

А. Ю. Шачина

**АКТУАЛЬНОСТЬ  
ФИЛОСОФСКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
НАСЛЕДИЯ И. КАНТА**

Статья адресована педагогам и всем, кто интересуется вопросами воспитания и самовоспитания. Побудительной причиной всего творчества великого философа стало желание показать, как возможно и насколько необходимо человеку достоинство ради осуществления его человеческого предназначения. Кант показал мир, каким он должен быть в соответствии с разумными задатками человека. Автором статьи проанализированы основные понятия рациональной этики философа и сделана попытка систематизации его педагогических идей, которые присутствуют буквально во всех его произведениях. В статье также отражено влияние философско-педагогических идей И. Канта на развитие педагогики Германии XIX века и современной теории и практики образования.

*The article is meant for teachers and everyone interested in the problems of upbringing and self-upbringing. The major incentive for all works of the great scientists was the desire to reveal the extent of possibility and necessity of dignity for a person pursuing their vocation. Kant showed the world as the world should be in accordance to the sensible disposition of the human being. The author analyses the main concepts of Kant's rational ethics and attempts to classify his pedagogical ideas, which can be traced through all his works. The article also addresses the influence of Immanuel Kant's philosophical and pedagogical ideas on the development of pedagogy in Germany in the 19<sup>th</sup> century as well as on the modern theory and practice of education.*

**Ключевые слова:** четыре революции Канта; план разумного мира; воспитание «гражданина мира»; чувство уважения к нравственному закону; идеи: свободы, бессмертия души и Бога, доброй воли, долга и безусловной самоценности человеческой личности; «чувственная подготовка к нравственности».

**Key words:** four Kant's revolutions; the plan of the sensible world; upbringing of the 'citizen of the world', respect to the moral law; ideas: freedom, immortality of the soul and God, good will, duty and unconditional human worth; the sensitive as preparation for morality.

Четыре революции, совершенные Кантом, — теоретическая, нравственная, эстетическая и педагогическая, — содержат в себе потенциал для коренных изменений педагогики. Кантовские революции ставят в центр мироздания человеческую личность. Познающий субъект, мыслящее Я возвышается до способности порождать объективность, предметность [16, С. 12]. Мотивом творчества великого философа стало желание показать возможность и доказать необходимость человеческого достоинства в осуществлении человеческого предназначения. Усвоение идей Канта о воспитании «гражданина мира», о высшем благе, которое есть гармоничное сочетание счастья (благополучия) и нравственности, оказывает глубочайшее воздействие на каждого человека.

Система образования современной России нуждается в осмыслении ориентиров своего развития. Обществу необходим модернизационный импульс, который выведет его из состояния стагнации и преобразует в направлении свободы и справедливости. Главным показателем образованности человека сегодня признается способность к саморазвитию. Тут мы вступаем в область метафизики, то есть первых принципов, осознание которых всегда предшествует конкретным практическим действиям. Мы должны поставить вопросы об основаниях: что такое человеческая личность? Каково место человека в Космосе, в чем заключается его предназначение? Какие уровни человеческого существа необходимо задействовать, чтобы

гуманистический проект, на который ориентируется педагогическая мысль, не остался бы абстракцией? При поиске ответов на эти вопросы педагогическая наука оказывается открытой к диалогу с философией, которая требует специфического «преломления», чтобы стать творчески-продуктивной основой педагогической теории. В связи с этим обращение к произведениям Иммануила Канта приобретает особенно большое значение.

Кант ставит перед собой задачу исследовать границы человеческого разума, структуру всего мыслительного аппарата. Проект, реализованный Кантом в его трех знаменитых «Критиках» — «Критике чистого разума» (1781), «Критике практического разума» (1788) и «Критике способности суждения» (1790), — это план разумного мира, разработанный исходя из начальных положений чистого разума, которые любой человек более или менее ясно обнаруживает в себе; и эти положения носят априорный характер, то есть они могут быть помыслены независимо от реального опыта, предшествуют ему и формируют его. Верная

ориентация в мире, какой он есть, и направление в мир, каким он должен быть, — в этом смысл всех философских усилий Канта [19].

Человек — существо двойственное: с одной стороны, он принадлежит миру природы, с другой — живет по особым законам: законам совершенствования духа. Этот второй мир, открывающийся человеку в свете его разума, Кант называет интеллигибельным миром. Законы интеллигибельного мира для нас точно так же непреложны, как и законы мира природы — для природной основы нашего существа. Нравственными же Кант признает поступки, совершенные лишь из уважения к высшему нравственному закону, категорическому императиву, который он объясняет в трех его формулировках. Первая формулировка звучит следующим образом: «Поступай только по такой максиме, относительно которой ты в то же время можешь желать, чтобы она стала всеобщим законом» [8, с. 143]. Максима — это принцип субъективной воли, который она сама для себя избрала, то, ради чего человек действует, например: стремление к преуспеванию в жизни, к прогрессу, богатству, счастью. Кант поясняет всеобщность и необходимость категорического императива во второй версии его первой формулировки: «Поступай так, как если бы максима твоего поведения по твоей воле должна была стать всеобщим законом природы» [8, с. 145]. Вторая формулировка высшего нравственного закона гласит: «Поступай так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в твоём лице, так и в лице всякого другого, только как к средству, но всегда в то же время и как к цели» [8, с. 169]. Тут Кант дает нам понять: каждый человек — это целый уникальный мир, который имеет высший смысл в самом себе и который недопустимо приносить в жертву чему-то, идущему вразрез с предназначением личности. Вместе с тем каждый из нас выступает выразителем идеи человечества, и поэтому третья, самая важная, формулировка категорического императива рассматривает волю каждого разумного существа как «всеобщую законодательную волю» [8, с. 175]. Философ видит свое открытие в указании на то, что человек не только привязан долгом к нравственному закону, но и подчинен исключительно своему собственному и одновременно всеобщему законодательству.

Ведущее место в концепции Канта занимают идеи доброй воли, долга и безусловной самоценности человеческой личности. Понятие «добрая воля» имело фундаментальное значение в построении кантовской «метафизики нравственности» как учения об априорных основаниях последней. Нигде в мире, да и нигде вне его, указывает Кант, невозможно мыслить ничего иного, что могло бы считаться добрым без ограничения, кроме одной только доброй воли. Добрая воля составляет непереносимое условие даже того, чтобы человек был достоин быть счастливым [8, с. 59]. Как практическая способность, то есть как способность, которая должна иметь влияние на волю, человеку дан разум. Его истинное назначение должно состоять в порождении воли не как средства для какой-нибудь другой цели, а доброй воли самой по себе [8, с. 69]. Добрую волю философ понимает как стержень нравственности. Суть доброй воли в том, что она всецело и исключительно определяется моральным законом (категорическим императивом), с которым она оказывается почти тождественной. Определяет добрую волю практическое осознание того, что существуют свобода воли, бессмертие души и божественный нравственный мировой порядок, способствовать осуществлению которых есть бесконечная задача нравственного разума. В один ряд с понятиями доброй воли и морального закона Кант ставит также понятие «долг», отмечая, что оно содержит в себе понятие доброй воли. Веление долга представляется ему во всем его значении как требующее безусловного повиновения, самодовлеющее и не нуждающееся ни в каком постороннем влиянии.

Принципиальная новизна этико-нормативной программы Канта состоит именно в том, что она, вместо того чтобы сопоставлять разные эмпирические мотивы поведения, пытаясь найти среди них те, которые обладают нравственным качеством или более предпочтительны с точки зрения морали, ориентирует на долг как единственный моральный мотив, который обнаруживает себя независимо от всех прочих мотивов, располагается поверх них и даже действует вопреки им. Основную нравственную проблему, которая стоит перед человеком, Кант видит в том, как сохранить чистоту морального мотива и не позволить склонностям занять то место, которое законно принадлежит долгу.

Концепция нравственного воспитания Канта, по справедливому замечанию современного немецкого историка и философа педагогики Э. Хуфнагеля, присутствует во всех современных научных дискуссиях о воспитании. При этом подчеркивается, что наиболее актуальным является не анализ отдельных текстов Канта и их значения для педагогики, но реконструкция из множества не систематизированных самим Кантом материалов его фундаментальной педагогической теории [13, S. 28, 34].

В анализе педагогического наследия Канта мы будем опираться прежде всего на его работу «О педагогике» (1803), присоединяясь к мнению Нитхаммера, который рассматривает данный трактат и педагогические лекции великого философа как труд, объединенный ключевой идеей, а именно идеей «чувственной подготовки к нравственности» [17]. Кант дает подробную характеристику этапов образования и воспитания, которые готовят личность к нравственному преобразению, а его осуществление лежит исключительно во власти самого человека. Таким образом, словами Нитхаммера, «данный трактат ни в коем случае не является всего лишь собранием замечаний о сущности и воспитании человека, как мы читаем у издателя» [17, S. 12].

Наряду с названным произведением большое значение для осмысления педагогической системы Канта имеют его сочинения: «Критика чистого разума», «Основоположения к метафизике нравов» (1785), «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784), «Критика практического разума», а также написанные позднее «Религия в пределах только разума» (1793) и «Антропология с прагматической точки зрения» (1798). Только в связи с этими работами разъясняемые в трактате «О педагогике» понятия приобретают целостное содержание и смысловую взаимосвязь.

Педагогическая позиция Канта, с одной стороны, имеет ряд точек пересечения с идеями Лютера, с другой — на нее повлияли философско-педагогические произведения Руссо. Лютер рассматривает человека теологически (как творение Бога), Руссо — эмпирически (как природное существо), Кант — эмпирически и морально-философски (и как природное, и как свободное существо).

В отличие от Лютера, согласно убеждениям которого изменение образа мыслей есть милость Божья, Кант считал, что человек способен к нравственному самосовершенствованию и ответственен за это. Изменение взглядов и убеждений есть, по Канту, дело самовоспитания. Он вступает в спор с Руссо и утверждает, что человек от природы обладает склонностями, которые мешают ему с чистым сердцем следовать долгу, и если человек выбирает в пользу склонностей, то он зол. По Канту, человек с момента рождения не является определенным нравственным существом. Он должен развивать свои задатки — то, чем он в себе является, он должен сделать из себя сам. Культура и цивилизация должны быть не источником наслаждений, а той ареной, где человек доказывает и испытывает свою свободу. Таким образом, педагогика Канта берет свое начало в этике и снова к ней возвращается.

Исследование творчества Канта выявило, что он выступает против двух подходов: во-первых, против эмпирической педагогики, представители которой полагают, будто можно «сделать» характер ученика согласно заранее составленным технологиям; во-вторых, против сторонников теологических представлений, считающих, будто изменение злого образа мыслей в человеке есть акт Божественной милости, а не продукт человеческого воспитания. В противовес эмпиристам в педагогике, Кант подчеркивает, что человек в соответствии со своим «интеллигибельным характером» в конечном счете не поддается педагогическому воздействию. Следовательно, все педагогические системы, которые определяют себя как «воспитательные технологии», не замечают границу эмпирической педагогики, которую она не может переступить, или пренебрегают ею.

Идея Канта заключается в следующем: человек как «вещь в себе» не поддается воспитанию в строгом значении слова, то есть воспитанию, ориентированному на нравственность. Но тем не менее воспитателю принадлежит важная роль в процессе формирования личности. Он призван обеспечить на определенных этапах развития ребенка реализацию соответствующих им задач: физического воспитания (куда Кант относит также задачи по формированию культуры души [7, с. 459–474]), которые могут определяться как задачи «чувственной подготовки к нравственности», и практической или моральной культуры, основанной «на принципах, а не на дисциплине» [7, с. 484]. В соответствии с основными задачами воспитания Кант выделяет следующие фундаментальные этапы нравственного развития личности: уход, дисциплинирование, культивирование (обучение), цивилизование (социализацию) и нравственное воспитание [7, с. 453–454].

Важно учитывать, что воспитатель с самого начала имеет дело с существом, наделенным разумом, который требует своего развития, то есть уход за ребенком отличается от ухода за животными. Дисциплинирование должно создать новое качество человеческого бытия, научить ребенка подчиняться внешним законам. Культивирование означает овладение определенными знаниями, умениями и навыками. Цивилизование направлено на социум. На данном этапе развивается образ чувств (темперамент). Морализирование нацелено на безусловные ценности, ориентированные на человечество, оно формирует добрую волю и образ мыслей человека, его характер, придает человеку внутреннюю ценность. Взаимосвязь этих этапов и последовательность решения ключевых задач, составляющих концепцию «чувственной подготовки к нравственности», прослеживается в произведениях Канта «О педагогике», «Религия в пределах только разума», «Антропология с прагматической точки зрения».

В заключении ко второй части «Критики практического разума» и в «Метафизике нравов» Кант развивает учение о методе нравственного воспитания. Под этим методом он понимал способ осуществления того, чтобы законы чистого практического разума приобрели власть над человеческой душой, чтобы они определяли максимы поведения [5, с. 697].

Кант различает акроаматический (когда только поучают) и эротематический (когда также спрашивают) методы. Последний он снова делит на катехизический, когда учитель обращается к памяти ученика, и диалогический, когда он обращается к его разуму. Первый и самый необходимый доктринальный инструмент учения о добродетели для неискушенного воспитанника — это моральный катехизис. Он должен предшествовать религиозному катехизису. Ученик запоминает главные определения нравственности, долга, добродетели и учится осмысленно оперировать этими понятиями. Учитель при этом часто обращается к диалогическому методу: с помощью вопросов направляет ход мыслей своего воспитанника, при помощи приводимых примеров развивает в нем способность рассуждать об определенных понятиях. В дополнение приводятся хороший пример самого учителя и предостерегающий пример других; ибо подражание для человека еще не воспитанного есть первое определение воли к принятию максим, которые он в дальнейшем делает для себя руководящими [5, с. 876–883].

«В этом катехизисе, который должен быть проведен по всем пунктам добродетели и порока, следует обратить особое внимание на то, чтобы веление долга основывалось не на выгодах или невыгодах для самого человека или для других людей, вытекающих из соблюдения долга, а на совершенно чистом нравственном принципе; выгодам же или невыгодам следует уделять лишь небольшое внимание как дополнению, которое само по себе, правда, излишне, но представляет собой уступку вкусам людей, слабых по природе, являясь своего рода стимулом. Следует неизменно подчеркивать мерзость (Schändlichkeit), а не вредность (Schädlichkeit) порока (для самого виновника)» [6, с. 883–884]. Чтобы воспитать в формирующейся личности устойчивую установку сознания, Кант призывает развивать у ребенка культуру добродетели, то есть моральную аскетику [6, с. 885].

Кант указывает и на то, что религия играет важную роль для нравственности. Задача религии заключается в том, чтобы пробудить чувство возвышенного, уважение к моральному закону, которое должно вдохновить человека больше не руководствоваться склонностями и всегда отдавать предпочтение нравственности. Моральные начинания обретают убежденность в вере в совершенство, которое человек может постигнуть лишь как надежду.

Первым, кто сделал попытку осуществить идеи Канта в педагогической практике, считается И. Г. Песталоцци, который тоже рассматривал воспитательные меры как «чувственную подготовку нравственности». Воспитание определяется им также как акт самовоспитания. Интересна мысль Песталоцци о том, что в глубинах человеческой природы таятся зародыши чувства долга, которые должны быть развиты, чтобы человек мог руководствоваться внутренним сознанием чувства долга — перед собой и другими разумными существами; тем самым можно будет постепенно прийти к всеобщей нравственной цели — благу всех людей [14; 17].

Кантовская интерпретация понятия нравственности, по меньшей мере в его основных признаках, имела неоспоримое значение для педагогического творчества многих немецких педагогов. В этой связи необходимо назвать И. Ф. Гербарта, который использовал идеи Канта при разработке собственной теории нравственного воспитания. Герbart создает учение о всестороннем развитии личности: в процессе воспитания необходимо развивать все более многосторонние интересы, что приведет к формированию у воспитанника «собственных свободных душевных состояний». Этот метод позволит постепенно преобразовать природный материал души посредством разума [12; 17].

На основе кантовской философии сложилось мировоззрение Ф. Шиллера. Он стремился привести в согласие желание и долг, задать идеал, при котором человек «подчиняется своему разуму с радостью». Высшая цель нравственного развития заключается в победе свободного человека над своими склонностями, что эквивалентно соединению человеческой души с Богом. Прекрасная душа — идеал этики Шиллера, потому что такая душа становится единой с требованием нравственного закона и в ней нет места порокам. В этом требовании «прекрасной души» кантовская этика находит свое эстетическое измерение [15].

Знакомство автора с архивными материалами Кантовского общества в городе Майнце (ФРГ) показало, что к Канту обращались не только создатели оригинальных философских учений. Разработку вопросов нравственного воспитания продолжили представители движения кантианства, чья деятельность играла большую роль для становления педагогики Германии. Это И. К. Грайлинг, И. Г. Гезингер, А. Г. Нимейер, К. Ф. Вайллер, В. Фр. Лене, Ф. Г. К. Шварц и другие.

Первым «педагогическим писателем», который присоединился к Канту, был Иоганн Кристоф Грайлинг; он предложил педагогическому учению Канта религиозное дополнение, согласно которому нравственность ведет к понятию Бога и в то же время мыслима только в связи с мыслью о Боге. Поэтому наряду с необходимостью нравственного воспитания нужно и религиозное воспитание [20, S. 94]. Далее заслуживают внимания некоторые идеи Августа Германна Нимейера. Самое главное в них — учение о воспитании в направлении к нравственно доброму, что служит фундаментом достижения всех прочих целей (развития способностей личности). Нравственно же добрым, согласно Нимейеру, называют то, что «необходимо положительно оценивается разумом в свободной деятельности людей и поэтому заслуживает и находит безусловное уважение» [21, S. 105]. И наконец, примечательны идеи Фридриха Шварца (1766–1857), который не просто дополнил учение Канта о воспитании религиозным содержанием, но еще и развил теорию всемирно-гражданского образования каждого человека. Такое образование дает человеку все необходимое и на земле, и на небе, то есть необходимое как для служения своему народу, а через него — всему человечеству, так и для собственного самоопределения, а тем самым и для работы над исполнением в жизни христианского предназначения. Воспитание Шварц определяет как содействие совершеннейшему образованию (Bildung) человека: оно начинается с момента его становления и завершается, когда воспитанник через развитие своих сил сам находит свой первоначальный образ. Он является божественным, и поскольку человек его приемлет, постольку он подобен Богу [22, S. 116].

Во второй половине XIX века в Марбурге и Бадене возникло направление неокантианства. Под его влиянием в педагогике Германии, а затем ФРГ и Австрии возникает оригинальная методологическая концепция, в которой педагогическая проблематика осмысливается в категориях логики и способов познания. Особое значение в неокантианской педагогике имеют взгляды Пауля Наторпа. Основываясь на своих открытиях в области социологии, Наторп доказывал, что совершенной полноты и законченности нравственного воспитания каждого индивидума как гражданина не в состоянии достигнуть ни семья, ни школа. Подобное совершенное воспитание может дать только такой порядок общественной жизни, при котором все стороны общества — как экономическое и правовое устройство,

так и попечение в образовании на всех его ступенях, включая и попечение в искусстве, — действуют совместно для достижения общей последней цели: чистого общения через познание и осуществление всеобщего желания единого вечного блага. Таким образом, совершенное образование возможно только в условиях, когда государство станет «социально-педагогическим» [3; 13].

С развитием этико-педагогических идей Канта связано исследование проблемы признания современным немецким философом А. Хоннетом. В книге «Невидимость» он оперирует кантовским понятием «уважение», которое приближает нас к моральной сущности «признание». Он приводит знаменитую формулировку из «Основположений к метафизике нравов», согласно которой «уважение» — это «представление о ценности [другого], которая наносит внезапный разрушительный ущерб моему самолюбию»<sup>1</sup>. В этом предложении для А. Хоннета интересна прежде всего вторая его половина. «Тот способ, о котором Кант говорит в относительном придаточном предложении о внезапном разрушительном ущербе самолюбию, делает ясным, что здесь идет речь не о самом по себе субъекте, устанавливающим для себя ограничения, представляется, что на роль действующей силы здесь скорее претендует акт уважения как таковой, таким образом, что с необходимостью осуществляется подавление эгоцентрических склонностей субъекта. ...В признающем субъекте происходит децентрирование, так как он наделяет ценностью другой субъект, который является источником легитимных притязаний, наносящих внезапный разрушительный ущерб самолюбию первого. ...Признавая кого-то и предоставляя ему в этом смысле моральный авторитет над собой, я тем самым одновременно становлюсь уже мотивированным к тому, чтобы поступать с ним в будущем в соответствии с его значимостью» [11, с. 21 — 22]. В ситуации признания обогащается самосознание всех участников педагогического процесса. Представители философской педагогики справедливо считают, что признание человека как «вещи в себе» и соответствующее к нему отношение не только позволяют воспитать высоконравственную, свободную и ответственную личность, показать ей важность постоянного непрерывного совершенствования, но и открывают новые возможности педагогики как науки. В связи с этим сегодня говорят об «автономии основной педагогической мысли». Однако ее свобода требует от воспитателя больше самостоятельности и ответственности [10, с. 150 — 161].

Идеи Канта применяются также к методике философского образования. М. Руффинг, например, утверждает актуальность «цететического» (исследовательского) метода Канта в процессе преподавания и изучения философии. Философия характеризуется, с одной стороны, как незавершенная дисциплина, учение о недостижимой мудрости, а с другой — как законодательница разума. При этом указывается на то, что учить надо не готовым мыслям, а самостоятельному мышлению, т.е. философствованию, и метод философствования должен быть цететическим, т.е. исследовательским. Знание может быть признано рациональным, только если оно соответствует критерию сообщаемости. Автор делает акцент на правдивости, которой требует данный подход [18]. Мы находим этот метод действенным и для других дисциплин гуманитарного цикла.

В русле этих мыслей развивается современная отечественная концепция личностно-ориентированного образования. Речь идет о таком содержании образования, овладение которым приводило бы к личностному развитию человека, к становлению его личностных функций: ответственности, стремления к самореализации (ориентация на творчество, свободу, самостоятельность, состязательность с различными жизненными препятствиями, развитие индивидуальности, обеспечение духовного уровня жизнедеятельности, несводимость ее к вещиству, к повседневности), рефлексивности и саморефлексивности [1; 9]. Заметим, что Кант — любимый философ многих представителей этого направления научной мысли.

Формирование педагогической культуры необходимо у людей всех профессий [1]. Курсы психологии и педагогики стоят в программе высшего образования разных специальностей, в том числе, казалось бы, далеко не педагогических. Педагогическое образование включает в себя понимание того, что недостаточно с детского сада усвоить прописные истины заданных извне ценностей и жить всю жизнь, имея представителя разума в другом лице. Важно, чтобы человек сам пришел к признанию категорического императива, раскрыл его в себе, взял на себя ответственность быть законодателем своих нравственных поступков, руководствуясь принципами, а не собственной выгодой. Важно, чтобы человек воспитывал своих детей в надежде «содействовать высшему благу» [5, с. 625] и осуществлению идеи этической общности (пусть не во всемирном масштабе, а в масштабе своей семьи). Очевидно, что обращение к Канту не утратило смысла и современной науке о воспитании следует учитывать критический потенциал, который содержится в педагогической теории этого великого философа.

#### Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. №3. С. 37 — 43.

<sup>1</sup> В переводе Э. Соловьева и А. Судакова: «Представление о ценности, которая заставляет меня поступать себялюбием» [8, с. 83].

2. *Летов О.В.* Человек в современных философских концепциях // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Философия: реферативный журнал. 2002. №2. С. 122–128.
3. *Наторп П.* Основные начала этики // Наторп П. Философская пропедевтика: общее введение в философию и основные начала логики, этики и психологии. М., 1911. С. 54–86.
4. *Мамардашвили М.М.* Кантианские вариации. М., 1997.
5. *Кант И.* Критика практического разума // Кант И. Соч.: в 4 т. М., 1997. Т. 3. С. 277–733.
6. *Кант И.* Метафизика нравов // Кант И. Основы метафизики нравственности. М., 1999. С. 563–909.
7. *Кант И.* О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 445–504.
8. *Кант И.* Основоположения к метафизике нравов // Кант И. Соч.: в 4 т. М., 1997. Т. 3. С. 39–275.
9. *Сериков В.В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
10. *Engel R.* Kants Vorlesung über Pädagogik: Die Autonomie des pädagogischen Gedankens auf der Grundlage der transzendentalen Lehre vom Ding an sich // Engel R. Kants Lehre vom Ding an sich und ihre Erziehungs- und Bildungstheoretische Bedeutung. Frankfurt am Main [u. a.], 1996. S. 150–161.
11. *Honneth A.* Unsichtbarkeit // Honneth A. Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main, 2003.
12. *Herbart J.F.* Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Weinheim, 1965.
13. *Hufnagel E.* Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg, 1990.
14. *Kessler K.* Kant und Pestalozzi // Die deutsche Schule. №17. Weinheim, 1913. S. 531–537.
15. *Kessler K.* Kant und Schiller: Zwei deutsche Propheten des Wahren, Guten und Schönen. Bunzlau, 1910.
16. *Koch L.* Kants Revolutionen // Kant – Pädagogik und Politik / hrsg. von L. Koch, C. Schönherr. Würzburg, 2005. S. 9–22.
17. *Niethammer A.* Kants Vorlesung über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main, 1980.
18. *Ruffing M.* «Selbstdenken» und «Wahrhaftigkeit» – Überlegungen zu Kants zetetischer Methode // Studi Italo-Tedeschi: Deutsch-Italienische Studien: XXV Int. Symposium «Immanuel Kant (1724–1804) nel 200 anniversario della morte/zur 200. Wiederkehr des Todestages», Merano/Meran 2004. / hrsg. von der Accademia di Studi Italo-Tedeschi; Akademie Deutsch-Italienischer Studien in Zusammenarbeit mit der Phil. Fakultät der Univ. Trient. Trento; Trient, 2005. P. 391–403.
19. *Schmidt R.* Immanuel Kant: die drei Kritiken in ihrem Zusammenhang mit dem Gesamtwerk. Stuttgart, 1975.
20. *Schön F.* Johann Christoph Greiling // Schön F. Kant und die Kantianer in der Pädagogik: Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (Langensalza). 1910/1911. 38, №10. S. 93–96.
21. *Schön F.* A.H. Niemeyer // Schön F. Kant und die Kantianer in der Pädagogik: Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (Langensalza). 1910/1911. 38, №11. S. 104–105.
22. *Schön F.* F.H. Chr. Schwarz // Schön F. Kant und die Kantianer in der Pädagogik: Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (Langensalza). 1910/1911. 38, №12. S. 114–116.

#### Об авторе

*Шачина Анна Юрьевна* – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мурманского государственного педагогического университета, anna\_shachina@mail.ru

#### About the Author

*Dr. Anna Shachina*, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Foreign Language Teaching Methodology, Murmansk State Pedagogical University, anna\_shachina@mail.ru