

## НЕОКАНТИАНСТВО

## NEO-KANTIANISM

УДК 1(091):37.01

ПРОБЛЕМА ПРАВОСОЗНАНИЯ  
НА РАННЕМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
В ФИЛОСОФИИ ПЕДАГОГИКИ  
РУССКИХ НЕОКАНТИАНЦЕВ<sup>1</sup>М. В. Воробьев<sup>2</sup>

В фокусе исследования находятся философско-педагогические концепции представителей немецкого (П. Натторп) и русского (С. И. Гессен, М. М. Рубинштейн) неокантианства. С целью выявления особенностей предлагаемых этими философами подходов к проблеме правосознания у детей автор показывает, что распространенная среди исследователей точка зрения о прямом заимствовании Гессеном у Натторпа иерархической триады нравственного развития личности (аномия – гетерономия – автономия) недостаточно обоснованна. Более того, Натторп вообще не пользуется понятием аномии для характеристики состояния нравственности и правосознания в период раннего детства, а позиция Рубинштейна по этому вопросу оказывается ближе к позиции Натторпа, чем Гессена. Далее прослеживается различие во взглядах русских неокантианцев на игру как на деятельность, имеющую ключевое значение для понимания специфики детского периода жизни человека. Согласно Гессену, игра – деятельность аномная, тогда как Рубинштейн видит в ней вид совместной деятельности, которая может стать условием формирования уважения к чужой личности и ее правам, то есть правосознания. В заключение исследуется понимание Гессеном и Рубинштейном феноменов права и правосознания, поскольку в непосредственной зависимости от специфики их трактовки эти авторы формулировали свои понятия правосознания у детей. В отличие от Гессена, который отстаивает аномию как специфическую характеристику раннего детства, исходя из того, что детям в этом возрасте этические категории не знакомы, Рубинштейн с самого начала своего исследования детского правосознания склонен вести речь о «правовой психике», которая содержит в себе зачатки будущего правосознания.

**Ключевые слова:** немецкое неокантианство, русское неокантианство, Пауль Натторп, Сергей Гессен, Моисей Рубинштейн, аномия, правосознание, личность.

## Введение в проблему

Неокантианство – влиятельное направление в немецкой философии второй половины XIX – начала XX в., представители которого занимались исследованиями в различных областях философии,

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта «Современная философия образования: экзистенциально-антропологический поворот» при финансовой поддержке гранта РГНФ/РФФИ (№15-03-00760а).

<sup>2</sup> 308001, г. Белгород, Россия.

Поступила в редакцию: 16.01.2018 г.

doi: 10.5922/0207-6918-2018-2-3

© Воробьев М. В., 2018

LEGAL CONSCIOUSNESS  
AT THE EARLY STAGE OF PERSONALITY  
DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE  
OF RUSSIAN NEO-KANTIAN PHILOSOPHY  
OF PEDAGOGY<sup>1</sup>M. V. Vorobiev<sup>2</sup>

In this study, I investigate the philosophico-pedagogical concepts developed by German and Russian Neo-Kantians, namely P. Natorp, S. I. Hessen, M. M. Rubinstein. In order to identify the peculiarities of the approaches of the Neo-Kantians to legal consciousness in children, I show that the widely accepted view that Hessen borrowed Natorp's hierarchical triad of moral development – anomie, heteronomy, and autonomy – lacks a solid ground. Moreover, Natorp generally does not use the concept of anomie to characterise the state of morality and legal consciousness during early childhood, and Rubinstein's position on this issue is closer to the position of Natorp than to that of Hessen. Furthermore, I examine the differences in the views of the Russian Neo-Kantians on play as an activity crucial for the understanding of human childhood. According to Hessen, play is anomic, whereas Rubinstein sees it as a collaborative activity that can engender respect for other people and their rights, i.e., to legal consciousness. In conclusion, I address Hessen's and Rubinstein's understandings of the phenomena of law and legal consciousness, which determined their definitions of legal consciousness in children. Unlike Hessen, who insists that anomie is innate in early childhood, since children of that age are unfamiliar with ethical categories, Rubinstein introduces the concept of "legal psychology," which contains the germs of legal consciousness.

**Keywords:** Neo-Kantianism, Paul Natorp, Russian philosophy, Sergey Hessen, Moses Rubinstein, anomie, legal consciousness, personality, pedagogy.

## Introduction

Neo-Kantianism is a well-established tradition in the German philosophy of the second half of the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. Although the Neo-Kantians addressed different areas of philosophy, the philosophy of education always remained a rather exotic theme for them. It captivated the interest of only two German proponents of the tradition – Paul Natorp, who, with

<sup>1</sup> This study is part of the project "Contemporary Philosophy of Education: The Existential-Anthropological Turn," supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research (№ 15-03-00760а).

<sup>2</sup> Belgorod, Russia.

Received: 16.01.2018.

doi: 10.5922/0207-6918-2018-2-3

© Vorobiev M. V., 2018

однако философия образования оставалась для них достаточно экзотической темой. Можно указать только двух представителей немецкого неокантианства, которые работали в этой области: Пауль Наторп, считающийся наряду со своим учителем Г. Когеном основателем Марбургской школы неокантианства, и Йонас Кон, один из философов баденского неокантианства. Неокантианство обрело последователей в лице многих российских студентов, отправившихся на рубеже веков учиться в Германию. По возвращении на родину русские неокантианцы перенесли на отечественную философскую «почву» методологические установки своих немецких учителей и круг обсуждаемых вопросов, специфических для этого направления. Причем вопросы практической философии, к которой относили и философию образования, интересовали русских неокантианцев подчас в большей степени, чем их немецких коллег.

Не касаясь в настоящей статье философско-педагогической концепции Й. Кона и ее возможных идейных связей с концепцией Наторпа, я обращусь к рецепции в России идей «социальной педагогики» Наторпа, поскольку именно эта концепция, изложенная в книге с таким же названием, нашла благодарный отклик по всему миру, в том числе в России. Как отмечает Н. А. Дмитриева, «Социальную педагогику» Наторпа в России ждали с нетерпением (Дмитриева, 2016, с. 49) и в целом «философско-педагогические идеи Наторпа, получившие популярность в России до революции, оставались востребованными вплоть до конца 1920-х гг.» (Дмитриева, 2017, с. 74). Среди русских неокантианцев, занимавшихся вопросами философии образования, особенно выделяются два исследователя — С. И. Гессен и М. М. Рубинштейн. Наиболее известен первый из них. В. Е. Дерюга утверждает, что «имя Сергея Гессена стало нарицательным в философии образования. Русский ученый блестяще умел “поднимать” любые практические вопросы педагогики на высокий философский уровень» (Дерюга, 2017, с. 26). А по мнению Е. Г. Осовского, Гессена «по праву следует считать родоначальником русской философии образования» (Осовский, 2004, с. 8). До сих пор менее известными остаются работы М. М. Рубинштейна, хотя по уровню проработки проблем он не уступал Гессену.

Несмотря на то что философско-педагогическое наследие русских неокантианцев достаточно обширно и каждый его фрагмент заслуживает отдельного рассмотрения, я ограничу рамки моего исследования проблемой аномии детства, так как, с одной стороны, это та тема, в трактовках которой между Гессеном и Рубинштейном обнаруживаются разногласия, а с другой — в ней проявляются многие ключевые аспекты практической философии русского неокантианства. Причем это ограничение двоякого рода — не только тематическое, но и хронологическое. Глав-

his teacher Hermann Cohen, co-founded the Marburg School of Neo-Kantianism, and Jonas Cohn, a member of the Baden School. Neo-Kantianism was popular among many Russians who studied abroad at the turn of the 20<sup>th</sup> century. Upon their return to the homeland, the Russian Neo-Kantians transferred to the national philosophical “soil” the methodologies of their German teachers and the range of discussed problems specific to Neo-Kantianism. Moreover, the Russian Neo-Kantians were more often interested in questions of practical philosophy, including the philosophy of education, than their German colleagues.

Without going into the details of Cohn’s philosophico-pedagogical conception and its possible links to Natortp’s reflection, I focus on the reception of Natortp’s social pedagogy in Russia. Presented in a book of the same name, the conception of social pedagogy was received with acclamation across the world, including Russia. As Nina A. Dmitrieva emphasises, “Natortp’s *Social Pedagogy* was keenly awaited in Russia” (Dmitrieva, 2016, p. 49). Overall, “Natortp’s philosophico-pedagogical ideas, which had gained popularity in Russia before the Revolution, remained popular until the late 1920s” (Dmitrieva, 2017, p. 74). The most prominent figures among Russian Neo-Kantians who addressed the philosophy of education were Sergey I. Hessen and the lesser-known Moisey (Moses) M. Rubinstein. Vardan E. Deryuga writes that “Sergey Hessen became a common name in the philosophy of education. The Russian scholar could elevate any issue of practical pedagogy to a very high level of philosophising” (Deryuga, 2017, p. 26). According to Evgeniy G. Osovsky, Hessen is rightfully considered the “forefather of the Russian philosophy of education” (Osovsky, 2004, p. 8). Although less known, Rubinstein examined the problems of education as thoroughly as Hessen did.

Despite the fact that the philosophico-pedagogical legacy of the Russian Neo-Kantians is fairly extensive and that each one of its fragments deserves separate consideration, I here limit the scope of my research to the problem of anomie in childhood, since, this is a topic on which, on the one hand, Hessen and Rubinstein have shown disagreements and which, on the other hand, reveals many key aspects of the practical philosophy of Russian Neo-Kantianism. This limitation is twofold — not only thematic, but also chronological. The main material for research on Hessen’s views on this topic is given in his philosophico-pedagogical texts of the pre-Polish period (1917–1934), because this is where the philosophical constituents of his conception are most clearly revealed. Hessen subsequently revised his conception of the periodisation of personality development from a psychological perspective. In turn, Rubinstein never fully developed his system of idealistic pedagogy, focusing “after the October Revolution in Russia [...] on individual problems, mostly psychological ones” (Hessen, 2004, p. 200).

ный материал для исследования взглядов Гессена по этой теме дают его философско-педагогические тексты допольского периода (1917–1934), так как именно в них максимально отчетливо обозначена философская составляющая его концепции. Впоследствии Гессен откорректировал свое видение периодизации развития личности с точки зрения психологического подхода, Рубинштейн же так до конца и не разработал собственную систему идеалистической педагогики, сосредоточившись «после Октябрьской революции в России... на отдельных проблемах, преимущественно психологических» (Гессен, 2004, с. 200).

Таким образом, цель моего исследования — выяснение специфики неокантианского подхода к проблеме раннего этапа развития личности, как его понимали Гессен и Рубинштейн. Для достижения этой цели необходимо последовательно решить ряд задач: во-первых, зафиксировать общее и различное между философией образования немецкого (П. Наторп) и русского неокантианства (С. И. Гессен, М. М. Рубинштейн) по вопросу о периодизации развития личности и сопоставить трактовки раннего (дошкольного) этапа развития личности у Гессена и Рубинштейна. Во-вторых, для выяснения особенностей этих трактовок целесообразно проследить различие во взглядах русских неокантианцев на игру как деятельность, имеющую ключевое значение для понимания специфики детского периода жизни человека. И наконец, необходимо рассмотреть понимание русскими неокантианцами феноменов права и правосознания, поскольку, как я полагаю, в непосредственной зависимости от специфики этих трактовок Гессен и Рубинштейн формулировали свои понятия правосознания у детей.

### **Периодизация нравственного развития личности и проблема аномии детства**

К. В. Фараджев утверждает, что Гессен «во многом опирается на теорию Наторпа о трех стадиях личностного развития — аномии, гетерономии и автономии» (Фараджев, 2010, с. 410). Этой точки зрения придерживаются и другие исследователи философии педагогики Гессена (Жиляева, 2012, с. 15, 62; Абрамова, 2008, с. 24), и, по-видимому, она проистекает от самого Гессена: в статье «Русская педагогика в XX веке» он прямо пишет, что заимствовал эту триаду у Наторпа (Гессен, 2004, с. 202). Однако представляется, что ситуация не столь однозначна. Тезис о «трех стадиях личностного развития» у Наторпа нуждается в уточнении, причем в результате уточнения он сам оказывается под вопросом. Обнаруживается, что Наторп вообще не пользуется понятием аномии, когда пишет в своей «Социальной педагогике» о домашнем воспитании — этапе воспитания, сопоставимом с дошкольным этапом у Гессена. Это понятие появляется у Наторпа в контексте обсуждения проблемы ото-

Thus, the purpose of my research is to identify the peculiarities of the Neo-Kantian approach to the problem of the early stage of personality development, as Hessen and Rubinstein understood it. To this end, it is necessary to consistently solve the following problems: First, to highlight the similarities and differences between the philosophy of education in German (Natorp) and Russian (Hessen and Rubinstein) Neo-Kantianism on the question of the periodisation of personality development and to compare Hessen's and Rubinstein's interpretations of the early (pre-school) stage of personality development. Second, in order to identify the peculiarities of these interpretations, one must examine the differences among the Russian Neo-Kantians' views on play as an activity that is key to understanding the peculiarities of childhood within the life of a person. Finally, it is necessary to consider the Russian Neo-Kantians' conceptions of the phenomena of law and legal consciousness, because I think that it is in direct dependence with these that Hessen and Rubinstein formulated their conceptions of legal consciousness in children.

### **The Periodisation of Moral Development and the Problem of Childhood Anomie**

Kirill V. Faradzhev argues that Hessen “relies heavily on Natorp’s theory of the three stages of personality development — anomie, heteronomy, and autonomy” (Faradzhev, 2010, p. 410). This point of view is shared by many scholars of Hessen’s philosophy of pedagogy (Zhilyaeva, 2010, p. 15, 62; Abramova, 2008, p. 24), and apparently, it comes from Hessen himself: in his article “Russian Pedagogy in the 20<sup>th</sup> Century,” Hessen writes forthrightly that he borrowed this triad from Natorp (Hessen, 2004, p. 202). However, it seems that the situation is not so unequivocal. Natorp’s thesis of the “three stages of personality development” needed to be clarified, and, as a result of the clarification, the thesis itself became questionable. In effect, Natorp did not use the notion of anomie at all when writing about homeschooling in his *Social Pedagogy* — a stage of education comparable to the pre-school period in Hessen. Anomie appears in Natorp in the context of the discussion of the problem of the isolation of the individual from the community. True, at the same place Natorp remarks that “Any detachment of the individual from the community would lead to lawlessness — to anomie — and anomie would immediately turn into heteronomy, since the requirement of the universal law is unshakeable and, whether one wants it or not, it applies to each individual.”<sup>3</sup> Thus, ultimately, anomie in Natorp

<sup>3</sup> “Jede Loslösung des Individuums von der Gemeinschaft würde zur Gesetzlosigkeit — Anomie — führen, die aber da die Forderung des allgemeinen Gesetzes doch unerschütterlich besteht und ihre Geltung, gewollt oder ungewollt, auf jeden Einzelnen erstreckt, sofort Heteronomie bedeuten würde” (Natorp, 1911, p. 163).

рванности индивида от сообщества. Правда, там же Наторп замечает, что «всякая оторванность индивида от сообщества повела бы к незаконности, к аномии, а аномия тотчас приняла бы характер гетерономии, так как требование общего закона стоит все-таки нерушимо, и его значимость, — хотят его или нет, безразлично, — распространяет свое значение на каждого отдельного индивида» (Наторп, 2006, с. 287). Получается, что в пределе аномия у Наторпа логически неотличима от гетерономии по факту вовлеченности любого человека в общество. Однако пока речь идет только о взрослых. Как обстоят дела у детей? К. В. Фараджев в предисловии к двухтомному изданию произведений М. М. Рубинштейна утверждает, что «Наторп приписывал ребенку (стадию «аномии». — М. В.), подчеркивая его независимость от каких-либо воспитательных влияний» (Фараджев, 2008, с. 36). Возможна ли, по Наторпу, у детей аномия, трактуемая таким образом? Возможность самостоятельного развития Наторп не отрицает — оно должно быть вписано в воспитывающее воздействие, но ребенок, по убеждению Наторпа, не может быть вне общества, и его бытие — это бытие, обусловленное общностью со взрослыми (Наторп, 1911, с. 208). Процесс воспитания личности, по Наторпу, — это процесс воспитания воли, и его этапы соответствуют трем ступеням активности сознания, каждая из которых характеризуется все большей осознанностью. Наторп отмечает, что уже на первой ступени активности воли — влечении к непосредственно данному в опыте — «существует смутная потребность и возможность сознательного регулирования действий, даже внутреннего регулирования согласно идее разума — как для отдельной личности в детском возрасте, так и для народов, и для человечества. Иначе ребенок был бы и недоступен влиянию воли и разума воспитателя, а народ, состоящий из взрослых детей, еще того менее мог бы когда-либо своими собственными силами дойти до более высоких ступеней» (Наторп, 1911, с. 201–202). Наторповская социальная педагогика пропитана духом *общности*, поэтому трактовать понимание Наторпом отдельных этапов воспитания, например детства, как независимых от каких-либо воспитательных влияний, не представляется возможным.

В том же предисловии Фараджев совершенно справедливо отмечает, что Рубинштейн, в общих чертах следуя за наторповской периодизацией развития личности от «гетерономии» к «автономии», не поддерживал концепцию аномии детства. Тем не менее можно встретить и обратные утверждения (см.: Жилиева, 2012, с. 63). Парадоксальным образом эти утверждения снова восходят к Гессену, ведь в той же обзорной статье, в которой он «признался» в заимствовании триады у Наторпа, философ приписывает М. М. Рубинштейну собственную трактовку детства в духе аномии (Гессен, 2004, с. 200).

is logically indistinguishable from heteronomy, since each person is part of society. Here, he writes only about adults. But what about children? Faradzhev in his preface to a two-volume set of Rubinstein's works claims that "Natorp believes that anomie is innate in children and thus emphasises their independence from any educational influence" (Faradzhev, 2008, p. 36). Is anomie, defined in such a way, possible in children according to Natorp? He does not deny the possibility of independent development — it has to be part of the educational effect. However, a child cannot exist outside of society and its existence is shaped by a community (*Gemeinschaft*) that includes adults (Natorp, 1899, p. 201). According to Natorp, the process of upbringing of a person is a process of the upbringing of the will, and its stages correspond to the three stages of the activity of consciousness, each of which is characterised by increasing awareness. Natorp notices that, already at the first stage of the activity of the will, the drive towards what is immediately given in experience, there is

impulse and possibility for conscious regulation of action, even for uniform regulation in accordance with the idea of reason [...]; this applies to individuals in their childhood just as much as to nations and humankind at their childhood stage. Otherwise, the child would not be amenable to the influence of the educator's will and reason, and a nation consisting of childlike people would never be able to climb its way up to higher levels by its own strength.<sup>4</sup>

Natorp's social pedagogy is imbued with the spirit of *community*. Therefore, it is impossible to interpret Natorp's understanding of the individual stages of formation — for instance, childhood — as a phenomenon independent of any educational influences.

In the same preface, Faradzhev correctly remarks that, in broadly drawing from Natorp's periodisation of personality development from "heteronomy" to "autonomy," Rubinstein did not embrace the concept of childhood anomie. However, it is possible to find contrary claims (see Zhilyaeva, 2012, p. 63). Paradoxically, these claims go back to Hessen himself, because, in the same article in which he "confessed" to borrowing the triad from Natorp, Hessen ascribed his own anomic interpretation of childhood to Rubinstein (Hessen, 2004, p. 200).

Hessen interprets childhood as an anomic stage of personality development based on the nature of the prevalent activity of pre-school children — play — an

<sup>4</sup> "...muß wohl Antrieb und Möglichkeit zu bewusster Regelung des Handelns, selbst zur einheitlichen Regelung gemäß der Idee der Vernunft, [...] vorausgesetzt werden; wie für das Individuum im Kindesalter, so für die Völker und die Menschheit in deren Kindheitsstadium. Sonst würde das Kind auch dem Einfluss von Willen und Vernunft des Erziehers nicht zugänglich sein, vollends ein Volk kindlicher Menschen sich niemals durch eigene Kraft zu den höheren Stufen emporzuarbeiten vermocht haben" (Natorp, 1899, pp. 193-194).

Гессен трактует детство как аномную стадию нравственного развития личности, основываясь на характеристике преобладающего вида активности детей дошкольного возраста — игры — как деятельности по существу аномной (Гессен, 1995, с. 92). При этом «аномия вообще есть беззаконие не в смысле случайности (в природе случай есть лишь непознанная необходимость), а в смысле произвольности (беззаконие в отношении должного)» (Гессен, 1995, с. 94). У ребенка отсутствует сознание норм, господствует естественная необходимость и преклонение перед силой.

### Игра как аномная деятельность

Гессен полагает, что философское понимание игры, которое он развивает, в сущности, было намечено еще Кантом. Кант использовал понятие игры в «Критике эстетической способности суждения», где проводил различие между искусством и ремеслом: в отличие от ремесла, на которое «смотрят как на работу, то есть как на занятие, которое само по себе неприятно (обременительно) и привлекает только своим результатом (например, заработком)», игра есть вид «занятия, которое приятно само по себе» (Кант, 2001, с. 401, 403; AA 05, S. 304).

В оправдание философского подхода к определению игры Гессен замечает:

Философия и психология игры не противоречат друг другу, но находятся в гармоничном согласии: имея в виду основную цель нравственного образования — развитие личности человека, философия определяет *формальные свойства* игры, как бы ее стиль, могущий наполняться разнообразным содержанием. Психология, напротив, имея в виду роль игры как средства развития психофизического организма человека, определяет *материал* игры по его содержанию, в его материальных свойствах; она говорит о том, чем должен играть ребенок, а не как он им должен играть. Воспитатель ребенка должен сочетать поэтому глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием (Гессен, 1995, с. 99).

Гессен переосмысливает кантовское понятие игры следующим образом: «Игра есть деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» (Гессен, 1995, с. 92), и проводит схожее с кантовским различие между игрой и работой. Игра, по Гессену, деятельность хаотичная, цели игры «мимолетны и изменчивы» и в целом она не подчиняется «определенному закону», а потому является деятельностью аномной. Играя, ребенок не думает о будущем, о результате своей деятельности — он живет настоящим, ему важен сам процесс игры (Там же).

activity that is essentially anomic (Hessen, 1995, p. 92). At the same time, “anomie, in general, is not lawlessness in the sense of randomness (in nature, what appears as random is only an unknown necessity), but in the sense of arbitrariness (lawlessness with regards to duty)” (Hessen, 1995, p. 94). Unconscious of norms, children are ruled by natural needs and reverence for strength.

### Play as an Anomic Activity

Hessen believes that the philosophical conception of play that he develops was in fact already outlined by Kant. Kant used the concept of play in the “Critique of the Aesthetic Power of Judgement,” where he made a distinction between art and handicraft: unlike handicraft, which is “regarded as labor, i.e., an occupation that is disagreeable (burdensome) in itself and is attractive only because of its effect (e.g., the remuneration)” (Kant, 2000, p. 183; *KU*, AA 05, p. 304), play is “an occupation that is agreeable in itself” (*ibid.*).

To justify his philosophical approach to the definition of play, Hessen observes:

The philosophy and psychology of play do not contradict each other. On the contrary, they are in harmonious accord. In understanding personality development as the ultimate goal of moral education, philosophy defines the *formal properties* of play, i.e., its style that can incorporate the most diverse content. Psychology, on the contrary, holds that play contributes to human psychophysical development, defines the *material* of play based on its content, and describes its material properties. Psychology prescribes what children should play with rather than how they should play. Therefore, an educator should have both a deep knowledge of children’s psychophysical conditions and a philosophical intuition about the goal to be achieved through education (Hessen, 1995, p. 99).

Hessen revises Kant’s concept of play as follows: “Play is an activity, the goal of which is not external to the activity itself, but in which each moment is thus valuable in itself” (Hessen, 1995, p. 92). And he draws a distinction similar to that which Kant makes between play and work. Play, according to Hessen, is a chaotic activity, the goals of which are “ephemeral and permutable.” Play does not abide by any “definite law”; it is thus anomic. When children play, they do not think about the future, about the results of their activity; they live in the present, the process of play itself is important for them (*ibid.*).

In responding to the possible criticism of such a sharp division between work and play, Hessen concedes that “play contains germs of work, and work

Отвечая на возможные упреки в чрезмерно резком разделении работы и игры, Гессен соглашается с тем, что «игра носит уже в себе задатки работы, в работе просвечивают следы игры, между той и другой существуют незаметные переходы» (Гессен, 1995, с. 93). Однако русский неокантианец идет на строгое размежевание этих понятий, утверждая, что использует «предельную» трактовку понятия игры. Игра удовлетворяется образами, предоставляемыми ей фантазией, поэтому результат игры всегда мимолетен, а цели неустойчивы. Работа же по своему существу требует воплощения в действительность и особой заботы об этом воплощении: по сути, это забота о том, чего еще нет, то есть в широком смысле — о будущем. При том что игра — деятельность аномная, Гессен признает за ней, при должной ее организации взрослыми, большой воспитательный потенциал: игра должна быть пронизана предчувствием будущего урока (Гессен, 1995, с. 120).

Таким образом, через понимание игры как аномной деятельности Гессен формулирует принцип аномности дошкольного периода жизни человека. Однако с такой трактовкой игры не согласен М. М. Рубинштейн. Подобно Гессену, он убежден, что игра составляет важнейшую характеристику детства: «Игры являются настоящей сферой жизни детей» (Рубинштейн, 1920, с. 223). Вместе с тем, в отличие от Гессена, Рубинштейн считает, что в игре не только проявляется чувство жизни, но и формируются первые правовые представления у детей. Рубинштейн полагает, что дети играют, «документируя чувство жизни», в игре «творится своя особая маленькая копия жизни» (Рубинштейн, 1920, с. 227). В игре дети вступают в общение друг с другом, и «в этом маленьком обществе устанавливается свой кодекс законов и общепринятых велений, которым все подчиняются сами собой» (Рубинштейн, 1920, с. 228).

Игра, по Рубинштейну, не может быть аномной деятельностью, так как именно в игре «действительно появляется реальное сознание существования таких же людей, как он сам» (Рубинштейн, 1920, с. 229). Взрослые могут вмешиваться в общение между детьми, регулировать его до определенной степени, но это всегда будет внешним воздействием, не дающим, согласно Рубинштейну, «реального знания», т. е. осознания существования чужой воли и необходимости считаться с ней. Игра как вид совместной деятельности — это, согласно Рубинштейну, та почва, на которой может произрасти уважение к чужой личности и ее правам. Собственно, по Рубинштейну, игра переходит в социальное воспитание тогда, когда «дети становятся членами маленького общества» (Рубинштейн, 1920, с. 228).

Рубинштейн отмечает и отрицательные черты игры. Ввиду обычного для игры как вида деятельности отсутствия принудительности, у играющего

bears traces of play; there are inconspicuous bridges between them” (Hessen, 1995, p. 93). However, the Russian Neo-Kantian insists on a strict division between these concepts, arguing that he uses the “ultimate” interpretation of the concept of play. Play rests satisfied with images produced by fantasy, thus the result of play is always ephemeral and its goals are unstable. Work, by its very nature, requires a tangible result and a special commitment to achieving such a result — a commitment to something that does not yet exist, i.e., to the future. Although he considers play to be an anomic activity, Hessen recognises that, if adequately supervised by adults, it can have significant educational potential. To this effect, however, play should contain the premonition of a lesson to come (Hessen, 1995, p. 120).

Thus, through his conception of play as an anomic activity, Hessen formulates the principle of anomie for the pre-school period of human life. However, Rubinstein disagrees with such an interpretation of play. Like Hessen, he is convinced that play is the most important characteristic of childhood: “Play is a very real sphere of a child’s life” (Rubinstein, 1920, p. 223). But, unlike Hessen, Rubinstein believes that play not only manifests “a sense of life,” but also contributes to the formation of the first legal representation in children. Moreover, Rubinstein writes that, through their ludic activity, the children “get a sense of life” and create “their own singular miniature copy of life” (Rubinstein, 1920, p. 227). Playing children enter into communication with each other and “in this small society, their own code of laws is established and decrees are generally accepted, which everyone obeys quite naturally” (Rubinstein, 1920, p. 228).

According to Rubinstein, play cannot be anomic, since it is precisely through play that “really arises the consciousness of the existence of other people” (Rubinstein, 1920, p. 229). Adults can interfere with the communication between children and, to a certain degree, regulate it, but it always remains an external interference, which, Rubinstein writes, does not give “real knowledge,” i.e., the awareness of the existence of another’s will and the need to reckon with it. According to Rubinstein, as a species of collaborative activity, play is the soil on which can grow respect for other persons and their rights. For Rubinstein, play transforms into social education when “children become members of a miniature society” (Rubinstein, 1920, p. 228).

Rubinstein also notes the negative aspects of play. It lacks compulsoriness and a child at play does not take on the “responsibilities of serious life.” Play overwhelms children and can bring out the worst in them. Children’s games are not played in isolation from their social environment and can absorb the vices of the adult world. So, Rubinstein’s conclusions are similar to those of Hessen: adults have to supervise children’s play, but

ребенка так же отсутствует и «серьезно-жизненная ответственность». Игра захватывает внимание ребенка и может побуждать его к проявлению дурных качеств. Детские игры не осуществляются в изоляции от окружающей социальной действительности, и многие недостатки мира взрослых могут проявляться в ней. Так, Рубинштейн приходит к выводам, сходным с выводами Гессена: взрослые должны контролировать игры детей, но как можно незаметней, иначе чрезмерный контроль может порождать пассивность в детях. Вопрос детской самостоятельности и самоорганизации в детских коллективах очень важен для Рубинштейна, ведь он исходит из принципов лично ориентированной педагогики. Руководство взрослых должно минимизировать воздействие негативных факторов в игре и поощрять развитие положительных (Рубинштейн, 1920, с. 233–234). При этом игры, проводимые под руководством взрослых, должны не замещать, а только дополнять игровую активность детей. В игре дети вырабатывают свою личность, познают сами себя, им для этого нужны прежде всего самостоятельность и свободная самостоятельность, которые можно только дополнять и корректировать.

Как видно из вышесказанного, в ответе на вопрос, что такое игра и какое место она занимает в жизни детей, позиции русских неокантианцев имеют как сходства, так и различия. Гессен ищет такого совмещения философских и психологических трактовок игры, при которых философия и психология смогут образовать ее единое педагогическое понимание. Рубинштейн не ставит вопрос о философском обосновании игры, но при этом в его пафосе ориентации игры на «жизненность» контекстуально угадывается влияние философии жизни. Роль, которую игра выполняет в жизни детей, русские неокантианцы видят по-разному. Детские убеждения, взгляды на себя и на сверстников, их выражения в практиках взаимодействия с другими детьми, выступающие для Рубинштейна доказательством возможности говорить о «проблесках правосознания» у детей, в рамках философской схемы Гессена не имеют существенного значения. Является ли это результатом особого ригоризма системы философской педагогики Гессена, его склонности игнорировать действительность в угоду философской схеме? Для ответа на этот вопрос необходимо прояснить смысл, который русские неокантианцы вкладывали в понятия права и правосознания.

### Право и правосознание у детей

Понятие права формулируется Гессеном в оппозиции к понятиям природы и нравственности. В отличие от законов природы, которые невозможно нарушить, и нравственного закона, действие которого происходит из личного убеждения, нормы права представляют собой «гетерономное долженствова-

to do so surreptitiously, otherwise excessive control can cause passivity in children. The problem of children's self-activity and self-organisation in children's groups is very important for Rubinstein, since he proceeds from principles of personality-oriented pedagogy. Instructions from adults should minimise the negative effects of play and encourage positive ones (Rubinstein, 1920, pp. 233-234). Games supervised by adults should not replace, but only complement unsupervised ludic activity. In playing, children cultivate their own personalities and become aware of themselves. For this, they first of all need autonomy and freedom of self-activity, which can only be supplemented and rectified.

As can be seen from the above, the positions of the Neo-Kantians both resemble each other and differ when it comes to answering the question "what is play and what place it takes in a child's life?" Hessen gravitates towards a combination of philosophical and psychological interpretations of play that could allow for the formation of an integrated pedagogical conception. Rubinstein does not raise the question of the philosophical foundation of play, but, at the same time, his celebration of "vitality" in his treatment of play betrays an influence from *Lebensphilosophie*. The two Neo-Kantians interpret the role of play in children's life differently. The beliefs of children, their perceptions of themselves and their peers, and the way they express those beliefs and perceptions in practical interactions with other children, which, for Rubinstein, are proof of the possibility to speak of "glimpses of legal consciousness" in children, do not have such a substantial significance within the framework of Hessen's philosophical scheme. Is this a result of the peculiar rigourism of Hessen's system of philosophical pedagogy, of his tendency to ignore reality for the sake of the philosophical scheme? To answer this question, it is necessary to understand what meaning the Russian Neo-Kantians attached to the concepts of law and legal consciousness.

### Law and Legal Consciousness in Children

Hessen formulates his concept of law in opposition to the concepts of nature and morality. In contrast to the laws of nature, which cannot be violated, and the moral law, which is made effective by personal conviction, the rules of law are a "heteronomous obligation." Expecting submission to themselves, the rules of law "lay claim to act" as if they were laws of nature. However, since they are essentially established norms, these rules of law always lag behind comparatively to the ever-changing reality. At the same time, they retain their "crystallinity of structure," which causes their extraneousness to the will of a person who is required to obey them unconditionally, even if this person or group of persons is a legislator or legislators (Hessen, 1995, p. 90).

ние». Они, ожидая подчинения себе, «притязают действовать» так, как если бы они были законами природы. Будучи по своему существу нормами установленными, нормы права всегда запаздывают по отношению к постоянно меняющейся реальности. При этом сохраняется их «кристалличность строения», что обуславливает их чужеродность воле человека, от которого требуется безусловное подчинение, даже если этот человек или группа людей являются законодателями (Гессен, 1995, с. 90).

Двойственная природа права выражается в том, что, с одной стороны, оно устанавливается для того, чтобы обеспечить интересы власти в вопросе управления бытием общества, но, с другой стороны, право обращено к высшим духовным ценностям и потому «служит связующим звеном между социальным и духовно-культурным планами человеческого бытия» (Валицкий, 2012, с. 548).

А. Валицкий указывает, что призвание права для Гессена заключается в «спиритуализации» социального бытия людей, постепенном приближении его к духовно-культурной общности. Благодаря праву возникают условия для того, чтобы человек стал необходимой предпосылкой общества в не меньшей степени, чем та, в какой он является его производной. Полная осознанность действий, мотивов и их конечных целей достижима для человека только тогда, когда он получает возможность выйти из обусловленности социальностью подобно тому, как он когда-то вышел из природной обусловленности (Валицкий, 2012, с. 546–547).

Понятие правосознания Гессеном употребляется в значении правового мировоззрения, которое может приписываться как целой эпохе, народу, так и господствующему теоретическому умонастроению. Так, Гессен может говорить о правосознании Средних веков и правосознании современном, анализировать и сопоставлять их содержание, в котором мыслится такие аспекты, как права и обязанности личности, границы ее свободы, ее место в обществе и т. д. Совершенно иной подход к правосознанию можно найти у М. М. Рубинштейна.

В своем понимании права Рубинштейн опирается на идеи современников: польского правоведа Ю. Макаревича и своего соотечественника Е. Н. Трубецкого. У Макаревича Рубинштейн заимствует понимание того, что в обычном праве (как и у детей, добавляет Рубинштейн) критерии правовой оценки деяния находятся в области бессознательного. В связи с этим Рубинштейн формулирует и обосновывает собственный подход к изучению правосознания у детей:

Где... идет речь не о логическом значении и нормах правильного мышления, как и правовых отношений, а о возникновении и происхождении мышления, как и права, там мы должны отрешиться от

The nature of law is dual. On the one hand, it is established in order to ensure the interests of the authorities with regards to the governance of society. But, on the other hand, law appeals to the highest spiritual values and thus mediates “between the social and spiritual/cultural levels of human existence” (Walicki, 1987, p. 457). Andrzej Walicki writes that, in Hessen’s view, the vocation of law is the “spiritualisation” of the social existence of human beings, its gradual approach to a spiritual-cultural community. Thanks to the law, the possibility arises for human beings to become the necessary condition of society to no lesser degree than they are its product. Full awareness of one’s actions, motives, and ultimate goals is possible for a person only when human beings cease to be conditioned by society in the same way as they once ceased to be conditioned by nature (Walicki, 1987, p. 456).

Hessen uses the concept of legal consciousness in the sense of a legal worldview that can be attributed to an entire era, a nation, or a prevailing theoretical mentality. Hessen can thus speak of a legal consciousness of the Middle Ages and a contemporary legal consciousness, as well as analyse and compare the contents of the two, in which he considers such aspects as the rights and duties of individuals, restriction on individual freedom, its place in society, etc. Rubinstein proposes a completely different approach to legal consciousness.

In his conception of law, Rubinstein draws on the ideas of his contemporaries: the Polish jurist Juliusz Makarewicz and his Russian compatriot Evgeniy Trubetskoy. From Makarewicz, Rubinstein borrowed the conception that, in common law (and in children, Rubinstein adds), the criteria for legal assessment are located in the unconscious. In this regard, Rubinstein formulates and grounds his own approach to the study of legal consciousness in children:

If we regard not the logical meaning and the rules of correct thinking, as well as of legal relations, but the *origins* and *genesis* of thinking, as well as of law, we must abandon the search for exact logical concepts and move the centre of gravity to everyday *life* experience and expressions, when individuals often reveal their conceptions and claims, not in the logical form of reasoning, but in their behaviour and actions (Rubinstein, 1925, p. 18).

Formulated in this way, the research objective does not consist in seeking for the concept of law, but in describing the phenomenon of the experience of legal relations and their implementation, the recognition of obligations and responsibilities.

From Trubetskoy, Rubinstein borrows the general definition of law: “Law is the order that governs the



поисков точных логических понятий и перенести центр тяжести в переживания и высказывания обычного жизненного типа, когда индивид часто выявляет свое понимание или притязание не логической формой своих суждений, а своим поведением и делом (Рубинштейн, 1925, с. 18).

Поставленная таким образом исследовательская задача ищет не понятия права, а описания феномена переживания правовых отношений и их осуществления, признания обязательств и обязанностей.

У Трубецкого Рубинштейн заимствует общее определение права: «Право есть порядок, регулирующий отношения отдельных лиц в человеческом сообществе» (Рубинштейн, 1925, с. 20), при этом право всегда либо устанавливает обязанности, либо выражает притязание. По сути, право у Рубинштейна оказывается тождественно правилам поведения, совершенно не обязательно кем-то установленным и осознаваемым, а правосознание — это «сознание социальной необходимости, приемлемости или неприемлемости того или иного поведения во взаимоотношении людей» (Там же). Под правосознанием у детей Рубинштейн понимает «все те сознательные проявления, в которых они (дети. — М. В.) либо претендуют для себя или признают за другими — безразлично вместе или отдельно — претензию на возможность того или иного поведения, взаимодействия или использования» (Там же).

Рубинштейн полагает, что в основе детского правосознания «лежит социальный инстинкт и естественное ощущение приемлемости или неприемлемости с точки зрения самосохранения данной группы и индивида, живущих в определенных условиях или несущих в себе отзвуки старых родовых переживаний» (Рубинштейн, 1925, с. 21). Для фиксации правовых представлений у детей важен не факт влияния государственного законодательства, а наличие социальных взаимоотношений. Более того, простая сумма находящихся совместно на некоторой территории индивидов еще не дает общества. Только тогда, когда возникают правовые взаимоотношения, возникает впервые общество.

Рубинштейн пишет, что ввиду слабой развитости этой области знания можно вести речь о наличии правосознания, основываясь только на внешних наблюдениях за детьми в возрасте, когда ребенок овладел словом, приобрел способность к самостоятельному передвижению и вступает во взаимоотношения с другими детьми. Следовательно, невозможно знать наверняка, когда зарождается правосознание у детей, мы можем только регистрировать какой-то его уровень исходя из наблюдений за ними в процессе их взаимодействия друг с другом в коллективе. Если говорить о таком элементе правосознания, как право и чувство собственности, то можно отметить дина-

relations between individuals in a human community” (Rubinstein, 1925, p. 20). At the same time, the law always either imposes obligations or expresses demands. In fact, the law in Rubinstein turns out to be identical to the rules of conduct, which are not necessarily established by someone or even consciously recognised. And, for him, legal consciousness is the “awareness of a social necessity, of the acceptability or unacceptability of certain behaviours in relationships between human beings” (*ibid.*). By “legal consciousness in children” Rubinstein means “all the conscious manifestations, in which they [i.e., the children] either make demands or recognise the demands of others — together or separately — for the possibility of this or that behaviour, interaction or use” (*ibid.*).

Rubinstein believes that the legal consciousness of children rests on a “social instinct and the natural sense of the acceptability or unacceptability of something from the perspective of the self-preservation of a given group or an individual living in certain conditions and bearing the echoes of ancestral experiences” (Rubinstein, 1925, p. 21). Towards the fixation of legal consciousness in children, it is not the influence of the state legislation that is important, but rather the presence of social relationships. Moreover, the mere sum of individuals jointly located in a certain territory does not necessarily form a society. Only where legal relationships arise, can a society arise for the first time.

Rubinstein writes that, in view of the poor development of this field of knowledge, one may speak of a presence of legal consciousness only based on external observations of children at an age when the child has acquired language, and the ability to move independently, and can enter into relationships with other children. Thus, it is impossible to know for sure exactly when legal consciousness emerges; one can only detect a certain level of development of legal consciousness based on the observations of interaction between children within a collective. Concerning such example of legal consciousness as the right of ownership and the sense of the right to property, we note that children have a dynamic conception of ownership. First appears a sense of property that extends to everything and everyone around them. Then, after having gained experiences of interactions with others and having made their own mistakes, children develop an understanding of the right to property and, possibly, of other rights, too. Authority plays a crucial role in legal relations between children. However, soon enough, under the formative influence of experiences of interaction with others and a positive influence from authority figures, they “develop an understanding of property and recognise the other person as partially equal. This gives rise to the gradual growth of a sense of justice, which is supported by the urge to commu-

мику понимания ребенком права собственности при том, что сперва появляется чувство собственности, которое распространяется на все и на всех вокруг, а затем уже, в процессе взаимодействия с другими, на опыте собственных ошибок рождается понимание права собственности и, возможно, прочих прав. Авторитет играет существенную роль в правовых отношениях детей. Однако довольно скоро под оформляющим влиянием опыта взаимодействия с другими и в присутствии положительного авторитета «устанавливается некоторое понимание собственности и признания чужой личности как отчасти равноправной, тогда появляется и растет понемногу чувство справедливости, поддерживаемое стремлением к общению и детской способностью легко вызывать в себе сочувствие к другим» (Рубинштейн, 1920, с. 424). Впрочем, Рубинштейн признает, что «вначале требования справедливости... обращают на себя внимание детей со стороны, обращенной к их личным интересам» (Рубинштейн, 1920, с. 425), и если дети и готовы компенсировать ущерб чужой собственности за счет своей, то «в дошкольный период большей частью только под давлением авторитета других, а не добровольно. Голос справедливости начинает говорить самостоятельно, автономно значительно позже, уже в школьном возрасте» (Там же).

В детском правосознании много изъянов, дети «легко отождествляют право с силой, а так как они при этом скоро научаются очень высоко ценить товарищескую солидарность, то в жертву коллективу, идущему за сильным, импонирующим им индивидом, приносится много требований справедливости и нравственности» (Рубинштейн, 1920, с. 425–426).

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что, в отличие от Гессена, который, обсуждая аномию детства в дошкольный период, исходит в первую очередь из этических категорий — понятия о должном, Рубинштейн с самого начала своего исследования детского правосознания склонен вести речь о «правовой психике». Оба философа признают большую роль авторитета на этапе дошкольного и школьного воспитания. Однако, согласно Рубинштейну, если правосознание детей «требует все время поправки, укрепления, защиты от симпатий или несимпатий» (Там же), это не значит, что его нет.

### Заключение

Общее во взглядах двух русских неокантианцев на задачи педагогики и детство обусловлено сходством их представлений о личности как о задаче. В духе кантианской философии процесс развития нравственного сознания человека, по версии Наторпа и Рубинштейна, идет от гетерономии к автономии. Автономия, впрочем, не означает обособления от культуры и общества. По Наторпу, автономия

ируется и по способности ребенка легко вызывать симпатию других» (Rubinstein, 1920, p. 424). Однако, Rubinstein admits that “at first, children’s demands for justice [...] centre on their own interests” (Rubinstein, 1920, p. 425). In most cases, even if pre-school children are willing to compensate for damages caused to the property of another person at their own expense, they do so, “not voluntarily, but only under pressure from an authority figure. A voice for justice becomes independent and autonomous much later, at the school age” (*ibid.*).

There are many flaws in the legal consciousness of children: Children “easily identify law with force, but as soon as they learn to value peer solidarity, many demands for justice and morality are sacrificed for the group, which follows a strong and imposing individual” (Rubinstein, 1920, pp. 425-426).

Summarising the above, we may conclude that, in contrast to Hessen, whose pre-Polish treatment of childhood anomie rests primarily on the ethical category of duty, from the very beginning of his research on legal consciousness in children Rubinstein is inclined to speak in terms of “legal psyche.” Both philosophers recognise the prominent role of authority figures at the stages of pre-school and school education. However, according to Rubinstein, even if the children’s legal consciousness “requires all the time amendment, strengthening, protection from sympathy or antipathy,” (Rubinstein, 1920, p. 427) this does not for that matter imply that it does not exist.

### Conclusion

The similarities between the views of the two Russian Neo-Kantians on childhood and the aims of pedagogy are due to their similar conceptions of personality. In the spirit of Kantian philosophy, Natorp and Rubinstein believe that the process of development of moral consciousness in humans proceeds from heteronomy to autonomy. Autonomy, however, does not mean isolation from culture and society. According to Natorp, personal autonomy is instrumental in attaining the highest level of unity with other people, which is a state of solidarity when independent people can achieve a “community of wills that rests on pure mutual agreement.”<sup>5</sup> Attention to the person and his freedom, while simultaneously preserving the horizon of culture and communality between people, constitutes the central characteristics of Neo-Kantian pedagogy.

In contrast to Natorp, Hessen distinguishes three stages of personality development, supplementing heteronomy and autonomy with anomie. This becomes

<sup>5</sup> “...solche Gemeinschaft der Willen, die auf reiner gegenseitiger Verständigung ... ruht” (Natorp, 1899, p. 227).

личности дает человеку возможность перейти к высшему уровню общности с другими людьми, тому состоянию солидарности, когда самодовлеющие личности могут достичь «такой общности воли, которая построена на чистом взаимном соглашении» (Наторп, 1911, с. 233). Внимание к личности и ее свободе при сохранении горизонта культуры и общности между людьми является конституирующей характеристикой неокантианской педагогики.

В отличие от Наторпа, Гессен формирует триаду этапов в развитии личности путем добавления аномии к этапам гетерономии и автономии. Это становится возможным не только за счет игнорирования тонких нюансов во взаимодействии детей, на которые указывает Рубинштейн, но и в силу желания Гессена соблюсти чистоту формы своей философской схемы, в которой дети дошкольного возраста не обладают еще сознанием норм. И здесь позиции Гессена, Рубинштейна и до некоторой степени Наторпа, которому все-таки несвойственно было заострять внимание на этом вопросе, расходятся. «Камнем преткновения» становится понятие детской игры. Если для Гессена ее произвольность — явное свидетельство аномности, то Рубинштейн видит в ней условие к развитию правосознания. Наличие проявлений последнего у детей не позволяет Рубинштейну согласиться с идеей Гессена.

В заключение необходимо заметить, что в соответствии с принятым хронологическим ограничением предпринятого исследования за пределами рассмотрения осталась поздняя трансформация взглядов Гессена на иерархию этапов развития личности. Как сообщает Е. Г. Осовский, Гессен, «осознав известный схематизм (своей) возрастной периодизации, в конце 30-х гг. ... обратился к практически более удобной — традиционной — периодизации детства, связанной с периодами развития ребенка и юноши и, соответственно, со ступенями обучения и характеристикой различных образовательных учреждений. Его также привлекла более тонкая периодизация, основанная на идее неравномерности развития психики детей Ж. Пиаже...» (Осовский, 2004, с. 14). Философско-образовательные взгляды Рубинштейна трансформировались на позднем этапе его жизни не столь значительно, хотя ориентацию на жизненность и конкретную действительность отношений воспитуемых русский неокантианец сохранил до конца своей творческой биографии.

#### Список литературы

- Абрамова Л. Г. Педагогика культуры: истоки прикладной философии С. И. Гессена // Вестник РГУ им. И. Канта. 2008. Вып. 5: Сер. Педагогические и психологические науки. С. 24–29.
- Валицкий А. Философия права русского либерализма. М.: Мысль, 2012.

possible not only because Hessen ignores certain details in the interactions between children (these details are emphasised by Rubinstein), but also because he seeks to achieve purity in his philosophical scheme, within which pre-school children do not yet have a consciousness of norms. This is where the positions of Hessen, Rubinstein, and, partly, Natorp diverge — although Natorp did not pay much attention to the topic. The “stumbling block” is the concept of children’s play. Whereas for Hessen the arbitrariness of play is clear evidence of anomie, Rubinstein sees in it a condition for the development of legal consciousness. The presence of signs of legal consciousness in children prevents Rubinstein from agreeing with Hessen’s idea.

In conclusion, it should be noted that, given the period that my research is concerned with, the later transformations of Hessen’s views on the hierarchy of stages of personality development go beyond the scope of this study. As E. G. Osovsky says, “after realising the sketchiness of [his own] age-specific periodisation, at the end of the 1930s, [Hessen] turned to the more convenient — traditional — periodisation of childhood, which is based on the periods of child and adolescent development and, thus, on the stages of education and characteristics of different educational institutions. He also became interested in a more precise periodisation, based on Jean Piaget’s idea of the non-uniform development of child psychology” (Osovsky, 2004, p. 14). Rubinstein’s philosophico-pedagogical views underwent a less dramatic transformation in his later years, even though he kept his orientation towards vitality and concrete reality of relations between children until the end of his creative life.

#### References

- Abramova, L. G., 2008. The Pedagogy of Culture: the Origin of S. Hessen’s Applied Philosophy. *Vestnik RGU im. I. Kanta, Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki [Immanuel Kant Russian State University’s Vestnik. Ser. Philology, Pedagogy, and Psychology]*, 4, pp. 24-29. (In Russ.)
- Deryuga, V. E., 2017. S. I. Hessen’s Philosophical Theory of Education. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of Modern Education]*, [e-journal] 5, pp. 26-32. (In Russ.)
- Dmitrieva, N. A., 2016. Around the “Social Pedagogy” of Paul Natorp: Vladimir Dinze in the Debates on National Upbringing. Part 1. *Kantovsky sbornik [Kantian Journal]*, 35(4), pp. 38-55. (In Russ.)
- Dmitrieva, N. A., 2017. Around the “Social Pedagogy” of Paul Natorp: Vladimir Dinze in the Debates on National Upbringing. Part 2. *Kantovsky sbornik [Kantian Journal]*, 36(1), pp. 66-89. (In Russ.)
- Faradzhev, K. V., 2008. Philosophy and Life of Moses Rubinstein. In: M. M. Rubinstein, 2008. *O smysle zhizni. T. 1: Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskemu voprosu. [On Meaning of Life. Volume 1: Works on Philosophy of Value, Theory of Education and Subject of University]*, edited by N. V. Plotnikov, K. V. Faradzhev, Moscow: Territoriya budushchego, pp. 7-41. (In Russ.)

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995.

Гессен С.И. Русская педагогика в XX веке // Гессен / сост. и авт. предисл. Е.Г. Осовский. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили ; Моск. гор. пед. ун-т, 2004. С. 183–211.

Дерюга В.Е. Философская концепция воспитания С.И. Гессена // Проблемы современного образования. 2017. №5. С. 26–32. URL: <http://www.pmedu.ru/images/ps02017-5/26-32.pdf> (дата обращения: 15.01.2018).

Дмитриева Н.А. Вокруг «Социальной педагогики» Пауля Наторпа: В.Ф. Динзе в полемике о национальном воспитании. Часть 1 // Кантовский сборник. 2016. Т. 35, №4. С. 38–55.

Дмитриева Н.А. Вокруг «Социальной педагогики» Пауля Наторпа: В.Ф. Динзе в полемике о национальном воспитании. Часть 2 // Кантовский сборник. 2017. Т. 36, №1. С. 66–89.

Жилаева Е.И. Проблема человека в социальной философии С.И. Гессена: дис. ... канд. филос. наук. Архангельск, 2012.

Кант И. Критика способности суждения // Соч. на нем. и рус. языках. Т. 4. М. : Наука, 2001. С. 69–833.

Наторп П. Культура народа и культура личности. Шесть лекций // Избр. работы / сост. В.А. Куренной. М. : Территория будущего, 2006. С. 145–295.

Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб. : Изд. О.В. Богдановой, 1911.

Осовский Е.Г. Сергей Гессен: Педагогика гуманизма — гуманизм педагогики // Гессен / сост. и авт. предисл. Е.Г. Осовский. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили ; Моск. гор. пед. ун-т, 2004. С. 5–18.

Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М. : Задруга, 1920.

Рубинштейн М.М. Социально-правовые представления и самоуправление у детей. М. : Право и жизнь, 1925.

Фараджев К.В. Несостоявшаяся альтернатива: неокантианская педагогика в России в начале XX века // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И.Н. Грифцовой, Н.А. Дмитриевой. М. : РОССПЭН, 2010. С. 400–413.

Фараджев К.В. Философия и жизнь Моисея Рубинштейна // Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Т. 1: Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / под ред. Н.С. Плотникова и К.В. Фараджева. М. : Территория будущего, 2008. С. 7–41.

### Об авторе

Максим Викторович **Воробьев** — независимый исследователь, Белгород, Россия.

E-mail: [maxim22176@yandex.ru](mailto:maxim22176@yandex.ru)

### Для цитирования:

Воробьев М.В. Проблема правосознания на раннем этапе развития личности в философии педагогики русских неокантианцев // Кантовский сборник. 2018. Т. 37, №2. С. 46–57. doi: 10.5922/0207-6918-2018-2-3.

Faradzhev, K. V., 2010. Alternative Failed: Neo-Kantian Pedagogy in Russia at the Beginning of the 20<sup>th</sup> Century. In: I.N. Griftsova, N.A. Dmitrieva, eds. 2010. *Neokantianstvo nemetskoe i russkoe: mezhdru teoriei poznaniya i kritiki kul'tury* [German and Russian Neo-Kantianism: Between Epistemology and the Critique of Culture]. Moscow: ROSSPEN, pp. 400-413. (In Russ.)

Hessen, S. I., 1995. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Foundations of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-Press. (In Russ.)

Hessen, S. I., 2004. Russian Pedagogy in the 20<sup>th</sup> Century. In: E. G. Osovsky, ed. 2004. *Hessen*. Moscow: Izdatel'skiy dom Shalvy Amonashvili, pp. 183-211. (In Russ.)

Kant, I., 2000. *Critique of the Power of Judgement*, edited by P. Guyer, translated by P. Guyer, E. Matthews. Cambridge: Cambridge University Press.

Natorp, P., 1911. *Volkskultur und Personlichkeitskultur: sechs Vortrage*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Natorp, P., 1899. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: Fr. Frommann.

Osovsky, E. G., 2004. Sergey Hessen: Pedagogy of Humanism — Humanism of Pedagogy. In: E. G. Osovsky, ed. 2004. *Hessen*. Moscow: Izdatel'skiy dom Shalvy Amonashvili, pp. 5-18. (In Russ.)

Rubinstein, M. M., 1920. *Ocherk pedagogicheskoi psikhologii v svyazi s obshchei pedagogikoi* [Outline of Pedagogical Psychology in Relation to General Pedagogy]. Moscow: Zadruga. (In Russ.)

Rubinstein, M. M., 1925. *Sotsial'no-pravovye predstavleniya i samoupravlenie u detei* [Social-Legal Representations and Self-Governance in Children]. Moscow: Pravo i Zhizn'. (In Russ.)

Walicki, A., 1987. *Legal Philosophies of Russian Liberalism*. Oxford: Clarendon Press.

Zhilyaeva, E. I., 2012. *Problema cheloveka v sotsial'noi filosofii S. I. Gessena* [The Problem of Man in the Social Philosophy of S. I. Hessen]. Dissertation of Candidate of Sciences (Philosophy). Arkhangelsk. (In Russ.)

### The author

Maxim V. **Vorobiev**, Independent Researcher, Belgorod, Russia.

E-mail: [maxim22176@yandex.ru](mailto:maxim22176@yandex.ru)

### To cite this article:

Vorobiev, M. V., 2018. Legal Consciousness at the Early Stage of Personality Development from the Perspective of Russian Neo-Kantian Philosophy of Pedagogy. *Kantian Journal*, 37(2), pp. 46-57. <http://dx.doi.org/10.5922/0207-6918-2018-2-3>.