

*П. В. Кленин**

РЕЛИГИЯ ИЛИ ИГРА: ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ (И. КАНТ, Ф. ШИЛЛЕР)

Статья посвящена сравнительному анализу образовательных проектов Иммануила Канта и Фридриха Шиллера, определяющих средства воспитания нравственности. Педагогические процедуры, подводящие к религиозному самосознанию, с этой точки зрения, раскрыты из философского учения Канта, что дает право оценить труд немецкого мыслителя не только как философа, но и как педагога. Религия как дидактическое средство обосновывается Кантом в его учении о разумной религии и образовательных трактатах, потому цель данной статьи не интерпретация, а логическая реконструкция идей немецкого мыслителя. Проект эстетического воспитания, выдвинутый Шиллером, представляет процесс воспитания нравственности посредством игры, в которой разум и чувства не находятся в подчиненных отношениях друг к другу. Чувство вкуса, будучи результатом эстетического воспитания, раскрывается как одно из способов нравственного саморегулирования.

Ключевые слова: религиозное воспитание, игра, воспитание нравственности, практический разум, совесть, эстетическое воспитание.

P. V. Klenin

RELIGION OR PLAY: A LEADING AGENT IN THE PROCESS OF MORAL EDUCATION (I. KANT, F. SCHILLER)

This article deals with comparative analysis of educational projects of Immanuel Kant and Friedrich von Schiller, where they define the means of moral education. First of all, pedagogical procedures that form religious self-consciousness are exhibited according to Kant's philosophy. Therefore, it gives us a right to treat his thought in a sphere of pedagogic. As a didactic tool, religion is considered by grounding in Kant's doctrine of reasonable religion and his educational treatises. In this light, purpose of this article is not an interpretation, but the logical reconstruction of his ideas on this subject. Secondly, project of aesthetic education,

* Кленин Петр Владиславович, аспирант кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; dancewithsome1else@gmail.com

which is proposed by Schiller, represents the process of moral education through the play, wherein reason and feelings are not brought under each other. As a result of aesthetic education, the sense of taste appears to be as one of methods of moral self-regulation.

Keywords: religious education, play, moral education, practical reason, conscience, aesthetic education.

В системе российского образования уже не первый год явствуют интенции возвращения религиозной компоненты в образование. Способы, которыми детям приходится осваивать это непростое содержание, по мнению практикующих специалистов [1, с. 48], оставляют желать лучшего. Тем не менее подобные инновации невозможно просто отсеять, однако вполне возможно работать продуктивно и качественно несмотря на них. При всей успешности проведения образовательных процедур в рамках предмета ОРКСЭ недостаточное погружение учеников в религиозное содержание сказалось на возникновении нового учебного предмета духовно-нравственной направленности — ОДНКНР, целью которого является тщательный разбор духовно-нравственных принципов народов России. Таким образом, религия так или иначе видится важным инструментом в образовании современной молодежи. Чтобы не множить сущности и учебные предметы, необходимо определиться в том, каких высот действительно можно достичь посредством развития религиозного сознания у школьников. Данная проблема была осмыслена еще в XVIII в., правда, в духе протестантской мысли, Иммануилом Кантом. В данной статье изложены основные тезисы и выводы, которые следуют из описанного Кантом проекта использования религии как дидактического средства.

Ко всему прочему, недавний вынужденный переход на дистанционное обучение вскрыл неготовность российского образования (и среднего, и высшего сегмента) к такому вызову. Вставшие остро вопросы цифровизации, а в некоторых случаях и геймификации образовательных процедур стали основанием к пересмотру методов и приемов всей образовательной парадигмы. Но если обретение знаний и навыков как составляющая часть образования проиграло в меньшей степени, то воспитание нравственности никак не уложилось в «прокрустово ложе» санитарных требований. Возможно ли вообще перевести процессы культивации духовных качеств личности и ее ценностного ориентирования в сферу строгих технологических операций? Если да, то какие средства более всего подойдут для этой цели? Ответ на эти вопросы мы можем найти в учении Шиллера об эстетическом воспитании, в котором игра определяется как одна из форм деятельности свободного духа. В игре создаются необходимые условия для непротиворечивого соседства долга и свободы как категорий морали, значит воспитывающие нравы процедуры можно «геймифицировать», а следовательно, и «цифровизировать». Поэтому в свете всего вышеупомянутого сравнительный анализ позиций таких мыслителей, как Кант и Шиллер, представляется актуальным.

Артикуляция религии как дидактического средства присутствует в учении Канта лишь имплицитно, однако взаимосвязанность и непротиворечивость его взглядов в различных работах позволяют нам реконструировать его открытия в учение о религии как о дидактическом средстве. Собственная педагогическая

концепция Канта подразумевает деление на два этапа: физическое воспитание и практическое. На первом этапе «воспитатель» преследует цели ухода и содержания воспитанника, т. е. сохранение его жизни, а потому принципиального значения для данной статьи не имеет. Кроме того, в широком смысле на данном этапе подразумевается использование насильственных методов, ограничивающих свободу воспитанника (имеется ввиду дисциплинарность, система запретов и ограничений) [15, с. 11], а второй, наоборот, раскрывает свободу в полной мере. Только в условиях ограничения своих животных начал открывается возможность осознать человеческие начала. На втором же этапе воспитанник приобщается к морально доброду, становится частью цивилизации. Переходным моментом от первой к второй фазе выступает образованный «ценностный вакуум», в котором системно подавленные чувства побуждают к поиску себя в социальной и духовной жизни. Иными словами, практическое воспитание начинается только тогда, когда себя исчерпывает произвол естественных желаний — они становятся подконтрольными [9, с. 97]. Если первая ступень носила воспитательно-упорядочивающий характер, то вторая целиком посвящена обучению, в ходе которого начинают закаляться культурные потребности. Внешняя дисциплина в ходе обучения уже соединяется с внутренней, ведь воспитанник научен контролировать свои чувственные потребности, но еще не научен избегать лени, консерватизма мышления и т. д. [5, с. 447].

Роль педагога в этом процессе неоспоримо высока, ведь если на первом этапе задачи по сохранению жизни и контролю чувственных вожделений ложатся на внимание и авторитет (поэтому на данном этапе педагогами выступают и родители), то практическое воспитание подразумевает чуткое технологичное руководство, ведь цель, ни больше ни меньше, — усвоить плоды мировой культуры. На этом этапе воспитанник вырабатывает манеры, вежливость и представления о морально добром, которые впоследствии развиваются в определяющий принцип последующих поступков. «Безусловность практических истин о человеческих действиях будет тогда только очевидной для разума, когда он сопоставит их с глубочайшими теоретическими истинами о бытии человека», — пишет об этом Л. М. Лопатин [8, с. 472]. Таким способом воспитанный нрав вырабатывает моральный характер, заключающийся в самоопределении практического разума и определении своего отношения к другим людям.

Ведущим приемом Кант выделяет приманивание выгодой или запугивание лишениями морально неразвитых воспитанников, только затем возможно преподать чувство собственного достоинства и чистое моральное побуждение. Воспитанник постепенно начинает осознавать свою духовную определенность, а не только чувственно-вожделеющую, тем самым он приближается к своей нравственной свободе, перед которой существенно уменьшается влияние природной обусловленности человека, всецелой зависимости от удовлетворения своих «зоостимулов» [15, с. 12]. Развивая мысль в данном ключе, следует указать, что область чувственных потребностей выступает как сфера произвола, в котором есть только потенция свободы. Действительная же свобода, по Канту, обретается путем недетерминированного положения основания к деятельности — моральной максимы. В противовес биологическим удоволь-

ствиям она должна быть вневещественной, но самостоятельно переживаемой воспитанником. И поскольку ее положение требует определенных усилий, направлением практического разума занимается педагог, который при помощи наглядных представлений о движущей силе добродетели, включает ученика в разговор о моральных ценностях поступков. В таких беседах ученику предстоит самому рассуждать и делать выводы о нравственности. Иными словами, нравственность ученик определит сам, а не получит результат в готовой форме от учителя, учитель же лишь будет руководить этим процессом.

Кант указывает на важный в воспитании нравственности аспект — нравственность не зарождается в душе человека извне, но человек способен открыть ее в себе практическим разумом, который учителю и стоит направлять на морально доброе (в данном случае — на самопознание себя как морального существа). Так, примеры моральных поступков, вынесенные на обсуждение, могут послужить основанием для осознания воспитанником единства его свободы и разумности в акте познания. Но незакономерная свобода выступает только как самовольство и своенравность, постольку моральный закон необходим. Индивид ограничивает свою свободу моральным законом и одновременно проявляет ее, свободно исполняя требования морального долга.

«Религиозная философия Канта неразрывно связана с практической философией», — пишет Х. Седестрём [12, с. 163]; и следуя итогу критики практического разума, можно заключить, что моральный долг находится в необходимом отношении к вере в Бога как высшего единства свободы и необходимости, значит, его воспитание напрямую зависит от усвоения религиозных представлений. Вера как форма постижения Бога является важным условием существования морального сознания и в то же время его двигателем к совершенствованию. Представление о Боге в акте вере, таким образом, видится продуктивным способом отношения сознания субъекта к Богу в философии, тем не менее существующее различие религиозных представлений, конфессий и культов подвигает исследование к рассмотрению того способа бытия духа, который более всего соответствовал идеям и воззрениям Канта.

Мораль, по Канту, есть способ бытия духа, основанный на свободе разумного существа, поскольку максимы воли исходят из безусловных законов разума и не нуждаются в иных мотивах (порой даже противоречат им). Отсюда может последовать два вывода: с одной стороны, для морали нет необходимости обращаться к религиозному содержанию и выносить ее внешним атрибутом своей свободы, ведь воля не обусловлена ничем кроме собственных законов — мораль формально свободна [4, с. 45]; с другой же стороны, воля подразумевает цель действия, потому ей нужен ориентир для самополагания к чему-либо — мораль формально полагает себя к некоторой необходимости. Определяющее основание практического разума независимо от целей, выходящих за пределы практического разума, у морали нет другой цели, кроме моральности действующего. Тем не менее моральный поступок человека в любом случае предполагает какую-то особенную цель.

Моральный субъект, пусть и не знает исхода каждой ситуации, в которой ему предстоит моральный выбор, надеется на конкретный результат своего поступка, соотносящийся с законом разума. Получается, что моральный за-

кон формален в отношении к применению свободной воли, ведь качеством поступка, по Канту, будет служить не результат поступка, а сам акт проявления воли. Здесь ясно прослеживается дуализм: модальность поступка формально оказывается независимой от его результата. Однако даже сама направленность проявления воли полагается в цель, с которой практический разум должен сообразоваться, которую должен привести в согласие и соответствие со своими собственными законами. Эта формальность воли заключена в абстракции всех возможных целей человека при условии необходимого наличия долга, в котором субъективная цель выражается как всеобщая максима воли. Счастье же как один из показателей действительности практического разума свидетельствует о субъективном чувстве, в котором человек соприкасается со всеобщностью, выступающей субъективным благом. Фундаментом для связи долга и счастья служит идея возможности осуществления этого отождествления в бесконечности времени — высшее благо, Бог. Таким образом, религия, будучи результатом развития морального духа в преодолении дуализма свободы и необходимости, является необходимым следствием, а не основанием практического разума.

Кант справедливо отмечает, что в религии практический разум сознат все свои максимы как прямые обязанности, однако именно различия представлений религиозных культов (или конфессий) порождают различия истолкований этих обязанностей. Первое различие пролегал в способе возникновения морального сознания — в религии откровения заповеди Божьи выступают основанием самоопределения воли, в т. н. естественной религии осознанный долг только впоследствии сам сообразуется с Божьими заповедями. Второе различие коренится в отношении человека к необходимости наличной реальности сверхъестественной всевышней сущности — натуралисты отрицают сверхъестественность откровения, рационалисты, ввиду невозможности такого познания, отрицают необходимость познания Бога. Третье различие основывается на способе сообщения религиозных представлений — естественный взгляд подразумевает возможность убеждения посредством собственного разума, ученая религия опирается на необходимость убеждения посредством учености. Как видится, эти разнообразные представления исходят из одного способа отношения к высшей сущности в акте веры, тем не менее полярности возникают именно на границах перехода практического разума в теоретический — причина различий кроется в претензии разума на познание не только своих оснований, но и оснований для действия высшей сущности.

Способ понимания религии напрямую зависит от способа понимания Бога, который, исходя из результата кантовской критики чистого разума, есть непознаваемая вещь в себе. Для продуктивного исследования религии не возникает необходимости рассмотрения каждого из этих способов, стоит остановиться только на приведении их примером того, как один предмет веры может выступать в разнообразных вариациях для того, чтобы отметить в них общее. Для изображения актуальных возможностей каждого способа представления о Боге Кант, как человек выросший в протестантской семье, выдвигает проект религии разума, обращаясь к близкому себе содержанию христианского вероучения.

Кант выдвигает следующий тезис:

Цель христианства — споспешествовать любви к осознанию своего долга, и ему удастся это, так как его основатель говорит не в качестве командира, требующего подчинения своей воле, а в качестве друга людей, который закладывает в сердца себе подобных их собственную, правильно понятую волю действовать так, как если бы они сами себя подвергли надлежащему испытанию [3, с. 289].

Таким образом, практическое понятие разума складывается из морали как свободы субъекта с ее понятием о достижении своей свободы в конечной цели. Для разума, представляющего перед собой бесконечный ряд целей, в которых субъект может реализовать свою свободу, выступает высшая и последняя из них — всеобщее благо в Боге. Религиозный культ, представленный церковью, является институтом приведения практического разума к всеобщему ее основанию, что противоречит идеям религии разума, предполагающей отсутствие опосредования практического разума с Богом службами, клиром и проч. Действительно, всеобщее объединение в невидимой церкви еще не было достигнуто в истории, ведь в таком случае бы отсутствовала религия как сообщество людей одинаковых убеждений [6, с. 335]. Подобные этим целям призывы встречаются у А. Хомякова, раскрывающего основы православной религии в идее соборности как духовной общности людей в церкви. Тем не менее факт наличия церкви является объяснением тех средств, которыми определенное религиозное служение достигает полноты своего замысла. Посредством внешнего авторитета, выступающего в службах, церковных порядках и устоях, практический разум обретает возможность преодолеть природную детерминированность, соединив субъективный разум с всеобщим в акте веры. Однако даже самим основателем христианской религии признается необходимость перехода последней из способа законодательного повеления в собственное непосредственное разумение верующего. Усвоенные религиозные представления, по мнению Канта, становятся чистосердечной потребностью человека в благе, удовлетворять которую человек способен только такими же по содержанию чистосердечными делами. Так Иисус Христос внес своим учением существенное дополнение в представления о Боге как о законодателе, требующем беспрекословной рабской подчиненности положенным им порядкам. В христианстве непосредственное отношение к всеобщему как к откровению соединяется с особыми правилами внешних отношений между субъектами, следующими из осознания отношения субъекта к всеобщему. Отсюда и следует, по Канту, главное достояние и вместе с тем трудность восприятия идей христианского вероучения, ведь оно по своему содержанию внутри себя разделяется на веру разума как чистое побуждение практического разума и на веру откровения, подтвержденного историческими фактами и заповедями. И поскольку догматы, следующие из откровения, не могут подтверждаться посредством разума, постольку излагаться идеи религии могут только посредством ученых, которым под силу изложить историческое содержание религиозного культа как необходимость в побуждениях воли человека.

Важнейшим переходом от исторического религиозного сознания к чистому нравственному по Канту становится воспитание совести, которая действует в человеке как осознание своего безусловного долга в отношении

максим его воли. Совесть напрямую связана с пониманием справедливости, однако последняя, будучи абстракцией, нуждается не только в суждении морали, но и в цели, полагаемой для такого суждения. В противном случае любая субъективная вариация справедливости имела бы место, но именно инвариантность этого понятия, достигающаяся в ходе установленных выше педагогических процедур, дает право говорить о последовательном религиозном образовании. Связь законов практического разума с их объективным проявлением в действии пролегал в развитии моральных качеств человека, которые Кант с одной стороны возложил на плечи воспитания, а с другой — на самостоятельность субъекта в самоопределении его воли. Таким образом, роль религии в образовании в учении И. Канта неразрывно связана с вопросом морали, являющейся основанием и самоцелью, в то время как религия становится единственно подходящим для того средством [6, с. 409].

Иной взгляд на воспитание нравственности представлен в работах Шиллера. Его ведущий тезис в концепции воспитания, как и у Канта, заключается в том, что человек становится духовным существом только путем выхода из природной непосредственности через моральность. По Шиллеру, природная обусловленность человека выступает лишь до тех пор, пока у человека не раскрывается самостоятельный интеллект. На этом этапе уже мыслящий субъект способен оценить воздействие на себя природы и обратить это воздействие из обусловленности в свободный выбор. Именно способность перевода физической необходимости в моральную выделяет человека из прочих живых существ. Таким образом, этот негативный по отношению к воздействию природы акт становится основанием и единственной возможностью положить человеку свою свободу в противовес закономерности мирового устройства. Однако первое проявление свободы выступает не как личная свобода, а как естественное государство, в котором свобода рода ставится выше индивидуальности и поддерживается физическим превосходством [18, с. 270]. Естественное государство, противлежащее, по Шиллеру, моральному государству, еще дико, ведь способ устройства определяется контролем, осуществляемым еще не моральными, но природными силами, — неуютный конкретному политическому режиму индивид в естественном государстве придается физическим наказаниям и даже смерти.

Тем не менее первоначальный выход человека из царства природной обусловленности является камнем преткновения для естественного государства, ведь воля, полагающая свою свободу, выражается в собственных свободных побуждениях, а не навязанных. Отсюда следует, что свобода человека не раскрывается в полной мере, если сдерживается законом, природным или государственным, потому чистое нравственное побуждение требует морального равенства людей, какими они являются как природные существа по сути. Только на этом этапе возникает государство моральное, в котором деятельность человека определяется едиными для всех представителей данного общества правами, ограничивающими их свободу и в то же время дающими простор для самополагания свободы воли в этих пределах.

Итак, по мнению Шиллера, современная ему эпоха не достигла устройства морального государства ввиду того, что развитая европейская культура

столкнулась с неразрешимыми противоречиями, лежащими в сфере вопросов познания. Исторически рассудочное определение антропологических констант пришло к тому, что различные по форме проявления мирового духа как высшего основания человеческой деятельности в своем понятии оказываются оторванными друг от друга содержательно. Отсюда поздний период эпохи Просвещения характеризуется разрывом между такими понятиями, как творчество и искусство, закон и мораль, вера и знание, и т. п., потому этот гносеологический кризис выставляет человека не органичным в своих проявлениях существом, а совокупностью духовных функций, составляющих механическим образом человеческое существо.

Шиллер обращает внимание на то, что обнаруженная по видимости самостоятельность явлений духовного в культуре не означает того, что они самостоятельны в действительности, ведь основанием для их проявления в филогенезе является их общая сущность, только условно разделяемая рассудочным познанием на способы действия. Тем не менее современная ему культура отложила выяснение вопроса о процессе познания сущности отношения этих явлений между собой, остановившись на установлении их формальных различий. Следствием такого аналитического деления становится то, что в одном обществе с единым законодательством бытуют различные по содержанию нравы, различные представления о прекрасном и должном. Не случайно Шиллер придает особое значение эстетическому воспитанию, успешная реализация которого приведет современное общество к своей целостности и органичности. Искусство способно изобразить красоту, обратиться посредством художественных образов человека к единству высшего чувственного удовольствия в созерцании прекрасного [18, с. 275]. Воплощение этого намерения Шиллер видит в том, чем по сути является развитое и воспитанное эстетически чувство вкуса. Всякое безнравственное поведение следует из того, что разум, к которому обращается воля человека как к источнику максим, по причине своей слабости не способен ограничить себя, не различая приятного от благого. Таким образом, воспитание нравственности, по Шиллеру, осуществимо двумя способами: укреплением силы суждения практического разума и укреплением воли человека посредством воспитания чувства вкуса.

Как видится, первый способ в своих учениях развивал Кант, второй требует определения. Чувство вкуса, по Шиллеру, потворствует образованию доброй воли так же, как развитый рассудок, оперирующий категориями добра из зла в положении своей практической деятельности. Однако если практический разум является ограничителем чувственных и моральных страстей в сфере познания, то чувство вкуса полагает свои законы в сфере чувственности. Будучи воспитанным на основании эстетических идеалов, оно само собой отторгает всё нескладное, грубое и насильственное, стремясь иметь отношение только с гармоничным и прекрасным [17, с. 481]. Практический разум, отрицая чувственность в пользу собственного законодательства, основывается на автономности личности и ее внутренней независимости от окружающего мира, воспитанное же чувство вкуса действует обратным образом, не отрицая чувственность в пользу законов разума, а полагая свои ощущения к разумным целям [17, с. 480]. Формальная моральность так обогащается содержанием

чувства, которое, будучи результатом свободного восприятия в себя человеком особенных впечатлений от воздействий внешнего мира, является не негативным, но положительным по отношению к своему материалу действием. Произвольность чувства, тем не менее, с необходимостью должна воспитываться к своей свободе, которую предстоит положить себе самому субъекту. Таким образом, воспитанное чувство неприязни к безнравственности, по Шиллеру, становится основанием для удовлетворения вкуса в пределах нравственности, что дополняет учение Канта о формальной ценности морали в сфере духовного. Отсюда эстетическое воспитание приобретает свою важность, ведь во время самопроизвольного созерцания красоты в произведениях искусства законодательство разума, принуждающее человека к созерцанию, вступает в единство с чувством удовольствия от созерцания.

Однако и целесообразность такого воспитания требует оговорок. Историческая доминанта характерна для философствования Шиллера В работе «В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения» он отмечает, что философия некоторым образом противостоит науке. Если наука занимается разрозненными предметами познания, то совершенно иная важность для сохранения и обогащения духовной культуры лежит на плечах философии. В то время как разрозненное поле антропологических и природных констант требует исследования, осмысления и применения, философия занимается тем, что приводит разум в гармонию вне зависимости от постигаемого предмета [16, с. 14]. Философия, по словам Шиллера, «соединяя эти отрывки искусственными промежуточными звеньями, <...> превращает агрегат в систему, в разумное и закономерно связанное целое» [16, с. 24–25]. Философское мышление использует данные других наук для накопления в себе и аккумуляции знания в целях определения их как достижения мысли. Являясь агентом для достижения как внутренней субъективной гармонии, так и объективной в моральном государстве, философия у Шиллера занимает не случайно такое высокое и почетное положение в системе образования. Образованный дух полагает духовное вне себя, облагораживая мир, вынося мысль из области субъективности в объективный мир. Неслучайным также оказывается тот факт, что основное поле деятельности Шиллера вовсе не философия, а искусство (драматургия и поэзия), в которой, по мнению мыслителя, и достигается, выражается эта гармония в непосредственной форме. Именно шаг к искусству через философию делает возможным переход от морального государства к эстетическому, в котором преодолевается обозначенная Фихте «совершенная греховность» [2, с. 7]. Надежда на эстетическое воспитание, таким образом, и есть проект реализации образовательного идеала по Шиллеру.

Опираясь на связь чувства с законами разума, Шиллер определяет то поле деятельности, в котором эстетическое воспитание наиболее результативно — это игра [11, с. 25]. В человеке он выделяет два противоположных по действию побуждения к «обнаружению объекта» [18, с. 287]: побуждение чувств и побуждение разума (побуждение формы). Эти два побуждения позволяют, с одной стороны, реализовать в действительности разум, а с другой — подчинить разуму действительность. Чувственное побуждение есть сама природность человека, детерминированность, то, что свидетельствует о его включенности

в контекст сил действия природы, разумное как раз стремится освободить человека, наложив на объективный мир целесообразные законы для постулирования свободы деятельности личности. Этим ходом Шиллер приводит в единство различные Кантом в «Критике чистого разума» априорные формы чувственности, ведь разумное побуждение, подчиняя себе чувственное, делает собственным достоянием явления объективного мира субъекту. Пространство, из которого чувство черпает свой опыт, дополняется временем, в котором активно действующий субъект выносит суждения, в прямом смысле слова констатирует факты своего сознания. Таким образом, побуждения чувства толкают субъекта к переменам, побуждения разума настаивают на неизменности. Из этих противоположностей возникает побуждение к игре, в котором гармонично могут действовать два первых побуждения. Потребность внешнего (природного) определения соединяется со стремлением самостоятельно создавать продукты деятельности, поскольку в игре человек воспринимает продукт своей деятельности как данность и стремится создать его доступным для чувства. Отсюда возникает созерцание прекрасного как категория и чувства, и разума. В этом акте субъект находится в равновесии между законом и необходимостью, формой и чувством, моральным и физическим.

Постулируя в начале своего труда необходимость соединения различных аналитически духовных универсалий (творчество и искусство, закон и мораль, вера и знание), Шиллер обнаруживает их сущностное единство в акте игры, где они гармонизируют друг с другом. В игре нет разницы между правилом и требованием, выдумкой и действительностью, действием и бездействием.

Таким образом, эстетическое восприятие схватывает в единстве то, что явствует различным образом для чувства и разума. Нелишне здесь вспомнить опыт Яна Амоса Коменского, отводившего игре в контексте его образовательного проекта едва ли не главную роль в деле эстетического воспитания юношества. Коменский по этому поводу писал следующее:

Театральные представления следует устраивать (да они, может быть, уже и существуют) в стиле комедий под названием «Школа-игра»; они изображают самые привлекательные действия, причем все перечисленное содержание этого класса может быть живо представлено [7, с. 78].

А. С. Степанова отмечает:

Театральные состязания служили основой обучения в философско-образовательном проекте Коменского — «триединого искусства представления: Грамматики, Логики и Метафизики», что не могло не возбудить интерес и активное творчество у учащихся [13, с. 164].

Шиллер наделяет игру не только новым онтологическим смыслом (ведь только творчески активную личность можно считать разумным существом), но и экзистенциальным, ведь в этой деятельности как нигде возможно свободное самоопределение личности. Этим он порывает с классической просветительской моделью отношения к искусству как единству идеального и реального [14, с. 123], выводя его на уровень романтического противопоставления, в котором субъект всегда стремится к первому, находясь в области второго.

Мы не можем сказать однозначно, каким путем нравственность должна быть воспитываема в условиях стремительно меняющегося мира. Однако мы можем иметь ввиду обоснованные к тому средства, осмыслить те проблемы, которые встречает образующийся дух. Следуя этой мысли, стоит отметить, что в контексте современных форм, устоявшихся в системе образования, оба средства к воспитанию нравственности являются чуждыми: религия, потому что ее содержательное, а не формальное освоение противоречит идеям светского образования; игра, потому что ее результаты не измеряются критериями эффективности. Тем не менее история философии бережно хранит в себе попытки свободной мысли в лице таких мыслителей как Кант и Шиллер освободить все ее предметы, равно как и воспитанная нравственность будет облагораживать всё вокруг себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинкова А. О. Религиозное образование в Российской школе и его «скрытый учебный план» // Символ науки. — 2018. — № 3. — С. 48–51.
2. Дмитриева Н. А. Образование как искусство: Фихте, Шиллер, Гумбольдт, Ницше // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3: Философия: Реферативный журнал. — 2011. — № 3. — С. 5–12.
3. Кант И. Конец всего сущего // Кант И. Трактаты и письма. — М.: Наука, 1980. — 710 с.
4. Кант И. Критика практического разума. — СПб.: Наука, 2007. — 528с.
5. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. — М.: Наука, 1980. — 710 с.
6. Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Трактаты — СПб.: Наука, 2006. — 552 с.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с.
8. Лопатин. Л. М. Нравственное учение Канта // Кант: pro et contra. — СПб.: Изд-во РХГА. — С. 470–483.
9. Новичкова Г. А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 1. — С. 94–98.
10. Рекшинская А. Я. Понимание категории игры в немецкой философии XVIII столетия // Проблемы науки. — 2016. — № 12 (13). — С. 84–85.
11. Сапрыкин Д. Л. Значение и смысл понятия «Образование» (на примере немецкой философии конца XVIII — начала XIX в.) // Вестник Московского ун-та. Сер. 7: Философия. — 2008. — № 1. — С. 19–42.
12. Седестрём Х. Различие веры разума и церковной веры у Канта как наследие Мартина Лютера // Verbum. — 2013. — № 15. — С. 159–174.
13. Степанова А. С. Проект пансофической школы Я. А. Коменского в этическом и эстетическом измерении // Этическое и эстетическое в образовании. История. Проблемы. Векторы. К 70-летию профессора А. Е. Зимбули. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — С. 161–166.
14. Стрельникова Л. Ю. Эстетическое учение Ф. Шиллера об игре в искусстве как ресурс современной западноевропейской литературы: преодоление классики // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2015. — № 3 (35). — С. 119–128.

15. Хазиев В. С. «Третий Кант», или Кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового ун-та. — 2014. — № 2 (14). — С. 9–15.

16. Шиллер Ф. В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7 т. — М.: Государственное изд-во художественной лит-ры, 1956. — Т. 4. — 498 с.

17. Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7 т. — М.: Государственное изд-во художественной лит-ры, 1951. — Т. 6: Статьи об эстетике. — 793 с.

18. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7 т. — М.: Государственное изд-во художественной лит-ры, 1951. — Т. 6: Статьи об эстетике. — 793 с.