

ИМПУЛЬСЫ ТРАНСЦЕНДЕТАЛЬНО- ФИЛОСОФСКОЙ ТЕОРИИ СУБЪЕКТА ФИХТЕ ДЛЯ ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

ЮРГЕН ШТАЛЬ

Доктор философии, член редакционной коллегии «Историко-критического словаря марксизма».

Адрес: Wilsnacker Straße 15, D-04207 Leipzig, Deutschland.

E-mail: js@dr-stahl.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

народное воспитание, концепция социума Фихте, трансцендентальная теория субъекта, общественное образование, профессиональная автономия, самодеятельность, концепция науки.

Имея в виду произошедшие около 1800 г. в немецких государствах реформы образовательных учреждений, И. Г. Фихте в направлении развития соответствующих просветительских концептов предложил программу, в которой образование обосновывалось в качестве неотъемлемого права человека. В этой программе идея предоставить всем гражданам возможность получения образования была сформулирована как общественная задача и условие социально-политической модернизации. По мысли Фихте, посредством культурного развития индивидов должна была сформироваться новая нравственность и на этой основе — новый гражданский субъект. Функцию обоснования организации нового общества, как оно виделось Фихте, вместо прежде игравшей эту роль теологии отныне должна была

получить наука, а общественное образование должно было стать посредником в применении научных принципов формирования общества и тем самым одновременно движущей силой процесса общественного развития. Общедоступное образование и наука мыслились Фихте в качестве автономных моментов организации общества, областей, неподверженных непосредственному влиянию власти предержащих и основанных на принципах свободной коммуникации индивидов. Фихтевская теорема интерсубъективности ввела в этико-политическую и педагогическую мысль понимание обучения как социально-коммуникативного процесса, не ограничивающегося воспроизведением субъектом предзаданных навыков, но имеющего в виду его образование в ходе активного восприятия учебного материала и осуществляющееся при этом изменение самого субъекта.

* Перевод с немецкого Антона Иваненко.

Восемнадцатое столетие считается в философском отношении определенным эпохой Просвещения. Иоахим Генрих Кампе подчеркнул одну из ее главных сторон, назвав «педагогическим столетием». Ведь европейское Просвещение содержательно определялось не только размышлениями о том, каким образом можно политически оформить притязания Руссо на свободу и равенство в условиях поздней абсолютистской и сословной действительности. Это время в той же мере несло на себе отпечаток работы мысли над выявлением условий, которые могли бы содействовать реализации этих притязаний с помощью новых концепций воспитания. Наряду с уже упомянутым Кампе в немецкоязычном пространстве в этой области действовали Эрнст Х. Трапп, Христиан Г. Зальцманн, Иоганн Х. Песталоцци, Готфрид Гердер, Иммануил Кант, Фридрих Шиллер, Фридрих Г. Резевиц, Фридрих Э. фон Рохов; после 1800 г. — Фридрих А. Фрѐбель, Вильгельм фон Гумбольдт, Филипп Э. Фелленберг и Фридрих Д. Э. Шлейермахер.

Однако необходимо различать образовательно-политические притязания и социально-политическую действительность. Так, декрет об обязательном школьном образовании был издан в Пруссии уже в 1717 г., а в 1763 г. появился генеральный регламент начальной школы, в свою очередь, после семилетней войны между Саксонией и Пруссией саксонские ландтаги попытались улучшить школьное образование, издав многочисленные законодательные акты («Школьный распорядок» в Оберлаузитце 1770–1773 гг., предписывавший обязательное школьное обучение детям от 5 до 12–13 лет). Но тем не менее идеи, распространенные в то время в дискуссиях об образовательной политике, указывают на низкую действенность государственных распоряжений. Образование преимущественно ограничивалось «высшими сословиями», школьное дело не обладало разработанным систематическим обликом (ср.: Tenoth 2008, 88; Törpfer 2009). Образование в общественных школах в значительной степени определялось местными потребностями. Профессиональных учителей не было, вместо них работали «образованные». Духовенство (священники) играло при этом особую роль в приобщении низших сословий к вере и правильному образу мыслей. «Домашние учителя» или «гофмейстеры» давали образование знати и высшему слою буржуазии. Разрыв между гуманистическими идеалами воспитания и реальным положением образования был огромен (ср.: Sonntag 1978, 597–598¹). Сколь мало способно было осуществиться обязательное школьное образование, столь же нереалистичной оставалась идея государственной школьной системы. Филантропические иллюзии исправляли действительность лишь в отдельных случаях частных заведений и лишь на некоторое время. Примерами этого являются «Филантропин» Иоганна Бернхарда Базедова и промышленные школы епископа Фердинанда Киндерманна фон Шульштайна в Богемии.

1 Здесь приведены ссылки на свидетельства современников, Лаукхарда и Шубарта.

Путь к образованию самого Фихте является показательным для описанных условий в Германии: то, что Фихте был «открыт», было всего лишь «счастливым стечением обстоятельств» для немецкой духовной истории. Образование для детей из этого деревенско-плебейского сословия было в то время практически недостижимым благом (ср.: Schöne 1977, 87–88²). Согласно написанной сыном Фихте, И. Х. Фихте, биографии, первым учителем философа был его отец (Fuchs, Lauth, Schiecke 1978, (Dok. 4) 5); кроме него, в обучении Фихте принял участие местный священник, и он, по всей видимости, первым отметил его выдающиеся духовные задатки (*ibid.*, 7). Этот образ дополняет то, что Фихте в десять лет был отдан приемным родителям, у которых получил основы образования и затем в течение краткого времени посещал городскую школу в Мейсене, чтобы иметь возможность поступить в Шульпфурту, одно из трех государственных образовательных заведений в саксонских землях, в которых готовили к поступлению в университет (в Шульпфурте Фихте обучался с 1774 по 1780 г.). А первой работой Фихте после его ухода из университета стало место «домашнего учителя», представлявшее собой низшую ступень в буржуазной иерархии³.

Учитывая подобные обстоятельства, в которых проходило формирование образа мысли Фихте, обращение к исследованию вопроса о том, как он воспринял педагогические идеи конца XVIII столетия и как повлиял на них, не стоит начинать с поиска отдельных аналогий между высказываниями Фихте о теории воспитания и образования и соответствующими суждениями его современников-педагогов (ср.: Mitzenheim 1978⁴). Для начала необходимо констатировать тот факт, что Фихте воспринял и развил основополагающую, выдвинутую европейским Просвещением, теорему: секуляризованное образование должно служить социальному оздоровлению и дисциплинированию субъекта как гражданина, — а это предполагает «взаимодействие со всем человеческим родом, вне рамок времени и сословия» («При чтении книги Песталоцци...»⁵, Fichte 1994b, GA II.10, 439). Она тем самым резко контрастирует с паразитарным, позднефеодальным способом жизни. И поэтому «надежда на

2 В книге автор указывает на сообщение 1824 г. (!) о плачевном состоянии дел с образованием молодых людей в Лаузице, на родине Фихте (нерегулярное посещение школы, низкая грамотность, слабые познания в арифметике и т. д.) — и мы можем, пожалуй, быть уверены, что за пятьдесят лет до этого, в детские годы Фихте, ситуация вряд ли была лучше.

3 Это были «самые трудные годы» его жизни (*ibid.* (Dok. 11), 19).

4 Более подробно об этой теме: Schurr 1981; Schaffer 1990; Viellard-Baron 1993.

5 «Bei Lektüre von Pestalozzis Buch "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"» («При чтении книги Песталоцци "Как Гертруда учит своих детей"» (1807)). Все произведения Фихте цитируются в тексте под сокращенным названием (полное дается в примечании), без повторного указания автора и со ссылкой на Полное собрание сочинений И. Г. Фихте, изданное Баварской Академией наук, и обозначаемое здесь и далее аббревиатурой GA, — J. G. Fichte. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Следующие за этой аббревиатурой цифры, разделенные точкой и запятой, означают соответственно, серию, номер тома и страницу в составе указанного собрания сочинений.

продолжение прогресса» должна осуществляться посредством «педагогически контролируемого воспитания» (Tenoth 2008, 81). Рассматривая испытанную им на собственном опыте образовательную реальность в качестве «причины <...> всякого зла», упрекая ее в особенности в «невосприимчивости к ясной науке разума», «не оставляющей <...> воспитанника в созерцании», а прогоняющей «его от последнего ко все более отвлеченным и удаленным от реальности тениям» («Патриотизм и его противоположность...»⁶, Fichte 1993b, GA II.9, 434), Фихте в качестве конечной цели учебы признавал «никоим образом не знание, а, скорее, искусство применять знание» («Дедуцированный план...»⁷ (§ 5), Fichte 1998, GA II.11, 86).

Такой взгляд на смысл и цели обучения выражает собственную трансцендентально-философскую позицию Фихте, и моя задача состоит в том, чтобы проследить, какие импульсы привнес Фихте ее развитием в дебаты о теории образования. Наиболее важными в этой связи представляются следующие аспекты:

1. Просветительское представление о политическом и социальном равенстве людей и следующей из него равной способности к обучению и равной потребности в нем связывало Фихте с резкой социальной критикой сословно-корпоративных отношений в Центральной Европе. Будучи погружен в них, он выдвигал требование всеобщей доступности образования для всех индивидов без различия сословий. Фихте утверждал: «Наше назначение включает в себя право пользоваться всем, что доступно нам, для нашего духовного и нравственного образования» («Требование к государям Европы...»⁸, Fichte 1964a, GA I.1, 177). Образование — обязательное право, «изначальное право», «право человека» («Diarium I»⁹, Fichte 2009, GA II.15, 292), которое государство обязано гарантировать и защищать, и следовательно, в этом состоит его обязанность¹⁰. Образование — и не владение единичного субъекта,

6 «Der Patriotismus und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen» («Патриотизм и его противоположность. Патриотические диалоги» (1806/1807))

7 «Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe» («Дедуцированный план создаваемого в Берлине высшего учебного заведения, находящегося в соответствующей связи с Академией наук» (1807)).

8 «Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede» («Требование к государям Европы вернуть свободу мысли, которую они до сих пор подавляли» (1793)).

9 Diarium v. 29. März 1813. an [Diarium I März-August 1813] (Дневниковые записи Фихте за март–август 1813 г.).

10 Ср.: «Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution. Erster Theil. Zur Beurtheilung ihrer Rechtmäßigkeit» («К исправлению суждений публики о французской революции. Часть первая. О суждениях в отношении ее законности» (1793)), Fichte 1964b, GA I.1, 285, 287, где Фихте говорит о правах человека и выводимую из них обязанность общества опекать и образовывать еще незрелых и несознательных индивидуумов рассматривает по аналогии «ребенок — родители/индивидуум — государство»: «Он (индивидуум. — Ю. Ш.) обладает правом и обязанностью найти и применить эти сред-

и не привилегия, даруемая государством, но элемент культуры человечества: «Истина — общее наследие этого высшего мира <...> Вы вручаете мне мою часть ее, не как мою собственность, а как священный залог, который я должен передать вашим будущим потомкам» («К исправлению суждений...», Fichte 1964b, GA I.1, 289). Это образование приобретает не из соображений пользы отдельного государства, поскольку оно предоставляет индивидууму особую привилегию, подобно подарку. Нет, именно образовывать индивидуума, чтобы он достиг самостоятельности — задача государства. Ведь «культуру нельзя накинуть на человека, как пальто на голые плечи паралитика» («К исправлению суждений...», GA I.1, 283). Если Зальцманн ответственность за недостаточное развитие культуры возлагал на индивидов, то Фихте решительно меняет почву обсуждения этого вопроса, рассматривая по преимуществу социальные причины неудовлетворительного состояния образования. Фихте, также как Ф. Шиллер или В. фон Гумбольдт, видел при этом ключ к будущему прогрессу во взаимоотношении индивидуального и общественного культурного развития — в понятии образования для него значения воспитания и развития пересекаются¹¹.

2. Критика Фихте современных ему социально-политических условий не ограничивалась лишь указанием на тот или иной отдельный недостаток. Скорее, у Фихте на основе размышлений о естественном праве развилось отрицание паразитарного существования. Из него, в свою очередь, вышло требование к каждому члену общества (включая и женщин!) — получать соответствующее образование и, трудясь ради себя и ради общества, содействовать его развитию. Это требование, следовательно, представляет собой нечто подобное образовательной **обязанности**: «Ни один человек на Земле не имеет права оставлять свои силы без применения и жить с помощью чужих сил» («К исправлению суждений...», GA I.1, 324). Чтобы достичь этого индивидуумы обязаны развивать все свои способности, а общество, в свою очередь, должно им всячески способствовать в этом и предоставлять необходимые материальные условия (ср.: «Назначение ученого»¹², Fichte 1966, GA I.3, 44; «Учение о праве, 1812»¹³, Fichte 2002, GA II.13, 222, 228). Фихте требовал не просто возможности образования вообще и, следовательно, того, чтобы эта

ства культуры. Я (взрослый, принимающий ответственность = государство) принимаю его права и обязанности вместо него; соответственно, он обладает полным правом требовать от меня эти средства в той мере, в какой это в моей власти. Изю всех сил работать над его культурой — это не мое добровольное решение, это — моя неперемнная обязанность» («К исправлению суждений...», GA I.1, 287).

11 Терри Седдон указывает на специфичность этого двойного значения в немецком языке, в формировании которого Фихте принял значительное участие, которое, пожалуй, имеет эквивалент только лишь в русском языке в слове «просвещение» (Seddon 1995, 245).

12 «Einige Vorlesungen über die Bestimmungen des Gelehrten» («Несколько лекций о назначении ученого» (1794)).

13 «Das System der Rechtslehre 1812» («Система учения о праве, 1812 г.»).

возможность была открыта каждому, он еще более заострял данное требование — **все** члены общества должны получать **равное** образование (ср.: Kimamoto 1994, 254) в **общественных**, финансируемых обществом, школах, последовательно проходя соответствующие ступени обучения. Основанием доступа к более высоким ступеням должно быть не происхождение или финансовые возможности, а исключительно лишь интеллектуальные достижения или талант (ср.: «Дедуцированный план...» (§ 51), Fichte 1998, GA II.11, 146–147). При этом мысль о народном воспитании у Фихте направлена на формирование сознательности. Ведь действенность эмпирического Я есть не простое действие. Я должно быть в состоянии поставить себя в сознательное и посредством этого свободное отношение с самим собой. Этот призыв к свободной самодеятельности есть содержание воспитания и тем самым путь к моральности, нравственности и в силу этого к прогрессивному изменению общества.

3. Созданный Кондорсе для революционного правительства во Франции проект общественной организации общедоступного воспитания и образования стал для Фихте толчком для формирования идеи профессиональной автономии. Согласно ей, ученый не помещается в отношения субординации к политико-экономической власти, чтобы, как писал его современник Христиан Шубарт, «быть рабом с научной степенью и плодить рабов»¹⁴. Фихте отвел ему функцию «провидца» как «образующего мир» («Лекции о назначении ученого»¹⁵, Fichte 2005a, GA I.10, 397; аналогично: «Лекция о назначении ученого»¹⁶ Fichte 1999, GA II.12, 332) в противоположность гегемонии сословно-феодальной необразованности (ср.: «Республика немцев...»¹⁷, Fichte 1994a, GA II.10, 402–403). Ученый, следовательно, обязан вести образовательную работу с целью культивации индивидуумов ради прогресса человеческого рода таким образом, чтобы она была в то же время направлена на политическую модернизацию. В этом смысле Фихте одновременно требовал институциональной автономии обучения и науки, что позволило бы гарантировать свободное развитие культуры общества и отдельного человека. При этом, Фихте исходил из того, что образовательные институты, в свою очередь, не долж-

14 Х. Шубарт в письме своей супруге, 7 января 1781 г.: «В остальном я благодарю Бога за то, что не попал в Академию. Этот пост настолько противен моему темпераменту и нынешним убеждениям, что я не могу описать тебе мое отвращение. Я не гоюсь для фабрики рабов. Лучше работать в качестве сельского учителя ради царства Христова, чем быть рабом с научно степенью и плодить рабов. Покорностью я могу наслаждаться где угодно, ведь за четыре года тюрьмы я ей определенно научился, но позволить надеть кандалы на свой дух и самому помогать сажать на цепь дух других — спаси меня Господь от этого!» (Strauß 1849, 19).

15 «Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten» (1812).

16 «Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten» (1811).

17 «Die Republik der Deutschen, zu Anfang des zwei und zwanzigsten Jahrhunderts, unter ihrem fünften Reichsvogte» («Республика немцев в начале двадцать второго столетия при правлении ее пятого имперского наместника» (1807)).

ны «образовывать замкнутый в себе мир, но <...> воздействовать на действительно наличествующий мир» («Дедуцированный план...» (§ 14), Fichte 1998, GA II.11, 101).

4. С развитием теоремы интерсубъективности Фихте открыл теоретико-познавательное основание понимания обучения как социально-коммуникативного процесса, для которого существенно активное взаимодействие учащихся и учащихся. На этой основе понятие обучения все больше приобретало такой облик, что оно не ограничивается воспроизведением предзаданного содержания, а имеет в виду **образование субъекта** как активное, продуктивное восприятие и развитие им учебного содержания, а также осуществляющееся при этом **изменение** субъекта. Как утверждает Фихте, «То же, что мы... изучим сознательно, деятельно, и постигнем **правила** этой изучающей деятельности; это станет <...> собственной составной частью нашей личности» и, тем самым, упражнением в свободе («Дедуцированный план...» (§ 5), GA II.11, 86–87). Изменение субъекта происходит, однако, не только с **учащимся**, но также и с **учащим**: «их обоюдное учебное отношение должно стать продолжающейся беседой <...> в смысле сократовской школы» («Дедуцированный план...» (§ 7), GA II.11, 88–89; ср.: «Идеи к организации университета»¹⁸, Fichte 1993a, GA II.9, 362).

5. Значимость развитого в фихтевской философии трансцендентально-философского понятия субъекта для формирования нового понимания образования демонстрирует себя, прежде всего, в том, что Фихте тем самым отказался от развивавшейся во французском Просвещении с помощью Кондорсе объективистской тенденции и **диалектизировал** понятие образования — понятие усвоения определялось у Фихте не общественным объективированным знанием, но существеннейшим образом **процессуальностью** последнего. Она, в свою очередь, имеет своей предпосылкой и условием самостоятельность субъекта. Обучение, таким образом, выходит за пределы приобретения знаний и ведет к формированию у субъекта культурных и моральных ценностей. Требование Канта, согласно которому преимущественной целью образования должна быть не польза, а нравственность, является для Фихте тем самым центральным. С этой точки зрения, формирование способности к самостоятельности соразмерно разумной законности, поскольку она познана и преследуется субъектом сознательно. Образование, в особенности университетское, следовательно, должно быть «школой искусства научного применения рассудка» («Идеи к организации университета», GA II.9, 360). Если понятие образования в философии истории Гердера приобрело центральное положение потому, что в нем (исходя из мысли Канта) природное, общественное и личное развитие приводится в органическую взаимосвязь, то Фихте полностью поменял почву обсуждения данной проблемы тем, что постиг образование не только как

18 «Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen» («Идеи к внутренней организации университета Эрлангера» (1805)).

самоосуществление, но в первую очередь как само**определение**. Поскольку образование себя в направлении к «культуре свободы» («К исправлению суждений...», Fichte 1964b, GA I.1, 243) не есть пассивный, страдательный процесс, то Фихте постулирует: «никто не **культивируем**, но каждый должен сам **себя культивировать** <...> Образование происходит посредством самостоятельности и стремится к самостоятельности» («К исправлению суждений...», GA I.1, 244; см.: «Речи к немецкой нации»¹⁹, Fichte 2005a, GA I.10, 120–123). К образованию нельзя принудить, его можно лишь сделать возможным. Обучение обучению, произведение значений, которые обучающийся воспроизводит посредством собственной деятельности, становится центром педагогических усилий. Тем самым образование одновременно понимается Фихте в качестве процесса развития личности посредством борьбы с воздействиями, испытанными в процессе освоения мира.

6. Образование есть в то же время развитие способности к «искусству критики» («Дедуцированный план...» (§ 6), Fichte 1998, GA II.11, 88). Развивая далее просветительский посыл, Фихте не признает никакой стоящей вне разума и над ним власти, ни институционализированной, ни индивидуальной, ни духовной, ни практической. Для него значение имеет лишь научное доказательство. Трансцендентальный анализ субъекта направлен на то, чтобы по-новому обосновать его способности к деятельности посредством **генетического** объяснения. Фихте радикализировал «критику» других трактовок этого вопроса, согласно которым достижение трансцендентально-философского мышления заключается в описании каких-либо данностей или их опровержении в качестве ложных, тем²⁰, что стал развивать новую парадигму его решения. Вместо подобного подхода, Фихте предлагает путь, на котором теоретические истолкования должны быть **объяснены** в качестве **моментов образовывания разума**, т. е. в качестве «продукта эпохи, а не отдельной головы» («Воспоминания, ответы, вопросы»²¹, Fichte 1998, GA II.5, 183), а следовательно, как связанные со своим временем, изменяющиеся моменты развития разума. Посредством указания на генезис форм мышления Фихте стремился выявить то, каким образом Я может подняться над их бессознательным продуцированием, — с его точки зрения, иное, противостоящее Я постольку открывается как его собственное, произведенное им самим, поскольку этот процесс осознается. Такое понятие образования нацелено на

19 «Reden an die deutsche Nation» (1808).

20 Фихте в особенности нападал на «шайку так называемых просветителей», члены которой в его изображении и вовсе никоим образом не аргументировали в научно-содержательном смысле («Excerpte aus Freimüthigen Betrachtungen, u. ehrerbietigen Vorstellungen über die neuen Pßsch. Anordnungen in geistl. Sachen zu einer projectirten Widerlegung derselben» («Выдержки из искренних размышлений и почтительных возражений против новых прусских постановлений в отношении духовных предметов с целью будущего их опровержения» (1792)), Fichte 1967, GA II.2, 133).

21 «Rückerinnerungen, Antworten, Fragen» (1799).

универсализацию действующего субъекта. Для этого Фихте стремился теоретически определить ансамбль форм практики (включая и «культивацию», или образование), которые позволили бы организовать сознательное самоотношение индивидуумов.

7. Сформулированное Фихте требование «нравственного совершенствования всего человека» («Назначение ученого», Fichte 1966, GA I.3, 57), культивации формирующего себя гражданского субъекта, имплицитно содержало также и новое понимание науки — наука, в противоположность пережитой им университетской действительности, больше не может подчиняться примату теологии, по отношению к которой естествознание и философия исполняют «предварительную» и тем самым служебную функцию. Напротив, наука понимается Фихте в качестве **органической системы знания**. В центре ее находится философия, рефлекслирующая о научных возможностях познания²². За теологией же в этой системе больше не признается функция фундирования общества, так как «эти книги (Откровение. — Ю. Ш.) — вовсе не **источники познания**, а лишь **средство народного воспитания**» («Дедуцированный план...» (§ 22), Fichte 1998, GA II.11, 110)²³. Основная функция Нового времени познается в превращении знания в науку²⁴. Для Фихте при этом речь шла о том, чтобы снять как волюнтаризм и прагматизм в экономической и политической практике, так и утилитаризм философии Просвещения. В распространении, осуществлении научного образования он видел характерную черту гражданской эмансипации: «Каждое научное объединение, — по словам Фихте, — обязано <...> распространять вокруг себя эту ясность; поэтому оно должно <...> вливаться в организацию воспитания нации <...> и таким образом подготавливать обнов-

22 Ср.: «Üeber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einleitungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft» («О понятии наукоучения или так называемой философии, в качестве приглашения на лекции по этой науке» (1794)), Fichte 1965, GA I.2, 134; «Дедуцированный план...», § 16: «То, что постигает совокупная духовная деятельность, а тем самым — и все особенные и ближе определенные ее выражения, есть философия: соответственно этому, всем особенным наукам их искусство дается философским искусством образовывания, — то, что в них до сих пор было подарком природы, зависящим от удачи, поднимается до осознанной способности и занятия» (Fichte 1998, GA II.11, 103); в том же смысле см. также: «Дедуцированный план...» (§ 19), GA II.11, 105–106.

23 Ср. кроме того: «Дедуцированный план...» (§ 26), GA II.11, 114; в своих заметках «При чтении книги Песталоцци “Как Гертруда учит своих детей”» Фихте относительно религиозного обучения писал: «Я много раз размышлял о воспитании к религии. Если бы я только мог видеть здесь ясно! В этих вопросах мне не достает опыта. Спекуляция не может как следует проникнуть в них» (Fichte 1994b, GA II.10, 456).

24 Ср.: «Речи к немецкой нации» (третья речь): «То, что <...> на его (смутного чувства. — Ю. Ш.) место будет, в качестве привычного средства, поставлено ясное познание, это может <...> произойти лишь посредством сознательного искусства воспитания человека» (Fichte 2005a, GA I.10, 138); (девятая речь): «Новое воспитание как раз изменяет этот порядок. Для него истинный и действительно существующий мир — постигнутый мышлением; <...> оно хочет <...> ввести в него своего воспитанника» (Fichte 2005a, GA I.10, 216); «Патриотизм и его противоположность...», Fichte 1993b, GA II.9, 406.

ление всех человеческих отношений» («Дедуцированный план...» (§ 67), GA II.11, 170).

8. Анализ Фихте взаимовлияния индивидуума и рода в его основополагающей познавательной конструкции указывал на взаимосвязь, которая была подтверждена и конкретизирована исследованиями современной когнитивной психологии и психологии развития, — субъект познания не ограничивается индивидуумом; он, скорее, охватывает род в качестве своей предпосылки и условия (ср.: Klîx 1980, 125–127). Только посредством того, что конечный (не только индивидуальный) субъект при освоении объекта познания использует формы мышления (и действия), бессознательно произведенные в ходе социокультурного развития и развития мышления человечества, индивидуальный субъект вообще способен познавать, и таким образом он получает возможность продвигать вперед культурное, включая интеллектуальное, развитие человечества с помощью широкой аккумуляции исторически добытого опыта и строящегося на этой основе знания. Тем самым достижение познания всегда представляет собой единство конечного и бесконечного, актуального и исторического моментов. Наряду с генетически наследуемыми образцами познания и деятельности существует априорность, приобретаемая или передающаяся посредством языка, игры, воспитания и образования, а также данная в социальной, культурной и материально-производственной деятельности и в то же время воспроизводящая себя в них. Эта априорность актуализируется в качестве форм «социальной памяти» (Ребане 1982, 59; Межуев 1981, 163), предпосылкой и условием которой является наша конкретная деятельность и мышление. Такие формы выступают в образе понятийных определений мышления, моральных и эстетических ценностей, сформировавшегося в различных культурах опыта, выработанного знания о бытии природы, сущности человека, а также о его собственном мышлении. В этой социально-культурной априорности знание рода, знание человечества, «передается по наследству» потомкам в его существенных определениях. Таким образом субъект познания расширяется от индивидуума до рода.

9. Трансцендентально-философская концепция субъекта Фихте, со следствиями из нее для понимания образования, не ограничивается анализом теоретико-познавательных вопросов. Сверх того, она охватывает когнитивные, эстетические, моральные, социальные, педагогические аспекты, а также различные стороны организации науки. В итоге культурное государство, осуществляющее национальное воспитание в фихтевском смысле, движется тем самым к снятию самого себя в качестве принуждающего. Согласно Фихте: «План воспитания и государственный план есть совершенно одно и то же» («Diarium I», Fichte 2009, GA II.15, 296). Ведь образование направлено на формирование общественно значимого знания для обоснования свободной и, следовательно, базирующейся на разуме деятельности. Образование понимается не как самоцель или как средство для создания особой ниши

эзотерического существования, но как предпосылка и условие для раскрытия человеческих потенций развития. Развитие личности связано с развитием гражданина и как таковое в активном ключе имеет обратное воздействие на социально-политический порядок в качестве условия самореализации всех индивидуумов²⁵.

Наконец, хотя в первую очередь задача этой статьи состоит в том, чтобы продемонстрировать основополагающие аспекты педагогической теории Фихте, проистекающие из трансцендентально-философских положений и оказавшие воздействие на трансформацию понятий воспитания и образования в современных ему дискуссиях, все же нельзя не упомянуть и об амбивалентности подхода Фихте. В качестве цели своих теоретических построений Фихте полагал обоснование возможности достижения безусловной свободы индивидуума, его **самоопределение**, включая и его ответственность, вопреки все еще существовавшим сословным ограничениям²⁶. С помощью своей концепции субъекта он стремился теоретически разработать возможность формирования иной социально-политической действительности. Воспитание и образование занимают в его проекте ключевое место, но при этом эмпирические индивидуумы должны быть как бы «подняты» над противостоящими им обстоятельствами, и для этого, по мысли Фихте, они должны прояснить для себя формирующую роль социальных условий. Однако социальная модель, конструируемая Фихте, несет на себе отпечаток корпоративности (ср.: Шталь 2008, 13–14), отражающейся и в его образовательной модели: в рамках фихтеанской концепции отдельный человек после его выбора своего места в обществе в зависимости от типа образования как бы статично закрепляется на нем. Культурно-теоретические формы, выражавшие сосуществование докапиталистических, позднефеодальных сословных, а также вновь возникающих гражданских социальных структур, и неизбежно проистекавшую из этого гетерогенность, казались Фихте «высшим злом растекания» в «общей массе занятой ремеслом и тупо

25 Ср. в этой связи: Stahl 2003, в особенности: 137–138.

26 Эмансипация как индивидуального, так и общественного субъекта предстает перед Фихте в плане философии истории в виде развития культур, понятого как формирование человеческих сил в горизонте конечной цели — нравственности, процесса становления разумности. Его конструкция развития культур направлена при этом на эмансипацию всего человечества, а не отдельного, избранного народа. Националистическая рецепция «Речей к немецкой нации» в Германии в контексте формирования империалистических идей обратилась в равной мере как против буквы, так и против духа его философии. Определяющим в конструкции философии истории Фихте в «Речах к немецкой нации» мне представляется не немецко-национальное, а направленность к цели разума. Средство спасения он видел в образовании, в воспитании нации в направлении к «новой и до сих пор, пожалуй, существовавшей лишь в качестве исключения, никогда не бывшей всеобщей и национальной самости» («Речи к немецкой нации», Fichte 2005a, GA I.10, 112). Тем самым он описывает не территориально-этническое качество в смысле исторического факта, а идеал философии истории, который характеризуется в смысле гражданско-гуманистической эмансипации (ср.: «Речи к немецкой нации», GA I.10, 296–297).

наслаждающейся буржуазии» («Дедуцированный план...» (§ 10), Fichte 1998, GA II.11, 95). Он попытался устранить это зло в своей модели «разумного государства» на основе формирования устойчивой общей воли. Индивидуумы интегрируются в такое общество с помощью статистических организационных форм, и «общественное» конструируется по-новому в образовании ради основанной на разуме нравственности. «Моменты», индивидуумы, детерминируются здесь посредством разумного целого²⁷. Они существенным образом лишаются принадлежности к различным субъектам, обладающим своей собственной временностью (историчностью). Как таковая позиция Фихте прежде всего исходит из понятия абсолютного разума и его постижения посредством науки²⁸. В силу этого от Фихте остается скрытым тот факт, что мышление не просто подчиняет себя некоторой власти, но что эта власть распадается на дивергентные, отчасти впервые появляющиеся и в переходных фазах относительно быстро преобразующиеся группы с собственными интересами. Фихтеанской модели недоставало не только понимания взрывов активности, вырастающих из частно-эгоистического интереса. Переоценка роли образования и воспитания для «превращения» («Речи к немецкой нации», Fichte 2005a, GA I.10, 296), «свободного произведения человеческого рода из него самого» («Diarium I», Fichte 2009, GA II.15, 303) повела к необходимости учреждения нового элитарного сословия знающих и тем самым опять устранила демократически-эгалитарные интенции его подхода к обществу (ср.: Soller 1990, 102). Ученый превратился в избавителя, спасителя.

В то время как Фихте в своей модели общества, отчасти еще зависимой от статистически-сословной данности, как будто бы статично фиксирует за каждым человеком то место, которое положено ему в связи с выбранным им образованием, Вильгельм фон Гумбольдт разрывает просветительно-филантропические рамки. Примат становления субъекта в усвоении научных знаний направлен именно на то, чтобы поднять индивидуума над ограниченностью его до тех пор жестко определенного сословного положения. Он становится субъектом своей трансформации. Согласно формулировке Гумбольдта, действительная потребность человечества вместо «совершенствования человеческого рода в достижении всеобщего, мыслимого абстрактно совершенства» заключается в «развитии большего богатства индивидуальных форм» (Humboldt 1980, 576).

27 В этом идеологическом смысле «Я» меняет свое, до тех пор принадлежавшее ему, значение. Оно становится выражением «общей воли» единичного субъекта, который получает реинкарнацию в «абсолютной воле» (Marx, Engels 1969, 331).

28 «Цель науки заключается в том, чтобы сделать свободным владением людей <...> основной источник истины и реальности как таковой в точке их абсолютного единства. <...> Самое высшее, чем обладал человек до этого обретения, — лишь заместитель, тень и схема реальности <...> Соответственно этому, самое первое, что нужно сделать, чтобы привести его к познанию истины, <...> это — помочь ему постичь его тень в качестве лишь тени, и таким образом ее уничтожить» («Патриотизм и его противоположность...», Fichte 1993b, GA II.9, 426–427).

«Культивация» индивидуумов или «всеобщее образование человека» обосновывается им также из перспективы **будущих** потребностей, т. е. с точки зрения гражданского общества. Не тот или иной непосредственный запрос на знание или особенные способности образуют масштаб для образования, а процесс развития человечества. Последовавшее затем в рамках прусских реформ возведение на этих основах общедоступной образовательной системы стало прообразом для аналогичных образовательных реформ в немецких государствах в XIX в. и гарантировало им ведущую роль на европейской арене (ср.: Bracht, Fichtner, Mies, Rückriem 1990, 925).

Также и фихтеанская модель организации науки, в которой философии отводилась определяющая, начальствующая функция в развитии отдельных наук, оказалась в состоянии лишь в ограниченной мере содействовать опосредствованию трансцендентальной философии и многообразия позитивного знания. В этом модель науки Шеллинга показала себя более успешной²⁹. Поскольку он дополнил «генетическую трансцендентальную философию исторической натурфилософией» и опосредовал «платоническим понятием идеи вечную бесконечность духа и ее индивидуализированное преломление в отдельных явлениях природы и общества» (Müller 1990, 307), Шеллинг создал концепцию научного организма, в котором отдельным наукам было открыто пространство для самостоятельного развития.

Фихте принял участие с изложенных позиций в современных ему дискуссиях, в которых происходило развитие понимания образования в плоскостях истории и прогресса науки, обновления общества и политики, морального и эстетического формирования индивидуума. Приматом в этих дискуссиях обладало становление субъекта в усвоении высокого знания. Так это было и для Фихте, и для Шиллера или Гумбольдта. На реформы в Пруссии, произошедшие после поражения 1806 г., идеи Фихте повлияли существенным образом. Вильгельм фон Гумбольдт, руководитель отдела культуры и образования в прусском правительстве, в качестве непосредственно ответственного за реформу образования лица руководил процессом формирования идеи общедоступной системы образования от элементарной школы до университета. Общедоступная система образования рассматривалась при этом в качестве важнейшей области применения науки и в то же время наиболее значительной движущей ее силы. Содержательно структурирующим принципом при этом было философское знание как знание высшей степени рефлексии — в противоположность застреванию на уровне эмпирии.

Но прямое влияние Фихте в то время можно констатировать не только в отношении проекта реформы университетов в Пруссии. Когда он ссылался на Песталоцци в своих «Речах к немецкой нации» (см.: Fichte 2005a, GA I.10, 217–219) и в «Патриотизме и его противоположности» (см.: Fichte 1993b,

29 В отношении данного предмета в особенности стоит указать на прочитанные им в 1802 г. в Йене «Лекции о методе университетского образования» (Schelling 1968).

GA II.9, 436–438), острая современность идей Фихте отразилась в зеркале и другого концепта. Он обращается к идеям Песталоцци по той причине, что последний развил полноценную педагогическую концепцию, имевшую целью воздействие на широкие массы народа. Также и для Фрёбеля (реформатора общедоступной системы воспитания, развившего специальную концепцию «детского сада») подход Фихте, связывавший учебу и труд в качестве главного требования национального воспитания, был фундаментальным. Проявление индивидуального таланта воспитанника опять же должно было вызываться стимулирующим воздействием, направленным на развитие в нем способностей к самодеятельности и самопознанию. А Диестервег, действовавший поколение спустя, среди прочего воспринял радикально-демократическое идейное наследие Фихте, далее развивал тему права человека на образование, требовал независимости общедоступного образования от церкви и подчеркивал роль народной школы, выступив против ее социального и организационного отделения от «высшей» (дающей право на дальнейшее обучение) системы образования (Diesterweg 1964, 477).

В заключение, необходимо отметить подлинную современность возникших в эпоху Просвещения и в Романтизме теорий образования. Знакомясь сейчас с развитыми тогда универсальными педагогическими идеями Фихте, Гумбольдта, Шлейермахера и др. из перспективы, например, осуществляющегося ныне в Европейском союзе так называемого «Болонского процесса» «выравнивания» высшего образования, и в первую очередь отталкиваясь от критических выступлений студентов с требованиями достаточного финансирования образовательных учреждений, гарантий равных, независимых от финансовой состоятельности образовательных возможностей и широкого, неограниченного непосредственными целями промышленной индустрии образования, понимаешь, что они во многом не устарели или даже вновь обрели актуальность в самых промышленно развитых странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Bracht U., Fichtner B., Mies T., Rückriem G. (1990) «Erziehung und Bildung». *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hrsg. von H.-J. Sandkühler. Bd. 1. Hamburg: Felix Meiner Verlag. S. 918–939.
- Diesterweg F. A. W. (1964) «[Rezensionen: Broschüren über die Reorganisation der Schule 1.–12.]». Diesterweg F. A. W. *Sämtliche Werke*. I. Abteilung: *Zeitschriftenbeiträge*. Aus den «*Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht*» von 1846 bis 1848. Hrsg. von H. Deiters. Bd. 7. Berlin: Volk und Wissen. S. 469–486.
- Fichte J. G. (1964a) «Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 1. *Werke 1791–1794*. Hrsg. von H. Jacob und R. Lauth. Unter Mitwirkung von R. Schottky und M. Zahn. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 167–192.
- Fichte J. G. (1964b) «Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution. Erster Theil. Zur Beurtheilung ihrer Rechtmäßigkeit».

- Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 1. *Werke 1791–1794*. Hrsg. von H. Jacob und R. Lauth. Unter Mitwirkung von R. Schottky und M. Zahn. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 203–404.
- Fichte J. G. (1965) «Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 2. *Werke 1793–1795*. Hrsg. von H. Jacob und R. Lauth. Unter Mitwirkung von M. Zahn. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 106–173.
- Fichte J. G. (1966) «Einige Vorlesungen über die Bestimmungen des Gelehrten». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 3. *Werke 1794–1796*. Hrsg. von H. Jacob und R. Lauth. Unter Mitwirkung von R. Schottky. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 23–68.
- Fichte J. G. (2005a) «Reden an die deutsche Nation». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 10. *Werke 1808–1812*. Hrsg. von E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel und G. Zöller. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 97–298.
- Fichte J. G. (2005b) «Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (1812)». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 10. *Werke 1808–1812*. Hrsg. von E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel und G. Zöller. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 381–400.
- Fichte J. G. (1967) «Excerpte aus Freimüthigen Betrachtungen, u. ehrerbietigen Vorstellungen über die neuen Pßsch. Anordnungen in geistl. Sachen zu einer projectirten Widerlegung derselben». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 2. *Nachgelassene Schriften 1791–1794*. Hrsg. von H. Jacob und R. Lauth. Unter Mitwirkung von H. Gliwitzky und M. Zahn. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 129–134.
- Fichte J. G. (1979) «Rückerinnerungen, Antworten, Fragen (im Folgenden abgekürzt mit Rückerinnerungen)». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 5. *Nachgelassene Schriften 1796–1801*. Hrsg. von H. Gliwitzky und R. Lauth. Unter Mitwirkung von E. Fuchs, K. Hiller, W. Schieche, P. K. Schneider und M. Zahn. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 102–186.
- Fichte J. G. (1993a) «Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 9. *Nachgelassene Schriften 1805–1807*. Hrsg. von H. Gliwitzky und R. Lauth. Unter Mitwirkung von J. Beeler, E. Fuchs, I. Radrizzani und P. K. Schneider. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 359–380.
- Fichte J. G. (1993b) «Der Patriotismus und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 9. *Nachgelassene Schriften 1805–1807*. Hrsg. von H. Gliwitzky und R. Lauth. Unter Mitwirkung von J. Beeler, E. Fuchs, I. Radrizzani und

- P. K. Schneider. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 392–446.
- Fichte J. G. (1994a) «Die Republik der Deutschen, zu Anfang des zwei und zwanzigsten Jahrhunderts, unter ihrem fünften Reichsvogte». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 10. *Nachgelassene Schriften 1806–1807*. Hrsg. von H. Gliwitzky und R. Lauth. Unter Mitwirkung von E. Fuchs, M. Ivaldo, P. K. Schneider und A. M. Schurr-Lorusso. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 377–426.
- Fichte J. G. (1994b) «Bei Lektüre von Pestalozzis Buch “Wie Gertrud ihre Kinder lehrt”». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 10. *Nachgelassene Schriften 1806–1807*. Hrsg. von H. Gliwitzky und R. Lauth. Unter Mitwirkung von E. Fuchs, M. Ivaldo, P. K. Schneider und A. M. Schurr-Lorusso. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 427–457.
- Fichte J. G. (1998) «Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 11. *Nachgelassene Schriften 1807–1810*. Hrsg. von E. Fuchs, H. Gliwitzky, R. Lauth und P. K. Schneider. Unter Mitwirkung von I. Radrizzani und A. M. Schurr-Lorusso. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 83–170.
- Fichte J. G. (2002) «Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten (1811)». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 12. *Nachgelassene Schriften 1810–1812*. Hrsg. von E. Fuchs, R. Lauth, I. Radrizzani und P. K. Schneider. Unter Mitwirkung von H. G. von Manz. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 313–365.
- Fichte J. G. (2002) «Das System der Rechtslehre. Vorgetragen von Ostern bis Michaelis 1812». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 13. *Nachgelassene Schriften 1812*. Hrsg. von E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider und G. Zöller. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 197–293.
- Fichte J. G. (2009) «Diarium v. 29. März 1813. an [Diarium I März-August 1813]». Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 15. *Nachgelassene Schriften 1813*. Hrsg. von E. Fuchs, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel und G. Zöller. Unter Mitwirkung von G. Meckenstock und E. Ruff. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog). S. 201–414.
- Fuchs E., Lauth R., Schiecke W., hgs. (1978) *J. G. Fichte im Gespräch. Berichte der Zeitgenossen*. Bd. 1: 1762–1798. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog).
- Humboldt W. (1980) «Betrachtungen über die Weltgeschichte (1809)». Humboldt W. *Werke in 5 Bänden*. Hrsg. von A. Flitner, K. Giel. Bd. 1. *Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. Die Vasen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 567–577.
- Klix F. (1980) *Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kumamoto Y. (1994) «Fichtes Erziehungslehre als erste logische Begründung der Vorbilderziehung. Eine untersuchung im kontext der interpretationen von fichtes

- pädagogik in Japan». *Daimon: revista de filosofía*. № 9. Fichte: el dominio de la razón. S. 249–257.
- Marx K., Engels F. (1969) «Die Deutsche Ideologie». Marx K., Engels F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz Verlag (DDR). S. 5–530.
- Mitzenheim P. (1978) «Das Menschenbild der deutschen Klassik und das pädagogische Wirken von Friedrich Fröbel». *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 27. Jg. Heft 5. S. 605–611.
- Müller E. (1990) «Nachwort». *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. v. Humboldt, G. W. F. Hegel*. Hrsg. von E. Müller. Leipzig: Reclam-Verlag (Reclam Bibliothek. Philosophie, Geschichte, Kulturgeschichte. Bd. 1353). S. 291–311.
- Schaffer E. S. (1990) «Romantic Philosophy and the Organization of the Disciplines. The Founding of the Humboldt University of Berlin». *Romanticism and the Sciences*. Ed. by A. Cunningham, N. Jardine. Cambridge, New York: Cambridge University Press. P. 38–54.
- Schelling F. W. J. (1968) «Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums [1803]». Schelling F. W. J. *Ausgewählte Werke*. Bd. 3. *Schriften von 1801–1804*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 441–586.
- Schöne B. (1977) *Kultur und Lebensweise der Lausitzer Bandweber (1750–1850)*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schurr J. (1981) «Zur Konzeption einer transzendentalen Bildungstheorie nach Prinzipien der Fichteschen Wissenschaftslehre». *Der Transzendente Gedanke. Die gegenwärtige Darstellung der Philosophie Fichtes*. Hrsg. von K. Hammacher. Hamburg: Felix Meiner Verlag. S. 508–523.
- Seddon T. (1995) «Bildung». *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Hrsg. von W. F. Haug. Bd. II. Hamburg: Argument Verlag. S. 245–253.
- Soller A. K. (1990) «Nationale Erziehung und sittliche Bestimmung». *Fichte-Studien*. Bd. 2. S. 89–110.
- Sonntag L. (1978) «Die Humanismus Auffassung der deutschen Aufklärung und Klassik als Quelle für Theorie und Praxis bürgerlicher Volksbildung gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts». *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 27. Jg. Heft 5. S. 597–603.
- Stahl J. (2003) «Zur Kultur in der Vermittlungsrolle zwischen empirischem und absolutem Ich». *Fichte-Studien*. Bd. 23. S. 129–143.
- Strauß D. F., hg. (1849) *Christian Friedrich Daniel Schubart's Leben in seinen Briefen*. Bd. 2. Berlin: A. Duncker.
- Tenoth H.-E. (2008) *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4. Aufl. Weinheim; München: Beltz Juventa.
- Töpfer T. (2009) «Das niedere Schulwesen zwischen vormodernen Bildungsstrukturen und aufgeklärten Reformmaßnahmen im 17. und 18. Jahrhundert». *Die Erleuchtung der Welt. Sachsen und der Beginn der modernen Wissenschaft*. Bd. 1: *Essayband*. Im Auftrag des Rektors der Universität Leipzig hrsg. von D. Döring und C. Hollberg unter redaktioneller Mitarbeit von T. U. Müller [600 Jahre Universität Leipzig; Jubiläumsausstellung im Stadtgeschichtlichen Museum

- Leipzig, Altes Rathaus, 9. Juli bis 6. Dezember 2009]. Dresden: Sandstein-Verlag. S. 86–93.
- Viellard-Baron J.-L. (1993) *Qu'est que l'éducation? Montaigne, Fichte et Lavelle*. Paris: Vrin.
- Межуев В. М. (1981) «Духовное производство: понятие, генезис, структура». *Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности* (гл. 3). Под ред. В. И. Толстых. М.: Наука. С. 128–191.
- Ребане Я. К. (1982) «Социально-историческая детерминация научного познания». *Материалистическая диалектика как общая теория развития*. Под общ. ред. Л. Ф. Ильичова. Т. II. *Диалектика развития научного знания* (раздел 1, гл. 2). М.: Наука. С. 51–77.
- Шталь Ю. (2008) «Социально-экономические воззрения И. Г. Фихте как основа конститутивного понятия справедливости». *Философская мысль и философия языка в истории и современности*. Сборник научных статей. Уфа: Восточный университет. С. 5–24.

INFLUENCE OF FICHTE'S TRANSCENDENTAL AND PHILOSOPHICAL THEORY OF SUBJECT ON SUBSTANTIATING THE NOTION OF CIVIC EDUCATION

Jürgen Stahl

PhD in Philosophy, Member of the Editorial Board of "Historical-Critical dictionary of Marxism"

Address: Wilsnacker Straße 15, D-04207 Leipzig, Deutschland.

E-mail: js@dr-stahl.com

Transl. by Anton Ivanenko

Anton Ivanenko

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Institute of Philosophy of the Saint Petersburg State University.

Address: 7/9 Universitetskaya emb., St. Petersburg 199034, Russia.

E-mail: antonivanenko@mail.ru

KEYWORDS: *people upbringing, Fichte's social concept, transcendental subject theory, public education, occupational autonomy, self-activity, scientific conception.*

It is known that in connection with proposed educational reforms in the German states around 1800, Johann Gottlieb Fichte, following the Enlightenment concepts, developed a program, which considered education as an indispensable human right. In this program, the idea of providing all the citizens with the opportunity to get an education has been formulated as a social task and a condition of social and political modernization. In accordance with Fichte's thought, over the cultivation of individuals, a new morality, and then, on that basis, a new civic subject had to shape itself. The science thenceforth should have obtained a function of organizing a new society, in Fichte's vision of it, instead of theology having previously played that role, while the public education system should have mediated the application of the scientific principles of organizing the society and thus to become a driving force in this development process. The generally accessible education and science were conceived by Fichte as autonomous moments of social organization, being the area intact by any immediate influence of authorities and based on the principles of individuals' free communication. Fichte's theorem of intersubjectivity

has introduced an understanding of teaching as a social and communicative process into the ethical and political, as well as into the educational thought. It was not limited to reproduction of predetermined skills by the subject, but took into account the subject's formation in the course of actively perception of educational contents and the change of the subject himself taking place by that.

REFERENCES

- Bracht U., Fichtner B., Mies T., Rückriem G. (1990) "Erziehung und Bildung". *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (hg. v. H.-J. Sandkühler). Bd. 1. Hamburg: Felix Meiner Verlag: 918–939.
- Diesterweg F. A. W. (1964) "[Rezensionen: Broschüren über die Reorganisation der Schule 1.–12.]". Diesterweg F. A. W. *Sämtliche Werke*. I. Abteilung: *Zeitschriftenbeiträge*. Aus den «*Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht*» von 1846 bis 1848 (hg. v. H. Deiters). Bd. 7. Berlin: Volk und Wissen: 469–486.
- Fichte J. G. (1964a) "Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 1. *Werke 1791–1794* (hg. v. H. Jacob, R. Lauth, R. Schottky, M. Zahn). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 167–192.
- Fichte J. G. (1964b) "Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution. Erster Theil. Zur Beurtheilung ihrer Rechtmäßigkeit". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 1. *Werke 1791–1794* (hg. v. H. Jacob, R. Lauth, R. Schottky, M. Zahn). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 203–404.
- Fichte J. G. (1965) "Üeber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 2. *Werke 1793–1795* (hg. v. H. Jacob, R. Lauth, M. Zahn). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 106–173.
- Fichte J. G. (1966) "Einige Vorlesungen über die Bestimmungen des Gelehrten". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 3. *Werke 1794–1796* (hg. v. H. Jacob, R. Lauth, R. Schottky). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 23–68.
- Fichte J. G. (2005a) "Reden an die deutsche Nation". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 10. *Werke 1808–1812* (hg. v. E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel, G. Zöllner). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 97–298.
- Fichte J. G. (2005b) "Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (1812)". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe I: *Werke*. Bd. 10. *Werke 1808–1812* (hg. v. E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel, G. Zöllner). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 381–400.
- Fichte J. G. (1967) "Excerpte aus Freimüthigen Betrachtungen, u. ehrerbietigen Vorstellungen über die neuen Pßsch. Anordnungen in geistl. Sachen zu einer projectirten Widerlegung derselben". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 2. *Nachgelassene Schriften 1791–1794* (hg. v. H. Jacob, R. Lauth, H. Gliwitzky, M. Zahn). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 129–134.
- Fichte J. G. (1979) "Rückerinnerungen, Antworten, Fragen (im Folgenden abgekürzt mit Rückerinnerungen)". Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 5. *Nachgelassene Schriften 1796–1801* (hg. v. H. Gliwitzky, R. Lauth,

- E. Fuchs, K. Hiller, W. Schieche, P. K. Schneider, M. Zahn). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 102–186.
- Fichte J. G. (1993a) “Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 9. *Nachgelassene Schriften 1805–1807* (hg. v. H. Gliwitzky, R. Lauth, J. Beeler, E. Fuchs, I. Radrizzani, P. K. Schneider). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 359–380.
- Fichte J. G. (1993b) “Der Patriotismus und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 9. *Nachgelassene Schriften 1805–1807* (hg. v. H. Gliwitzky, R. Lauth, J. Beeler, E. Fuchs, I. Radrizzani, P. K. Schneider). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 392–446.
- Fichte J. G. (1994a) “Die Republik der Deutschen, zu Anfang des zwei und zwanzigsten Jahrhunderts, unter ihrem fünften Reichsvogte”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 10. *Nachgelassene Schriften 1806–1807* (hg. v. H. Gliwitzky, R. Lauth, J. Beeler, E. Fuchs, M. Ivaldo, P. K. Schneider, A. M. Schurr-Lorusso). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 377–426.
- Fichte J. G. (1994b) “Bei Lektüre von Pestalozzis Buch ‘Wie Gertrud ihre Kinder lehrt’”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 10. *Nachgelassene Schriften 1806–1807* (hg. v. H. Gliwitzky, R. Lauth, J. Beeler, E. Fuchs, M. Ivaldo, P. K. Schneider, A. M. Schurr-Lorusso). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 427–457.
- Fichte J. G. (1998) “Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 11. *Nachgelassene Schriften 1807–1810* (hg. v. E. Fuchs, H. Gliwitzky, R. Lauth, P. K. Schneider, I. Radrizzani, A. M. Schurr-Lorusso). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 83–170.
- Fichte J. G. (2002) “Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten (1811)”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 12. *Nachgelassene Schriften 1810–1812* (hg. v. E. Fuchs, R. Lauth, I. Radrizzani, P. K. Schneider, H. G. von Manz). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 313–365.
- Fichte J. G. (2002) “Das System der Rechtslehre. Vorgetragen von Ostern bis Michaelis 1812”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 13. *Nachgelassene Schriften 1812* (hg. v. E. Fuchs, R. Lauth, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, G. Zöller). Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 197–293.
- Fichte J. G. (2009) “Diarium v. 29. März 1813. an [Diarium I März-August 1813]”. Fichte J. G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reihe II: *Werke*. Bd. 15. *Nachgelassene Schriften 1813* (hg. v. E. Fuchs, H. G. von Manz, I. Radrizzani, P. K. Schneider, M. Siegel, G. Zöller). Unter Mitwirkung von G. Meckenstock und E. Ruff. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog): 201–414.
- Fuchs E., Lauth R., Schiecke W. (hgs.) (1978) *J. G. Fichte im Gespräch. Berichte der Zeitgenossen*. Bd. 1: 1762–1798. Stuttgart – Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günter Holzboog).
- Humboldt W. (1980) “Betrachtungen über die Weltgeschichte (1809)”. Humboldt W. *Werke in 5 Bänden* (hg. v. A. Flitner, K. Giel). Bd. 1. *Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. Die Vasen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 567–577.
- Klix F. (1980) *Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Kumamoto Y. (1994) "Fichtes Erziehungslehre als erste logische Begründung der Vorbilderziehung. Eine untersuchung im kontext der interpretationen von fichtes pädagogik in Japan". *Daimon: revista de filosofía*. No. 9. *Fichte: el dominio de la razón*: 249–257.
- Marx K., Engels F. (1969) "Die Deutsche Ideologie". Marx K., Engels F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz Verlag (DDR): 5–530.
- Mezhuyev V. M. (1981) "Dukhovnoe proizvodstvo: ponyatie, genezis, struktura" [Spiritual Manufacture: concept, origin, structure]. *Dukhovnoe proizvodstvo. Sotsial'no-filosofskii aspekt problemy dukhovnoi deyatel'nosti* (gl. 3) [Spiritual manufacture. The social and philosophical aspects of the problem of spiritual activity (Ch. 3)] (ed. by V. I. Tolstykh). Moscow: Nauka: 128–191. (in Russian).
- Mitzenheim P. (1978) "Das Menschenbild der deutschen Klassik und das pädagogische Wirken von Friedrich Fröbel". *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 27. Jg. Heft 5: 605–611.
- Müller E. (1990) "Nachwort". *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. v. Humboldt, G. W. F. Hegel* (hg. v. E. Müller). Leipzig: Reclam-Verlag (Reclam Bibliothek. Philosophie, Geschichte, Kulturgeschichte. Bd. 1353): 291–311.
- Rebane J. K. (1982) "Sotsial'no-istoricheskaya determinatsiya nauchnogo poznaniya" [Social and political determination of scientific cognition]. *Materialisticheskaya dialektika kak obshchaya teoriya razvitiya* [Materialistic Dialectics as a General Theory of Development] (ed. by L. F. Ilyichev). T. II. *Dialektika razvitiya nauchnogo znaniya* (razdel 1, gl. 2) [Vol. II. Dialectics of the Development of Scientific Knowledge (Section 1, Ch. 2)]. Moscow: Nauka: 51–77. (in Russian).
- Schaffer E. S. (1990) "Romantic Philosophy and the Organization of the Disciplines. The Founding of the Humboldt University of Berlin". *Romanticism and the Sciences* (ed. by A. Cunningham, N. Jardine). Cambridge, New York: Cambridge University Press: 38–54.
- Schelling F. W. J. (1968) "Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums [1803]". Schelling F. W. J. *Ausgewählte Werke*. Bd. 3. *Schriften von 1801–1804*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 441–586.
- Schöne B. (1977) *Kultur und Lebensweise der Lausitzer Bandweber (1750–1850)*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schurr J. (1981) "Zur Konzeption einer transzendentalen Bildungstheorie nach Prinzipien der Fichteschen Wissenschaftslehre". *Der Transzendente Gedanke. Die gegenwärtige Darstellung der Philosophie Fichtes* (hg. v. K. Hammacher). Hamburg: Felix Meiner Verlag: 508–523.
- Seddon T. (1995) "Bildung". *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus* (hg. v. W. F. Haug). Bd. II. Hamburg: Argument Verlag: 245–253.
- Soller A. K. (1990) "Nationale Erziehung und sittliche Bestimmung". *Fichte-Studien*. Bd. 2: 89–110.
- Sonntag L. (1978) "Die Humanismus Auffassung der deutschen Aufklärung und Klassik als Quelle für Theorie und Praxis bürgerlicher Volksbildung gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts". *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 27. Jg. Heft 5: 597–603.
- Stahl J. (2003) "Zur Kultur in der Vermittlungsrolle zwischen empirischem und absolutem Ich". *Fichte-Studien*. Bd. 23: 129–143.
- Stahl J. (2008) "Sotsial'no-ekonomicheskie vozzreniya I. G. Fichte kak osnova konstitutivnogo ponyatiya spravedlivosti" [Social and economical views of J. G. Fichte as a basis of constitutive notion of justice]. *Filosofskaya mysl' i filosofiya yazyka v istorii i sovremennosti*. Sbornik nauchnykh statei [Philosophical Thought and Philosophy of Language in History and Modernity. Collection of research articles]. Ufa: Vostochnyi universitet: 5–24. (in Russian).

Strauß D. F. (hg.) (1849) *Christian Friedrich Daniel Schubart's Leben in seinen Briefen*. Bd. 2. Berlin: A. Duncker.

Tenoth H.-E. (2008) *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4. Aufl. Weinheim; München: Beltz Juventa.

Töpfer T. (2009) "Das niedere Schulwesen zwischen vormodernen Bildungsstrukturen und aufklärten Reformmaßnahmen im 17. und 18. Jahrhundert". *Die Erleuchtung der Welt. Sachsen und der Beginn der modernen Wissenschaft*. Bd. 1: *Essayband* (hg. v. D. Döring, C. Hollberg, T. U. Müller) [600 Jahre Universität Leipzig; Jubiläumsausstellung im Stadtgeschichtlichen Museum Leipzig, Altes Rathaus, 9. Juli bis 6. Dezember 2009]. Dresden: Sandstein-Verlag: 86–93.

Viellard-Baron J.-L. (1993) *Qu'est que l'éducation? Montaigne, Fichte et Lavelle*. Paris: Vrin.

ESSE: Studies in Philosophy and Theology. Vol. 1. No. 2. 2016. P. 77–98.

© Jürgen Stahl, 2016 © Anton Ivanenko, transl., 2016