

¹ Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 78.

² Kants gesammelte Schriften. Bd. 17. S. 464—465.

³ Ibid. S. 314.

⁴ Ibid. Bd. 19. S. 183.

⁵ Ibid. Bd. 17. S. 317.

⁶ Маркс К. Капитал//Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. Т. 23. С. 56.

⁷ Там же. С. 81.

⁸ Там же.

ЭТИКА КАНТА И ЭТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

*Ю. В. Согомонов, Е. П. Потапова
(Владимирский политехнический институт)*

В рудоносных пластах обширнейшего этического наследия И. Канта обнаруживается немало боковых штолен, где еще и не начинались или уже давно не ведутся выработки. Обычно исследователи лишь мимоходом касаются множества проблем взаимодействия морали и воспитания, этики и педагогики в той их постановке, в какой они были намечены Кантом и продолжают актуально звучать в современной ситуации обновления социалистического общества.

Мы исходим из того, что деятельность воспитателей, независимо от того, в каких точках или плоскостях социального пространства протекает воспитательный процесс, определенным образом регулируется обществом, классом, социальной общностью. Совокупность норм и ценностей, правил и максим, побуждений и запретов, которыми так или иначе руководствуются в реальной воспитательной практике, образует этос воспитания, который вплетается в живую ткань исторических типов нравственности на правах их специфической подсистемы. Этос призван обеспечить надежность процесса воспроизводства и социального наследования поколений путем ценностного контроля над различными аспектами деятельности воспитателей. Этика воспитания же связана с рефлексией по поводу социокультурных предпосылок регуляции воспитательной деятельности на основе тех или иных идеалов человека, представлений о гуманизме, «образе воспитателя» и «образе воспитанника».

* * *

Старая этика страдала фанаберическим отношением к воспитательной практике, что можно рассматривать в качестве частного случая разрыва теории и практики в классово антагонистическом обществе. Но все же этическая теория Нового времени оказалась сравнительно более чувствительной к наличным и перспективным запросам воспитательной практики, чем предшествующая ей теонормная этика. Одновременно в связи с изменением способов социализации, усилением ориентации субъекта воспитания на устойчивый интерес к внутреннему миру

воспитанника и отказом от догматического следования традиции как формы усвоения социального опыта и способа его передачи, а также в связи с расширением институализации обучения, быстрым преодолением неграмотности населения хотя бы в его элементарной форме мощный импульс к развитию обрела педагогическая теория. Стали складываться предпосылки для формирования блока этико-педагогического знания, в котором основные сюжеты этики воспитания начали обрисовываться в качестве самостоятельных и социально значимых.

Следует сказать, что вообще только к XVIII веку в связи с развитием буржуазной нормативно-ценностной системы существенно раздвинулся и углубился фронт взаимодействия этического мышления и обыденной нравственности. Только на этой стадии развития общества этическое мышление смогло оторваться от предметности воззрений практического нравственного сознания, выйти за пределы кодификационных задач по одному только упорядочению, уплотнению и многократному усилению тех или иных моральных предпочтений и настроений, превратив их в свой особый исследовательский объект.

Очевидно, что элементы, подготавливающие такой отрыв, накапливались на предшествующих ступенях истории этики. Пожалуй, одним из первых результатов подобного накопления была этическая теория Аристотеля. Но в целом преобладали учения, которые формировались непосредственно на почве морали, были продолжением ее мировоззренческого яруса, формой самопознания. Не способные дистанцироваться от феноменологии нравственной жизни, они превращались в своеобразные «громкоговорители» тех или иных моральных воззрений. Для того, чтобы рассеянные прежде «осколки» специально организованного теоретического исследования морали, преодолевшие гравитацию массовых представлений, сложились бы в более или менее цельное зеркало нравственной жизни, сама мораль должна была раскрыть свои основные сущностные характеристики, развернуть присущие ей противоречия, достичь в своем филогенезе высокой ступени зрелости, обрести свое — притом незаменяемое — место в многообразной системе социальных регулятивов человеческой деятельности. И только тогда стали складываться теории, способные постепенно сделать своим предметом мораль как таковую. Более того, сам факт появления таких теорий и их последующее развитие служит дополнительным показателем достижения самой нравственностью названных ступеней зрелости. Ни в коей мере не покушаясь на ценность вклада целой плеяды глубоких мыслителей эпохи Возрождения, Реформации и Просвещения в развитие этической мысли, выскажем предположение о том, что только с момента возникновения теории морали И. Канта можно начинать летоисчисление истории этических теорий такого типа, которые хотя бы частично сумели секуляризироваться по отношению к тем или иным

доминирующим моральным настроениям в массовом сознании, вырваться из орбиты его неумолимого притяжения («этическое чудо» Канта).

Именно такое высвобождение позволило неизмеримо глубже организовать критику моральной и воспитательной практики, что способствовало возрождению воспитания, созданию педагогической этики. Проведенное еще в античности различие между обучением и воспитанием, установление целесредственной зависимости между ними, способность дифференцировать нормы их «логик» — все это стало грозным орудием борьбы с лжеученостью, муштрой в детских учреждениях, дремучим авторитаризмом семейного восприятия. Этика и педагогика начали искать точки соприкосновения при разработке идеалов и целей воспитательной деятельности при рассмотрении всех граней взаимодействия воспитателя и воспитанника. Как после долгого анабиоза, восстанавливаются забытые или препарированные античные методы воспитания, и они высвобождаются от церковных извращений. Оживают принципы, нормы диалогического воспитывающего общения (софистического, сократического, аристотелевского, цicerонианского и др.) в нормах и ценностях кватрочентистского диалога или научного диалога XVI—XVII веков, все решительнее вытесняя правила схоластического диспута¹. Проблемы морального облика воспитателя и его авторитета начинают обсуждаться исключительно живо и пристрастно. В духе джентльменской этики Честерфильда и Локка формировался образ наставника в частном воспитании и образ наставника в общественном воспитании в духе руссоистского понимания демократии и морального равенства. Шефтсбери создает солилоквиум как интерперсональный диалог. В этике воспитания уделяется большое внимание обоснованию представлений и норм педагогического гуманизма, критике семейного деспотизма и порядков, царивших в казенных воспитательных учреждениях.

Вместе с тем критический пафос этики Нового времени был направлен не только ретроспективно на отрицание феодально-сословной морали и традиционного воспитательного этоса. Так, этическая доктрина И. Канта, по справедливому суждению А. И. Титаренко, сумела уловить и проанализировать новые противоречия нравственного развития человечества (между моральным идеалом и социальной действительностью, новой сущностью освободившегося от феодальных пут, универсально социализируемого человека и его существованием в буржуазном социуме, где нарастает тенденция к моральному отчуждению, между практикуемой и прокламируемой моралью и т. п.). Хотя кантовская этика сделала все это в абстрактно-процеженном виде, она все же «...нередко идет дальше (с точки зрения этического содержания) ограниченного исторического смысла принципов буржуазной морали. Мы должны видеть в кантовской

этике ее устремленность в будущее, ее мотив, ее надежду»².

На такой основе в эпоху Просвещения стали возникать воспитательные утопии и складывается особый литературный жанр воспитательного романа («бильдунгероман»). С его помощью пытались художественно-дидактическими средствами воссоздать идеализированный облик воспитателя, воплощающего в себе в сентиментальной или же рассудочно-отвлеченной форме ценности и нормы воспитательной этики эпохи. Их авторы стремились и продемонстрировать результаты как воспитательной, так и самовоспитательной деятельности героев такого романа. Некоторые из этих романов были просто слегка беллетризованными педагогическими трактатами с преобладанием манеры напыщенного и слащавого резонерства в духе мешанской морали. Но за другими нельзя не признать высоких художественных и этических достоинств, способности анализировать диалектику воспитательной деятельности, защищать демократические воззрения³.

* * *

Обратимся теперь непосредственно к этической теории. Этика разумного эгоизма призывала трансформировать этику в критическую социологию, которая подведет к заключению о неодолимости передислоцировать усилия человечества из сферы воспитания (из-за ее низкой результативности) в сферу изменений социальной среды, чтобы вызвать желательные перемены в поврежденных нравах, чтобы людям стало бы выгодно быть добрыми. Из этих идей вытекало допущение о возможности сконструировать такие условия существования человека, при которых ему безо всякого воспитания стало бы ясно, сколь невыгодно быть безнравственным субъектом. Такой подход, кроме всего прочего, страдал созерцательностью, так как наталкивался, как на бетонную стену, на роковой вопрос — кто собственно призван изменять социальные обстоятельства и кто будет воспитывать самих воспитателей, кои еще не стали совершенно бесполезными? Если мораль людей зависит от внешних условий, от их социального и индивидуального бытия, то морального обновления можно достичь целенаправленными изменениями этого бытия, и, стало быть, значение воспитательной деятельности, тем более ее ценностной регуляции, хотя и не очень последовательно, но все же минимизировалось.

Совсем другое дело, если моральный энтузиазм представлять в качестве оторванного от социальной полезности автономного феномена, если считать мораль врожденным качеством натуралистического или же харизматического свойства, как это полагалось в теориях нравственных чувств. Такова была крайняя реакция на крайности «теории полезности», этики личного интереса, когда нравственные чувства (честность, сострадание, человеколюбие и т. п.) объявляются независимыми от внешней

детерминации, а потому решительные требования социальных изменений подменяются установкой на моральную эволюцию, реализуемую, прежде всего, путем тщательной организации воспитания. Ему не придется переделывать «злую» природу воспитанника или заниматься перековкой своеобразного эгоизма в эгоизм социальный. Воспитательный процесс опирается на врожденные нравственные чувства, и первую скрипку в их отшлифовке играют «моральные учителя» — люди с ярко выраженными симпатическими чувствами, которые создают, согласно А. Смигу, моральные образцы, предъявляя к себе и к другим самые высокие ценностные масштабы.

Какова была позиция И. Канта в этом этико-педагогическом споре? В своей нравственной антропологии он отстаивал линию на признание изначальной, радикальной предрасположенности человека ко злу. Кант был убежден в неспособности человека преодолеть склонность ко злу ни путем совершенствования общественных отношений, ни усилиями в перфекционистском духе. Здесь обнаруживается противоречие между теорией морали и философией истории Канта, между вневременным действием категорического императива и допущением идеи исторического прогресса. Поэтому, продолжая оптимистические и рационалистические тенденции Просвещения, мыслитель одновременно и уклоняется от них, признавая невозможность внерелигиозного и посястороннего преодоления зла.

Но означает ли признание тезиса «мир во зле лежит и обречен вечно пребывать в таком состоянии» отказ от признания огромной роли воспитания и этики деятельности воспитателей? Признание идеи исторического прогресса с точки зрения нашей проблематики означает допущение активного противостояния злу. Потому-то «Метафизика нравов» завершается этическим учением о методе. Это соответствует представлениям Канта о роли этической теории в ее отношении к морали, к «обыденной» нравственности. В целом этическая система Канта включала в свое «тело» элементы теории нравственного воспитания и предусматривала разработку непосредственных «выходов» на воспитательную практику. Подчеркивая общественную роль воспитания, философ писал о том, что «человек — единственное создание, подлежащее воспитанию», что «человек может стать человеком только путем воспитания», что «человек может быть воспитан только человеком — людьми, точно так же получившими воспитание», что в воспитании «кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы»⁴.

Анализируя понятие воспитания, Кант различает воспитание «механическое», располагаемое по обстоятельствам, и разумное, идущее по плану, — так же очень часто поступают и современные авторы, различая социализацию и воспитание, воспитательную деятельность и воспитательные аспекты человеческой деятельности. Кант пишет о «плане теории воспитания с идеа-

лом человечности как конечной цели воспитательной деятельности, которая, с одной стороны, никогда не может быть окончательной, а с другой — предполагает такое развитие природных способностей человека, чтоб тот смог достичь своего жизненного назначения. «Первоначально, — пишет он, — люди не имели никакого понятия о том совершенстве, которого может достигнуть человеческая природа. Да и мы сами еще не вполне уяснили себе это понятие. Верно только то, что отдельные личности, даже при всем согласии своих питомцев, не в состоянии довести их до того, чтобы они достигали своего назначения. Не отдельные люди, но род людской должен достичь этого»⁵.

При этом Кант в качестве главного нерва воспитания выделяет воспитание нравственное, развитие способности к добру. Последующие представители немецкой классической философии так же были склонны редуцировать многообразие воспитательной деятельности к какой-то одной из ее форм, полагать «естественным» доминирование этой формы (эстетической, интеллектуальной, атеистической или симбиоза форм типа нравственно-эстетического воспитания). По Канту, именно нравственные аспекты воспитания и делают его величайшей проблемой и труднейшей задачей для человека. Этике воспитания как раз и предстоит справиться со сложными противоречиями между идеалом воспитания с позиций всеобщего блага и конкретными целями и задачами воспитательной деятельности, на которые прочно ориентированы «родители и правители». Цель воспитательных усилий первых — хорошее устройство детей в жизни, а цель вторых — создание верноподданных. Кто дает деньги на воспитание, без энтузиазма замечает Кант, тот и предписывает его план. Поэтому вопреки воспитательной системе Филантропина (речь идет об известном и уважаемом Кантом интернате «Заведение друзей человечества», созданном в Дессау Иоганном Базедовым) противоречие между всеобщим благом как воспитательным идеалом и узкими целями «родителей и правителей» может быть разрешено только в «частной предприимчивости», но «не в содействии правителей»⁶. С такой личной инициативой связаны надежды Просвещения, интересы прогресса человечества, которые Кант склонен интерпретировать в духе Руссо, фиксируя разрыв между достижениями цивилизации и нравственности.

Свою этическую дидактику Кант начинает с такого утверждения: «Что добродетели можно и должно *учить*, следует уже из того, что она не прирождена». Однако, обращаясь к стоикам, он пишет: «...добродетели нельзя *научиться* только с помощью одних лишь представлений о долге, путем увещаний (паранетическим способом), она должна культивироваться, стать предметом *упражнения* путем попыток побороть внутреннего врага в человеке (аскетически)» (4(2), 421). И поскольку учение о добродетели представляет собой науку, то и воспитание должно

быть не фрагментарным, а систематическим: «механизм в искусстве воспитания должен превратиться в науку»⁷. Изложение учения, полагает Кант, может быть акроаматическим (воспринимаемым слухом, изустным), когда все, к кому оно обращено, только слушатели, или же эротематическим (вопрошающим). Этот метод делится на диалогический способ обучения, когда вопросы воспитателя обращены к разуму воспитанников, и на катехизический, когда они обращены только к их памяти.

Чтобы по достоинству оценить идеи Канта об этике воспитания, необходимо представить общий эскиз его воспитательной программы. В ней предусматривается восстановление «первоначальных задатков добра в человеческой природе». Этот замысел лишь отчасти противоречит антропологическому учению о радикальном зле, и он созвучен хотя бы с некоторыми идеями английской сентименталистской этики. Зато методы воспитательной программы Канта отличаются от сентименталистской педагогики. Восстановление добра происходит путем «пробуждения от догматической спячки», то есть приблизительно так же, как это произошло с самим автором программы.

Очевидно, что вопрос упирается в духовную революцию, в просветление, переворот в индивидуальном сознании, которое вступило на стезю моральной самокритики и приступило к самообновлению. В этом кантовском положении было заложено семя последующего разобличения в философско-этическом понимании воспитательной деятельности, с которым столкнулись основоположники марксизма. Она трактовалась либо как способ обретения духовности в результате «встряски» или шлифовки, который предусматривал противостояние социальным обстоятельствам и был чреват предпочтением к воспитательному утопизму, либо как способ передачи культурных ценностей в духе подчиненности социальным обстоятельствам, приспособленчества по отношению к ним, подчинения воспитывающих факторов социализирующим (ближе к нашему времени это разоблачение, как известно, переросло в дихотомию концептуального плана — иррационалистические школы возлагали на себя бремя обсуждения проблем возвращения индивидуальной духовности, опираясь при этом на феноменологическую методологию, тогда как односторонне рационалистические школы брались за изучение движения культурных ценностей на основе объективистско-социологической методологии). Принцип совпадения социальных обстоятельств и человеческой деятельности в процессе самоизменения человека в революционной практике был незнаком всем направлениям этической мысли Нового времени.

Поскольку воспитательная программа исходит из признания потенциальной нравственности воспитанника, то неудивительно, что «эта предпосылка позволяет Канту сузить процесс воспитания до одного только непосредственного контакта между воспитателем и воспитуемым, а воспитательные средства — в ос-

новном к «повивальному искусству». «Назначение воспитателя состоит не в том, чтобы формировать воспитуемого, привнося в его сознание что-либо от себя или из объективной реальности, а в том, чтобы пролить свет на отношение объекта воспитания к данному уже ему нравственному закону, как бы научить его достойно распоряжаться своим собственным имуществом»⁸.

Данный концепт воспитательной программы определяет понимание философом значения норм и ценностей воспитательной деятельности. Допускают ли эти нормы использование методов внеморального, прагматического воздействия, вроде запугивания страданиями или же соблазнения всеми преимуществами следования нравственным требованиям? На первом этапе воспитания аргументация типа «полезно-вредно» оказывается допустимой, однако, только в качестве дополнительного стимула. Немалая роль, в частности, принадлежит страху как переживанию собственной или всеобщей вины. Но при этом Кант требует от воспитателя сделать акценты на мерзости, а не вредности самого порока. Для неискушенного воспитанника (или для того, кто нуждается в перевоспитании) инструментом учения о добродетели служит обращенный к их памяти катехизический метод обучения. Он не вызовет сомнений или затруднений, поскольку его содержание можно объяснить из обычного рассудка, а его форму можно привести в соответствие с дидактическими правилами наставлений.

Кант считает, что для нравственного воспитания очень полезно ставить некоторые казуистические вопросы воспитаннику. Они не только соответствуют способности неразвитого человека к становлению его культуры мышления, оттачивают ум воспитанника, но и потому необходимы, что в природе человека заложена любовь к тому, что он может поставить на научную почву. С помощью подобных упражнений воспитанник незаметно приобщается к интересу нравственности. Следует подчеркнуть одно весьма существенное обстоятельство: нельзя в воспитании смешивать моральный катехизис с религиозным, нельзя и «амальгировать их», недопустимо, чтобы мораль следовала бы за религиозным катехизисом.

Перейдем теперь ко второму этапу воспитания. Здесь пришла пора возобладать сократически-диалогическому методу воспитания, когда «учитель и ученик спрашивают *друг друга* и отвечают *друг другу*» (4 (2), 422), в результате чего снимается проблема морального авторитета воспитателя, а воспитанник усваивает уважение к чисто моральной мотивации поведения. Диалогика, как известно, приходит на смену тем способам воспитания, которые ориентируют на простое присоединение воспитанника к готовому и неразвивающемуся образцу с «одномерной» добродетелью послушания. Сократическое диалогизирование, создаваемая им инфраструктура деятельности предназначены не просто для убеждения воспитанника, но и для

вращения его творческих сил в процессе объединенного серьезного поиска истины, истинных убеждений, освоения добродетели во всей ее сложности, богатстве оттенков и связей с целью достижения ее внутренней гармонии. Это предполагает существование принципиально нового субстрата воспитательного процесса. Исторически он складывается на основе устойчивой связи (филии) между двумя взрослыми свободными индивидами, полноправными гражданами, располагающими равными возможностями распоряжаться собой. Нормы их дружеского общения подробно расписаны в аристотелевских «Этиках». Модель их общения, в котором, собственно говоря, воспитательное воздействие угасает в силу равной добродетельности обеих сторон, оказывается благодаря этому элементарно-всеобщей формой и высшим критерием всех остальных межличностных связей. В этих отношениях одновременно обнаруживается как форма трансляции культурных ценностей, так и форма духовного обновления, хотя в дружеском общении уже зреют контуры грядущих коллизий между идеалами и нормами общественного и частного воспитания, между ценностями индивидуальной и социальной этики⁹.

Кантовская диатриба руководствуется более обширным, нежели дружба, общегуманистическим идеалом, выработанным Возрождением и Просвещением, предназначена функционировать не в лоне общин, систем с непосредственной демократией, а в буржуазном обществе, складывающемся далеко не в самой развитой части тогдашней Германии. Но все же она берет, во-первых, лишь одну — обновленческую — сторону такого общения, во-вторых, лимитирует весь процесс воспитания подрастающим поколением, когда равенство участников этого процесса — ввиду очевидной разницы их опыта, знаний и ответственности — оказывается во многом ограниченным, так сказать, «по определению». Зато у Канта на передний план выходят требования к самому воспитателю, к «культуре воспитания» (не совпадающей с «культурой умения» технической цивилизации, то есть он указывает на несовпадение воспитательной аксиологии и технологии), к воспитательной мудрости. Он именует экспериментальным средством воспитания добродетели хороший пример самого воспитателя, так как подражание для человека еще не воспитанного «есть первое определение воли к принятию максим»; но поскольку мотивом должно служить не поведение других, а нравственный закон, то хороший пример должен служить не образцом, а лишь доказательством исполнимости того, что подобно с долгом: «Сравнение с законом должно служить учителю имеющимся всегда в наличии мерилom воспитания» (4(2), 422).

Вопросы упражнения в достижении бодрого и веселого настроения духа при выполнении долга или же «культура добродетели» являются предназначением моральной аскетики (диете-

тика, этическая гимнастика). Кант пишет о морально здоровом состоянии, которое есть негативное благополучие, и потому «к нему должно присоединяться еще нечто такое, что обеспечивает наслаждение жизнью и есть в то же время что-то чисто моральное». Воспитатель обязан отклонить монашескую аскетику, которая а) практикуется из суеверного страха или ханжеского отвращения к самому себе; б) ставит своей целью путем самобичевания и умерщвления плоти вообще не добродетель, а фанатическое очищение от грехов; в) причем цель предполагает не нравственное раскаяние в грехах, а лишь покаяние. Такая аскетика не может не сопровождаться тайной ненавистью к велению добродетели. «Поэтому самодисциплина человека может стать похвальной и образцовой лишь благодаря сопутствующему ей радостному расположению духа» (4(2), 431). В трактате «О педагогике» Кант обращает особое внимание на оптимальность сочетания морального образования и дисциплинированности в действиях родителей и учителей. Если дисциплина создает привычку, которая со временем угасает, то моральное образование обязано научить действовать по принципам, в справедливости которых воспитанник сам убежден. Поэтому «все испорчено, если это образование захотят основать на примерах, угрозах, наказаниях»¹⁰.

Гуманистические установки в деятельности воспитателя не исключают подчинения воспитанника абсолютной воле, которая не сразу сознается им как разумная и справедливая. Такая позиция вряд ли может получить упрек в ригоризме и педантизме, так как послушание, по мнению Канта, должно исходить и из принуждения, и из доверия. Гуманность не сводима только к достижению добровольности послушания. В связи с этим философ обращался к исключительно важной для этики воспитания проблеме специфического нравственного принуждения: «Нравственно наказывают тем, что отказывают в уважении и любви, т. е. в удовлетворении той потребности, которая служит вспомогательным средством нравственности»¹¹.

Использование нравственного принуждения служит своеобразной ценностной гарантией против абсолютизма и деспотизма власти воспитателя и против опасности безвластия, анархической свободы в деле формирования личности. Применение этих средств принуждения означает вовлечение воспитанника в систему равных — в нравственном смысле — отношений с воспитателем, а проявление их готовности поступать в соответствии с моральным достоинством поступка, с общими принципами добра означает финал воспитательного процесса, его полное превращение в процесс самовоспитания.

Обзор этико-педагогических идей Канта не позволяет вывести их за границы контекста либеральных утопий Нового времени, несмотря на ряд очень продуктивных в методологическом и гуманистическом плане положений и предложений. В этих

утопиях допускается воспитание совершенного изолированного индивида в полном согласии с гармоническими целями общества. Воспитатели должны внести в инстинктивно-эгоистическую, «злую» природу человека моральную субстанцию. Зрея в нем, эта субстанция с помощью своеобразной «моральной бухгалтерии» помогает решить, какие интересы ему надлежит поощрять, а какие сдерживать. Первые будут содействовать развитию личности, тогда как вторые — обществу. В целом человечество сможет более или менее плавно продвигаться к бесконфликтному состоянию. Социальная оценка таких утопий очевидна.

¹ О различиях между античным и возрожденческим диалогом см.: Баткин Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. М., 1978; Андрушко В. А. Античный диалог и диалог Возрождения//Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984.

² Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания. М., 1974. С. 139.

³ См.: Баткин Л. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 199—249.

⁴ Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 445, 447—448.

⁵ Там же. С. 449.

⁶ Там же. С. 453.

⁷ Там же. С. 451.

⁸ Скрипник А. П. Категорический императив Иммануила Канта. М., 1978. С. 160.

⁹ См.: Подосинов А. В. К проблеме сократовского диалога//Античная культура и современная наука. М., 1985; Давыдов Ю. Н. Античность как предмет исторической социологии//Там же; Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига, 1985; Гиргинов Г. Диалогът: Философско-политически анализ. София, 1986.

¹⁰ Кант И. Трактаты и письма. С. 479.

¹¹ Там же. С. 486.

ИДЕИ И. КАНТА О МОРАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

И. С. Кузнецова

(Калининградский государственный университет)

Легко фиксируемым эмпирическим фактом является то, что в последние годы заметно усилился интерес людей к самим себе, к своему быту, к здоровью наконец. Мгновенно исчезают с прилавков книжных магазинов книги, посвященные диете, физическим упражнениям, психологии. Многочисленные брошюры, передачи телевидения, в которых выступают медики, предлагают в разных вариантах незамысловатый совет: избегайте отрицательных эмоций, культивируйте положительные. Это обещает долгую и радостную жизнь. Использование понятий «стресс», «дисстресс» не делает эту позицию более научной или новой. Еще И. Кант обратил внимание на то, что отрицательные и положительные эмоции не только противоположны, но при опре-