования. Поэтому при всяком научном народном преподавании следовало бы обращать особенное внимание на эту сторону. При выборе учащихся следовало бы следить за тем, чтобы они были способны возбуждать эстетическое чувство, не делая этого, однако, в ущерб научной строгости. Отсюда не вытекает путаница эстетического и научного, если точно сознавать только что подчеркнутое мною различие и прививать его сознанию учащихся по крайней мере в отрицательном смысле (избегать путаницы). Таким образом, преподавание геометрии, физики, а тем более биологии, может быть сделано вполне плодотворным и для эстетического образования.

Но как обстоит дело с так называемыми науками о духе? Да стоит лишь поставить этот вопрос, как уже ответ на него почти готов. Упомянутое нами одухотворение телесного и даже естественного основывается на том, что духовное в нем ищет только средства выражения, высказывания и, к счастью, находит его. Все то, что мы рассмотрели раньше, принадлежит, в сущности, грамматике и языку эстетики: ведь в искусстве слышится обращенная к нам речь, высказывается душа, значит, оно язык. Но как учение об языке не исчерпывает содержания речи, так все то, что было раньше приведено, не исчерпывает содержания искусства. Если бы Бетховен в свои симфонии, Микеланджело в свои произведения искусства, Рембрандт в свои картины и гравюры не смогли бы вложить могучего духовного и нравственного содержания, то простая игра тонов, линий и красок, света и теней не оказывала бы такого глубокого действия и не могла бы очаровывать и захватывать так внутренние глубины души человека и, таким образом, не могла бы образовывать, т. е. возвышать и делать более благородным.

Пока мы говорили только о законах языка эстетического творчества, словесное искусство было наиболее трудным для понимания; в противопо-

ложность этому другая, еще более могучая составная часть искусства, которую для краткости мы называем содержанием, поддается пониманию здесь очень легко, так как в речи духовное нашло себе с самого начала свой своеобразный способ выражения, т. к. она подчинена при этом вполне и непосредственно задаче сообщить дух духу и материи звука и тона. Пренебрегать ею, конечно, нельзя; если бы она была действительно безразлична, то можно было бы не только перевести всякое стихотворение на другой язык, не меняя производимого им впечатления, что, как известно, очень далеко от действительности, так как всякий перевод стихотворения есть в самом лучшем случае свободное поэтическое подражание, следовательно, самостоятельное произведение искусства, обыкновенный же перевод — это уродование стихотворения, которое уничтожает именно поэтический элемент в стихе, т. е. с эстетической точки зрения он ни в каком случае не то же самое; однако стихотворение можно перевести и на язык совершенно иного рода, например, на язык музыки или пластического искусства, но это (в том смысле, в каком можно было бы сказать) было бы еще более отдаленным поэтическим подражанием и еще более глубоким изменением именно художественного элемента в стихотворении. Но тем не менее известный перевод даже из области одного искусства в область другого возможен, это доказывается тем, что содержание само по себе представляет из себя известное нечто; не то чтобы оно могло существовать вне всякой формы, но в своем основном ядре оно является тем же самым содержанием в совершенно различных формах. Это доказывает в то же время, что содержание в значительной степени однородное с содержанием стиха; в более благоприятном случае даже поэтически передаваемое содержание может быть также и в музыке и в пластическом искусстве и должно быть в них, когда удастся достигнуть высшего пункта искусства.

Я в данном случае не стану развивать всех этих мыслей дальше; мне остается только сделать отсюда простой вывод, вполне соответствующий тому, к которому привело рассмотрение способов выражения искусства, а именно: как с указанной стороны математика и естественные науки, так со стороны содержания все науки, занимающиеся духовным существом человека, должны в то же время заключать в себе эстетически образующие моменты. Очевидно, дело и обстоит так в действительности. Взятая в общем духовная жизнь с научной точки зрения представляет собою историю. Социология, т. е. учение о хозяйстве, праве и воспитании, дает только абстрактную, как бы неподвижную среднюю картину; история показывает нам дух в жизни. Социология относится к истории приблизительно, как математика, физика и химия к биологии; в полном соответствии с этим каждая из этих наук вносит свою долю в эстетическое образование, а именно сообразно основному различию, что хотя вечные

законы хозяйства, права и образования обуславливают действительное понимание хода истории человеческого развития, но только в нем впервые действительно изображается жизнь человечества. Поэтому во всем историческом сказывается такой сильный стимул к эстетическому изображению. Историк невольно становится поэтом, живо воспроизводя известные события; при этом, конечно, есть серьезное основание опасаться, что он недостаточно понимает ремесло, невольно и неожиданно выпавшее на его долю. Но, с другой стороны, известно, насколько история всегда оплодотворяла поэзию. Здесь имеется в виду не только и даже не главным образом история давно прошедших времен, а также изображение настоящего времени — оно особенно представляет собой историю. Во-первых, это тоже прошлое, только самое недавнее прошлое; ведь никогда не изображается именно настоящий момент, а всегда время, протекшее до настоящего момента, значит, все-таки прошлое, только более живое для нас, потому что более близкое. Вообще же дело не в том, причисляется ли данная эпоха к прошедшему или настоящему; речь идет скорее о будущем, которое носит в себе прошедшее и настоящее, а в конце концов о вневременно вечном, представляющемся во временном. Итак, если бы нам указали на то, что великое искусство все-таки черпает всегда свой предмет, в особенности все свое настроение и понимание из настоящего, а не из прошедшего, то в этом не было бы никакого противоречия тому, что мы сказали. Речь идет не о моменте времени, было ли это теперь, раньше или позже, а о живом процессе, да даже и не о нем, поскольку он совершается тем или иным определенным образом, а о *силах*, действующих и развертывающихся в нем. Их же мы можем понять живее всего там, где мы их знаем точнее всего, потому что мы сами живем непосредственно под их влиянием. Таким образом, вполне понятно и нет противоречия нашему прежнему утверждению, что искусство достигает наиболее сильного действия там, где оно наиболее «активно».

Науки о духе являются такой областью науки, где *нравственное* достигает своей научной формы. То содержание искусства, о котором мы говорим, действительно сплошь, хотя и в самом широком смысле слова, *этически* характера. Конечно, как в задачу искусства не входит разрешение проблем рассудка, так его задача сама по себе не заключается в нравственном действии, которого могли бы ожидать от него. Вообще, дело идет теперь для нас не о научном или нравственном воздействии искусства, а, наоборот, о пище, которую оно черпает, с одной стороны, из всего содержания науки, а с другой стороны — из нравственных отношений в жизни человечества. Вообще в искусстве нет других элементов, кроме этих двух родов, хотя оно пользуется ими в бесконечной свободе изменения, выбора и соединения; и, как тесно оно ни связано с обоими основными силами понимания и воли,

все-таки оно не растворяется в них обоих, а создает из них нечто новое, ставит их вместе с тем в тесные соотношения и соединяет друг с другом. Поэтому и интеллектуальное и этическое образование едва ли могут быть иными: они должны дополнять друг друга и прямо-таки соединяться в эстетическом образовании, иначе не достигнется совершенство человеческого существа, человек остается как бы искалеченным, и его разнообразные функции все еще соединены друг с другом только механически, вместо того чтобы органически сплетаться друг с другом и сливаться в конечную гармонию. Поэтому при слове «образование» приходит на мысль больше всего и преимущественно достигаемое вместе с остальным эстетическое совершенствование человеческого существа, тогда как «воспитание» оттеняет больше только нравственное, а тем более «обучение» подчеркивает только интеллектуальную сторону гуманного развития.

Таким образом, мы признаем необходимость и в то же время возможность эстетического образования. Можно сказать: где возможно интеллектуальное и этическое образование, там должно быть также и эстетическое — оно столь же необходимо, как оба других вида образования. А мы именно и стремимся к гармоническому и вместе с тем к полному человеческому образованию для всего народа; завершить же эту гармонию человеческого существа является задачей эстетической культуры. Интеллектуальная и эстетическая культуры являются ее предпосылками, поэтому она никогда не вступит с ними в конфликт, а, наоборот, будет благотворно воздействовать на них, потому что они нужны для нее самой.

Что касается особенностей средств и путей эстетического образования народа, то в этом вопросе я могу теперь быть краток. Какую громадную поддержку может и должно оказать в этом направлении научное преподавание, это видно уже из всего сказанного раньше. Ясно также без дальнейших пояснений, что все то, что ставит своей целью повышение нравственного уровня народной жизни, является одновременно могучим средством для эстетического развития народа. Я хотел бы еще особенно подчеркнуть здесь телесное развитие, которое в игре, танцах и гимнастике содержит сильные эстетические моменты, а тем более прекрасно соединяется с эстетическим развитием в свободном движении на лоне природы. Эстетическое наслаждение природой не существует само по себе, а ему надо научиться. А для эстетически образованного человека является одной из высших радостей и одной из самых благодарных задач — открыть менее образованному доступ к пониманию эстетического. Во время путешествий, преследующих естественнонаучные (геологические, ботанические) или исторические цели (отечествоведение), или изыскание памятников, следовало бы, насколько возможно, обращать в то же время внимание на красоты природы и стараться выработать понимание их; это достижи-

мо тем легче, что все остальные цели великолепно гармонируют с этой задачей. Таким образом, *отечествоведение* оказывается общей родной почвой для всех видов и направлений человеческого образования; поэтому для него, конечно, смерть, если человек лишается родины. Мне нет нужды напоминать о захватывающих песнях, выражающих тоску по родине; сейчас мне приходят в голову особенно три: von Pugker (Шуберт), Mörike (Г. Вольф) и Sternau (Брамс). А с прямым телесным развитием связано и все попечение о здоровье. Оно имеет неизмеримо большое значение для эстетического образования. Эстетическое направление настолько естественно для человека, что ему надо почти одно лишь здоровье, чтобы быть восприимчивым к нему; искусство, конечно, не может уживаться с нездоровой обстановкой, с вонючим испорченным воздухом или с отравленным алкоголем телом. Теперь обращают особое внимание на действие художественной обстановки, на эстетически удовлетворяющее устройство домашнего очага. Признают все больше и больше, что для этого не требуются исключительно большие средства, что самое простое помещение, самый простой дом и украшение может оказать эстетическое действие, если одно подходит к другому и все согласуется с характером и жизнью обитателей. Но и здесь также недостаточно приготовить что-нибудь красивое для человека из народа и посадить его в это готовое помещение, как куклу в кукольный дом: если раньше не было ничего сделано для того, чтобы привить ему по крайней мере первые скромные зародыши эстетической культуры, то он очень скоро испортит и запустит все, а кукольный дом и жестоко изуродованная кукла окажется в углу. Итак, нужно возбудить и направить его собственный интерес, его собственную деятельность в этой области, а потом, насколько возможно, скоро и широко предоставить ему самому устраивать свою обстановку. И здесь также в высшей степени важно само собой выросшее *сообщество*. *Народный дом* всегда должен представлять собой образец и с этой стороны, по которому затем собственный очаг, где он еще существует до некоторой степени, устроился бы соответственно своему назначению сам собой. Эстетическому устройству помещений для совместного отдыха и образования стал бы помогать каждый сам собой, особенно уже образованный эстетически, а этим самым было бы дано энергичное побуждение малообразованным стать на один уровень с ними или по крайней мере приблизиться к нему. Празднества дают повод к ознакомлению с творениями словесного искусства и музыки, а также к танцам и спектаклям. Мне представляется совершенно несомненным, что нет утопии в том, что сам народ мог бы добрую часть своих эстетических потребностей удовлетворять собственными силами, конечно, при условии компетентного руководства. Таким образом, следует иметь в виду не только такие представления, в которых народ является лишь зри-

телем и слушателем, но необходимо привлекать его, насколько это возможно, к непосредственному участию. Один оказывается способным хорошо продекламировать стихотворение, выразительно прочесть какую-нибудь историю, другой может почти не хуже профессионального актера играть в более скромных вещах, вроде произведений Ганса Сакса. И я приветствовал бы как большой прогресс, если бы услышал, что народ *сам создает* произведения такого рода *из своей собственной жизни*. Хорошее хоровое пение по крайней мере музыкально-одаренных народностей (я мог бы назвать здесь, например, прирейнскую местность) является вполне достижимой целью, а что дают простые рабочие в отношении скульптуры и живописи, а тем более в области простых по средствам выполнения рисунков, в этом можно убедиться из возникших за последние годы поразительных образцов. Сил вполне достаточно, нужно только уметь отыскать и выявить их. О возможности показать выдающиеся произведения искусства, о посещении музеев и всего остального в этом роде я упомяну только очень коротко, потому что о ценности этого пути существует только одно мнение, и всюду, где только представляется случай, оно уже проводится в жизнь. Особенно Лихтварк признал, что здесь необходимо руководство, чтобы обратить внимание на значительные вещи, и указал также пути к этому. В этом отношении можно было бы идти дальше в той мере, поскольку раньше уже было бы заложено основание в собственной деятельности в области искусства, как бы скромна эта деятельность ни была; но это, конечно, не общее явление и, может быть, никогда не будет общим для всех.

Я должен оставить эту область, хотя масса вопросов и здесь еще далеко не исчерпана. Ибо я не могу оставить в стороне и не затронуть, по крайней мере в заключение, важного вопроса о *религиозном* образовании.

Религию нельзя сделать. И вообще в громадном большинстве народной массы, большею частью как раз в среде тех, для которых предназначается наша образовательная работа, там ее *нет*. В этом отношении нельзя уже больше обманывать себя. А ведь не человек тот, во внутреннем образовании которого нет этого последнего завершения, являющегося самым глубоким из всего внутреннего, поэтому и наиболее труднопонижаемым элементом, но в то же время оно в определенном смысле есть дело первой и последней необходимости.

Свободная работа над народным образованием не может и не должна по всему своему понятию, по всем своим целям и в силу господствующих условий и возможностей исходить из того, чтобы оказывать влияние на убеждение народных масс в каком бы то ни было, хотя бы и в самом свободном, а тем более несвободном, религиозном, смысле. И несмотря на это, нельзя проходить совершенно мимо вопросов мировоззрения и делать вид, как будто бы они совсем не существуют. Рабочий, человек

из народа, как и вообще всякий принимающий участие в жизни человечества, по меньшей мере знает, что есть что-то такое и что оно из себя представляет, чем оно является для тех, кто заинтересован в нем. Каждый должен знать и чувствовать религиозный *вопрос*, чувствовать во всей его тяжести. Занять определенную позицию по отношению к нему именно как к вопросу предоставляется вполне каждому самому, но никто не должен освобождаться от обязанности научиться *понимать* и не только основательно продумать, но и *пережить* его. Для каждого из нас, к какому бы результату мы ни пришли сами, это размышление несомненно станет непреходящим положительным достоянием и важным моментом нашего воспитания. И я думаю, такой шаг ни с какой стороны не может натолкнуться на серьезное сопротивление, даже со стороны тех, для кого уже самый вопрос является грехом и кому проглотить не спрашивая непогрешимый ответ есть просто дело совести. С ними спорить мы не станем; они находят удовлетворение в том, что мы совершенно не оспариваем у них. Мы обращаемся к голодающим, а не к пресыщенным. Обратимся к честным, искренно ищущим истины, но только не к фривольным скептикам. Фривольные люди — те, конечно, держатся, с другой стороны, того мнения, что вопрос этот вырешен; нельзя, собственно, сказать, что они насытились, потому что они отвыкли, по-видимому, чувствовать голод; но с пресыщенным они имеют то общее, что они не голодают, как и те, хотя и по противоположным причинам. Таким образом, и до них нам нет дела в этом вопросе.

Но для кого религиозное вообще составляет вопрос, того не следует оставлять перед этим вопросом, как перед закрытыми воротами. Какой же ответ можем мы дать ему? Как я уже сказал, никакого, в который у нас хватило бы мужества вложить определенное положительное решение; никакой *догмы* ни в какой даже самой разжиженной форме, конечно, и никакой отрицательной догмы. Значит, беспристрастное *объективное изложение* прежде всего: оно все-таки должно быть возможным; ведь несомненно есть же *наука* о религии, которая ничего не решает догматически, а только спрашивает: что такое религия, в чем состоит религиозная жизнь и в какой связи она состоит со всеми другими сторонами и условиями человеческой жизни? Но такого рода, в конечном счете историческое, трактующее происхождение религии изложение одно является, конечно, только более основательным, более глубоким и более выясненным вопросом, а все еще не ответом; а в конце концов требуется и какой-нибудь ответ. Можно ли дать его, и как, и поскольку может и должен он быть дан?

Мы видим цель своей работы в *сообществе*. Значит, ответ надо дать ровно в той мере, в какой он существует, — ответ, который может и должен быть признан вообще всеми. Его искали прежде в каком-нибудь минимуме догматического свойства, вроде веры в одного Бога. Но и это поло-

жение выражает только проблему. «Кто может назвать его и кто изведать!» Вопрос о божественных атрибутах вводит тотчас же во все сомнения: как абсолютная справедливость и доброта создателя мира совмещается с тяжелыми несправедливостями и ужасным, особенно моральным, злом в мире и т. д.? На все это мы не осмеливаемся дать ответа; мы не осмеливаемся привить кому-нибудь убеждение, что Бог есть или что его нет, или вообще решить что-нибудь положительно или отрицательно в этих вещах. В заключение, мы знаем только одно: «каков человек, таков и его Бог»; и там, где люди распадаются на столько лагерей, враждебно настроенных друг против друга, там вместе с ними делают то же самое и боги; монотеизм в действительности есть только фраза.

А что же все-таки может быть общим всем, общим всем по существу? Только одно: *нравственный* элемент в религиозном. Но я имею в виду опять-таки не этическую *догму* только: тут марксисты опять правы, утверждая, что и особые элементы нравственных воззрений и требований тоже зависят от времени, обстоятельств и общественных интересов и способны меняться вместе с ними, как религиозные представления. А есть все-таки последнее *единое основание* нравственного, которое всегда признается на деле даже у тех, кто спорит против него на словах. Никто серьезно не считает за нечто в себе доброе внешнюю и внутреннюю лживость или трусость и недостатки иного рода — косность, расточение жизненных сил, насилие или обман, а каждый при серьезном размышлении признает их с полной уверенностью несостоятельными, потому что они подрывают всякую возможность сообщества, а вместе с тем и человеческого существования, подобно тому, как из того, что известное строение не может быть внутренне устойчивым, можно узнать, что в нем не выполнены известные основные механические условия. Прежде всего сама цель — возможность и действительность *человеческого сообщества* вообще — в конечном счете никому не внушает сомнения. Это *единство цели человеческого сообщества* есть ядро нравственного, о нем идет речь. А она действительно одна и та же во всем человечестве и содержится во всякой более благородной религии в качестве основного момента ее. Это пункт единства, в котором действительно встречаются все более благородные религии. «Бог это любовь» — что выражает это, как не требование, чтобы было сообщество? Таким образом, пусть религия будет всем, чем она хочет и может быть, мы не противимся этому; но, во всяком случае, она есть *также* выражение, в последнем основании даже единое выражение, этого именно необходимо единого стремления к единству воли в самом человеке, а в конце концов и в человечестве. Можно спорить против того, что религия *только* дело человечества, но никто серьезно не отрицает или не может отрицать, — будет ли это католик или протестант, христианин

нин, еврей или буддист, или кто-либо иной, — что религия *вместе с тем* дело человечества, что она *вместе с тем* стремится представлять и всегда представляла идею человечества и притом как единства, как сообщества, говоря простым языком, человеческую любовь или, скажем еще проще, человечность по отношению друг к другу. Пусть другая сторона говорит: для этого нам не надо Бога, это делает само человечество; мы ответим на это: да, человечество, но этот элемент — *идея*, невидимое, в чем тем не менее мы уверены в своей душе и что подтверждается в глубине нашей внутренней жизни, хотя мы и должны признаться, что то человечество, которое мы знаем по опыту, не выражает этой идеи, а во многих мы не замечаем даже желания к этому. Таким образом, правыми оказываются все-таки те, кто говорит: надо иметь право *верить*, быть в состоянии верить в то, чего не видишь, и эта вера в невидимое и есть религия.

И здесь я должен еще раз и уже в последний раз сослаться на *Песталоцци*, чтобы завершить его образ и с этой стороны. Почти ни у кого это чисто человеческое направление религии не высказано так поразительно ясно, так народно наглядно и в то же время непосредственно практически, как у Песталоцци. Из массы прелестных выражений я выберу только два, оба из его романа. В прекрасной главе «Eine Kinderlehre» (в третьей части «Лингарда и Гертруды») говорится: «Бог для людей только через людей Бог людей. Человек знает Бога только, поскольку он знает людей, т. е. знает самого себя, и он почитает Бога только в той мере, в какой он почитает самого себя и в какой он к своим ближним относится, руководясь самыми чистыми и самыми лучшими влечениями, заложенными в нем. Поэтому-то один человек должен подымать другого к религиозному учению не образами и словами, а своим делом. Ибо напрасно ты будешь говорить бедному, что Бог есть, и сиротке, что у него есть Отец Небесный: ни один человек не научит другого познать Бога образами и словами. Но если ты поможешь бедному, чтобы он мог жить как человек, то ты покажешь ему Бога, и если ты воспитаешь сироту, как будто бы у него был отец, то ты научишь его познать Отца Небесного, который указал твоему сердцу на то, что ты должен воспитать его». Этот завет проводится далее на прекрасном непосредственном примере из самой жизни. Таким образом, устами чистосердечного Марейли Песталоцци высказывает прекрасный символ веры: «Ошибка уже сделана, если кто-нибудь в вопросе о том, что хочет или не хочет сказать слово Божие, полагается на объяснения и на то, что об этом говорят другие люди... Добрые люди, вам, должно быть, хорошо известно, что на свете довольно вещей, которые исходят от самого Бога и в которых не может быть сомнения относительно того, какой жизни и дела на свете требует Бог от каждого человека. У меня есть солнце, луна, звезды и цветы в саду, плоды в поле, а затем мое собствен-

ное сердце и члены моей семьи. Разве все это не говорит мне больше, чем все люди, о том, каков смысл слова Божия и чего он хочет от меня? Вот вы сами, которые стоите передо мной и я смотрю вам в глаза, — возьмите вы то, чего вы хотите от меня и что я вам должен. А затем вот дети моего брата, о которых я должен позаботиться; разве они не своеобразное слово Божие, обращенное известным образом ко мне и предназначенное именно для меня, а не для кого-либо другого? И все это несомненно от Бога, и я, конечно, не могу ошибиться, стремясь объяснить себе слово Божие ничем иным в мире, как только этим путем». Почти слово в слово сходится с этим то, что Фауст отвечает Гретхен: «Wölbt sich der Himmel nicht da droben... schau ich nicht Auge in Auge dir...» (Разве над нами не расстилается куполом небо... разве мои очи не смотрят в твои...) Таким образом, и тут мы видим Песталоцци и Гете вполне на одной линии, но у Песталоцци опять есть то преимущество совершенно народного, скромного оборота, в котором тем не менее ничто не пропадает от глубины гетевского созерцания.

Для религиозного мира, которого, к сожалению, больше всего недостает Германии, этой в наше время, может быть, действительно самой религиозной стране земли, была бы достигнута неизмеримая польза, а вместе с тем для всех стремлений к внутреннему объединению или хотя бы только сближению получился неоценимый шаг вперед, если бы удалось достичь этого самого по себе все-таки (как надо думать) возможного, более того, само собой понятного соглашения. В религии, конечно, останется вечно истинным ее нравственно человеческое ядро, несомненно кроющееся в ней. В этом можно идти вместе, как бы различны и противоположны ни были те мысли, к каким пришли в вопросе о мире и Боге, об этом и том мире и во всех этих в конце концов неразрешимых для нас вопросах. Во всяком случае, все дело в этом ядре, когда подымается речь о совместной жизни и совместной деятельности, о взаимном участии в горе и радости, в созидании и отдыхе, в познании и желаниях. Все остальное каждая религиозная партия может удержать при себе: ведь никто не оспаривает у них этого до тех пор, пока оно не нарушает указанного нами единства нравственной цели, сообщества человека с человеком. А оно делает это не *как религия*, а только в такой мере и потому, что в религию вмешиваются весьма человеческие вещи и одеваются в пурпурную мантию религии, чтобы заниматься под этой соблазнительной маской в действительности весьма небожественными делами.

Религия — дело *жизни и деяния*, а не *мнения и слов*; Песталоцци не перестает повторять это. И вот путь, по которому мы хотим идти, это путь жизни и деяния, и надо надеяться, что он приведет нас к истинной религии.

Человеку нужны часы возвышения — часы, в которые он сознает сообщество в борьбе за настоящую человечность. И наши учителя этики, чем более

они видят, что народные массы уходят от традиционных форм и обрядов религии, тем все более и более ощущают необходимость искать замещения их в чем-либо вроде часов мирского назидания. Я не сомневаюсь в том, что нечто подобное возможно. Ведь неоднократно наблюдали и наблюдают, что религиозное искусство продолжает оказывать свое глубокое, часто потрясающее, действие также и на тех, кто — по крайней мере по своему собственному мнению — порвал вообще с буквой традиционной веры. В самом деле, что захватывает нас так в Messe Бетховена или в Passion Баха, что заставляет нас задрожать до глубины души в Мадонне Рафаэля или в Pietà Микеланджело, — безразлично, христиане мы или нет, — и много или мало, или вовсе не считаем мы истинным догматическое содержание того, что в них изображается? Очевидно, это — человеческое, глубоко человеческое. Все наши великие поэты, музыканты и художники крепко держались за этот человеческий элемент религии, и почти еще до сих пор величайшие и наиболее захватывающие художественные произведения исходят из содержания религиозных преданий, но и там, где предпочитают совершенно иную материю, все-таки в целом настроение остается близким религиозному. Поэтому, как религиозный человек находит в них выражение своего настроения, так, наоборот, и тот, кто, по его мнению, освободился от религии, все-таки находит в творениях религиозного искусства свое настроение. Я заключаю: значит, в последнем ядре оно должно быть одним и тем же. Это невыразимое не поддается, вероятно, вообще никакому выражению, кроме символического, а для символа пригодно как то, так и другое. Таким образом, остаются верными слова Гете: «Es sagen's aller Orten alle Herzen unter dem himmlischen Tag, jedes in seiner Sprache — warum nicht ich in der meinen?» (Это говорят везде все сердца на белом свете, каждый своим языком, — почему не могу этого сказать я своим языком?)

Этим я и объясняю себе, что люди, для которых традиционные формулы религии есть не что иное, как бессодержательные фразы, а религиозные обряды нечто непонятно допотопное, тем не менее обыкновенно энергично возражают, когда им говорят в лицо: у вас нет Бога, нет религии. «У кого есть наука и искусство, у того есть и религия». Меня всегда удивляло, что Гете позабыл в данном случае назвать третье, что, несомненно, в одних науке и искусстве еще и лежит и без чего ни в науке, ни в искусстве нельзя было бы найти ничего религиозного. Я назвал его: человеколюбивое дело. Я скажу более: есть *религия работы*. Наконец открыли неизмеримое научное и не менее неизмеримое художественное значение работы; но именно в ее художественных изображениях заложено — часто в подавляющей мере — также и то, что я называю религией работы: не только предчувствие, но и уверенность в существовании ее вечного, человеческого и человеческого значения, которое потрясает и смиряет

нас, которое ведет нас чрез все глубины ада в новое небо, чрез все пропасти вины к ничем уже не нарушаемому блаженству. Итак, религия работы такова: сознание своей *вечной* цели, той цели, о которой говорится: «Es ist nicht draussen... es ist *in dir*, *du bringst es ewig hervor*» (она не вне тебя... она в тебе, ты вечно творишь ее). Ибо то, что мы строим в работе и посредством нее, это в конечном счете не внешний продукт, а *человек*, это человечество в каждом человеке, «в собственном лице и в лице всякого другого» — говорит Кант; в сравнении с этой целью все внешнее имеет только служебное значение. Я должен заметить, что на меня произвело захватывающее впечатление, когда мы здесь из уст рабочего услышали: женщина работает не только тогда, когда она стирает пеленки для своего ребенка или исполняет какую-либо иную домашнюю работу, — она работает также, когда читает хорошую книжку и делает себя, таким образом, более способной образовывать, воспитывать своих детей; более того, она работает также, когда идет гулять и этим восстанавливает свое тело и сохраняет его здоровым — я думаю — ко благу и здоровью опять-таки своих детей и к удовольствию мужа, ибо это тоже нужно для строения человечества. Песталоцци говорит о внешней и внутренней работе и требует, чтобы внешняя работа была всегда подчинена внутренней. И вот в этом святом смысле поистине всякое образование есть работа, и нас, надеюсь, охотно пожелают принять в высокий орден работающих.

Во всяком случае, мы смотрим на нашу работу над образованием народа как на работу в этом высоком, святом смысле. И если только от наших заседаний у нас останется это сознание: *мы трудимся над вечным делом*, заключающемся в задаче развить и сохранить человечество в лице каждого человека, — то это неизмеримое приобретение. Если же затем к нам подойдет еще кто-нибудь с «милым выражением на лице» и с искренним сомнением спросит: «А как ты смотришь на религию?» и, может быть, ваше фаустовское признание, как ответ, окажется не совсем достаточным, то мы все-таки скажем себе, вправе утешиться этим: для нас *это* религия; пусть потом один истолковывает ее по традиционным понятиям, другой — по новым, в конце концов дело совсем не в этих понятиях, а в сути дела мы едины, и нам нет никакой нужды искать единства.

Этим заявлением, которое вы можете рассматривать как философское определение понятия или как личное признание, позвольте мне закончить.

О СВОБОДЕ И ЛИЧНОСТИ

Я хочу побеседовать с вами о «*свободе и личности*», рассматривая их не как две, а как одну идею. Понятие «свободы» одно заключало бы в себе слишком много значений; соединение с «личностью» направляет мысль на более определенный путь. Свобода в смысле личности, свобода личности, личность свободы — таково было бы более точное обозначение темы.

Нужно признать, что обозначенный этими словами идеал жизни действительно нуждается в *оправдании* в духовной атмосфере и времени, которые не только не благоприятны для культивирования личной жизни, личной свободы, но, по-видимому, совершенно оспаривают у ней право на жизнь и возможность существования. В самом деле, едва ли может быть сомнение относительно того, что в современной *жизни* и даже в современной науке почти все уже противится стремлению к утверждению и свободному развитию личности.

Мы видим себя в современной жизни связанными со всех сторон твердо установленными жизнепорядками, которые мало считаются с единичной личностью и с неумолимой деловитостью подчиняют жизнь и поведение каждого отдельного лица без различия одной и той же принудительной власти общих правил. Конечно, ни одни из этих порядков — порядков *права и нравственности* на различных ступенях — не представляют собой чего-либо абсолютно неразумного. Ни одно из них не вступило бы в жизнь, если бы оно не было в том или ином смысле, в каких-либо определенных границах целесообразным; ни одно из них не удержалось бы на своем месте, если бы оно в достаточной степени не соответствовало целям известной части людей. Эти порядки, конечно, не неизменны: они проходят через постоянные перемены, все время приспособляясь к жизненным потребностям, как бы несовершенно и недостаточно это приспособление ни было. Но если бы даже оно было гораздо более тонким, тесным и более подвижным, чем это было до сих пор, в природе этих порядков как общих заложено то, что они в действительности могут соответствовать только фиктивному среднему имеющихся жизненных интересов, которые расходятся в тысячах направлений и вступают друг

с другом в противоречие; между тем их целое часто идет вразрез с фактическими жизненными интересами отдельного лица, т. е. это целое необходимо приобретает для него характер чего-то принудительного, связывает его в бесчисленных отношениях и тем более, чем более индивидуально дифференцированную форму принимает его внутренний мир, чем менее, с другой стороны, он может отказаться от согласования своего внешнего поведения, своей жизни в совместной сфере со своими внутренними убеждениями. Поэтому социальный порядок, как таковой — каждый, даже относительно лучший или наименее несовершенный именно потому, что он обезоруживает сопротивление еще более, чем явно извращенный, вызывающий на противоречие уже самим своим существованием, — каждый социальный порядок действует необходимо в сторону нивелировки человека по меньшей мере в его внешнем поведении, оттеснения его индивидуальности, поскольку индивид еще в состоянии удержать ее до некоторой степени, по крайней мере внутри, а это значит, что он ведет индивида к противоречию между его внутренним убеждением и внешним поведением, вызывает его прямо-таки на ложь и до некоторой степени воспитывает его в этом направлении.

Но этим мы только слегка коснулись более глубоких причин человеческой несвободы. Существующие положения права и нравов являются все время только выражением и притом очень неточным выражением глубоже лежащих обстоятельств; они сами представляют собой не независимо неизменный, а очень зависимый фактор человеческой жизни; они обладают принудительной силой только потому, что сами стоят под властью еще более принудительной силы. Эта принудительная сила лежит в них не изначально, а они являются только орудием на службе у сил, которые облачаются в одеяние права и добрых нравов только для того, чтобы под этой обманчивой внешностью тем увереннее и неуловимее пользоваться своей тайной властью. Эти силы, по-видимому, бывают главным образом двух родов: во-первых, принудительная сила внешней житейской нужды и вытекающие из нее *хозяйственные* конъюнктуры; с другой стороны — *духовные* принудительные силы.

Без сомнения, теория, утверждающая, что экономические условия человеческой жизни безусловно господствуют над всем человеческим и определяют его, до такой степени односторонняя и насильственна, как только вообще научная теория может быть односторонняя и насильственна. Но то, что в ней остается истинным, представляет собой колоссально много и обладает почти неизмеримым значением именно в нашем вопросе. Сохранение жизни, как бы то ни было, есть дело первой необходимости, предварительное неизбежное условие для всего остального. Поэтому человек находится прежде всего под давлением этого благороднейшего

принудительного фактора и только на ступени высшего героического возвышения над самим собой, т. е. лишь изредка, в исключительном положении, совершенно освобождается от него. Дифференцированная же человеческая жизнь, жизнь, которая не направлена, как у животного или первобытного человека, на непосредственно чувственно данное настоящее и потому не ставится каждое мгновение без раздумья на карту, а устраивается с расчетом на продолжительное существование и связывает, с помощью памяти и предвидения, давно прошедшее и предстоящее в далеком будущем с переживанием данного момента, — такая жизнь требует для своего сохранения и повышения соответственно дифференцированного прозорливого взвешивания хозяйственных отношений. Выработка жизненных условий необходимо становится в силу этого все шире и сложнее. Поэтому мы в настоящее время видим, что как раз народы, больше всех участвующие в развитии условий человеческого существования по направлению к более высоким, т. е. к более дифференцированным, формам, охвачены настоящим бешеным рабством — работы, направленной, несомненно, не исключительно, но в преобладающей мере на создание все с большим трудом дающихся условий и предпосылок столь усложнившейся жизни; но большинство работающих не доходит до действительного пользования этими благами по той простой причине, что застревают в этой работе над добыванием средств к жизни. Средство все больше и больше становится единственной и исключительной целью; создание возможностей к жизни уничтожает саму жизнь, более того — даже ее возможность (в более высоком смысле). И преобладавшая до сих пор тенденция развития едва ли ведет нас в направлении постепенного изменения этого отношения; наоборот, мы видим, что с увеличением средств к жизни жизнь сама для колоссального большинства людей становится все более трудной и потому опустошенной и обедневшей. Потребности вырастают до неимоверных размеров, а их удовлетворение в соответствующей мере для громадного большинства невозможно. А так как это развитие по его природе совершенно не зависит от воли отдельных индивидов, наоборот, более или менее неумолимо втискивает каждого — во всяком случае, каждого, кто не стоит на социальной лестнице очень высоко, — в свой механизм и, в общем, приковывает его на всю жизнь к его строго ограниченной работе, вознаграждение же за эту работу выкраивается всегда односторонне в интересах этой системы, т. е. все время так, чтобы система эта, во всяком случае, сохранилась, то отсюда необходимо вытекает постоянное, все более крепнущее принуждение для всех, так сказать, без исключения. Ибо даже те, кто по своим выдающимся способностям или только в силу своего благоприятного положения имеет самое сильное влияние на ход всей машины, кто поэтому представляется угнетателем внизу стоящим

и повинующимся, стиснув зубы, его приказаниям, как раз они в действительности стоят под давлением не менее принудительной силы: они принуждают, только подвергаясь сами принуждению; они дают лишь потому, что сами подвергаются крайне суровому давлению: давлению необходимости сохранять весь механизм и проводить его часто как бы против всякого доброго чувства. Вы видите, скоро они не будут знать ничего больше, кроме этой большой машины; они, право, не господа ее; я думаю, они в очень редких случаях воображают что-либо подобное. Во всяком случае, этого нет в действительности, и они такие же рабы, как и другие, если не больше. Великолепную, вечно истинную характеристику в государстве Платона тирана — как самого жалкого, самого зависимого, более всех терпящего ущерб в отношении истинно человеческого — можно было бы черта за чертой перенести на современных промышленных тиранов, на весь господствующий, мнимо господствующий, экономический класс. Если же дело еще и не дошло до такого окончания, то оно, во всяком случае, не далеко от этой стадии, и мы, по-видимому, делаем все, что в наших силах, чтобы довести дело возможно скорее до такого конца.

Где в таких условиях убежище для личной жизни, личной свободы? *Вещь*, в самом опасном смысле этого слова, *материя*, пошлая житейская нужда, по-видимому, гнетет всех — как высоко стоящих на социальных подмостках, так и низших.

Правда, на узкой средней линии еще может удержаться некоторая доля личной свободы. Высокоразвитая экономическая система, как бы там ни было, требует много интеллигентности, поэтому представители этой системы не могут не заботиться о культивировании ее. А так как действительно интеллигентные силы поглощают не так уж много внешних средств к жизни, то они могут сохранять их без особых чувствительных жертв и, в общем, делают это. Они даже не претендуют за это на слишком большие услуги с их стороны. Задачи, которые ставит интеллигентным силам эта система — как научные, технические, художественные, имеют для интеллигентного работника и самостоятельный интерес, не зависящий как таковой исключительно от целей приобретения, которые, может быть, все-таки кроются позади них. Поэтому, в общем, он охотно берется за выпавшую на его долю задачу, не чувствуя себя при этом рабом. Он с улыбкой смотрит, как внешние плоды его духовной работы получает не он, а тот, кто задал ему эту работу. Он хорошо знает, что действительная настоящая выгода достается не работодателю, а системе, той самой системе, которая, может быть, тяжелым давлением ложится на плечи всех других, но его, работника на поле интеллигентности, она давит, собственно, меньше всех.

Таким образом, и на ступенях общего развития регулярно встречается известная *средняя стадия*, на которой в относительно широком объеме

процветают личная свобода и личная жизнь. Люди совершают очевидную ошибку, мысля состояние райской свободы в первобытном времени человеческого рода, по ту сторону всяких социальных порядков: народности, ближе всего стоящие в наше время к примитивным формам социальной жизни, ясно доказывают противоположное. Вообще, в до крайности мало дифференцированной жизни примитивных народов едва ли может быть речь о личности и, значит, об истинной свободе, о свободе личности; наоборот, именно там отдельный индивид является исключительно только звеном в цепи целого: он живет и ощущает только в нем, не знает никакого желания, не имеет никакого понятия о том, что все вообще могло бы быть иначе. Правда, он не чувствует себя под давящим его принуждением, но не потому, что он свободен, а потому, что у него еще совсем не родилась идея возможной свободы. Только прогрессирующее дифференцирование работы, сил и вместе с тем мыслей и ощущений пробуждает эту идею из дремоты. Борьба за повышенную культуру, освобожденную от принудительности настоящего времени и захватывающую все более далекие круги интересов, порождает или высвобождает все новую душевную энергию, колоссальная деятельность которой создает великий окрыленный ритм свободы, как мы чувствуем его в периоде короткого расцвета греческой жизни или в культуре Возрождения. Конечно, каждый из народов, творивших для человечества, пережил такое время. Так, наш народ прошел через него в свою поистине великую эпоху, — я имею в виду время Канта, Гете и Гумбольдта, — экономически, правда, еще народ голодающих, но уже медленно снова оживающий от ужасного падения, вызванного тридцатилетней войной, все еще поработанный политически, но уже чувствующий приближение свежей струи свободы. Наша нация пережила тогда тот счастливый период, когда она испытала могучий подъем новых, еще неистраченных творческих сил, сопровождавшийся высоким чувством личности, когда творческий дух еще не успел стать рабом своего собственного творения, когда простое средство еще не поглотило цели.

Есть ли еще необходимость сравнивать наше время с той эпохой? Некоторые из незабвенных памятников личной жизни того времени стали известны только недавно. Я имею в виду здесь особенно переписку несравненной пары Вильгельма и Каролины фон Гумбольдт. Где в наше время есть хотя бы только возможность такой личной жизни на высотах человечества, какая досталась им обоим? Мы напрасно стали бы стремиться назад к тому времени: развития, протекавшего той порой своим чередом, нельзя повернуть обратно. Мы богаты и могучи, мы возросли в числе до устрашающих размеров; высота нашей технической культуры, превышающая все бывшее до сих пор энергия нашей экономической

работы подняла нас в головокружительном полете на одно из самых высоких мест в конкуренции наций, но *свободным* народом мы, нужно правду сказать, не стали. Могут сказать: мы не были им и сто лет тому назад. Но все-таки в нашем народе и в благороднейших из вожаков его тогда жила сама *идея*, и эта идея — она была для него *реальностью*, гордым, безусловно надежным ручательством за то, что свобода будет скоро завоевана. «Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei und würd er in Ketten geboren» (человек создан свободным, он свободен, хотя бы он родился в цепях) — так пел, так чувствовал немец того времени, прозябавший в цепях Наполеона: он пел эту песнь именно наперекор этим цепям, по своему глубочайшему убеждению, вслед за своим Шиллером. И он был прав в этом своем чувстве: в нем была *воля* к свободе, и эта воля должна в конце концов *необходимо* победить, отчаиваться в этом — это значит отчаиваться в человечестве. Тогда идея еще доказывала наличность силы («in den Lüften frei» — как поет тот же упомянутый нами поэт), а именно: в высоте чистой мысли и чистой воли победить вечного врага, дух несвободы. Этот великий идеализм веры в то, «was kein Ohr vernahm, was die Augen nicht sahen» (чего не слышит ухо, чего не видят глаза), — куда он девался в наше время? Где чувствуем мы в нашей общественной жизни, где даже в нашей поэзии и литературе, музыке и пластическом искусстве мощное влияние его победоносной силы? В единичных личностях он несомненно жив, но разве тогда одна сентиментальная мечта или все-таки правда, что доля его жила в *целом* нашей нации и увлекала ее, с радостью готовую на жертву, на благородное, воодушевленное дело, более того, на моменты действительно объединяла всех, начиная с высших и кончая низшими, в *одном* великом чувстве? Вспомним хотя бы о том незабвенном моменте, когда народ, пройдя через тяжелую удушливую атмосферу чужеземного господства, поднялся как *один* человек и все дали друг другу клятву: «Мы победим или умрем здесь сладкой смертью *свободных!*» И действительно, это была борьба за свободу; не только борьба за свободу, но борьба свободных против рабства. Я не спрашиваю, могло ли бы наше время породить такую силу, как Гете или Бетховен, я спрашиваю: способно ли оно на такой национальный подъем, какой проявил наш народ тогда в атмосфере глубочайшего унижения? А народная война без такого внутреннего подъема в образе мыслей была бы ничем иным, как отвратительным убийством, уже жестокой пробой власти материи над духом, какую будет обозначать удивительная техника нового времени в том случае, если не окажется налицо духа, который докажет существование энергии, способной принудить эти колоссальные материальные силы к действительной службе *ему*, к службе высшим духовным задачам человеческого рода. Чувствуешь соблазн сказать: это поколение потому не вправе пережить войну, что

то единственное, что может освятить ее, в наше время не существует. Можно ли выдать какому-нибудь времени или нации худший аттестат, чем этот? И все-таки можно ли нашему времени, нашей нации, как она проявляет себя в наше время, выдать лучший аттестат? У меня не хватило бы мужества на это. Однако кого же винить? Добровольно ведь никто не отказывается от внутренней свободы. Тяжелый рок приводит нас к потере ее: рок экономических потребностей, с которыми духовно справиться не дается человечеству так скоро, как они, к сожалению, одолели его. Эта потеря подкралась как во тьме, поистине нежеланная и незваная никем. Принудительная власть машины навалилась, как гора, на всех нас, и вся духовная жизнь или должна сама служить, или бессильно плестись около, лишняя влияния на целое социальной жизни. Я раньше в одном месте заметил: собственно говоря, есть только два вида убеждений — защитники авторитета и друзья свободы. Первые вполне правы по отношению к фактам: они видят ясно, что принудительная власть экономической машины действительно существует и господствует над всем, они признают *факт* этой принудительности и склоняются перед ним; они так или иначе примирились с ним и чувствуют себя при этом хорошо, так как их психические и физические силы не растрачиваются более — как у вторых, у еретиков, — на борьбу против неизменной необходимости, и они счастливо нашли путь, в общем, без трений войти в общий ход машины, хотя бы в виде самой ничтожной частицы ее. Однако силам ума и воли также нет необходимости бездействовать: как мы уже заметили, огромная машина может использовать и те и другие на своем месте, заставить их служить себе, и управители ее не преминут вознаградить таких интеллигентных работников, хотя и не по степени продуктивности как таковой, а исключительно по степени пользы для нее, для машины.

Но именно таким путем принуждение становится настоящим *духовным и психическим*, и этот характер придает ему для духовно и психически дифференцированного человека всю его необычайно горькую остроту. Борьбу с физической нуждой, даже если она тягостна, человек еще охотно берет на себя, пока он может только оставаться в своей душе свободным. Как приходилось бороться с ней именно величайшим людям, и тем не менее они не дали ей сокрушить себя! Вспомните о героической жизни Кеплера, который должен был в качестве императорского и государственного математика добывать насущный кусок хлеба составлением календарей и определением судьбы по гороскопу или был вынужден, постоянно обманываемый, мириться с тем, что сильные мира сего давали ему его не без унижений, как нищему; и он переносил все это, чувствуя свое превосходство над ними, с юмором, чтобы не лишиться святой радости воздавать хвалу Богу своим великолепным трудом исследователя! Таким

образом, и он был свободным. Но именно духовно все работает против этой свободы и стремится, хотя скорее инстинктивно, чем с сознанием, задушить ее. Принудительная сила любит одеваться именно в высшие формы духовного, чтобы тем вернее покорить дух. Ибо «каков человек, таков его Бог»: поработен человек, тогда он создает себе своим воображением надмировую господствующую власть, которая находит удовольствие в том, чтобы держать все, самый дух человека, под гнетом рабства. Он подымается тогда до предчувствия бесконечного только для того, чтобы ощутить его над собой как безусловно подавляющую власть и вымолить у его милости рабскую жизнь и для своего духа и воли. А кто посмеет тронуть эту цепь, тот становится в его глазах хулителем, отщепенцем, у которого, должно быть, «Бог это его утроба», потому что Бог должен быть у него необходимо, т. е. он непременно продал себя кому-нибудь или чему-нибудь в рабство; иного ничего нет, не может, не должно быть. Такая ненависть к свободе живет еще во многих, — об этом недавние переживания напомнили всем тем, кто с такой радостью забыл бы о ее существовании, — и является в этом мире силой, которая давит более или менее на всю нашу духовную и нравственную жизнь, на наше воспитание и стремится укрепиться навеки прежде всего с помощью последнего.

А как обстоит вообще дело с *воспитанием* современного человека? Есть ли оно то, чем оно должно быть — воспитанием к свободе? Прежде всего дом, несомненно, мог бы быть убежищем свободы: при благоприятных условиях, по крайней мере, играющий ребенок еще свободен, свободнее, чем большая часть нас, взрослых. Но затем его принимает *школа* в свои слишком твердые руки. Вне всякого сомнения, она должна была бы, она хотела бы, конечно, представлять собой место культивирования личной жизни: многие важные условия для этого там выполнены или могли бы быть выполнены при достаточно доброй воле. В каких человеческих отношениях должна скорее всего парить свобода, как не в отношениях учащего и учащегося? Но я не вправе начинать жалобы, я меньше всего хотел бы впадать в тон жалобы. Ведь ясно, как солнце: школа, все современное воспитание молодежи *само не свободно*. Как же оно может воспитывать в свободе и к свободе? Испытывая само тысячекратное давление на себе, оно с механической необходимостью передает его дальше. Поэтому надо не бранить его, а, наоборот, с тем большей благодарностью признать истинный героизм, в общем, немало числа тружеников, которые ухитряются в современной школе сохранить еще и развить некоторую долю духа свободы.

Для избранных за средней школой идет *высшая* — для скольких людей она является единственным оазисом в пустыне жизни! Иной человек, довольно-таки отчаявшийся в свободе, даже ожесточившийся по пово-

ду нее, сохраняет еще эту единственную набожную веру в «*академическую свободу*». Она странным образом встречает к себе не только далеко простирающееся снисходительное отношение, но и подчеркнутое покровительство даже со стороны тех, у кого в иных случаях, по-видимому, свобода уж не так-то сильно лежит на сердце, — может быть, потому, что они наблюдали, как хороший глоток из кубка этой свободы делает невозможным к более серьезному стремлению к свободе. Чем объясняется это явление? Еще раз повторяю: я никого не обвиняю, я только стараюсь понять. Частью это объясняется простым действием контраста: в то время как во всем остальном вы видите себя заботливо связанными, тут вдруг вы чувствуете, что вас выпустили. Многие, очень многие становятся жертвой этого опасного перехода к внезапной внешней свободе, к которой они внутренне были неподготовлены. Конечно, самым обыкновенным и понятным результатом является то, что всю захваченную с собой внутреннюю несвободу переносят в эту мнимую и так называемую свободную жизнь и сами добровольно куют себе оковы, без которых они уже почти не умеют жить. Я не хочу в такой общей форме осуждать институт университетских корпораций. Они несомненно стремились одно время быть (в дни старых буршей) школой свободы, сообществом, построенным на собственной ответственности его членов, и до известной степени действительно имели такое значение. При благоприятных условиях они, конечно, окажутся плодотворными даже и в наше время. Я никогда не рискнул бы высказать о них общее суждение. Но я ясно вижу, что те, кто вкусил так называемую академическую свободу в самых полных размерах, обыкновенно не являются людьми, которые самым решительным и чистым образом вступаются в дальнейшей жизни за дело свободы, а о них можно сказать то, что они поют сами: «*Sie zogen mit gesenkten Blick in das Philisterland zurück*» (они отправились, опустивши очи, назад, в страну филистеров). Да и где нашли бы они затем сферу свободной деятельности? Или они должны приспособиться к господствующей системе, и в этом направлении советует, толкает и принуждает идти почти все; или же, если даже они хотят бороться с этой системой, они вынуждены надеть на себя новые оковы, оковы *партии* (какая бы это партия ни была); стоя одиноко, они не в состоянии ничего сделать, едва ли могут вообще существовать: они были бы безжалостно размолоты жерновами, взявшихся за них с обеих сторон — справа и слева.

Остается *домашняя жизнь*. Довольно редко бывает так, что там еще сочетаются две души, одинаково чистые и ясные, настроенные на один основной тон свободы, в гармоничном созвучии, которое не может быть нарушено никаким внешним диссонансом. А обыкновенно как раз брак и домашняя жизнь становятся, в свою очередь, только новыми оковами,

нести которые тонко чувствующему человеку, может быть, тяжелее, чем все иное, потому что здесь ищет своего удовлетворения самая интимная в жизни личности потребность, потребность сердца, и как часто безуспешно. И как, должно быть, тяжело в жизни, столь полной несвободы, как наша, достичь того, чтобы в этом нежнейшем, наиболее чувствительном отношении на продолжительное время установилась полная взаимная свобода! Поэтому расшатанность брака в кругах, где еще осталось крайне чуткое чувство чистоты и глубины личных отношений двух душ, не является фактом, который мог бы поразить нас. И тут, следовательно, не следует обвинять, да и не надо извинять, а нужно понять и, конечно, чувствовать в этом призыв к серьезному раздумью над тем, куда, собственно, ведет нас наша духовная и душевная культура.

Остается последнее: бегство в объятия *природы*, пока есть еще природа и дикая погоня за техническими завоеваниями не опустошила ее у нас совершенно; или в объятия *искусства*, которое тоже, к сожалению, часто довольно дисгармонично взывает, ища здорового воздуха свободы; или, наконец, бегство в лоно *религии*, — она как гуманная религия, как ее мыслили себе, лелеяли и переживали наши отцы, несомненно не менее нуждалась в свободе и поэтому в наше время испытывает очевидную нужду в ней, но все-таки еще имеет возможность воздвигнуть в самом сокровенном уголке сердца свой алтарь. Тем не менее при всем том люди чувствуют себя в совершенно несвободной обстановке, как изгнанные на чужбину. Любовь к свободе лелеют в себе приблизительно так, как питает любовь к отечеству тот, у кого настоящее отечество отнято чужеземной властью.

Так обстоит дело со свободой в современной *жизни*. Не понятно ли, что многие говорят и думают: свобода вообще — это не что иное, как прекрасная греза нескольких чуждых миру поэтов и мудрствующих мыслителей? Может быть, в горечи чувства, с какой высказываются эти слова, все еще проскальзывает бессильный внутренний протест, но у большинства в наше время уже нет живой *веры* в реальность этой идеи; это не подлежит ни малейшему сомнению.

«Истина сделает вас свободными» — гласит великое изречение. Жажда истины — это, собственно, жажда свободы. Где течет источник для удовлетворения этой жажды?

Обратимся к *науке* как признанной хранительнице истины. Не является ли, в свою очередь, как раз ее ответ «только насмешкой над вопрошающим»? Некоторым из вас, вероятно, известна книга Карла Иоеля, озаглавленная «Свободная воля». После того как «просветитель» заронил в душу «наивного» человека, верующего в свободу, искру сомнения в свободе воли, автор посылает его в ряде живых бесед по очереди к психологу, юристу, естествоиспытателю, психиатру, историку, богослову,

к занимающемуся моральной статистикой; со всех сторон он слышит, как из одних уст, один и тот же ответ: свобода воли — это не что иное, как великая всемирно-историческая ошибка; форум науки осудил ее, покончил с ней; процесс против нее тянется еще с давних пор, и теперь она проиграла его в последней инстанции. Правда, в названной мною книжке за этим следует поворот — как бы вступает в силу опротестование приговора, и процесс должен начаться сызнова. Новый еще больший ряд бесед снова восстанавливает, видимо, потерянное дело свободы. Детерминизм не отрицается, а целиком вбирается в индетерминизм: причинность остается ненарушимым законом нашего познания, но она не есть абсолютный закон вещей. Сомнение новейших механиков в исключительном господстве механизма, витализм современных биологов, прагматизм таких гносеологов, как Мах и Авенариус, — все пускается в ход, чтобы обосновать новый метафизический индетерминизм, — и именно метафизический, кульминирующий в теизме, который в качестве последнего, не детерминированного детерминирующего, утверждает божественную мировую волю. Кто скромно отказывается знать что-либо о таких высоких вещах или чувствовать себя в силах стремиться к такому познанию, для кого спасение свободы на зыбкой почве метафизики не есть спасение, кому дорога свобода в этом нашем человеческом мире, тому и эта содержательная и значительная книга не даст настоящего устойчивого утешения. Таким образом, совершив это круговое путешествие по наукам, мы возвращаемся назад, нищие, с пустыми руками, как мы ушли, более того — беднее на одну великую, может быть, последнюю надежду: до этого мы *чувствовали* нашу несвободу, правда, с болью, но все-таки сильно восставая своим чувством против нее; теперь мы *знаем*: всякое сопротивление напрасно, неизбежно должно быть напрасным, раз наука, полная в иных случаях споров, вынесла в данном случае столь единодушное и определенное решение против свободы. Мы смотрим, как на дьявольское наваждение, на то, что сама эта наука, которой именно наше чувство свободы не может отказать в правоте (ибо ведь она владычица истины, а только истина одна может сделать нас свободными), обличает в собственной душе нашу веру в свободу во лжи и объявляет ее так-то и так-то объяснимым, потому и извинительным самообманом.

Если, таким образом, дело свободы оказывается, по-видимому, одинаково потерянным и проигранным и в *жизни*, и в *науке*, куда могла бы она еще спастись? Конечно, *философия* достаточно смела, чтобы стать над ними в качестве судьи. Но не есть ли это просто дерзкая претензия, от которой оба, жизнь и наука, уже давным-давно перешли к порядку дня? Или философия сама коренится в жизни и в науке, тогда она едва ли может и пожелает сопротивляться единодушному приговору обеих; или

этого нет, тогда она вообще ничтожная вещь, сама только пустая греза, не способная сделать мечту о свободе правдой.

Тем не менее философия не вправе отклонить от себя компетентность в этом великом, величайшем из всех вопросов человечества. Этот вопрос подлежит не компетенции какой-либо отдельной науки, а он может найти ответ в связи со всеми теми вопросами, стоящими на границе человеческого познания и человеческой жизни, исследование которых образует совершенно своеобразную задачу философии.

Как ни единодушно, казалось, говорит опыт *жизни*, окончательного решения он все-таки не дает; он доказывает только, что свобода, во всяком случае, не с неба упала в виде дара благодати нам, но что ее нужно каждый раз снова завоевывать в суровой, опасной борьбе. Мы должны были бы давно знать: «Nur der verdient sich Freiheit und das Leben, der täglich sie erobern muss» (только тот заслуживает свободы и жизни, кто должен *ежедневно брать ее борьбой*). Сама суровость борьбы, острота ощущения сопротивления, с которым свобода может справиться только тяжелыми усилиями, доказывают, что в нас все-таки еще живет и не поддается умерщвлению кое-что такое, что подымается против всей этой принудительности. *Желание* (воля) свободы, во всяком случае, есть; эта воля по крайней мере не фантом и не одна мечта, а в сознании этой воли свобода доказывается уже как *реальность*, каково бы ни было ее положение в мире, ее фактическое влияние на него. А все доказательства науки против свободы, хотя они и выступают в такой многообразной форме, сводятся в конечном счете все-таки к одному принципу: что *причинность* — основной закон *опыта*, что всякое суждение о фактах, о каком-нибудь *событии во времени*, называется ли оно физическим или психическим, подчинено этому основному закону законосообразной связи предыдущего с последующим и иначе, как по этому закону, его нельзя обосновать. Эта предпосылка неизбежно обоснована глубоко захватывающим вопросом исследованием Канта и дальнейшей работой после него и теперь уже не подлежит правомерному сомнению. Но эта предпосылка, однако ж, не помешала Канту и всем исходившим от него мыслителям утверждать идею свободы, более того, эта предпосылка образует как раз одну из существенных посылок, на которых основывается утверждение свободы. Таким образом, свобода далеко не опровергнута этой единственной предпосылкой.

Я не вправе и не хочу затруднять вас теперь подробным изложением гносеологических соображений, да и для наших целей достаточно, собственно говоря, единственного рассуждения, которое, правда, тоже потребовало бы, собственно, скорее целой книги, чем одного вечернего доклада, но которое в его ядре уже настолько проникло в общее сознание более образованных людей, что будет достаточно просто напомнить его,

чтобы иметь право затем строить дальнейшие заключения с достаточной уверенностью.

Причинность — это основной закон *опыта*, а опыт, именно строго понятый опыт науки, никогда не имел и не может иметь значения законченной абсолютной истины — он есть *вечно незаконченный и незаканчивающийся процесс*. Каждый шаг на этом бесконечном пути есть, правда, движение вперед — за пределы прежних шагов, но точно так же принципиально должно оставаться открытым дальнейшее движение вперед — за пределы каждого достигнутого пункта. Таким образом, выражение опыта никогда не может гласить просто: «так обстоит дело», а только при таких и таких-то *предпосылках* — предпосылках, которые все сами подлежат постоянно возобновляющейся проверке и исправлению, — такое-то следствие оказывается необходимым; без этих предпосылок такой необходимости не может быть места. Расчет опыта может оказаться самым точным, поскольку факторы остаются те же, но в него вступают все новые и новые факторы, и тут не только не предвидится конца, но можно определенно предвидеть, что тут нет конца, не должно и не может быть установления какого-нибудь конца, а вопросы науки ведут всякий раз с ясной логической необходимостью в бесконечность, в конечном счете, в абсолютно не поддающееся определению. Эта основная структура всего нашего познания того, что есть, было и будет в пространстве и времени, и есть то, что мы также понимаем под словом «опыт». Сам опыт — это бесконечный процесс, в этой бесконечности он, однако же, строго законосообразен, иначе не могло бы быть речи о какой-либо относительной истине, о достоверном *прогрессе* познания. Закон причинности только одно из фундаментальных выражений законосообразности этого бесконечного *процесса* опыта: как таковое он обладает нерушимым значением, но именно как выражение законосообразности закон причинности и все, что высказывается на основании его, т. е. вообще все эмпирические суждения, никогда не могут иметь значения абсолютного познания того, что «есть» само по себе и безусловно, а он имеет силу только надежного обоснования *гипотетических* высказываний о том, что существует или не существует условно, при таких-то и таких-то предпосылках.

А отсюда как раз вытекает неотъемлемое право на то, что мы в отличие от «опыта» называем вместе с Кантом «идеями»: на *перспективу в бесконечное*.

Представим себе непрерывный, строго законосообразный, но бесконечный ход «опыта» в образе идущей в бесконечность прямой линии в пространстве; тогда, очевидно, не одно и то же, с одной стороны, *переход от точки к точке* в конечном, в силу которого, когда полагаются точка 0 и точка 1, из них, например, по закону сложения или умножения определяется точка 2 и дальнейшая точка 3 и т. д., без конца; с другой сто-

роны — постоянно тождественное отношение положений этих точек, которое обозначают словом «направление» и которое продолжает существовать в *бесконечности* (в не данное) с неизменной согласованностью, оставаясь абсолютно определенным независимо от какой бы то ни было определенности точек. Такое определенное высказывание о не данном, такое твердое решение познания об отношении, которое должно существовать дальше, за пределами всего конечного, возможно в данном случае потому, что момент направления обоснован в основах всякой пространственной связи более изначально, фундаментальнее, чем всякое конечное полагание точек. Ибо каждый конечный пункт прямой от первого до последнего, на какой бы мы ни обратили внимание, уже дан в этом заранее определенном, всегда тождественном направлении; это по всему его понятию изначально продолжающее существовать в бесконечности направление лежит уже с самого начала в основе всякого полагания точек, т. е. не может обратно зависеть от этого полагания.

В таком отношении находятся друг к другу в познании идея и опыт. Идея есть, переводя дословно, *взгляд, вид* в определенную сторону, т. е. *направление*, которое принимает духовный взор, *взгляд познания* на свою вечно далекую, в бесконечности лежащую цель; опыт же в сравнении с этим есть процесс конечного полагания точек внутри идущего в том направлении пути. Идея не зависит от опыта и не ограничивается им; наоборот, опыт по самому существу соопределяется идеей. Если бы у нас не было идеи безусловно истинного, то не было бы той обусловленной истины, которая обладает (и притом исключительной) значимостью во внутреннем ходе опыта. Безусловность идеи, таким образом, сама по себе; так *последний обусловливающий фактор* предшествует и лежит в основе всего обусловленного в опыте, а не приходит потом, как его простая тень или простое или даже произвольное расширение в неопределенное, неизвестное и непознаваемое. Наоборот, она определена в такой степени, как ничто конечное, эмпирическое никогда определено быть не может, а именно безусловно; таким образом, она предмет вполне достоверного *познания*, столь реальный, как ничто иное быть не может, так как вся реальность опыта в последней инстанции обосновывается только ею.

Не заключается ли уже весьма реальная «свобода» в том, что таким образом ничто конечное, эмпирическое не может удержать наш взгляд, безусловно связать наше суждение; что мы никогда не бываем безусловно прикованы к тому, что существует и поддается познанию в пространстве и времени, но что мы можем и должны подымать наши духовные взоры всегда выше этого мира, направлять наш духовный слух на то, чего не схватывал ни один (чувственный) слух, чего не видели ни одни (чувственные) очи? Может быть, будут склонны ответить на это: тут заклю-

чается только *отрицательный* смысл свободы, несвязанность каким-либо принуждением со стороны чисто эмпирических, т. е. обусловленных, необходимостей. Но, в сущности, это уже не есть только нечто отрицательное, потому что, наоборот, связанность обозначает ограничение, бессилие выйти за пределы опыта, т. е. отрицание; напротив, освобождение от оков этих стесняющих границ есть уже, как снятие оков, приобретение свободы в полном положительном ее значении. Пределы опыта предупреждают нас: досюда и ни шагу дальше! Речь свободы, наоборот, гласит: дальше, все дальше — нет остановок, идите вечно вперед!

А это делает мир снова нашим; нет смерти, есть только жизнь. Правда, эта жизнь есть в то же время всегда умирание, но только смертное умирает, бессмертное не умирает. Не странно ли, в сущности, сомнение по поводу того, что не есть ли в конце концов вечное ничто, а смертное все? Не очевидно ли в противоположность этому обратное: только смертный взгляд, неспособный подняться к вечному, ложно переносит сознание своей ограниченности на то, что есть? Это считают даже «критицизмом». Сними повязку с очей твоего духа, подними твой взгляд выше созданной тобой самим границы, *будь вечен*, и вечное перестанет быть для тебя окруженным мрачным сомнением. «Die Geisterwelt ist nicht verschlossen, dein Sinn ist zu, dein Herz ist tot. Auf, bade, Schüler, unverdrossen die irdische Brust im Morgenrot!» (Мир духов не сокрыт, твой разум замкнут, твое сердце мертво. Очнись, ученик, купай без колебаний твою земную грудь в утренней заре!)

Этим уже сказано, что свобода, во всяком случае, не только дело познания, но прежде всего *дело воли*. Она есть дело познания, но особого вида познания, которое само лежит в воле, которое может вершиться только в проявлении воли. Философы называют его «практическим» познанием. Присущ ли ему поэтому характер познания меньше? То, что отличает этот вид познания от чисто теоретического, выяснено уже употребленным раньше сравнением: последнее, опыт в обыкновенном смысле слова, касается терпеливого, остающегося вечно далеким от цели и все-таки вместе с тем никогда не обрывающегося, безустанного *движения вперед в конечном*; практическое познание, познание идеи направляет *покоющийся* взгляд на вечно далекую, бесконечную, но и вместе с тем твердую и пребывающую цель. Разве оно меньшее познание? По достоверности, «по мощи и возрасту», как говорит Платон, т. е. по ценности значимости и первоначальности, оно даже выше всякого эмпирического познания и лежит у его корня. Конечно, оно осталось бы безжизненным и бездейственным, если бы взор духа оставался неподвижно направленным в даль и, обращаясь назад от нее, не усматривал бы «в свете вечного» (*sub specie aeterni*) самое временное и не измерял бы его ею. Но на самом деле именно это познание

становится в эминентном смысле более «практическим», т. е. *творчески деятельным*, чем простое рассмотрение того, что есть или совершается, никогда не бывает и не могло бы быть. В этом измерении временного вечным рождается впервые *великая энергичная воля*, и, таким образом, она в своем корне вечна и отнюдь не является отпрыском простого опыта, отягченным с самого начала наследием прошлого, как в это охотно верит и описывает наш век, страдающий тяжелой абулией. Ибо воля обозначает направление на нечто, а направление по смыслу самого понятия продолжает существовать в бесконечности. Таким образом, в воле как таковой не может лежать то ограничение пределами конечного, поэтому над ней не может тяготеть проклятие смертности, под которое она, конечно, подпадает в том случае, если сама добровольно подчиняет себя принудительности опыта. Сама по себе не воля подчинена опыту, а, наоборот, он ей: ход опыта от ступени к ступени сам не имел бы никакого смысла и права, никакой поддающейся обоснованию значимости, если бы у него не было его познавательной цели в вечном, которое как цель познает и, познавая, полагает и утверждает не опыт, а воля. И вся работа эмпирического познания есть как работа только осуществление, реализация вечной идеи, которая сама по себе, т. е. как *долженствование*, по этому самому «есть» не менее, а в несравненно более глубоком, более устойчивом смысле, но только не как объект теории, а воли и ее своеобразного практического познания.

До такой глубины абстрактных рассуждений пришлось пуститься нам, чтобы найти твердый грунт для якоря того неустойчивого суденышка, которое понесет нашу веру в свободу. Но вы с полным правом потребуете, чтобы теперь, когда наше судно укрылось в надежной гавани, снабдили его также крепкими мачтами и парусами и надежным рулем, чтобы оно снова могло мужественно выйти в бурный океан жизни и, верно ориентируясь по вечным звездам вверху, начать свой непрерывный бег и, никогда не уклоняясь, держать тот курс, который ему предписан. Говоря без образов: вы хотите не простой абстрактной, теоретико-познавательной свободы, а жизненно действенной. Это имеется в виду в особенности в другом великом общеупотребительном слове «личность». Одна идея, одна мысль о долженствовании, пусть даже в нем для простой мысли и лежит некоторая доля истинного освобождения, высокого душевного подъема, все-таки, по-видимому, еще не освобождает *всего* человека. С этой абстрактной точки зрения она представляется еще слишком *безличной*, еще слишком простой сухой теорией.

Правда, мы уже поставили идею в общую связь с *волей*, но одним этим она еще не приобретает личного значения, пока воля сама рассматривается при этом только абстрактно обще, более того — собственно, только со стороны познания.

Во всяком случае, остается бесспорным, что только практическое *познание* обосновывает личность и именно практическое познание. Чистая теория как таковая объективна, безлична; для нее и субъективное обладает только отрицательной ценностью необъективного, следовательно, теоретически лишено значимости, в лучшем случае — это ценность того, что должно быть объективировано, «явление», которое должно быть истолковано в отношении его «предмета», а когда это сделано, оно утрачивает всякую собственную ценность. Единичное является с теоретической точки зрения всегда только отдельным случаем общего; его познавательная ценность исчерпывается вполне тем, что мы в нем, как и во всем, познаем *закон*. С чисто теоретической точки зрения и отдельный индивид, совершающий известные поступки, и отдельный поступок не имеют иной цены, кроме статистической. Почему же индивиду присуще с практической точки зрения, т. е. с точки зрения идеи, иное положительное значение?

Идея, как мы сказали, обозначает *направление*; она ставит *задачу*. Кому? Она ставит задачу *несовершенному стать совершенным*. А это несовершенное есть теперь не одно только *субъективное* в отношении объективного, но стремящаяся к совершенству, направляющая на него волю *личность* и прежде всего *индивид*. Он должен стать совершенным или все больше приближаться к совершенству. Таким образом, хотя и несовершенный, но все-таки предназначенный для совершенства, он становится *определяющим сам себя фактором*, приводится в связь с идеей того, в чем он найдет это свое совершенство и приобретет таким путем неотъемлемую положительную ценность. Идея указывает направление, а индивид, определяя самого себя, все свое бытие, жизнь и деятельность в направлении к ней, налагает на свое индивидуальное бытие и деятельность как бы положительный предварительный значок, между тем как без этого значка ценности, т. е. в абстракции чистой теории, он рассматривается не положительно и не отрицательно, а «абсолютно», как нечто в отношении ценности безразличное и безличное.

Таким путем дано обоснование *собственной ценности индивидуального* для практического познания. И индивидуальное вместе с этим перестает уже быть только само по себе стоящим единичным, отдельным нечто — оно представляет в себе также *непрерывность*, так как *целое* его индивидуального бытия и деятельности связно формируется от ступени к ступени по *известному* закону и притом уже по *индивидуальному* закону. Оно становится, таким образом, особым *миром* самим по себе, микрокосмом, — миром, который, конечно, не может остаться обособленным, а должен, в свою очередь, подчиниться со всеми остальными общему высшему закону *всего* (которое является представителем самой идеи). Но при этом индивидуальное не толь-

ко не утрачивает своего «я», но только здесь вполне обретает его; ибо оно строится из массы особых отношений, из которых каждое в отдельности и в их совокупности указывает всегда в то же время на *сообщество*, — так как оно указывает на идею, которая одна обща всем, — и они ищут законченности в полной основной связи с ней. Она сама со всем, что в ней есть положительного, принадлежит именно к *целому*, конструированному общим отношением к идее, к сообществу, но к нему принадлежит *вся* индивидуальность, не та или иная, как-нибудь особенно устроенная, за исключением других сторон. Только в сообществе индивидуальность в состоянии сохранить себя в этой своей положительной ценности, как и, наоборот, сообщество сохраняется только в индивидуальностях. Итак, индивидуальность нельзя понимать с самого начала в смысле, *исключаящем* сообщество.

Таким образом, мы понимаем, что закона идеи, хотя он сам по себе есть закон сообщества, хочет все-таки индивид по собственному, не извне навязываемому закону; *автономно*, а не *гетерономно* — говорят философы. Всякая оторванность индивида от сообщества повела бы к беззаконности, к аномии, а аномия тотчас приняла бы характер гетерономии, так как требование общего закона стоит все-таки нерушимо и его значимость, — хотя его или нет, безразлично, — распространяет свое значение на каждого отдельного индивида. Но и без того ясно, что аномия многих неизбежно должна была бы стать в их взаимных отношениях гетерономией.

Само это рассуждение все еще абстрактно и обще, но оно дает надежную основу для все далее идущей *конкретизации* его. Ибо индивид, рассматриваемый в отношении к сообществу, и есть конкретный индивид, между тем как всякое изолированное рассмотрение индивида застревает в пустоте абстракции. В социальных отношениях всякого рода, начиная от экономического и правового и кончая высшим и глубочайшим духовным и нравственным сообществом, индивид *дифференцируется* и вступает вместе с тем в могучий поток *развития*. Этим уже обозначены главные условия его конкретизации, ибо индивид становится конкретным, определяя себя, во-первых, по особому направлению своей деятельности и, следовательно, по развитию своих задатков, а затем — по высоте и энергии своего развития. Я попытался (в «Социальной педагогике») установить для этой индивидуализации общие линии направления, хотя только в немногих главных линиях. Здесь, конечно, возможен только самый короткий набросок¹.

Сначала несколько слов о втором, как бы о скале, которой измеряется высота *развития* (так как оно более простое и более общее). На своих главных ступенях оно характеризуется достаточно удачно издавна принятым

¹ Несколько более специальное развитие этих мыслей дано в книге «Philosophie und Pädagogik». Marburg, 1909. II. Статья «Индивидуальность и общество».

различением трех стадий: *чувственной* непосредственности, затем рассудочно образной промежуточной стадии, общим признаком которой служит сознание *правила, закона*, и, наконец, стадии, кульминирующей в высоте человеческого *разума*. Взятый в таком абстрактном виде этот постепенный ряд легко может показаться переходом от наиболее индивидуального к более общему, потому что чувственное, по-видимому, больше всего присуще индивиду, в то время как стадия разума обозначает подъем к наиболее общему, к стоящему над всем законом идеи. Но чувственность обозначает *изолирование*, а постепенный подъем на точку зрения закона и в конце концов идеи обозначает в противоположность этому растущее и постоянно все более углубляющееся участие в жизни *сообщества*. Изолирование же как раз и не дифференцирует, к этому приводит участие в сообществе.

Названным трем ступеням соответствует прежде всего столько же *главных направлений* совместной, а потому и индивидуальной *деятельности*, следовательно, и индивидуального *развития*, так как ведь в своей наиболее сильной и продолжительной деятельности и человеческие силы должны развиваться сильнее всего.

Деятельность, направленную непосредственно на удовлетворение чувственных потребностей, я называю в самом общем смысле *хозяйственной*. И она действительно, в общем, покрывается тем, что обыкновенно понимают под «хозяйством», только большею частью не соединяя с этим словом ясного понятия. Хозяйственная деятельность, взятая в этом широком смысле, скажем коротко: *человеческая рабочая жизнь* (понятая как работа, направленная непосредственно на вещество, на обработку естественного), дифференцируется во многих направлениях для отдельных не столько индивидов, сколько *субъектов*, ибо отдельный человек в этом случае имеет значение номера: он еще вполне подчинен той работе, которую он должен выполнить; он еще почти лишен значения личности. Таким образом, фактором, который дифференцирует человека, является работа, когда каждая составная часть работы, по существу, общей многим, в конце концов человечеству, всем поколениям людей, а с ней и вся работа как целое будет, очевидно, выполнена лучше всего в том случае, если она попадет в руки тех, кто по роду и мере своих дарований и сил больше всего подходит к ней; из этого следует далее, что отдельный индивид и приковывается, в общем, к выпавшей на его долю части совместной работы. Но развитие отдельного индивида попадает, таким образом, с самого начала в опасность одностороннего, обособленного направления, и здесь мы тотчас познаем один из главных источников того принуждения, который мы чувствуем как нечто враждебное, даже роковое для индивидуальности, а следовательно, и для личной свободы. Развитию индивидуальности эта сторона действительно не благоприятству-

ет, поскольку может быть использована только узость, граница индивидуальности, односторонность индивида сообразно не индивидуальным, а общим, совершенно безличным целям; поскольку единичное лицо идет только как *средство* на службу целям, которые лишь отчасти его собственные и вообще прямо его не касаются. Одним словом, дифференцирование еще в существенном подчинено чужим *законам*, т. е. это еще не есть индивидуализация в собственном смысле; оно дает разве только первую возможность, как бы сырой материал для нее.

Далеко более положительно уже значение индивидуальности во втором направлении, в направлении рассудочного регулирования деятельности, социальную форму которой представляет *право* и в особенности *государственное сообщество*. Правда, закон всегда говорит необходимо языком общего. Но именно этим он имеет в виду и действительно достигает ровно в той мере, в какой он выполняет свою идею, достоверного утверждения по крайней мере внешней *свободы* каждого отдельного лица без ущерба для свободы другого и создает таким путем для развития индивидуальности отдельного лица по меньшей мере *сферу, поле деятельности*, которого ни в каком случае не дало бы ему само собой простое беспорядное впряжение в рабочую жизнь сообщества, в жизнь «хозяйства». Поэтому было бы совершенно неправильно видеть в правовом порядке как таковом (и во всем, что аналогично ему, что, например, подпадает под общий тип *правов*) стеснение индивидуальной свободы. Конечно, определенный данный правовой порядок может действовать на индивидуальность стеснительно, даже разрушающе, но только никогда как таковой, сам по себе, а только поскольку он не выполняет своей собственной идеи как правопорядка. Конечно, этот правопорядок сам по себе чисто формального характера: и в своем самом лучшем виде он создает только общую возможность свободного развития индивидуальности, меж тем как самое это развитие он должен предоставить другим силам — он не мог бы создать его своими силами.

Все неисчерпаемое богатство возможностей индивидуального формирования человеческой жизни высвобождает лишь третье и высшее направление человеческой деятельности, слабо обозначаемое только бедным и абстрактным словом — *разум* или *дух*, или каким-либо иным, какое бы мы ни выбрали; это третье направление охватывает действительно целое духовного, нравственного, а также художественного, коротче говоря, собственно «гуманного» *образования*.

Попытаемся на этой самой общей основе набросать себе несколько более определенную картину хода развития индивидуальности. Теперь уже ясно без дальнейших пояснений, почему низшая ступень, стадия детства в собственном смысле, еще не может представлять действительной индивидуальности. Правда, может казаться, что именно тут она должна

обнаружиться в полной чистоте, но в действительности индивидуальность на этой стадии наиболее ограничена, развита меньше всего. Как ни жива собственная деятельность как раз на самой ранней стадии, тем не менее в это время она находится еще на самой низкой ступени; она на пути самого сильного развития, но еще не развита. Конечно, дифференцированное направление одаренности, *талант* сказывается уже рано, хотя вначале и в виде едва заметных следов. Он, талант, представляя из себя сам по себе простую потенцию и будучи как таковой общим и неопределенным, актуализируется, определяется и дифференцируется, таким образом, на второй ступени, ступени вполне пробудившейся, все более и более укрепляющейся волевой работы, очень хорошо характеризующейся с этой стороны словом «*характер*». Талант, собственно, только капитал, которым работает духовно-нравственное развитие, дар, который оно должно пустить в рост. Поэтому он является, правда, основой, действительно первой необходимой основой развития индивидуальности, но сам он не есть еще индивидуальность. Она развивается только с вступлением в дело воли, т. е. с энергией характера. Это слово очень хорошо выражает также как раз то, что полагает индивидуальное различие, что налагает «отпечаток» на отдельное лицо. Во всяком случае, и характер ставится сначала в отношении к конечной, строго определенной задаче и вначале ею ограничивается; это ограничение, очевидно, является существенным условием упомянутой нами определенности отпечатка, который, собственно, обозначает характер. Кроме того, такое необходимое ограничение происходит всегда еще с общей точки зрения; поэтому характер обозначает еще также твердо стоящий общий *тип*, под который логически подводятся различные разновидности индивидуальных характеров. Что и это последнее ограничение по меньшей мере познается как таковое, а вместе с тем и преодолевается в определенном смысле, что рискующему подыматься выше человеческого стремлению открывается полная *бесконечность задач* человечества, а вместе с этим и последний смысл «свободы», что от индивидуального в таланте и характере тянутся руководящие линии, каждая в особом виде, к идее человечества, далеко за пределы всякой поддающейся отграничению задаче, которую может поставить характер таланту, — это есть последняя и высшая ступень, обозначающая вместе с высшим подъемом над индивидуальным ограничением высшую степень настоящей индивидуальности. В своей законченности эта ступень представлена тем, что называют *гением*; сам по себе по крайней мере взгляд в эту бесконечность не замкнут никому. Поскольку он достижим для всех, мы назвали бы его более скромным именем, например *человеческим разумом*, понимая под ним в данном случае не общую, как это принято обыкновенно, а индивидуальную разумность отдельного человека.

Если мы осветим теперь еще, исходя из добытого познания, целое *воспитательных факторов*, то и здесь получается существенно более благоприятная картина, чем могло представляться вначале, судя по первому виду окружающих нас повсюду и часто подавляющих фактов. Всегда остается справедливым, что воспитание в целом может идти только общим путем. Его задача привести индивида к воссоединению с обществом; таким образом, за объективной и социальной точкой зрения должно оставаться всегда преобладающее значение. Но такой путь воспитания, пока оно по крайней мере понимает само себя, отнюдь не заставляет его направляться против индивидуальности. Воспитание должно быть преимущественно направлено на нее, но не может сделать этого именно потому, что индивидуальность должна и может в конечном счете развивать себя только сама, а не вызываться извне и едва ли даже только находить повод к своему развитию вне себя. Конечно, талант если и не требует, может быть, индивидуального отношения к себе, то мирится с ним. Но талант всегда в то же время односторонность. Что в противоположность этому характер развивается не слишком нежным вниманием к особенностям данного отдельного лица, а скорее сопротивлением, это ясно само по себе и признается всеми. Характер может дать себе только сам индивид. Тем более гений не дает самому себе, он находит только самого себя, и скорее в отклонении от общего, даже в противопоставлении ему, хотя, найдя себя, он будет всегда стремиться к нему, но не для того, чтобы приспособиться к этому общему, а чтобы, поскольку возможно, поднять его до себя и обогатить своими новыми творениями.

Талант может образовывать талант в узкой индивидуальной совместной жизни и совместной работе. Характер воспитывает характер, во всяком случае, поощряющим образцом, соревнованием. Гений же зажигается гением тоже не образцом и подражанием, а простое переживание его существования должно быть достаточным, чтобы он не породил самого себя, а нашел.

Для таланта еще *задача* обща и лежит только в пределах общего, дифференцируется, исходя из него, а с задачей дифференцируется и работа над ней. Для характера еще задача обща, чтобы каждый выполнил эту *работу* сам по себе. Для гения и самая задача не обща с другими: так как она бесконечна, то и дифференциация, индивидуализация здесь безгранична.

Неперывность духовного содержания тем не менее или, скорее, именно потому выше всего на ступени гения. Талант обособляет; характер сводит вместе и устанавливает в стройные ряды; только гений спаивает внутренне. Отсюда более высокой ступени индивидуальности вполне соответствует и более высокая ступень сообщества и обратно. И если верно, что гения, собственно, нельзя воспитывать, то гений в противоположность

этому самый могучий воспитатель, но он воспитывает в конце концов лишь тем, что ставит нас в глубочайшую связь *вещей*.

Я должен отказать себе в удовольствии осветить с достигнутой нами высоты еще понятия *истории, идеи человечества*. Вы, конечно, уже сами замечаете, что наши понятия теперь должны рассматриваться только в большом масштабе, чтобы подняться на эту последнюю высоту и широту рассмотрения, как и вообще только на этой последней высоте и широте исторического познания развития человечества идеи свободы и личности достигли бы наиболее конкретного выражения, на какое они способны и в каком они нуждаются, раз мы хотим понять их совершенно в полноте «жизни», а не только в голой абстракции. Ведь чем индивидуальность конкретнее, тем больше должна она приближаться к исторической ценности, единственной мерой которой служит развитие человечества. И это становится непосредственно ясным на понятии гения. Ибо в гении творит, работает — таков смысл этого слова — гений *человечества*.

Но здесь мы не можем совсем обойти последнего пункта. Индивидуальное достигает своей наиболее определенной собственной ценности только в *художественном*, вообще — в *эстетическом*, а таким образом, и идея свободы представляется только в ее значении чистейшей индивидуальности. Если определяющим как таковым в области теоретического является общее, то индивидуальное поддается определению только из него как отдельный случай закона: если в практическом общий элемент закона в одинаковой мере ставится в связь с индивидуальным и обратно, то в эстетическом и только в нем, наоборот, индивидуальное обладает совершенно непосредственной значимостью, более того, оно становится здесь почти определяющим фактором. Общее не может иметь здесь никакого значения, кроме того только, что оно входит и растворяется в индивидуальном. Здесь нет больше совсем места вопросу о «бытии» в смысле опыта: все эстетическое, рассматриваемое с точки зрения опыта, недействительно, только сыграно. Нет речи и о «долженствовании»: его нельзя приказать и оно не повелевает. Вообще в нем не *спрашивается* ни о чем, но что есть, то должно быть принято просто, как будто оно должно быть, а то, что должно быть, как будто есть. Поэтому-то здесь нет «закона» в смысле определяющего общего, нет вообще ни связывающего правила, ни повелительной нормы. У каждого индивидуального произведения искусства *свой* закон, *своя* необходимость, имеющая силу только для него. Это уже не просто «индивидуальность» (которая все еще указывает на общее), а *индивидуитет*, недопустимость разложения на «признаки», которые были бы ему общи с другим. Произведение искусства само по себе совершенно *лишено* общего ему с другим характера, оно стоит по ту сторону всех повседневных ценностей, поэтому оно несравнимо, неподражаемо; всякое намерение

подражания осуждается в области художественного в самом корне. Поэтому даже точка зрения *развития*, предполагающая всегда известное должное существование, твердое направление к цели как норму, неприменима к искусству — на его наибольшей высоте, по крайней мере. Чисто художественное никогда не встречается с нуждой искать своей законченности по ту сторону самого себя, в отношении к дальнейшему, в конце концов бесконечному прогрессу: оно должно быть *закончено в себе*, или же оно с художественной точки зрения не вправе претендовать по крайней мере на высшее значение (а только на техническое). У настоящего искусства (да простит мне это Вагнер) нет будущего, как нет в нем прошлого, а оно живет как боги в вечном настоящем. Что имеет будущее и прошедшее, то этим самым доказывает уже, что оно не совсем искусство.

И именно в этом искусство ближе всего подходит к *идее*, а вместе с ней и к высшей *свободе*. Слово «идея» возникло, собственно, из эстетического направления сознания, ибо оно значит «смотри», наглядное представление, взгляд на нечто, следовательно, изображение в индивидуальном, несмотря на то, что ее содержание есть нечто в высшей степени общее, не только закон, но закон законов: *метод*. Отсюда не только высшее понятие *образования* эстетического характера, но и *свобода как идея* завершается и очищается вполне только в эстетическом. Ибо в нем одном она не только вечная *задача*, но и *изображена* так, как она может представляться нам «конечным существам с бесконечным духом» (так однажды сказал Бетховен).

* * *

Бросив общий взгляд назад на все сказанное, мы можем сказать: идея свободы, в ней идея личности и (мы вправе теперь прибавить) идея индивидуальности нам даны достоверно и полны в то же время таким чрезвычайно богатым содержанием, что его невозможно даже приблизительно исчерпать в таком беглом общем обзоре, какой был только возможен здесь. Узреть эту идею, привести ее в себе в ясность значит уже уловить ее с горячей любовью, почувствовать тоску по ней и посвятить себя ей всей душой. Эта свобода не лишена закона и не несоциального характера. Она не только мирится с сообществом, но безусловно требует его. Действительно свободный человек совершенно не может дышать в атмосфере несвободы — он *должен* необходимо желать для другого, для всякого другого свободы, которой он хочет для себя.

Позвольте мне этим напоминанием и закончить: не будем по недоразумению смотреть на культуру личности как на удаление от сообщества, как на освобождение от тяжелого и сурового долга *социальной работы*, а также политической борьбы. Мы гнались бы за фантомом, если бы мы стали для самих себя добиваться свободы и личности, а вокруг нас стали бы

мириться с затхлой атмосферой несвободы, с этим грубым насилием, вершимым вещью, мертвым механизмом над личностью. Следует остерегаться: несвобода заражает; нет большего тирана, чем тот, кого самого давят цепи. Свободному человеку невозможно на продолжительное время жить среди сплошной несвободы. Тесное личное сплочение имеет, несомненно, свое высокое и священное право, в особенности для молодежи, а *народное сознание*, совместная борьба за общие блага является высшим *долгом*. И все те великие люди, которые не только абстрактно учено или вдохновенно прославляли идеал свободы, но и показали его нам своей жизнью, — Кант, Шиллер, Гёте, Гумбольдт и многие другие, — они проповедовали не субъективизм: они самым серьезным образом стремились придать своей индивидуальности высшую объективную и тем самым общественную и человеческую ценность. Даже для Фауста, и для того последнее слово мудрости: «... auf freiem Grund mit freiem Volke stehn!» (стоять на свободной почве со свободным народом).

Останемся верными этому образу мыслей; тогда мы докажем дух свободы личности в смысле наших великих людей, в духе наиболее проникнутых немецким духом немцев, — для которых, по Фихте,

быть немцем значит быть свободным —

и в духе самых человеческих людей.

Перевод М. М. Рубинштейна

ФИЛОСОФИЯ
КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ

ПРЕДИСЛОВИЕ

П. Наторп, автор настоящей работы, знаком публике, интересующейся философией, как один из самых талантливых выразителей того «истинного идеализма» («методического») (ср. ниже: с. 18), каким представляется кантовский идеализм некоторым современным его последователям. Составив себе солидную философскую репутацию главным образом исследованием учения о идеях Платона, исследованием глубоким и остроумным, хотя и оригинальным по стремлению сделать из Платона «истинного идеалиста», Наторп и в своей педагогической литературной деятельности сделал Платона своим любимым героем. Платон и Песталоцци как педагоги для него — два кульминационных пункта в развитии педагогической мысли: с одной стороны, как наиболее глубокие представители социальной педагогики, с другой — как мыслители, оценившие подлинную, органическую связь философии в ее целом и педагогики как науки. Развив в своей главной работе по педагогике, в «*Sozialpädagogik*», свою систему в форме догматической, Наторп любит возвращаться к ее теме и в своих статьях и лекциях исторического содержания. Платон и Песталоцци, понятно, здесь занимают первенствующее место. Однако, естественно, к какому бы вопросу ни обратился Наторп, основные принципы его философских убеждений не могут не обнаружиться. В значительной степени это имеет место и в предлагаемой его работе. И непредубежденному читателю бросятся в глаза некоторые предвзятые и логически неоправданные точки зрения автора, например искусственное объяснение единства философии как целого; утверждение, что этика и эстетика составляют «продолжение» логики («логика в расширенном смысле»); умолчание о собственно философии, т. е. метафизике, ее роли и отношении к нормативным наукам; невыясненность отношения эстетики и психологии творческого воображения и т. п. Поэтому отнюдь не своеобразное миропонимание Наторпа является причиной появления этой книги на русском языке. Можно разделять и не разделять философские убеждения автора, но к голосу писателя с его именем следует прислушиваться. И это тем более, когда он подходит к вопросам, не так интимно связанным с его принципами, когда в обсуждении, так сказать, нейтральных для его философии вопросов полная солидарность с его философскими предпосылками не может быть необходимым условием для принятия или непринятия развиваемых здесь взгля-

дов. Я не хочу этим сказать, что вопросы, разбираемые Наторпом в этом сочинении, не связаны у него органически с его философскими убеждениями. Напротив даже. Но они приемлемы и доказательны и без его философии. Тем более, что и сам Наторп заинтересован здесь не столько в распространении *своих* взглядов, сколько в защите забываемого иногда общего требования, что «теоретическое обоснование педагогики есть дело философии» (см. с. 86). Вот причина появления этой книжки.

Но повод, ближе определивший ее выбор, указывает и ту сторону ее, на которую мне хотелось бы обратить внимание читателя.

Дело идет об одном частном вопросе педагогики, но тесно связанном с принципами ее. Со времени Гербарта судьбы педагогики прочно связываются с судьбами психологии. Направления педагогической мысли зависят от направлений психологии. Каждый шаг в развитии психологии рассматривается как вклад в педагогику. И несмотря на внутреннее противоречие задач психологии как науки — найти законы душевной жизни, т. е. установить *общие* принципы ее, и педагогики как практической дисциплины — иметь дело с данным, *индивидуальным*, — несмотря на это, возникает самостоятельная дисциплина: педагогическая психология. Принимая во внимание различие задач педагогики и психологии, в таком названии уже заключается *contradictio in adjecto*. Тем не менее термин получил как бы право гражданства, и можно отрицать такую науку, но такой предмет изучения и преподавания налицо. Казалось бы, дело можно уладить, если найти для такого предмета специальный объект в психологии ребенка. Но, не говоря уже о том, что и психология ребенка как наука должна стремиться к *общему*, а не индивидуальному, иначе, не будучи «педагогической», она не может быть специальным объектом науки, так как составляет только часть более широкой, генетической психологии или, точнее, часть общей психологии, поскольку она пользуется генетическим и сравнительным методом изучения. Таким образом, противоречие не устраняется. Оно продолжает быть не только на словах, но и в действительности. Стоит обратить внимание на один любопытный факт: университетское преподавание почти не знает такой науки, как педагогическая психология. Подавляющее количество учебников и сочинений по педагогической психологии написано учителями, директорами семинарий, даже врачами — вообще людьми, заинтересованными больше практикой воспитания, чем чисто теоретическим изучением вопроса. Справедливо считают таких «специалистов» в области науки дилетантами. Почему же действительные специалисты в области науки — ученые психологи по большей части — обходят такую, кажется, важную область? Можно с уверенностью ответить на этот вопрос так: главное отличие ученого не в количестве знаний и даже не в качестве их, а в методе; метод, в свою очередь, дается хорошей школой и для дилетанта или автодидакта вещь почти недоступная. Если это

верно, то понятна нелюбовь специалистов в психологии к педагогической психологии с ее скрытыми методологическими противоречиями. Это одна сторона дела. Другая — ее необходимое следствие. Отсутствие строгих методов, кажущаяся ненужность предварительной школы побуждают и всех заинтересованных в деле родителей, воспитателей, школьных администраторов, врачей и т. д. судить о вопросах педагогики, как если бы они были в самом деле здесь специалистами. Этот интерес к делу и создает педагогической психологии ее общественную репутацию и популярность. Наконец, время от времени возбуждается усиленный интерес к вопросам воспитания уже в силу чисто социальных причин. Разочарование в политических и социальных реформах, долженствующих создать благоденствие человечества, заставляет вспомнить и о воспитании как средстве приготовления лучшего будущего. Такие эпохи особенно благоприятствуют появлению «учителей и пророков». Ведь где желание, там и доверие; публика верит, потому что желает...

Все сказанное особенно обнаружилось за последнее время, когда взволнованным родителям и воспитателям как будто открылись в педагогике новые пути, когда в руки был дан «новый метод» — экспериментальный. Представители других наук, успевших оградить себя от помощи «любителей», знают, что одним из средств очищения их наук был именно экспериментальный метод. В значительной степени то же и в психологии: экспериментальный метод, родившийся в университетских лабораториях, продолжает в них расти и развиваться, выходя из них только в ученой броне и, следовательно, недоступный для «любителей». Но если и здесь оказывается часто излишнее увлечение, то совсем не то в педагогической психологии. Здесь, по общему мнению, эксперимент становится задачей, и притом необходимой, для всякого «педагога». Нередко можно встретить печатные и устные призывы к эксперименту и устройству школьных лабораторий, и среди лиц, увлеченных новым методом, немало таких, которые берутся уже теперь решать «экспериментально» некоторые сложные вопросы практики воспитания, а в применении к отдельным индивидам выносят определенные и решительные приговоры. Здесь не место входить в рассмотрение причин этого явления. Достаточно констатировать: все это признается нужным и важным...

Но уже 17 лет тому назад американский психолог В. Джемс, один из крупнейших современных психологов, в своих лекциях к учителям протестовал против увлечения «новой психологией», против неумелого экспериментирования, «составления статистических таблиц», «вычисления по ним процентов» и т. п. «Новая психология», по его мнению, просто-напросто *мистификация*. Слова «новая психология», говорит он, стали лозунгом, который вызывал в умах чудовищные представления; и вы, учителя, среди которых есть много лиц, легко поддающихся руководству, ищущих и восприимчивых, — вы попали в пучину пустой болтовни о нашей науке и получили здесь больше заведомо

ложных ответов, чем действительных знаний. Вообще мистификации — это как будто какой-то рок, повисший над современными учителями¹.

И тогда уже Джемс был не один. Но с тех пор сильно разрослось увлечение «новой психологией» и в Европе, особенно в Германии, наконец и у нас в России. Борьба с «мистификаторами» становится долгом. Нужны авторитет и сила Вундта, чтобы остановить увлекшийся талант Меймана, но всякий, кому дорога наука и близки интересы воспитания, *должен* выступать со своим предостерегающим *ceterum censeo*^{2, 3}.

Но ясно: просто противопоставить этому увлечению остерегающее слово науки — мало. Это средство только, так сказать, консервативное. Можно еще доказывать и убеждать, что работа неподготовленного или недостаточно подготовленного исследователя все равно есть работа лишняя, если даже не вредная. Но многие ли найдут в себе мужество сказать: «Это относится ко мне»? Надо больше — надо противопоставить свой определенный ответ на вопрос: что же значит педагогическая психология? как ей учиться?

Педагогическая психология есть та психология, которая нужна воспитателям, а это та психология, которая нужна и всем. Это прежде всего общая психология. Нельзя отрицать того, что изучение ребенка и условий его развития может выдвинуть свои специальные задачи и вопросы. Но никогда, никогда они не будут разрешены удовлетворительно и всесторонне, прежде чем разрешит свои задачи психология общая, хотя бы на практике и были найдены какие-нибудь приемы или средства, облегчающие дело воспитания. Как никогда не может быть дано всестороннее теоретическое решение технической задачи, пока нет решения соответствующей проблемы в теоретической механике, хотя бы и до тех пор умели строить мосты и пирамиды.

Но тогда не откладывается ли решение педагогических вопросов на бесконечно отдаленное время? Неужели, возражают, нужно сложить руки и ждать, пока не закончится работа теоретиков? Нет, такой совет был бы неудачным. В действительности педагогическое значение психологии и сейчас для педагогов не оцененно. Но оно не в том, будто можно делать из психологических законов и обобщений «применения» путем выведения педагогических правил. Оно может заключаться только в том, что научает психологически обра-

¹ См. русск. перевод: В. Джемс. Беседы с учителями о психологии. Изд. Скирмунта.

² *Ceterum censeo Carthaginem esse delendam* (лат.) — Впрочем, я полагаю, что Карфаген должен быть разрушен. Этими словами Катон старший заканчивал речи в римском сенате, о чем бы ему не приходилось высказывать свое мнение. — *Ред.*

³ Читателю, желающему ближе познакомиться с положением вопроса, я настоятельно рекомендую статью проф. Г. И. Челпанова «Задачи современной психологии». — Вопросы философии и психологии, 1909. Кн. 99 (IV). Все выводы и заключения проф. Челпанова получают сугубую силу в отношении к педагогической психологии.

зованного воспитателя ориентироваться в его собственной практике. Психология не может быть педагогической в том смысле, что она будет давать правила, простое применение которых разрешит жизненную задачу, как простое применение шаблона дает маляру возможность вывести на стене любой узор, как применение циркуля дает возможность начертить правильный круг даже в темноте. Педагогическая роль психологии в том, что она проливает свет на темные и запутанные вопросы душевной жизни взрослого и ребенка. При свете психологии, как при свете прожектора, выступает, как раздельное, то, что казалось однородной массой; отношение вещей и предметов проясняется. Мы действуем не во тьме, а при ярком свете. Чем шире психологическое образование педагога и чем обширнее его опыт, тем более и более должны развязываться запутанные узлы и комбинации. И это происходит не «применением» правил, а происходит *«само собой»*.

Позволю себе пояснить эту мысль аналогией. Изучение грамматических правил и даже обширный опыт в накоплении слов и примеров применения этих правил еще не дают полного знания языка. Язык мы знаем, когда мы сознательно управляем его словами, хотя бы правила его не были в данный момент в ясном поле нашего сознания, другими словами, когда мы *думаем* на этом языке. То же самое — и относительно психологии в ее применении к воспитанию. *Педагогу нужно думать «психологически»*, хотя бы законы психологии в своих формулах отошли в данный момент на второй план сознания. Аналогия продолжается и дальше. Можно, не зная правил грамматики, научиться говорить и думать на данном языке. Несомненно, этому можно научиться и в воспитании — это дает опыт, это называется педагогическим тактом и т. д. Но для анализа синтаксической правильности своей речи необходимо знание синтаксиса, и для анализа своего педагогического поведения нам нужна психология.

Ту же точку зрения можно было бы развить дальше и шире применительно к логике, этике, философии. Конечный вывод гласил бы: педагогу нужно думать и действовать философски. Но нельзя здесь дальше развивать свою мысль — это только предисловие к чужой книге. Но, думается, именно в освещении этого вопроса она особенно полезна. Рассуждения Наторпа получают тем большую убедительность, что он широко ставит вопрос и дает ответ на вопросы не только о педагогическом значении психологии, но и логики, и этики, и философии в целом. И если поэтому читатель вынесет убеждение в безусловной необходимости философского образования вообще для педагога, то этим вполне определится повод, побуждающий рекомендовать это сочинение, невзирая на неприемлемость общей точки зрения автора.

Г. Шпет
Москва, 1910

ВВЕДЕНИЕ

Первый вопрос, на который должна ответить педагогика как наука, гласит: какова вообще ее научная основа? В состоянии ли она самостоятельно обосновать свои принципы или должна заимствовать их из других наук? Если по общему признанию имеет место последнее, то на какие другие науки она должна опираться? На одну или несколько? Если на несколько, то что даст каждая из них для ее обоснования? Для каких различных сторон своей задачи ей приходится искать научные принципы в различных науках, причастных к ее обоснованию?

Эти вопросы нуждаются в более точных и более обоснованных ответах, чем те, которые они находили себе до сих пор.

Правда, всегда существовала, существует и теперь часто, склонность в деле воспитания вообще мало доверять теоретическим соображениям и во всем полагаться на практику. И в этом, с одной стороны, нет ничего удивительного. Теория, по-видимому, никогда не закончит своей работы; между тем практика выдвигает свои неоспоримые требования; с ними нужно справиться, не задаваясь вопросом о том, приведут теоретические рассуждения к цели или нет. Из такой нужды потом легко делают добродетель; думают, что можно научиться из самого опыта, что для него теория не нужна или мало нужна, так как и без нее справились с практикой и кое-чего все-таки добились.

Так думают про себя, вероятно, многие практики. Для некоторых частных вопросов техники преподавания и воспитания такой образ мыслей имеет свое законное основание. Но воспитание во всем его объеме слишком большое и ответственное дело, чтобы можно было так к нему относиться. Прогресс культуры, прежде всего национальной, а через нее, следовательно, мировой, зависит от того, в каком направлении и какими путями мы поведем воспитание подрастающего поколения. Приступать к такому делу без достаточно глубокого теоретического рассмотрения есть непростительное легкомыслие.

Ведь мы все проникнуты идеей развития. Ведь мы же не думаем, что человеческая культура заканчивается на какой-нибудь определенной ступени и неспособна к дальнейшему прогрессу. Это было бы смертью человечества, но человечество еще не умирает. Если, следовательно, челове-

ская культура должна развиваться путем воспитания и обучения от поколения к поколению, если она есть нечто изменяющееся и растущее, никогда не заканчивающееся, то как можно думать, будто простое обращение к практике в деле воспитания в том виде, как оно существует в данный момент и в данном месте, само уже поставит нас на правильный путь и мы, как во сне, понесемся к истинной цели? Предоставить себя данной, установившейся практике, не исследуя ее и не высказывая собственного обоснованного суждения, — противно уже всякому свободному чувству, противно сознанию собственного самостоятельного убеждения. А надо бы если не во всей своей деятельности, — что, конечно, слишком большое требование, — то по крайней мере в своем суждении быть свободным по отношению к действующей практике. Только тогда можно, со своей стороны, способствовать улучшению того, в чем кое-что уже достигнуто, а там, где лучшего не знаешь, можно делать то, что делаешь, от всей души, потому что это делается на основании собственного убеждения. Только тогда это имеет цену и может удовлетворить нас самих. Быть может, думают, что теория придет сама собой, вместе с практической работой. Но она не придет по крайней мере без предварительного выяснения основ всей этой деятельности с ее отдаленными целями; она не придет, если с самого начала неизвестно, куда вообще направить путь и как.

Вопрос теории, словом, есть вопрос духовной свободы. Слова Мефистофеля к верующему ученику: «Теория, мой друг, сера везде...» — потому звучат так глубоко по-мефистофельски, что в дерзновенном пренебрежении к той серьезной ответственности, на которую указывает теория, зарождается иллюзия золотой свободы и в то же время подрывается корень истинной свободы, свободы самостоятельно достигнутого убеждения. Настоящее мнение этого опытного знатока людей откровенно высказывается, когда он остается наедине с самим собой, в торжествующем:

«Лишь презирай ты разум, зная луч,
Чем человек одним могуч...
Тогда ты безусловно мой».

(В переводе А. Фета.)

Лукавство этих слов заключается в противопоставлении теории и жизни: как будто теория не есть жизнь, как будто достойная жизни жизнь может быть без размышления; как будто можно жить, только не размышляя, или размышлять, только отрешившись от жизни. Человек, действительно знавший кое-что в жизни и не считавший себя затерянным в тумане теории, — Жан Жак Руссо — был того мнения, что жизнь для человека есть сознание. И если бы воспитание было, как оно должно быть, самой живой жизнью, то именно поэтому оно потребовало бы наивысшего соз-

пания. Но это недостижимо, если безудержно отдаться течению жизни и деятельности. Нужно когда-нибудь остановиться и сосредоточенно предаться размышлению и исследованию. Конечно, если ограничиться одними размышлениями, то не хватит духа вновь проверить в жизни и на деле результат своего размышления, тогда, конечно, погибли бы лучшие плоды размышления. Поэтому мы, конечно, вправе требовать постоянного обращения от теории к практике жизни. Но из этого ни в коем случае не следует, что можно вообще порицать сознательное исследование и кричать, что оно враждебно жизни, что оно связывает деятельную энергию. Нельзя спорить и с тем, что более глубокое размышление требует больше времени и досуга и что прежде всего должен сделать глубокий проток из ключа сознания тот, кто хочет потом ринуться в жизнь со всей энергией и радостью своей собственной сознательной, убежденной деятельности в мощную жизнь духовного развития, сотрудничества в подготовке нового дня человечества, т. е. воспитания в широком и великом смысле слова, к которому причастен, конечно, не только цеховой воспитатель.

Вот чему должна способствовать теоретическая разработка педагогики, вот в чем нельзя без нее обойтись. Она действительно хочет служить практике и, следовательно, жизни; но она хочет служить им, руководя ими, не извне, как чуждая сила, но живя в каждом, кто призван сотрудничать в общем деле. Воспитание есть именно введение теоретически познанного в дело человеческой жизни. Воспитание, «педагогика», есть возведение ребенка, именно ребенка, на степень человека — несовершеннолетнего к совершеннолетию. Но совершеннолетним называют человека только зрелого сознания, следовательно, в конце концов сознания научного. Следовательно, и к совершеннолетию может в конце концов вести только наука.

Высшее же руководство делом воспитания принадлежит только основной науке — философии. Доказать это положение и есть цель настоящего исследования. Единство плана, которым должна быть внутренне, центрально связана вся работа воспитания, т. е. образование из человека человека, возможно только благодаря центральному единству познания, которое простирается на всю область того, что можно назвать человеческим духом, как со стороны объективного содержания, так и со стороны того способа, каким оно нами субъективно переживается. Но это центральное единство познания есть задача философии, тогда как идущее к периферии расширение ее есть дело всех наук вместе.

Итак, это — обоснование по существу, если задача педагогики как науки исторически всегда ставилась в связи с философией. Уже у древних *софистов*, которым принадлежит слава впервые в культурном мире Запада возвысить воспитание до проблемы собственного научного исследования, замет-

на внутренняя тенденция к этой связи, хотя их сознательное стремление направлялось больше к тому, чтобы приспособить философию к потребностям практики, чем практику к требованиям философии. Но во всей глубине единство философии и педагогики постигнуто *Платоном*⁴, который с одинаковым правом может быть назван научным основателем как той, так и другой. Философия, вся философия, для него существенно служит как указанием пути («метод») человеческого образования, так и указанием пути (метод) наук; и обратно, для него истинное и полное воспитание, включающее в себя решительно все социальные порядки и, следовательно, социальную жизнь человека вообще, есть не что иное, как практически примененная философия, — буквально: «стремление к мудрости», стремление дать возможность разуму и науке человека стать действительно высшей силой и наполнить этой силой всю человеческую жизнь. На деле этого достиг уже учитель Платона — *Сократ*, хотя он и не облек этого в формулу. Особенно достойно внимания у обоих то, что они стремились подойти и подошли к педагогике не только со стороны этики, но с одинаковым успехом, даже раньше и основательнее, со стороны логики, так как всякое познание, даже и теоретическое, есть вместе с тем самопознание, уразумение самого себя и взаимное уразумение: учить и учиться. Прежде всего должно быть пробуждено самосознание; рождение собственно познания нуждается в помощи при родах. Принцип «общения» в воспитании, как мы выражаемся, был для обоих философов таким же жизненным, как и принцип «спонтанности», т. е. самодеятельного зарождения всего содержания образования в образующем себя духе. Философствовать означало для обоих существенно и первоначально «философствовать вместе» (συμφιλοσοφῆν). Человек становится «мудрым», т. е. совершеннолетним и, следовательно, воспитанным, не иначе, как через общение, в общении. Вот действительно собственный корень понятия воспитания: человек нуждается в человеке для того, чтобы стать человеком, как это поразительно изображено у Платона в образе духовного рождения, особенно в «Пире».

Напротив, *Аристотель* и в этом вопросе, как в остальных отношениях, исходя из здравого самого по себе стремления придать правомерное значение многообразию рядом с единством, направлению к частному рядом с направлением к общему, близок к опасности обособить и, следовательно, сузить проблему и лишить ее содержания. Правда, внешне он как будто почти до смешения сходен с Платоном в том, что и он исследует педагогику всецело в рамках учения о государстве; вместе с последним, она у него прежде всего относится к этике. Но уже этика и само учение о государстве

⁴ Ср. статью: «Platos Erziehungslehre», Reins Encyclop. Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl.

у него очень сужены по сравнению с Платоном вследствие оторванности от теоретического фундамента философии, и таким образом, в конце концов учение о воспитании представляется у него только очень скромным прибавлением ко всей системе философии. Но все же она остается в связи со всей системой философии, и она не может с тех пор освободиться от этого внутреннего слияния ее с философией. Напротив, чем живее становился интерес к воспитанию, чем глубже и шире понималась его задача, тем определеннее чувствовалось ее существенное единство с философией. Крупнейшие ошибки *Коменского* коренятся в отсутствии достаточных философских основ; но по крайней мере у него не было недостатка в сознании их необходимости, только он слишком наивно верил, что их можно получить в аристотелевской традиции, почти всецело еще господствующей в его эпоху. Скорее *Локк* мог бы строить на собственном основании, так как он был и философом, и педагогом и, конечно, в обоих случаях не был слепо привержен традиции. Но как неглубоко он был проникнут философией, ярче всего сказывается это в том, что в его педагогике очень мало заметны следы даже его лучшей философии. Несравненно живее сказывается чувство необходимости радикального обоснования в учении о воспитании *Руссо*. По крайней мере не чувствуется недостатка глубины в его социальной философии и в этическом фундаменте его «естественной религии», и он не преминул поставить в определенную связь с ними свое учение о воспитании. Он, конечно, не мог достигнуть нового обоснования уже потому, что не дошел до такого же радикального обновления в логике и логической стороне психологии. Напротив, в *Песталоцци* с самого начала было очень сильно стремление к единству. Это дало ему (как он сам признается, совершенно нематематической голове) верное познание образовательной ценности математики и, что еще замечательнее, ее глубокой связи с последним этическим корнем образования. Его сознание в нем было особенно живо и не застывало неопределенно на всеобщем «благе», а сводилось к социальным основам действительной жизни и деятельности человека в еще более великом и широком смысле, чем у *Руссо*. С полным основанием современники ставили рядом учение о воспитании *Песталоцци* с философией *Канта*. Как от этой последней, веет от него духом истинного, именно методического идеализма. Но все же *Песталоцци* не только не склонен, но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца вполне развить себе философию, облеченную его педагогикой. Таким образом, и у него задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной.

За ним идет *Герbart*, после большого промежутка времени первый настоящий философ, который как таковой не только не смотрел на педагогику, как на незначительное побочное занятие, но считал ее именно

главным делом во всем построении своей философии. Таким образом, у него обе науки не остаются, как, например, у Локка, во внешней связи, одна возле другой. Но они, конечно, и не проникают так глубоко одна в другую, как у Платона. Быть может, это скорее существенный недостаток самой его философской системы или недостаточно широкого и радикального понимания задачи воспитания, но Гербарту, несмотря на все, не удастся обосновать педагогику на философии как целом, которая должна быть неделимым целым, если только что-либо должно быть им в мире духа. Он довольствуется тем, что опирает ее на две частные философские дисциплины: на этику, поскольку речь идет о «цели» воспитания, и психологию, поскольку дело касается «пути, средств и препятствий» («Umriss pädagogischer Vorlesungen», § 2).

Этот взгляд стал прямо-таки господствующим. Даже теоретики, которые в других отношениях вовсе не были присяжными гербартианцами, обыкновенно выдвигали его вперед без всякого дальнейшего обоснования как нечто вообще бесспорное. В сущности, это есть возвращение к Аристотелю. Как и у последнего, у Гербарта и его последователей нет такого близкого отношения педагогики к логике и точно так же к эстетике, как к этике. Присоединение психологии не создает принципиального различия по отношению к Аристотелю, так как и у него психология приобретала решающее значение для педагогики благодаря тому, что уже этика была у него насквозь психологична. Правда, Гербарт хочет избежать этой ошибки. Но что он здесь впадает в самообман, это, думаю, я уже доказал в другом месте⁵. Во всяком случае, Гербарт не избежал соответствующей ошибки перенесения основ теоретической философии в психологию, сводя трансцендентальную философию Канта к психологии. Из этого уже ясно, что логика у него занимает место в теории преподавания не непосредственно и не в силу своего собственного значения, но лишь косвенным путем через психологию, как это было указано в названном сочинении⁶ по отношению к главному пункту, теории ступеней обучения. Эстетика у него, очевидно, вовсе не приняла надлежащего участия в обосновании педагогики.

В противовес этой концепции Гербарта, приобретшей почти всеобщее значение, здесь должно быть обосновано следующее положение: необходимо вернуться в этом вопросе к Платону, т. е. педагогику как целое обосновать на философии как целом, а не только на двух вырванных из нее частях — этике и психологии. В первой главе это положение обосновывается

⁵ P. Natorp. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. Stuttgart, 1907. S. 391 ff.

⁶ S. 416 ff.

вообще; во второй исследуется участие в обосновании педагогики чистых законоустанавливающих наук — логики, этики и эстетики; в третьей — участие психологии в особенности; из этого в четвертой главе выводится основной план построения теоретической педагогики; в пятой — вытекающее отсюда следствие для философского образования педагогов.

I. ФИЛОСОФИЯ КАК ЦЕЛОЕ — ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ

Для доказательства нашего положения, пожалуй, достаточно было бы только напомнить, что расчленение философии на несколько отдельных дисциплин противоречит всему ее смыслу. Либо у философии вовсе нет реальной задачи, либо эта задача — последнее центральное объединение всех частных, так многосторонне вытекающих друг из друга направлений познания. Философия должна быть одна или ее вообще нет. Кто раздробляет ее, тот тем самым уничтожает ее как философию, ибо философия обусловливает единство познания, и притом внутреннее, центральное единство, т. е. такое, которое предшествует всякому делению и лежит в основе его, а не внешнее, периферическое, которое проистекает просто из последовательного соединения первоначально самостоятельных частей. Следовательно, педагогика не будет в действительности основана на философии, если ее станут основывать на одной или нескольких дисциплинах, хотя и принадлежащих к философии, но вырванных из общей связи.

Господствующая теория тоже не могла вполне освободиться от логической необходимости этого соображения. Так, в статье В. Рейна (в его «Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik») о философской педагогике мы читаем: «Таким образом, педагогика является связующим звеном для всей философии, соединяя в своих выводах теоретическую философию с практической, принципы которых строго различаются. Педагогика связывает взгляд на природу человека со взглядом на его назначение, чтобы научить, как можно приблизить природу к назначению. Так объединяет она исследование бытия и долженствования. Поэтому она призвана главным образом служить для испытания всей философии и притом в двояком отношении: с одной стороны, привлекая к решению проблемы воспитания все части философии...» Между тем даже уже эти строки показывают, что философия для Рейна остается составленной из отдельных частей. В действительности же он основывает педагогику именно не на совокупности всех частей философии, а, подобно Гербарту и всем его последователям, только на этике и психологии.

Легко, во всяком случае, понять, как составилось мнение, что именно эти две дисциплины необходимы и достаточны для обоснования теории воспитания. Этика как общая наука о должностовании учит тому, что человек должен. Воспитание задается целью сделать человека тем, чем он должен быть, и в конце концов довести его до того, чтобы он сам этого хотел. Таким образом, кажется, что конечное оправдание задачи воспитания должно быть почерпнуто из этики. Но педагогическая деятельность простирает свое влияние на человеческую душу. Оно должно культивировать ее, как садовник — растения, как скотовод — животных; аналогично выращиванию, питанию растений и дисциплинированию животных говорят о дисциплине и воспитании ребенка. Подобно тому, как всякий, кто обрабатывает какую-либо вещь, должен знать природу того, что он должен обработать, чтобы с этим сообразовать свою работу, так воспитатель должен знать природу человеческой, в особенности будущей человеческой, души, т. е. души ребенка, чтобы согласовать с этим знанием способ своего воздействия, следовательно, выбор средств и путей воспитания. Таким образом, именно эти две и только эти философские науки, по-видимому, необходимы для обоснования теории воспитания.

И тем не менее не нужно далеко ходить за соображениями, которые должны бы сейчас же вызвать сомнение в такой постановке вопроса. Во всяком случае, этика и психология не исчерпывают философии в целом. Если бы даже вообще можно было допустить расчленение последней, то все же легко заключить, что для обоснования педагогики нельзя признать правильным выделение и более тесную связь именно этих двух дисциплин. Именно этика должна служить основанием для определения цели, психология — для определения пути воспитания. Но цель и путь или, как говорят еще, цель и средство должны известным образом соответствовать друг другу. А потому и науки, из которых одна указывает цель, а другая средство и путь одной и той же деятельности, должны соответствовать друг другу и иметь общую связь так, чтобы, идя даже различными путями исследования, они простирались на одну и ту же область предметов, следовательно, совпадали по объему, но только не по направлению исследования. Но этика не совпадает по области, на которую она притязает, с психологией как целым, а только с одной частью ее; именно она устанавливает законы для человеческого хотения, а о человеческом хотении трактует, правда, и психология, но только наряду со всеми другими формами душевной жизни. Прочим же частям, областям или направлениям психологического исследования, точно так же направленным на остальные, в равной степени основные формы душевной жизни, соответствуют другие, параллельные этике философские науки, т. е. такие, которые относятся к другим основным формам душевной жизни так, как этика —

к хотению, а именно науки законоустанавливающие, по общепринятому выражению, нормативные. Так, логика, или учение о познании, — по господствующему мнению, более точное определение ее остается условным, — развивает нормы или законы для деятельности мышления и познания; эстетика, или учение о вкусе, — для свободного творчества фантазии. Разве эти параллельные этике науки — логика, эстетика и какие бы ни были им однородные — не должны принимать участия в определении цели и задач воспитания? Ведь задача воспитания — развить человека надлежащим образом, т. е. развить всего человека, все существенные стороны или направления его деятельности. И в этом отношении развитие мышления или творческого воображения не менее важно, чем развитие хотения. Правильно ли, в здоровом ли направлении развиваются эти стороны, — это не разумеется само собой; точно так же и этика не дает критерия для определения того, в чем состоят правильные, здоровые, сообразные с собственной природой формы этих психических деятельностей. Этот критерий могут дать только специфические, относящиеся к ним нормативные, или законоустанавливающие, науки — логика и эстетика. Этим восстанавливается вместе с тем игнорируемое прежде соответствие между теми философскими науками, которые должны указывать цель, с одной стороны, и той, которая должна указывать путь воспитания, — с другой. Это последнее есть дело психологии в целом, во всех ее частях, так как задача воспитания есть развитие психики в целом, во всех ее — вообще неотделимых друг от друга — основных функциях. Ей необходимо противостоят, как науки, от которых зависит определение цели воспитания, все те философские науки, которые как законоустанавливающие простираются на какое-либо из существенных направлений душевной жизни. Таковыми признавались до сих пор три: логика, этика, эстетика. Здесь не место решать, является ли это перечисление исчерпывающим. Можно только утверждать, что они, во всяком случае, нужны для полного определения цели, — вообще все науки подобного рода, сколько бы их ни было и каковы бы они ни были. Всякая наука, которая учит по отношению к одному из основных направлений, в которых развивается душевная жизнь, в чем заключается его правильное, нормальное образование, определяет тем самым одну из важнейших задач, одну из важнейших частей, в конце концов, *единой* самой по себе задачи, следовательно, единой цели воспитания, раз это человеческое воспитание есть здоровое развитие душевной жизни не только в том или ином отношении, но во всех ее существенных направлениях.

Выше уже было указано, что общепринятое понятие нормативных наук требует более точного определения. Прежде всего именно для логики совершенно не существенно, что она устанавливает законы в смысле

нормы, т.е. повеления или предписания. Существенный смысл логических положений заключается не в том, что должно или не должно мыслить так и так, но в определении тех условий, которым должно удовлетворять мышление, чтобы быть «правильным». На это обыкновенно возражают, что в этом понятии правильного именно и заключается смысл нормы или долженствования. Но этого смысла в нем нельзя найти. «Правильно» происходит от «править», делать правее, т.е. прямее, и норма значит образец. Но утверждение, что что-нибудь *есть* право или прямо, не заключает в себе повеления. Это значение обнаруживается именно в логической правильности. Мыслят правильно, когда мыслят то, что *есть*, неправильно — когда то, чего нет. А и не-А не могут быть правильно высказаны в одно и то же время об одном и том же в одном и том же отношении и значении, т.е. ни при каких условиях одно и то же в одном и том же отношении и значении не *есть* А и в то же время не-А. В этих утверждениях непосредственно нет никакого предписания. Что *должно* мыслить так и не иначе, есть только следствие, выведенное из этого бытия и небытия; именно постольку, поскольку дело касается истины, т.е. того, что объект мысли *есть*, следует, конечно, сознавать это фактическое различие между бытием и небытием и с ним сообразоваться. Так, архитектор, если он не хочет, чтобы его постройка рухнула, должен «сообразоваться» с законами механики. Но как из этого не следует, что законы механики сами по себе составляют предписания для архитектора, так не следует и то, что законы логики сами по себе являются предписаниями, с которыми следует «сообразовать» свои мысли. Они точно так же, как и законы механики, говорят только о том, что есть и чего нет, что существует, в особенности существует во взаимной связи, и что не существует. Точно так же и эстетика сама по себе не состоит из предписаний. О вкусе всегда можно спорить, но предписывать его по меньшей мере нельзя. Можно только указать черты художественного в данном произведении искусства. Предписание поступать таким-то образом вообще было бы ложным предписанием, так как каждое произведение искусства должно иметь свою индивидуальность, не стремясь к согласованию с каким-либо другим. Если нам на это скажут, что этим самым устанавливается норма, то мы ничего против этого не возразим. Нельзя отрицать, что эстетические законы, поскольку таковые вообще существуют, становятся впоследствии нормами (по крайней мере отрицательными). Но их первоначальный смысл не в этом, точно так же, как первоначальный смысл законов оптики не в том, чтобы давать предписания, как смотреть или как помочь зрению надлежащими приспособлениями. Чисто эстетический закон гласит только: произведение искусства состоит в том-то и в том-то или его нет вовсе, т.е. только так оно выражает эстетическое единство, иначе никак; причем это единство,

как и в логическом и этическом, присуще некоторой внутренней собственной, трудно определимой гармонии, гераклитовскому ἐν διαφερόμενον ἑαυτῷ ἑμφέρεται⁷. Вместе с тем уже выясняется и то, что даже для этики, хотя она, и только она, имеет непосредственное отношение к хотению и, следовательно, едва ли может обойтись без формы предписаний, не так уж неизбежно повелевать волею, т. е. выражать самую волю вместо бытия. Именно для этики как науки само долженствование становится особой формой бытия. И она должна в конце концов показать: хотение — именно содержание его — состоит в том-то, вот *чего* хотят, самого по себе и в себе самом; оно таково или его нет вовсе; только в таком-то случае оно согласуется с самим собою, в другом — этого согласия нет, а то, что противоречит самому себе, не может само по себе существовать. Предписание: необходимо *следует* хотеть так-то — является по меньшей мере следствием из всего этого; впрочем, в конце концов оно опять-таки не говорит нам ничего иного, кроме: в этом, и только в этом, будет состоять хотение само по себе. Для того, кто не заинтересован в этом, это предписание будет бесполезно.

Итак, во всех трех областях закон, во всяком случае, сохраняет смысл требования, задачи; сам по себе ясно очерченный образ вполне с самим собою согласного и, следовательно, неизменного мышления, хотения и художественного формирования противостоит волнующемуся хаосу представлений действительности, стремлений, свободных созданий фантазии. Последние тогда неизбежно должны сообразоваться с этими чистыми первообразами, по ним «направляться», т. е. «правильно» формироваться, или стремиться к исправлению. Так возникает потом общее отношение идеи и осуществления, цели и пути, нормы и сообразующейся с нею деятельности. Таким образом, то, что упомянутые науки (я бы назвал их чистыми законоустанавливающими науками) должны выполнить по отношению к жизни представления сообразующегося с действительностью, стремления руководящегося идеей и свободной игры воображения, во всяком случае, достаточно характеризуется названием нормативных наук; и так как в педагогике дело касается именно этого отношения, то, приняв особенно его во внимание, мы должны сказать, что такое название вполне допустимо.

Может возникнуть еще сомнение относительно того, что *одной* психологии противопоставляется не одна, а три, если не больше, законода-

⁷ Единство, которое само в себе раздваивается и восстанавливается из этого раздвоения путем слияния распавшихся частей. Следует при этом вспомнить слияние различных и до некоторой степени противоположных тонов в аккорд или разрешение диссонанса, развившегося из созвучия, опять в созвучие.

навливающих науки или три нормативных науки, тогда как мы настойчиво подчеркивали необходимость взаимного соответствия, равно как и нераздельного единства всей философии. Но дело в том, что это последнее утверждение не устраняет деления вообще, в смысле распределения, а только раздельность частей философии. До конца разработанная логика ведет к этике, и обе именно в этом тесном союзе необходимо приводят к эстетике, и все три, следовательно, образуют нераздельное целое. Их полное единство получило бы и в терминологии более точное выражение, если бы стал общепринятым тот взгляд, который, как мы убеждены, в силу необходимости вещей будет распространяться все шире: что этика и эстетика являются лишь необходимыми расширениями логики, логикой идей, выражаясь ради краткости техническим термином кантовской философии. В сущности, этим только восстановилось бы первоначальное мнение Платона. Его ошибка заключалась в действительности не в том, что он свел эти три задачи философии к одной, а в том, что он хотя и не отрицал вовсе, но недостаточно определенно и решительно провел распределение, которое необходимо для точного и ясного развития единой в себе по существу философии как учения об «идее». Канта обыкновенно упрекали в противоположном: что у него теоретический, практический и эстетический разум совершенно распадаются и уже не соединяются больше в единство принципа. В сущности, это разделение на три части и у него понимается только как распределение. Стало ли оно все-таки разделением вопреки его намерению, не подлежит здесь нашему исследованию. Но тогда стоило бы исправить Канта в этом пункте, и мы снова, само собой, подойдем к Платону.

Даже вышеозначенное деление философии на две части — на совокупность чистых наук об объектах (логика в расширенном смысле) и психологию — следует понимать в конечном счете только как распределение, а не как разделение. Но на этом здесь можно не останавливаться, так как об их отношении будет еще речь при более близком определении их участия в обосновании педагогики (см. глава II и III). При этом выяснится и причина, почему на страницах наук об объектах необходимо определенное обособление, хотя его и следует понимать только как распределение нескольких относительно самостоятельных по отношению друг к другу дисциплин; на страницах психологии оно, напротив, неуместно.

С опровергаемым возражением почти тождествен упрек, чаще всего выдвигаемый против нашей постановки вопроса: что при тройном обосновании цели воспитания — логикой, этикой и эстетикой — уничтожается единство этой цели. Думали сохранить его, поставив во главе цель нравственности как единственную непосредственную цель воспитания и подчинив ей все другие, впрочем, не исключая их, — как простые средства.

Из этого должно следовать, что цель воспитания определяется единственно этикой; логика и эстетика если вообще принимаются в рассуждение, то только при рассмотрении средств и путей воспитания.

Хотя сказанного, в сущности, достаточно для опровержения этого возражения, тем не менее оно заслуживает еще дальнейшего исследования потому, что в нем наряду с ошибочным содержится также правильное и ценное.

Вместе с Платоном мы видим в «идее» центральный пункт, от которого как бы лучами расходятся различные направления, по которым сознание развивает богатство своего содержания. Именно поэтому она необходимо попадает в центр учения о воспитании. Правда, идея в широком, платоновском, смысле охватывает вместе с нравственным законом логический и эстетический. Но и Платон уже признавал, что она обнаруживает свое значение и свою высшую силу, превосходящую все другие, в этическом направлении, как «идея блага». Так и Кант в своем гораздо более определенном разделении и распределении этих трех основных направлений познания устанавливает, однако, высшую степень, «примат» практического, т. е. нравственного разума. То же самое и я всегда⁸ утверждал о конечном главенстве нравственной цели. В то же время, с другой стороны, я считал не менее нужным подчеркивать «относительную самостоятельность» цели интеллектуального и эстетического образования по отношению к нравственному. Это, по-видимому, еще нуждается в объяснении.

Основание этого преимущества нравственной цели заключается, по моему мнению, в том, что понимание относится к бытию. Но нам при нашем единственном неизбежном способе познания бытия, именно опыте, никакое бытие, кроме конечного, условного бытия, недоступно. Наше понимание именно по отношению к своей подлинной цели, действительности, всегда условно, ибо оно, конечно, ограниченное понимание. Напротив, нравственная воля возвышается по крайней мере до «идеи» безусловно должествующего, которую она прилагает, как меру, ко всем нашим эмпирическим, следовательно, конечным и условным действиям. Это объясняет ее преимущественное положение. Меж тем, так как абсолютное для нас *только* идея, недостижимая действительность, то она для нас вообще не имеет смысла и значения, если не может и не должна быть отнесена назад к опыту, следовательно, к области рассудка. Именно Герbart, в противоположность парениям Фихтевского идеализма, сильно чувствовал необходимость этого обратного отношения чистого закона воли к опыту, причем он, конечно, не избегает противоположной опасности, сведения должествования почти целиком к бытию опыта. И его

⁸ Ср.: P. Natorp. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. Abt. S. 404 f.

теория воспитания делает правильный вывод только при остальных его предпосылках, направляя все дело воспитания прежде всего на область конечного, говоря его языком, на «образование круга идей» на основе «представлений», которые он всегда понимал как конечные силы. Тем более он не мог допустить, чтобы закономерность «возможного опыта» могла находиться в полной независимости от этического законодательства долженствования и чтобы первая так же необходимо, как и вторая, требовалась не только для указания путей в педагогической работе, следовательно, в выборе надлежащих средств воспитания, но и для достаточно-го определения самой цели, к которой та стремится. Дело в том, что цель воспитания как деятельности, пребывающей целиком в конечной эмпирической области, определяется в действительности не просто законом идей, а этим законом в его необходимом отношении к опыту; стало быть, собственный закон последнего должен предполагаться, раз хотят понять полный, конкретный смысл нравственной задачи для человека и, следовательно, задачи воспитания. Таким образом, собственная закономерность рассудка как закономерность «возможного опыта» принимает в обосновании уже существенное участие для определения цели воспитания. Уже теперь видно, и дальше это еще будет освещено, что и эстетическая закономерность точно так же и на соответствующем основании необходима для определения цели воспитания.

Но необходимое единство цели воспитания несколько не нарушается этим воззрением. Не следует только понимать это единство как неподвижную единичность принципа — это органическое единство множества взаимодействующих функций. Это значит: единство душевной сущности человека заключается не в том, что из множества способностей, стоящих рядом или даже направленных друг против друга, одна только должна повелевать, другие — повиноваться. С полнейшим основанием отклоняется такое мистическое множество лиц в одной человеческой личности; следовательно, нужно отказаться и от своеобразно понимаемого только при этом условии «единства господства»⁹ нравственной цели над всеми другими. Напротив, как физический организм един, потому что все его основные функции находятся между собою в точном соответствии, каждая в одно и то же время помогает другим и не может обойтись без их помощи, так и в организме человеческого образования все существенные функции находятся между собою в состоянии строгого взаимоотношения. Этим не исключается относительное превосходство и подчинение; но не следует понимать это, как абсолютную монархию, где только один повелевает, а другие повинуются; отношение это должно быть аналогич-

⁹ Ср.: В. Рейн. Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. II. S. 642 f.

но функциям истинной «политии», т. е. происходит разделение органов, и хотя между ними бывают господствующие и подчиненные, но в конечном счете нет подчинения всех одному, и только целое, для благосостояния которого все одинаково необходимо, указывает каждому в частности его функцию и вместе с тем, следовательно, его место в ряду других.

Несомненно, вовсе не было бы *цели* человеческого стремления, если бы у него не было *одной* цели. Кто спрашивает о цели, тот спрашивает о конечном единстве, к которому стремятся все отдельные направления человеческой деятельности, к которому они сходятся, как к вершине; поэтому на этот вопрос нельзя, конечно, ответить разделением на три цели. Но, с другой стороны, эта вершина не была бы вершиной, если бы не было множества различно направленных лучей, которые сходятся в одной вершине или, вернее, исходят из нее. Если идея в одном значении является целью или концом (Telos), то в другом и притом более радикальном значении она скорее настоящий исходный пункт (Arche), т. е. не только начало, но и источник всех многообразных направлений сознания. Она не была бы исходным пунктом, если бы от нее ничего не исходило; не была бы происхождением, если бы из нее ничего не происходило; не была бы истинным единством, если бы она как единство не заключала в себе вместе с тем зародыш многообразия направлений осуществления и не давала возможности им из себя выйти. И поэтому следует говорить, конечно, не о первоначальной троичности, а о триединстве цели или, лучше, задачи человеческого образования, в котором, впрочем, первенство, кантовский «примат», бесспорно остается за нравственным.

Самым подходящим сравнением для этого отношения является отношение созвучия тонов в аккорде. Каждый тон сохраняет вполне свое собственное значение, но он получает свой смысл в созвучии с другими только благодаря своему отношению к ним. Правда, основной тон определяет преимущественно характер созвучия. Но ни один из других тонов не может отсутствовать и не может быть заменен другим, не изменяя этим аккорда, не уничтожая даже его особенности. Такое отношение было бы недостаточно выражено в категориях средства и цели. Остальные части являются средством, вернее, конституирующими факторами, не для основного тона, но вместе с ним для всего аккорда, в котором основной только преобладает, не являясь, однако, единственно определяющим. Так, можно представить себе трехзвучие человеческого образования. Основной тон дает идея нравственного, но и она не могла бы остаться одна единственно для себя, и другие составные части человеческого существа не могли бы быть для нее исключительно служебными средствами. Чтобы вообще сделать возможным созвучие, она нуждается прежде всего в контрасте эмпирического познания по законам рассудка.

Его можно сравнить с квинтой, отношение которой к основному тону вообще производит сперва то расхождение, которое является необходимым условием аккорда как созвучия различных тонов. Но этот контраст требует потом опять красивого смягчения терцией; ее я сравниваю с эстетическим фактором образования, который только и устанавливает вполне удовлетворяющую гармонию между названными двумя прежде противоположными друг другу основными факторами.

Рейн сравнивает в одном месте единство цели воспитания с «единством действия» в драме, вообще — с единством художественного произведения. Это сравнение хорошее и, в сущности, по смыслу тождественно нашему; но, проведенное согласно смыслу, оно доказывает противное тому, что оно должно доказывать по мнению Рейна. В хорошей драме характеры и судьбы других лиц, которые не должны быть только бескровными схемами, ни в коем случае не определяются исключительно характером и судьбою героя, но удерживают по отношению к нему свою «относительную самостоятельность»; они могут представлять собою даже резкий контраст по отношению к тем. Судьбы всех действующих лиц не подчинены безусловно судьбе героя, как средство цели, но судьбы всех, включая героя, зависят от одного действия. Но интерес всего действия концентрируется, во всяком случае, на поступках и судьбе героя. Таким образом, это скорее соответствует нашему пониманию, чем пониманию Рейна. Согласно ему в воспитании речь идет не о главной цели и сопровождающих ее... а только об *одной* высшей цели, «которая расчленяется в систему подчиненных целей, так проникающих друг в друга, что они образуют необходимые посредствующие члены для достижения той цели». При этом нравственная цель — самая высокая, все остальные, следовательно (подразумевается, именно цель логическая и эстетическая), — только подчиняются, даже включаются в нее. В действительности же таково отношение трех частных целей — логической, этической и эстетической — к общей цели человеческого образования, а не двух из них — логической и эстетической — к третьей, нравственной.

Могут еще возразить, что именно это созвучие трех основных направлений человечества является конечным нравственным требованием; следовательно, в требовании конечной цели нравственности выражается вместе с тем то, чего мы хотим. Несомненно, это созвучие нравственно необходимо, но оно также необходимо логически, равно как и эстетически. Оно требуется вообще понятием образования; оно требуется каждой стороной в отдельности и ради конечного единства человеческого существа. Но для более близкого определения содержания этого требования одинаково необходимы все вместе законоустанавливающие науки, следовательно, вся философия прежде всего в ее законоустанавливающей

функции, которую она развивает в трех основных науках, тесно связанных друг с другом: логике, этике и эстетике. Только логика, а не этика, может научить, в чем состоит согласно этому требованию развитие логического сознания; только эстетика, а не этика — в чем состоит развитие, соответствующее этому же требованию, эстетического сознания; точно так же и обратно: ни одна из них, кроме этики, и не может решить, в чем состоит общее формирование нравственных сил человека, соответствующее общему и преобладающему требованию гармонического развития всего человеческого существа.

Против этого взгляда иногда совершенно несправедливо возражали, что с ним возвращаются к представлению самостоятельных «душевных способностей». О душевных способностях вообще нет речи. Но не подлежит сомнению, что теоретическое понимание, практическое целеполагание, эстетическое формирование независимо от всякой психологии, в силу очевидной различности своего содержания характеризуют различные функции. И какую бы позицию в этом вопросе ни заняла психология, она никогда не сможет уничтожить фактического ясного различия этих трех главных направлений формирования содержания сознания. Единственно только это: фактическое различие — основа нашего положения. Впрочем, тот, кто согласен с этим, будет только благодарен психологии, если она покажет, что внутреннее отношение и конечное конкретное единство этих трех направлений работы сознания (как их тоже можно назвать) еще гораздо теснее, чем это уже допускали более проницательные из прежних психологов (например, Герbart). Различия мнений в этом вопросе не осталось бы, пожалуй, без влияния на определение путей и средств воспитания; но задания цели, требующей гармонического развития по этим трем основным направлениям с преобладанием этического направления и без уничтожения своеобразия и самостоятельности остальных, это не касается, так как оно само по себе совершенно не зависит от заключений психологии.

Это разъяснение проливает изумительный свет и на историю педагогических теорий. Собственно, всегда стремились в какой-нибудь форме к «гармоническому» развитию человечества по всем существенным для него основным направлениям. Но большей частью пытались достичь этой гармонии односторонним выдвиганием того или другого из трех главных факторов. Действительно, эпохи в истории идеи образования поддаются с исходом Средневековья определенному разделению. Так, Возрождение обнаруживает на поразительно ярких примерах одностороннее преобладание эстетической цели образования, до полного подчинения и почти пожертвования целью нравственной и интеллектуальной; эпоха Реформации — не менее одностороннее, часто тираническое,

преобладание нравственного интереса под покровом религиозного; эпоха Просвещения, напротив, в очевидном противодействии — нисколько не менее одностороннее и тираническое господство интеллектуального интереса. В эпоху Канта, Песталоцци и так называемого неогуманизма, напротив, все, так сказать, сходится в положительном требовании именно гармонического развития этих трех «основных сил» — теоретической, этической и эстетической, из которых ни одна не должна подавлять других. При этом, впрочем, нисколько не отрицается, что этот прекрасный аккорд возможен только при господстве основного тона, который может задать только нравственность. Тем и другим мы в особенности обязаны Канту, который точно так же определенно защищал и обосновал относительно самостоятельность трех, вообще им впервые ясно разграниченных, основных направлений сознания, как и их необходимое согласие, и именно при первенстве нравственного. А Песталоцци вполне разделял это убеждение, формулировав его, конечно, с некоторой переоценкой эстетического фактора, но, впрочем, с большой теоретической ясностью и чистотой, именно в последней обработке «Лингарда и Гертруды»¹⁰. Таким образом, я не защищаю своим тезисом ничего, собственно, нового, но скорее я хотел бы только вновь утвердить права за здравым и правильно обоснованным пониманием древней педагогики.

II. УЧАСТИЕ ЧИСТЫХ ЗАКОНОУСТАНАВЛИВАЮЩИХ НАУК (ЛОГИКИ, ЭТИКИ И ЭСТЕТИКИ) В ОБОСНОВАНИИ ПЕДАГОГИКИ

До сих пор было установлено, что для основания педагогики недостаточно выделенных из целого двух частей философии — этики и психологии, но что сюда относится вся философия во всех своих существенных разветвлениях, а именно, во-первых: для определения цели воспитания недостаточно этики, в нем принимают не менее существенное участие логика и эстетика. Что вообще относится к закономерно произведенному содержанию человеческого сознания, будь то познание бытия или воля, или эстетическая форма, относится тем самым к задаче человеческого образования. Во-вторых, точно так же относится к определению средств и путей воспитания вся психология — психология процессов представления, направленных на действительность, стремления, эстетического

¹⁰ Ср.: P. Natorp. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. S. 291 f.

воображения или всякого другого возможного подразделения, так как образующая деятельность воспитателя, равно как и воспитанника, должна распространяться на все душевное существо, во всех его существенных направлениях и в самой точной согласованности их всех.

Дальше поэтому речь идет о том, чтобы точнее ограничить участие в обосновании педагогики, с одной стороны, чистых законоустанавливающих наук (логика, этика и эстетика), с другой стороны — психологии. Мы ведь только временно допустили, что первым принадлежит определение цели или направления, последней — пути или средств воспитания. Вскоре выясняется, что это различие не точно, что в известном смысле законоустанавливающие науки определяют не только цель, но и путь в другом, конечно, смысле, чем тот, который имеет значение в психологии. Для выяснения этого вопроса необходимо несколько глубже войти в основное различие и взаимное отношение между этими двумя высшими классами философских наук.

Общая задача законоустанавливающих наук состоит в том, чтобы представить и показать содержание человеческого сознания в его конечном закономерном основании и в его определяемом таким образом строе, в его внутренней структуре, а вместе с тем, следовательно, связь его различных областей, их конечное единство в том, что мы для краткости можем назвать человеческим духом (понимаемым как единство). Можно также сказать, что их тема — *объект* всякого человеческого *познания*. То, что составляет всегда духовное содержание, есть этим самым предмет какого-нибудь рода познания. Бесспорно, существует познание нравственного блага, заключающееся в хотении его; познание эстетически прекрасного, заключающееся в художественном понимании и форме; точно так же, как существует познание научной истины. Под познанием здесь мы подразумеваем не что иное, как известную определенность сознания соответственного духовного содержания, заключающуюся в том, что так есть и так должно быть. Без этого содержание хотения, содержание эстетического воображения не было бы вообще духовным содержанием в полном смысле этого слова; для этого именно нужно, чтобы оно поддавалось такой определенности и точному отчету, которые дают возможность возвысить его до предмета познания, даже науки. Наука есть не что иное, как высшая ясность и определенность сознания. Что не может возвыситься до науки, остается только темным сознанием, следовательно, не сознанием в полном смысле слова, если только сознание свидетельствует о свете, а не о мраке.

Каждая из трех названных областей, следовательно, образует собственный, замкнутый в себе *мир объектов*, мир теоретического познания, мир нравственного, мир художественных форм. Создает ли религия над

этими тремя мирами еще сверхмир (святого или каким бы словом он не назывался) опять-таки собственным, особым, отличным от всех названных, способом познания — это можно оставить пока как проблему. Итак, закономерное построение этих различных миров духовного содержания и их конечное слияние в едином мире, в универсуме, — человеческого, как говорят более скромные, *духа* вообще, как утверждают более смелые, — вот общая тема этих философских наук, которые мы назвали законоустанавливающими. Мы можем также назвать их чистыми науками об объектах или науками о духовном содержании.

Не может быть сомнения в том, в чем должно выражаться участие этих наук в обосновании учения о воспитании. Они должны быть основой для определения *содержания* человеческого образования. То, что должно быть образовано, т. е. правильно развито во всяком человеческом индивиду, есть именно человеческий дух во всех существенных направлениях его осуществления, в каждом в отдельности и во всем их закономерном отношении друг к другу, в тех существенных взаимоотношениях, в силу которых они составляют именно единый, человеческий дух. Отсюда следует, что науки, которые должны исследовать содержание человеческого духа в его расчленении и единстве, по своим законоустанавливающим основаниям создадут вместе с тем научный фундамент для определения содержания человеческого образования в его различных областях, равно как и его конечную связь в том единстве, которое мы понимаем под полным, неискаженным человеческим образованием.

Напротив, психология должна иметь дело с временными переживаниями *субъекта*. Этим она резко и решительно отличается от всех наук об объектах. Она есть наука о субъективном как таковом. Она интересуется не истинным наукой, как содержанием или объектом понимания, но фактом, что нечто понимается как истинное (в теоретическом смысле), как переживанием души, как звеном цепи переживаний, в их своеобразности и в их тысячеобразных сплетениях с другими душевными переживаниями, наконец, со всеми принадлежащими к этой же цепи переживаемого. Она точно так же не интересуется добром как совокупностью задач для воли или как содержанием развитого до совершенства хотения вообще, но самим хотением как переживанием души, одним из многих и в едва разделимом сплетении с ними. Она не интересуется прекрасным, в природе или искусстве, как содержанием эстетического понимания, как задачей, предметом, следовательно, объектом эстетического образа, но переживанием прекрасного, внутренней работой, питаемой чувствами фантазии в восприятии и собственном формировании его, наконец, тем, как последнее проникает в общий ход внутреннего переживания и с ним сплетается. И таким образом, наконец, не предметом религиозного созна-

ния, который оно называет Богом или Божественным, равно как и не тем, как он относится к другим предметам сознания, истинному, доброму, прекрасному, но (допустим, что она может дойти до такой высоты) волнением чувства в душе или, другими словами, какова та душевная сила, или каков тот союз сил, который составляет религиозное состояние духа и как оно связывается и переплетается с остальными, особенно с вышеназванными, направлениями и движениями душевной жизни.

Этого общего различения, пожалуй, достаточно для нашей ближайшей цели. В действительности его уже достаточно, чтобы понять роль этих двух основных способов рассмотрения, обуславливающих философское рассмотрение, один раз направленное на объективное содержание сознания, другой – на субъективность нашего переживания этого содержания. С одной стороны, именно по направлению они не только различны, но противоположны (всегда признавалось, что субъективность и объективность взаимно противоположны, как плюс и минус, точки зрения), а с другой стороны – они дополняют друг друга и только во взаимном союзе дают исчерпывающую картину того, что мы для краткости называем человеческим духом или человеческим сознанием.

Различное участие чистых наук об объектах, с одной стороны, психологии, с другой – в теоретическом обосновании педагогики, может быть поэтому определено следующим образом: все, что не является отличительным для воспитываемого субъекта, все, что имеет вообще значение для воспитания «данного» человека в человека, необходимо и годно для объективного обоснования, следовательно, для обоснования всякого объективного отношения с помощью основных философских наук – логики, этики, эстетики; напротив, все, что касается непосредственно субъекта, именно отдельного воспитываемого субъекта или вообще особенности субъекта и соответствующего индивидуального или дифференциального рассмотрения, зависит от психологических определений.

Но если это верно, то этим уже сказано, что различие по цели и пути или намерению и средству недостаточно резко выражает обсуждаемое здесь различие. Цель общая, но может ли тогда путь для различных субъектов быть совершенно различным? Не должен ли он сам, чтобы вести к общей цели, быть в широком смысле общим? Тем более, что и само руководство должно быть общим, особенно в классном преподавании. Не стремилась ли издавна и не должна ли стремиться педагогика к тому, чтобы указать не только общую цель образования, но и общий путь? Ведь всегда существовал вопрос о «методе» воспитания или преподавания; как же можно было бы вообще говорить о методе, если бы путь, а не только цель, не рассматривался, по крайней мере в основных чертах, как общий и, следовательно, определяемый из всеобщих законов? Конечно,

но, нередко и сомневались в возможности общеобязательного метода; в этом сомнении, поскольку оно было серьезно и обдуманно, могло ведь выражаться особенное притязание психологии в обосновании педагогики. Во всяком случае, вопрос идет об одном методе, даже *определенном* общеобязательном методе; не существуя этого вопроса, не было бы вообще речи о науке педагогики. Итак, вопрос поставлен, должен был быть поставлен, хотя ответ на него именно потому не может быть так легок и прост, как иногда казалось, что с задачей объективно общеобязательно-го определения теснейшим образом сплетается совершенно иная задача — самого точного индивидуализирования или по крайней мере дифференцирования по отношению к данным субъектам с их особенностями, ибо последние не могут, конечно, получить своего надлежащего разрешения с помощью объективно общеобязательных определений.

Итак, первоначальное различие цели и пути должно быть исправлено следующим образом: определение цели воспитания должно быть общеобязательным, следовательно, зависеть исключительно от чистых наук об объектах — логики, этики, эстетики; определение пути, поскольку и оно может и должно быть дано как общеобязательное, будет зависеть равным образом от них; поскольку оно должно быть не общеобязательным, а видоизменяемым по отношению к отдельным лицам с их особенностями и, наконец, в их полной индивидуальности, — ибо в конце концов воспитываются, конечно, индивиды, — оно нуждается в помощи психологии, задача которой именно в том, чтобы познать, насколько это вообще возможно, душевную жизнь в ее полной непосредственности до последней индивидуальной черты.

В этом кроется, конечно, большое затруднение, которое мучительнее всего ощущает тот, кто относится совершенно серьезно к психологическому обоснованию теории воспитания. Всякое познание возникает именно благодаря законам; познание индивидуального точно так же возможно вообще не иначе, как с помощью общих понятий, или опять-таки из всеобщего. Но как же можно тогда вообще познать индивидуальное как таковое? Не является всегда только общим то, что мы о нем познаем? Может ли вообще психология как наука высказывать общие суждения не по отношению к известному объему? Но как тогда она может удовлетворить требованию постичь индивидуальное как таковое и дать ему определение?

Следующая глава представляет попытку ответить на этот вопрос. Но прежде мы должны выяснить себе, в чем состоит участие чистых наук об объектах в определении средств и путей воспитания и как далеко оно простирается. Вместе с тем станет также яснее, что остается для собственного участия психологии.

Итак, мы говорим: поскольку путь образования один и тот же для всех, он определяется чисто объективными приемами, следовательно, под руководством чистых наук об объектах — логики, этики и эстетики.

Что путь в широком смысле должен быть общим, доказывает, как уже сказано, простая возможность классного преподавания. Правда, учитель должен особенно заниматься с каждым отдельным учеником согласно его особенностям, но такое индивидуальное отношение стремится именно к тому, чтобы поднять каждого отдельного субъекта на высоту общего стремления, следовательно, также вести, насколько это возможно, общим путем. Отдельные овечки могут убежать в сторону от общей дороги, но верный пастух всегда вернет их назад и, таким образом, поведет вперед все стадо, в общем, *одним* путем. Итак, этот общий путь, говорим мы, должен быть определен объективно, и это должно быть первым, основным делом в руководительстве воспитанием, что преимущественно понимают под педагогикой.

Определение пути, поскольку он общ, не есть дело психологии, но прежде всего науки об объекте, к которому она относится, например математики, если дело идет о математическом образовании, теории музыки, если дело идет об обучении музыке, этики, если дело идет о нравственном поведении. Таким образом, можно прийти прежде всего к ряду отдельных наук как основ для методики точно так же многих обособленных специальностей, т. е. сторон или направлений всей работы образования. Если же ставится вопрос об *определенном*, в конце концов единственном, методе образования, то тут никак нельзя покидать пути объективного обоснования и сворачивать на путь субъективного обоснования, но тут мы должны, прямо продолжая тот же объективный путь, подняться до основных наук для построения целых миров — объектов человеческой культуры: науки, нравственности, искусства и, наконец, к их общему последнему базису, указать который есть вообще задача философии объективирования, логики в широком объеме (которая включает этику и эстетику).

Для пояснения этого достаточно одного вполне наглядного примера метода преподавания математики. Кто преподает математику, должен, естественно, прежде всего сам понимать математику. Математика яснее, чем любая другая наука (поэтому она особенно удобна здесь для примера), строится по законам логики. Правда, тот, кто занимается математикой ради математики, обыкновенно едва ли имеет определенно развитое сознание ее логического фундамента; раз поставленный на правильный путь хорошей подготовкой, он может подвинуться значительно вперед, не осмысливая его вполне методически. Таким образом, можно заниматься математикой, правда не без логики, но без особенно ясного логического сознания. Допустим теперь, что нужно учить других. Тогда необхо-

димо не только смотреть вперед, намечая все более и более отдаленные цели, но в то же время необходимо обозревать пройденный путь вплоть до первых ступеней приобретенного познания и твердо иметь в уме каждый свой шаг; только таким образом можно вести к данному пункту или возможно дальше в данном направлении того, кто этого еще не достиг. Но этот путь математического познания всецело логичен. Правда, изучить его можно только в самой математической работе, но лишь в том случае, если вся эта работа происходит при освещении логики.

Аналогично обстоит дело во всяком предмете чисто теоретического преподавания. Последовательность хорошего учебника, который от первой до последней строки говорит только о предмете и, напротив, ничего не может сказать о душевных движениях изучающего предмет и об их глубже лежащих субъективных условиях, представляла бы идеально нормальную последовательность образования в данной специальности. Таким образом, чистое рассмотрение содержания определяет не только цель, но весь путь, именно общий путь образования. Правда, для того чтобы определить этот путь объективно правильно, образование должно ориентироваться в определенной специальности, об изучении которой идет речь, по общим законам объективно правильного; но эти законы, поскольку дело касается области теоретического познания, суть законы логики, поскольку речь идет об этическом или эстетическом, законы этики и эстетики, следовательно, вообще законы чистых законоустанавливающих наук.

Таким образом, объективное – в смысле направленного исключительно на предмет – изучение содержания образования в его закономерном построении, на основе чистых и всеобщих наук – логики, этики и эстетики, имеющих своим предметом закономерное построение всякого содержания познания как такого, необходимо и достаточно для указания идеала не только окончательно достижимого образования, но и всей его естественной, нормальной последовательности. При этом нет надобности ни в какой психологии, если только под ней не понимаются просто логика, этика и эстетика, вместе взятые.

Что между определением цели и пути вообще не может быть радикального разделения, следует, впрочем, уже из того, что вообще нет абсолютной цели в человеческом образовании, ибо его путь бесконечен. Но всякая лишь относительная цель ведь сама обозначает только одну точку пути и, таким образом, может быть определена только на основании тех самых соображений, которые являются вообще решающими для пути, именно для пути общеобязательного. «Конечная цель» вообще только иное выражение для основного направления пути, точно так же, как в математике «бесконечно отдаленная точка» обозначает только направление пути. Следовательно, определение цели и определение пути не могут принадле-

жать наукам совершенно различным, даже противоположным друг другу в основном направлении.

В прежней теоретической педагогике нигде нельзя найти полной ясности в этом вопросе, очевидно, решающе важном для систематического построения педагогики. Все-таки *Песталоцци* и здесь опять выказал свой глубоко философский инстинкт в том, что фактически он поступал, всецело сообразуясь с этим требованием, — хотя он даже не формулировал его ясно в качестве принципа, а, поскольку он вообще пытается установить таковой, он говорит о психологии, как и все другие. Но уже то, что он так сильно подчеркивает абсолютное и существенное единство метода, «чистое развитие разума» в преподавании, доказывает, что действительно он имеет в виду логическое, следовательно, объективное построение метода. И прежде всего основные требования его методики сами по себе чисто объективны. Первое, чего он, как известно, требует, чтобы всякое преподавание начиналось с элементов, отсюда в непрерывном развитии шло дальше, всегда к завершённому целому, ибо «все незавершенное не истинно». Но это именно та последовательность, сообразно которой построится все содержание образования, потому что так построится все содержание познания. Она обнаруживается в последнем и только в нем, в его — подчеркиваемой Песталоцци — общеобязательности, независимо от всякой психологии, хотя потом косвенным путем она может иметь значение и для последней.

Прежде всего «элементы», о которых говорит Песталоцци, бесспорно суть элементы содержания образования: единица или, вернее, основное отношение «больше и меньше» как элемент, т. е. конечная составная часть числа и счета; прямая линия как элемент пространственного образа; звук как элемент слова и т. д. Точно установить их может только исследование, строго и исключительно направленное на содержание и его объективные факторы; в действительности они были найдены, как это видно повсюду из отдельных рассуждений у Песталоцци, чистым анализом учебного содержания, а не отрешенным от него наблюдением и проникновением в душевные процессы при учении. Эти элементы — строительные камни, из которых строится самый предмет в соответственном познании. Песталоцци исследует по «азбуке созерцания», т. е. по основным составным частям, из которых строятся «всевозможные» пространственные созерцания (наглядные образы) так, как слово из отдельных звуков; и так — во всех областях. Азбука образования ума вообще, которую он ищет, фактически есть не что иное, как та азбука Канта, которой он требовал и которую нашел, и по которой мы должны «складывать буквы явлений», чтобы уметь их «читать, как опыт». Это азбука содержания мышления, и только потому азбука самого мышления. Исследование Канта было не психоло-

гическим, но направлялось в существенных основных чертах на чистое содержание познания и на только этим именно доказываемую законность его построения, следовательно, в нашем смысле было логическим; точно так же — и исследование Песталоцци. Как там психологическое рассмотрение идет только рядом и может быть совершенно выделено, не оказывая влияния на результаты, так и здесь. Все понятие Песталоцци элементарного, т.е. основное понятие, которое, начиная с него и под его решающим влиянием, получило прямо революционное значение в педагогической теории и практике, понимается и применяется у самого Песталоцци и его наиболее значительных последователей всегда по содержанию, объективно, не субъективно, психологически.

Уже историческое происхождение этого важного, общего Песталоцци и Канту, трудами обоих одинаково фундаментально определяющего понятия «элементов» указывает на это. Это понятие исходит от Эвклида, чье великое, основное для всей западной математики произведение под заглавием «Элементы» проходит через историю. Элементы суть начальные основы «Prōta» (по-гречески: «первые») — именно положения; положения, которые должны быть первыми, поскольку последующие опираются на них, логически из них проистекают, следовательно, именно логически, не психологически, первые. Элементы суть вместе с тем объективные фундаменты, основы; так и Песталоцци называет свое «элементарное образование», пожалуй, еще более метко «основное образование». Наука ведь вообще различает не только субъективное, психологическое, но прежде всего объективно научное, существенное требование: во всем идти к основанию, строить на основании, начинать с истинного начала, с начала, которое вместе с тем содержит и сообозначает происхождение, «принцип» вещи. Вообще наука, научный объект, существует только в силу этого требования.

Правда, с некоторой видимостью против этого возражают: объективные основы могут не быть также педагогическими началами — «первое в себе», как говорит Аристотель, не есть «первое для нас», т.е. ближайшее. А именно Песталоцци подчеркивал, что нужно начинать с того, что ближе всего самому ребенку. Возвращение к объективным основаниям должно быть только последующей задачей научного образования, следовательно, образования на его высшей ступени. Во всяком случае, не с самого начала обучение ребенка может идти в этой научной последовательности. Именно в силу этого соображения Циллер прямо противопоставил дидактический метод логическому и поэтому думал, что тем более следует искать первого на пути психологии.

В этом соображении есть действительно кое-что правильное. Но это правильное ни в коем случае не находится в противоречии с нашим утвер-

ждением. Прежде всего, что касается исторического вопроса, как понимал и применял Песталоцци сам понятие элемента, то не может быть никакого сомнения в том, что, хотя он усиленно подчеркивает в другой связи, как исходный пункт, ближайшее, тем не менее он хотел отметить в понятии элементарного объективное начало. Ребенку ближе всего не контур, но (как Песталоцци знает и подчеркивает) полный, красочный образ, вообще весь чувственный комплекс воспринимаемого предмета; но образование созерцаний должно все-таки исходить из контура. В последнем, в свою очередь, прежде всего дается неанализированный общий образ формы; но образование созерцаний следует вести только от точки и линии, и притом прямой, в непрерывном развитии. Точно так же ребенку ближе всего не голый звук речи, а целое, живое слово, и даже не изолированное слово, а связная, действующая на него как целое речь, но развитие речи должно исходить от отдельных звуков, «первоначальную связь» которых планомерно переработанную только ступень за ступенью должно развить до слога, слова, соединения слов — до самостоятельного и многочленного предложения. Можно ли отказаться от этого и предложить, пожалуй, даже обратный путь? Конечно нет, ибо общеизвестный ряд ступеней Гербарта, которого всегда придерживались в более или менее строгой форме, покоится (как было показано в «Abhandlungen...») именно на принципе этого генетического метода Песталоцци, существенно тождественного с методом науки. Правда, Герbart допускает, и справедливо, чтобы этой всецело синтетической последовательности собственно преподавания предшествовал подготовительный «анализ», который сперва нисходит от ближайших комплексов к элементам, с тем чтобы потом отсюда можно было начать синтетическое развитие собственно преподавания. Но этот анализ не есть еще собственно преподавание, а только предварительная ступень к нему, которая, впрочем, руководится с самого начала целью последующего синтеза. Впрочем, эту аналитическую подготовку знает также Песталоцци, с которым, следовательно, Герbart в этом пункте совершенно согласен.

Противоположное мнение, исходя из правильного, приходит благодаря двойному смешению к неправильным результатам. Во-первых, Аристотель, устанавливая знаменитое различие между тем, что само по себе является более ранним (или более познаваемым) и что для нас, хочет этим обозначить не различие между психологическим и логическим методами, а различие и противоположность двух одинаково логических приемов, дедуктивного и индуктивного. По существу, это та же самая противоположность, которая только что была указана, как противоположность между синтезом и анализом. Если синтез объективен, то не менее объективен анализ, который находится в обратном соответствии с ним.

Как первому, так и второму приходится иметь дело с чистым содержанием или предметом; но, разумеется, в конечном счете собственно логической последовательности, прежде всего направленной на содержание, рассматриваемой с двух сторон как следствие, соответствует и психологическая последовательность, как это достаточно разъяснено в цитированном моем сочинении. Это одна ошибка. С другой стороны, смешивают следование логическому методу и сознание этого метода. Сознание, что есть первое и что последующее, что обосновывающее и что обосновываемое, — как в смысле индуктивного, так и дедуктивного обоснования — может быть достигнуто, во всяком случае, лишь на высокой ступени умственного развития. Предполагается, что эта всегда одинаковая логическая последовательность была уже фактически не раз дана в различных содержаниях, иногда в целом ряде их, в целой, в известном смысле замкнутой в себе, системе предметов преподавания, и, таким образом, уже был приобретен богатый материал, в котором теперь можно обнаружить существенную одинаковость метода. Наука в формальном смысле, как сознание обоснования утверждаемых положений, не может быть, конечно, началом образования, меньше всего — как логическое сознание общих законов построения науки вообще. Это и есть «само по себе» в аристотелевском смысле, и именно в высшей инстанции «первое» и в основе лежащее, но именно поэтому в естественной последовательности приобретения познания последнее «для нас». Но для того, чтобы последовательность образования могла достигнуть в конце концов этой вершины, она с самого начала должна быть такой, чтобы ее логическая закономерность могла быть потом указана в ней, т. е. эта последовательность должна быть действительно с самого начала согласована с логическими отношениями всего содержания, которое постепенно разрабатывается в связном преподавании.

Элементарное не было бы элементарным, если бы оно не обнаруживалось уже в самом раннем, самом простом приобретении познания ребенка. Следовательно, в своей простейшей форме оно должно сделаться до некоторой степени осязательным уже и для ребенка. Он им уже владеет, он только не знал об этом до сих пор. Например, общий познавательный метод установления единицы, затем ряда единиц, наконец, их соединения в высшую отвлеченную единицу, например двойку, — этот простейший прием мышления, который находит свое ясно развитое и вместе с тем строго всеобщее и необходимое выражение в числе и счете, затем в сосчитывании, задолго до того, когда ребенок знает и может знать что-нибудь о числе и счете, не говоря уже о логических отношениях, уже лежит, однако, объективно в естественном образовании его восприятий. Всякое восприятие прежде всего изолирует отдельное, потом

ставит одно рядом с другим и объединяет всякий раз такие ряды в одно целое. Когда ребенок учится видеть и называть одно *как* одно, два *как* два, когда он учится, что один и один во всех содержаниях одно и то же, именно два, когда он запечатлевает себе это как всеобщее числовое положение и благодаря упражнению привыкает к этому, он учится только сознать и укреплять в сознании то, что в действительности он всегда уже делал. Таким образом, во всяком таком учении, как оно типично представляется на этом простейшем примере, следует вести ребенка — это требование Песталоцци — шаг за шагом от пунктов действительно объективно первых, т. е. лежащих в основе, дальше и дальше. Не ребенок должен прийти к сознанию того, что то, что он теперь изучает, должно быть необходимо первым и все дальнейшее должно на него опираться; но это действительно следует положить в основу, и тогда все дальнейшее должно строиться на ней так, чтобы затем позднее, оглядываясь на эту, с начала фактически усвоенную последовательность образования, он мог также прийти к сознанию ее закономерности. Таким образом, для учащихся оно будет, конечно, последним, но учащий должен заранее уяснить себе это, чтобы знать, в какой последовательности он должен вести ребенка. Итак, он должен, следовательно, вести его по тому пути, который логическое усмотрение открыло ему как неизбежно ведущий к цели, потому что это путь именно логический. Таким образом, именно логика должна определить и путь, в особенности для первого, «элементарного», образования. Указание пути ведь дело учителя, не ученика, пока он не станет своим собственным учителем.

Второй и третий принципы методики Песталоцци не нуждаются уже теперь в особом обосновании. Отправление от элементов явным образом требует непрерывного дальнейшего движения и завершения всякий раз в законченном целом. И если уже элементы относятся к чистому содержанию, то то же самое нужно будет сказать и о следующих стадиях. Весь этот трехчленный восходящий порядок существует и должен быть фундаментально обоснован только объективным путем, хотя затем, как следствие отсюда, он обнаружится также и в субъективной сфере. Объективная наука, например математика, учит тому, в какой постоянной последовательности, от каких пунктов отправляясь и через какие непрерывно друг с другом связанные промежуточные члены, можно достичь сначала более высокой степени познания как относительного завершения и отсюда таким же образом двигаться дальше; это повторяющееся во всем и во всяком познавательном процессе последовательное движение может быть обосновано логически и, поскольку оно общеобязательно, только логически; и это, в сущности, признавал и сам Песталоцци, называя его «чистым путем разума».

Но объединение постепенного порядка, повторяющегося как в каждой отдельной области, так и внутри ее в ее различных отделах, в сложном целом единой образовательной работы Песталоцци подчинил конечному закону, закону гармоничного развития всех душевных сил. Он понял, другими словами, что именно потому, что закономерность познавательного развития во всех отдельных направлениях процесса познания в конце концов едина и необходимо гармонична, и пути образования во всех одновременно преследуемых направлениях могут и должны переплетаться не только без всякой помехи, но принося этим существенную пользу друг другу. Он применил этот взгляд сначала к трем различаемым им главным направлениям — интеллектуального, технического и нравственного — образования. Он видел, что образование «головы» не может быть нормальным без идущего рядом с ним образования «сердца» и образования «руки», и наоборот; что, следовательно, все три направления должны находиться в «гармоническом» взаимодействии, т. е. действовать сообща, не только не мешая друг другу, но служа друг для друга положительной опорой, и что в особенности все, что одновременно служит предметом образования, воспитания, должно согласоваться в силу тождественной в последнем основании закономерности духовного развития не только в конечной цели, но и на всем ведущем к ней пути.

Вопрос о том, как это возможно и как следует взяться за эту задачу, точно так же может быть основательно решен не субъективным, психологическим, а только объективным путем, когда будет показано, как на почве взаимоотношений содержания в различных областях человеческого образования последовательный ход развития в одной области по самому существу дела связан с соответствующим ходом развития во всякой другой области. Такая внутренняя связь была бы невысказана, если бы все духовное не было действительно так объединено в некотором конечном единстве, что в общем плане целого каждый элемент связан необходимыми отношениями со всеми другими. Так, было бы напрасно требовать от сложного оркестра, чтобы то, что играют все отдельные инструменты, сливалось в один созвучный хор, если бы партия каждого инструмента не была выписана из *одной* партитуры, которую композитор задумал и выполнил по *одному* музыкальному плану, так что под управлением дирижера, указывающего всем общий такт, каждый голос *должен* гармонизировать со всеми другими. В некоторых новейших попытках «концентрации» различных, одновременно проходимых учебных предметов получается приблизительно такая же гармония, какая получилась бы, если бы нотные тетради нескольких различных капелл, из которых каждая играла бы свою собственную вещь, были исправлены таким образом, чтобы у них всех совпадали, например, тоника и доминанта или такт $\frac{2}{4}$ и $\frac{3}{8}$ или

что-нибудь в этом роде; тогда временами действительно, создавалась бы гармония, но только случайно, и она делала бы только более ощутительной господствующую дисгармонию. Во всяком случае, дело в нотах, т. е., говоря без сравнений, в содержании образования, или же в композиции, т. е. во внутренне согласованном расположении содержания, и только затем уже, на втором месте, в музыкантах и слушателях, т. е. субъектах. Не их, а композицию нужно исправить в том случае, если не получается гармонии. Если само содержание в порядке, если композиция гармонически закончена, тогда при осмысленном исполнении, при умелом руководстве безусловно гармония возникнет для субъектов сама собой.

Такая безусловно закономерная согласованность, такая истинная «концентрация» одновременно проходимых учебных предметов является, конечно, прямо неисчерпаемой задачей. Для того чтобы сделать хотя бы только несколько верных шагов в этой области, нужно было бы воспользоваться самыми тонкими и всеобъемлющими методами философского исследования. Именно здесь в особенности обнаруживается абсолютная неизбежность обратиться к основным философским наукам — логике, этике и эстетике и снова постигнуть их самих в их глубочайшем центральном единстве, как эту проблему единства стали понимать или, вернее сказать, предчувствовать впервые со времени Канта и благодаря ему. Но как бы трудно это ни было, без этого нельзя достигнуть истинной внутренней концентрации, ибо эта последняя требует не искусственного и чисто внешнего, а внутреннего, основанного на существовании самого предмета, на разнообразных законах духовного творчества, отношения всех элементов к *единому* центру, в котором все первоначально должно быть связано, потому что все из него происходит, точно так же, как окружность и затем целый ряд концентрических кругов образуются из центра благодаря общему и одинаковому отношению всех точек к одной и той же центральной точке. Это было только высшим и последним, до сих пор, конечно, не вполне понятным — даже как задача — делом, которое должно выполнить для педагогики философия как центральная наука. Я далек от всякого притязания на то, чтобы самому быть в силах выполнить эту труднейшую задачу. Но по крайней мере самое понятие этой задачи с полным правом можно выставить как весьма важный результат, к которому привело строгое проведение чисто объективного взгляда на первую и основную задачу педагогики.

Только таким образом было бы возможно установить *общеобязательные* законы духовного роста и вместе с тем воспитания. Под «духом» мы понимаем именно совокупность *закономерно* образующегося содержания сознания; совокупность его *созданий*, его подлинных жизнеспособных творений. Созидание этих миров духовного содержания в образующемся челове-

ском духе, сначала в каждом отдельном духе, а через это и в человечестве как целом, — это и не что иное есть, как человеческое образование, образование человека в человека. Управлять этим созиданием (не выполнять его: оно выполняется само собой, но блюсти за ним, чтобы оно без всяких уклонений следовало своему собственному, внутреннему, конструкционному плану) — вот задача воспитания как в наиболее узком, так и в наиболее широком смысле. Таким образом, эта задача, не только поскольку она относится к цели, т. е. уже готовому зданию, но также поскольку она касается пути, т. е. самого строительства, начиная с уравнивания почвы и закладки фундамента и далее через весь труд укладки камня подле камня и камня на камень, отграничивания пространства от пространства и соединения пространства с пространством, и проведения всего дела в таком заботливом расчленении в виде постоянного перехода все выше и выше, вплоть до самого венца, — вся эта задача руководства строительством должна, следовательно, направляться самым точным знанием и глубочайшим проникновением в самую сущность строительного плана и конструктивных законов, т. е. знанием объекта, образования и внутренней закономерности его формирования, следовательно, в последнем счете чистыми законоустанавливающими науками или науками об объектах.

Только таким образом можно дать удовлетворительный отчет в том, что составляет задачу воспитания. А этот отчет, конечно, нужен, ведь не вправе же воспитание делать из воспитанника то, что заблагорассудится ему или его случайному представителю. Ведь должно же оно выставить объективно обязательные основания не только того, почему оно ставит ему те или другие цели, но также того, почему оно ведет его к этим целям теми или другими путями. Оно ответственно за каждый шаг пути не только потому, что мы всегда находимся в пути и никогда не бываем у цели, но потому также, что не всякая развивающаяся человеческая жизнь действительно достигает хотя бы только возможной в данную эпоху степени духовной зрелости. Никакие чисто психологические соображения не могли бы дать этого объективного отчета; вся эта задача вообще лежит вне кругозора психологии, так как эта последняя имеет дело только с тем, что субъективно живет в человеческой психике. Таким образом, нужно или совершенно отказаться от объективной общеобязательности педагогических основоположений, или же обоснование их придется искать в науках о самом объективном.

Этим намечается в то же время граница того, что можно решить в вопросах воспитания путем чисто объективных соображений. К этой сфере принадлежит все *общеобязательное*, напротив, все, что касается *индивидуализирования* педагогического дела, нуждается сверх того в познании субъективных свойств воспитываемого, следовательно, в психологии.

III. УЧАСТИЕ ПСИХОЛОГИИ В ОБОСНОВАНИИ ПЕДАГОГИКИ

Мы пришли к выводу, что нормальный ход воспитания должен быть определен чисто объективным путем. Но ведь нам приходится воспитывать не нормальных людей, а данных своеобразно организованных индивидов с определенно ограниченными естественными наклонностями, живущих в определенных условиях времени, в определенных социальных условиях и испытывающих на себе неопределимое влияние всех этих факторов, а также влияние случайных событий, совершающихся каждое мгновение. Итак, спрашивается, на основании каких критериев применяются общие законы человеческого образования к данному индивиду в данном индивидуально определенном положении и как эти законы специфицируются благодаря этому применению?

Быть может, кто-либо будет склонен сказать, что лишь здесь начинается собственная задача педагогики. Но этим не уничтожается требование, предъявляемое к педагогу, чтобы он прежде всего уяснил себе объективное обоснование цели и общего хода воспитания; только это относилось бы тогда уже не к области педагогики, но рассматривалось бы как предварительное философское изучение, после которого собственно педагогическое изучение только должно начаться. Возможно, что сочтут правильным отнести это последнее целиком к практике, потому что эта спецификация и даже индивидуализация воспитательной работы может быть достаточно изучена для практики действительно только на самой практике. Но все же для этого необходим теоретический фундамент, и общее основание по крайней мере должно быть заложено уже до начала практики. Вообще психологическое основание, как бы оно ни отличалось от объективно научного, по самому существу дела должно быть связано с последним. Как назвать это философское обоснование в его целом — общей ли педагогикой или философией, это само по себе вполне безразлично, как и всякий вопрос о простом заглавии. Конечно, это философия, именно педагогическая философия, но вместе с тем также и философская педагогика. По нашим понятиям, педагогика вообще есть не что иное, как конкретная философия.

Но нельзя также установить внешнего механического разделения между требуемой здесь общей психологией и конкретной, доходящей до последних пределов индивидуализации, психологией педагога; между этими двумя точками зрения существует как бы постепенный переход. Вообще нельзя ставить на одну сторону общее определение того, что

такое задача воспитания вообще, на другую – специальное определение того, что должно быть сделано в данном частном случае сообразно его особенным условиям. Только исходя из общего, путем строго постепенного специализирования можно научно постигнуть индивидуальное, насколько оно вообще может быть постигнуто. Таким образом, участие объективного способа рассмотрения ни в одном пункте не отпадает совершенно, но будет только все больше суживаться с каждой следующей ступенью, уступая место индивидуализирующей точке зрения.

Насколько тесно переплетается даже рассмотрение, направленное на чистое содержание, с вопросами, по-видимому, вполне психологическими и притом индивидуально психологическими – это может быть выяснено на каком-нибудь одном особенно ярком примере. Одним из первых возникающих здесь вопросов является, конечно, вопрос об индивидуальной одаренности; вопрос для педагогики весьма важный, но в такой же мере и трудный для разработки. При этом мы здесь совершенно отвлечемся от вопроса, в какой мере воспитание вообще и в особенности школьное преподавание должно считаться с различием способностей. В данной связи нас интересует прежде всего вопрос: как распознать индивидуальные способности? Путем ли психологии или же путем объективного рассмотрения, или, наконец, посредством сочетания обоих путей? Если ограничиваться общими рассуждениями, то всякий прежде всего выскажется за первый путь. На первый взгляд кажется, что [...] именно индивидуальное дарование является психологическим фактором. Между тем, если я, скажем, как отец пожелал бы решить практический вопрос, должен ли мой сын сделаться музыкантом или математиком и т. д., то, чтобы уяснить себе, каковы его способности, я обращусь, вероятно, не к психологу, а к музыканту, математику, словом, к специалисту. Если бы даже психолог что-нибудь и понимал в данной специальности, а специалист не имел о психологии никакого понятия, то я все-таки, как мне кажется, счел бы решающим суждение последнего. Таким образом, по-видимому, прежде всего признается необходимым специальное знание предмета для правильной оценки специфического дарования в той или другой сфере. И этому не следует удивляться, ибо только вполне образованный специалист, музыкант или математик, или кто бы это ни был может с требуемой полнотой обозреть весь постепенный ход развития, в котором высшие создания его искусства или науки связаны с самыми элементарными начатками, и только он в состоянии распознать уже в первых ростках возможные и вероятные пути развития, которое ведь и состоит в созидании все более и более богатых содержанием образований из этих первых начатков. Если есть дарование, то оно может проявиться только в творчестве и, стало быть, в созданиях, имеющих объективное содер-

жание; следовательно, тот и только тот, кто в совершенстве знает законы, по которым образуются эти создания, и кто сам владеет ими, может уверенно судить о способностях. Он заставит ребенка рисовать, играть, считать; тогда по сделанному рисунку, по сыгранной пьесе, по предложенному решению математических задач он сумеет судить о том, имеется ли к этому способность или нет. Я не говорю, что это не имеет никакого отношения к психологии; всякий, например, охотнее обратится к специалисту, имеющему в то же время педагогический опыт, чем просто к художнику или ученому, потому что педагогический опыт содержит в себе и психологический, и притом в том именно направлении, какое здесь требуется. Но, во всяком случае, специальное знание дела необходимо поставить на первом плане. В процессе постепенной специализации задачи образования, завершающейся ее индивидуализацией, точка зрения содержания соединяется в самых различных отношениях с психологической точкой зрения; но на данной ступени индивидуализации, при оценке способностей, роль объективного рассмотрения еще преобладает, по-видимому, над ролью психологии. Между тем противоположность направления общей и индивидуальной точки зрения остается непоколебимой, и она определяет с несомненной ясностью различие между объективно научным и субъективно психологическим способом обоснования.

Это, конечно, только различие в степени, но тем не менее различие очевидное.

По существу, это то же самое различие, какое вообще имеет место между теорией и практикой. В практике вопрос не в том, как следует поступать всегда и везде или хотя бы во многих сходных случаях, но только в том, что нужно делать теперь, в этом исключительном, в таком виде нигде не повторяющемся случае сообразно его особым условиям. Например, что может быть достигнуто именно в этом определенном классе, с этими определенными учениками, наконец, вот с этим одним определенным учеником при существующих именно теперь условиях, при данном уровне знаний, данной степени внимания или при той, которая может быть достигнута, и так далее, в данный срок, в течение данного часа или той его части, которая отведена для этой определенной задачи? Речь идет не о том, что должно быть достигнуто (вообще), но о том только, что может быть достигнуто (здесь и сейчас) и как может быть вернее всего, в кратчайший срок, с наименьшей затратой сил, с наименьшим количеством неблагоприятных посторонних влияний достигнут наилучший из возможных результатов.

Это ведет нас, конечно, к новому вопросу, которого мы до сих пор не касались: к вопросу о силах, которые находятся в нашем распоряжении, об имеющей место затрате энергии. Этот вопрос ставит нас лицом

к лицу с исследованием физических основ тех духовных отношений, которые существуют между воспитателем и воспитанником, и, следовательно, с физиологической и, что почти то же самое, экспериментально психологической стороной научного обоснования педагогики.

Всякая, даже самая духовная работа воспитателя над ребенком бесспорно материально обусловлена определенным внешним, данным в пространстве и ограниченным во времени, следовательно, причинно определенным взаимоотношением обоих. Они должны видеть и слышать друг друга; учитель должен уметь управлять рукой ученика, заставляя его показывать, писать, рисовать, заниматься ручной работой, управлять его языком, наводя его на разговоры; для этого он должен сам всячески пользоваться руками и языком, словом, они должны оба «обнаруживать себя» друг перед другом, и это обнаружение совершается, как указывает уже самое слово, не иначе, как внешне, наружно, т. е. через посредство пространства. Всякое такое обнаружение или проявление направляется многообразной и запутанной, но для каждого индивида центрально объединенной системой сил: нервной системой и в особенности центральной нервной системой. Эти различные индивидуальные системы вступают благодаря взаимному обнаружению и воздействию в многообразные и многосложно переплетающиеся отношения энергий друг к другу. Исследование этих отношений является делом физиологии, преимущественно физиологии органов чувств и мозга, куда в качестве особенно для нас важного отдела относится физиология речи; очень близкими, но все-таки другими приемами то же поле исследования обрабатывает экспериментальная психология. Для педагога будет, без сомнения, поучительно бросить внимательный взгляд на эту область и до известной степени освоиться с ней.

Но, несмотря на то, что я весьма далек от мысли оспаривать за этими многообещающими исследованиями, даже при тех успехах, которых они достигли до сих пор, их теоретическое или практическое значение для педагогики, я все-таки не могу признать, что эти занятия имеют первостепенную важность для педагога. Как бы специально ни производились эти исследования (и по самому своему существу они только так и могут производиться), все-таки для целей практической педагогики до сих пор, насколько я вижу, из них можно извлечь только общие представления и притом почти исключительно такие, которые с достаточной для практической цели точностью могли быть и действительно уже давным-давно были выработаны и без помощи физиологии и экспериментально психологических исследований. В лучшем случае они говорят нам с какой-нибудь новой и притом всегда самой внешней стороны о человеке вообще, а не об этом определенном человеке, которого мы имеем перед собой и на которого должны воздействовать. Ведь его мы не можем сде-

лать объектом психологического или экспериментально психологического исследования до или во время педагогической работы над ним. Чисто физиологические методы здесь почти совершенно неприменимы. Если бы мы даже и могли благодаря какому-нибудь усовершенствованному методу осветить изнутри его череп рентгеновскими лучами, чтобы узнать состояние его нервной системы в данную минуту, то вряд ли бы мы узнали этим путем что-нибудь существенно новое о тех способах, какими лучше всего можно в данную минуту подействовать на него. Вообще физиология до сих пор еще очень неуверенно судит по состоянию мертвого мозга и нервного волокна о том, каким образом вообще могут происходить процессы в живой нервной системе, и по этим данным истолковывает, насколько это возможно, эксперименты, производимые над живыми людьми; причем каждый осторожный психолог будет добавлять, даже усиленно подчеркивать, что здесь до сих пор почти все является только непостоянной гипотезой и что лишь путем медленного движения вперед можно будет хоть на несколько шагов приблизиться к уразумению действительных явлений. Правда, экспериментальная психология надеется, опираясь на простое «внутреннее наблюдение», проникнуть дальше. Она, например, заставляет испытуемого определенно отвечать на определенно поставленные вопросы о том, какие восприятия, представления и пр. он находит в себе, и затем сопоставляет все эти показания в тщательных статистических таблицах для того, чтобы, если для этого достаточно материала, извлечь из него с надлежащей осмотрительностью общие выводы. Я совсем не утверждаю, что эти выводы, поскольку они общие, не имеют совсем никакой ценности для педагогов, так как ведь только исходя из общего можно достигнуть познания индивидуального. Но для того, чтобы сделать из этого то применение, которое ему как раз важно для его непосредственной практической задачи, он должен был бы сам уметь экспериментировать или планомерно производить наблюдения над своим воспитанником. Но вряд ли имеется для этого какая-нибудь возможность в самом процессе воспитания и преподавания. Это заметно повредило бы работе воспитателя, в особенности преподаванию в классе; его работе была бы поставлена побочная цель, и чем серьезнее он к ней отнесся бы, тем вернее она пошла бы вразрез с главной, в сущности, единственной подлинной целью преподавания.

Но, к счастью, педагогическая и преподавательская практика вовсе не так нуждается в такого рода психологическом экспериментировании и наблюдении. К счастью, учитель или воспитатель имеет перед собой не один мозг и нервную систему, но всю живую личность, которая достаточно дает знать о своей внутренней жизни без помощи всяких иных, кроме естественных, экспериментов, состоящих либо в прямом вопро-

се, который относится к предмету, из него вытекает и с ним связан, либо в косвенном побуждении ученика к самопроизвольному обнаружению, в возбуждении его интереса к той или другой наиболее важной в данный момент стороне дела. Опытный воспитатель и учитель сам является непосредственно в своей педагогической деятельности в достаточной степени для своих целей наблюдателем и экспериментатором, и посредством этого наблюдения и экспериментирования он извлекает из «испытываемого», не давая ему это сознать, все наиболее для себя ценные сведения. Здесь преимущественно должны мы искать психологию, пригодную для педагогики.

В чем именно состоит это естественное экспериментирование, сказать не трудно. Воспитатель воздействует определенным образом на воспитанника какими-либо проявлениями со своей стороны, чтобы вызвать ответные проявления воспитанника; эти последние таким образом действуют на воспитателя, что в нем как бы отпечатлевается непосредственно образ внутреннего состояния воспитанника, так что он, как говорится, переносится в него и, таким образом, путем симпатического или, вернее, синергетического возбуждения родственного ему душевного состояния совершенно непосредственно скорее ощущает, чем только высчитывает или рассчитывает, как нужно действовать в данный момент для того, чтобы достигнуть данных результатов, и притом достигнуть их самым верным и коротким путем, по возможности избегая задерживающих или в других отношениях вредных влияний.

Быть может, кого-нибудь удивит, что мы это называем психологией. Будут говорить, что такое экспериментирование производит каждая умная мать над своим ребенком без всякого притязания на психологические или физиологические познания. И все же это психология, и именно такая, от которой можно ждать скорее всего и больше всего пользы для педагогической и преподавательской практики. Она может и должна быть подготовлена, укреплена и углублена теоретическим изучением психологии, но главным делом остается всегда живое, непосредственное общение с ребенком. Из этого общения, из меняющихся на тысячи ладов впечатлений, которые оно приносит, вырастает сама собой эта естественная психология; она крепнет от постоянного, проникнутого любовью занятия с ребенком и укрепляется так до степени уверенного в себе искусства руководить душой – искусства, которому мы так удивляемся в выдающихся педагогах. Все это, конечно, обуславливается в каждый данный момент наличным состоянием энергии и через это определенными оборотами энергии; но не эти условия должны существенно интересовать педагога. Пусть они его, вообще говоря, и интересуют, только во время педагогической работы он не должен увлекаться этим интересом, потому что здесь

все дело в том, чтобы войти в возможно более тесную связь с душевной жизнью ребенка, суметь жить как бы одним с ним чувством и, таким образом, научиться судить о том, чего именно теперь можно от него требовать и на какие результаты можно надеяться. Таким путем он получает возможность рассчитать, правда, не теоретическим, но для практических целей вполне достаточным способом, какое воздействие на воспитанника возможно в данное время, в данном месте, и сообразно этому действовать.

Вот в чем состоит, следовательно, настоящее психологическое искусство воспитателя, так же как и психологическое искусство актера или оратора, или офицера, или всякого другого начальника, или руководителя какого-нибудь предприятия, в котором участвует много лиц, определенным образом связанных друг с другом, наконец, даже просто искусного собеседника. Это искусство состоит в том, чтобы уметь другого «захватить» или, как это можно выразить еще грубее, «забрать» там, где это возможно, и забрать тем вернее, чем меньше для того нужно сильных, насильственных и вообще резко бросающихся в глаза средств, ибо чем глубже кто-нибудь знает и понимает сокровеннейшие движения души, на которую он хочет оказать влияние, тем меньше станет он, подобно неумелому пианисту, со всего размаха ударять по ней; тем скорее нежнейшее прикосновение к клавиатуре души пробудит в ней ту тонкую музыку, которую он хочет пробудить. Таково психологическое искусство воспитателя; это есть искусство непосредственного, мгновенного завладения душами путем тончайшей реакции на всякое, едва заметное проявление душевной жизни управляемого и путем точного приспособления приемов воздействия к его душевному состоянию, которое резко и определенно отпечатлевается в душе воспитателя.

Это, конечно, прежде всего дело развитого *такта*. Это слово прекрасно выражает то, что мы хотим сказать; в точном переводе оно означает «чувствование», то чувствование, в котором мы соприкасаемся с другим человеком, так что его внутреннее состояние почти непосредственно переходит в нас и как бы отпечатлевается в нашей душе, и мы в состоянии реагировать на него почти так же, как если бы это были мы сами. Этому, конечно, нельзя выучиться чисто теоретическим путем. Кому природа совершенно отказала в этом даре, тот будет если и не плохим воспитателем, то, во всяком случае, никогда не сделается и виртуозом, как тот, кому природа отказала в гибкости пальцев или скорее в легкой подвижности двигательной иннервации, никогда не станет виртуозным пианистом (хотя, может быть, и станет порядочным), сколько бы он ни тратил труда и времени на упражнения. Это, однако, не исключает того, что природное дарование там, где оно в некоторой степени имеется, может быть с пользой развиваемо при помощи теоретических занятий. Вообще никакая

практическая способность не может быть приобретена одной теорией; повсюду известная доля дарования и серьезного упражнения есть первое, что требуется, и теория имеет только вспомогательное значение, поскольку она указывает упражнению правильные пути и тем помогает правильно развивать дарование. Поэтому пригодной для педагога теоретической психологией будет та, которая лучше всего поддерживает и, следовательно, вместе помогает развивать ту естественную психологию педагогического такта, которая у одних бывает как бы врожденной, другими же достигается только с большим трудом и то лишь в некоторой степени.

Какими свойствами будет отличаться эта теоретическая психология? Она, во всяком случае, не перенесет центра тяжести на физиологические предпосылки, хотя без всякой предвзятой мысли признает их значение и не преминет в общих чертах указать, в чем они заключаются. Она может довольствоваться указанием, что при таких-то и таких-то элементарных условиях совершаются такие-то и такие-то элементарные психические переживания (ощущения), при таких-то и таких-то более сложных условиях получают такие-то и такие-то осложнения простейших впечатлений (представления, идеи, волевые акты, сложные чувства, аффекты, страсти) и т. д. Эти типичные формы душевной жизни большей частью уже достаточно известны из собственного опыта и нуждаются только в более резком разграничении. Конечно, выработать строгие понятия можно, только применяя строго научный метод, о свойствах которого речь впереди. Но лишь после того, как будут таким образом описаны общие возможные типы психических образований, возникает главная задача, к разрешению которой «педагогическая психология» должна обратиться со всей энергией: задача познакомить с богатым разнообразием и индивидуальной определенностью психических форм, происходящих из простейших форм путем неограниченного числа комбинаций. Центр тяжести будет, таким образом, лежать на переплетении простых элементарных форм сознательной жизни, нельзя будет удовлетворяться одним как бы анатомическим расчленением представления, чувств, волевых актов и т. д., но нужно будет показать, как каждое ограниченное душевное состояние включает в себя эти три момента, следовательно, одинаково является состоянием представления, чувствования и хотения. Ведь задача состоит в том, чтобы без всяких пробелов представить себе полную картину конкретного переживания, следовательно, в психологическом *синтезе*; правда, как предварительное условие необходим также и *анализ*, разложение содержания сознания на его простейшие составные части, но он здесь необходим только как предварительное условие, для того чтобы уметь представить возможно чище и полнее сплетение элементарных форм. Только в таком виде психологическая теория могла бы служить опорой для той естест-

венной психологии такта, о которой мы только что говорили. Ибо для нас в данном случае важно не только уметь подметить отдельные, наиболее явно выраженные черты в душевном состоянии наблюдаемого, но прежде всего суметь реконструировать по этим единичным следам все его внутреннее душевное настроение настолько точно, насколько это возможно и нужно. Но для этого вообще необходимы верные и ясные понятия о связи, о всеобщем взаимосплетении душевных явлений.

И при таких условиях психологическая теория, как и всякая теория вообще, все еще будет общей. Последнее индивидуальное недоступно вообще ни для какой теории. Это могло бы казаться сомнительным, но более глубокое проникновение в *метод* психологии вообще рассеет это сомнение. Здесь будет достаточно следующего указания. Последней задачей психологии является вообще реконструкция непосредственного переживания сознания в его цельности. Но каким образом можно будет научно овладеть непосредственно переживаемым, раз это переживание вполне индивидуально, а все чисто индивидуальное недоступно для теории, как это только что было сказано? Как чисто внутреннее состояние оно никогда не может проявиться вполне; всякое проявление есть уже абстракция, которая удаляется от конкретного, обобщение, которое удаляется от индивидуальности непосредственного переживания. «Когда душа *говорит*, тогда, увы, душа уже больше не говорит» — это буквально верно. Когда душевное переживание, т. е. нечто чисто внутреннее, проявляет себя наружу, оно тем самым теряет свое внутреннее и, следовательно, свой характер душевного переживания. И все-таки только на основании его проявлений и так как каждое проявление есть уже объективирование, то, значит, только на основании объективного можно постичь субъективность переживания, насколько она вообще может быть постигнута. Но не теряем ли мы вместе с тем ту самую субъективность, которую мы искали? Этот вопрос кажется роковым.

Но, в сущности, он решается просто. Ведь выражениями «объективный» и «субъективный» мы с самого начала обозначали только разницу в точке зрения. У объективного рассмотрения нет в распоряжении никакого другого материала, помимо того, который составляет в то же время содержание субъективного переживания. Как могли бы мы вообще говорить о чем-нибудь таком, что не представлялось бы нам как-нибудь, посредственно или непосредственно, и что, следовательно, не выражалось бы как-нибудь в наших собственных переживаниях, поскольку оно уже является чем-то психическим? Но, с другой стороны, и субъективное рассмотрение по той же причине не может достигнуть какой-либо степени объективной точности, и факты внутреннего переживания не могут быть научно установлены иначе, как исходя из его проявлений, следо-

вательно, объективирований. Только точка зрения в этих двух случаях остается всегда противоположной. Объективная или, вернее, объективирующая, возводящая субъективное на степень объективного определения, точка зрения восходит от непосредственного, индивидуального переживания к закономерному всеобщему; наоборот, субъективная точка зрения отправляется от этого всеобщего, насколько и как оно было установлено объективным рассмотрением, для того чтобы снова вернуться к его последнему, сокровеннейшему основанию в непосредственном переживании субъекта и таким образом восстановить, реконструировать это последнее после того, как мы оставили его за собой и как бы потеряли из виду при объективирующем рассмотрении. И как объективную точку зрения следует называть точнее объективирующей, потому что процесс объективирования никогда не заканчивается (абсолютная объективность вообще недостижима), так и субъективная точка зрения есть в действительности субъективирующая, потому что последняя субъективность непосредственного переживания точно так же недостижима, но может быть определена только с большей или меньшей степенью приближения. То, что прежде рассматривалось с точки зрения объективного, т. е. закономерного всеобщего, субъективирующая точка зрения приводит шаг за шагом обратно в субъективную область переживания и тем впервые создает понятие этого переживания, которое затем постепенно получает все более и более строгую определенность.

Только теперь становится вполне ясным внутреннее отношение психологического способа рассмотрения всего педагогического дела к его рассмотрению с точки зрения чистых наук об объектах — логики, этики и эстетики. То, что мы называли мирами — объектами сознания: наука, нравственность, искусство, — все это с психологической точки зрения оказывается только наиболее устойчивыми образованиями сознания, которые возникают не только на один раз и на одно мимолетное мгновение для того, чтобы снова исчезнуть, но благодаря значительности и глубине своего содержания утверждаются в сознании и остаются там, так что каждый в любое время может в существенно сходных чертах снова пережить их в своем собственном сознании. Наоборот, каждый данный индивид в данный момент имеет перед собой только как бы случайные отрывки из этого, создающегося таким образом мира сознания, и притом индивидуально определенные отрывки, зависящие каждый раз в своей ограниченности от чрезвычайно изменчивых условий момента и, далее, от всего предыдущего процесса, который привел эту индивидуальную цепь переживаний к данному переживанию, продолжает в нем действовать и как бы оставил в нем свои следы. Но понять эти индивидуальные образования в душе воспитанника было бы для воспитателя совершен-

но неразрешимой задачей, если бы не было возможно в силу описанного выше непосредственного общения душ прямо перенестись на точку зрения другого и, таким образом, вообразить себе, какое именно представление о предмете должен тот получить при данных условиях. Но так как индивидуально определенные отрывки все все-таки принадлежат к одной и той же общей картине предмета, то только тот, кто основательно знает эту общую картину, будет в состоянии рассчитать, как она изменится и исказится, если ее рассматривать с данной точки зрения, подобно тому, как тот, кто точно знает соотношение частей какого-нибудь здания, при достаточном навыке сумеет мысленно представить себе, в каком перспективном виде это здание будет являться зрителю с различных точек зрения. Или воспользуемся другим сравнением: тот, кто стоит на возвышенности, видит дальше; именно поэтому он в состоянии представить себе более ограниченный вид, который открывается пред стоящим ниже, особенно если сам он только что добрался до высоты. Понять это сравнение легко. Наиболее широкий взгляд является в результате наиболее полного обладания предметом, обзорающего его построение в сознании с простейших элементов. Поэтому тот, кто знает предмет наиболее основательно, более всего способен также не только «видеть дальше» того, кто знает мало, но и понять его во всех индивидуальных особенностях его неполного, страдающего многочисленными пробелами понимания вплоть до самых незначительных, совершаемых как бы ощупью попыток, и помочь ему пойти дальше от той точки, на которой он сейчас стоит, как опытный проводник помогает новичку при восхождении на гору. Это значит, что самое совершенное значение предмета есть первая по важности предпосылка для того рода психологии, которая нужна учителю и воспитателю. К этому должен, однако, еще присоединиться специфический интерес не только к предмету, но и к индивидуальности того лица, которое должно быть поднято до высоты предмета, и далее выработанное умение всякий раз мысленно переноситься на уже достигнутую им ступень, для чего требуется своеобразно развитая рефлексия.

После всего сказанного нельзя себе представить никакого резкого разделения между предметной и психологической точкой зрения, применяемой воспитателем: обе они на каждом шагу неизбежно соприкасаются друг с другом и на практике даже непосредственно друг в друга переходят. Поэтому и при разработке педагогической теории нельзя будет резко оторвать друг от друга эти две стороны, но на каждой ступени, даже почти в каждом отдельном вопросе предметная точка зрения будет находиться в тесной связи с психологической. Только при каждом своем утверждении теория как таковая должна ясно сознавать, что покоится на объективно предметном и что на субъективно-психологическом рассмотрении.

Этим решается наше прежнее сомнение. Психологическая теория как теория может быть, конечно, только всеобщей, и все-таки она имеет в виду индивидуальное непосредственного переживания; именно она дает общие указания, как следует подходить к этому индивидуальному все ближе и ближе, для того чтобы приблизиться к нему настолько, насколько это может быть необходимо в каждом данном случае. Ведь педагогическое воздействие только исходит из индивидуального, но не останавливается на нем, а, напротив, старается помочь отдельному лицу возвыситься над ограниченностью своего случайного индивидуального воззрения до общего и объективно обязательного; поэтому нет нужды дольше останавливаться на индивидуальном единичного переживания, чем это необходимо для того, чтобы, так сказать, почувствовать его и затем выйти за его пределы и хоть на шаг приблизиться к объективно всеобщему, которое с самого начала стоит как цель перед глазами воспитателя и вскоре будет также стоять пред глазами воспитанника.

Поэтому для педагогики особенную важность имеет та *постепенность*, с которой происходит индивидуализирование точки зрения. Говорят об индивидуальной психологии. Но, с одной стороны, психология вообще стремится к пониманию индивидуально пережитого; с другой стороны, она может приблизиться к нему только исходя из общего. И так как перед ней стоит уже достаточно обширная и трудная задача выразить в строгих понятиях постоянные основные формы переживания, как-то: познание, стремление, чувство, проследить их в их особенных проявлениях и установить их отношения друг к другу, то она лишь в конце приходит к тому, чтобы представить типичные общие образы не столько данных, сколько возможных индивидуальностей, которые как типичные, естественно, не могут быть индивидуальными в абсолютном смысле, но все же обозначают один шаг ближе к индивидуальному. Так как метод индивидуальной психологии может быть только дифференцирующим, то ее не без основания называют также дифференциальной психологией. Как таковая она, без сомнения, может приобрести большое значение для педагогики.

Ближайшим образом интерес педагога будет направлен на психологию ребенка. Эта последняя должна быть для него особенно важной, потому что он имеет дело преимущественно с детьми. Здесь прежде всего нужно напомнить, что было бы нелепо, да и неосуществимо, рассматривать психическую жизнь ребенка иначе, как в отношении ко всему предстоящему ему развитию вплоть до зрелого возраста. Дело в том, что ребенок не остается ребенком; воспитание ведь тем именно и занято, что шаг за шагом выводит его из состояния детства, но особенная задача заключается здесь именно в том, чтобы на каждой жизненной ступени правильно оценить особенности психического характера этой ступени и правильно рассчитать

способы воспитательного воздействия на нее. Здесь мы только мимоходом коснемся того, какое огромное значение имеет самая ранняя стадия, как неизмеримо важно изучение первоначального образования восприятий, затем развития речи, наконец, развития двигательных функций, аффективной жизни ребенка и так далее. Наряду с типичными различиями возрастов выступают и тесно с ними переплетаются различия полов во всем их психическом своеобразии, и эти различия сами по себе и в своих взаимных отношениях получают, в свою очередь, на каждой ступени особое выражение. Сюда относятся, как дальнейшие дифференцирующие моменты, типичные различия, связанные с социальным происхождением, как, например, разница между деревенским ребенком и городским и в особенности ребенком большого города. Но все это находится еще по сю сторону собственно индивидуальной психологии, как ее излагали прежде, в виде, например, учения о темпераментах, и как ее хотели обосновать более элементарно и в то же время более строго новейшие психологи, начиная снизу, с наиболее чувственных элементов восприятия и представления.

Сюда же относится вопрос, затронутый по другому поводу в «Abhandlungen»¹¹: не важнее ли всего психологическое рассмотрение для первых шагов воспитания и не должно ли оно при дальнейшем ходе дела все больше и больше уступать место чисто предметной точке зрения или же обе эти стороны должны сохранять равномерное значение на каждой стадии воспитания? Я уже раньше высказался за второй взгляд и могу здесь ограничиться дополнительным указанием на то, что как раз последний период воспитания в собственном смысле, именно переход от детства к более зрелому возрасту, требует от воспитателя, с одной стороны, наиболее широкого и основательного знания предмета, а с другой — самого тонкого и проницательного психологического понимания. Это должно быть ясно каждому без дальнейших объяснений хотя бы по одним воспоминаниям о своем собственном юношеском развитии, или на основании близкого знания своих собственных детей или вообще таких детей, к которым удалось подойти ближе. Таким образом, непрерывное тесное взаимодействие предметного и психологического, объективного и субъективного обнаруживается также и в том, что на ступени элементарного, детского образования предметная и психологическая точки зрения могут оставаться в области элементарного, при дальнейшем же развитии они должны, обе вместе и непрестанно действуя друг на друга, развиваться вплоть до высших ступеней.

Все это рассмотрение по самому существу дела могло оставаться только в общих положениях чисто программного изложения. Однако все неизмеримое конкретное значение того, что здесь было так абстрактно высказа-

¹¹ P. Natorp. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. S. 395 f.

но, не ускользнет по крайней мере от такого читателя, который знаком со всеми этими вопросами по собственному опыту и собственному размышлению. Предметное рассмотрение в педагогических теориях было до сих пор слишком отодвинуто на задний план по сравнению с психологическим; именно поэтому оно здесь было особенно подчеркнуто. Этим, однако, нисколько не умаляется значение психологии для педагогики. Что у нее отнимается с одной стороны, то она с избытком получает обратно с другой. Она, правда, не пригодна для окончательного обоснования педагогического дела, но тем содержательнее и плодотворнее ее роль при ее конкретном выполнении.

В заключение укажем еще на то, что это рассуждение дает нам ответ на один вопрос, который мы себе поставили в самом начале, — вопрос о том, почему трем чистым наукам об объектах, из которых каждая включает в себя много специальных областей объективного творчества (науки, социальные порядки, искусства и т. д.), почему всем им противостоит только одна психология, которая не может, в свою очередь, быть внешним образом разделена — по крайней мере разделена навсегда — на столько специальных наук, сколько существует различных областей объективного творчества. Дело в том, что при объективирующем методе обособление необходимо; наоборот, субъективирующий метод и требует теснейшего слияния. В непосредственном переживании нельзя удержать даже самого общего разделения на представление, стремление и чувство, хотя бы в нем преобладало то одно, то другое из этих основных направлений. В действительной жизни сознания нет представления без стремления, нет стремления без всякого представления, наконец, стремление и чувство могут быть разделены только в понятии, но никак не в конкретном переживании, и так далее. Если, таким образом, специфический характер психологического рассмотрения состоит в том, что оно направлено на непосредственно пережитое, то оно, следовательно, направлено на конкретнейшее соединение, между тем как всякое объективирование есть в то же время обособление и абстракция, и тем в большей степени, чем оно ближе к цели. Значит, может существовать только *одна* наука, которая имеет своей задачей реконструкцию непосредственно пережитого, поскольку и в таком виде, в каком такая реконструкция вообще возможна, в то время как разработка объективного содержания разлагается на множество различных более или менее отдельных наук и лишь в конце опять устремляется к новому единству в познании *единой* в сущности закономерности общего процесса объективирования, т. е. в философии этого процесса. В этом смысле мы хотели выше подчеркнуть конечное единство логики, этики и эстетики, которым вполне достигается соответствие между объективным и субъективным направлением познания.

Этим разрешена главная задача нашего исследования, и теперь остается лишь сделать главнейшие выводы для *построения педагогической системы и философской подготовки педагога.*

IV. ПОСТРОЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Как выяснилось, теория воспитания должна быть основана на двойном базисе: на чистых нормативных или законоустанавливающих науках — логике, этике и эстетике, с одной стороны, и на психологии — с другой. На первые она должна опираться во всем, что может утвердиться как общеобязательное требование, будь то по отношению к цели или к пути воспитания; наоборот, психологическое обоснование выступает всегда в тех вопросах, где речь идет об индивидуализировании педагогического дела. Точка зрения общего есть в то же время точка зрения объективирования. Таким образом, все учение об *объекте* образования, т. е. систематика и организация *содержания образования*, будет находиться в ведении нормативных наук, тогда как учение об *образовательной деятельности*, т. е. о том, в какие формы облекается воспитательная работа у участвующих в ней *субъектов* — воспитателя и особенно воспитанника, нуждается в помощи психологии.

Этим дана уже первая точка зрения для составления *плана системы* педагогики. Содержание образования и образовательная деятельность — на этом противоположении основано главное разделение. При этом в систематическом построении педагогической науки учение о содержании образования необходимо должно стоять на первом месте. Оно может быть выполнено вполне независимо от всякого рассмотрения особенно го вида деятельности субъектов, тогда как это последнее можно излагать только таким образом, чтобы все время иметь в виду первое. Правда, объективное и субъективное направления познания находятся между собой в самом тесном взаимоотношении; в действительности ни одно из них не может существовать без другого. Кто говорит об объективности познания, об объективировании, тот по необходимости должен предположить также и субъективность. Но можно отвлечься от всяких особенностей в отношении субъекта к предмету, и от них должно отвлекаться до тех пор, пока все дело в том, чтобы установить требуемый самим предметом процесс образования миров-объектов, значит, когда речь идет о воспитании — установить общий процесс образования содержания воспитания. Построение миров-объектов имеет свой собственный внутренний

закон, который мы с полным основанием называем законом самого предмета или самой вещи. Если поэтому всякое содержание, всякий предмет образуется только в сознании какого-нибудь субъекта, — ибо только для мыслящего может существовать закон предмета, — то все же он образуется в силу своей собственной внутренней закономерности, как нечто, что вполне отделяется от всяких особенностей субъекта и его случайных отношений к объекту и противостоит ему, как нечто самостоятельное.

Итак, прежде всего нужно установить и распределить содержание человеческого образования совершенно независимо от всего специфически субъективного, опираясь на всю совокупность совершенного до сих пор и продолжающегося совершаться объективирующего творчества, как оно проявляется в науках, социальных порядках и созданиях искусства. Только после этого можно определенно поставить и решить вопрос о том, в каких особенных формах это содержание может быть наиболее целесообразно усвоено каждым данным субъектом, при тех или иных данных формах образовательного общения, сообразно его особенным склонностям, условиям и обстоятельствам его положения. Какая внутренняя связь существует между учением о педагогической деятельности и учением о формах общения, среди которых она происходит, т. е., другими словами, учением о внешней организации педагогической деятельности, — это выяснится в дальнейшем ходе нашего исследования.

Но прежде всего нужно утвердить учение о содержании образования как самостоятельную и притом основную часть педагогической системы против широко распространенных противоположных пониманий. Правда, никому еще не приходило в голову перевернуть естественный порядок системы и поставить на первом месте деятельность субъектов и затем уже спрашивать о содержании образования. Но зато весьма обычно другое заблуждение: последнее принимают за нечто данное, заключенное в современном состоянии наук, в установившихся житейских отношениях, в существующих произведениях литературы и искусства, в догматически кодифицированных и кристаллизованных в определенные институции религиях и т. д. Такое представление не оспаривает существования объективного элемента в содержании образования, но самое объективирование превращается здесь во что-то застывшее: оно перестает мыслиться как продолжающийся действовать живой *процесс*. И однако даже слепому должно было бы быть ясно, что на самом деле здесь нет ничего установившегося и законченного, а все находится в состоянии непрерывного превращения и новообразования. Не существует никаких готовых объектов, есть только один вечный процесс объективирования. Где, например, находится наука? В творениях ученых. Но ведь, конечно, не в напечатанной бумаге, не в нарисованных буквах и даже не в звуках слов, которые

прежде всего обозначаются этими буквами, но в том смысле, который мы в это вкладываем. Но в нем-то именно и нет ничего твердого и застывшего, а все находится в течении. Нельзя даже сказать, чтобы здесь существовал основной запас навсегда законченных положений, число которых может быть увеличено, но которые не могут быть изменены. Этого нельзя даже сказать относительно основных положений, потому что конкретный смысл любого основного положения заключается в его выводах, он живет только в них, с каждым новым выводом углубляется смысл самого основного положения, выводы могут прибавляться до бесконечности. Точно так же правовые учреждения существуют не в печатных судебниках, но в живом проявлении в действительности того, что в них написано, и опять-таки здесь нет ничего законченного, но все находится в состоянии постоянного преобразования. То же самое можно сказать об искусстве, о религии, обо всем, что только относится к содержанию человеческого образования. Само слово «образование» ясно указывает на то, что все содержание человеческого духа только тем и есть духовное, т. е. живое, содержание, что оно постоянно находится в процессе превращения и новообразования, что процесс есть все, а готовое создание лишь переходный момент. Здесь именно лежит источник всей проблемы образования и воспитания. Не в простой передаче данного заключается наша задача, но в том, чтобы ввести в вечно живое *дело* духовного творчества, чтобы заставить каждую отдельную личность принять участие в том деле, на том месте и с теми силами, какими она располагает.

Это самое дело, поскольку оно есть общее для всех, называется человеческой *культурой*. Таким образом, содержание образования, с объективной точки зрения, совпадает с содержанием культуры. Мы говорим о культуре, когда имеем в виду общую работу создания духовных миров, об образовании — когда думаем об участии единичной личности в этом общем деле. Вообще же говоря, это одно и то же. Можно с одинаковым правом сказать, что всякая культурная работа есть образовательная работа в самом широком смысле этого слова, как и наоборот. То, что существенно в обеих — творческая деятельность, всегда есть в одно и то же время и обогащение содержания творящего индивида, и сотрудничество в общем деле, по крайней мере для его сохранения. Однако всегда будет возможно с большей или меньшей определенностью различить следующие две вещи: деятельность, первоначально создающую культуру, и деятельность, передающую культуру. Но это противоположение относительно: всякий творящий был вначале только воспринимающим, черпающим из той сокровищницы, которая лежала перед ним как общее образовательное достояние и которую он, в свою очередь, обогатил впоследствии своими творениями. Таким образом, обе эти стороны находятся в самых

тесных отношениях; это в конце концов *одно* бесконечно продолжающееся дело, управляемое одними и теми же конечными законами.

Следовательно, в педагогике не должно, в сущности, быть речи ни о каком заготовленном «материале» образования. Часто говорили о педагогическом материализме; это действительно материализм, когда содержание образования рассматривают как готовую массу, которую нужно только переносить, как бы передвигать с места на место, передавая ее учащемуся. В действительности мы имеем здесь дело с силами, которые как силы только и могут, что действовать и, в свою очередь, пробуждать силы там, где они дремали. Только в таком смысле можно говорить о содержании образования не как о мертвом материале, но как о живом процессе, не как о бытии, но как о становлении, не как о факте, но как о *fieri*, не как о чем-то сотворенном, но как о вечно длящемся творении.

Для того, кто раз навсегда выяснил себе это, не представляет никаких трудностей вопрос: почему именно первая, основная задача научной педагогики до сих пор не могла быть правильно решена? Эту задачу нельзя было решить, нельзя было даже ясно формулировать иначе, как на основе удовлетворительной *философии человеческой культуры*. Правда, начало такой философии было положено уже *Кантом*, но после того, как его ближайшие последователи покинули путь строгой, осторожной «Критики» и бросились в приключения романтического абсолютизма, более или менее понятно, что единственный трезвый среди опьяненных, *Гербафт*, почти отчаялся в возможности решить эту задачу и стремился подойти к проблеме воспитания с совершенно другой стороны, а именно почти исключительно с одними психологическими средствами. Что же касается до его последователей, которые не были самостоятельными философами-творцами, но жили исключительно на счет богатств Гербарта, стараясь, правда, сделать дальнейшие практически полезные выводы из его основных принципов, то они не только не исправили этот основной недостаток, который заключается в отсутствии фундаментального учения о содержании образования, но и вообще мало-помалу перестали ощущать его как недостаток.

Типичным примером может служить и здесь *В. Рейн*. В его «Педагогике в систематическом изложении» («Pädagogik in systematischer Darstellung», т. I, §9, см. в особ. таблице на с. 108, и более подробно в т. II, с. 636) педагогика разделяется прежде всего на практическую, или учение о сущности образования, и на теоретическую, или учение об образовательной работе. Последняя расчленяется на учение о целях и учение о средствах воспитания. Цель указывает этика; психология должна дать основание для познания средств. Где найти здесь место для учения о содержании образования? Его не в состоянии дать ни этика сама по себе, ни психология, но соглас-

но нашему утверждению науки об объектах во всем их объеме; фундаментом для всего этого учения должны служить основные философские науки объективирования — логика, этика и эстетика в их все время подчеркиваемом нами неразрывном единстве. Этим дано не только указание цели, но согласно доказанному также и определение всего пути, именно нормального, общего пути воспитания. Но выражение «средства» не было бы в данном случае подходящим обозначением. Вообще нет никакого ясно-го соотношения между понятиями «цель» и «средство», а действительно соответствуют друг другу цель и путь, намерение и средство. Но то и другое совсем не равнозначнее. Никто не стал бы, конечно, этапы какого-нибудь пути называть средствами, необходимыми для достижения конечного этапа: они сами цели, только цели ближайшие по сравнению с более отдаленной и последней. Правда, если бы все дело было в достижении конечного пункта, тогда имело бы смысл называть достижение промежуточных этапов одним только средством для достижения конечного момента. Но в воспитании нет вообще никакой «цели», если под этим понимать конечный пункт пути, который в конце концов может быть достигнут. Его цель лежит в бесконечности; только символически можно обозначить направление пути посредством идеальной «бесконечно удаленной» цели. Всякая конечная цель, все равно близкая или далекая, лежит в этом одном направлении и может быть определена только с той же точки зрения, как и направление всего пути. Все это относится к рассмотрению чистого содержания; это как бы изучение карты той страны, по которой должно пройти воспитание. Где же оно находит себе место в распределении Рейна? Так как этого, очевидно, нет в «телеологии», — в самом деле, так как она излагается во втором томе, она не содержит в себе никакого, даже отдаленного приступа к систематике и организации содержания образования, — то его следует искать в «методологии». Эту последнюю Рейн разлагает на дидактику, или учение об обучении, и годегетику, или учение о руководительстве. Последняя обнимает попечение о здоровье, управление и дисциплину. В ней все время говорится о средствах, пособиях и мерах воспитания, но ни слова о содержании. Остается, следовательно, дидактика, она распадается на общую и специальную. Первая трактуется о плане и о приемах преподавания. Правда, можно было бы подумать, что «методология» вообще говорит о приемах, так как метод означает «прием». Не ясно, каким образом «план» может составить наряду с приемами особую область методологии. Может быть, план приемов отделяется здесь от самих приемов? Нет, но все дело в том, что ведь нельзя было обойти совершенно вопрос о содержании, и вот он появляется здесь, в одном из последних разветвлений деления, между прочим. Действительно, теория учебного плана содержит в себе то немногое, что дает вообще педаго-

гика Рейна для обоснования учения о содержании. Наконец, специальная дидактика должна трактовать о «цели, выборе, связи и разработке» материала в отдельных учебных предметах. Под целью здесь, конечно, понимается более узкая цель какого-нибудь специального предмета преподавания. Согласно нашему делению это относится к рассмотрению содержания; сюда же, как сейчас выяснится, относится выбор и связь (сообразно принципу концентрации). Все это в общих чертах должно быть уже определено теорией учебного плана. То же самое относится, наконец, к «формальной разработке» (см.: т. II, 553), которая для Рейна является, естественно, только применением общего «метода обучения» к отдельному предмету. Итак, в «дидактике» мы почти везде имеем дело с вопросами содержания; но все дело в том, что эти вопросы излагаются у Рейна в отделе «методологии», принципы для которой должна дать психология. Отсюда с неизбежностью вытекает, что он нигде не дает такого обоснования, которое могло бы удовлетворить серьезному требованию. «Периферия учебного плана *в целом прочно установлена. Столетия работали над нею*» (т. II, 280). Вопросы возникают только по поводу разграничения и распределения отдельных предметов, и разрешение этих вопросов основывается не на чистом рассмотрении содержания, не на уразумении внутренней закономерности созидания духовных миров, но частью на односторонних соображениях о нравственной цели преподавания, частью на теоремах Циллера, — обоснованных, согласно общему мнению, психологически, — о ступенях культуры, о концентрических кругах, о концентрации предметов преподавания, и точно так же для определения приемов преподавания признается вполне достаточной теория формальных ступеней, обоснование которой тоже совершается односторонне психологическим путем. Таким образом, Рейн не дает самостоятельно обоснованного учения о содержании образования и его организации.

Напротив, *О. Вильман* прямо отвел учению о содержании образования то самостоятельное место, которое ему принадлежит в системе педагогики. Его «Дидактика как теория образования» после обстоятельного исторического обзора распадается на следующие учения: 1) о целях образования; 2) о содержании образования; 3) о работе образования, так что изложение последней все время опирается на систематику содержания образования. Под заглавием работы воспитания трактуется: а) об организации содержания образования (теория учебного плана); б) о дидактическом установлении форм (теория хода учения в отдельных предметах преподавания); в) о дидактической технике (теория методов обучения). Наконец, на последнем месте говорится 4) о сущности образования. Здесь три части учения о работе образования приблизительно соответствуют двум отделам Рейна об учебном плане и методах обучения; фундаменталь-

ному учению о содержании образования у Рейна не соответствует ничего. Пусть общее учение Вильмана о содержании образования так же мало удовлетворяет нашим требованиям, как и его или циллеро-рейновские теории об учебном плане и о методах обучения; во всяком случае, это шаг назад, что в системе педагогики Рейна основное учение о содержании образования не рассматривается больше даже как задача.

Если, таким образом, *систематика содержания образования* утверждена как первая и, быть может, самая главная задача теоретической педагогики, то теперь мы должны хотя бы в самых общих чертах указать, как следует ее выполнить согласно нашим методическим принципам и как из нее в строго логическом развитии вытекает целая *система педагогических основных понятий*.

Первое, что, по существу дела, мы должны установить, — это взгляд на естественное *расчленение* содержания образования. Прежде старались выработать такой взгляд путем психологии, опираясь на классификацию «душевных способностей». Но такой прием основывался на субъективистическом понимании педагогики вообще, а такое понимание мы признали если и не совсем ложным, то, во всяком случае, не фундаментальным. Основные психические функции вообще не могут быть с достоверностью установлены и отграничены друг от друга иначе, как на основе точного анализа содержания образования. Поэтому обращение к субъективным функциям есть окольный путь, к которому можно и не прибегать, потому что в самом содержании может быть прямо указан принцип его расчленения. Искать же этот принцип мы будем согласно выводам из всего нашего рассуждения там, где он, по платоновскому сравнению, начертан более крупными буквами: в разнообразных созданиях человеческой культуры. Это звучит, правда, парадоксально, что индивида труднее познать, чем человечество. Однако в действительности дела и произведения человечества написаны более крупными, а потому более четкими буквами, чем дела отдельных людей. Прежде всего наука имела возможность и должна была заниматься гораздо больше, в экстенсивном и интенсивном смысле, великими общими созданиями человеческого духа, чем созданиями даже самых великих личностей. Вообще дела отдельных лиц, хотя бы самых великих, можно понять и оценить только по их значению для общего дела, а не в отдельности от него. В особенности философия имеет свою общую задачу в том, чтобы, с одной стороны, охватить все отдельные области духовной жизни человека, а с другой — познать в разнообразии духовного творчества единство основного закона, на котором они все покоятся, и тем самым их всеобщую связь. Это как раз то, что нужно педагогике.

Правда, и здесь существует достаточное количество спорных вопросов. Все же вначале можно по крайней мере считать окончательно уста-

новленным высшее разделение всего духовного содержания, согласно которому оно должно без остатка распределиться между тремя основными направлениями познания: познанием бытия, нравственным и эстетическим познанием. Между теоретическим и практическим познанием установлено твердое различие уже со времен Аристотеля; самостоятельность эстетического познания может считаться непоколебимо установленной со времен Канта. Для его доказательства нужно прежде всего согласиться на то, что науки — этика и эстетика — развивались с тех пор все в более решительной независимости друг от друга. Но окончательно решающим основанием является то, что вообще в каждой сколько-нибудь развитой человеческой культуре обе области проявляются в совершенно самостоятельных, независимых друг от друга творениях. Именно на факторе сознания, закономерность которого излагает этика, покоятся все многообразные формы человеческого общежития, как хозяйство, право, государство; глубоко отличны от них проявления другого, эстетического, фактора — произведения искусства и поэзии. Они достаточно ясно отличаются от первых уже одним тем, что не имеют никакого притязания на общеобязательность того рода, какую всегда требуют для себя нравственные установления. Обязаны ли эти последние своим существованием давлению жизненной нужды или высшей необходимости долга, — во всяком случае, эстетические творения возникают вполне свободно как от того, так и от другого; они не желают только служить ни тому, ни другому, они совершенно не поддаются оценке по тем критериям, которые годны для первых, они не признают никаких других законов, кроме тех, которые им одним присущи.

Скорее может показаться спорным, является ли наше деление исчерпывающим. Прежде всего в него прямо не входит широкая область *техники*. Весьма замечательно то, как мало внимания вообще обращали до сих пор в педагогике на эту большую и важную область. В век высшего развития техники, когда техническая работа получила такое общекультурное значение, как никогда раньше, и ее влияние дает себя чувствовать повсюду, когда она явно стоит на первом плане экономических, политических, а значит, и нравственных (под именем социальных) вопросов, в педагогической науке о ней говорят разве только мимоходом. Единственный среди великих педагогов, который при своем сильном и благородном интересе к социальным вопросам уделил технической работе полное внимание и отвел ей также и в теории подобающее место, был Песталоцци. Он делит все человеческое образование на три области, которые он охотно называет понятными, хотя весьма неточными именами, давая им популярное обозначение по органам головы, сердца и руки. Первая представляет область теоретического познания, вторая — область нрав-

ственности, для третьей мы могли бы ожидать эстетической области. Но на самом деле он имеет в виду техническую. Он называет ее «искусством», но это слово означает у него, как у древних *ars, techné*, не специально эстетически определенное творчество, но всякое «умение» и прежде всего простую ручную работу, причем эстетический фактор не забывается совершенно, но, во всяком случае, остается на заднем плане. Деление Песталоцци подходит, следовательно, очень близко к делению Аристотеля, который рядом с теоретическим и практическим разумом ставит в качестве третьего «поэтический», направленный на делание или творчество. Но уже трудность установить ясное отношение этой области к эстетической указывает на недостаток всего этого распределения. Область техники нельзя подвести ни под теорию, ни под практику, но она не является также только внешней связью обеих и не совпадает, с другой стороны, с художественным творчеством. Но, в свою очередь, и это последнее не может просто войти в широкие рамки технического творчества (как это имеет место у Аристотеля и Песталоцци), иначе мы просто могли бы в нашем первоначальном разделении заменить третью рубрику — эстетики — более широкой рубрикой техники. Искусство находится скорее в явной противоположности к чистой технике, как бы не нуждалось всякое искусство в технике и как бы не стремилось, с другой стороны, всякая техника возвыситься до художественности. Следовательно, здесь должен быть введен новый принцип деления, который затем будет равномерно распространен на все три различные вначале области. В самом деле, как теория и техника относятся друг к другу в области того, что есть и совершается, так в области того, что должно быть или совершиться, относятся друг к другу практический замысел и его осуществление на деле, равно как и в эстетической области художественное восприятие и художественное творчество. Мысль и действие — вот то новое противоположение, с которым мы здесь встречаемся. Если образование согласно нашему основному определению есть участие в общем деле культуры, то оно должно, очевидно, совершаться в этих двух главных направлениях, подобно вдоханию и выдыханию, а именно: с одной стороны, в форме простого понимающего восприятия, цель которого находится в самом воспринимающем, а с другой — в форме внешнего проявления и возвращения к общему делу, в форме самого того «произведения», которое как бы отделяется от нас и продолжает дальше действовать уже без нас. И то и другое в одинаковой мере необходимо для законченного человеческого образования, и каждое из этих направлений требует другого и в то же время само служит ему. Серьезная мысль желает испытать себя в действии, она хочет, создавая, сама влиять на общее дело. Это только два необходимо друг с другом связанных направления одного и того же основного процесса

духовного созидания. В качестве третьего между ними можно было бы еще вставить слово. Оно явным образом относится к обоим. Оно непосредственно выражает смысл и постольку едва ли может быть отделено от мысли; но именно потому, что оно его выражает, оно уже направлено наружу и является, следовательно, уже первым шагом к тому, чтобы то, что — невысказанное — было заключено в глубине мысли, стало действовать на общую жизнь и общее дело. Однако не всегда этот промежуточный член необходим; существенно важно в конце концов только общее противоположение между направлением во внутрь, к чистому сознанию, и направлением наружу, к создаемому делу.

Если мы применим теперь этот новый принцип деления к трем основным, строго друг от друга отличным по действующей в них закономерности областям человеческого духа, то в теоретической области мы придем прежде всего к давно известному, двойному значению слова «понимание», которое, во-первых, означает усмотрение и знание, а во-вторых, умение, т. е. умение что-нибудь сделать. Часто подчеркивали отношение знания к делу, сильнее всего, может быть, в период первых успехов «нового» времени, в особенности у практических англичан со времен Бекона и Гоббса. Конечно, в одностороннем преобладании техники заключается особенно грозная опасность. Внешнее произведение, которое должно быть только выражением и как бы отпечатком внутренней деятельности познания, пытается стать самостоятельным и хочет даже подчинить себе деятельность мысли, превратив ее в чисто служебное орудие. Таким образом, творческая сила становится подчиненной своему творению, «машине», до такой степени, что она под конец перестает верить в самое себя и даже возводит на степень догмата то, что, к несчастью, ей пришлось испытать на самой себе, — что человек вообще машина. Это вызывает затем реакцию с противоположной стороны: бездушность технической работы ведет к тому, что на работу смотрят с презрением, как на нечто, лишенное души и враждебное ей, и исключают ее из области истинно человеческого образования; человеческое образование считают слишком благородным для того, чтобы унизиться до «внешней» и «механической» работы. В наши дни оба воззрения часто сталкиваются друг с другом, но оба они в одинаковой степени противоречат основному положению гармонического образования. Против обеих сторон нужно подчеркнуть, что техническая работа составляет существенную и самостоятельную часть полного образования человека. Это вовсе не «утопия», но самый ясный вывод из основных законов человеческого образования, что каждую, даже самую незначительную, ручную работу можно и нужно оживить, поставив ее фактически в то отношение к святине человеческого образования, которое ей само по себе присуще и которое всегда сле-

дует удерживать в сознании. Вот насколько важно, чтобы за технической работой было обеспечено ее место в сфере человеческого образования. И к величайшим заслугам великого Песталоцци принадлежит то, что он это понял и проповедовал своему веку со всем своим убедительным красноречием. Одно его слово: «души не могут служить поденщиками» — должно было бы достаточно подействовать, чтобы этот чрезвычайно важный пункт не был впредь упущен ни в одной педагогике.

Этим уже сказано и то, что только одной своей стороной работа обращена к интеллекту. Умение основано, конечно, прежде всего на понимании закона предмета и в этом отношении самым тесным образом связано с теоретическим рассмотрением. Но, с другой стороны, работа как действие или деятельность не менее существенно относится и к практической области и подлежит, следовательно, практической и в конце концов нравственной оценке. Хорошо известное противоположение между *мыслью* и *действием* легко определяет здесь взаимное отношение сторон. Поэтому в понятии работы вполне правильно ощущается и смысл нравственного требования. Она представляет собою фактическое доказательство нравственного образа мысли. Но и эстетическое настроение души там, где оно сильно, не может исчерпываться одним восприятием и наслаждением, и оно стремится к деятельности художественного творчества. Таким образом, и с этой стороны приходишь к признанию за работой высоко педагогического значения; и наоборот: высшим требованием человеческого образования становится требование, чтобы всякая собственно человеческая работа была в согласии как с теоретическими и этическими, так и с эстетическими законами. В работе и творчестве полнее всего уничтожается, таким образом, внешнее разделение этих трех областей. Итак, если Песталоцци справедливо видел полнейшее соединение культуры ума и воли в воспитании способности работать, то мы, возвращая эстетическому фактору его равноправное место рядом с двумя другими, должны только дополнить этот взгляд таким образом, что идеально в работе дается конкретное соединение всех трех основных направлений сознания. Этим бесконечно повышается педагогическое значение работы, потому что в ней, таким образом, в определенном смысле объединяется все целое и все самое высокое человеческого образования.

Этим, пожалуй, был бы вполне очерчен весь мир человеческого образования; только религия могла бы еще потребовать самостоятельного места рядом или даже над всеми этими областями. Этот вопрос мы можем оставить здесь, как и выше, открытым или, самое большее, высказать следующее в виде простого утверждения: религия не прибавляет к царству духа никакой новой области, но означает скорее особый вид внутреннего отношения к целому духовного бытия. Она выражает собою

не какое-нибудь новое содержание человеческого образования, а только особое направление души при всяком познании, хотении и художественном восприятии, при всякой работе и внешней борьбе и при обратном сосредоточении в самом себе, откуда для педагогики вытекает одно особенно важное заключение, что, собственно говоря, не может быть преподавания религиозного, хотя возможно преподавание религии.

Этим обеспечено против возражений высшее расчленение содержания образования. Наша задача заключается теперь в том, чтобы понять также и внутреннее основание этого расчленения и вместе с основанием расчленения — основание единства и затем дальнейшего дифференцирования. Это значит, что в дальнейшем речь будет идти о построении миров-объектов — не как данных, но как образующихся; о законе, по которому совершается это построение в образовании духа.

Здесь более чем где-либо педагогическое исследование ведет в самую сущность философских вопросов; ответить на них здесь мимоходом, разумеется, нельзя; будет достаточно, если мы только формулируем принципы, поскольку они относятся к философии, и затем покажем, как они становятся педагогическими принципами, *принципами организации работы образования*.

Кто говорит об образовании, тот говорит не только о цели, но и о пути. Как образуется, т. е. каким путем создается, у каждого единичного духа весь мир духа? Но не об одном общем направлении пути спрашиваем мы теперь — оно дано одновременно с указанием цели, а об этапах пути или, вернее, о том общем законе, согласно которому они определяются как в каждом отдельном направлении воспитания, так и в соединении их всех. *Метод* — это слово, которое у Платона, Декарта и снова у Канта обозначает критическое направление философствования, становится благодаря Песталоцци руководящим словом в педагогике. И он уже ясно видел, что метод по самому своему понятию, в сущности, один и что метод образования в конечном счете не может быть никаким другим, как только методом познания, методом, по которому вообще создается объект в сознании. Поэтому метод педагогики, по существу, совершенно тот же, что и метод познания, как это было, в сущности, уже у Платона.

Допущение, что такой метод вообще возможен, составляет основную мысль той философии, которую открыл или, вернее, создал Платон, философии *идеализма*, которая заключается в основном воззрении, что только собственные законы самообразующегося духа могут быть теми законами, по которым строится мир или, вернее, различные миры объектов, мир природы — точно так же, как и мир нравственный, и мир искусства. Если бы дело обстояло иначе, если бы образование этих внутренних миров зависело от вещей, которые находятся вне и до всякого созна-

ния и только извне дают ему знать о себе, тогда была бы тщетной всякая попытка найти «путь» духовного образования для самого себя и указать его другим. Тогда совсем не существовало бы того, что можно было бы назвать таким путем; вещи сами делали бы все, и мы должны были бы держаться по отношению к ним в чисто выжидательном положении, потому что никоим образом нельзя бы было предвидеть, чего только они еще не вложат в нас. Но тогда все по необходимости оставалось бы для нас хаосом. Пусть сам по себе он был бы стройно упорядоченным миром, но если бы *мы* не были в состоянии заранее мысленно постигнуть его законы и сознать его как *наш* закон, то он оставался бы для *нас*, для нашего познания недействительным и для нас это было бы то же самое, как если б его не было совсем. На нас обрушивались бы только все новые и новые впечатления, которые оставались бы для нас без всякого отношения друг к другу и должны были бы так же быстро исчезнуть, потому что только благодаря отношению мы в состоянии их «сохранить», а отношение *существует* для нас лишь постольку, поскольку мы сами *установили* его. Отношение есть вообще работа нашего «рассудка»; «относить» — это и только это значит «понимать»; понято то, что поставлено в отношении. Все выражения, обозначающие понимание — понятие, суждение, умозаключение, доказательство и все остальное, что логика выставляет, как элементы понимания, — все это только выражения самых разнообразных видов отношения, которые и составляют понимание.

Внутреннее состояние новорожденного охотно представляют себе как состояние внутреннего хаоса, в котором без всякого порядка протекают одно за другим тысячи впечатлений и ничего не обрисовывается с определенностью, приблизительно так, как древние представляли первоначальную стадию внешнего космоса. Измышление космического хаоса есть в конце концов только перенесение наружу того, что, кажется, было пережито во внутреннем мирообразовании. Кажется, что здесь из хаоса образуется стройный мир таким образом, что сначала выделяется один элемент, затем другой, третий и т. д. и каждый приспособляется ко всем другим и как бы становится в общий строй. Так приблизительно описывает генезис познания Аристотель. Но в конце концов эта внутренняя космогония есть в такой же мере только наивный вымысел, как и внешняя. Пытаясь представить себе с точки зрения нашего, до известной степени развитого, сознания начальные ступени этого самого нашего сознания, мы мысленно вносим в первоначальную стадию многое такое, чего бы никогда не нашли там, если бы действительно оказались на этой стадии. В сущности, мы представляем себе наш теперь готовый мир снова превратившимся в развалины, другими словами, мы в мыслях ставим груды развалин на то место, где на самом-то деле только должно начаться

все построение; потому что мы действительно вынуждены мыслить наш готовый мир сначала опять распавшимся, чтобы перенестись при наших теперешних условиях в искомый начальный пункт познания. Но ребенок ничего не знает об этом нашем мире — ни о существующем в виде законченного целого, ни о превращенном в развалины, но он должен еще начать его создание с самого начала. Для этого дела он приносит с собою чрезвычайно деятельные силы; с самой ранней стадии мы видим его полным творческой деятельности; в самом деле, в элементарнейшей области он уже фактически выполняет все те основные функции мышления, которые мы выполняем более сложным образом над более сложным материалом. Он еще должен сначала установить все эти *отношения*, которые мы, как нам кажется, находим уже вполне готовыми, но которых мы себе не могли бы даже и представить, если бы они не были первоначально установлены нами самими, мыслящими согласно первоначальным законам нашего мышления.

Развитие этих первоначальных законов есть задача *логики*, поскольку дело касается теоретического познания, *этики* — поскольку оно касается практического познания, *эстетики*, поскольку — эстетического. Правда, очень распространено мнение, что именно это и составляет задачу психологии. Но на самом деле вопрос здесь ставится не о процессах, не о переживаниях познания, но о содержании, именно об основных *отношениях*, из которых вообще слагается всякое духовное содержание. Уже само понятие «содержание» обозначает единство многообразного, достигнутое посредством отношения. Временной порядок, в котором совершается это отношение отнюдь не есть первое, что подлежит исследованию, так как само время возникает лишь из последовательности ступеней, на которых между содержаниями устанавливаются разнообразные отношения. Первоначально не сознание дано во времени, но время в сознании, и для того, чтобы обоснование было радикальным, наше исследование должно дойти до того первоначального пункта, где еще совсем нельзя предположить никакого временного процесса в сознании. Следовательно, последнее радикальное обоснование метода, во всяком случае, не может быть психологическим.

Зато вполне правильно, что без отношения к времени закон метода не может стать *педагогическим* законом, ибо ход образования в самом деле не может быть описан иначе, как во времени, следовательно, психологически. Но последняя основа этого психологического описания сама относится к области логики или же этики и эстетики. В отношении к мышлению в более узком смысле этого слова эта мысль получает все большее и большее признание. Но ее следовало бы применить уже к простому восприятию. Именно для целей педагогики должно быть понято

с полной ясностью, что уже построение мира восприятий есть, по существу, логическая работа, руководимая теми же последними законами, что и развитое мышление. Восприятие это только развивающееся, т. е. творческое мышление. Мышление в отличие от восприятия есть в действительности, как это правильно выражает наш язык, только размышление, рефлексия, косвенное рассуждение, обдумывание, которое необходимо опирается на непосредственное мышление, т. е. на первоначальное созидание чувственного предмета, что мы обыкновенно и называем восприятием. На языке Канта это последнее составляет «синтетическую» работу мышления, а все остальное только «аналитическую», которая предполагает и в обратном виде выражает синтетическую, ибо «где рассудок раньше ничего не соединил, там он ничего не может и разложить», и это разложение не может сделать ничего больше, как только привести к ясному сознанию раньше произведенную связь. Разложение ведь не означает упразднения, уничтожения произведенных соединений, но только пристальное рассмотрение подобное тому, как если бы мы, по удачному сравнению Мендельсона, рассматривали предмет через увеличительное стекло. При этом части, которые раньше, казалось, сливались друг с другом, так что способ их соединения оставался неразличимым, выступают в определенном различии. Огромная ценность этого состоит в том, что связь, и именно определенный вид связи, не исчезает уже более из сознания, но с полной ясностью продолжает сознаваться как таковой. Синтетическая, т. е. творческая, деятельность мышления протекает на самых ранних стадиях без рефлектирующего сознания, без ретроспективных и обзирающих взглядов, которые на более простых стадиях мышления и не особенно нужны, но становятся все более необходимыми при его более высоких и более сложных операциях.

Таким образом, мы видим пред собой верный путь. Нужно найти законы синтетической и аналитической функции познания, которые в основе одни и те же. Эти законы, насколько они нам здесь нужны, достаточно исследованы. Для целей общей педагогики почти уже достаточно знать общий основной закон синтеза, который в обратном виде есть в то же время закон анализа, а из него уже нетрудно вывести важнейшие спецификации. Таким образом, мы почти сразу приходим к тому общему ходу «метода», в котором, как показало одно из прежних исследований, заключается сущность учения о ступенях преподавания, но значение которого, как это выяснится сейчас, далеко выходит за пределы этого специального вопроса.

Именно: синтез значит связь, а связь требует: 1) связываемых *элементов*; *многообразия*, по выражению Канта, т. е. многого и различного, а это последнее, в свою очередь, предполагает нечто (количественно или каче-

ственно) *единичное* (относительно единичное); 2) *соединения* этого многого в единое, этого многообразия в единообразии. Типичный пример дает *число*, которое представляет в наиболее чистой и прозрачной схеме основной ход синтеза вообще, заключая в себе: 1) единицу, 2) ряд: один, один и т. д. и 3) соединение одного и одного в два и т. д. Совсем не нужно сначала долго наблюдать или экспериментально исследовать процесс представления числа, но можно априорно сказать: таким и никаким другим способом *необходимо должно* происходить всякое представление количества, потому что в этом и состоит вообще количество; так, если я знаю, что к этой определенной цели ведет только один определенный путь, мне вовсе не понадобится сначала наблюдать и на основании разных указаний строить умозаключения, чтобы знать, что кто-нибудь действительно шел этим путем, если он достиг этой цели. Ценность специально психологического исследования о том, как образуются, например, представления чисел, от этого не уменьшается, но для решения основного вопроса о методе познания в нем нет необходимости, и для этой цели психологическое обоснование было бы излишним обходным путем, к тому же благодаря ему открылся бы источник для таких ошибок, которые не существуют для чистого логического, т. е. имеющего дело с одним содержанием, обоснования. Таким образом, выводы никогда не достигли бы той точности, которая может быть достигнута логическим путем и без которой совершенно нельзя обойтись при установке таких фундаментальных и богатых следствиями положений.

В описанном выше процессе заключается в то же время основной фактор в образовании *восприятий*: в выделении сначала численного единого, затем в прохождении ряда и, наконец, в объединении в одно целое, т. е. в единство, состоящее из единств; этот метод повторяется неограниченное число раз и находит себе применение на все более и более высоких ступенях таким образом, что то, что, с одной стороны, было целым, составленным из частей, с другой стороны — само становится частью более обширного целого. По этому методу совершается *временное* и *пространственное упорядочение* многообразия чувственных представлений, *ощущений* в целое, а именно в *представление*, а таких цельных представлений, в свою очередь, в более высокое целое. На этом покоится всякое представление *количества*: оно является, таким образом, самым внешним, но именно потому и самым ясным и общим методом, который понимающее сознание может и необходимо должно применять ко всему, что только существует в мире интеллекта. Но тот же закон имеет силу и для восприятия *качества* с тем только отличием, что то, что в количестве было чисто внешним периферическим охватыванием, здесь становится внутренним центральным объединением, которое логически представляет

ся как непрерывность «рода». Нумерически единичному в количестве — в качестве соответствует единичность, т. е. взятое в единичной определенности свойство, например, определенный цвет, высота тона и т. д.; количественному сложению в множество соответствует качественное сравнение, которое есть также различие и сличение в пределах одного ряда; соединению во внешнем целом — внутреннее соединение в высшем качественном единстве, соединение многообразного в единообразном, тождественностей в заключающей их в себе, более первоначальной тождественности, например, различных цветов — в цвете вообще, различных высот тона — в высоте тона вообще, одним словом, видов — в роде. Существенную разницу Кант правильно нашел в том, что в количестве высшее единство мыслится как происходящее из многообразного, в качестве же, наоборот, — как предшествующее ему, как логически лежащее в его основании и, следовательно, как источник многообразного.

Количество и качество, счет и сравнение суть, таким образом, два самых основных вида отношений; как таковые они хорошо известны формальной логике — именно под названиями объема и содержания понятий. Трехчленный период тоже известен как ход индукции (от единичного через ряд отдельных случаев к общему закону) и определения (посредством рода и видовых отличий, где наши три ступени явно заключены в роде, в различении ряда видов и в самом отдельном виде). Дальнейшее уже будет не просто синтезом, но синтезом синтезов, т. е. это будут не простые отношения, но отношения между отношениями; сюда относится, например, тот вид связи, который Кант обозначил именем категорий отношения и который определеннее он называет динамической связью; эта связь вообще может быть обозначена как отношение обусловливания. Наиболее известным ее видом служит причинная связь; Кант различает три вида отношений — субстанциальность, причинность и взаимодействие. На эту неизменную трехчленность, которую Кант проводит в каждом из четырех отделов своих категорий, угодно было смотреть, как на чисто внешнее ухищрение; на самом деле она имеет необходимое основание во всеобщем законе синтеза. Если категории суть основные виды синтеза, т. е. отношения многообразного к единству, в мысли, то всеобщий закон синтеза, закон отношения к единству в мышлении вообще, должен возвращаться всюду в существенно однородном виде. В каждом из своих основных направлений мышление нуждается прежде всего в каком-нибудь первом толчке, как своем исходном пункте, затем в правиле дальнейшего движения: такое правило может в своей общей и необходимой форме получиться только благодаря тому, что одни и те же акты повторяются неопределенное число раз и между этими повторяющимися актами устанавливаются отношения, которые, в свою очередь, должны повто-

ряться; наконец, последним является завершение, хотя бы относительное, такого рода: в нем как бы подведены итоги и хранится все до сих пор добытое достояние познания. Таким образом, мышление всякий раз достигает точки опоры, но она не служит остановкой, а сама становится исходной точкой для нового, подобного предыдущему, движения. Так получаются ряды и ряды из рядов, и в возможности нет конца этому движению, потому что каждый достигнутый конечный пункт может и должен стать новым началом для нового порядка рядов. Эту необходимую трехчленность «метода» Кант не открыл, не говоря уже о том, что он не изобрел ее: он только глубже проник в ее основание и тем самым в необходимость ее постоянного возвращения во всяком познавательном процессе какого бы то ни было рода, потому что всякое познание без исключения состоит в производстве синтеза. Во всяком случае, нелогично определять познание вообще как синтез и в то же время не признавать необходимости всеобщего господства этой закономерности, которая и есть только закономерность синтеза вообще.

Особенное внимание обратил также Кант на необходимое движение познающей мысли в цельных замкнутых областях познания — науках, весьма убедительно применив к ним закон трехчленности метода в своих «регулятивных принципах», которые он называет принципами однородности, спецификации и сродства. Дело в том, что всякое познание стремится, во-первых, к единству принципов, а во-вторых, к полному соблюдению всех различий, но для того, чтобы было возможно выполнить первое требование в соединении со вторым, в-третьих, установить всеобщую непрерывную связь, посредством которой всегда осуществляется высшее, более центральное, соединение. Эта последовательность ступеней ближе всего соответствует качественному синтезу; только целью здесь является не познание единичного предмета, а построение связи познаний в целую науку и последовательное развитие таких связей. Но не только для развития наук имеет силу этот закон, но и для какого угодно вообще развития. Само слово «развитие» есть только краткое выражение для той общей постепенности синтеза, в которой строится всякое познание, а вместе с тем и всякий предмет познания. Если поэтому развитие по праву считается принципом новейшей науки, то не следует только забывать, что это есть принцип логический и что всеобщая необходимость, которую ему приписывают, может быть доказана только в системе логических принципов. Г. Спенсер, типичный философ развития и в то же время единственный, который был до некоторой степени внимателен к логическому смыслу и основанию своего принципа, объясняет понятие развития так, как будто он его вычитал из кантовских регулятивных принципов (на самом деле он их, по-видимому, не знал), а именно как понятие прогресса от разъединен-

ной однородности к объединенной разнородности, и если мы спросим его об обосновании этого положения, то увидим, что он совершенно ясно строит его на априорной и притом именно логической основе. Он основывает свое положение на принципе, который должен служить «возможно большему объединению познания»; это значит, другими словами, что его обоснование фактически опирается не на что другое, как на регулятивные принципы Канта, которые не подчинены спенсеровскому закону развития, но, наоборот, господствуют над ним. Такого рода принципы не могут быть опытными положениями — нет, они принадлежат к той азбуке, при помощи которой мы, по прекрасному сравнению Канта, только и можем разобрать по складам явления так, чтобы прочесть их как опыт, т. е. к тем логическим основам, благодаря которым только и «делается возможным» опыт.

Но благодаря этому эти основы необходимо распространяются на все, что так или иначе может стать предметом нашего познания, будь то в виде конститутивных или хотя бы регулятивных принципов; они распространяются на теоретическую науку точно так же, как и на всякого рода технику, на технику природы и на технику социальную — на всю область практического познания, на развитие хозяйства и права и даже религии, литературы и искусства, на каждую сферу духовной жизни человека, а следовательно, на историю человечества во всех смыслах. Мы попытались развить это в самых общих чертах в § 18 «Социальной педагогики», но потребовалось бы, конечно, гораздо более обширное изложение для того, чтобы убедительно доказать всеобщую применимость нашего принципа. Поэтому здесь может быть только высказано в виде простого утверждения, что в этом принципе мы владеем абсолютно всеобщим законом, который управляет образованием в человеческом духе миров-объектов, а значит, и образованием самого человеческого духа в каждом из его многообразных направлений и, следовательно, должен быть пригодным к тому, чтобы организовать преподавание и воспитание вообще, в целом и в частностях.

И это конечное единство метода всякого преподавания и всякого воспитания тоже уже давно сознавали, по крайней мере в смутном виде. Оно явственно лежит в основе общеизвестного различения трех главных ступеней в образовании человеческого познания, которые обыкновенно обозначают именами старых душевных способностей — как чувственность, рассудок и разум. Чувственность всегда относили к восприятию единичного; рассудок — к обозрению рядов единичностей для установления связи между отдельными членами, к духовному прохождению (переход от ступени к ступени); разум — к искомому последнему центральному единству, в котором в конце концов должно объединиться для духовного взора все многообразие, как бы разрознено оно ни было, так что разум и единство для философов понятия взаимные. Можно сколько угодно смеяться над старыми спо-

собностями души; психология способностей, конечно, осуждена. Но здесь мы имеем дело совсем не с психологическим вопросом, а с логическим, а с логической точки зрения вряд ли кто-нибудь захочет оспаривать необходимое триединство синтетического процесса, а значит, и всего процесса мышления и познания, — триединство, которое скрывалось в старых психологических терминах как верное логическое ядро. Для нас в данном случае важнее всего то обстоятельство, что закон трехчленного движения синтеза все определеннее признается *основным законом педагогики*. В этом виде он уже явно встречается у Песталоцци; он же лежит в основании гербартовских ступеней преподавания; что же касается его логического характера и происхождения, то оно было определенно признано, например, Зальвюрком в его «*Didaktische Normalformen*». В самом деле, в этом законе мы имеем искомый всеобщий закон организации всего содержания образования, применимый к целому и к каждому отделу и подотделу, вплоть до самых малых, замкнутых в себе единств, применимый не только к каждому отдельному уроку (который не должен непременно совпадать с объемом учебного часа, но, смотря по обстоятельствам, может обнимать или только часть учебного часа, или несколько таких часов), но и к каждой части урока, вплоть до мельчайшего, сколько-нибудь самостоятельного шага познания, вплоть до разрешения каждого отдельного вопроса, встречающегося в связи данного урока. Этот закон выражает метод преподавания и воспитания вообще, потому что он выражает метод человеческого «*рассудка*», человеческого «*разума*» и даже человеческой «*чувственности*». В слове «*метод*», которое обозначает «*путь*» или «*ход*», в сущности, уже намечен этот всеобщий последовательный процесс познания, потому что всякий путь необходимо должен начинаться с какого-нибудь пункта и через последовательный ряд шагов вести к завершению, к цели.

Если сфера действия этого закона не ограничена, то он может быть применяем не только к последовательности ступеней в каждой отдельной области образования, но также и к объединению их всех. Здесь начало великой проблемы *концентрации* преподавания, концентрации работы воспитания вообще. Такая концентрация, как уже было замечено выше, может быть только тогда правильной, когда не стараются искусственным путем насильно установить известные отношения между уже готовыми отдельными областями образования, выдвигая и подчеркивая то здесь, то там случайно выступающие общие моменты. Это вовсе не нужно, потому что с самого начала один и тот же основной закон господствует над последовательностью ступеней во всех областях, от наивысших членов деления до самых мелких единиц. Таким образом, данной общей ступени развития интеллекта, а также воли и эстетического образования уже сама собой должна соответствовать известная ступень, например, математиче-

ского и естественнонаучного образования, а этой последней, в свою очередь, соответствует параллельная ступень образования лингвистического и исторического и т. д. Только так возможна здоровая естественная концентрация, но она будет возможна вовсе не в одном только виде, но в многообразных видоизменениях, подобно тому, как, прибегая опять к употребленному выше сравнению, по законам музыки возможна не *одна* только симфония, а много. В самом деле может преобладать то один, то другой главный голос, и в пределах одной симфонии могут сменяться голоса или целые сочетания голосов, созданные их естественным средством. Подведение всего под один общий шаблон было бы большим злом: монотонности следует избегать не меньше, чем дисгармонии. Но ее, наверное, можно будет избежать, если все время помнить, что ни один из существенных факторов человеческого воспитания ни на одной ступени не должен быть оставлен без внимания, но ни один также не должен явиться слишком рано или утвердиться слишком односторонне в то время, как другие факторы остаются без развития к вреду дела. Каждая из областей человеческого образования в самом деле достаточно богата и многообразна, чтобы допустить вариации в широких размерах; здесь также имеет силу общий основной закон — единство, но не через насилие над различиями, а через непрерывную связь, которую нужно между ними отыскать. Именно потому, что в конце концов все находится во внутренней связи со всем, всегда будет возможно указать на такую связь, которая не привнесена извне искусственными толкованиями. Впрочем, чем выше развитие, тем скорее можно будет предоставить самому учащемуся отыскивать связь, нет надобности каждый раз снова наталкивать его на нее извне. Часто взрослый в один и тот же период времени занимается зараз несколькими различными предметами, и переход от одного предмета к другому может быть часто с виду довольно резким и немотивированным; если только достигнуто внутреннее основание концентрации, если в самом себе найден центр, в котором связаны все сменяющие друг друга интересы, то нет надобности в какой-нибудь извне заметной связи. Чисто внешняя концентрация может быть нужна на низших ступенях, но здесь ее всегда легко создать, потому что имеешь и дело с немногими, весьма простыми и легко обозримыми предметами; она становится все более трудной, но, по указанной причине, и все более ненужной на высших ступенях.

Все до сих пор сказанное касалось организации работы образования по *содержанию*. И это, конечно, должно быть основной частью. *Деятельность* как воспитателя, так и воспитанника, как учащего, так и учащегося должна сообразоваться с предметом, и нельзя требовать, чтобы предмет сообразовался с субъективным моментом деятельности того или другого. Но можно предвидеть, что при правильной организации воспитательной

работы здесь не может быть никакого противоречия, потому что распорядок воспитательной деятельности обоих участвующих в ней субъектов должен подчиняться тому же основному закону, который распространяется на столь многие, вернее, на все стороны содержания.

Прежде всего мы имеем здесь дело не с двумя отдельными областями: с деятельностью воспитателя, с одной стороны, и с деятельностью воспитанника — с другой (если бы это было так, то прежде всего нужно было бы спросить, какая деятельность предшествует другой и определяет ее или как вообще приводятся они в согласие), но с самого начала мы имеем дело с их *общей* деятельностью. Следовательно, прежде чем рассматривать в отдельности деятельности воспитателя и воспитанника, мы должны остановиться на *образовательном общении* как таковом и искать для него закон.

Что этот закон опять-таки может быть только следствием нашего общего основного закона организации образования, вытекает уже из того, что общение вообще существует только в сознании отдельных лиц, связанных общением, но и в нем только оно необходимо создается и развивается. А это самосозидание, саморазвитие и есть то, что выражается нашим законом. Развитие, как уже замечено, есть только краткое суммирующее выражение нашего закона. Во всем, чему только можно приписать развитие, должна необходимо проявиться описанная выше всеобщая последовательность ступеней. Сравнение с созиданием тоже указывает сначала на закладку фундамента, затем на последовательное присоединение все новых и новых частей, все время надлежащим образом связанных с предыдущими, которыми они поддерживаются и, в свою очередь, поддерживают их сами, и так — вплоть до завершения всего здания. Таким образом, стоит нам только применить наш основной закон к понятию образующего общения, как на наших глазах тотчас же возникает целая система хорошо известных, но еще нигде до сих пор радикально не обоснованных и не выведенных педагогических понятий, которые одновременно охватывают области образовательной деятельности и *организации* образования и, ставя их в теснейшую связь, подчиняют обе области одному и тому же необходимому закону.

А именно, образовательное общение в полном ходе воспитания прежде всего необходимо пройдет три стадии, которые мы, применяя уже раньше вводимые и объясненные выражения, можем теперь прямо обозначить как стадии общения на почве чувственности, рассудка и разума. Это должно иметь силу для образовательного общения, потому что имеет силу для человеческого общения вообще. Следовательно, педагогика должна здесь прямо заимствовать свои понятия из более общей области учения об общественной жизни человека вообще. Первобытное состояние всякого человеческого общения есть чувственное общение, общение непосредственных

взаимных чувствований, общение совместной и взаимно обусловленной жизни, какая существует между матерью и грудным ребенком или в ордах еще наполовину звероподобных людей. Этот вид общения есть самый тесный, но и меньше всего развитой, и если бы дело должно было ограничиться им, то вряд ли было бы вообще возможно дальнейшее развитие. Но по мере того, как развивается сознание и расширяется духовный горизонт, этот вид общения перестает быть единственно возможным и на его место становится другое, более посредственное, именно опосредствованное рассудочной рефлексией, общение, которое наиболее ярко проявляется в форме правового общения. С кем я связан на почве права, с тем я чувствую себя связанным не просто, не «естественно» (где имеется налицо естественное общение, там нет необходимости в искусственном правовом общении), но там я связал себя особым актом воли («договором», по учению естественного права) искусственно и намеренно для того, чтобы стала возможной и действительной такая совместная жизнь, которая без этого не имела бы места. Такого рода общение (которое правильнее называть «обществом» в отличие от настоящего общения) было бы только внешним, насильственным; я должен сделать над собой известного рода насилие для того, чтобы со своей стороны поддерживать этот порядок даже там, где он уже не отвечает моим непосредственным интересам, и если бы я пожелал в отдельном случае уклониться от него, то я должен был бы испытать на себе насилие со стороны других, которое заставило бы меня вернуться к соблюдению своих обязанностей. Теперь понятно, почему от понятия права неотделимо понятие принуждения. Но именно потому и не следует останавливаться на этой стадии общения, а нужно видеть в ней только переходную (хотя и совершенно необходимую) ступень к высшей и последней ступени «разумного» общения, тоже добровольного и сознательного, но теперь уже ставшего второй «природой». Такое общение необходимо и возможно, потому что само по себе все духовное находится в связи и стремится к единству, но требуется все более и более высокое развитие духа и воли для того, чтобы прочно укрепить в себе и сделать господствующим это объективно обоснованное единство. Поэтому неизменным идеалом является требование, чтобы со временем не существовало никакого внешнего юридического принуждения, потому что общение людей, начиная с первого чувственного корня и вплоть до полного развития разума, должно быть так установлено, чтобы не было надобности ни в какой внешней силе. Это в целом, правда, неосуществимо, потому что сами задачи, на которые должна распространиться деятельность на почве общения, возрастают до бесконечности и, следовательно, всякий раз снова нужно создавать *общение* для новых областей духовной деятельности. Но вполне осуществимым является требование, чтобы то, что сначала могло быть достигнуто только

посредством известного насилия, впоследствии постепенно становилось само собой понятным и не нуждающимся ни в каком принуждении.

Таков, следовательно, в самых грубых чертах ход развития общения вообще. Что таков же ход развития образующего общения в частности — для этого теперь уже не нужно какого-нибудь подробного обоснования. Ведь этот ход развития общения сам есть, так сказать, ход образования всего человечества в целом, и, по существу, это тот же процесс, который повторяется только в пределах все более и более тесных соединений и, наконец, в самом тесном соединении двух лиц. Таким образом, легко можно узнать те же три стадии в ходе воспитания отдельного человека. Первоначальное воспитание, обыкновенно домашнее, в самой чистой своей форме являющееся в наиболее тесном единении между матерью и грудным ребенком, обнаруживает в почти чистом виде чувственный тип. Но все более и более становится необходимым внешнее урегулирование, имеющее более правовой характер, а на определенной, средней, ступени, ступени школьной дисциплины и школьного преподавания, оно становится даже преобладающим. Школа по виду общения соединенных в ней совместной деятельности лиц есть именно союз по типу правового общества, и это без всякого отношения к тому, что она устраивается и управляется государством, общиной, церковью — словом, каким-нибудь уже существующим правовым союзом. Но человек не должен всегда оставаться в школе, она должна быть только переходной ступенью. Он должен перерасти принудительное руководство не для того, чтобы уклониться от общения вообще, но чтобы сообразно собственному пониманию и своей разумной воле сохранить в себе сознание общения и развить его до такой степени, чтобы оно не нуждалось больше ни в каком внешнем принуждении. Но и этой высшей форме общения соответствует самостоятельный тип организации образования — высшая школа в самом широком смысле, свободное образование взрослых вообще, которое, в сущности, есть самообразование, но самообразование посредством общения. «Свобода» — вот самое обычное название для третьей степени. Раньше чаще говорили о «разуме». Кант соединяет оба понятия в понятии «автономии»: ты должен сам предписывать себе закон и не нуждаться больше в предписании извне (что означает «гетерономия»).

Таким образом, мы видим, как из основного закона образования в применении к понятию образовательного общения вытекают существенные формы организации образовательной работы, именно три известных основных типа: домашнее образование, школьное и свободное образование взрослых; эти типы, соответствуя закономерному ходу развития каждого отдельного человека — от чувственности через рассудок к разуму, представляют последовательный порядок, который нормально проходится каждым именно в этой временной последовательности.

Другой ряд основных педагогических понятий получится, если мы применим тот же закон к более узкой области — к отношениям между *отдельным* воспитателем и воспитанником как вообще, так и в отдельных подробностях, вплоть до малейших отдельных актов воспитания и преподавания, и затем к той деятельности, которую при этом проявляют как воспитатель, так и воспитанник. Прежде всего между тем и другим должно возникнуть взаимное «чувствование», должна образоваться какая-либо степень совместной чувственной жизни, даже жизни друг в друге. Воспитатель, будь он даже только школьным учителем, должен стать другом воспитанника. Иначе они будут противостоять друг другу, как два врага, между которыми, правда, возможно внешнее соглашение, в силу которого они будут уживаться друг с другом, раз это необходимо; тогда в воспитаннике слишком легко укрепляется желание при малейшей возможности и со своей стороны дать почувствовать, каково это — все время подчиняться воле другого, совершенно чуждого нам лица. Тогда общение становится адом, в то время как его можно было бы сделать раем, и в гораздо большей степени для воспитателя, в особенности для школьного учителя, чем для воспитанника, потому что каждый ученик в отдельности очень скоро изучит слабости воспитателя, будет наружно его удовлетворять, а в остальном поступать по-своему. Это печальная истина, что в наших школах отношения между учителями и учениками в большинстве случаев складываются именно так. Этому способствуют многочисленные обстоятельства, которые не так легко устранить. Здесь не место заниматься этим вопросом; в этих попутно высказанных соображениях мы хотели только в более конкретном виде представить то, что абстрактно прямо вытекает из нашего принципа, а именно, что непосредственное чувствование и даже некоторая сердечная связь между учителями и учениками в школе, а тем более между родителями и детьми дома есть наипервейшее условие для того, чтобы вообще было возможно истинно человеческое воспитание. Конечно, даже и при самых сердечных отношениях между воспитателем и воспитанником не все может устроиться само собой; кое-что, по крайней мере вначале, может быть достигнуто только принуждением, причем в организационной форме школы; так же, как в правовой организации более крупного общения внешнее принуждение легко получает ненормальный перевес над естественным единением, совершенно обойтись без него нельзя и в детской. Но целью всегда остается автономное общение, где входящие в его состав члены в свободном обоюдном уважении все желают одного и того же, а именно благотворного влияния друг на друга, которое на этой ступени необходимо бывает взаимным. Вот какую цель должно иметь с самого начала перед глазами образовательное общение и все больше и больше проводить ее в сознание развивающегося в нем лица.

Достаточно нескольких слов, чтобы показать теперь, что и каждое отдельное воспитательное воздействие, будь то теоретическое обучение или нравственное влияние на волю, или даже пробуждение эстетических вкусов и способностей, проходит с закономерной необходимостью тот же последовательный ряд ступеней. Прежде всего должно быть достигнуто *чувствование* не вообще, а чего-нибудь вполне определенного, что в данный момент предстоит ввести в сознание воспитанника, другими словами, нужно установить с ним общение непосредственного *интереса* к этому определенному предмету. Проникаясь таким образом общим интересом, они тем самым уже подготовлены к общей деятельности, которая предназначена к тому, чтобы поднять воспитанника в данном вопросе на одну ступень выше. Устанавливается прямое *сотрудничество*, в котором работа одного точно определенным образом влетается в работу другого, так что работа одного должна сообразоваться с работой другого, и обратно. Например, учитель дает определенное указание, которое учащийся должен тут же исполнить; он водит, например, его руку вверх-вниз — тонкий штрих, толстый штрих и т. д. Если ученик не делает того, что нужно, то учитель должен поправить его и в случае нужды даже насильно заставить его работать как следует, и, может быть, вначале не обойдется даже без наказаний и слез. Наконец, упражнение удается, и принуждение и строгие правила становятся все менее и менее необходимыми для этой определенной работы, которая все более и более делается сама собой; «искусство» стало «природой», но природой возвышенной; учащийся делает теперь сознательно и произвольно, от себя, то, к чему раньше его нужно было принуждать, он радуется тому, что приобрел известное умение и охотно и с интересом упражняется в нем даже без приказания. Но теперь становится необходимой еще одна своеобразная форма работы учащегося — *критика*. Нужно, чтобы работа удавалась все лучше и лучше, нужно пробудить желание и умение самому снова и снова проверять сделанное — исправлять недостатки и постоянным упражнением и неустанной критикой закреплять и все более улучшать уже достигнутое. Теперь воспитанник уже не только ведомый, но он идет вместе с прежним руководителем по тому же пути. И для последнего будет лучшей наградой за его труды, если прежний ученик теперь уже сам найдет кое-что такое, чего он не видел и, таким образом, в свою очередь научит его чему-нибудь. Этим образовательное общение достигает своей вершины: мы находимся на ступени «разума», воспитание исполнило свою задачу. Оно может устремиться к новым задачам, все более и более широким, но при каждой новой задаче повторяется аналогичная последовательность ступеней, пока еще возможно дальнейшее движение, причем на общем пути один стоит впереди другого и должен следовать за ним. Не трудно изложить,

и раньше уже было мною изложено только в более узком применении к руководству воли (Socialpädagogik, § 23; ср.: Allgemeine Pädagogik, § 16), как должно при этом закономерным образом слагаться поведение воспитателя и воспитанника в отдельности.

Вообще здесь могут и должны быть даны только как бы названия глав, потому что вопрос касался общего плана педагогики, а не ее подробного изложения. И в этих намеренно ограниченных пределах многое в настоящем могло быть только намечено. Такое тесное соединение многих, по-видимому, очень далеких друг от друга вещей казалось мне полезным потому, что оно дает известное представление о том, как из одного конечно-го закона выводятся посредством строго необходимой дедукции почти все основные понятия педагогики, как, следовательно, этот закон как бы заключает в себе, подобно ореховой скорлупе, всю педагогику, как на нем обосновывается строго законченное единство всей педагогической работы со всеми ее разветвлениями. Пусть некоторые отдельные частности подлежат поправке, пусть считают все это построение слишком «прямолинейным», пусть за самим принципом не признают той достоверности и плодотворности, которую ему приписываю я, — нашей ближайшей задачей было здесь вновь пробудить и вызвать к жизни пропавшее в широких кругах понимание задачи *принципиального оправдания педагогических основных понятий*. Педагогика до тех пор не будет существовать как наука, пока даже свои верховные руководящие понятия она будет черпать исключительно из практического опыта. Таким путем вообще невозможно достигнуть цельных и ясных основных понятий, и педагогика, во всяком случае, никогда не достигнет таким образом полной свободы и автономии. Она выпускает из рук кормило и отдает себя во власть ветров и волн.

Это возвращает нас к нашей основной теме: теоретическое обоснование педагогики есть дело *философии*. Если она не в состоянии оправдать свои основные понятия перед этим верховным трибуналом, то она и не может существовать «как наука». Вместе с тем она не сумеет обеспечить себе внешнее положение в общей системе наук, которого она и в самом деле не могла до сих пор достигнуть и на которое она имеет поистине законное притязание. Впрочем, наше требование не в меньшей степени, может быть даже в большей, относится к самой философии. В своих собственных интересах она не должна уклоняться от обязанности доказывать на деле значение и творческую силу своих принципов, в особенности в применении к проблемам человеческого образования. Она хочет быть наукой духа или, по старомодному названию, учением о разуме, но нет человеческого духа, нет человеческого разума, который не находился бы в процессе становления на пути к бесконечному, а значит, в процессе вечного «образования».

Но после того, как удовлетворительно выполнено это первое и самое настоятельное требование: заложить фундамент педагогики посредством строгой дедукции ее основных понятий, — она в дальнейшем может развиваться так конкретно, так эмпирически и практически, как это только возможно. Она может тогда вступить *in medias res*, начиная с самых ранних духовных приобретений детской жизни. Затем шаг за шагом следить за постоянным развитием образовательного общения от семьи через школу до свободной жизни взрослого и обращаться при этом за советами к практике, пользуясь ею в возможно более широких размерах. Здесь неограниченный простор для индуктивных, а также психологических исследований, и я всегда был весьма далек от желания сузить эту сферу специальных педагогических исследований; только нужно работать со строго разработанными и как следует проверенными основными понятиями, для того чтобы заранее овладеть той азбукой, при помощи которой только и можно разобрать по складам явления так, чтобы прочесть в них опыт; подчеркнуть и развить это требование Канта и здравого разума — вот в высшей степени настоятельное требование, с которым философия должна обратиться к педагогике.

Это приводит нас к последнему положению, которого здесь нельзя обойти молчанием, а именно: что как раз философия должна составлять основу научной подготовки учителя и воспитателя. Это вынуждает бросить взгляд вообще на вопрос об *образовании учителя*, с чем, по существу дела, связан дальнейший вопрос о *вспомогательных науках педагогики*.

V. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКИ И НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

После всего вышеизложенного только что высказанное положение не нуждается в подробном обосновании. Наука об образовании человека должна покоиться на науке о человеке, а высшее научное самосознание человека, познание основных законов своего собственного существа и развития и составляет задачу философии и притом философии во всех ее частях, особенное значение которых для обоснования учения о воспитании мы выясняли. Но к необходимой подготовке для воспитательной работы причисляется еще многое другое; следовательно, прежде всего возникает вопрос: как относятся эти дальнейшие необходимые элементы подготовки педагога к основному требованию философского образования?

Прежде всего изучение психологии, как выяснилось уже выше, ведет к изучению физиологии, а это последнее принадлежит к более широкой

области изучения физического человека, *физической антропологии* вообще. И так как в воспитании особенного внимания требует сохранение физического здоровья и уход за болезнями, то для педагога преимущественное значение имеют гигиена и определенные отрасли медицины, в особенности психиатрии. Все это принадлежит к обширной области биологических наук и требует поэтому хотя бы общего понятия о законах органической жизни вообще.

С другой стороны, для педагога еще важнее науки о человеческой *культуре* — и именно в двойном направлении — онтическом и генетическом, т. е. систематическом и историческом. *Историческая* точка зрения более конкретна, так как человеческая культура конкретно существует только в истории: она возникает и развивается всегда как культура данного народа и века, и в этот процесс прямо входит и со своей стороны воздействует на него сама воспитательная работа. Поэтому отношение педагогики к истории кажется особенно тесным. У обеих до известной степени одно и то же содержание — развитие человека от младенческого возраста до вершин человеческой жизни. Как же относится вытекающее из этих соображений историческое обоснование педагогики к философскому? Оба в конечном счете сливаются в одно. Ведь духовный образ человечества, который создает философия на основании науки, нравственности, искусства и религии, падает к ней не с неба, но заимствуется ею как проблема из истории. Только на историческом материале может философия доказать то, что она выставляет как основные законы духовного созидания. Наоборот, истинное содержание истории, то, которое имеет значение для педагогики, и составляет как раз то содержание, которое извлекает из истории философия. Таким образом, у истории философии и объект один и тот же, как бы ни были различны в обеих науках метод и направление исследования. Но для педагогики имеет значение не своеобразное направление исторического исследования: это последнее дает лишь материал для философской переработки и только благодаря ей содержание истории может быть прямо использовано для целей педагогики.

Что касается до систематической области, то здесь особенное значение получает для педагогики *учение о государстве*. История охватывает собой все стороны человеческой культуры; все же под историей подразумевают преимущественно историю государств, очевидно, потому, что жизнь государства в известном смысле заключает в себе всю совокупность данной культуры. Но культура и воспитание — одно, они развиваются только на почве человеческого общения, и, наоборот, на них основывается и благодаря им сохраняется и развивается всякое человеческое общение. Если государство и не есть единственная форма общения, то оно, во всяком случае, по крайней мере в идее, есть его высшая форма, включающая в себя все другие.

И в самом деле можно исторически показать тесную связь между учением о воспитании и учением о государстве. Никто из великих педагогов не мог обойтись без того, чтобы не поставить идею воспитания в самую тесную зависимость от идеи государства. И как бы резко ни противоречила этому порой действительность, в идее навсегда остается верным, что целью государства является воспитание к высшей человечности, а целью воспитания — образование истинного государства, государства идеи. Философы должны бы были быть царями, цари — философами, так выразил это в резкой форме Платон; это положение требует только расширения: воспитание, создание и сохранение духовных миров — вот что должно быть верховной целью государственного строя, все его другие необходимые условия должны строго подчиняться этой последней цели. И, наоборот, такое государство было бы в то же время идеальным воспитателем, и нужно постоянно стремиться к тому, чтобы оно могло стать таковым. Конечно, чем более удалено существующее государство от этой своей идеальной формы, тем в меньшей степени может оно заведывать всем воспитанием. В действительности то и другое — чисто гуманное воспитание и чисто гуманное государство одинаково существуют только как идея, т. е., как бесконечная задача, но как таковые оба они — одно, и так как наука имеет дело именно с идеей, т. е. с проблемой, то и наука о воспитании и о государстве должна быть в известном смысле одной наукой; так оно и есть фактически, особенно ярко у Платона, но, в сущности, и у всех других философов.

Таким образом, становится ясно, как серьезно должен отнестись к своему собственному человеческому образованию тот, кто хочет воспитывать людей, как глубоко и широко должен он заложить его основы. Конечно, нельзя требовать, чтобы он владел всеми перечисленными здесь науками, а к ним свободно можно было бы прибавить еще несколько — в их тончайших разветвлениях; даже и в том условном смысле, который единственно допустим, это истощило бы силы даже самого даровитого человека, так что для самой педагогической работы их почти не осталось бы. Но вполне возможно проникнуть во все эти области знания настолько, чтобы ясно видеть внутреннюю связь проблем и быть, таким образом, в состоянии всякий раз, когда этого требует какая-нибудь специальная задача воспитания, ориентироваться в каждом из вышеуказанных направлений. Это возможно именно потому, что, чем глубже вникать в суть дела, тем более выясняется, что все эти области в корне связаны друг с другом. Раз понята эта связь, то множество частных свободно может отойти на задний план.

Все эти отдельные соображения приводят к основному требованию серьезного философского образования. Оно уже само собой приведет к ко всем упомянутым вспомогательным наукам, из которых ни одна не может серьезно помочь педагогу, если он не проникнет в нее до той

точки, где она опять входит в философию. Поэтому педагога не следовало бы подвергать специальным испытаниям во всех раньше указанных частных науках, но в отношении теоретической подготовки было бы вполне достаточно назначить ему испытание, правда, очень серьезное, в философии, а остальное должно бы было быть предоставлено практической педагогической подготовке.

Теперь спрашивается, как достигнуть требуемой теоретической подготовки и как связать с ней поистине не менее важное практическое образование?

Кто вполне выяснил себе размеры и серьезность тех требований, которые мы предъявляем к теоретической подготовке, тот не станет сомневаться в том, что для нее необходимо значительное время напряженной работы, работы, которая не должна быть нарушена слишком ранним наступлением практической подготовки. Но этим уже сказано, что единственным подходящим для этой работы местом может быть университет.

Здесь возникают, правда, большие практические затруднения. У нас подготовка к должности учителя народных школ совершенно отлична по существу и внешне отделена от подготовки к должности учителя высших школ, в то время, как, по существу дела, есть только основание для того, чтобы они имели различный объем, но вовсе не отличались по содержанию и не были внешне отделены друг от друга. Что такое положение вещей не может быть более терпимо, это лучше всего сознают те, кто непосредственное всего ощущает на себе недостатки современных учреждений, именно народные учителя. Они все больше и больше начинают понимать, что весь семинарский способ подготовки не соответствует постоянно растущим задачам народного воспитания. Правда, можно было бы как-нибудь расширить теоретическую часть семинарского образования так, чтобы оно все более и более приближалось к высшему образованию — при существующих в Пруссии школьных порядках, прежде всего к высшей реальной школе. Но тогда было бы гораздо проще вообще заменить в этом отношении семинарию высшей реальной школой, так что на долю семинарии осталось бы фактически только введение в практическую педагогику. Но пока семинария будет существовать в теперешнем своем виде, до тех пор не замолкнет требование, чтобы ее во всех отношениях недостаточное теоретическое преподавание было, по крайней мере факультативно, дополнено добавочными занятиями в университете¹².

¹² Это требование было высказано в наиболее резкой форме на собрании немецких учителей в Кенигсберге в январе 1904 г. По этому поводу собраны также мнения учителей высших школ, которые составили целую брошюру (Zum Universitätsstudium der Volksschullehrer, von B. Hofmann, Pad. Bl. f. Lehrerbildung,

Теоретическую подготовку к учительской должности должен будет, таким образом, взять на себя в конце концов университет, и она не может быть различной по существу для народных учителей и учителей высшей школы, потому что и от народного учителя с полным правом требуют философски углубленной теоретической подготовки, основанной на самостоятельных взглядах, т. е. на научном изучении. Это, вероятно, вообще неразрешимая задача (во всяком случае, теперешней семинарией она не разрешается) — развить одновременно с введением в учительскую практику ту неограниченную широту научного интереса и понимания, тот дух самостоятельного искания и исследования, который составляет жизненную стихию общего научного образования, а тем более философского образования, в котором педагог нуждается прежде всего; местом для такого воспитания может быть прежде всего более высшая школа, а затем университет. Уже вероисповедный характер теперешней семинарии и ее прямо принципиальное отделение от общей, научной, социальной и художественной культурной жизни нации делает для нее окончательно невозможным удовлетворительное разрешение этой чрезвычайно важной задачи педагогической подготовки.

Весь смысл и отличительный характер теперешней семинарской подготовки заключается в том, чтобы возможно кратчайшим путем довести до практической деятельности. Это сокращение достигается главным образом тем, что все содержание преподаваемого учения принимается как данное и усваивается поэтому без самостоятельного понимания его научных основ, без возможности подвергнуть его собственной основательной проверке, а затем все силы обращаются на технику учебного преподавания. Нельзя допустить, чтобы к такому явно превратному пути пришли из действительного убеждения, что он и сам по себе самый правильный. Но нужно было как-нибудь удовлетворить непрременную потребность в народных учителях, вызванную принципом всеобщего обязательного обучения, и казалось, что эта система сокращенной подготовки есть самый легкий и дешевый способ хотя бы на время обеспечить ее удовлетворение. Бросающийся в глаза недостаток научно и философски разработанного учения о содержании образования в господствующей теперь на практике педагогической теории есть, в сущности, только следствие и симптом этой ошибочной практики учительской подготовки. Теория, которая хотела прямо служить этой

Erg.-Heft 3, Gotha, 1904). Я охотно пользуюсь представившимся мне здесь случаем, чтобы несколько подробнее обосновать свое мнение, высказанное тогда в краткой форме. Ср. дальше: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen (Marburg, 1905), § 42. (Не все эти и последующие соображения Наторпа применимы к положению вещей у нас. Но не трудно перевести их и на наш язык. — *Ред.*)

существующей практике, конечно, не должна была заниматься построением и развитием такого учения, на которое в этой практике, очевидно, не было никакого запроса и для которого в ней не было никакого возможного применения.

Здесь не поможешь делу предложением частичных улучшений, но должна быть изменена вся система. Преподавание без самостоятельно достигнутого понимания, без свободной проверки основ того, чему учат и почему учат, есть, где бы оно ни велось — в народной школе или высшей, безжизненное и, следовательно, обреченное на бесплодность дело. То, что не имеет жизни в самом себе, не может и производить жизни. Самая изоциренная техника сообщения учебного материала не может вдохнуть в него жизни, которой оно не имело в душе самого учащего, а в его душе содержание учения может быть живым только тогда, когда он сам проникнет в его глубину, т. е. когда он будет научно понимать его в том объеме и даже несколько больше, в каком он должен преподавать его. Это почти невероятное заблуждение, когда воображают, что это в меньшей степени относится к элементарным началам наук, чем к их высшим ступеням. Кто так думает, тот сам, вероятно, не постиг даже элементарных начал педагогики со времени Песталоцци — или, может быть, вернее сказать, со времени Платона? Ибо в том и состоит самое элементарное педагогическое воззрение, что все заключается в элементарных началах, что они составляют фундамент и что поэтому для их-то уразумения и требуется самое радикальное, доходящее до последнего корня и, значит, уже не только научное, но философское проникновение. Но оно может быть достигнуто не иначе, как путем собственного свободного размышления под руководством самостоятельных исследователей, стало быть, в университете как единственном образовательном учреждении, устроенном именно по этому принципу. Без этого и техника обучения остается без фундамента, ведь мы уже знаем, что его законы совершенно тождественны с законами, по которым строится всякая наука, каждая в отдельности и все вместе в их конечном, центральном единстве, и не только науки, но и все вообще творения человеческой культуры. Общий закон порядка ступеней всякого преподавания и всякого воспитательного воздействия и, пожалуй, еще больше его применение к отдельным предметам и их внутренней связи друг с другом, на чем только и может покоиться нормальная концентрация, — это и все дальнейшее остается непонятным или, вернее, безнадежно извращается, если нет глубокой и широкой основы философского образования. И, таким образом, техника преподавания превращается не только в мертвую передачу, в какое-то тупое, но порою даже прямо в bestолковое и бессмысленное занятие.

Новейшая прусская реформа семинарского преподавания, очевидно, исходила из некоторого понимания этих отношений; она явно стре-

мится к исправлению порядков именно в этом требуемом здесь направлении. Но именно поэтому она и встречает во всей старой семинарской традиции упорное сопротивление. К сожалению, она, кажется, до сих пор в большей своей части находится только на бумаге. Но если бы ей удалось на деле осуществить свои требования и, как это несомненно входит в ее планы, повлечь за собою дальнейшие реформы в том же направлении, то тем самым семинария так значительно приблизилась бы к высшей школе и университету, что ее самостоятельное существование наряду с ними все более и более теряло бы свое основание.

Если бы за основательную разработку содержания учения взялись со всей серьезностью, то прежде всего обнаружилось бы, что теоретическая подготовка и в самой тесной связи с ней все изучение теоретической педагогики, которое еще нужно углубить, не может идти рука об руку с введением в учительскую практику, но должно предшествовать ей. Но тем самым ход подготовки народного учителя до такой степени приблизился бы к образованию учителя высшей школы, а разница так явно свелась бы к чисто количественной, что внешнее разделение — при и без того полной свободе и дифференцированности университетского преподавания — стало бы совершенно бессмысленным и бесцельным, а отсюда уже само собой вытекало бы как неизбежное следствие перенесение в университет всего теоретического образования, также и народного учителя.

С другой стороны, в подготовке учителя высшей школы нет в настоящее время более крупного пробела, чем отсутствие достаточно солидного технико-педагогического навыка. То, что в этом отношении дает так называемый семинарский год, очевидно, не может удовлетворить более строгим требованиям. Но, во всяком случае, совершенно неверно, что отношение между собственной разработкой содержания учения и практической деятельностью учителя является как раз противоположным для учителей обеих категорий. Наоборот, единственно правильным был бы такой порядок, чтобы те и другие сначала заканчивали до известного пункта теоретическое изучение предмета, прежде чем применять это изучение на практике к делу собственного преподавания.

Все эти соображения вместе ведут к требованию *общей семинарии* для учителей обоих родов, для введения в практику школьного преподавания. Эта семинария не должна быть непременно введена в состав университета, будь то в качестве нового отделения уже и без того чрезмерно обремененного философского факультета или в качестве нового, пятого или шестого, факультета, но она должна находиться в университетском городе и быть в такой связи с университетом, чтобы в ней вместе с наиболее опытными педагогами работали профессора университета, так, чтобы в ней преподавались не только философия во всех ее отраслях, психоло-

гия и важные для педагогики отделы медицины, социальные науки и история, но также и дидактика всех главных учебных предметов и чтобы все это преподавалось столько же с научной точки зрения, сколько и с технической школьной, и притом начиная с самых низших ступеней элементарного преподавания. Для поступления в семинарию будущий народный учитель должен был бы представить аттестат зрелости какой-нибудь средней школы, большей частью реальной школы; для своего дальнейшего теоретического образования он мог бы обратиться к определенным курсам в университете, и от каждого зависело бы углублять эти занятия, смотря по своим силам, дарованиям и свободному времени. Может быть, отчасти все это возможно совместить с упражнениями в семинарии, направленными непосредственно на учебную практику, а потому преимущественно практическими; но для того, чтобы быть допущенным на эти практические курсы, нужно сначала достигнуть известной, требуемой от всякого ступени в усвоении содержания учения и доказать это на особом испытании. А будущий учитель высших школ должен был бы, во всяком случае, закончить раньше свои теоретические занятия в университете, которые не допускают никаких сокращений или нарушений преждевременными практическими упражнениями, и доказать свою зрелость на теоретическом испытании прежде, чем он примет участие в работах семинарии. Последние можно было бы закончить в таком случае в два года (соответственно теперешним семинарскому и пробному году), так что это не удлинит бы времени подготовки. Двух лет было бы достаточно и для школьного учителя с его гораздо лучшей, чем теперь, теоретической подготовкой. С семинарией должна быть связана не только одна школа для упражнений, но целая система таких школ, и при всех этих условиях ничто не могло бы препятствовать предложению Вильмана, чтобы и будущий учитель средней школы прошел сначала элементарный курс. При таком устройстве, не говоря о других неисчислимых преимуществах, теоретическая и практическая педагогика могли бы так работать рука об руку и вступить в такое плодотворное для обеих общение, как это теперь даже отдаленно невозможно.

Все это, конечно, далекие, может быть очень далекие, цели. Но их нужно себе поставить, потому что современное положение не может длиться долго. И то, что может быть временно улучшено без изменения всей основы, всегда будет носить характер жалкого паллиатива. В распоряжении народного учителя, у которого семинария больше пробуждает, чем утоляет, жажду научной постановки, имеется теперь только одно средство — в виде дополнения посещать университет, и то в исключительном случае и под условием некоторых затрудняющих ограничений. Он должен тогда прервать и отсрочить свою службу в школе на два, на три года или больше; он найдет, что его семинарская подготовка недостаточна как раз для тех университетских

предметов, которые для него всего важнее, и что эти недостатки могут быть хоть несколько восполнены только при большей, чем средняя, выдержке и силе, поэтому он только в самых редких случаях сумеет извлечь из университетских занятий всю ту пользу, которую он себе от них обещал. Он очень скоро почувствует, что университетское преподавание все время предлагает совершенно другую подготовку не только по размерам, но по самому существу, чем та, которую дает семинария. Слава учителю, который в своем идеальном стремлении к образованию все-таки решается на это, несмотря на все опасности; еще большая слава тому, кто счастливо преодолел эти опасности и действительно достигнет своей цели. Но вполне понятно, что такой человек часто теряет потом всякую склонность к простой должности народного учителя. Может быть, он окажется пригодным к должности семинарского или школьного надзирателя, или же он пойдет в среднюю школу и достигнет, таким образом, длинным окольным путем той цели, которую он мог бы достигнуть в гораздо более короткий срок и с значительным сбережением сил, не проходя семинарии.

На своем месте уже обсуждался вопрос о том, возможно ли и как возможно временно устранить все эти недостатки, не изменяя всей существующей системы. В общих чертах я предлагал следующее: ввести в семинариях уже существующее кое-где факультативное обучение латинскому языку, чем будет дана возможность наиболее способным воспитанникам семинарии получить общее образование, не слишком уступающее тому, какое дает высшая реальная школа или реальная гимназия, и доказать это в особом испытании. Это откроет ему доступ к университетским лекциям и практическим занятиям, в особенности на философском факультете, к соисканию степени доктора философии после окончания трехлетнего университетского курса и к особому выпускному испытанию уже после двухлетнего академического учения, которое давало бы ему право искать должность семинарского или школьного воспитателя. Но всем этим я отнюдь не высказал того, что считаю принципиально правильным, а только то, что при данном положении вещей, по-видимому, скорее всего может быть достигнуто и что может удовлетворить некоторым ближайшим, настоятельным потребностям, но не должно загораживать путь дальнейшим реформам в вышеуказанном направлении.

Как бы ни были решены эти практические вопросы, от этого нисколько не зависит наше общее требование, что философия должна составлять главное основание для воспитания воспитателя, а значит, и для подготовки учителя какой бы то ни было категории, и пусть это требование, как мое *ceterum censeo*, служит заключением всего этого рассуждения.

Редактор *Л. Макарова*
Выпускающий редактор *Е. Попова*
Оформление серии *В. Коршунов*
Верстка *С. Зиновьев*

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл. печ. л. 30,9 . Уч.-изд. л. 23,7. Тираж 1300 экз.
Заказ №

Издательский дом «Территория будущего»
125009, Москва, ул. Б. Дмитровка, 7/5

Отпечатано в ГУП ППП «Типография «Наука»»
121099, Москва, Шубинский пер., 6