

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Кленин Петр Владиславович

«Формирование образовательных идеалов и стратегии концептуализации в
немецкой философии XVIII-XIX веков»

Специальность: 5.7.2 – история философии (философские науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель
Доктор философских наук,
профессор
А. С. Степанова

Санкт-Петербург

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ И СТАНОВЛЕНИЕ ИХ ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВАНИЙ В XVII–XIX ВВ.....	21
1. 1 Рождение идей систематизации и первых попыток философского обоснования организации и содержания воспитательно-образовательного процесса: Я. А. Коменский (1592–1670), И. Песталоцци (1746–1827).....	28
1. 2. Становление идей воспитания и систематического образования в динамике философских и образовательных концепций: Ф. В. А. Фрёбель (1782–1852), Ф. А. В. Дистервег (1790–1866).....	40
2. ИДЕИ СИНТЕЗА НАЦИОНАЛЬНОГО И РЕЛИГИОЗНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ....	51
2. 1. Религия как дидактическое средство в учении И. Канта (1724–1804).....	51
2. 2. Философия и образование в учении И. Г. Фихте (1762–1814): роль педагога и образовательная задача современности.....	59
2. 3. Стратегии концептуализации образовательных идей и понятий в трансцендентальной философии	71
2. 4. Философские основания образовательно-психологической теории И. Ф. Гербарта (1776–1841).....	76
3. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА И СТРАТЕГИЙ ЕГО ОБОСНОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ РОМАНТИЗМА	87
3. 1. Идея эстетического воспитания и ее концептуализация в учении Ф. Шиллера (1759–1805)	87
3. 2. Идеалы образования и их реализация в проектах Ф. Шлейермахера (1768– 1834) и В. Гумбольдта (1767–1835).....	95
4. ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФСКИХ СИСТЕМАХ (НЕМЕЦКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 19 ВЕКА).....	110
4. 1. Создание научного метода в философии тождества и обоснование цели философского познания (Ф. В. Й. Шеллинг) (1775–1854)	110
4. 2. Начала научного познания в философии Г. В. Ф. Гегеля: следствия для образовательных стратегий (1770–1831).....	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	128
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	134

ВВЕДЕНИЕ

Общая характеристика работы

Актуальность темы исследования.

Со времен античной пайдеи, отвечавшей запросам эпохи и отражавшей настрой общественного сознания на получение и трансляцию знания, стала очевидной роль философского дискурса в становлении образовательной мысли. Поэтому историко-философский подход к изучению динамики образовательного идеала является актуальной задачей и оправдан, поскольку позволяет оценить характер и степень философского обоснования образовательного процесса посредством концептуального оформления образовательных доминант, свойственных конкретным историческим эпохам и стратегиям мысли. Классическая античная система образования привлекла внимание мыслителей Нового времени, прежде всего, с точки зрения ее философских оснований. Исследование же философской мысли Германии обусловлено ее спецификой – концентрированным вниманием к образовательной тематике, к разработке концептуальных схем и связанных с ними образовательных стратегий, как отвечавших общему идеалу, так и предельно индивидуализированных. Этот интеллектуальный опыт может быть полезен в условиях современности, отличающейся плюрализмом подходов, когда неотложность мер по созданию продуманных образовательных стратегий, отвечающих национальной идее и имеющих требуемое философское обоснование, не подлежит сомнению. Актуальность представляет и рассмотрение заявленной темы применительно к проблеме соотношения таких находившихся во взаимодействии, и даже в борьбе философских направлений как Просвещение и Романтизм, представленных в диссертации проектами разных мыслителей. Так «Фундаментальная антиномия между интуитивным и дискурсивным, имманентно присущая культуре в целом, распространяется и на образование», - пишет об этой противоположности И. Б.

Романенко¹. Осмысление этой историко-философской коллизии в проекции образовательного идеала видится своевременной задачей.

Условия эпох, культурные коды народов, особенности ведения экономической жизни диктуют предпосылки к формированию специфичных образовательных феноменов и способов их реализации. В настоящее время, в условиях глобализации и интеграции культур особенно остро стоит вопрос о национальном образовательном идеале: каким он должен быть и на каких позициях должен быть сформулирован. Правительства отдельных государств, представители гуманитарных и естественных наук, рынок востребованных профессий по-своему заявляют о примате над образованием, однако в демократических обществах это чаще приводит к наслоениям на концептуализацию образовательного процесса различных смысловых и ценностных конструктов.

Таким образом, решая задачу осмысления образовательного идеала как самостоятельного феномена (чтобы «очистить» его от привнесенных извне смыслов), можно обратиться к философскому опыту XX века и использовать такие философские стратегии как деструкция (М. Хайдеггер), археология знания (М. Фуко), деконструкция (Ж. Деррида), детерриториализация (Ж. Делёз, Ф. Гваттари) и т.д. Но, кроме того, процесс формирования образовательных идеалов можно выявить в его развитии через историю и логику концептуализации образовательных практик, что тесно связано с историей философии как наукой.

Диссертационное исследование посвящено историко-философскому рассмотрению формирования образовательных идеалов и стратегий концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков. Образовательный идеал представляет собой цель образовательных процедур — это завершённый продукт, результат, который выявляет уникальность осмысления человеком как

¹ Романенко И. Б. Образовательные парадигмы: В истории античной и средневековой философии: дис. ... д-ра филос. наук/ И. Б. Романенко; РГПУ им. А. И. Герцена. - СПб. : Изд-во РХГА, 2002. С. 7.

субъектом и объектом философско-образовательного процесса совокупности особенно важных для него в ценностном отношении идей. В большей или меньшей степени обращаясь к антропологическим вопросам, философские учения являют собой диагноз и рецепт разрешения духовно-социальных проблем своего времени посредством образовательных стратегий.

Стратегия концептуализации образовательного идеала исследуется в диссертации как особый вид теоретической актуализации необходимых перемен в образовании, следующей из онтологической, гносеологической и аксиологической стороны философских учений данного конкретного периода с учетом вытекающих из них следствий. Таким образом, концептуализация образовательного идеала являет собой план, методически подкрепленный философским учением и обладающий свойством проективности.

Внимание к немецкой философии XVIII-XIX веков вызвано еще и тем, что она представляет собой феномен эпохи кризиса. В первую очередь это касается всех сфер общественной жизни (наполеоновские войны, политическая раздробленность германского народа и другие социально-политические катаклизмы). Развивавшаяся ситуация диктовала необходимость поиска соответствующих времени образовательных форм. Кроме того, назревший кризис философской мысли, выразившейся в антитезе Просвещение – Романтизм отзовется в будущем возникновением грядущей философии новейшего времени, что представляет интерес для исследования современной философии. Наконец, и это немаловажно в плане актуальности исследования, что формирование образовательной модели в России было напрямую связано с немецкими образовательными и философскими тенденциями. Именно поэтому особое значение для постановки и решения задач данного диссертационного исследования имеет очерчивание круга культурно-исторических и научно-философских предпосылок и прояснение социально-духовной перспективы немецкой философии этого времени. Почва, на которой разделились классическая философия, завершённая в своей исторической форме Г. В. Ф. Гегелем, и

романтическая, из которой возникло большинство направлений современной философии, стала плодотворной для возникновения новых образовательных идеалов. Ввиду различий подходов к философской мысли, имеющей явную интенцию формирования образовательных стратегий, различаются и выводы, законченные продукты её работы. Методология философских исследований, цели философской рефлексии рассматриваемой эпохи и способы их реализации, с точки зрения автора, являются ключевыми для понимания образовательных парадигм и причин их возникновения, взаимовлияния и взаимопроникновения.

Постановка вопроса о концептуализации образовательного идеала предполагает необходимость исследования историко-философской подоплёки (с учетом ее вариативности) немецкой педагогической мысли XVIII-XIX веков. Актуальность темы обусловлена давно назревшей повесткой дня – поисками востребованных современностью образовательных стратегий. При этом, не забывая об отечественной традиции, необходимо осмыслить длительный европейский опыт становления образовательного идеала и стратегий его концептуализации, фундирования философией, опыт, повлиявший, в том числе, и на систему образования в России, отразившуюся на практике школы².

Стратегии взаимодействия философии и образования с необходимостью ведут к смене образовательных парадигм, потому, рассмотрение педагогических учений немецких мыслителей в отрыве от их философских оснований не представляет значительного интереса, исключительно только историко-образовательный. Историко-философский же интерес выражается в погружении в систему производства и воспроизводства духовной культуры посредством образования, отвечающего этим целям сполна. Образовательные идеалы, представленные в корпусах философских учений, являются особенным отражением социокультурной жизни, дающим право судить не только о педагогике

² Полякова М. А. Базовая модель школьного образования как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы // Психолого-педагогический поиск, № 3 (43), 2017. С. 41.

как о воплощении философского замысла, но и о философии, как двигателе педагогических перемен.

Теоретический аспект актуальности, таким образом, связан с осмыслением влияния смены интеллектуальных ценностных ориентиров на концептуализацию образования в духовной культуре. Мироззренческий переворот, осуществленный немецкими романтиками, выдвинул вперёд роль субъекта в бытии и его познании, в то время как классическая философская мысль прочно держалась за идею объективного порядка отношения бытия и мышления. Сущность возникшего исторически в этом пункте противоречия и то, как оно отразилось на образовательных интенциях, требует отдельного рассмотрения.

Самостоятельные педагогические направления возникли в результате активного освоения современных им философских концепций, также на протяжении двух веков истории выражали необходимость философско-образовательных трансформаций как за рубежом, так и на русской почве. В ряду подобного рода новых идей и концепций можно назвать культуросообразность воспитания, предложенную А. Дистервегом, социальную педагогику, защищаемую Э. Дюркгеймом и развитую впоследствии В. Дильтеем, П. Наторпом, Э. Шпрангером, Б. Расселом, М. Макмилланом, С. Айзеке, Р. Зейделем, западно-ориентированную педагогику, предложенную П.Я. Чаадаевым, свободу личности, постулируемую в качестве венца образования В.Г. Белинским, славянофильство как национальный проект А.С. Хомякова и И.В. Киреевского, концепцию Н.И. Пирогова, выделившего проблему отношения общечеловеческого и специального образования, проект свободного воспитания, разработанный Л.Н. Толстым, идеи разумной природы ребёнка, раскрываемые Н.Д. Добролюбовым, концепцию народного и женского образования, обоснованную К.Д. Ушинским и т.д.

Социокультурный аспект актуальности темы исследования становится очевидным на фоне непрекращающегося процесса видоизменений и модернизации образовательной системы как в России, так и за рубежом. Необходимость перемен

зачастую проистекает из социальной потребности соответствия образовательной парадигмы культуре и духу своего времени. В условиях новой социальности среди стратегически важных задач социального и образовательного проектирования все отчетливее видна проблема философских оснований образовательных стратегий. Поэтому обращение к историческому периоду, отличавшемуся необычайной продуктивностью в указанном отношении и давшему яркие образцы концептуализации образовательных идеалов, их философского синтеза, в том числе – реализованных в феномене немецкого университета, становится актуальной задачей. Особенно важным это видится в свете современных дискуссий о модели современного университета. Данная работа раскрывает концептуализацию образовательного идеала как обще духовную интенцию социокультурного пространства, включающую в себя не только вызовы современности в многообразии ее конкретных форм, но и всеобщие, вневременные, общечеловеческие потребности в воспроизводстве духовной культуры через образование.

Степень разработанности проблемы

Вопросы концептуализации образовательных идеалов остро стоят в современных, в том числе отечественных гуманитарных исследованиях, что является следствием значительного количества разнообразных причин (смена ценностного фонда образования, смена образовательной парадигмы, участие в болонском процессе, международная оценка качества образования и т.д.), а их важность отражается в первую очередь в институциональной сфере. Закрепленные в 43 и 44 статьях Конституции Российской Федерации права на образование и свободу творчества охраняются законом, а значит государственные органы власти напрямую регулируют и регламентируют эту деятельность, задавая векторы развития, отслеживая недостатки и области возможного развития этой сферы духовной жизни. Современная научная педагогика и философия образования также погружены в решение образовательных задач, концептуализацию перспектив, однако сама неоднородность методических установок позволяет говорить не о

направленности, а о диспозиционности этого явления. Таким образом, целевые ориентиры образования формулируются на основании многих факторов, но, к сожалению, за редким исключением связаны с обращением к фундаментальному знанию.

Некоторые современные исследователи подчеркивают инертность образовательных практик³, обращая внимание на образовательный идеал как на возможность расширения границ и синтеза социально-философской рефлексии. Автономность методологического анализа становится следствием абстрагирования от конкретного содержания образования, что сближает подобные исследования с дискурсивными рассуждениями без целевого результата. Российский исследователь данного вопроса О. Б. Даутова анализирует взгляды отечественных и зарубежных мыслителей по проблеме образовательного идеала в истории цивилизации, выдвигая тезис о культуре ответственности за образование⁴. Опираясь на антропный принцип, исследователь заключает, что в условиях современного мира образованность выступает действительным разрешением проблем агрессии и отчуждения. Её коллега А. И. Макаров в статье «Современный образовательный идеал: философские основания» справедливо утверждает, что из-за расширения границ информационной открытости мира необходима такая система образования, которая была бы способна дать знания о том, как преобразовывать фрагментарные элементы опыта на диалогичных основаниях⁵.

Наиболее известной работой по теме исследования является труд Б. Ридингса «Университет в руинах», в которой рассматривается кризис университета как

³ Фурса И. А. Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы// Ценности и смыслы, 2022. № 2 (78). С 113.

⁴ Даутова О. Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009. № 83. С. 39.

⁵ Макаров А. И. Современный образовательный идеал: философские основания// Logos et Praxis, 2015. № 3. С. 156.

образовательного учреждения. С точки зрения автора, университет перестаёт быть центром интеллектуальной и духовной жизни, обретает черты корпоративного практикоориентированного сообщества. Университет теряет свою пропозицию, оставляя референтами концепта стремительно меняющиеся условия в ходе социальной, политической и экономической жизни общества. Однако работа Ридингса содержит не только критику университета, но и приходит к позитивным выводам: образование напрямую связано с постоянным развитием мышления, инновационное образование должно обратиться к деконструктивной прагматике как методу, университету необходимо ориентироваться на диссенсуальное, а не консенсуальное сообщество. Перспективы университета как образовательного института рассмотрены автором исключительно лишь в свете грядущих социальных преобразований, порывающих с традициями классических университетов и университетов эпохи модерна, без подробного философского анализа.

Другой взгляд на университет как образовательную институцию мы можем встретить в работе Карла Яспера «Идея университета». Выделяя особенности научного знания, такие как системность, достоверность и общезначимость, философ противопоставляет научное знание экзистенциальному, поскольку наука не устанавливает ценности. Д. Ю. Игнатъев и Л. Н. Летягин, развивая тему университета, отмечают, что без университетской институции (в её различных проявлениях и исторических модификациях) идеал науки утрачивает свою телеологическую завершенность, распадаясь на бесчисленные информационные поля, указывая при этом, что только университет приобщает достижения науки к общему корпусу культуры определенного общества⁶. С этой точки зрения университет рассматривается не только как самовоспроизводящееся научное

⁶ Игнатъев Д. Ю., Летягин Л.Н. Телеология университета как идеал научного познания// Идеи и идеалы, 2017. №3 (33). С. 80.

сообщество, но и как духовный центр по систематизации (универсализации) ценностных смыслов.

Отдельный блок вопросов, рассматриваемых в данном исследовании, связан с темой романтизма. В этом отношении ценность представляет научное наследие Н. Я. Берковского, который в труде «Романтизм в Германии» характеризует замысел и основные идеи романтизма, уделяя внимание творчеству поэтов и писателей. Исследователь указал на историческую подоплёку связи романтизма с немецким идеализмом, отметив влияние идей классической философии на основные мотивы произведений романтиков. Так, например, натурфилософия Шеллинга полагается фундаментом для «подражания природе» в искусстве у братьев Шлегелей⁷. В то же время исследователем проводится главное отличие романтиков от немецких философов (Кант, Шиллер, Фихте) в срезе антропологии, поскольку последние развивают мысленные идеалы (красоту, добро, истину) только для абстрактного человека. В учениях немецких философов абстрактному «Я» всегда противостоит объективный мир, являющийся помехой в становлении царства разума, в то время как романтики, в частности Новалис, напротив пытались описать подчинение объективного мира творческой воле человека. Представленный в работе антропологический вектор рассмотрения философии романтизма особенно ценен для нашего исследования, поскольку в соответствии с поставленной нами задачей может быть содержательно дополнен историко-философским.

П. А. Васинева рассматривает немецкий романтизм через духовные универсалии, что важно учитывать при заявленном нами анализе образовательных идеалов. Структурированные таким образом ценности и идеи дают новый ракурс для историко-философских исследований, представляя романтизм как проявленность «романтического» в эпоху становления неклассической философии (конец XVIII – начало XIX веков). Онтологическое, гносеологическое и

⁷ Берковский Н. Я. Романтизм в Германии. – СПб.: Азбука-классика, 2001. С. 13.

аксиологическое в трудах немецких романтиков раскрывается через романтического героя (индивидуальное), миф/искусство (мистическое) и красоту (эстетическое). Но поскольку каждая духовная универсалия трёхчастно вбирает в себя две другие, постольку анализ картины мира романтиков получается синкретичным.

С. М. Марчукова, С. М. Машевская, А.С. Степанова, О. А. Янутш исследовали идеи Я.А. Коменского в различных контекстах и, особенно, с точки зрения эвристического потенциала его философско-образовательного проекта, получившего содержательное развитие в последующих образовательных и философских учениях как за рубежом, так и в нашей стране вплоть до современности. Поэтому исследование того отклика, который получило в немецкой философско-образовательной традиции идейное наследие Коменского имеет особое значение в комплексном подходе, который проводится в диссертационном исследовании.

Отдельно следует выделить труды ученых Санкт-Петербургского Общества классической немецкой философии (И. А. Батракова, А. А. Иваненко, А. Г. Ломоносов, В. В. Макаров, А. Н. Муравьев и др.), которое с 2003 года занимается возрождением интереса научной общественности к достижениям немецкого идеализма, а также проблематизацией и актуализацией достижений этого исторического этапа философской мысли в развитии системы знания и образования.

Существенный вклад в изучение проблемы формирования фундаментальных теоретических положений немецкой философии внесли П. П. Гайденок, М. Р. Дёмин, Н. В. Мотрошилова, Э. В. Ильенков. Отношение теологии и философии немецкого идеализма, логики И. Канта и Ф. В. Й. Шеллинга представлено в работах Д. В. Масленникова, А. Б. Паткуль, И. Л. Фокина. История образовательных практик и их философские основания отражены у А. В. Хуторского и П. Г. Щедровицкого.

С точки зрения педагогической антропологии философско-мировоззренческие истоки и их историческая эволюция представлены в работах А. А. Королькова, И. Б. Романенко, К. В. Преображенской. Ценностные константы образовательных стратегий в соотношении с теоретическим контекстом глобального мира отражены в работах А. А. Грякалова, Н. А. Грякалова, А. В. Наливайко, Н. В. Наливайко, А. С. Колесникова, В. В. Миронова, А. А. Горелова. Педагогические теории с точки зрения философского скептицизма и эпистемологических условий образовательного релятивизма раскрыты в работах В. И. Стрельченко, Н. Ф. Провоторова.

Трудно также переоценить значимость фундаментальных идей по истории и теории образования, изложенных в произведениях Х.-Г. Гадамера, Дж. Дьюи, Ч. Ф. Коплстона, А.-И. Марру, Б. Рассела, С. Сколникова, А. Тоффлера, Дж. Финдлея, И. Хейзинга, М. Шелера, А. Штекля и других.

Объект исследования – Образовательные парадигмы, их историко-философские предпосылки и их динамика в проекции развития концептуального потенциала немецкой философии XVIII-XIX веков.

Предмет исследования – Формирование образовательных идеалов и стратегии концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков.

Цель исследования состоит в выявлении, описании и систематизации образовательных констант и модификаций, в осмыслении, интерпретации и обосновании путей их концептуального оформления в разных направлениях немецкой философии XVIII-XIX веков.

Для достижения установленной цели, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать предпосылки формирования образовательных идеалов в европейской философской и педагогической мысли XVII-XVIII вв.

2. Конкретизировать вопрос о специфике отношения концепции нравственного воспитания и трансцендентальной философии на основе сравнения учений И. Канта и И. Г. Фихте.

3. Выявить своеобразие и философский замысел эмпирически ориентированной педагогики Гербарта как формы педагогики рационализма и психологии ассоцианизма начала XIX века в ее связи с идеями немецкой классической философии (И. Канта и И. Г. Фихте).

4. Провести параллельный анализ философских и образовательных идей для выявления форм мысли, находящихся во взаимовлиянии или антагонизме. Исследовать динамику и определяющие тенденции образовательного идеала на стыке мировоззрений (от Просвещения к Романтизму).

5. Определить сущность теоретических оснований эстетической педагогики Ф. Шиллера.

6. Охарактеризовать предпосылки создания Берлинского университета с точки зрения развития философской мысли и раскрыть смысл его концепции согласно проекту Ф. Шлейермахера и К. В. Ф. Гумбольдта.

7. Сравнить образовательные идеалы в философских системах Ф.В.Й. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля, выявив контуры концептуализации знания в контексте философии как науки.

Методология

Предметом изучения является формирование внутри историко-философского процесса определенных закономерностей образовательных идей, связанных с философским познанием и подвергнутых концептуальному оформлению. Поэтому используется принцип *единства исторического и логического*. Данный принцип связан с допущением нелинейного и диахронного механизма ментальности: идеи и мысли определенного периода не раскрываются одновременно во всей их полноте, но их логический и иные смыслы обнаруживают себя в более поздние периоды, когда для оценки когнитивного потенциала формируется рефлексия относительно предшествующего этапа философского

развития. Предпринят *сравнительно-исторический анализ*, предполагающий хронологическое сопоставление, и *типологический анализ*, позволяющий осуществить систематизацию и объяснение отдельных образовательных феноменов, подходы к анализу и толкованию общего и особенного в динамике образовательных и философских идей и понятий. Историко-философское исследование текстов проведено с учетом *герменевтического анализа*. Полнота анализа и формализация полученных результатов достигается выведением смысловых структур, моделирующих суть образовательного процесса. К таковым относятся ключевые понятия, концептуально обосновываемые в рамках диссертационного исследования — образовательный идеал, стратегия концептуализации. Все привлекаемые материалы анализируются в рамках *парадигматического подхода* к истории философии, предполагающего рассмотрение образовательных проблем в единстве с социально-антропологическими, метафизическими, гносеологическими, методологическими концепциями эпохи.

Научная новизна диссертационного исследования

1. Осуществлен комплексный анализ образовательных идеалов с точки зрения их концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков с учетом культурно-исторических и политических предпосылок.
2. Проанализированы ведущие принципы философско-образовательного проекта Я. А. Коменского, эвристически значимые для образовательных теорий Германии XVIII века (Песталоцци, Фрёбель) и немецкой философии XVIII-XIX веков.
3. Философия и образовательные идеи Канта рассмотрены в проекции идей немецкого романтизма.
4. Проведен сравнительный анализ образовательных идеалов Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля, представленных в полемическом единстве, с учётом взаимообогащения теорий идеями и концептами.

5. Систематизированы философские основания образовательно-психологической теории И. Ф. Гербарта в ее отношении к учениям Канта и Фихте. Показано, что учение Гербарта можно трактовать как пример эволюции мысли от трансцендентальной философии к эмпиризму и эстетизму, и как необходимое звено между Просвещением и Романтизмом.

6. Феномен немецкого университета XIX века определен в качестве оригинального национального проекта и закономерного интеллектуального итога, актуально реализовавшего совокупность предшествующих философско-образовательных идей.

7. Раскрыты механизмы концептуализации и ключевые моменты образовательных идеалов, свойственных разным направлениям немецкой философии XVIII-XIX веков в их противоречивом единстве (Просвещение и Романтизм).

Положения, выносимые на защиту

1) Идеи Я.А. Коменского присутствуют имплицитно в образовательных идеалах и философской стратегии концептуализации в Германии XVIII-XIX вв. Это касается идеи непрерывного образования, проявившейся в триадичной модели, определяющей этапы образования как процесса: школа-университет-академия; принцип природосообразности и связанный с ним принцип культуросообразности, основывавшиеся на концепции пансофии, отразились на образовательных проектах И. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега и Ф.В.А. Фрёбеля, впервые в истории реализовавшего образовательный идеал в игровых школах как этапе образовательной системы Пруссии.

2) Спекулятивная стратегия реализации образовательного идеала в трансцендентальной философии (результат концептуализации образовательного идеала остаётся в учениях Канта и Фихте противоречивым) послужила основанием для его последующей конкретизации в эмпирически и психологически ориентированной педагогике. Полемизируя с Кантом и Фихте и рассматривая трансцендентальную философию в качестве лишь только части научной

педагогике, Гербарт в своей теории отошел от просветительской традиции мышления о бытии и обратился к романтизму с его эстетическими предпочтениями. Поэтому педагогика И.Ф. Гербарта, хотя и основана частично на идеях трансцендентальной философии, является формально всеобщей структурой образования, претендующей только на эмпирическое обоснование образовательных задач и методологии.

3) Стратегии концептуализации образовательного идеала в философии романтизма выступают критикой просветительской методологической традиции. В противовес интернализму трансцендентальной философии И. К. Ф. Шиллер выдвинул альтернативу в вопросах воспитания нравственности, представив этот процесс как позитивное развитие чувственного сознания. Проект университета Ф.Д.Э. Шлейермахера и К.В.Ф. Гумбольдта, сформулированный на позициях экстернализма, становится первой в истории реализованной попыткой объединения в систему всех этапов образования.

4) Ф. В. Й. Шеллинг и Г. В. Ф. Гегель раскрывают философское знание как смыслообразующее основание для университета и науки. Так образовательный идеал Ф.В.Й. Шеллинга был основан на проекте университета, ориентированного на основоположения философского знания. Стратегия концептуализации образовательного идеала Г.В.Ф. Гегеля основана на становлении философии как науки. Это отражено в 3 введениях в философию, которыми являются произведения «Феноменология духа», «Энциклопедия философских наук» и «Лекции по истории философии». Рассмотренные таким образом работы открывают дополнительные возможности для осмысления корпуса философских работ Г. В. Ф. Гегеля – открывается новый ракурс на определение образовательного идеала, в котором предмет и метод философии как науки не выступают предзаданно, но развивается в процессе освоения субъективным духом.

5) Цели философской рефлексии и способы их реализации являются ключевыми для понимания образовательных парадигм. Вследствие того, что философия и образование находятся в тесном взаимодействии, образовательные

вызовы создают условия для формирования новых образовательных идеалов в связи с философией как наукой, с другой стороны, философия обосновывает образовательные концепты через фундаментальные научные положения, тем самым задавая тренды к видоизменению образовательных институций. Вместе с тем это единство не лишено противоречий, поскольку сопряжено со столкновением разнородных идеалов (Просвещение и Романтизм). При этом отмечается динамика образовательных идеалов от просвещения к романтизму в сторону эмпиризма и эстетико-ориентированной мысли.

Теоретическая значимость

Полученные результаты задают методологический вектор изучения и оценки результатов немецкой философии XVIII – начала XIX вв. и могут быть использованы как концептуальные положения в специальных исследованиях теоретического наследия представителей немецкого идеализма и немецкого романтизма. Также результаты исследования могут применяться при разработке современных образовательных стратегий с учетом представленных в историческом измерении вариантов концептуализации образовательных идеалов.

Практическая значимость

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы для создания специализированного образовательного курса (для подготовки специалистов в области философии и гуманитарных наук), посвящённого проблемам взаимоотношения немецкого Просвещения и Романтизма, как они представлены в мировой культуре и в сфере образования. Полученные результаты могут быть включены в курсы по истории немецкой философии и культуры XVIII – начала XIX вв.

Апробация полученных результатов

Результаты диссертационного исследования изложены в 8 научных статьях, опубликованных с 2016 по 2023 гг., четыре из которых входят в перечень рецензируемых изданий ВАК. Также результаты были представлены в виде 5 докладов на научных конференциях в период с 2016 по 2022 гг.

Конференции:

1. Кленин П.В. О воспитании нравственности в школе. Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016 г.)

2. Кленин П.В. Философ как педагог в учении И.Г. Фихте//Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016 г.)

3. Кленин П.В. Религия как дидактическое средство воспитания у И. Канта и образовательный проект Я. А. Коменского. Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы (Санкт-Петербург, 6-7 июня 2019 г.)

4. Кленин П.В. Воспитание нравственности: Ян Амос Коменский и немецкая философия XVIII века. Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы (Санкт-Петербург, 12 марта 2020 г.)

5. Кленин П.В., Степанова А.С. Педагогическое наследие Яна Амоса Коменского и философия образования в современной России. Русская философия XX века и ее вклад в мировую интеллектуальную традицию (Санкт-Петербург, 27 сентября 2022)

Публикации в изданиях, входящих в список рецензируемых журналов ВАК РФ:

1. Кленин П.В. Платон и Фихте: образование как двигатель политических перемен/ П.В. Кленин // Проблемы современного образования. – 2020. – № 5.– С. 9-18. (1,12 п. л.)

2. Кленин П.В. Религия или игра: ведущее средство в воспитании нравственности (И. Кант, Ф. Шиллер)/ П.В. Кленин // Вестник Русской Христианской Гуманитарной Академии. – 2021. – Т. 22. № 2.– С. 137-149. (1,5 п. л.)

3. Кленин П.В. Философские предпосылки автономности берлинского университета: образовательные проекты Ф. Шлейермахера и К. В. Ф Гумбольдта/ П.В. Кленин // Проблемы современного образования. – 2022. –№4.– С. 11-21. (1,25 п. л.)

4. Кленин П.В. К вопросу об образовательном идеале И. Ф. Гербарта в свете его философских идей /А.С. Степанова, П.В. Кленин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2022. – Т. 23. № 4.– С. 222-232. (1,25 п. л.)

Публикации в иных изданиях:

5. Кленин П.В. О воспитании нравственности в школе/ П.В. Кленин // Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016)/ Под общ. ред. Е.Н. Барышникова, С.А. Косабуцкой. – 2016. – С. 28-31. (0,37 п. л.)

6. Кленин П.В. Философ как педагог в учении И.Г. Фихте / П.В. Кленин // Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016)/ Под общ. ред. Е.Н. Барышникова, С.А. Косабуцкой. – 2016. – С. 31-37. (0,75 п. л.)

7. Кленин П.В. Религия как дидактическое средство воспитания у И. Канта и образовательный проект Я. А. Коменского/ П.В. Кленин // Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы: Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 6–7 июня 2019г.)/ ред. С. М. Марчукова. – 2019. – С. 119–129. (1,25 п. л.)

8. Кленин П.В. Воспитание нравственности: Ян Амос Коменский и немецкая философия XVIII века/ П.В. Кленин // Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы: Материалы Международного методологического семинара (Санкт-Петербург, 12 марта 2020 г.) / ред. С. М. Марчукова. — 2020. — С. 140–152. (1,5 п. л.)

1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ И СТАНОВЛЕНИЕ ИХ ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВАНИЙ В XVII–XIX ВВ.

Новое время отличается в истории от предшествующих эпох. Эта эпоха, весьма длительная по протяженности, – только Раннее Новое время занимает промежуток от 1453 до 1789 гг. – и для него характерна своеобразная проработка духовного материала, сформировавшегося на протяжении веков. Существенно, что происходило обновление и преобразованию античного искусства, которое благодаря Рафаэлю, Микеланджело, Рембрандту, Шекспиру, Сервантесу и другим деятелям культуры приобрело особую глубину эстетического содержания.

Новое искусство было позже критически осмыслено в трудах предромантика И. Винкельмана (1717—1768), который, по мнению Р. Коллингвуда, «исходил из глубоко оригинальной идеи – идеи существования истории искусства, которую не следовало путать с биографиями художников...Аналогичные идеи применил впоследствии Гегель и другие к истории политики, философии и других продуктов человеческого духа»⁸. Другой вклад в развитие культуры внесли мыслители новой эпохи – гуманисты. Они обнаружили и раскрыли ключевой аспект человеческого бытия, который игнорировался схоластической традицией в философии, для человека характерно стремление к обладанию бытием, предоставленного Богом, а не только лишь органичное существование в нём. Такая претензия на обновление нравов не могла не повлечь за собой новых поводов для осмысления отношения человека к абсолютному.

Вместе с тем «протест, выраженный лютеранами в адрес католического понимания блаженной жизни»⁹, стал причиной множества европейских войн, в том

⁸ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. С. 85.

⁹ Гегель Г.Ф.В. Лекции по истории философии – СПб., Наука, 2006. Т.3. С. 271.

числе гражданских. Эти конфликты повлекли за собой становление новых политических режимов и форм правления, которые вместе со стремительно развивающимися капиталистическими отношениями, с экспансией европейской цивилизации на открытые (в ходе Великих географических открытий) континенты стали почвой для реформ в сфере чистого духа. Новое время, открыло возможности не только для эволюции, но и революции в вопросах теории познания.

Однако, если не проследивать всю историю философии Нового времени в ее конкретных проявлениях, но перейти к её закономерному итогу, то в нашем поле зрения, с учетом заявленной темы, оказывается важнейший вопрос отношения идей Просвещения и Романтизма. С одной стороны, мы имеем дело с традицией, оперировавшей разумом как инструментом для осмысления действительности, с другой – с категорическим отказом признания главенства рационального над иррациональным в жизни человека; с одной стороны, мы видим преемственность и последовательность в раскрытии мысли, с другой – мысль, тесно граничащую с выразительным искусством, хотя и не стремящуюся стать системой, но способную дать ответы на конкретные вопросы.

Так антагонистическое отношение Просвещения и Романтизма уже в начале XIX века становится основанием для раскола философии на классику и не-классику, для перехода от научного постижения действительности к её личному переживанию, включенности в собственное бытие. Начала романтизма не появляются как ответная реакция, они вызревают в философии XVIII века, начиная с одного из самых крупных её представителей – Иммануила Канта¹⁰. Представляется очевидным, что спекулятивный разум оказывается неспособным познавать «вещи сами по себе», практический же не способен руководствоваться моралью без опоры на веру. Разуму остаётся только выносить суждения вкуса. Что не случайно, поэтому начиная с Канта «классический субъект» приобретает черты

¹⁰ Аркан Ю. Л. Наумова Е. И. Романтизм vs. Просвещение? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология, 2013. №. 2. С. 72.

иррациональности. Несмотря на то, что Фихте, Гегель и Шеллинг попытались сделать разум ключом к системе постижения действительности, даже в позднем творчестве Шеллинга мы встречаем отказ от «негативной философии». Экзистенция в философии выходит на первый план, затмевая собой эссенцию, а безличный познающий субъект сменяется конкретной уникальной личностью.

На этой же почве эволюционировали и взгляды на образовательные цели, подкрепляемые новым пониманием личности. Например, Т.И. Липич считает, что «в результате буржуазных революций во Франции свободная личность становится центром всех духовных поисков. На этих принципах строят свою философию Фихте, Шеллинг, романтики, поэтому немецкая философия в Новое время становится главным действующим лицом в развитии культуры мысли. Романтики же, наоборот, приветствуют идею всеобщей изменчивости, борьбу с авторитетами, правилами»¹¹. Или, как точно подмечает Е. А. Андреевич: «Романтизм пытается в работе мысли вообще, в формах культуры и в самом творчестве общественных форм доставить преобладание элементу эстетическому, создать из поэтов и художников новое светское духовенство, продолжающее в новом обществе ту роль, которую романтики приписывали в своем воображении пророкам»¹². Потому и возникает дихотомия двух способов миропонимания – философского, руководимого трудами немецкой классической традиции, и литературного, представленного в работах романтиков. Граница между ними не так явна, как может показаться, ведь даже историзм Г. В. Ф. Гегеля некоторые современники считают проявлением романтизма.

Стоит отметить проблему понимания образовательных целей и с точки зрения социально-политической жизни Германии в XIX веке. В ходе

¹¹ Липич Т. И. Литература и философия – две формы национального самосознания первой половины XIX века // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2011. №6 (101). С. 22.

¹² Андреевич Е. А. Опыт философии русской литературы. – СПб.: Знание, 1909. С. 88.

наполеоновских войн и с подписанием в 1807 г. Тильзитского мира Пруссия, по условиям этого соглашения, потеряла не только часть территорий, но и университет в городе Галле. Это потребовало от немецкого народа поиска нового способа поддерживать национальную культуру, науку и образование. Уже в 1810 г. по инициативе К. В. Ф. Гумбольдта, И. Г. Фихте и Ф. Шлейермахера возникает Берлинский университет, концепция которого являет собой принципиальное обновление образовательной системы в Германии. По замыслу и его воплощению университет представлял из себя единое пространство для поиска истины, неразделяемую академическую деятельность преподавателей и студентов и, что самое главное, фундированность в ценностях и принципах классического университета¹³. Упоминаемые в диссертации ректоры: И.Г. Фихте (1811-1812 гг.) Ф. Шлейермахер (1815-1816 гг.) и Г.В.Ф. Гегель (1829-1830 гг.) так же активно поспособствовали реформированию образования в целях обретения немцами вновь духовной силы и политической независимости.

Однако теоретические предпосылки их взглядов во многом отличались. Так Фихте видел в университете социальный институт, в котором культивируется ученое сообщество, задатки исследователя реализуются и соотносятся с общественными потребностями, передаются и обновляются научные сведения. Учитывая эту установку, Фихте часто обращался к вопросам морали, представляя в своих трудах ученого как нравственный ориентир для окружающего его общества¹⁴. Смещает познавательный акцент в образовании Ф. Шлейермахер, считая, что главная задача образования – не трансляция знания, а побуждение других к поиску законов природы и своей внутренней жизни, к обретению единства

¹³ Федотова О.Д., Семенов Г. В. Предназначение ученого в оценке философов - ректоров Берлинского университета // Общество: философия, история, культура, 2018. №1. С. 12

¹⁴ Fichte I.G. Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. <http://dx.doi.org/10.18452/4651>.

своей внутренней и внешней жизни, своего места в мире¹⁵. Романтическая посылка диктует необходимость введения инструментов для понимания, входящих в область герменевтики, что прицельно рассматривается в 3 разделе диссертации.

Продолжает концептуальную образовательную линию Фихте Г. В. Ф. Гегель, который на разных этапах своего творчества по-разному высказывался о целях познания и образования. С одной стороны, с той, которая сближает его с романтиками, Гегель высказывается о науке как о теодицее¹⁶, с другой стороны, выделяет философию как высшую из наук, что получило отражение в названиях работ: «Наука логики», «Энциклопедия философских наук». Нельзя однозначно сказать и о его взглядах на образование. Если в начале своего творчества Гегель утверждал, что появление новых отраслей знания – задача исключительно университетская, то позже указывал, что университет всего лишь плацдарм для упражнений рассудка на научном материале¹⁷. Также следуя линии диалектического идеализма, он указывал, что цель ученого – помогать студентам разворачивать ядро истины в систему природы, государства, права, нравственности, истории, что обосновывает феноменологические цели его исследований. Если всё обретенное знание с необходимостью должно стать «достоянием памяти»¹⁸, то и философия, как руководство к использованию когнитивных способностей человека занимает с этой точки зрения ведущее положение.

Помимо философского поиска в сфере духовной культуры, в образовании, в частности, были предприняты попытки переосмысления этого процесса, что

¹⁵ Schleiermacher F.D. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn. <http://dx.doi.org/10.18452/4652>.

¹⁶ Гегель Г.В.Ф. Гегель – Целльманну. 23 декабря 1807 г. // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. Т. 2. М., 1971. С. 261.

¹⁷ Федотова О.Д., Семенов Г. В. Предназначение ученого в оценке философов - ректоров Берлинского университета // Общество: философия, история, культура, 2018. №1. С.14

¹⁸ Гегель Г.В.Ф. Гегель – Фоссу. Май 1805 г. // Там же. С. 247.

непосредственно коснулось теории педагогики. Начиная с Я.А. Коменского поиск и концептуализация образовательного идеала приобретает ведущее значение для практического осуществления посылки философов гуманистов. Человек Нового времени существует в другом смысловом контексте, нежели человек Средневековья и даже Возрождения.

В это время активно развиваются эмпирические науки, вырабатывая собственные методы и цели познания, возникают новые культурные и образовательные учреждения, светская же культура обретает черты массовости и постепенно вытесняет религиозную, становятся теснее международные и межнациональные контакты и т.д. Очевидным образом преобразуется и система воспроизводства духовной культуры – нового человека необходимо образовывать по-новому. В Новое время уровень образованности оценивается, в первую очередь, по усвоенным навыкам поведения в обществе, а поскольку система образования ориентирована на выработку знаний, навыков и умений, постольку в этой парадигме высоко ценится либо индивидуальность, либо сформированность индивида как части социума¹⁹. На эти условия в первую очередь влияет и переходность эпохи. Ценность религиозного благочестия сменяется самоценностью творчества и новизны²⁰, политическое управление начинает претендовать на независимый контроль стремительно развивающейся в ходе технического прогресса экономики.

Сам технический прогресс становится научно-техническим ввиду того, что он следует из посылки освобождения и раскрепощения человека. Машины дают возможность облегчить ручной труд, но само производство машин требует

¹⁹ Васильева В.Н. Исследование исторической динамики идеалов как предпосылка обоснования экологической образовательной парадигмы // Философский век. История идей как методология гуманитарных исследований. СПб.: СПб Центр истории идей, 2001. Ч. 2. С. 202.

²⁰ Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. – СПб.: Наука, 2009. С. 460.

свободы творчества и мысли. На этой почве развивается урбанизация, города становятся центрами экономической и политической жизни, в которой происходит не только разделение труда и его специализация, но уже и разделение креативности. Но несмотря на то, что все культурные условия поощряют дивергентность, философия и педагогика заново открывают универсальное в человеке.

Уже начиная с Рене Декарта личность становится отражением мыслящей субстанции, познание которой становится как познанием себя, так и познанием объективного мира. В этой связи взгляды Яна Амоса Коменского на образование оправдываются целевыми установками. Новое образование требует новой методики, в первую очередь – ориентированной на использование различных инструментов воздействия на разум воспитанника. Образовательные процедуры должны оказать непосредственное результативное влияние на обучаемого, несмотря на его задатки и особенности. Новое образование требует новой к нему мотивации, потому воспитательная дисциплина становится избирательней, в отличие от схоластического тоталитаризма. Ум обучающегося можно направить только в том случае, если для обучающегося наличествует цель собственной деятельности. В конечном итоге новое образование создает условие для гармоничного сосуществования уже упомянутых креативных дивергентов Нового времени. Этические нормы воспитываются утвердительным способом, становятся достижением разума обучающегося.

Все перечисленные установки мы встречаем в образовательных идеалах мыслителей XVIII – начала XIX вв. Идеалы имеют интенцию к возрождению за счет обретения новых смысловых значений, но это не приравнивается к тому, что духовная жизнь общества существует в вечном круговороте однородных идеалов²¹.

²¹ Васильева В.Н. Исследование исторической динамики идеалов как предпосылка обоснования экологической образовательной парадигмы // Философский век. История идей как методология гуманитарных исследований. СПб.: СПб Центр истории идей, 2001. Ч. 2. С. 202.

Нельзя не уточнить, что даже такой интеллектуальный тренд выступает в философии и образовании в разные исторические моменты в различных проявлениях по ряду причин. В первую очередь – это объективные условия проблематизации вопросов образования, ведь представленные в исследовании мыслители творили в различных социальных, экономических, политических обстоятельствах, принадлежали к разным стратам.

1. 1 Рождение идей систематизации и первых попыток философского обоснования организации и содержания воспитательно-образовательного процесса: Я. А. Коменский (1592–1670), И. Песталоцци (1746–1827)

Для решения задачи раскрытия стратегий концептуализации образовательных идеалов в немецкой философии, необходимо рассмотреть их в процессе формирования с учетом предшествующей традиции, а для этого требуется историческое измерение. Точкой отсчета следует взять XVII век, поскольку началом для формирования образовательных идеалов, оказавших масштабное влияние на последующую философско-образовательную традицию, справедливо можно считать жизнь и творчество чешского мыслителя Яна Амоса Коменского (1592–1670), новаторские взгляды которого, сформировавшиеся под влиянием идей протестантизма (Иоганн Альстед) и ренессансного гуманизма (Томазо Кампанелла), задали тон развитию многих смежных с педагогикой наук в XVII веке. Важен для поставленной в данном исследовании цели и тот аспект, на который указывает Г. Д. Турчин: актуальность задачи по осмыслению наследия Я. А. Коменского заключается в том, чтобы в рамках целостной системы выделить и «универсальные связи между философскими основаниями и дидактическими

принципами»²². В русле данного исследования педагогические труды, достижения и, что самое главное, влияние на последующую философскую и педагогическую мысль имеют для нас первостепенное значение.

Обращение к комениологии позволяет выделить те имплицитные идеи, которые впоследствии будут фигурировать практически во всех парадигмах философии образования Нового времени. Некоторые идеи мыслителя, как ни удивительно, продолжают быть актуальными и в наши дни. Знаменитый тезис наглядности образования для непосредственного обращения к чувственному восприятию воспитанника до сих пор разделяется педагогами, которые иллюстрируют мысль примерами на картинках, кинофильмами, схемами или даже на вещественных артефактах. Я.А. Коменский ещё 400 лет назад предложил создавать специальные учебные пособия для демонстрации преподаваемого предмета не только для мысли воспитанника непосредственно, но и путем обращения к органам чувств (в данном случае зрению) для лучшего усвоения материала.

Однако этим приёмом не могла ограничиться целая педагогическая система, мало того, претендующая на гордое звание реформаторской. Заявляя, что образование - не субъект-объектные отношения, а субъект-субъектные, свидетельствует о том, что Коменский настаивает на реализации принципа сознательности. Этим он подчеркивает активную роль воспитуемого в образовательном процессе, важность грамотного влияния на мотивы и цели самостоятельной мысли воспитанника, которая должна быть нацелена, согласно Коменскому, на понимание, при этом, как отмечает А. С. Степанова, этот концепт является ключевым для Коменского и может быть обозначен как «парадигма

²² Турчин Г.Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2010. №3. С. 109.

понимания»²³. Согласно этой идее, ученик не просто получает знания в готовом виде, запоминает их, а приобретает их в процессе активного познания. «Парадигма этой человеческой активности, – пишет А. С. Степанова, – понималась им диалектически – как путь от полной блуждания в мире субъективной замкнутости участи человека к объективной целостности мира, в которую человек изначально органично вписан, но утратил ориентиры. Образование он относил к третьей части триады, которую, по его мнению, представляет знание – Бог, природа, искусство или творчество человека (*artis cognitio*). Великий чешский педагог обозначил главные цели воспитания: исправление (*emendatio*) и восстановление (*reparatio*), поскольку только такая постановка задачи позволяет противостоять эгоизму и возвращению в лоно гуманности»²⁴.

Соответственно и педагог в такой системе должен помимо преподавания материала ещё и контролировать усвояемость, а не ретранслировать учебный материал без обратной связи²⁵. Такие перестановки, конечно, не касаются идеологического фундамента образования, но являются важными элементами в целенаправленной работе с воспитанниками, которых прежде не было. Необходимость последовательности и непрерывности образования во времена Коменского можно было только предполагать. Все же первый шаг в этом направлении сделал именно он.

²³ Степанова А.С.Я. А. Коменский и идеи педагогического проектирования // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования. Материалы международной научно-практической конференции 3-4 июня 2015г. СПб.: Петершуде, 2015. С. 217.

²⁴ Степанова А.С. Проект пансофической школы Я. А. Коменского в этическом и эстетическом измерении // Этическое и эстетическое в образовании. История проблемы, векторы. Сборник научных статей: К 70-летию профессора Андрея Евгеньевича Зимбули. 2019. С. 162

²⁵ Фокина А.М. Принципы обучения Я.А. Коменского // Приоритетные научные направления: от теории к практике, 2016. № 27 (1). С. 85.

Помимо предложенных Коменским методических и инструментальных изменений, отдельного внимания заслуживает главная мировоззренческая посылка мыслителя – гуманизация образования, в частности, отход от средневековых педагогических паттернов, схоластических в своей основе, в пользу того, что в большей мере бы соответствовало современному ему обществу. Для этого Я. А. Коменскому было необходимо не только заявить о новых принципах, но и обосновать их, следовательно, обозначить цель и стратегии концептуализации этих принципов. Одной из таких целей является нравственность воспитанника.

В 23 главе «Великой дидактики» Ян Амос Коменский отмечает, что «Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным — нравственностью и благочестием», таким образом указывая, что описанные прежде образовательные константы должны быть подчинены главной цели воспитания. Нравственность, исходя из его тезиса, воспитывается как сугубо дисциплинарными процедурами, так и общедуховными. К первым мы можем отнести положения 3-7, 9-10 и 15 этой же главы²⁶, указанные в которых цели осуществляются средствами убеждения со стороны педагога и самоограничения со стороны воспитанника. Коменский приводит примеры, в которых необходимость руководства воспитанника сводится к выработке полезных привычек и правил поведения. Мудрость следует из наставлений, умеренность – из привычки, мужество – из преодоления себя, справедливость из исполнительности и любезности. Духовные же процедуры (те, в которых проявляется большая моральная самостоятельность воспитанника) подразумевают наглядность и непрерывность, то есть доходчивое и безусловное отношение к качеству педагогического процесса. В этом случае нравственные ориентиры ребёнка воспитываются не деятельностью памяти как возобновления некоего содержания поступка в самом акте действия, но возвращаются на живом примере педагога и непосредственного окружения воспитанника.

²⁶ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1. Великая Дидактика. С. 228.

В трактате «Материнская школа» Коменский актуализировал значимость ступеней образовательного процесса, разделив все обучение на классы, высшим из которых он считал философский, таким образом, данный образовательный проект основывался на непрерывности обучения, «начинавшегося с первых моментов жизни человека и кончавшегося уровнем Академии»²⁷. Следует также принимать во внимание последовательно проводимую Я. А. Коменским, в рамках его пансофической концепции, в которой пансофия (всеобщая мудрость) соотнесена с пмпедией (всеобщее образование), идею универсализма в философии и образовании, выявляющую антропологическую доминанту. Здесь имеется в виду, как отмечает исследователь, что понимание как природной сути человека, так и универсализма личности, идеи цельности, непрерывности знания вместе с усвоением культурного наследия, особые формы устройства педагогического процесса с его фундаментальными принципами обрели универсальную значимость для культуры Нового времени, поскольку Я. А. Коменский «создал некий единый “формальный язык” для различных национальных образовательных практик»²⁸. Здесь напрашивается аналогия с поисками Лейбницем универсального языка. Вместе с тем поиски Коменского на стыке философии и образования подвели его к диалектике объективного и субъективного.

Исследователи педагогических опытов Коменского считают главным достижением педагогики Я. А. Коменского, то, что он выразил объективные закономерности учебно-воспитательного процесса, в частности «ему первому

²⁷ Степанова А.С. Проект пансофической школы Я. А. Коменского в этическом и эстетическом измерении // Этическое и эстетическое в образовании. История проблемы, векторы. Сборник научных статей: К 70-летию профессора Андрея Евгеньевича Зимбули, 2019. С. 162.

²⁸ Сохраняева Т. В. Универсализм как аксиологическая установка в образовании: актуальность идей Я. А. Коменского // Математика и будущее педагогики. Сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 425-летию Я. А. Коменского в рамках недели науки и образования, 30 ноября – 1 декабря 2017. М.: МПГУ, 2017. С. 11.

удалось подняться до осознания наличия объективных законов воспитания и обучения»²⁹. Теорию обучения Коменский соотносил с теорией познания, выделяя три ступени последнего: теорию, практику, хресис. Познание и обучение связаны с идеей возможности познания мира разумом: «можно было бы охватить в свете разума совокупность мира некими пределами, чтобы умственному взору предстала связанная, нигде не прерывающаяся цепь вещей, позволяющая единым взором обозреть все, что где бы то ни было существует, увидев в той последовательности и таким именно образом, как оно существует»³⁰.

Не случайно, Щедровицкий упомянул Коменского в связи со второй педагогической формацией (из числа трех основных): «Вторая формация, одним из пионеров которой является Ян Амос Коменский, складывается в конце XVI столетия. Её можно назвать эпистемологической...»³¹. Обнаружение причины происхождения вещи обуславливает путь движения разума, зависящего от чувств, то есть, сам разум, по Коменскому, «ценит всего выше показания вещей, а затем тех, кто воспринимает вещь собственными чувствами, и здесь опять-таки всего больше – самого себя, как самого ближайшего к самому себе»³². «Итак, мы видим, - резюмирует Г. Н. Джигладзе данный фрагмент Коменского, - что Коменский всюду отстаивает первичность чувства, ощущения, чувственного восприятия, как путь разума к истине»³³. Вместе с тем данный фрагмент показывает важность для мыслителя именно субъективного момента восприятия в его соотнесенности с

²⁹ Ян Амос Коменский. Жизнь и творчество // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. (Б-ка учителя) — М.: Педагогика, 1989. С. 9.

³⁰ Там же. С. 287.

³¹ Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование, № 1, 1997. С. 46.

³² Ян Амос Коменский. Жизнь и творчество // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. (Б-ка учителя) — М.: Педагогика, 1989. С. 622.

³³ Джигладзе Г.Н. Философия Коменского. М.: Педагогика, 1973. С. 200.

объективным бытием вещи, и это своего рода синтетическое единство Коменский выразил в синтетическом методе, имеющем важное значение в образовательном процессе.

Все же, как отмечалось выше, субъективному моменту в образовательной части своего учения он придает доминирующее значение в ряде аспектов. Прежде всего, это касается задач активного творческого развития ребенка, что выразилось в выражении Коменского, иллюстрирующем игровой метод обучения (лат. *schola ludus*). Так назывался и сборник из 10 пьес (среди которых пьеса о Диогене), написанный Коменским и использованный им на практике в занятиях с детьми. Театр Коменский видел в качестве средства обучения всех всему и с интересом. Выстроенные в диалогическом ключе пьесы были ориентированы на процесс обучения, в котором личность обучающегося играет активную роль. С. М. Машевская не случайно причисляет Коменского к числу авторов «понимавших значение динамичного диалога для обучения»³⁴. Этот метод был призван развить познавательные способности обучаемого и в этом также можно усматривать обоснование значимости субъективности³⁵.

Еще одну важную особенность теории Коменского составлял фундаментальный принцип, которым он руководствовался в образовательной концепции и который органично вписывался в его философское учение – пансофию (всеобщую мудрость), – *принцип природосообразности*. Об этом принципе, без которого невозможно представить образовательные проекты XVIII в., в научной литературе написано достаточно много. Как, например, следующее упоминание: «Следует заметить, – пишет А. С. Степанова, – что идея о

³⁴ Машевская С. М. Динамизм сценического действия у драматурга Я. А. Коменского // Интерпретация идей Я. А. Коменского в историко-педагогических исследованиях: методология, методика, основные принципы реализации. Коллективная монография. СПб.: Петершуле, 2021. С. 169.

³⁵ Степанова А.С. Ян Амос Коменский и Сенека. Генезис философско-образовательного проекта // СХОЛН, 2020. № 14, (1). С. 214.

природосообразном воспитании детей для XVIII в. была не нова. До Руссо ее высказывали такие педагогические авторитеты XVI-XVII вв., как Мюлькастер, Ратихий, Я. А. Коменский»³⁶. Исследователи связывают принцип природосообразности, в той форме, в какой его развивал Коменский, с его же принципом матетики (термин самого Коменского), нацеленном на развитие природных задатков и саморазвития ребенка: «В свете современных мировых парадигм в образовании ... идеи Я. А. Коменского об обучении как совместной деятельности учителя и ученика ... с учетом принципа природосообразности в обучении становятся еще более актуальными. А идеи матетики находят свое отражение в современных подходах об организации самообразования обучающихся»³⁷.

Пример длительного бытования принципа природосообразности в историческом измерении (вплоть до настоящего времени) важен тем, что этот принцип вызревал и трансформировался в рамках именно философских учений. Так на примере учений Локка и Руссо можно проиллюстрировать варианты осмысления этого принципа, прежде всего, в рамках гносеологии и эпистемологии. В то же время это касается и морально-этических интенций, которые после Коменского встречаются в последующей педагогической мысли, ориентированной на философские основания, с помощью которых обосновывался принцип природосообразности.

³⁶ Вообще принцип природосообразности был открыт и использовался еще в античную эпоху Цицероном и Сенекой, (Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы: Материалы Международного методологического семинара (Санкт-Петербург, 12 марта 2020 г.) / Редактор С. М. Марчукова. — СПб.: Петершуле, 2020. С. 5.

³⁷ Корепанова Н. В. Современный учитель – организатор и помощник в самообразовании и саморазвитии обучающихся // Матетика и будущее педагогики. Сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 425-летию Я. А. Коменского в рамках недели науки и образования, 30 ноября – 1 декабря 2017. М.: МПГУ, 2017. С. 9.

К примеру, английский философ Джон Локк имел аналогичные эпистемологические установки – «нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах», следуя, как и Коменский принципу «*tabula rasa*». Как и Коменский он полагал, что чувство – ведущее средство в познании, разум и тем более вера же выступают уже вторичными, выводимыми способами познания. Возможно поэтому представленное им нравственное воспитание заключалось не в культивации чувств питомцев к прекрасному, а напротив в их ограничении от удовольствий и склонностей. Главное – принцип природосообразности у Локка проявлялся во внимании к вопросу о натуре ребенка. Кроме того, будучи врачом по образованию³⁸, Локк сравнивал воспитание моральных качеств с процессом лечения. Очищение организма от всего ему вредящего и неестественного, таким образом, должно проходить и на физическом, и на духовном уровнях. Вместе с тем можно утверждать, что в этом пункте идеи Коменского выглядят более позитивно с точки зрения педагогики. Воспитание нравственности для него основывается не на дисциплинарных ограничениях, но, наоборот, – на воодушевляющих наставлениях.

Эту же линию мы можем провести до философии зрелого Просвещения во Франции XVIII века. Так, Жан-Жак Руссо описал процесс воспитания нравственности как сохранение и развитие природных задатков к естественной моральности. Человек от природы совершенен, а губит его несовершенное общество. Потому педагогика должна в первую очередь не мешать воспитаннику развиваться как природному организму. Руссо более последовательно придерживался принципа природосообразности, что в его учении неожиданным образом обернулось развитием идеи свободы. Но парадокса здесь нет, поскольку в его подходе присутствуют явные черты гуманизма. Действительно, такая ориентированная на свободу концепция более походит на взгляды гуманиста

³⁸ Душин А. В. Философские основания образовательной концепции Джона Локка // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2013. С. 17.

Коменского, однако по своим посылкам она опирается на приятные чувства и удовольствие от познания, самораскрытия себя в этих чувствах как личности, что, с другой стороны, противоречит аскетическим мотивам Локка. Для краткости стоит выделить три принципа педагогики по Руссо: счастье воспитанника, удовольствие от получения новых знаний, обучение на конкретных наблюдениях³⁹. Эти тезисы отразились в его главном педагогическом трактате «Эмиль, или О воспитании», который был оценен неоднозначно. В частности, в Российской Империи с 1763 года собственноручным приказом Екатерины II было запрещено издание этого труда⁴⁰. Тем не менее, даже этот факт говорит о признании значительности идей Руссо, которые, наряду с идеями Я. А. Коменского напрямую повлияли на творчество Иоганна Генриха Песталоцци и Фридриха Фрёбеля.

Иоганн Генрих Песталоцци в большей степени, чем Коменский, имел возможность опробовать свои задумки в области образования. Последний, несмотря на невзгоды 30-летней войны и религиозно-политические преследования, своей задачей ставил всестороннее развитие философской концепции в качестве основы образовательной теории и практики. Вплоть до самой смерти Песталоцци оттачивал свои методы и приёмы, основанные на собственной системе, которая осталась в истории под названием «развивающее обучение»⁴¹. Начиная с руководства трудовой школы для детей из неблагополучных семей, трудясь в приюте, а впоследствии – в общине-интернате, Песталоцци разрабатывал и апробировал свои идеи обучения и воспитания.

Ввиду того, что творчество педагога пришлось на один из самых неблагоприятных периодов и истории Европы Нового Времени – конец 18-го века,

³⁹ Хуторской А.В. Естественное воспитание и обучение Ж. -Ж. Руссо // Школьные технологии. 2010. С. 76.

⁴⁰ Буянова А. С., Валегина К. О. Французская педагогическая мысль и образовательные инициативы эпохи Екатерины II // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. №2 (31). С.89.

⁴¹ Усова А. В. Идеи развивающего обучения в трудах педагогов XIX -начала XX столетия // МНКО, 2013. №5 (42). С. 161.

работа прерывалась. Отсутствие поддержки общины из-за экономического кризиса, наполеоновские войны, буржуазная революция в Швейцарии – всё это мешало Песталоцци довести свои задумки до конца, поэтому к его педагогическим проектам современники относились с осторожностью. Мыслителю каждый раз на новом месте с самого начала приходилось выстраивать систему образовательного проекта, добывать или занимать средства, искать подходящее место для реализации своих новаторских планов, доказывать необходимость этих мер. Однако ему не приходилось с самого начала формулировать свои педагогические открытия. Почти до самой его смерти просуществовал Ивердонский институт, последнее детище Песталоцци и самый масштабный проект. С 1805 по 1825 год это учебное заведение активно работало и временами насчитывало до 200 воспитанников со всех уголков Европы, а также десятки студентов-последователей, приехавших учиться педагогическому мастерству из первых рук⁴². Оно заключалось в тех факторах, на которых выстроил свою образовательную теорию Песталоцци: семья, обучение и труд. В семье воспитанник получает нравственные и идеологические начала, основы своего мировоззрения, которые он впоследствии сможет обосновать в обучении, затем реализовывать в труде⁴³.

Близость этих взглядов к идеям Коменского невозможно не отметить. В данной педагогической схеме снова возникает принцип наглядности, ведь ребёнку не растолковывают того, с чем он ещё не знаком. Обучение проходит на том «материале», который воспитаннику уже известен и присутствует в его личном опыте, а точность понятий и выражений достигается установлением соответствия личного опыта и материала⁴⁴. В то же время здесь мы видим пункт расхождения с

⁴² Понуровская Т.Р. Воспитание по Песталоцци. К 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци // История и педагогика естествознания, 2016. №2. С.9.

⁴³ Зауторова Э. В. Педагогические взгляды И. Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения // Проблемы педагогики, 2018. №5 (37). С. 5.

⁴⁴ Степанова А. С. Педагогическая философия Яна Амоса Коменского и В. Ф. Одоевского // Отечественная и зарубежная педагогика, 2017. №5 (43). С. 40.

системой Коменского, ведь образование в данном случае должно проходить не в структуре классно-урочной системы, а в непосредственной жизни ребёнка, в которой педагог – неформальный организатор образовательного процесса.

Суть системы в отсутствии строгости к её формальным аспектам, что означает возможность обучения и преподавания в саду, во дворе, игровой комнате, мастерской и т.д. – в зависимости от степени развитости воспитанника. В то время как Коменский уделил особое внимание организации и режиму образовательных процедур, Песталоцци оставил эти детали без определения, оправдывая это необходимостью внимания к индивидуальному развитию ребенка. И коль скоро личный опыт и его рефлексию невозможно форсировать, то подход к ребёнку в системе швейцарского педагога получается более личностно ориентированным. Сама идея активного *взаимодействия* с ребёнком в противовес активному *воздействию* ещё долго не будет приниматься педагогической общественностью. Но это не умаляет того, что процесс концептуализации образовательного идеала уже был запущен, а труды и идеи Песталоцци упоминаются в педагогической среде вплоть до настоящего времени. Особого внимания заслуживают достижения прямого ученика Иоганна Песталоцци – Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля, о чём пойдет речь в следующем подразделе.

Подводя итог, стоит обозначить, что идеи Коменского и Песталоцци сформулированы, в первую очередь, на основе философских концепций. В противовес утилитарным взглядам на обучение и воспитание, оба мыслителя обращают внимание на целевую установку образования, в этом смысле, идеал – нравственность. Однако это расходится с представлениями о нравственности Средних веков или даже Эпохи Возрождения. Развитие сознательности воспитанника и становление его самосознания оказывается ведущей деятельностью для реализации образовательного идеала. Сознание педагога вступает во взаимодействие с сознанием воспитанника как сознанием свободным, но действующим по объективным законам мышления.

В данном случае, образовательный идеал не выступает абстрактным итогом образовательных процедур, но деятельностью, направленной на достижение свободы посредством мышления. Тем не менее сама свобода в учениях Коменского и Песталоцци выступает неоднозначно. Для Коменского пансофия – универсальный инструмент по институционализации образования, одновременно и гуманистический, и просветительский проект. У Песталоцци на первое место выступает субъектность, индивидуальная свобода, поэтому развивающее обучение более личностно – ориентировано и обладает чертами методической гибкости, исходящей из различных субъективных условий взаимодействия учителя и воспитанника. Все же нравственность как образовательный идеал является умозрительной, философской конструкцией для обоих мыслителей, и все этапы стратегии концептуализации дедуцированы из него как из основополагающего принципа.

1. 2. Становление идей воспитания и систематического образования в динамике философских и образовательных концепций: Ф. В. А. Фрѐбель (1782–1852), Ф. А. В. Дистервег (1790–1866)

Начало педагогической карьеры Фридриха Вильгельма Августа Фрѐбеля напрямую связано с последним этапом творчества Песталоцци – Ивердонским институтом. В 1805 г. институт начал свою полноценную работу, в это же время для знакомства с организацией педагогического процесса туда приезжает Фрѐбель и уже через три года переселяется туда с тремя своими воспитанниками в качестве учителя⁴⁵. Как уже было указано, преподавание в институте подразумевало обучение ремеслу непосредственно у Песталоцци, что также непосредственно

⁴⁵ Николаева А. В. Педагогическое наследие Ф. Фрѐбеля в реализации современного стандарта дошкольного образования // Историко-педагогический журнал, 2018. №4. С. 189.

отразилось на идеях Фрёбеля. Эта деятельность оказалась важным шагом на пути институализации образования.

В теоретическом и практическом плане деятельность Фрёбеля была нацелена на методологические поиски, которые вписывались в философский контекст. Как и Песталоцци он концептуализировал обучение посредством труда и для труда, вслед за Коменским был ярким сторонником игрового обучения, хотя и всегда считал игру подчиненной труду. Чтобы лучше понимать, как игра должна превращаться в свою очевидную противоположность - учебу, можно предварительно коротко отметить, что идеи Фрёбеля находятся в особом интеллектуальном контексте – между романтизмом и идеалистической философией, которую немецкий педагог изучал во время своего обучения в Берлинском университете⁴⁶.

Для приобщения ребёнка к трудовой деятельности он разработал систему игрушек – дидактических материалов, известных как «Дары». Он считал, что они логически связаны друг с другом и что строгая последовательность их использования в обучении продиктована этапами развития ребенка. Более того, каждый «Дар», полагал Фрёбель, имел своё символическое значение, доступное для понимания ребёнка имманентно. В своей книге «Материнские и ласкательные песни» он описал развивающие мелкую моторику игры, песни и иллюстрации для матерей обучающих своих детей. В этом состоял педагогический прорыв совершенный Фрёбелем – в то время как использование образовательных игр в школах повсеместно подвергалось критике, игры с дошкольниками не подвергались критике вообще.

Мысли о необходимости выделения отдельной дошкольной образовательной ступени к моменту начала педагогической деятельности Фрёбеля уже существовали. Примером этого является концепт дошкольного учреждения –

⁴⁶ Там же. С. 190.

«материнская школа» Я.А. Коменского, нацеленная на начальное воспитание и обучение вне школьной системы. Также здесь прослеживается связь с идеями Песталоцци и его «Книгой матерей», призывающей своим заголовком учить дитя наблюдать и говорить. Тем не менее, не желая создавать заведение подобное школе для детей в возрасте до шести лет, Фрëбель предложил создать детские сады, которые могли бы стать промежуточным звеном между семейным воспитанием и школьным образованием. Эта образовательная ступень была выделена Фрëбелем, как и Коменским, в первую очередь для помощи семье в воспитании детей младшего возраста. В то же время детский сад должен был дать тот образовательный опыт, который помог бы ребенку в дальнейшем учиться в школе. Детский сад Фрëбеля довольно неоднозначен, если не противоречив, поскольку всё-таки он задуман как место, где дети учатся играть, а не учиться или трудиться.

Фридрих Фрëбель писал о детских играх, называя их «зародышевыми листьями всей последующей жизни», и оспаривал мнение о том, что его образовательные игры являются тривиальными, или же несерьëзными. Учитывая то, сколь много он размышлял о детских играх, наблюдал и писал о них, любопытно, что Фрëбель редко выходил за рамки своих описаний, чтобы дать чëткие определения сути образовательного процесса. Вместо этого он представил набросок того, как игра превращается в труд по мере развития ребенка. Он полагал, что в раннем детстве игра состоит исключительно из простой, примитивной деятельности, но в «отрочестве» она усложняется, получает «определенную сознательную цель» и на этой стадии «ищет самовыражения». Если в детстве сама деятельность приносила радость, то в отрочестве радость приносит только сознательный труд как сознательное самовыражение в деятельности. Примерами труда, который Фрëбель давал ученикам, были, как правило, домашние или сельские работы – подражание занятиям взрослых⁴⁷.

⁴⁷ Brehovy K.J. Play, work and education: situating a Froebelian debate. Online Submission , Bordón, ene-mar 2013. Vol. 65 Issue 1. p. 61.

Связь игры и труда в работах Фрёбеля мы можем объяснить, указывая, опять же, на преемственность размышлений педагога об идеях немецкого идеализма⁴⁸. В. М. Розин пишет об этом: «Фрёбель, следуя за Шеллингом, выделяет в жизнедеятельности человека две составляющие, внешнюю и внутреннюю. [...] Считая, что природа и сознание являются двумя формами проявления саморазвивающегося целого, Фрёбель постулирует положения, по которому внешняя и внутренняя составляющие деятельности человека развиваются синхронно, проходя те же этапы, которые проходят сознание и природа. По Фрёбелю, необходимое условие развития – проявление деятельности сознания и души вовне, в природе, а деятельность природы проявляется внутри, в сознании и душе»⁴⁹. Следуя этой схеме, Розин В.М. определяет математику и изучение языков в учении Фрёбеля как процессы интериоризации (усвоение внешнего мира на языке знаков) и экстеоризации (изображение и выражение внутреннего мира). Весь этот процесс сохраняет природосообразность, ведь он не противоречит законам развития природы и духа, однако скованный путами начального образования воспитанник не получает должной степени индивидуального подхода.

Сложно с этим не согласиться, ведь система «Даров» подразумевала под собой строгую последовательность и логику переходов от одной игры к другой. Это обусловлено как интеллектуальными возможностями ребёнка, так и замыслом каждого этапа. Сначала ребёнку преподносится шар, который ребёнок познает в пространстве преимущественно тактильно, затем ему даются более сложные геометрические фигуры такие как куб и цилиндр, затем – эти же фигуры, разделённые на детали, и так далее до конструктора, в нашем понимании этого смысла слова. Таким образом, предварительное обучение ребёнка, подготовка к

⁴⁸ Стрельченко В. И. Философия и педагогика // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. №2. С. 84.

⁴⁹ Розин В. М. Условия мыслимости индивидуализации в новой парадигме образования // Педагогика и просвещение, 2020. №4. С. 163.

школьному обучению начиналась с примитивной геометрии, что косвенно отсылает нас к требованиям для поступления в платоновскую Академию.

Описание дошкольного образования Фрёбелем, как ни удивительно, имело большую фундированность в философии как науке. Несмотря на явные связи его идей с педагогическим наследием линии Коменский-Песталоцци, Фрёбель описал образовательный идеал как вполне утилитарную цель – готовить к труду, в то время как чешский и швейцарский педагоги наделяли этот идеал большей философской независимостью. Коменский, оперировавший образами и аналогиями, выражал идею нового образования как освобождение от устаревших моделей в пользу гуманизма – торжества свободы человека, реализации высшего замысла. Песталоцци на тех же принципах развивает идею гармоничной личности как образовательного идеала, местами формализуя идеи Коменского, а порой, наоборот, девальвируя значимость передовых дидактических задумок. Фрёбель же полностью укоренил основы своего педагогического учения в тезисах идеалистической философии, тем самым способствовал выделению педагогики в отдельную науку с одной стороны, но ограничив продуктивно свою систему лишь дошкольным образованием с другой. Помимо прочего, Фрёбелю пришлось ограничиться дошкольным образованием по причине преследования со стороны протестантской церкви, явно выступавшей против игровых методов в обучении⁵⁰. Система одного образовательного этапа не отвечает на вопрос о его связи или даже синтеза с другими этапами. Обоснованное и воплощённое в жизнь дошкольное образование как законченный продукт не может претендовать на звание образовательного идеала, тем не менее как стратегия концептуализации идеала вполне отражает философские интенции автора. Положенное начало философского обоснования этапов образовательного процесса дало толчок к подобному обоснованию всех последующих.

⁵⁰ Дистервег Фридрих А. В. Избранные педагогические сочинения. - М : Учпедгиз, 1956. С. 58.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли «немецким Песталоцци», ещё в студенческие годы познакомился с трудами швейцарского педагога, а также Руссо, став идейным сторонником первого. Продолжая работу над формированием педагогической теории, он также опирался на труды немецких философов – И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля, используя их отдельные тезисы для обоснования необходимости реформирования образовательного процесса. Следуя за Кантом⁵¹, Дистервег обращает внимание на культурную природу человека, превращающую его из животного существа в моральное. Подробное изложение идеи воспитания морального существа по Канту раскрывается в следующем разделе. Предварительно же стоит отметить, что цель воспитания морального существа – достижение им не только формальной, но и содержательной свободы духа, своего предназначения, обретение которого, как и Кант, выдвигал в качестве венца образовательной парадигмы Фихте⁵². На этом стыке религиозного и философского взглядов на образование свободного духа мы обнаруживаем колоссальное отличие от идей предшественников. Духовное развитие человека к своей свободе не обосновывается ни Коменским, ни Песталоцци, ни, тем более, Фрёбелем, в то время как у Дистервега эта идея не просто упоминается, но и раскрывается как смыслообразующая. Однако, поскольку во временных срезах культура не выступает неким однородным субстратом, постольку она претерпевает изменения через историю – развивается и видоизменяется, ведя за собой новые законы, нравы, общественное устройство и т.д. Таким образом, соглашаясь с мыслью Гегеля о субстанциальности истории и её целесообразности, Дистервег формулирует необходимые начала для реформирования образовательного процесса⁵³.

⁵¹ Дистервег Фридрих А. В. Избранные педагогические сочинения. - М : Учпедгиз, 1956. С. 107.

⁵² Там же. С. 204.

⁵³ Там же. С. 184.

Творчество Дистервега, как и творчество вышеупомянутых мыслителей, пришлось на не эмансипированную эпоху. Церковь всё ещё стремилась сохранить свое status quo в вопросах воспитания, образования и нравов вообще. К моменту выхода последнего четвёртого издания фундаментальной работы Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей»⁵⁴, он был уже уволен в отставку, а детские сады Фрёбеля были закрыты министром просвещения консервативного королевства Пруссия. Лишь к концу XIX века, после отмены школьных регулятивов посмертно вышло пятое издание, что вновь позволило свободно распространяться идеям Дистервега. Как следует из названия труда, немецкий педагог считал, что реформа образования следует из качественного переосмысления подготовки педагогов, для чего с 1831–1841 годов он создавал учительские сообщества и издавал два журнала «Рейнские листы для воспитания и обучения» (1827–1866) и «Педагогический ежегодник» (1851–1866)⁵⁵. В своих трудах Дистервег пытался обосновать принципы природосообразности, продолжая развивать идеи Песталоцци, и культуросообразности. Как отмечает исследователь, «Дистервег неоднократно подчеркивал в своих работах, что, следуя принципу культуросообразности, для учителя, как и для ученика, важно “умение разучиваться”, расставаться с заблуждениями, которые “как бы внедрились в нашу душу”»⁵⁶. Так, следуя его мысли, в процессе воспитания и обучения нужно учитывать не только физические и умственные способности воспитанника, но и условия, в которых находится человек⁵⁷. Культура, по Дистервегу, является

⁵⁴ Четвёртое издание этого труда было посвящено Фридриху Фрёбелю.

⁵⁵ Дистервег Фридрих А. В. Избранные педагогические сочинения. - М : Учпедгиз, 1956. С. 11, 19.

⁵⁶ Марчукова С. М. О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен) // Комплексные исследования детства Comprehensive Child Studies, 2019. № 1. С. 7.

⁵⁷ Воронкова Л. П. Принцип «Культуросообразности» и культурная миссия университетов // Вестник ОГУ, 2005. №1. С. 83.

совокупностью этих условий, влияющих определенным образом на человека - обычаи, привычки, традиции, все, что в обществе признается и принято⁵⁸. Поэтому и каждый носитель определенной культуры является не только продуктом, но и её носителем и её творцом относительно других представителей этой культуры.

Для удобства обучения и воспитания новых представителей культуры Дистервег предлагает разделить образовательный процесс на три ступени. Каждая должна отвечать своим задачам и, что важнее, каждая основывается на природных возрастных особенностях – физиологии и психологии. Внимание к особенностям индивидуального и возрастного развития, как у Песталоцци, строгий регламент классно-урочной системы, как у Коменского, и дошкольное обучение, как у Фрёбеля, слились у Дистервега в особый синтез – классификацию ступеней образования. Первая ступень соответствует возрасту учеников начальной школы в современной России. Чтобы приучить детей пользоваться своим чувственным восприятием, Дистервег предлагает соответствующие виды деятельности – физически активные игры, сказки, фантазии, всё, что напрямую связано с чувством как средством познания. Вторая ступень, соответствующая по возрасту ученикам средней школы в России, посвящена выработке навыков анализа и рассуждения для умения абстрагироваться от чувственно постигаемого материала, тем самым обретается большая самостоятельность суждений и мысли. Эта ступень является переломной для современной ему системы образования, ведь классическое церковное образование допускает самостоятельность мысли очень ограниченно – при условии содержательной корреляции с догматами и Писанием. Так самостоятельность мысли может проявляться лишь как самостоятельное следование мысли педагога. В этом же пункте заключено самое главное реформаторское отличие системы от классического образования – третья ступень. На ней, по нашим представлениям – это старшие школьники, которые уже обрели необходимые навыки абстрактного мышления, а потому на этом периоде

⁵⁸ Дистервег Фридрих А. В. Избранные педагогические сочинения. - М : Учпедгиз, 1956. С. 231.

необходимо переводить достижения работы ума в убеждения, ценности, утверждает Дистервег, ссылаясь на Спинозу⁵⁹.

Указывает на мировоззренческое родство с Коменским и его интенция на целостность, вполне в пансофийном духе: «Учителю необходимо учиться постигать мир в его единстве, целостности и взаимосвязях, а также выделять центр этого единства»⁶⁰. Нравственные принципы, формируемые таким образом, говорят нам о возрастающей тенденции к обмирщению сознания, росту внимания к светским и подконтрольным педагогическим приёмам по формированию нравственности. Выражение собственного «Я», морально чистого и свободного – вот образовательный идеал немецкого педагога. Однако в его концепции это может происходить без религии и вне её. Несмотря на то, что как католическое, так и протестантское вероучения оказали большое влияние на духовную жизнь прусского народа, Дистервег исключает этот культурный пласт из своей образовательной парадигмы. Впоследствии это приводит к тому, что его преподавательская практика прекращается почти на 10 лет из-за преследования церкви.

Мы видим, что оба мыслителя концептуализируют образовательный идеал через идею социального существа. В учении Фрёбеля упражнения воспитанника в образовательных играх становятся предтечей его трудовой деятельности. Для обретения же сознательности этой деятельности учеником, его необходимо научить пользоваться своей свободой – это и основание для формулирования собственной картины мира, и самостоятельное включение в систему воспроизводства культуры в труде. Но, в отличие от Дистервега, Фрёбель исходит из эмпирической, сенсуалистской посылки – обученность использованию

⁵⁹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 143.

⁶⁰ Марчукова С. М. О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен) // Комплексные исследования детства *Comprehensive Child Studies*, 2019. № 1. С. 7.

различных средств восприятия выступает лишь залогом для формирования воли и духа воспитанника посредством мышления. Система, благодаря которой ученик в определённое время взаимодействует с конкретными фигурами и постигает их пространственные свойства, подводит его к осмыслению правил взаимодействия с объектами своего восприятия вообще. Расширяя контекст, можно отметить, что эти примитивные развивающие игры учат соблюдать правила игр – главный аккумулирующий инструмент в теории воспитания Фрёбеля. Последующая социализация, проходящая, по задумке мыслителя, через игры, в том числе коллективные, включает ребёнка в жизнь общества и её порядки.

Дистервег же в своем учении отмечает, что включение в социальную жизнь происходит с самого рождения – любой член определенного общества выступает самостоятельной единицей, но одновременно и носителем данной культуры. Образовательные принципы природосообразности и культуросообразности должны сформировать из воспитанника гармоничную и всесторонне развитую личность, а не только реципиента обычаев и традиций. В этом ключе идеал социального существа обладает чертами неповторимости, способностью к творчеству, что сближает идеи Дистервега с антропологическими взглядами романтиков. Тем не менее, этот смысловой узел подразумевает возможности самобытного и автономного образования от особых способов духовной жизни определенного общества, таких, например, как религия.

Противоположной позиции относительно связи образования и религии придерживались представители так называемой трансцендентальной философии. Например, Кант доказал, что чистый практический разум не может существовать без положения высшего блага, следовательно, воспитание нравственности необходимо должно опираться на религию как способ духовной жизни человека. Подобных взглядов придерживался Фихте. Недаром один из его первых трудов «Опыт критики всякого откровения» публика восприняла как работу Канта, ведь отношение к религии и моральному сознанию артикулировано в этой работе схожим с ним образом. Поэтому для определения образовательных идеалов в

трансцендентальной философии необходимо проследить дедукцию нравственного закона, как основоположения для стратегий его концептуализации.

2. ИДЕИ СИНТЕЗА НАЦИОНАЛЬНОГО И РЕЛИГИОЗНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

2. 1. Религия как дидактическое средство в учении И. Канта (1724–1804)

Определение отношения религии и образования в учении Иммануила Канта не артикулировано напрямую, но содержится в нём имплицитно. Тем не менее, рассмотрение корпуса работ с точки зрения их взаимосвязи позволяют представлять религию как дидактическое средство в учении И. Канта. Эта образовательная концепция прежде всего подразделяется на два этапа. Первый – физическое воспитание, ориентирован на уход и содержание воспитуемого, иначе говоря, на сохранение его биологической жизни. Для данного исследования этот этап не имеет принципиального значения, кроме того, что он в отличие от второго этапа основан не на раскрытии свободы, а на её методическом ограничении дисциплиной, запретами и так далее⁶¹. Второй же этап – практическое воспитание, как раз и нацелен на свободу воспитанника и обретение её путём осознания своих человеческих начал в противовес только лишь животным. Благодаря указанному практическому воспитанию, по Канту, воспитанник может приобщиться к добру, морали и, таким образом, стать частью цивилизации.

Несмотря на то, что практическое воспитание начинается только после физического, сам переход выступает вскрытием противоречия между подавленными субъективными желаниями и жизнью в социуме. Настоящее образование начинается тогда, когда произвол естественных желаний исчерпывает

⁶¹ Хазиев В.С. «Третий Кант», или Кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета, 2014. №2 (14). С. 11.

себя, а потребности становятся подконтрольными⁶². Первая фаза воспитания характеризуется всеми возможными внешними воспитаннику способами упорядочивания, вторая же представляет собой обучение и развитие культурных потребностей. Внешнюю дисциплину начинает постепенно заменять самодисциплина, поскольку чувственные потребности уже подконтрольны, но мыслительные – ещё нет (в качестве примеров отсутствия контроля над мыслительными потребностями Кант приводит лень и консерватизм мышления⁶³).

Руководство этим процессом бесспорно может лежать только в зоне ответственности педагога профессионала, а сохранение жизни ребёнка на первом этапе достигается должным вниманием и необходимым авторитетом, что может быть реализовано и родителями. В практическом воспитании необходимо уже должно технологичное воздействие на воспитанника, поскольку искомый результат – усвоение неоднородного наследия мировой культуры. Воспитанные практическим путём манеры, представления о добре и зле, усвоенные нормы этикета только впоследствии могут быть развиты в принципы поступков человека. «Безусловность практических истин о человеческих действиях будет тогда только очевидной для разума, когда он сопоставит их с глубочайшими теоретическими истинами о бытии человека»⁶⁴, – пишет об этом Л. М. Лопатин. Это и есть воспитание нрава, морального характера человека, который заключается в самоопределении разума относительно себя, других и взаимодействия с другими в социуме.

Однако поскольку чувство собственного достоинства не приравнивается Кантом к чистому моральному побуждению, постольку он выделяет прием, которым на первых порах можно направлять морально неразвитых воспитанников

⁶² Новичкова Г. А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта // ЗПУ, 2008. №1. С. 97.

⁶³ Кант И. О педагогике//Трактаты и письма. – М., Наука, 1980. С. 447.

⁶⁴ Лопатин. Л. М. Нравственное учение Канта// Кант: pro et contra. – СПб.: Издательство РХГА, 2005. С. 472.

– приманивание выгодой и запугивание лишением. Осознание собственной духовной определённости не преподносится, а развивается постепенно, поскольку само приближение к нравственной свободе характеризуется снижением значимости природных побуждений, следовательно нравы должны постепенно освободиться от детерминированной зависимости от «зоостимулов»⁶⁵. Поскольку чувственные потребности больше связаны с произволом и случайностью, постольку относительно них у человека может быть только возможность свободы. Но действительная свобода достигается через самостоятельное положение основания для своих поступков и деятельности, чем выступает моральная максима. Именно поэтому она может лишь быть связанной с чувственными потребностями, но не определена ими, поскольку основание морального поступка имеет внечувственные основания. Положение для морального поступка требует того, чему воспитанник ещё не обучен, потому развитием практического разума в данном ключе должен заниматься педагог посредством конкретных методик, в числе которых – использование наглядных примеров добродетели, рассуждения о моральном выборе, беседы о духовных ценностях и т.д. Это, опять же, обращает нас к тому, что представления о нравственности не преподносятся в готовом виде, а преподаются как проблемное содержание, которое осваивается воспитанником под руководством педагога.

Этим ходом подчеркивается и то, что нравственность не привносится извне, но раскрывается разумом в ходе своей собственной деятельности, а учитель не выступает источником нравственных истин, но наставником, поскольку в отличие от ученика знает цель образовательных процедур – осознание воспитанником себя моральным существом, ориентированным на моральное добро. Эта активная форма взаимодействия впоследствии становится основанием для понимания учеником отношения его личной свободы к разумности в процессе познания. А поскольку

⁶⁵ Хазиев В.С. «Третий Кант», или Кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета, 2014. №2 (14). С. 12.

субъективная свобода в начале может выступать только как своенравность или самовольство, постольку ученику преподаются моральные законы, представления о моральном долге, как об объективном основании действительной свободы людей в обществе.

«Религиозная философия Канта неразрывно связана с практической философией»⁶⁶, - пишет Х. Седестрём. Поэтому для раскрытия механизма формирования морального долга необходимо обращение к выводам из критики практического разума – для морального долга необходимо представление о высшем единстве свободы и необходимости, следовательно вера в Бога является определяющим аспектом результативного практического воспитания. Этот тезис открывает нам две проекции для понимания философии И. Канта: с одной стороны религиозная вера подразумевает под собой условие для существования морали, с другой, религиозная вера выступает ведущим элементом морального совершенствования. Но поскольку Кант не учитывает разнообразия религий, конфессий и деноминаций, а акцентируется только на разумных проявлениях религиозного сознания, постольку он обращается к тем представлениям о способе бытия духа, которые больше соответствуют его собственному вероисповеданию.

Свобода морального существа, по Канту, тесно связана с разумом, поскольку безусловные законы разума, а впоследствии – максимы воли, не могут быть выведены из чувственных побуждений. Отсюда может следовать, что для свободного морального сознания нет необходимости определять свою свободу религиозным содержанием, поскольку истинная мораль может быть только свободной⁶⁷. С другой стороны, у каждого поступка, в том числе морального, есть цель, поэтому даже для свободного морального сознания необходим ориентир, к которому сознание себя направляет. Этим вскрывается то, что практический разум

⁶⁶ Седестрём Х. Различие веры разума и церковной веры у Канта как наследие Мартина Лютера // Verbum, 2013. №15. С. 163.

⁶⁷ Кант И. Критика практического разума – СПб., Наука, 2007. С. 45.

ориентируется только на свои собственные цели, которые можно свести к моральности действующего субъекта. Поэтому моральный поступок только формально свободен, ведь любое целесообразное действие подразумевает не столько всеобщее благо, сколько особенную цель, которая бы коррелировала с представлением о добре.

Так действующий субъект не может знать последствий всех своих поступков, в условиях которых совершается моральный выбор, но он может надеяться на положительный исход, соотнося цель с законом разума. Следовательно, свободная воля, реализующая моральный закон не может преследовать иной цели, кроме самого акта совершения морального выбора в пользу добра. Моральность поступка, таким образом, независима от его результата. Сообразование свободной воли с целью поступка определяется практическим разумом, но выступает лишь выдвигаемым требованием к себе морального долга, в котором субъективная цель предопределена всеобщей максимой воли. В этом же пункте Кант указывает, что чувство счастья становится показателем действительности практического разума, потому что субъективный разум в акте морального выбора соприкасается с всеобщим, но выступающим всего лишь как субъективное благо. Таким образом, моральный долг и счастье, по Канту, тесно связаны, ведь они являются залогом возможности отождествления субъективного разума с высшим благом. Этим же объясняется то, что религия не является основанием практического разума, но может быть следствием для преодоления дуализма свободы и необходимости в общественной жизни.

По Канту, разумные максимы в религии осознаются как прямые обязанности, однако различные конфессии раскрывают их уникальным способом. Эти различия могут лежать, во-первых, в способе истолкования возникновения морального сознания. Религии откровения представляют заповеди божьи как основание для самоопределения воли, а естественные религии утверждают, что моральный долг должен уже быть сознательным, для сообразования с божьими заповедями. Во-вторых, различия могут корениться в представлениях о существовании

сверхъестественного всевышнего существа. Натуралисты определяют откровение (даже сверхъестественное) как естественный процесс, а рационалисты отрицают как возможность, так и необходимость познания Бога вовсе. В-третьих, могут различаться и способы распространения религиозных представлений. Апологеты естественной религии утверждают, что достаточно использовать обычное убеждение, ученая же религия настаивает на необходимости разумных способов трансляции собственной позиции. Несмотря на то, что эти взгляды исходят из одного и того же, религиозного способа осмысления действительности, противоречия возникают в вопросах перехода практического разума в теоретический разум. Таким образом, разум начинает претендовать не только на определение своих собственных оснований, но и на определение мотивов высшей сущности.

Способ понимания Бога, конечно же, связан с пониманием цели религии, но если опираться на итог кантовской критики чистого разума, то Бог оказывается непознаваемой вещью в себе. Для того, чтобы определить самый эффективный для практического воспитания способ, по Канту, нет необходимости тщательного исследования каждого из них, достаточно остановиться на выделении общего для них. Обращение к протестантизму, в данном случае, даёт Канту возможность сформулировать положения проекта религии разума, основываясь с одной стороны на христианстве, с другой стороны – на философии.

Кант выдвигает следующий тезис: «Цель христианства — споспешествовать любви к осознанию своего долга, и ему удастся это, так как его основатель говорит не в качестве командира, требующего подчинения своей воле, а в качестве друга людей, который закладывает в сердца себе подобных их собственную, правильно понятую волю действовать так, как если бы они сами себя подвергли надлежащему испытанию»⁶⁸.

⁶⁸ Кант И. Конец всего сущего//Трактаты и письма. - М., Наука, 1980. С. 289.

Отсюда следует, что понятие практического разума подразумевает как свободу морального субъекта, так и сам способ её достижения через конечные цели. Тем не менее, поскольку разум не ограничен в выборе цели, постольку разумный субъект всегда должен полагать высшую цель, всеобщее благо. Этому способствуют религиозные культы, основанные на религиозной вере. Церковь, как организация, ставит перед собой задачу привести положения практического разума к всеобщему основанию. Это идёт вразрез с идеей религии разума, потому что она предполагает непосредственное отношение к всеобщему благу в Боге, церковь же опосредует это отношение службами, ритуалами, клиром и так далее. Религия разума подразумевает религию без институции, но такое объединение людей всё ещё осталось нереализованным⁶⁹. Эти взгляды разделяли многие мыслители, например А. Хомяков, раскрывая основы православной религии через идею соборности, впоследствии также призывал именно к духовному объединению людей. Церковная религия, таким образом, опирается на внешний авторитет, исторически сложившиеся порядки, традиции и устои для приведения практического разума к всеобщему в акте веры. Таким образом, религия разума преследует ту же цель, но предполагает её достижение другими средствами.

Основатель христианской религии тоже настаивал на необходимости перехода из законодательного повеления, как способа организации практического разума, к самостоятельности разумной воли верующего человека. Такая чистосердечная потребность в благе, по мнению Канта, может быть результатом усвоения религиозных представлений, но не всегда основанием для чистосердечных поступков. Учение Иисуса Христа, по Канту, внесло существенное изменение в представление о Боге как об абстрактном законодателе, который требует лишь следования установленным порядкам и слепой подчинённости высшей воле. Христианство, будучи религией откровения, опирается на разумное отношение к всеобщему вкупе с разумным отношением к

⁶⁹ Кант И. Религия в пределах только разума//Трактаты – СПб., Наука, 2006. С. 335.

взаимодействию людей в обществе. Этим Кант подчеркивает особенность христианства, но вместе с тем – трудность восприятия фундаментальных идей религии: с одной стороны, верующий следует чистому побуждению практического разума, с другой стороны, это побуждение должно быть оправдываемо откровением, заповедями, догматами и так далее. Идеи религии не могут, таким образом, выводиться из разума, ведь откровение не следует из самостоятельной работы мысли. Тем не менее, Кант возлагает на учёных трактовку исторического содержания религии как культа для выработки этого чистого побуждения воли в человеке.

Философская рефлексия Канта имеет прямое отношение к воспитанию и раскрывается в воспитательно-образовательной парадигме. Чистое нравственное сознание должно переходить от исторического религиозного к разумному религиозному, поэтому практическое воспитание ориентировано на воспитание совести. Совесть выступает индикатором осознания морального долга относительно сформулированных максим воли. Но поскольку совесть подразумевает представление о справедливости, постольку для воспитания совести необходимо обучение переводу абстрактной цели всеобщего блага в моральные поступки, преследующие конкретные цели. В противном случае субъективная свобода, реализуемая в связи с субъективными представлениями о справедливости, шла бы вразрез с идеей всеобщего блага. Поэтому религиозное образование может быть только системным, последовательным педагогическим воздействием. По Канту, синтез развития моральных качеств с развитием самостоятельности мысли напрямую следует из образовательной функции религии⁷⁰.

⁷⁰ Кант И. Религия в пределах только разума//Трактаты – СПб., Наука, 2006. С. 409.

2. 2. Философия и образование в учении И. Г. Фихте (1762–1814): роль педагога и образовательная задача современности

Иоганн Готлиб Фихте не оставил после себя систематичного описания отношения философии и образования, этот вопрос только косвенно поднимается в научных работах, а полноценно раскрывается в различных лекциях, наставлениях, речах. Таким образом, его взгляды на философские основания образования и его философскую реализацию были представлены, в первую очередь, студентам с подзаголовком «на правах рукописи для слушателей»⁷¹, а не академическому сообществу. В данном случае, этим можно подчеркнуть воспитательную ценность и воспитательную ориентированность указанных работ. Как отмечает А. А. Иваненко: «Философское наследие И.Г. Фихте традиционно делят на две части, в первую из которых входят многочисленные изложения наукоучения и труды, посвященные разработке отдельных частей создаваемой им философской системы. Вторая часть сочинений великого немецкого идеалиста состоит из так называемых популярных произведений. Из этой характеристики ясно, что первая часть теоретическая, вторая – имеет более практическую направленность»⁷². Определение отношения философии и образования следует из дедукции общественных отношений, основанной на принципе философии Фихте – субъект-объект. С одной стороны это очевидным образом указывает на научную фундаментальность работ, с другой же на ряд недостатков, поскольку первоначала и аксиомы, из которых дедуцируется содержание, не всегда выступают логически последовательными, а порой и вовсе обосновываются *post factum*.

⁷¹ Демин М. Р. Университетская философия Германии первой половины XIX века: дух и буква // Вестник РХГА, 2009. №2. С.144.

⁷² Иваненко А. А. Основные теоретические достижения наукоучения И. Г. Фихте // Ценности и смыслы, 2012. №4 (20). С.54.

Философские и образовательные идеи Фихте органично вписаны в магистральную линию как общественного развития, так и общественного сознания эпохи. Вот как обозначил ее узловые моменты В. Дильтей: «Немецкая трансцендентальная философия ... создает новую ступень христианской религиозности посредством принципа имманентности в мире. Ничто не ускользает от великого процесса истории. Даже те партии, которые выступают против трансцендентального направления, возникшего некогда в сектах Реформации, защищавшегося Цвингли и достигшего теперь победы, стремятся подчеркнуть значение принципа формирования жизни посредством соединения церкви с социальными вопросами»⁷³.

Фихте определяет человека через социальное измерение. Т. Б. Длугач пишет об этом: «Для Фихте человек – цель философии, и он же – цель мироздания»⁷⁴. Поскольку каждый человек является представителем конкретной профессии, то значит, что он противопоставляется всем другим профессиям. Взаимодействие индивидов – представителей профессий становится контекстным полем, в котором Фихте определяет место каждого индивида относительно других и наоборот. Совокупность индивидов – общество, представляется как устойчивые взаимоотношения разумных существ и «конечное разумное существо не может приписывать себе самому свободной действительности в чувственном мире, не приписывая её также другим, а стало быть, не допуская также другие разумные существа вне себя»⁷⁵. Индивидам естественно стремление к общественным отношениям, в частности принятие других равными себе по разуму является первым необходимым элементом для формирования любого сообщества. Как

⁷³ Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.-Иерусалим: Университетская книга, 2000. С. 184.

⁷⁴ Длугач Т. Б. Человек в системе философии И. Г. Фихте // Философский журнал, 2015. №3. С. 92.

⁷⁵ Фихте И.Г. Основа естественного права согласно принципам наукоучения. – М.: «Канон+», 2014. С. 12.

социальное существо, как разумное существо человек реализует себя через свободу своих действий, сообразуя свою свободу со свободой других. В таком сообществе необходимо внутреннее согласие его участников, взаимное признание друг друга, которое регулируется государством. Развитое сообщество, по Фихте, подразумевает разложение государства как института, потому что внутреннее согласие поддерживается усилиями участников без вмешательства специальных органов власти.

Фихте, исходя из цели сообщества, определяет роль человека – совершенствовать себя, совершенствовать этим других, путём воздействия на равных себе по свободе и разуму, совершенствовать, тем самым, все общество. В этом активном взаимодействии каждому индивиду достаются конкретные задачи, которые, с одной стороны, индивидуальные, с другой стороны – государственные. Результативность решения этих задач является показателем успешности в исполнении гражданского долга. Но поскольку все явления не-Я выступают разнородными, постольку и всем индивидам свойственно различие по способностям и задаткам, которые в совокупности представляют всё профессиональное разнообразие общества. Этим Фихте отмечает, что склонности к профессии основаны на природных задатках, в то время как задатки любого человека как Я в себе равны – все люди одинаково обладают потенцией к тому, чтобы быть разумным.

Образовательный идеал Фихте вызревал в соответствии с его антропологией и с пониманием исторического, интуиция которого рождает новое понимание природы человека, рассматриваемой в проекции понятия жизни. В. Дильтей очень точно уловил черты нового исторического сознания, в завершённом виде представленного у развившего позже реформаторские идеи Ф. Шлейермахера: «Эти философы и теологи подготавливают более высокую ступень западной религиозности. Догматы церкви, понятия философов, даже исследователей природы, как и образы художников, – все это символ, образное письмо. Но в нем выражена не формулированная истина, а сама непостижимая жизнь, в которую

вплетены и сознание нашей высшей природы и нашей связи с Невидимым. Именно универсальность этого сознания есть знак того, что оно непоколебимо пребывает в глубине человеческой природы»⁷⁶.

В этой связи у индивида появляются гражданские намерения – передать знания, в которых он преуспевает, для развития другого и воспринять то, в чем преуспевает другой для развития себя. Таким образом, роль каждого гражданина в системе общественных отношений оправдана и важна для реализации как личных, так и государственных интересов. Этим разумное человеческое начало снимает природный произвол в развитии общества путем активного взаимодействия внутри общества.

Опять же, несмотря на потенциальную идентичность разумных существ, индивид со своими особенностями выбирает ту сферу деятельности, которая более всего соотносится с его задатками и интересами. Этим он артикулирует свою гражданскую обязанность, предоставляя другим индивидам свободу выбора других общественных сфер. По Фихте, это разделение деятельности в обществе становится основанием для формирования сословий, одним из которых выступает сословие учёных. Их задача – формулировать полезные обществу знания и применять их для совершенствования общества. «Он (учёный – П.К.) должен привить людям чувство их истинных потребностей и познакомить их со средствами их удовлетворения [...], но он обязан познакомить людей не только в общем с их потребностями и средствами удовлетворения последних, - он должен в особенности указывать им во всякое время и на всяком месте потребности, появившиеся именно сейчас, при этих определённых условиях»⁷⁷, - пишет Фихте.

⁷⁶ Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.-Иерусалим: Университетская книга, 2000. С. 183.

⁷⁷ Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. II – СПб.: Мифрил, 1993. С. 62.

Иначе говоря, ученые занимаются изучением отношения всеобщих человеческих потребностей к преходящим.

Но поскольку и наука в себе неоднородна, постольку для Фихте особенно важно было выделить роль ученого-философа в системе общественных отношений. «Вся философия, все человеческое мышление и учение не имеет в виду никакой другой цели, как только ответ на поставленные вопросы, и в особенности на последний, высший: каково назначение человека вообще и какими средствами он может вернее всего его достигнуть»⁷⁸, - пишет он. Таким образом, Фихте фиксирует, что философия нацелена на решение не только антропологических, но и экзистенциальных вопросов. Новизной отличалась мысль Фихте о творческом начале, проявленном в человеке, о том, что, как отмечал Р. Коллингвуд, «Деятель отождествляет себя с тем, во имя чего он действует, и добивается таким образом наивысшей степени свободы. Это Фихте и считает характерной чертой своего времени: свободная самоотдача индивидуума цели, которую он, несмотря на то, что она объективна, рассматривает как свою собственную»⁷⁹.

Хотя Фихте считал нахождение ответа на этот вопрос полным развитием познавательных способностей человека и окончанием философии как науки, он, всё же дал ответ на него: «Поскольку очевидно, что человек имеет разум, постольку он является своей собственной целью, то есть он существует не потому, что должно существовать нечто другое, а просто потому, что он должен существовать: его голое бытие есть последняя цель его бытия»⁸⁰. Философии необходимо определить человека не через не-Я, а через него самого, таким образом, прийти к тождеству с собой в акте познания.

⁷⁸ Фихте И.Г. О назначении ученого. М.: Соцэкгиз, 1935. С. 12.

⁷⁹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. С. 104.

⁸⁰ Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. II – СПб.: Мифрил, 1993. С. 60.

О том, как это было реализовано в философии Фихте, пишет П. П. Гайденко: «Наукоучитель, или философ – это человек, который в известном смысле уже причастен к тому, к чему человечество идёт в своём поступательном развитии. Он знает, куда оно должно идти и что именно нужно для его прогрессивного движения к заветной цели – совершенствованию человеческого рода, приближению каждого индивида к идеалу свободного существа. А поскольку учёный это знает, то он должен привить людям чувство их истинных потребностей и познакомить их со средствами их удовлетворения»⁸¹. Учёный-философ выступает нравственным ориентиром для людей, потому что он, в отличие от остальных, знает цель человеческого существования. Ко всему прочему, только философ знает истинные закономерности общественной жизни в связи со знанием человеческой сути. Об этом в своих лекциях сам Фихте говорил следующее: «Слова, с которыми основатель христианской религии обратился к своим ученикам, относятся собственно полностью к учёному: вы соль земли, если соль теряет свою силу, чем тогда солить? Если избранные среди людей испорчены, где следует искать ещё нравственной доброты?»⁸², тем самым, артикулируя нравственную обязанность ученого перед обществом.

Вслед за Платоном, Фихте утверждает, что именно философски образованным людям необходимо заниматься государственным управлением: «мы указали также, что жизнь эта (учёного философа – П.К.) может выступать в двоякой форме, а именно: или в действительной внешней жизни и действительности, или же в одном понятии; а это дает два основных вида собственно учёного призвания. Первый из них включает в себя всех тех, кто должен самостоятельно и по собственному своему разумению руководить делами людей и возвышать их к всё новому совершенству, соответствующему непрестанно текущему времени; кто изначально, будучи высшим и последним свободным началом, устраивает

⁸¹ Гайденко П.П. Философия Фихте и современность. – М.: Мысль, 1979. С. 12.

⁸² Фихте И.Г. О назначении ученого. М.: Соцэкгиз, 1935. С. 113.

взаимные отношения людей между собой, а равно и отношение целого человечества к безвольной природе; не только тех, кто, подобно королям или ближайшим советникам королей, стоит на верхней ступени общественной лестницы, но всех без исключения, кто один ли или совместно с другими имеет право и призвание сам мыслить, сам судить и постановлять нечто имеющее силу об изначальном устройении человеческих дел в упомянутых отношениях»⁸³. С этой точки зрения только учёный-философ может руководить взаимоотношениями индивидов в обществе, поскольку только он понимает истинное содержание этих отношений.

Логика разделения труда в учении Фихте выступает фундаментом для развития нравственных общественных взаимоотношений, в которых каждый индивид ставит перед собой не только личные, но и общественные цели. Стоит отметить, что такое целеполагание основано не на моральном долге, что больше свойственно стратегии концептуализации И. Канта, а на естественном стремлении, которое И. Г. Фихте в своем учении последовательно не раскрыл. Ко всему прочему, Фихте акцентирует внимание на передаче конкретных знаний, как определяющей деятельности сословия несмотря на то, что не каждая профессия подразумевает результатом работы такого рода общественное благо. Многие профессии, в том числе современные Фихте, преследуют вполне утилитарные цели, вовсе не связанные с процессом познания. Тем не менее, социальный аспект, через который определяется задача философа, основывается на дедукции принципиальных положений философии Фихте. Отношение философии и образования так же выстраивается на основе этой дедукции. Поэтому образовательно-педагогическая концепция Фихте оказывается в фокусе данного исследования.

Несмотря на то, что знание цели общества философами больше всего подходит для государственного управления, Фихте выделяет ещё одну

⁸³ Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. С. 228.

возможность для реализации гражданского долга – педагогику. Философ может научить других пользоваться собственным разумом, но для этого он сам должен в большей мере стремиться к процессу обретения знания, чем к обладанию им. Только активная мыслительная деятельность может побудить к тому же других индивидов. В противном случае разум мыслителя начинает использоваться инструментально, тем самым становясь утилитарным средством, в то время как целью должно быть именно знание, а не его передача. Другой аспект осмысления философии в корпусе научного знания открывается Фихте через сам предмет философской мысли. Если разум занимается предметом внешним самому разуму, то он занимается изучением не-Я, следовательно тождество субъекта и объекта оказывается недостижимым.

Философское творчество как продукт активной работы мысли может быть выступить в двух видах деятельности: в управлении обществом, преследуя государственные цели, исходя из представлений о благой жизни или для развития научного знания, что напрямую соответствует академической задаче ученого. Но академическая ученость также неоднородна по задачам, в основном по тому способу, которым ученый выражает понятие. Фихте об этом пишет: «Ближайшая их (учёных – П. К.) цель заключается в том, чтобы непосредственно и лично, свободно сообщая свои идеальные понятия, образовывать в будущих учёных способность охватывать собственными силами и постигать идею, и это — воспитатели учёных, учителя в низших или высших школах; или же они излагают свое понятие об идее в законченной и обработанной форме для тех, кто уже образовали в себе способность познания её»⁸⁴. Деятельность ученого-философа не ограничивается обучением других ученых-философов, ведь педагогическое мастерство может быть направлено и на тех, кто изучает и другие науки. В любом

⁸⁴ Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. С. 229.

случае, ученому-философу, по Фихте, необходимо «выразить свою идею и представить в слове или деле постигнутую им истину»⁸⁵.

Фихте подразделил академических философов на две категории, первая из которых – устный учитель. Этот мыслитель предназначен к тому, чтобы представлять понятие науки в начале учебы, передавать его из поколения в поколение и обновлять в процессе самообразования. Такие ученые выполняют свою гражданскую задачу и в школах, и в университетах, но не одинаковым способом. В школах (в низших школах, по Фихте) философу надлежит обучить воспитанников самостоятельности мысли для того, чтобы затем они могли её применить в процессе профессионального самоопределения. В университетах (в высших школах, по Фихте) философы заняты тем, что передают особенные профессиональные знания тем, кто уже сделал выбор в пользу занятий философией как наукой. «Учителю в низшей школе, приходилось еще рассчитывать на дальнейшую учебу своих подопечных и предполагать её; академическому же учителю не приходится рассчитывать на какое-либо дальнейшее образование, кроме того, которое будущий учёный должен дать себе сам; до этой-то способности — стать учителем самому себе — именно учитель и должен его возвысить, — отпуская ученика из своей аудитории, он передает его и самому себе, и миру»⁸⁶, — пишет Фихте.

Этим и различаются способы педагогического воздействия, ведь низшая школа подразумевает раскрытие понятия путём устных речей, а высшая школа ориентирует обучающихся на самостоятельное исследование и работу с письменными источниками. Фихте отмечает, что только в низшей школе философу необходимо учитывать уровень подготовки своих учеников и уметь оценивать восприимчивость аудитории для наиболее продуктивного воздействия. Ко всему прочему, учитель должен быть нравственным ориентиром для своих

⁸⁵ Там же. С. 231.

⁸⁶ Там же. С. 242.

воспитанников: «учитель в каждой школе для будущих учёных должен быть причастен идеям, потому что ему предстоит мало-помалу познакомить юношу с высоким и благородным еще прежде, чем он сам научится отличать его от обыденного, и воспитать в ученике привычку к этому высокому, отучив его от низкого и неблагородного»⁸⁷, «вокруг человека облагораживаются души; чем больше кто-либо – человек, тем глубже и шире действует он на людей, и то, что носит истинную печать человечности, будет всегда оценено человечеством, каждому чистому проявлению гуманности открывается каждый человеческий дух и каждое человеческое сердце. Вокруг высшего человека люди образуют среду, в которой приближается больше всего к центральной точке тот, кто отличается наибольшей гуманностью»⁸⁸. В этих размышлениях угадываются черты философии сердца, которая у Фихте явным образом соотнесена с образовательным идеалом. По существу, работа философа так или иначе связана с развитием в воспитаннике того знания, который прежде ученый научился открывать сам. Но Фихте в образовательной задаче философа артикулирует именно развитие знания, а не регулярное повторение и механическую передачу готовых сведений, потому что стремление к научному знанию и у учеников, и у учителей приобретает уникальную самобытную форму только в процессе обновления или пополнения знания.

Поскольку Фихте был практикующим преподавателем, в своем учении он раскрыл не только потенциал, но и возможные риски педагогической работы. Он утверждал, что если ученик не способен к занятиям наукой, то его необходимо, как минимум, научить уважать изучаемый предмет. Об этом Фихте пишет так: «Способность познания воспитанника никогда не должна быть возбуждаема без того, чтобы одновременно возникала любовь к познанному предмету, поскольку

⁸⁷ Там же. С. 242.

⁸⁸ Фихте И. Г. О достоинстве человека// Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. I. – СПб.: Мифрил, 1993. С. 438.

без этого познание останется мертвым, и также любовь никогда не должна быть возбуждаема без того, чтобы становиться ясной познанию»⁸⁹. Такая образовательная установка концентрирует деятельность философа на образе, которому должен соответствовать преподаватель.

Для Фихте преимущество наукоучения заключено именно в нравственном аспекте, столь важном для науки и ученого, и это он подчеркивает в работе «Сообщение о понятии наукоучения», отмечая при этом актуальность понятий «жизнь» и «живое мышление», составляющих существенные моменты познания как продвижения к истине: «Все эти задним числом приписываемые бытию предикаты, необходимым образом есть произвольные измышления, поскольку мышление, если оно должно достоверным образом сообщать о жизни, само должно было бы в нее вступить и непосредственно из себя ее производить»⁹⁰. Характерен для Фихте и такой фрагмент: «Самое первое, требующееся от человека науки познание заключается в том, что наука не пустая игра и не времяпрепровождение, не служащая рафинированному наслаждению жизни роскошь, но просто требующееся от человеческого рода и единственно возможный источник любого его дальнейшего развития, что истина есть благо, причем высшее, содержащее в себе все остальные»⁹¹. Отсюда Фихте выводил тезисы о смысле образования.

Цель образования не только в передаче знания, что больше соответствует задачам высшей школы. Школьный учитель должен уметь преподавать понятие в многообразии форм, чтобы донести его до умов своих воспитанников. Фихте утверждал, что знание обязательно должно быть новым, потому что только живая мысль способна воздействовать на другую. Эта мысль Фихте напоминает рассуждения Платона во фрагментах диалога «Федр», посвященных преимуществу

⁸⁹ Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. С. 233.

⁹⁰ Фихте И. Г. Сообщение о понятии наукоучение // Шеллинг Ф.В.Й. Изложение моей системы философии/ Пер. с нем. А. А. Иваненко - Санкт-Петербург: Наука, 2014. С. 203.

⁹¹ Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. С. 213.

устной речи. Ведь устаревшую и мертвую форму — пусть даже прежде она была сколь угодно живой — «кто-то другой должен для начала собственной своей силой вновь вернуть к жизни»⁹².

Поскольку новое знание даётся ученикам сложно, постольку учитель должен уметь подбирать учебные ситуации для наглядной иллюстрации мысли. Учитель в высшей школе, в учении Фихте, этим трудом не должен быть озадачен. Поскольку он преподаёт знания подготовленным, ориентированным на знание студентам, постольку его деятельность, с нашей точки зрения, больше подходит представлениям об академичности. Философ в высшей школе должен заниматься наукой, проникать в историю и логику предмета, искать неизученные проблемы и представлять решения этих проблем академическому сообществу. Поэтому ученые философы должны выражать мысли в строгих научных формулировках, ведь их читатели не нуждаются в объяснениях — они уже способны понимать абстрактные мысли. Но поскольку наука не достигла своих предельных целей, постольку учителю в высшей школе необходимо заниматься развитием своей науки, и это — его первостепенная задача.

Фихте дедуцирует деятельность философа, ученого и преподавателя исходя из специфики деятельности ученого сословия — обучать других людей сознательному отношению к себе, к другим, к взаимодействию в обществе. Так ученые, целью которых является обретение нового знания, должны заниматься или развитием нового знания в других, либо открытием нового знания для себя. Эти идеи впоследствии станут идеологическим фундаментом для основания Берлинского университета, в котором И. Г. Фихте стал первым ректором.

⁹² Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. С. 247.

2. 3. Стратегии концептуализации образовательных идей и понятий в трансцендентальной философии

Формирование образовательной концепции Фихте происходило в не самых благоприятных исторических условиях. После Наполеоновских войн Пруссия потеряла свою независимость, а значит являла собой «духовную слабость немецкого народа»⁹³. Однако Фихте не принимает духовного и политического поражения немцев, предлагая обратить внимание на внутренние условия для национального единства⁹⁴. К тому моменту Фихте был уже не только состоявшимся мыслителем, но и профессором Берлинского университета, поэтому он как преподаватель обращается к немецкой нации в курсе лекций, в которых раскрывает необходимые образовательные реформы для политической и духовной реабилитации своего народа.

Преображение немецкого образования Фихте видит в поиске новых способов воспитывать нравственность, поскольку именно это качество индивидов он выделяет в качестве основы для объединения в моральном государстве. Этим же он объясняет прежнюю несостоятельность педагогической системы, поскольку методы воспитания нравственности показали себя в истории немецкого народа нерезультативными. Приобщение индивидов к духовной жизни носило внешний самой духовной жизни характер, ведь любые призывы и нравоучения выступают, так или иначе, внешними императивами, а значит дух в этих условиях не может быть свободен. Потому и нравственные отношения, по Фихте, не стали основанием для объединения немецкого народа, ведь свободная воля индивидов была подчинена требованиям, а не исходила из собственного духовного побуждения.

⁹³ Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. – М.: Мысль, 1979. С. 202.

⁹⁴ Там же. С. 204.

Эта переоценка педагогических задач носит не только негативный характер, но и положительный. Фихте отмечает, что воспитание свободы не может осуществляться несвободными методами, поэтому заостряет внимание на том, как практический разум может сформулировать нравственные максимы исходя из себя самого. Этим же снимается необходимость слепого усвоения общественных моральных установок, ведь усвоение, как осведомлённость, не гарантирует осознанного отношения к содержанию. Фихте предлагает раскрыть безусловные духовные начала в человеке для того, чтобы выработать новые методы культивирования доброй воли в воспитанниках.

«Человек может стремиться лишь к тому, чего хочет, а хотеть лишь того, что любит и понимает»⁹⁵, утверждает Фихте, а значит ясность намерений воспитанника обретает в данной концепции принципиальную важность. Только сознательный гражданин может быть нравственным представителем своего народа. Исходя из необходимости тождества познающего и предмета познания, Фихте указывает, что процесс одухотворения индивидов и общества в целом – не только цель, но и средство к обретению нравственной свободы. Как уже было указано, только в обществе индивид способен выйти из своей субъективности к своей социальной определенности. Только в социальном измерении перед человеком выступает дуализм личного и общественного блага, который затем может стать почвой для разрешения вопроса отношения собственной удовлетворенности и нравственных основ общественной жизни.

В обществе индивид впервые сталкивается с невозможностью удовлетворить все свои потребности, этим же открывая путь к поиску духовных оснований для своей деятельности. Как и Кант, Фихте полагает, что биологические потребности человека должны быть подчинены духовным, но, в отличие от Канта, Фихте не акцентирует внимания на дисциплинарных ограничениях естественных мотивов к деятельности. Поэтому духовная определенность человека только постепенно

⁹⁵ Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. С. 73.

развивается к своей необходимости, а не выступает прямой противоположностью биологическим потребностям. Таким образом, духовные основания нравственных общественных отношений только в результате воспитания выступают для воспитанника определяющими всего образовательного процесса. Поэтому воспитание нравственной личности тесно связано с развитием интеллекта и самостоятельности мысли, происходящими посредством осознания себя, других и отношения себя и других. Пусть на первых порах и неосознанно, но только в этих условиях обучающийся выступает не реципиентом, а активным субъектом образовательного процесса. Отсюда же, по Фихте, следует необходимость подготовки к образовательному процессу, отличной от него самого.

Эту подготовку Фихте видит в освоении частных дисциплин, поскольку для абстрагирования мысли необходим материал, от которого впоследствии предстоит абстрагироваться. Изучая частные дисциплины, воспитанник совершенствует методы активного познания, а возникающие учебные трудности закаляют характер обучающегося. Учеба и познание в этом единстве открывают способ отношения к мысли как к цели, а не только как к средству. Воспитанный таким образом ум, как результат этого образовательного этапа, обретает ещё одну важную черту – он способен познавать предметы, выступающие перед мыслью, а значит расширяет контекстные границы своего применения. Так развитый интеллект может быть обучен к тому, чтобы самостоятельно определять свою социальную определенность, с чего и начинается осознание воспитанником своей индивидуальной и познавательной свободы. В этом можно усмотреть предварение идеи перехода от передающей к порождающей педагогике в современной терминологии.

Данная педагогическая концепция не отрицает свободы практического разума, но, в то же время, учит самостоятельно подчинять чувственность духовным целям. В отличие от Канта, Фихте, таким образом, не посягает на свободу практического разума ограничительными процедурами, но стремится действовать исключительно побуждающими. Может сложиться впечатление, что у обоих

мыслителей образ нравственного человека связан с аскезой, но у Фихте это скорее произведенный синтез чувственного и духовного, как он сам указывал, «воспитанность чувств к целям духа»⁹⁶. Воспитаннику вовсе не обязательно вырабатывать отрицательное отношение к своему чувственному опыту, но обязательно относиться к нему сознательно. Эта сознательность основывается на том, что безусловное Я всегда сталкивается с ограниченным во времени не-Я, которое, однако, становясь осмысленным, снимается в Я как преходящее.

В этом пункте возникает необходимость начала следующего образовательного этапа. Поскольку воспитанник сталкивается с противоречием, в котором находятся, с одной стороны, безусловное, а с другой стороны – конечное. К этому, по Фихте, и должны привести вышеописанные образовательные процедуры. Ученик начинает осознавать конечность человеческой жизни, но при этом осознавать человеческую жизнь частью истории. Необходимость этого экзистенциального противоречия Фихте только намечает, считая, что осознание своей индивидуальной смертности воспитанником подразумевает, с другой стороны, осознание возможной вечной жизни в истории. «Для Фихте вечность и время – это две стороны одного и того же божественного бытия, и ни одна не мыслима без другой»⁹⁷, - пишет об этом И. И. Евлампиев. На этом этапе формулируется понятие нравственности как «понимание порядка развития человека как представителя рода и действие в соответствии с пониманием этого порядка»⁹⁸.

Индивидуальной жизни противопоставляется жизнь человеческого рода, но в этом противопоставлении раскрывается ещё один нравственный призыв Фихте – человек совершенствует себя и общество потому, что это его субстанциальная

⁹⁶ Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. С. 97.

⁹⁷ Евлампиев И. И. И. Г. Фихте о христианстве и его исторической судьбе // Verbum, 2013. №15. С. 146.

⁹⁸ Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. С. 10.

потребность. Это объясняет то, почему Фихте акцентирует особое внимание на религии, как на способе духовной жизни, обращенному к этой же цели. Любые образовательные процедуры без их нравственного основания способны лишь совершенствовать интеллектуальные способности, а религия как содержательное дополнение к ним способна приводить к нравственному самоопределению. Именно религиозная жизнь открывает ученику, что его предшествующий поиск принципов и основ своей деятельности исходил не из чувственной, а из его духовной потребности, пусть и неосознанной. Но, как и любое средство, религия окажется ненужной тогда, когда общество достигнет своих нравственных целей. До тех пор, настаивает Фихте, передовой ролью обладает религия в воспитании нравственности.

Мы видим, что трансцендентальная философия не смогла самостоятельно положить основания для воспитания нравственности. И Кант, и Фихте обращаются к религии как необходимому компоненту, полагая, что через неё оказывается возможным развитие человека к своей нравственной свободе. Несмотря на то, что погружение в сущность религии и её осмысление как устремление моральным целям выглядит у них непротиворечиво и последовательно, философский аспект образовательного идеала становится менее спекулятивным. Религия берётся как данность, в случае Канта – как институционализированное положение идеи общего блага, в случае Фихте – как обусловленный историей культ инструментального назначения. Таким образом, вскрывается несостоятельность философской мысли, поскольку вера является противоречащим науке способом духовной жизни. Для веры требуется Откровение в духовном опыте, научное же мышление получает духовный опыт самостоятельно в ходе исследовательской деятельности.

Эти ходы мысли можно объяснить, опираясь на историю и социокультурное положение немецкого народа, однако с точки зрения философии как науки это выступает не выводимым логически, а приводимым как аргумент данным. Кроме прочего, оба мыслителя обращаются к христианскому вероучению, в частности к

протестантизму, что позволяет предположить невозможность концептуализации этих образовательных идеалов в русле другой деноминации. Это и дало толчок к формулированию принципов не спекулятивной философии образования, а эмпирически ориентированной научной педагогики. Как ни удивительно, научная педагогика хотя и была сформулирована на основе трудов Канта и Фихте, однако получила более широкий спектр применения ввиду того, что на него была нацеленность в первую очередь. С другой же стороны, такая образовательная парадигма была меньше привязана к мировоззренческим ориентирам мыслителей, была менее идеологизированной, а значит методически подкреплялась иными стратегиями реализации.

2. 4. Философские основания образовательно-психологической теории И. Ф. Гербарта (1776–1841)

Иоганн Фридрих Герbart знаменит, в первую очередь, благодаря своим педагогическим и психологическим научным работам. Поэтому всесторонняя оценка его философских взглядов и осмысление его роли в истории философии, прежде всего немецкой, не было актуальным вопросом для философии. Но именно потому, что его психолого-педагогическое учение имеет философский фундамент, необходимо обращение к его философскому учению, явным образом, коррелирующим с философией И. Канта и И. Г. Фихте. Немецкая классическая философия, рассматриваемая в сложившейся историко-философской методологии как единое целое, таким образом, дополняется несмотря на то, что в русле этой же методологии немецкий идеализм обладает вполне определённой траекторией развития. Такое отклонение от магистральной линии философии позволяет оценить побочные явления философской мысли и, что имеет большее значение для данного исследования, выяснить причины отклонения от этой магистральной линии интеллектуальной истории Германии.

Философские труды И. Ф. Гербарта сложно переоценить, ведь, как известно, по рекомендации В. Гумбольдта он занимал кафедру философии и педагогики, где прежде занимался научной деятельностью И. Кант. К тому же очевидна связь философской теории «реалов» Гербарта с «монадологией» Лейбница, философскими концепциями Д. Локка и Х. Вольфа. Собственная философская позиция Гербарта формировалась, с одной стороны, под влиянием Канта и Фихте, с другой стороны, в ходе полемики с ними. Ко всему прочему, в данном исследовании очерчивается тот круг идей, внутри которых формировался образовательный идеал Гербарта.

Исследователи педагогического творчества Гербарта как создателя научной педагогики отмечали роль, которую он отводил философии. Так Г. Б. Корнетов замечает: «И.Ф. Гербарт первым определенно и в явном виде поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки. Стремясь дать науке педагогики целостное научное обоснование, он предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели воспитания, и психологию, указывающую пути и средства их реализации в контексте функционирования и развития человеческой психики»⁹⁹. Также можно отметить значимость феномена идей в дедукции Гербарта, поскольку они отражают связь мира, человека и процесса постижения человеком мира: «Крылатая фраза «миром правят идеи» находит у И. Гербарта настоящее научное обоснование: мысли, представления, проходят через человеческие желания, в конце концов, влияют на события»¹⁰⁰. Такое мнение о мировоззрении Гербарта основывалось на трактовке его теории реалов – простых сущностей (таковой, наряду с вещами он полагал и душу), разнообразные связи и отношения которых создают иллюзию изменений. Явление, наилучшим образом характеризующее соотношения этих простых сущностей он

⁹⁹ Корнетов Г. Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта // Психолого-педагогический поиск, 2010. № 15. С. 81.

¹⁰⁰ Скрябина Т. О. Педагогический анализ основных компонентов системы И. Ф. Гербарта // Гуманитарные исследования. Педагогика, 2019. № 1 (22). С. 131.

назвал термином синехология (от греч. συνέχεια — связность, непрерывность), подчеркнув тем самым системный характер взаимодействий. Это свойство связности, системности заметно и в его образовательной стратегии, что также отмечено историками педагогики: ««В основе любой педагогической системы лежит ряд взаимосвязанных между собой принципов»¹⁰¹.

На момент начала своей самостоятельной научной и педагогической деятельности, Герbart уже был под влиянием идей Канта и Фихте, и, если так можно выразиться, под влиянием Песталоцци после посещения Бургдорфского института – предтечи Ивердонского. Однако описанная выше педагогическая деятельность, основанная на отсутствии дидактики, очевидно отразилась на творчестве мыслителя – он был склонен к большей формализации и научности образовательного процесса, поэтому прицельно занимался психологией и философией. В своей ранней работе «О новом сочинении Песталоцци: Как Гертруда учит детей своих», Герbart критикует швейцарского педагога, упрекая в том, что он заставляет детей заучивать материал наизусть и мало считается с индивидуальными особенностями воспитанников. Уже имея опыт преподавания в аристократической семье, немецкий философ указывает, что такие меры мешают пониманию, которое, по его мысли, в первую очередь определяет цели образования.

Для раскрытия того, как может быть достигнуто понимание, Герbart обращается к психологии и устанавливает, что искусство нравственного воспитания лежит в сфере нравственного общения между людьми, следовательно, коммуникация между педагогом и учеником должна выстраиваться с учетом двух факторов¹⁰². Первый фактор – такт учителя и его педагогическая гибкость¹⁰³,

¹⁰¹ Там же, С. 131.

¹⁰² Засыпкина М. А. Гуманистические традиции подготовки учителей в Германии: персоналистический анализ // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. №94. С. 101.

¹⁰³ Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1940. Т. 1. С. 257.

необходимые для ученика. Второй фактор – учет индивидуальных психологических способностей. Психология в данном отношении способна стать научно обоснованной формой для педагогического взаимодействия, его же цели, по Гербарту, следуют из другой науки – философии¹⁰⁴.

Свобода человека достигается нравственным поведением, а внедрение нравственных идей происходит или путём обучения, или управления. Гербарт синтезирует их в своей теории обучения, предлагает ряд технологий по воспитанию и духовному развитию путем комбинирования этих средств. Разумеется, поскольку обучение – более свободная форма деятельности, а управление – подчиняющая, постольку по мере взросления ребёнка образование сначала выступает более повелительно-управляющим, а затем – более просветительским, обучающим. На первых порах главной задачей педагога является приучение к порядку учеников в самом процессе воспитания, поэтому Гербарт предлагает строго контролировать всю деятельность детей угрозой, надзором, приказанием, запрещением и авторитетом¹⁰⁵. Не удивительно, что одним из методов воспитания у немецкого мыслителя является система наказаний, в том числе телесных, которая затем широко применялась во французских, немецких и российских учебных заведениях среднего звена.

Последовательное обучение ребёнка должно протекать в схожем русле с развивающим обучением, однако Гербарт разложил этот процесс на несколько этапов и связал их с когнитивными задачами ребёнка на учебном занятии. В первую очередь, как судят и у Коменский с Песталоцци, необходима ясность содержания изучаемого материала, достигаемая правильной активацией внимания ученика. Только затем можно использовать то, что сейчас называют «обучением в зоне ближайшего развития» – ассоциации нового материала с уже изученным,

¹⁰⁴ Рузиев Ахрор, Шодиев Бобур, Абдуллаева Камила. История педагогики, цель и задачи теории воспитания человека // ОИИ, 2021. №4. С. 669.

¹⁰⁵ Хуторской А.В. Дидактика Гербарта // Школьные технологии, 2010. №3. С. 61.

формирование первого представления о новом знании как о части системы. После этого начинается систематизация материала через формулирование определений, закономерностей и законов. Заключительной звено этой технологии – выработка метода использования нового знания, а значит способности синтезировать из этого знания новое знание. Так разработанный условно самостоятельно метод как формальный инструмент выступает основанием для понимания пройденного материала¹⁰⁶.

Этим Герbart показал, что деятельность интеллекта ребёнка направлена и на предмет, и на себя, познающего предмет. Чистое «Я»¹⁰⁷, как вслед за Фихте Герbart называет единство сознания и самосознания, начинает формироваться только путем присвоения себе конечных определений. В данном случае эти конечные определения своего Я – результаты получения нового знания. Таким образом, развитие ребёнка через обучение является одним из факторов воспитания нравственной личности, сознающей чистое «Я». Явная корреляция с образовательным идеалом Канта и раннего Фихте является причиной стремления Гербарта раскрыть возможности трансцендентальной свободы не через метафизику, а через практическую философию. Чистое «Я» не может быть итогом образовательных процедур, поскольку это лишь абстрактное выражение формальной свободы индивида, в то время как мораль и нравственные принципы определенного общества подразумевают каузальное воздействие педагогов на воспитанников. Иначе говоря, трансцендентальная свобода безгранична и безусловна, но, с точки зрения практической психологии, в действительности она существует только как трансцендентальный нравственный ориентир. Так эмпирический субъект не может себе позволить абсолютной свободы, ведь ему всегда будут препятствовать его психологические особенности¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Там же. С. 62.

¹⁰⁷ Герbart И.Ф. Психология – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. С. 73.

¹⁰⁸ Там же. С. 23.

Для разрешения данного противоречия Герbart обращается к тем итогам философской мысли, в которых это противоречие ещё не выступило. Это монадология Лейбница и «вещь в себе» Канта. Субъект, представляемый таким образом, выступает, с одной стороны, как пассивный реципиент, с другой, как активный и условно свободный. Этим Герbart ограничивает абсолютную свободу самосознания и открывает возможность для педагогического воздействия на неё, подконтрольной выработки добродетельного поведения. У этого историко-философского «шага назад» было одно последствие. Как монада, так и вещь в себе выступают герметичными единицами, следовательно, их метафизическое существование вступает в противоречие с возможностью влиять на них и, тем самым, образовывать. Поэтому Герbart представляет субъектов как простые сущности, находящиеся в интеллигибельном пространстве и времени. Это идёт вразрез с идеями Канта об априорных формах созерцания – пространстве и времени, с идеями Фихте об абсолютности самосознания, и позволяет Герbartу сделать будущую научную педагогику и дидактику более эмпирически ориентированной.

В данном случае мы видим явный синтез эмпиризма и рационализма в новом продукте мысли – образовательном идеале. В учении Гербарта цели воздействия на воспитанника черпаются из метафизики познающего субъекта, методы же воздействия основываются на эмпирической достаточности и эффективности производимых процедур. Этот синтез часто приписывают Канту, однако, как утверждает исследователь: «нельзя согласиться с распространенным мнением, что Кант синтезировал идеи эмпиризма и рационализма. Скорее, он подверг их сокрушительной критике за догматический, рассудочный способ мышления и в противовес им выдвинул идею научного мышления – мышления, конкретного в нем самом, синтеза a priori, единства разума и опыта, – идею единства моментов всеобщности и необходимости формы знания, с одной стороны, и момента

конкретности содержания, с другой. Это был шаг на пути к становлению содержательного разума, диалектического мышления»¹⁰⁹.

Классификация Гербартом факторов, влияющих на нравственное состояние и развитие человека, идёт аналогичным путём. Он выделяет пять нравственных идей, которые должны лежать в основе воспитания. Центральными моментами в этих идеях можно считать их отношение и целостность, но в этическом плане они обосновываются представлением о гармонии: 1. Идея внутренней свободы, которая делает человека цельным, не имеющим внутреннего разлада; 2. Идея совершенства, дающая внутреннюю гармонию; 3. Идея благорасположения – согласование воли одного человека с волей других; 4. Идея права, которая применяется в случае конфликта 2-х или нескольких волей; 5. Идея справедливости, служащая руководящим началом при суждениях о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Таким образом, цели и задачи воспитания выводились Гербартом из философии и этики, а его представления о сознании и воле легли в основу учения о четырех ступенях нравственного воспитания: 1. «Память воли» - работа над устойчивостью к влиянию внешних условий; 2. «Выбор» - осознание в диалектическом единстве того, к чему он тяготеет и от чего в пользу выбранного отказывается; 3. «Принцип» - выработка принципов, которые вырабатываются усилиями интеллекта, но ложатся в основу всего поведения; 4. «Борьба» - применение предыдущих трёх принципов для совершения морального выбора. Здесь наглядно представлен переход от внешнего целеполагания к внутреннему, и так же актуальна идея усиления динамического момента при формировании нравственного сознания.

Гербарт проводил границу между воспитанием (лат. *educatio*), в большей степени формирующим характер, и обучением (лат. *instructio*), ориентированным

¹⁰⁹ Батракова И. А. Отношение опыта и разума в истории философии от Парменида до Канта // Философский век. История философии как философия. СПб.: СПб Центр истории идей, 2003. Ч. 1. С. 172.

на обретение новых знаний и способностей. Тем не менее их единство подразумевало примат воспитания над обучением, и это вполне созвучно идеям Я.А. Коменского, в трактате «Пампедия» (глава IX) утверждавшего: «Аксиома I. Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государств и всего мира»¹¹⁰. Но если Коменский ставил воспитание и обучение по важности в один ряд, а воспитанию отводил роль внутреннего регулятора взаимодействия индивидов и целых обществ между собой, то Герbart пытался обосновать первостепенность воспитания над обучением исходя из своих этико-эстетических взглядов. Понятие нравственности у Гербарта дополняется эстетическим аспектом и формулируется в качестве цели воспитания. Он определял её следующим образом: «единственную и всю цель воспитания можно свести к одному понятию: нравственности»¹¹¹, так, что «цель воспитания есть добродетель»¹¹². Любая добродетель, с этой точки зрения, выступает как «идея внутренней свободы», она развивается у индивида в ходе его жизни, с накоплением опыта. Индивид выносит суждения о своем опыте, исходя из чувства вкуса – одобрительные или неодобрительные. Следует отметить, что именно в образовательной части учения Гербарта эстетический момент усиливается, проявляясь наиболее ярко. В данных рассуждениях заметно влияние стоиков с их учением об одобрении, конструктивном элементе гносеологии этих античных философов, имеющем отношение к постигающим представлениям, но у Гербарта понятие одобрения эстетически окрашено, и эта эстетическая доминанта чрезвычайно важна при объяснении действия представлений и суждений. Кроме того, Герbart, используя понятие одобрения, подчеркивал активную роль субъекта, реализующего свою

¹¹⁰ А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. С. 131.

¹¹¹ Герbart И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / Пер. А. В. Адольфа. М.: Изд. К. Тихомирова, 1906. С. 351.

¹¹² Там же. С. 44.

свободу через посредничество вкуса в процессе воспитания и обучения. Понятие вкуса в его конструкции связано с понятием свободного выбора субъекта.

Так уход от спекулятивного дедуцирования педагогических целей и задач становится началом будущей самостоятельной науки, основанной на практической философии и психологии. Гербарт развивает идею души как простой сущности, указывая, что она не *tabula rasa*, голая пассивность, согласно представлению его предшественников. С другой же стороны он утверждает, что у души нет врождённых способностей¹¹³. Только в силу этого, следуя его мысли, возможно педагогическое воздействие и психологическая коррекция воспитанника. В противном случае, с точки зрения педагогики, всегда бы оставался тот пласт воспитанников, обучение оказывалось бы невозможным – по причине уже установившихся ценностных ориентиров, по причине невозможности раскрытия уникальных способностей, по причине невосприимчивости воспитанника и так далее.

Гербарт начинает использовать математику как описательный инструмент психологических процессов, представлений, и проводит аналогии с физическими процессами. Такой подход позволяет сделать аргументацию конкретной и не допустить ухода в домысливание, абстракции и спекуляции. Формализация психологии таким образом получила и отрицательный эффект, ведь математически невозможно выразить и обосновать цели образования, а опора на практическую философию, следующую из умозрительных выводов, поставила бы психологию в подчинённое положение к философии в будущей научной педагогике. Гербарт обращается к наиболее близкой науке, связанной с восприятием, но выходящей за его рамки. Он опирается на эстетическое и этическое учение Шиллера, формально определяющее возможности чувственного познания, содержательно выводя из неё цели любых образовательных процедур.

¹¹³ Там же. С. 220.

Начиная с Канта философские поиски образовательного идеала неразрывно связаны с основоположениями трансцендентализма. Это расходится со взглядами указанных выше теоретиков педагогики, которые опирались на достижения предшествующей философии, беря метафизику и дедукцию понятий как результат, практически игнорируя сам метод философского познания. Так, уже указанные представления о нравственности, образованности, мышлении раскрывались в их учениях как абстрактные понятия, содержание которых полностью определялось личными взглядами мыслителя. Обращение к опыту сознания в акте мышления трансцендентальными философами стало первой попыткой вывести образовательный идеал из философского познания, а не просто связать их синтетическим способом. Таким образом, начиная с «коперниканского переворота Канта», мы можем говорить о диалектической концептуализации образовательного идеала.

Несмотря на этот положительный толчок к поиску философских принципов образования, трансцендентальная философия не оказывается в этом отношении исчерпывающей. Чистый разум у Канта сталкивается с антиномиями, в которых тезис и антитезис не сводимы к синтезу и взаимоисключают друг друга. Как указывает Корольков А.А., антиномии открывают пространство для логики творчества, если представлять эту противоположность как отправную точку для исследовательского поиска¹¹⁴. Рассмотренные с этой позиции, познавательные проблемы являются неотъемлемой составляющей для развития опытного познания – рассудка, и мышления, выходящего за пределы эмпирического познания. Однако чистый разум и его сущностное определение имеет в первую очередь спекулятивное значение для формирования образовательного идеала, оставаясь аналитикой и диалектикой познающего субъекта и познаваемого предмета. Рассматриваемая таким образом «Критика чистого разума» становится

¹¹⁴ Корольков А.А., Преображенская К.В., Романенко И.Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. – СПб.: Алетейя, 2017. С. 66.

методологическим обоснованием для определения целей практического разума и силы суждения. Потому в данной работе образовательный идеал Канта представлен как развитие гетерономных императивов посредством воспитания к нравственным целям, как путь обретения разумной свободы в условиях эмпирического разнообразия возможных целей.

Концептуализация образовательного идеала Фихте так же основывается на трансцендентальной философии, однако в самом учении на первый план выступает не диалектика субъекта и предмета, а диалектика Я и не-Я. Фихте формулирует нравственные принципы субъекта (Я) в связи с нравственными целями общества (не-Я). Это позволяет обозначить конкретные общественные задачи для реализации образовательного идеала, выполнение которых находится в зоне ответственности учителей (учёных). Тем не менее, Фихте, как и Кант, не дедуцирует самоцели воспитания и образования, поэтому у обоих мыслителей мы встречаем абстрактный образ всеобщего блага, стремление к которому обосновывает де-факто нравственный замысел образовательного идеала. Таким образом, оба учения обладают свойством проективности в первую очередь в конкретных социодуховных условиях эпохи.

Рефлексия абстрактного всеобщего блага допускает возможность его трактовок и разночтений, поэтому и результат концептуализации образовательного идеала остаётся в учениях Канта и Фихте неконкретным. На этой почве Герbart в своих трудах обращается к достижениям хоть и умозрительных, но, по сути, эмпирических наук, таких как психология и геометрия, оставляя трансцендентальную философию только частью теории научной педагогики. В своих началах педагогика Гербарта, таким образом, отходит от просветительской традиции мышления о бытии, обращаясь к романтической традиции, фиксирующей формы отношения мышления и бытия в категориях эстетики. Поэтому проблематизация эстетического в романтизме становится актуальной задачей.

3. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА И СТРАТЕГИЙ ЕГО ОБОСНОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ РОМАНТИЗМА

3. 1. Идея эстетического воспитания и ее концептуализация в учении Ф. Шиллера (1759–1805)

Мысль романтиков развивалась в пространстве феномена *исторического*, будучи нацелена на основоположения науки. Как отмечает Р. М. Габитова, «Размышляя над назревшей необходимостью разработки истории человечества на “научной основе”, Фр. Шлегель разъясняет, что предметом истории являются не только общественные действия и изменения какого-либо народа, но нравы и эпоха, искусство и государство, вера и наука, короче, все чисто человеческие действия, свойства и состояния: человеческое образование или борьба свободы и природы”»¹¹⁵. Несмотря на известного рода зависимость от философствования Фихте, споры с ним и отрицание внеисторического подхода отличали позицию А. Шлегеля, отмечавшего особую роль образования посредством включения истории искусств в общую историю человечества: «вся история есть история человеческого образования, развивающегося по направлению к тому, что для него не является целью самой по себе, т.е. к нравственно доброду, истинному и прекрасному»¹¹⁶.

Немецкий драматург Фридрих Шиллер воспринял, но все-таки переработал философию Канта и Фихте, представив публике не только художественные произведения, но и труды, нацеленные на актуализацию эстетического воспитания. Шиллер представил человека как гармоничное единство природного и духовного. Тем не менее становление человечности немецкий драматург представлял именно как процесс выхода человечества из своей природной обусловленности к

¹¹⁵ Габитова Р. М. Философия немецкого романтизма. – М.: Наука, 1978. С. 134.

¹¹⁶ Там же. С. 134.

моральной жизни. Как и Кант, Шиллер полагал, что естественные стимулы определяют жизнь человека до тех пор, пока он не обретает и не начинает использовать собственный интеллект, осознавая влияние этих стимулов и обращая их в нечто иное в ходе свободного выбора. Такой интеллектуальной возможностью человек отличается от других живых существ, потому именно интеллектуальная крепость перед природным мировым устройством является основанием для полагания собственной свободы.

Но, как и Фихте, Шиллер определяет свободу не только как индивидуальную, но и как общественную, потому её первое проявление встречается в естественном государстве. В нем свобода человеческого рода ставится выше индивидуальной, а особый порядок её существования ещё вынужденно поддерживается физическим превосходством одних людей над другими¹¹⁷. Но поскольку естественное государство так или иначе подавляет индивидуальную свободу, постольку оно не является образцом для устройства социальной жизни индивидов. До тех пор, пока существуют физические наказания, смертная казнь и прочие формы государственного принуждения, общественная свобода существует только как возможность. В моральном же государстве, которое Шиллер противопоставляет естественному, происходит истинный выход человека из природной детерминированности к своей свободе, поскольку в нём общественные побуждения формируются свободно, а не навязываются или контролируются государством.

Следовательно, любое законодательство и иные способы подчинения воли общественным целям вредят раскрытию индивидуальной свободы, поэтому Шиллер акцентирует внимание на идее, из которой развил свою педагогическую концепцию Фихте, – люди в себе равны по разуму, следовательно в моральном государстве они должны быть равны и морально. На этом основании, Шиллер

¹¹⁷ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека//Собрание сочинений Т. 6.

Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 270.

делает вывод, что отношение индивидов в обществе не может регулироваться исключительно мерами ограничения, но должны возникнуть права, благодаря которым гражданин получает возможность реализовать свою свободу в рамках общественных норм. Шиллер полагал, что современная ему эпоха ещё не дошла до принципов устройства морального государства. По его мнению, это было связано не с политическими условиями, а с конкретными эпистемологическими: разнородные проявления духовной культуры оказываются несводимыми в своё синкретическое единство. Мало того, эти феномены на известном этапе могут противоречить друг другу или даже исключать свою противоположность как факт: творчество противопоставляется искусству, закон не отождествляется с моралью, вера ограничивает знание и так далее. Намеченный духовный кризис открыл человека как существо, в котором эти универсалии попросту несовместимы, ведь они не складываются в органичное или хотя бы эмерджентное единство.

Тем не менее Шиллер не считает их самостоятельными духовными явлениями, поскольку, по существу, они все в большей или меньшей мере выступают формами выражения духовной жизни человека. Следовательно, их разделение происходит только в умозрительных рассудочных конструкциях, что приводит к их столкновению в общественной жизни. К тому же, по Шиллеру, подталкивает сама эпоха, ведь наука и философия Нового времени не стремятся постигать эти явления в их сути, но изучают аналитически, устанавливают формальные различия. С этой точки зрения плодотворным будет обращение к той исторической эпохе, в которой видимые противоречия ещё не выступили. Гармоничное сосуществование этих разрозненных универсалий мы можем встретить в античных греческих полисах – в них единое законодательство становится основанием для содержательного единства нравов в обществе, также однородно выступают представления о прекрасном и должном. На этой почве Шиллер обращается к эстетическому воспитанию, которое, с его точки зрения, способно объять в себе эти духовные универсалии и постичь их в единстве.

Красота, изображенная в произведении искусства, обращает посредством образов к высшему чувственному удовольствию единения с прекрасным в акте восприятия¹¹⁸. Условием для достижения этого высшего удовольствия Шиллер считает эстетическую зрелость человека, его воспитанное чувство вкуса. В этом пункте концепция Шиллера противопоставляет себя всей просветительской традиции, в частности трансцендентальной философии. Он представляет два способа воспитания нравственности. Если безнравственность берёт своё начало в слабости и незрелости практического разума, который оказывается не в силах отличить, например, приятное от благого, то очевидным путём к воспитанию нравственности станет развитие интеллекта и разумных способностей человека. Но безнравственность также может проистекать из того, что чувство вкуса человека нацелено на получение удовольствия от удовлетворения низменных природных потребностей, а не высших, в том числе эстетических.

Первый способ воспитания нравственности был раскрыт в трансцендентальной философии Кантом и Фихте, второй же раскрывается Шиллером. И развитый практический разум, и чувство вкуса, по Шиллеру, в равной мере выступают возможностью для воспитания доброй воли. Однако, поскольку суждения вкуса выносятся из чувства вкуса, а не из разумных оснований, постольку эти суждения не должны соотноситься с категориями морали. Так, практический разум работает как механизм запретов, основанных на представлении о добре и зле, а чувство вкуса из самого себя побуждает человека к удовлетворению потребностей. Само собой, только развитое чувство вкуса, по Шиллеру, способно направлять человека к разумным целям¹¹⁹.

¹¹⁸ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека//Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 245.

¹¹⁹ Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов//Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 480.

Так мораль дополняется содержанием чувственного восприятия. Этот синтез самоограничения и осязаемого чувства удовлетворенности выводит воспитание нравственности на новый уровень. Если прежде приучение к доброду основывалось на деятельности по воспитанию навыков саморегуляции в условиях морального выбора, то в эстетической концепции это приучение происходит через обучение выбору в пользу удовольствия от переживания высших чувств. Но поскольку чувство, как стимул, может выступать произвольно, постольку воспитанника надлежит обучить осознавать не только свою свободу выбора, но и получению удовольствия от выбора доброго, возвышенного и прекрасного. Воспитанное чувство вкуса выступает не только как стремление, но и как неприязнь к безнравственному. Этим ходом Шиллер расширяет границы учения о ценности формальной морали Канта, и дополняет взгляды Фихте о чистом моральном побуждении к добру. Это взаимодополнение морали и чувства выводит эстетическую концепцию воспитания к тому, что к нравственности человек может быть воспитан через созерцание красоты в произведениях искусства. В этом процессе разум, с одной стороны, полагает себя к созерцанию, с другой стороны, - получает чувство удовольствия от созерцания.

В данном ключе развивается мысль Шиллера об отношении философии и науки. Науки занимаются самыми разными предметами познания, а философия, наоборот, стремится сохранить и приумножить духовную культуру из самой себя. Занятие философией, таким образом, открывается как способ приведения в уже указанную гармонию того, что для рассудка выступает разрозненным содержанием. Кроме того, философии, по Шиллеру, в строгом смысле безразличен предмет познания, но особую важность приобретает сам мыслительный процесс¹²⁰. Философия соединяет разрозненные знания, выступает агрегатором духовной

¹²⁰ Шиллер Ф. В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения //Собрание сочинений в 7 томах. Т. 4. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. С. 14.

культуры в разумное и закономерное единство¹²¹. Несмотря на то, что философии свойственно заниматься своим собственным предметом, она обращается к достижениям других наук и полагает их как внедисциплинарные достижения работы мысли. Такое инструментальное назначение философии, по Шиллеру, является не только залогом индивидуальной душевной гармонии, но и общественной гармонии в моральном государстве.

Философски образованный человек экстериоризирует усвоенное духовное содержание мировой культуры в объективный мир, делая это содержание достоянием общности. Но поскольку такой продукт духовной деятельности требует особых усилий и необходимой подготовки для осмысления, постольку воспитательные цели, по Шиллеру, достигаются искусством, в котором выраженная гармония не опосредована мыслью, но синкретична и представлена непосредственно. Поэтому именно через искусство, а не только лишь через философию возможно преодоление морального государства и становление эстетического государства, в котором, по Фихте, преодолевается «совершенная греховность»¹²². Таким образом, эстетическое воспитание претендует не только на образовательные, но и на общественные преобразования.

Постижение духовной культуры как инструмента воспитания нравственности, по Шиллеру не является исчерпывающим средством. Стремясь к индивидуальной и общественной гармонии, немецкий мыслитель выделяет ту деятельность, в которой чувства и законы разума неразрывно связаны – игру¹²³. Для

¹²¹ Там же. С. 24.

¹²² Дмитриева Н. А. Образование как искусство: Фихте, Шиллер, Гумбольдт, Ницше. *Bildung als Kunst: Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche / Hrsg. Stolzenberg J. von, Lars-Thade Ulrichs.* - Berlin; new York: Walter de Gruyter, 2010. - 232 S // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: Реферативный журнал, 2011. №3. С. 7.

¹²³ Сапрыкин Д. Л. Значение и смысл понятия «Образование» (на примере немецкой философии конца XVIII - начала XIX в.) // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия, 2008. №1. С. 25.

того, чтобы объяснить, как игра связана с образовательными задачами современности, Шиллер отмечает два побуждения к «обнаружению объекта»¹²⁴: побуждение чувств и побуждение разума (также Шиллер называет его побуждением формы). Оба из них подвигают человека к воздействию на окружающий мир, но первое побуждение связано с желанием претворить разумное в жизнь, а второе – со стремлением разумно осмыслять мир. Чувство, как индикатор природной определенности человека, побуждает человека включиться в природную среду и стать её частью, разум же напротив нацелен на освобождение от природной детерминированности путём осмысления законов природы для продуктивной реализации личной свободы в возможных границах своей деятельности.

Очевидно, что таким образом Шиллер пытается привести в единство то различие априорных форм чувственности, которое было проделано Кантом в «Критике чистого разума». Потребность разума в осмыслении чувственного содержания реализуется в предоставлении объективного содержания субъективному восприятию. Таким образом, разум не стремится постигать пространство в отрыве от времени, поскольку все промежуточные вынесенные суждения могут констатировать только уже случившиеся факты сознания. Но если побуждение чувства направляет человека к пополнению своего опыта, к разнообразию и сменяемости ощущений, то разумное побуждение, наоборот, стремится консолидировать опыт в единое целое, иначе говоря, сохранить в неизменности единство апперцепции и мировоззрение познающего субъекта. Эта противоположность деятельно раскрывается в игре, ведь в этой деятельности оба побуждения могут сосуществовать гармонично и непротиворечиво¹²⁵. Человек,

¹²⁴ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека//Собрание сочинений Т. 6.

Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 287.

¹²⁵ Рекшинская А. Я. Понимание категории игры в немецкой философии XVIII столетия // Проблемы науки, 2016. №12 (13). С.84.

играя, создаёт определенный продукт духовной деятельности, с одной стороны, доступный для восприятия чувствами, с другой стороны придуманный и претворённый в жизнь разумом. Этот синтез, по Шиллеру, и выступает основанием для возможности созерцания прекрасного, в котором красота представлена и категорией чувств, и разумной категорией одновременно. Созерцание прекрасного приводит в равновесие, гармонизирует духовные универсалии, ведь как в игре, так и в процессе созерцания прекрасного нет разницы между вымыслом и действительностью, необходимостью и законом, физическим и моральным, чувством и формой и так далее. Об этом пишет А. А. Грякалов: «“Имена” и “предметы” (“среда”) как бы растворяются в органическом действии жизни – заимствованная у немецких романтиков идея идеального равновесия субъективного и объективного в ее “энергийном” истолковании...»¹²⁶.

Так Шиллер объясняет, почему игра способна объединять различные духовные универсалии. Эстетическое воспитание же должно приводить к тому, чтобы разум и чувство не противостояли друг другу, но наоборот взаимодополняли друг друга. В учении Шиллера игра, как эстетическое действие, открывает перспективы к расширению онтологических смыслов, ведь только творческая личность разумна в себе и для себя. Новый экзистенциальный аспект заключается в том, что игра в эстетическом воспитании выступает как наиболее продуктивный способ для самоопределения свободного индивида. С другой же стороны, в этом ключе мы можем отметить отклонение от просветительской традиции трактовки искусства как единства идеального и реального¹²⁷. Шиллер выводит игру на

¹²⁶ Грякалов А.А. Системотехники образования («истина “борьбы” за истину»). «Фоновые практики» // Философский век. История философии как философия. СПб.: СПб Центр истории идей, 2003. Ч. 1. С. 70.

¹²⁷ Стрельникова Л. Ю. Эстетическое учение Ф. Шиллера об игре в искусстве как ресурс современной западноевропейской литературы: преодоление классики // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2015. №3 (35). С. 123.

уровень романтического противоречия, в котором действующий субъект всегда стремится к идеальному, но сам находится в области реального.

3. 2. Идеалы образования и их реализация в проектах Ф. Шлейермахера (1768–1834) и В. Гумбольдта (1767–1835)

Как уже было указано, немецкая культура начала XIX века претерпела колоссальное влияние политических условий эпохи. В первую очередь это касалось падения Священной Римской Империи и создания Рейнского союза, что свидетельствовало о том, что консолидация немецкого народа происходила под давлением наполеоновской Франции. Такое вынужденное обновление политического устройства не могло не повлиять на внесение корректив в другие сферы общественной жизни, в числе которых было и образование. Но поскольку и эти реформы представляются во-многом вынужденными, постольку немецкому народу предстояло сделать выбор между реакционной, подчиненной существующим условиям и консервативной, устойчивой к переменам образовательной политикой. В числе насущных вопросов также встал вопрос о влиянии национально-языкового аспекта на деятельность образовательных и научных учреждений. Политические задачи современности соединились с потребностью в создании условно автономных образовательных, научных институций и были претворены в жизнь идейным вдохновителем и впоследствии ректором Берлинского университета (1815-1816 гг.) – Фридрихом Шлейермахером.

Данный образовательный проект стал основанием для трансформации не только немецкого образования, но и всей немецкой науки в целом. Прежняя цеховая форма организации университета с делением на тривиум, квадривиум и старшие факультеты уже не отвечала современным вызовам общества и требовала существенной переработки. На этих началах Шлейермахер приступил к

структурному переосмыслению всей системы образования: начиная с целевых ориентиров учебных заведений и заканчивая их отношением к государственному управлению. Это существенно отличает Шлейермахера от мыслителей, преследовавших интерналистский подход к реформированию науки и образования, например от Канта и Фихте.

Указанные мыслители исходят из философского постижения целей науки, исходя из него же они приводят аргументы для всех трансформаций образовательной системы. Кант проанализировал работу университета, чтобы раскрыть необходимость философского факультета. Этот факультет являлся лишь пропедевтической образовательной ступенью, поэтому, ввиду стремительно возросшей дифференциацией других наук, он становится неактуальным в таком виде. Для того чтобы философский факультет оставался идейным центром университета, его работа должна быть посвящена выработке фундаментальных методологических требований к работе других факультетов. Поэтому философский факультет должен преследовать в первую очередь научные цели, а не государственные. Старшие же факультеты, наоборот, потому что государство заинтересовано в подготовке профессиональных кадров (врачи, юристы, теологи). Следовательно, с точки зрения государства, философский факультет не может быть равным по статусу и значимости старшим факультетам¹²⁸.

Взгляды Фихте на цель университета представлены раскрыты в непереведённой на русский язык работе «Дедуцированный план создаваемого в Берлине высшего учебного заведения, надлежащим образом связанного с Академией наук»¹²⁹. В этой работе Фихте акцентирует внимание на том, что реформация традиционного университета возможна только в условиях

¹²⁸ Кант И. Спор факультетов / Собр. соч. в восьми томах. Т. 7. – М., 1994. С. 70.

¹²⁹ Fichte J.G. Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807) // Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke / Hrsg. von I.H.Fichte: 8 Bde. Berlin, Veit & Comp., 1845/1846. Bd. 8. pp. 95 – 204.

модернизации системы преподавания. Изучаемый материал, преподаваемый в форме лекций, не становится проблемным содержанием, а значит излагается как догма. Устроенная таким образом учеба не гарантирует образовательных результатов, потому что студенты в этих условиях могут не понимать содержания, а только запоминать.

Для «возведения, сохранения и расширения здания науки»¹³⁰ научная работа в университете, по Фихте, должна быть пересмотрена. Это касается как самой исследовательской деятельности, так и бытовых условий. Преподавание материала должно стать «непрекращающейся беседой» в духе «школы Сократа»¹³¹, когда знание не преподносится в готовом виде, но предоставляется в форме образовательных задач для самостоятельного освоения. Этим Фихте актуализирует использование эвристического метода в образовании, ведь преподаватель занимает позицию «знающего незнания», выявляющего специфику педагогического метода Сократа, развивавшегося впоследствии Н. Кузанским и Я. А. Коменским. Такой метод позволяет организовать учебу в условиях незнания истины¹³², следовательно, это напрямую влияет на выработку и оттачивание исследовательских навыков у студентов.

Но для реализации заявленного необходима новая система учебного обеспечения студентов. У студентов, согласно этой концепции, должен быть свободный доступ к отраслевым энциклопедиям, которые для них составляют и постоянно совершенствуют преподаватели соответствующих дисциплин. Таким образом решаются две задачи: во-первых, преподаватели занимаются активной научной деятельностью, открывают новое знание затем, чтобы дополнить содержание энциклопедии и обновить содержание читаемого курса; во-вторых, это

¹³⁰ Там же. С. 97.

¹³¹ Иваненко А. А. И. Г. Фихте об университетском образовании // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология, 2017. №4. С. 460.

¹³² Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2007. С. 537.

стимулирует студентов к самостоятельной работе с научными текстами, что опять же обращает нас к необходимости обучать, тем самым, не научным знаниям, а навыкам научного поиска.

Проект университета, по Шлейермахеру, в некотором смысле сочетает идеи Канта и Фихте, с тем лишь отличием, что необходимость реформирования высших учебных заведений он выводит не из философских умозрительных конструкций, а из конкретных социальных вызовов современности. Кант и Фихте в равной степени ещё принадлежат просветительской традиции, поэтому университет для них – инструмент воспитания гражданина к универсальной свободе. Как чистый практический разум, так и «Абсолютное Я», с этой точки зрения, представляют собой морально-этическую абстракцию, выработанную разумом для разума. И Кант, и Фихте пытаются связать цель образования с единым умозрительным законом, который в своем артикулированном состоянии инвариантен. Оба мыслителя выводят свои идеи, используя логику – трансцендентальную, исходя из которой Кант формулирует понятие свободы¹³³ и наукоучение, положения которого Фихте предваряет законами формальной логики¹³⁴. В обоих случаях метод не дедуцируется из понятия, но мысль обосновывается *post factum*. Это свидетельствует о назревшем кризисе философии Просвещения, но и открывает контекстное поле для философии Романтизма.

Шлейермахер же, в отличие от трансцендентальной философии, основывается на том, что абсолютное содержание не нужно дедуцировать, поскольку оно и без того выступает во всем многообразии духовной жизни общества – в искусстве, религии и науке. Будучи теологом по образованию, он написал фундаментальную работу «Речи о религии к образованным людям её презирающим», в которой представил этот способ духовной жизни как

¹³³ Кант И. Критика практического разума – СПб., Наука, 2007. С. 178.

¹³⁴ Фихте И.Г. Основа общего наукоучения//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. I – СПб.: Мифрил, 1993. С. 74.

смыслообразующий для человека, однако для данного исследования большего интереса заслуживает работа «Нечаянные мысли о духе немецких университетов». В ней Шлейермахер актуализировал национальные основы образования, необходимость реструктуризации университетов и наметил основные положительные социальные последствия этих преобразований. В отличие от трансцендентальных философов, он не дедуцировал идею университета, но интерпретировал существующий смысловой и культурный контекст для создания нового конструкта университета.

Это переосмысление Шлейермахер начинает с установления отношения государства и университетского образования, которое основывается на едином языке. Связь национального языка с достижениями национальных гуманитарных наук сложно переоценить, поскольку любые возможные переводы будут в большей или меньшей степени исказить первоначальный, задуманный автором смысл содержания. Именно поэтому Шлейермахер утверждает, что государство должно контролировать гуманитарные отрасли знания для развития национальной науки, достижения которой дополняют культурный и духовный фонд государства. С другой стороны, государству сложнее претендовать на контроль естественных наук, поскольку все они так или иначе используют универсальный математический научный язык¹³⁵.

В таком подходе, затрагивающем языковой аспект проблемы взаимоотношения образования и государства, проявился герменевтический характер теории Шлейермахера, выявляющий глубину его мысли в отношении рассматриваемой темы. Государство «присваивает себе» результаты научной деятельности и защищает право обладания новым научным знанием, преследуя национальные интересы. Таким образом, государство обеспечивает как

¹³⁵ Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. С. 50.

политическую, территориальную целостность страны, так и национальную, духовную, регламентируя сферу науки.

Но поскольку такая деятельность может не косвенно повлиять на научное творчество, постольку может возникнуть конфликт интересов ученых и политиков. Диктуя нормы научной деятельности и устанавливая предписания, государство открыто нарушает научную автономию. В этом пункте Шлейермахер указывает, что подчинение науки политическим целям не должно существенно влиять на содержание и результаты научной работы. К тому же, уровень образованности чиновников, регламентирующих научную деятельность и деятельность учебных заведений, прямо влияет на уровень лояльности и либеральности этих требований к институционализированной науке.

Для определения науки к её целям, для организации научной работы в государстве Шлейермахер выделяет ещё одну точку соприкосновения государства и науки – академию. Этот национальный институт необходим для того, чтобы универсализировать исследовательскую деятельность в условиях растущего многообразия отраслей научного знания. Каждая конкретная наука, занимаясь своим собственным предметом, обособляется от других предметов познания. В этом пункте возникает вопрос необходимости университетов: новое знание вырабатывают деятели отдельных отраслей наук академии, а передают знания школы и гимназии. Поэтому Шлейермахер отводит университету роль института, в котором ученые разрабатывают методические установки для исследовательской деятельности академических ученых и для образовательной деятельности преподавателей¹³⁶.

Идейное сходство представленной образовательной системы Шлейермахера со средневековыми образовательными тенденциями заключается в том, что в обоих случаях университет – концептуальный центр научного знания. Поэтому его

¹³⁶ Там же. С. 76.

прямая задача заключается не столько в ретрансляции научных достижений, сколько в методическом руководстве при выработке новых знаний, основывающихся на актуальном состоянии конкретной науки. В настоящее время эту деятельность называют выработкой компетенций. Научные же компетенции обладают свойствами универсальности, потому что их применение вырабатывается на материале конкретных наук, но ими вовсе не ограничиваются. Научные компетенции уместны одинаково в любой научной отрасли. Получается, что ведущей институцией в научной жизни, её содержательным средоточием в широком смысле слова, выступает не академия, а университет. В школах же Шлейермахер предлагает заниматься тем, что в средние века было свойственно и университетам – преподавать достижения современной науки. Таким образом, образовательный идеал Шлейермахера ориентирован не столько на создание принципиально новой образовательной модели, сколько на устранение недостатков и модернизацию зарекомендовавших себя положительным образом аспектов образовательной системы в существующих условиях.

Тем не менее, таким образом концептуализированный образовательный идеал отвечает не только представлениям об универсализме, но и выступает целостной системой с обоснованной структурой. Во времена Шлейермахера образовательная модель представляла собой череду переходов с одной ступени на другую, однако сама деятельность обучающегося на всех этапах заключалась в одном и том же – получать знания. Ступени же различались между собой только формально: в школах и университетах преподавался материал разной сложности, обучение в школе и университете открывает разные перспективы и так далее. Отсутствие принципиального различия в работе мысли на этих образовательных этапах стало основанием для рождения такого феномена как «вечный студент» или «бродячий студент», поскольку формальный итог получения образования не соотносится с содержательным, а значит получив образование, можно было снова начать получать его в новом учебном заведении. Шлейермахер же обосновывает свою образовательную концепцию как раз через существенные отличия в учебной

деятельности на разных этапах – в школах и гимназиях получают новые знания (Шлейермахер называет их сведениями¹³⁷), в университетах учатся вырабатывать новые знания самостоятельно, в академиях занимаются наукой. Именно такой подход позволяет рассматривать систему как иерархию, поскольку образовательные ступени отличаются не сложностью изучаемого материала, а степенью самостоятельности деятельности познающего по отношению к знанию. Выстроенные в таком порядке учебные заведения имеют равное значение для всей системы, потому что каждая ступень выполняет конкретную задачу в рамках единой структуры.

Следуя этой логике, Шлейермахер отмечает отношение философии и образования: «всякий философский тип мышления, как он выражен в языке, в методе, в способе изложения, присутствует во всяком научном произведении»¹³⁸. Таким образом, философия имплицитно присутствует в любой науке и связывает их все как метод. В этом его проект можно назвать продолжением поиска универсального метода, характерного для научных (в том числе и образовательных) и философских теорий XVII века. Однако, поскольку философия уже имплицитно наличествует во всех частных дисциплинах, постольку, следуя мысли Шлейермахера, её академическое изучение теряет смысл, а её усвоение должно закончиться в университете. Философия в этой системе теряет свою научную нишу. Это связано с тем, что Шлейермахер давал философии инструментальное назначение, представляя её или герменевтикой, или социолингвистическим анализом.

Особое внимание к деталям образовательного процесса в условиях новой системы университетского образования уделил Вильгельм фон Гумбольдт. Его основной задачей была не столько реабилитация немецкого духа (как у «Речей к немецкой нации» Фихте и «Речей о религии к образованным людям, её

¹³⁷ Там же. С. 65.

¹³⁸ Там же. С. 77.

презирающим» Шлейермахера), сколько реализация правительственных реформ Пруссии после наполеоновских войн. Благодаря Гумбольдту движение духа к своей свободе приобрело не столько умозрительный, сколько деятельно-административный толчок. В целях переустройства общества после череды военных поражений, прусское правительство в 1807–1814 гг. лавировало между консервативной и либеральной повесткой¹³⁹. В любом случае, реформаторский курс немецкого народа подразумевал обретение национальной крепости, которую невозможно привнести извне, следовательно, был необходим инструмент, воспитывающий граждан к этой национальной крепости – образование.

Устройство университета как корпорации начало себя изживать, поскольку возникшие национальные интересы оказали влияние на интересы политические, экономические, социальные и мировоззренческие¹⁴⁰. Образование постепенно теряло свою элитарность и начало становиться способом приобщения граждан к социальным вызовам современности. Иначе говоря, воспитание сознательных граждан, обладающих актуальными и востребованными компетенциями, стало первостепенной задачей, обосновывающей как существование высших учебных заведений, так и главную функцию университета – ретранслировать культуру.

Преобразование университета исходило также из того, что первые учебные заведения такого порядка были открыты в позднем средневековье, после Реформации. Образовательная политика немецких университетов нагоняла своих коллег по цеху из других стран, а возникновение высших учебных заведений инициировалось, в первую очередь, органами государственного управления, которые впоследствии претендовали на контроль над своим творением. Гёттингенский университет меньше чем за полвека стал самым большим по

¹³⁹ Например, освобождение крестьян в 1807 году и всеобщая воинская повинность, введённая в 1813–1814 годах.

¹⁴⁰ Налетова И. В. Университет Гумбольдта в динамике развития университетского образования // Вестник ТГУ, 2010. №9. С. 8.

численности студентов учебным заведением в Европе, в то время как Болонский и Сорбоннский университеты ещё представляли собой закрытые организации интеллигенции. Несмотря на стремительные темпы роста, Гёттингенский университет воплощал в жизнь средневековую модель высшего учебного заведения¹⁴¹.

Идеи реформ образования и науки в Германии произрастали из самой немецкой философии. Например, Христиан Вольф начал сознательно импровизировать во время чтения лекций, чтобы сместить образовательный акцент с идеи передачи знания, в пользу побуждения к поиску знания. Проблематизация учебного материала, в противовес нарративу догм и предрассудков преподавателя, выступила основанием для развития исследовательской культуры и, вследствие того, свободной от государства науки. Ф. Шиллер в лекции «Что такое всеобщая история, и с какой целью её следует изучать» (1789) отметил, что деятельность ученого должна быть менее зависима от условий труда, поскольку это выступает существенным противоречием профессиональным интересам учености и прогрессу духовной жизни в целом. И. Г. Фихте во вступительной лекции «О назначении ученого» (1794) отметил, что философия выступает методологической основой всех наук, следовательно она задаёт темпы развития человечества к своей свободе и, следовательно, философия обретает в системе образования первостепенное значение¹⁴². Эти идеи впоследствии будут повторно артикулированы в учениях Ф. В. Й. Шеллинга и Г. В. Ф. Гегеля.

Несмотря на то, что Вильгельм фон Гумбольдт занимал должность начальника отдела образования в Министерстве внутренних дел, в своих реформах

¹⁴¹ Андреев А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России. 2005. С. 165.

¹⁴² Панченко В.А. Философско-теоретические идеи Вильгельма фон Гумбольдта в создании Берлинского университета // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, 2015 №38. С. 337.

он ориентировался не только на национальную компоненту образования, но и на идеи представителей немецкого идеализма. Поэтому, предложенные им образовательные реформы выступают как реакцией на социо-политическую обстановку, так и содержательным переосмыслением всей системы образовательного процесса. Создание Берлинского университета преследует цель не догнать, а обогнать своё время: создать универсальную модель университета в условиях урбанизации и индустриализации. На этой почве он формулирует фундаментальные положения образования в университете: 1) образование не должно определяться прагматическим подходом; 2) любые науки не должны противоречить теоретическому, фундаментальному знанию; 3) гуманитарные науки воспитывают свободную личность¹⁴³.

Схоластические методы преподавания, согласно мысли Гумбольдта, мешают продуктивному взаимодействию образования и науки, потому в новом университете на первый план выходит совместная исследовательская деятельность студентов и преподавателей. Такой способ организации научной работы решает две задачи: студенты обретают компетенции ученого, преподаватели получают посильную помощь в научных исследованиях. В ответ на примат прикладных дисциплин над образованием Гумбольдт предлагает компромисс – университету обеспечивается академическая свобода при условии, что он работает в интересах страны. Поэтому университет не должен отказываться от массового выпуска обученных служащих из стен образовательного учреждения, но это оправдывается не государственными, а образовательными задачами университета. Таким образом, университет становится профессиональным, культурным и научным центром немецкой интеллигенции, которую государство обеспечивает без всякого посягательства на автономность содержательной деятельности института.

По политической повестке Гумбольдт вступает в дискуссию с Шлейермахером в вопросах подразделения институтов высшего образования. Как

¹⁴³ Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. С. 52.

уже было указано, академия в данной концепции последнего контролирует научное знание, а университет становится образовательным учреждением для обучения ученых, новых научных кадров. Гумбольдт же считает, что труд ученого должен быть посвящён не только публикации научных достижений, но и постижению избранной отрасли науки заново в преподавании её студентам¹⁴⁴. Это подчеркивает необходимость открытости научного мышления в отличие от средневековой герметичности. Ученый, по мнению Гумбольдта, должен выступать не только хранителем знаний, а, в первую очередь, профессионалом, способным преподавать материал и перерабатывать его в соответствии с конкретными учебными и научными задачами.

Однако перенесение задач производства и воспроизводства научного знания в университетах ставит под вопрос необходимость академий как образовательных и научных институтов. В своей концепции Гумбольдт отводит им арбитражную функцию в вопросах степени научности и достоверности исследований. В то же время университетские преподаватели вырабатывают новое знание и обучают этому студентов. Отсюда следует способ пополнения кадров, предлагаемый Гумбольдтом: университеты приглашают учёных к преподаванию в соответствии с нормативными распоряжениями правительства, а академии пополняются из состоявшихся университетских кадров, исходя из научных интересов ученого сообщества. Таким образом автономность университета в этой образовательной модели условна, ведь она тесно соотносится с интересами государства, а также с интересами академического сообщества. Это в очередной раз актуализирует вопрос о национализации науки, так как ученые университетов реализуют две государственные задачи: развивают национальное образование как институт,

¹⁴⁴ К. В. Ф. Гумбольдт. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. пер. С. Шамхаловой, 2002. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (дата обращения: 05. 06. 2022).

социализируют и интегрируют в научно-исследовательскую жизнь молодых исследователей.

Подводя итог, можно отметить, что данный проект университета впервые в истории претендовал на комплексность и системность деятельности всех институтов образования. Прежние формы образовательных учреждений так или иначе были связаны со схоластической традицией несмотря на то, что ещё в XVII веке Ян Амос Коменский указывал на вышеуказанную образовательную тенденцию. Этот корневой сдвиг прямо свидетельствует о мировоззренческих установках как немецкого народа, так и его ведущих представителей в лице правительства и ученой интеллигенции. Религия перестаёт быть краеугольным камнем для духовной культуры, становясь одной из её форм, но уже не тотальностью. Образование же начинает в большей мере ориентироваться на идеалы научного постижения действительности, во всем его многообразии дисциплин и направлений. Ко всему прочему образование обретает непосредственную цель, регулируемую государственными органами управления. Иначе говоря, система образования становится ориентированной на планируемый результат, в первую очередь компетентностный на различных этапах (школа, университет, академия), как следствие – в научной работе, где указанные компетенции могут быть правильно применены.

Просветительские стратегии концептуализации образовательного идеала были напрямую связаны с постижением действительности в акте мышления. Образовательный же идеал с точки зрения философии романтизма находится на стыке реального и идеального. Романтики постулируют идею творчества, преобразования, существующего в нечто новое, соответственно акцентируют свое внимание в большей степени на креативности, нежели чем на просветительской дескрипции. Такой переворот касается в первую очередь понятия «Bildung», принимающего в романтической традиции новые коннотации и смыслы. «Bildung» просветителей, в частности у Канта и Фихте – «развитие природных задатков и

способностей»¹⁴⁵ в целях развития общества к его нравственным целям. Для романтиков же это смысловое поле расширяется и образование становится синтезом общественного и индивидуального, становлением формы и её преобразованием, объективным и личностным одновременно.

У Шиллера «Bildung» выступает основанием для существования нравственного государства, поскольку в естественном государстве эта образованность доступна лишь интеллектуальной элите. Поэтому образовательный идеал Шиллера вступает в конфронтацию с идеалом критической философии. В учениях Канта и Фихте явно выступает дуализм природы и духа, который также отражается на дуализме, или как называл это Шиллер, расколе личности. Существенным оказывается то, что трансцендентальная философия раскрывает образовательный идеал как последовательность процедур, ведущую индивида к объективному результату. Шиллер же отмечает, что образование личности — это целостный процесс, в котором не может быть противопоставления между субъективным и объективным, потому обращается к концептуализации игры как смыслообразующему элементу своего учения. Только в игре, через эстетическое воспитание формируется гармоничный человек, не абстрактный и обезличенный как в трансцендентальной философии.

В противовес Шиллеру, наметившему лишь концепт нового образования индивида, Шлейермахер и Гумбольдт создают и претворяют в жизнь проект новой образовательной системы целого общества. В данном случае, мы можем судить о том, что основанием для таких непохожих результатов являются расходящиеся философские вопросы в поле поиска мыслителей. Шиллер выводит реформаторский образовательный идеал, в этом смысле как просветитель, из целей общества и нового взгляда на них. Шлейермахер и Гумбольдт обращают внимание на точки развития уже существующей системы, отмечают проявляющиеся

¹⁴⁵ Черничкина А.А. О понятии Bildung в философии культуры немецкого романтизма // Вопросы философии, 2016. № 3. С. 73.

дефициты, устанавливают причинно-следственные связи и формируют свой образовательный идеал, основанный на реорганизации наличествующих образовательных учреждений. Это и приводит к тому, что внимание мыслителей заостряется на определении задачи науки в системе духовной культуры конкретного общества. В этом проекте аксиологический аспект смещается от творческой личности к учености, как результату становления творческих личностей.

Однако, поскольку предметом мысли в этом конструировании образовательного идеала выступает государство, наука и их отношение, постольку мы можем заявлять о том, что формирование этого образовательного идеала основано на философском методе, но не предмете. Шлейермахер обращается к герменевтике, реконструирует определённое содержание и включает его в уже существующий контекст. Так университет превращается из цеховой системы в национальную институцию, в которой наука выступает лишь частным феноменом, структурно сопрягающимся с высшими целями государства.

4. ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФСКИХ СИСТЕМАХ (НЕМЕЦКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 19 ВЕКА)

4. 1. Создание научного метода в философии тождества и обоснование цели философского познания (Ф. В. Й. Шеллинг) (1775–1854)

Раннее философское творчество Фридриха Вильгельма Йозефа Шеллинга почти полностью посвящено решению того круга гносеологических проблем, которые очертил И. Г. Фихте. Оба философа стараются завершить систему философского знания, в котором будет иметь отражение любое полученное знание частных, нефилософских наук. Несмотря на то, что такой продукт философского творчества в законченной форме принадлежит Гегелю, Фихте и Шеллинг внесли значительный вклад в объединение и обоснование корпуса научного знания.

Наукоучение, представляющее собой синтез результатов критической философии Канта и фундированности в положениях формальной логики, должно было стать лишь средством в создании руководства к научному познанию¹⁴⁶. Синтетическое знание, сформулированное на основе связи положения и противоположения, стало фундаментом для наукоучения и первой попыткой реализации универсального научного метода. В то же время, логические категории, положенные в основу философии Фихте, не развиваются к определению положений частных наук в системе научного знания. Практическая сфера, представленная в популярных работах и лекциях, также не была развита систематично до заявленного результата. С одной стороны, это может объясняться тем, что Фихте не успел изложить свои философские открытия в законченной

¹⁴⁶ Фихте И.Г. Основа общего наукоучения// Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. I. – СПб.: Мифрил, 1993. С. 73.

форме, с другой стороны, тем, что философский метод остался субъективным несмотря на то, что полагался как абсолютный.

Фихте намеренно абстрагировался от определенности опытного познания, чтобы затем рефлексивно развить научный метод средствами формальной логики. Поэтому несмотря на то, что основоположение наукоучения артикулировалось как тождество содержания и формы, оно осталось лишь формой. Фихте определил мышление как акт достоверный непосредственно, в котором самополагание Я в своём действии тождественно самосозерцанию Я. В то же время мышление предмета подразумевает выход из тождества в пользу Не-Я, в котором интеллигенция занимается не собой, а предметом мысли. Поэтому тождества предмета и познающего в философии Фихте не получается. Следовательно, в этих условиях остаётся невозможным переход от самосознания к сознанию предмета. Субъект–объектный принцип Фихте остаётся неразвитым, поскольку переход от абстрактного определения сознания к абсолютному содержанию не дедуцируется из него. Впоследствии эта философская задача будет реализована в научном методе Ф. В. Й. Шеллинга, а затем Г. В. Ф. Гегеля.

Шеллинг формулировал начала научного метода, исходя из абсолютного знания, в частности, определяя отношение субъекта к объекту в акте мышления. Всякое знание, которым обладает человек, – совпадение субъективного и объективного, иначе говоря, совпадение представлений о предметах с самими предметами¹⁴⁷. Все субъективное в совокупности – интеллигенция, противостоит всему объективному – природе. Исходя из этого следует, что интеллигенция представляет, а объективное выступает представляемым для мысли содержанием. Поскольку оба элемента процесса познания одинаково необходимы, постольку Шеллинг отказывается от того, чтобы выделить один из них в качестве доминанты. Но, поскольку для начала познания необходима предпосылка, полагаемая как определяющий элемент для последующего обоснования всей системы, постольку

¹⁴⁷ Гегель Г.Ф.В. Лекции по истории философии – СПб., Наука, 2006. – Т.3. С. 543.

необходимо определить изначальное основание: раскрывать субъективное через объективное или объективное через субъективное.

Это противопоставление является фундаментом научного знания, которое в условиях обозначенной дуальности, способно объять универсум и объяснить его исходя из философских положений. Два намеченных направления ведут к познанию действительности, но их предельные основания необходимы для того, чтобы определить бытие как абстрактную объективность или субъективность. Трансцендентальная философия, исходящая из субъективного в целях постижения объективного, нацелена на разрешение вопросов о представлениях и представляемом, исходя из субъективных возможностей познающего. Натурфилософия, наоборот, представляет субъективное как часть объективного процесса, стремится положить природу как данную для познания. Выявленная методологическая противоположность субъективного и объективного не преодолевается, в этом смысле, кантовским «чистым разумом». Тем не менее, это единство достигается в искусстве, в котором Я полагает себя в продукт своего творчества и этим становится объективным. Это положение сближает Шеллинга с романтиками в теоретическом положении.

Шеллинг называет природу окаменелым интеллектом, который полагает себя самого объектом для себя. Природа, по Шеллингу, стремится осмыслить себя как предмет разума, но выведение сознания и самосознания из природного мира остаётся неразрешённой задачей. Поэтому Шеллинг конструирует особый философский метод, основанный на индифферентном тождестве субъекта и объекта, единстве бытия и мышления, которое он называет абсолютным разумом.

Представляя это тождество как переход мышления в бытие и бытия в мышление, Шеллинг сталкивается с проблемой опосредованности познания мыслью, в котором бытие и мышление не тождественны. Неабсолютный метод познания абсолютного тождества осуществляется, таким образом, только рассудочным путём, на котором фиксируются формы, но не объясняется

необходимость этих формообразований. Философский абсолютный метод оказывается неосуществимым, поскольку тождество интеллигенции и природы не подразумевает их саморазличения. Поэтому Шеллинг считает, что для осмысления абсолютного содержания требуется божественное откровение, которое только затем предстоит интерпретировать и трактовать.

Реализуя свой философский замысел, Шеллинг описывает систему университетского образования, в которой пытается вывести из единого принципа место всех частных наук. В нём, по задумке мыслителя, науки обретут свои задачи и методы, а новое университетское сообщество будет развиваться в едином поле духовной культуры¹⁴⁸. Схожий с фихтевским образовательный сюжет единой науки как основоположения для остальных наук у Шеллинга приобретает иную окраску. Для Фихте наукоучение является фундаментальной методологической базой для прочих наук, дополняющих своими открытиями общий корпус наукоучения. Посылка субъективного идеализма положить законы разума как всеобщие критиковалась Шеллингом – в этом ходе он видел то же, что проделывали все представители метафизики в философии Нового времени. Именно поэтому своё объяснение примата философского знания над другими его видами он объяснял исходя из положений философии тождества.

Наука, являющаяся отражением Вселенной (Абсолютного Тождества)¹⁴⁹, включает в себя другие не агрегирующим образом, а определяющим во всех смыслах этого слова. Поскольку Абсолютное Тождество едино, постольку все науки, так или иначе, имеют дело с его проявлениями. Так Шеллинг объясняет свою попытку указать наукам их предназначение через их связь с общим для всех наук предметом – Абсолютом. «Таким образом, в то время как Канта интересовал вопрос о порядке наук в университете, а Фихте – вопрос о направлении и методах

¹⁴⁸ Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 54.

¹⁴⁹ Там же. С. 55.

университетской науки, Шеллинг пытается объединить эти вопросы университетских наук и образования под единым руководством философского знания»¹⁵⁰, – пишет об этом И. Л. Фокин.

Следуя логике Шеллинга, то есть, выводя цель философского познания, необходимо отметить то, каким образом Абсолют может быть познан вообще, ведь неабсолютность человеческого разума ведёт к выводу о невозможности постижения Абсолюта. Поэтому абсолютное тождество, полагает Шеллинг, может быть доступно разуму только в том случае, если оно в себе имеет потенцию быть познанным. Развивая эту мысль, мы имеем уже не просто Вселенную, а то всеобщее, суть которого есть его познание и, в то же время, самопознание. Субъект-объектная концепция всеобщего, которую Шеллинг продолжил развивать вслед за Фихте таким образом, получает необходимый толчок к следующей конфигурации – самостоятельный субъект-объектный акт, интеллектуальное созерцание (самосозерцание Абсолюта)¹⁵¹. Любые привнесения содержания в Абсолютное извне невозможны – все дедуктивные веяния Нового времени (вплоть до Фихте) Шеллинг окрестил эмпирическим рассудком, который стремился к постижению причин и следствий, вместо того, что предлагается вместе с абсолютным методом познания.

Постулируя в качестве отличительной черты философского познания интеллектуальное созерцание абсолютного как стремление Абсолюта к самосозерцанию себя, в том числе, – и в мире явлений, Шеллинг устанавливает действительный (в отличие от Фихте) субъект-объектный принцип. Но поскольку суть явлений есть деятельность самораскрытия Абсолюта, постольку методом его научного постижения выступает конструирование – установление каузальных

¹⁵⁰ Фокин И. Л. Система университетского образования Канта, Фихте и Шеллинга. Вестник РХГА, 2010. №11 (3). С. 94.

¹⁵¹ Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мирб», 2009. С. 59.

связей, в противовес дедуктивным выводам, извлекающим новое содержание из наличного. Коль скоро кроме Абсолюта ничего не существует, то не существует возможности обогатить его существенно новым содержанием, а значит необходимо только установить телеологические закономерности между наличествующим. Следуя этой логике, происходит дедукция частных дисциплин из всеобщего, абсолютного, философского знания. Всеобщее дифференцируется и частные науки, как способы его познания, получают свои первые определения, следуя которым одни занимаются реальным (природой), а другие идеальным (историей). Индифферентным единством указанных направлений, по Шеллингу, стоит заниматься теологии, а именно познанием единой самораскрывающейся Божественной Сущности.

В таком предполагаемом делении, которое впоследствии определит отношение факультетов, философия, с одной стороны, теряет своё особое положение. Все науки так или иначе заняты научным познанием Абсолюта, потому философия рассеяна в научных направлениях. Но, с другой стороны, именно этим шагом Шеллинг и определяет отношение философии к другим наукам – любое познание (истинное) является в своём корне философским. Шеллинг, таким образом, представляет модель нового университета двумя способами: университет без факультетов или университет без философского факультета.

Ко всему прочему роль абсолютного знания и деятельности по его культивации в философии Шеллинга также приобретает особенный экзистенциальный статус. Мышление Абсолюта есть мышление безусловной сущности – Бога, а философия, следуя этой мысли, есть постижение логики самораскрытия этой сущности. И поскольку самораскрытие Абсолюта происходит во времени, постольку и сама историчность особенного момента, факта истории, оказывается обнаружением особенной стороны Бога, в котором каждый момент

абсолютен¹⁵². Основываясь на идее, что человек есть образ и подобие Бога, Шеллинг развивает ту мысль, что единение с божеством (обожение) не только следствие разумности и свободы субъекта, но и его сущностное основание этой деятельности. Таким образом, только через человека и через познание реализуется действительность Бога. Дополненная этим религиозно-антропологическим сюжетом образовательная концепция Шеллинга обретает большую общечеловеческую значимость, однако сохраняет свою актуальность лишь для тех образовательных идеалов, которым более всего соответствует дух протестантизма.

4. 2. Начала научного познания в философии Г. В. Ф. Гегеля: следствия для образовательных стратегий (1770–1831)

Георг Вильгельм Фридрих Гегель развил философию Фихте и Шеллинга, тем самым завершив систему философского знания своим учением о субстанции-субъекте. Субстанция, выступающая абсолютом, должна быть как началом своей деятельности, так и её результатом. Но, в отличие от Шеллинга, Гегель раскрывает не только ступени различения абсолюта из тождества бытия и мышления, но и причину, благодаря которой субстанция начинает это движение. Гегель утверждал, что абсолютное тождество содержит в себе потенцию к саморазличению, а значит субстанция не тождественна самой себе. В противном случае, предмет её действия был бы ею самой, но субстанция, переходя в своё иное, начинает относиться к нему как к предмету и, таким образом, постигает себя и постигает как абсолютное. Такая отрицательность отношения к себе выступает источником для действия, которое проходит все определённости отношения мышления и бытия затем, чтобы бытие стало мыслью, а мысль стала бытием. Это тот философский метод, который

¹⁵² Протопопов И. А. Образование как принцип единства божественной и человеческой природы в философии Шеллинга и Гегеля // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. №3. С. 97.

благодаря снятию конечности определённости даёт субстанции как субъекту возможность к развитию, чтобы она обрела себя как иное себе и сделала это содержание своим. «У Гегеля в его диалектике обнаруживаем аналогичный Коменскому интерес к триаде бытие, ничто, становление»¹⁵³, – пишет Долежел. Так предмет философского знания определяет метод философского познания, который обретает логику раскрытия собственного содержания в движении от начала философии к её результату.

Субстанция может развиваться только в такое содержание, которое может быть освоено только абсолютным методом, проходя все ступени снятия собственного содержания. Эта философская система выступает развитием содержания из абсолютной идеи, разворачивающейся как абстрактное единство формы и содержания к конкретному единству. Однако прохождение этапов снимая фиксирует этапы собственного различения.

Этапы развития философской системы, три её составные части в совокупности открывают особые проявления понятия. Становление абсолютного как понятия представлено в «Науке логики», в котором определённости бытия и мышления сняты и раскрыты в научном логическом методе. В философии природы абсолютная идея полагает себя как иное себе, следуя логической необходимости. В философии духа абсолютное развивается из природной необходимости к своей истине в понятии. Таким образом выстроенная система философского знания претендует на логическое завершение абсолютного идеализма. И. Кант раскрыл проблему возможности познания в понятиях, И. Г. Фихте приложил усилия для систематизации познания в русле научного метода, который был развит в

¹⁵³ Doležel Alois. Komenského klíč k rozmachu poznání a vzdělávání (Ключ Коменского к расширению знаний и образования // Jan Amos Komenský. Odkaz kultury vzdělávání. Johannes Amos Comenius. The legacy to the culture of education. usporadali: Svatava Chochořová, Marketa Panková, Martin Steiner; redaktori, Petra Holovková, Marie Chrobáková, Magdalena Faltusová. Praha, 2009. p. 133.

натурфилософию и трансцендентальный идеализм Ф. В. Й. Шеллингом и завершен философской системой Г. В. Ф. Гегеля

Таких же системных взглядов Гегель придерживался относительно вопроса образования. Несистемное образование, как и несистемная наука не может иметь системного результата. Следуя этой мысли, Гегель критикует устоявшуюся модель (как педагогическую, так и научную), оперирующую образовательными средствами как формой для овладения определённым корпусом изучаемого материала¹⁵⁴. Мышление, равно как и его продукты, может изучаться только мышлением, поэтому необходимость тождества формы и содержания выдвигается на первый план образовательной концепции Гегеля. Так, философия, как самая абстрактная форма отношения мышления к самому себе, должна предшествовать изучению частных наук, коль скоро частные науки познают свой предмет уже опосредованным способом. Делу философии больше подходит логика, содержащая в себе всеобщее во всеобщей форме. Природа и дух, конкретное всеобщее, являются неотъемлемыми частями всего объёма материала научного познания, но, в то же время, сами как реальность идеи выступают в себе всеобщим. Изучение частных наук без изучения предшествующей истории и методологии мысли Гегель видит нерезультативным для науки в целом, ведь каждый исследователь (как и обучающийся) будет конструировать собственную систему знания о всеобщем, а не пополнять общее научное достояние¹⁵⁵.

Другой стороной образовательной концепции Гегеля является разделение теоретического и практического образования, где первое служит целям научения вынесению суждения, а второе – научению следованию размерности в

¹⁵⁴ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 1. Сост., общая ред. и вступит, статья А. В. Гулыги. М., «Мысль», 1970. С. 422.

¹⁵⁵ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 1. Сост., общая ред. и вступит, статья А. В. Гулыги. М., «Мысль», 1970. С. 423.

удовлетворениях потребностей¹⁵⁶. Несмотря на то, что данные установки представлены им в пропедевтическом философском курсе для гимназистов (в частности, для младших классов), они даже на этом этапе имеют уровень обоснованности, не уступающий, в том числе по содержанию, фихтевским наставлениям уже зрелой публике. Теоретическое образование, нацеленное на воспитание рассудка, должно не только определить формальные возможности мышления, но и направить их на сущность любого умопостигаемого предмета. Как выражается Гегель, «противоположностью неумения судить является манера судить обо всём чересчур поспешно, без понимания. Такое торопливое суждение основывается на том, что становятся на одностороннюю точку зрения, берут один аспект и тем самым упускают из виду истинное понятие вещи, не обращают внимания на остальные аспекты. Образованный человек знает в то же время границы своей способности суждения»¹⁵⁷. Воспитанный рассудок, знающий свои пределы, сталкивается с необходимостью начала диалектического мышления в противовес метафизическому, исследующему причины.

Так, изучение в гимназиях философии, в частности диалектического мышления, должно решать проблемы несамостоятельности мысли и ограниченности суждений. Но в учении Гегеля этот вопрос освещён противоречиво. С одной стороны, изучение философии невозможно без изучения истории философии – поступательного движения философской мысли к развитости идеи¹⁵⁸, с другой стороны, её преподавание в стенах гимназии оказывается невозможным. Историко-философскому материалу должна предпосылаться

¹⁵⁶ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 2. Сост., общая ред. и вступит, статья А. В. Гулыги. М., «Мысль», 1971. С. 62.

¹⁵⁷ Там же. С. 63.

¹⁵⁸ Гегель, Г. В. Ф. Лекции по истории философии в 3-х тт. Кн.1 / Г. В. Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1993. С. 93.

спекулятивная идея, в противном случае философия станет филодоксией¹⁵⁹. Попытки предварительного обзора сущности философского мышления были предприняты Гегелем и запечатлены в работе «Философская пропедевтика», но раскрыты ранее в полной мере в работе «Феноменология духа».

Поскольку «Пропедевтика», в отличие от «Феноменологии», не была опубликована при жизни Гегеля, остаётся предположить, что начало философии для гимназистов осталось у него нерешённой задачей. В «Феноменологии духа» предпосылание идеи носит ассерторический характер, но с условием полного её раскрытия в ходе явления сознания самому себе. Сознание ещё не знает себя, но знает о своем наличии, а путь его становления выступает и как субъект, и как предмет, и как главное средство в формообразовании опыта сознания¹⁶⁰, что является главной сложностью для понимания, но вместе с тем и принципом саморазвития субъективного духа. Своей миссией «Феноменология» всё же несколько отличается от «Пропедевтики», ведь первая вводит в логическую науку¹⁶¹, а вторая – в занятие философией в целом.

Но «Феноменология» не может выступать исключительным началом философии как науки. Будучи одним из моментов субъективного духа, «Феноменология» открывает сознанию его сущность и потенции, но не раскрывает сущности научного метода, не определяет сознанию его объективное место в системе научного знания. Сознание, узнающее себя как предмет, создает в ходе пути самораскрытия для себя одну из предпосылок философского познания –

¹⁵⁹ Макухин П.Г. Актуальность идей И. Г. Фихте и Г. В. Ф. Гегеля о месте и роли философии в университетском образовании в контексте перспективы перехода к информационному обществу // ОмГТУ, 2014. №5. С. 180.

¹⁶⁰ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа/ Пер. с нем. Г.Г. Шпета. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2014. С. 59.

¹⁶¹ Муравьев А. Н. Философия и опыт: Очерки истории философии и культуры. – СПб.: Наука, 2015. С. 85.

абсолютное знание, в котором дух выступает понятием, а понятие духом¹⁶². Прежде и Шеллинг разрешал проблему противоположности субъекта и предмета путем концептуализации интеллектуального созерцания самодвижения Абсолюта. Но в таком случае ближайшие определения субстанции как самотождественной и самодостаточной указывают лишь на аксиоматический подход к постулированию умозрительного первоначала. В случае же феноменологического самоопределения, в котором мысль обнаруживает себя как истину, а истина выступает в форме мысли – обосновывается возможность научного познания, т.е. феноменологическое начало философии. Наука как способ познания содержит в себе мысль потому, что она сама есть мысль¹⁶³. Система научной, чистой мысли представлена Гегелем в работе «Наука логики», в которой диалектический метод становится объективным мышлением.

Отличие «Науки логики» от феноменологического введения, главным образом заключается в том, что итог феноменологии, чистое знание, выступает необходимой предпосылкой абсолютного знания. В этом кроется ещё одна трудность, ведь философия как наука берёт чистое знание (понятие науки¹⁶⁴) только как предпосылку, развивая её в самодостаточное основание, в котором опосредствование объекта субъектом наличествует в уже снятой форме. Так, чистое знание как результат феноменологического рассмотрения сознания является непосредственным принципом научного, логического начала. Поэтому чистое бытие как абстрактная непосредственность – тоже всего лишь отправной пункт научного познания, требующий своего дальнейшего определения.

¹⁶² Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа/ Пер. с нем. Г.Г. Шпета. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2014. С. 448.

¹⁶³ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., «Мысль», 1974. С. 39.

¹⁶⁴ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., «Мысль», 1974. С. 56.

Этот диалектический ход фиксирует следующие заключения: начало философии как науки не исходит из единичного, будь то любой эмпирический факт или их обобщение, но фокусируется на всеобщем основании феноменологической активности сознания; полученная непосредственная посылка – чистое бытие – содержит в себе непосредственное отношение познающего и познаваемого, но требующее своего развития от абстрактного к конкретному; предмет философии не предзадан, а потому его развитие, равно как и обоснование первоначального основания, выступает только в ходе раскрытия этого движения от абстрактной неразличенности предмета в себе к содержанию, сути знания, что есть безусловный метод научного познания.

Следующее введение в область философского знания представлено в «Энциклопедии философских наук» и обосновано необходимостью изложения системы «мыслящего рассмотрения предметов»¹⁶⁵. Гегель указывает, что несмотря на то, что философия имеет своим предметом истину, последняя выступает в своей чистой форме – Боге, а вместе с тем и в явлениях природы и духа – сфере конечного существования¹⁶⁶. Мышление как инструмент постижения истины также не выступает исключительно в своих чистых формах (что было раскрыто, в том числе, в «Феноменологии духа»), но содержит в себе в снятом виде предшествующие способы освоения действительности. Именно через непосредственность чувства, затем – созерцание и представление мышление открывает себя как постижение истины в понятии – наиболее конкретном, но в то же время опосредствованном. Оказывается, что в зависимости от способа познания предмета для сознания может различаться то содержание, которое мысль стремится сделать своим. Следовательно, мышление в понятиях – снятие чувств, созерцаний и представлений в форму мысли.

¹⁶⁵ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., «Мысль», 1974. С. 85.

¹⁶⁶ Там же. С. 84.

Если вернуться к предмету данного рассмотрения, то введением в систему научного философского познания выступает «Энциклопедия», излагающая лишь «начала и основные понятия отдельных наук»¹⁶⁷, в изложении которой каждая часть является самостоятельным отдельным научным элементом системы и системой в себе. Философия в данном случае не является агрегатором научного материала, но определяющим системообразующим фактором отношения этих наук¹⁶⁸. Так «Энциклопедия» включает в себя и «Науку логики» и «Феноменологию духа» с той лишь оговоркой, что здесь они обозначаются как части логической науки и науки о субъективном духе соответственно. То есть в корпусе энциклопедического изложения они занимают место уже упомянутых самостоятельных элементов системы научного знания. Это ещё раз возвращает нас к близости подходов Шеллинга и Гегеля, ведь, следуя их идее, все науки в корне должны быть философскими – иметь дело с предметами мысли. Даже эмпирические науки, имеющие своими плодами рефлексию опыта, обобщение и выявление закономерностей, в своей направленности стремятся к очищению содержания всеобщего от переменных, случайного. Таким образом, «Энциклопедия философских наук» представляет собой второе введение в философию как систему научного познания.

Третье введение в философию у Гегеля и, с точки зрения данного исследования, наиболее значимое в педагогическом отношении – «Лекции по истории философии». Предпосылаемое понятие философии обосновывается Гегелем в его исторической ретроспективе, то есть научное изложение предмета должно следовать из обзора всех прежних способов. Так, история философии является движением философских форм познания, которые Гегель

¹⁶⁷ Там же. С. 101.

¹⁶⁸ Там же. С. 373. Гегель отдельно указывает на не подчинённость, а существенную связь философии с науками о природе и духе. Дух узнает через природу логическую идею, но сам выступает только опосредствованным природой, разворачивающей собой логическую идею. Логическая идея – абсолютная субстанция и того, и другого.

систематизирует в последовательное изложение учений и их критику¹⁶⁹. Результат истории философии, как следует из указанного выше, – понятие философии, которое требует своего уже научного, а не исторического развития. Этот шаг обосновывает необходимость занятия философией как наукой, с использованием философского метода для познания соответствующих содержанию форм мысли. Таким образом, история философия является самым несовершенным введением в изучение философии, ведь необходимость философского познания в своём понятии развивается в лекциях стихийным способом, а значит и развитие может быть исключительно историческим, а не философским. С другой же стороны, данный труд позволяет отсеять от философии как науки всё, что к ней относится только опосредованным образом. Идеи, высказанные Гегелем в этих лекциях, встретили критику и встречаются её до сих пор в тех пунктах, в которых больше прочего философия «очищена» от всего ей постороннего и привходящего¹⁷⁰. Эти ключевые срезы касаются в первую очередь двух вопросов – существования восточной философии и отношения философии и религии.

Гегель исключил из своего изложения философии мудрость Востока, определяя ей место знания, но не познания субстанции – все существующие представления и их рефлексия подразумевают непосредственное отношение, в противовес философскому, опосредованному мышлению. Этим определяется и роль познающего субъекта, высшим достижением которого может быть только соответствие, подчиненность, включенность в действие непостижимой стихии¹⁷¹. Схожая по внешним атрибутам рефлексия ошибочно ставится в ряд с философией,

¹⁶⁹ Давыдов А.В. Анализ взглядов Г. В. Ф. Гегеля и Э. В. Ильенкова по вопросу сущности истории философии//Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, 2010. № 14. С. 28.

¹⁷⁰ Жапаров Дурболон. Критика критики Гегелем восточной философии // Наука, техника и образование, 2016. №. 2 (20). С. 104.

¹⁷¹ Гегель Г.Ф.В. Лекции по истории философии – СПб., Наука, 1993. – Т.1. С. 145.

тем самым можно судить о методичности мыслителей, утверждающих за «восточной философией» соответствующий статус.

Гегель так же выносит за скобки религиозную философию как науку, обосновывая это схожим образом. Коль скоро целью религии является отношение к абсолютному, высшей силе, то она схожа с философским постижением действительности. Разница пролегает лишь в способе этого отношения; если для религии он остаётся в форме представления¹⁷², то для философии это отношение выступает понятием. Попытки выражения отношения субъекта и абсолютного в форме понятия были предприняты средневековыми мыслителями, в частности схоластами, однако их несовершенство с точки зрения философии заключено в том, что такие размышления были заключены «между Сциллой и Харибдой» безусловного основания и безусловного результата этих мыслей. Они, таким образом, претендовали лишь на предикативные определения сущности высшей субстанции. С другой стороны, религии противоречит идея постижения абсолютного в его сущности, поэтому отношение философии и религии существует только в форме философии религии и теологии.

Корпус работ Гегеля, рассматриваемый с этой точки зрения, предстаёт перед нами как особенная образовательная концепция, цель которой не просто перевести философию в статус науки, но и сделать её при этом максимально методичной. Каждая работа, представляющая собой герметичное целое, в то же время отвечает задачам философии лишь отчасти. Причин тому можно выделить несколько. С одной стороны, мы имеем дело с мыслителем, включившим содержание всей предшествовавшей философии в единую систему. С другой стороны, сама сложность системы подразумевает, что её понимание (выражаясь языком Гегеля «её понятие») развивается только из методичного освоения взаимосвязанных частей, но понятие философии выступает в каждом из них в равной степени. Таким образом, изучение философии Гегеля не приобретает черт строгих технологичных

¹⁷² Там же. С. 117.

последовательностей. Наоборот, благодаря этой системе мы имеем контекстное поле, в котором каждый элемент является и самодостаточным, и в то же время дополняющим другие.

Шеллинг и Гегель подошли к концептуализации образовательного идеала через определение места философии как науки. Философское знание выступает в их учениях как фундаментальное начало любой науки, поэтому состояние учености напрямую зависит от способа отношения к философии как науке. Шеллинг разворачивает свою систему через раскрытие Абсолюта, исходя из тождества бытия и мышления как теоретической предпосылки. Но поскольку постижение этого процесса требует абсолютного метода, постольку философское знание остаётся в пределах фиксации явлений в истории и её интерпретации. Это абстрактное тождество бытия и мышления не имеет в себе интенции к саморазличению на другие формы, поэтому раскрытие Абсолюта происходит лишь в умоглядных конструкциях Шеллинга. Этим же определяется место философского факультета в проекте университета: либо все факультеты являются философскими, либо философский занимает первостепенное значение для остальных. Иначе говоря, Шеллинг намечает проблематичное содержание в философии как науке, которое сказывается на его выводах из учения. С одной стороны, философия является фундаментом любого познания, с другой стороны, она является средством интерпретации без субстанциальной необходимости.

Напротив, Гегель разворачивает свою систему исходя из того, что само познание, в частности философское, имеет субстанциальный характер. В процессе познания противопоставление субъекта и объекта снимается: дух познает себя, открывая своё духовное бытие как основание для познания. Принцип «субстанция-субъект» определяет то, что «Bildung» является движением по ступеням развития всеобщего духа (*die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes*) и по его историческим формам (*Geschichte der Bildung der Welt*). Этот процесс происходит благодаря научному познанию, которое по своей сути философское. Таким образом концептуализированные образовательные идеалы в системах Шеллинга и Гегеля

обращают наше внимание на то, что образование в отрыве от философского познания нецелесообразно, что впоследствии не раз повлияет на обращение педагогической мысли к философской для обоснования собственных начал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования были решены следующие **задачи**:

1. Проанализированы предпосылки формирования образовательных идеалов в европейской философской и педагогической мысли XVII-XVIII вв.

2. Определена специфика отношения концепции нравственного воспитания и трансцендентальной философии на основе сравнения учений И. Канта и И. Г. Фихте.

3. Выявлено своеобразие и философский замысел эмпирически ориентированной педагогики Гербарта как формы педагогики рационализма и психологии ассоцианизма начала XIX века в ее связи с идеями немецкой классической философии (И. Канта и И. Г. Фихте).

4. Проведён параллельный анализ философских и образовательных идей для выявления форм мысли, находящихся во взаимовлиянии или антагонизме. Исследована динамика и определяющие тенденции образовательного идеала на стыке мировоззрений (от Просвещения к Романтизму).

5. Определена сущность теоретических оснований эстетической педагогики Ф. Шиллера.

6. Охарактеризованы предпосылки создания Берлинского университета с точки зрения развития философской мысли и раскрыт смысл его концепции согласно проекту Ф. Шлейермахера и К. В. Ф. Гумбольдта.

7. Сопоставлены в сравнении образовательные идеалы в философских системах Ф. В. Й. Шеллинга и Г. В. Ф. Гегеля, выявлены контуры концептуализации знания в контексте философии как науки.

В соответствии с этим достигнута **цель** исследования: выявлены, описаны и систематизированы образовательные константы и модификации, выраженные в немецкой философии XVIII-XIX веков.

Установлено, что идеи Я.А. Коменского имплицитно присутствуют в образовательных идеалах немецкой философии XVIII-XIX вв. Об этом свидетельствуют основные положения образовательных идеалов, в которых образование должно быть подчинено одной цели. Складывающиеся вокруг центральных идей, например, «нравственности», системы являются показателем того, что абстрактные философские понятия обретают фундаментальность для частных педагогических практик.

Тем не менее, образовательные проекты И. Песталоцци являются попыткой концептуализации несформированных образовательных идеалов, поэтому их реализация не выдержала социальных и экономических вызовов современности. Назначение трудовых и сиротских школ, при всей методичности педагогических процедур, сложно определить философскими целями. Формально свободное образование в интересах развития индивидуальности ребёнка не объясняет того, что такое образовательный идеал и как к нему приводить обучающегося.

Ф. В. А. Фрёбель впервые в истории реализовал образовательный идеал в виде игровых школ как этапа образовательной системы Пруссии. Эта концепция построена на реализации дошкольной подготовки учеников с помощью пропедевтических игр в специально созданных заведениях. Данный шаг свидетельствует о том, что к институциональному всеобщему образованию были готовы далеко не все потенциальные ученики, о том, что цель образования все ещё соответствует средневековой идее универсальности. Прототип светской образовательной системы

Ф. А. В. Дистервега не выдержал критики из-за особых обстоятельств - Прусская церковь претендовала на духовную гегемонию над прочими явлениями духовной культуры, выступала против свободы мысли в образовании. Это помешало мыслителю претворить в жизнь чувствительную модель преподавания, подчиненную цели обретения свободы воли и мышления

посредством образования. Тем не менее, впоследствии эта структура легла в основание многих систем теоретической и эмпирической научной педагогики.

Образовательный идеал И. Канта – моральное существо, которое воспитывается и обучается в духе протестантского вероучения (религии разума). По Канту, только благодаря религии может быть достигнута свободная воля, категорический императив в этой связи выступает привативным проявлением саморегулирования нравственности субъектом. Идея всеобщего блага, выступавшая в «Критике чистого разума» недостижимым идеалом, выводится как стержневой элемент создания морального общества.

Представленная И. Г. Фихте спекулятивная стратегия реализации образовательного идеала послужила основанием для конкретизации в эмпирически и психологически ориентированной педагогике. Дедуцированы основные цели образования из идей наукоучения, свободного общества, свободного познающего субъекта. Он последовательно вывел общественную педагогическую миссию, ответственность философов в вопросах гуманизации и просвещения. Тем не менее трансцендентальная философия не представляет дедукции образовательного идеала из априорного знания, обосновывая теоретический круг образовательных задач и используя философию как метод.

Педагогика И. Ф. Гербарта, частично основанная на идеях трансцендентальной философии, является формально всеобщей структурой образования, претендующей только на эмпирическое обоснование образовательных задач и методологии. Это вызвано тем, что, как показал Гербарт, теоретические выводы идейно противостоящих ему мыслителей не подразумевали вариативности образовательных процедур, особенностей учеников, а значит были нацелены на абстрактный результат, в отличие от практической психологии, нацеленной на конкретный результат. На этих положениях Гербарта впоследствии будет основана научная эмпирическая педагогика.

Ф. Шиллер выдвинул альтернативу кантовской традиции в вопросах воспитания нравственности, представив этот процесс как позитивное развитие чувственного сознания, в противовес негации в пользу разума со стороны Просветителей. Выделенное им эстетическое чувство является совокупной рецепцией сенсуального, морального, умопостигаемого. Это противопоставление эстетического воспитания идее воспитания нравственности с помощью укрепления разума становится поворотной точкой к формулированию эстетических оснований образовательных идеалов, в которых стратегия концептуализации основывается на природосообразности, естественности, индивидуальности.

Идея университета Ф. Шлейермахера и В. Гумбольдта становится первой в истории реализацией объединения в систему всех этапов образования. Проект разделения образования на ступени на самом деле объединил образование в единый корпус взаимосвязанных элементов. Главная философская посылка здесь состоит в том, что абсолютное содержание выступает не только лишь в достигаемом разумом идеале, но по-своему выражено во всех проявлениях духовной жизни. Из этого следует, что в синтетическом единстве философии и образования формировалась трактовка духовного и культурного контекста как проблемного поля, в котором предстоит сформулировать новый концепт университета.

Образовательный идеал Ф. В. Й. Шеллинга - проект университета, основывающегося на философском знании. С одной стороны, эта целевая установка исходит из схемы философии тождества, которую мыслитель накладывает на идею университета. В таком учебном заведении факультеты не агрегаты, но структуры, определенные ради достижения целей образования. С другой стороны, получают особенное значение тенденции позитивной философии Шеллинга, которая обретает экзистенциальную и антропологическую значимость для жизни университета.

Стратегия концептуализации образовательного идеала Г.В.Ф. Гегеля основана на становлении философии как науки. Это отражено в 3 введениях в философию, которыми являются произведения «Феноменология духа», «Энциклопедия философских наук» и «Лекции по истории философии». Рассмотренные таким образом работы открывают дополнительные возможности для осмысления корпуса философских работ Г.В.Ф. Гегеля.

В заключение, можно сделать вывод о том, что формирование образовательных идеалов и стратегий концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX в., представляло собой длительный процесс, ознаменовавший творческое развитие целого комплекса идей, свойственных, в том числе, предшествовавшей европейской традиции (Коменский, Песталоцци). Философия выступала методическим основанием формирования идеала (как это проявилось у Дистервега, Шиллера, Шлейермахера и Гумбольдта), в учениях Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля концептуализировались идеи, которые полагались ими в качестве ключевых в области образования и представлялись сквозными для философии. Наиболее принципиальной оказалась идея институционализации образования, что находилось в русле полагания необходимости институционализации науки. Квинтэссенцией этого подхода стал проект создания университета нового типа, к которому вела в том числе и предшествовавшая собственно немецкому проекту европейская мысль, нацеленная, в том числе, на универсализм (Коменский).

Благодаря этой установке, а также специфическим формам философствования в Германии мы видим наличие философско-образовательного синтеза, многогранного в своей основе, имеющего исторически обусловленную специфику и поэтому по-разному проявлявшегося на разных этапах его формирования и к тому же зависевшего от оригинальных подходов авторов учений. Важной чертой, сказавшейся на концептуализации образовательных идеалов, был полемический характер немецкой философии, в полемике рождались не только философские, но и образовательные идеи. В

результате параллельного анализа философских и образовательных идей вскрываются черты в том числе и латентные, не всегда очевидные, но проявляющиеся в формах мысли, находящиеся во взаимовлиянии. Очевидной тенденцией, которая решительно заявила о себе в этом общем процессе, была актуализация концептов философии как науки, которая наиболее полно представлена у Гегеля, что отразилось в его образовательной теории. Вместе с тем приходится констатировать отсутствие полного единодушия в подходе к образовательным стратегиям в немецкой теории, о чем свидетельствует оригинальный подход Гербарта, спорившего с Кантом и Фихте. Этот пример лишь подчеркивает, что вопрос об идеалах в немецкой традиции не столь однозначен.

Несмотря на то, что в ходе исследования была достигнута поставленная перед ним цель, исследование формирования образовательного идеала в современной России далеко от своего завершения. Без обращения к проблемам образовательного идеала невозможно понять роль идеальных факторов в историческом процессе, движущих сил общественного и философского развития. Существенный вклад в разработку проблем формирования образовательного идеала был внесен русскими мыслителями, чьи идеи должны стать важной компонентой дальнейших размышлений о будущем нашего Отечества.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшей работы в этом направлении. В частности, будущие исследования могут быть посвящены выявлению отношения русской учености и интеллигенции к достижениям философской и образовательной мысли XVIII-XIX веков; отношения философии модерна и классической философии в XVIII-XIX веках; влиянию западных образовательных трендов на становление и развитие самостоятельных национальных культурно-образовательных проектов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989 г. – 416 с.
2. Андреев А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России, 2005. С. 156 – 169.
3. Андреевич Е. А. Опыт философии русской литературы. – СПб.: Знание. 1909. – 374 с.
4. Апаева А.Ю. История герменевтики от Шлейермахера до Гадамера// Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение», 2013. – №11 (112). – С. 60–71.
5. Аркан Ю. Л. Очерки социальной философии романтизма. Из истории немецкой консервативно-романтической мысли. - СПб.: «Наука», 2003. – 380 с.
6. Аркан Ю. Л., Наумова Е. И. Романтизм vs. Просвещение? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология, 2013. – №2. – С. 70–74.
7. Аркан Ю.Л. Идеи романтизма как тенденция немецкой философии XIX В. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения, № 2, 2005. – С. 52–58.
8. Батракова И. А. Отношение опыта и разума в истории философии от Парменида до Канта // Философский век. История философии как философия. СПб.: СПб Центр истории идей, 2003. – Ч. 1. – С. 156–173.
9. Беляева А.В. Бесконечное и индивидуальное в философии религии И. Канта и Ф. Д. Э. Шлейермахера // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия, 2017. – №21 (1). – С. 109 – 117.
10. Береговая О. А. Философия и педагогика: грани взаимодействия // Манускрипт, 2021. – №1. – С. 131–136.
11. Берковский Н. Я. Романтизм в Германии. - СПб.: Азбука-классика, 2001. – 511 с.

12. Буянова А. С., Валегина К. О. Французская педагогическая мысль и образовательные инициативы эпохи Екатерины II // Образовательные ресурсы и технологии, 2020. – №2 (31). – С. 87–95.
13. Быкова М. Ф. Концепция субъекта в философии Фихте // Историко-философский ежегодник, 2006. – С. 151–179.
14. Васильева В.Н. Исследование исторической динамики идеалов как предпосылка обоснования экологической образовательной парадигмы // Философский век. История идей как методология гуманитарных исследований. СПб.: СПб Центр истории идей, 2001. – Ч. 2. – С. 202–208.
15. Васинева П. А. Аксиологические аспекты антропологии немецкого романтизма // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – №161. – С. 42–48.
16. Васкиневич А.И. Эстетико-семиотическая концепция А. Г. Баумгартена // Слово.ру: Балтийский акцент, 2018. – №9(4) – С. 93–105.
17. Воробьева С. А. Традиции немецкого романтизма в русской философии истории (30-50 годы XIX века) // Вестник РХГА, 2010. – №4. – С. 146–152.
18. Воронкова Л. П. Принцип «Культуросообразности» и культурная миссия университетов // Вестник ОГУ, 2005. – №1. – С. 83–85.
19. Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма. – М.: Наука, 1978. – 287 с.
20. Гайденок П.П. Философия Фихте и современность. – М.: Мысль, 1979. – 287 с.
21. Галинская И.Л. А. В. Михайлов. Эстетические идеи немецкого романтизма // Вестник культурологии, 2014. – №4 (71). – С. 34–35.
22. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. – 451с.
23. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 1. М.: Мысль, 1970. – 668 с.

24. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1971. – 630 с.
25. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа/ Пер. с нем. Г.Г. Шпета. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2014. – 494 с.
26. Гегель Г.Ф.В. Лекции по истории философии – СПб.: Наука, 1993. – Т.1, – 349 с.
27. Гегель Г.Ф.В. Лекции по истории философии – СПб., Наука, 2006. – Т.3, – 578 с.
28. Гейне Г. Романтическая школа // Собр. соч.: В 6т. – М., 1982. – Т. 4. – 590 с.
29. Герbart И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / Пер. А. В. Адольфа. М.: Изд. К. Тихомирова, 1906. – 365 с.
30. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 290 с.
31. Герbart И. Ф. Психология – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 288 с.
32. Гобозов И. А. Гегель и философия истории//Философия и общество, 2017. – №4 (85). – С. 5–19.
33. Грешных В. И. Ранний немецкий романтизм: фрагментарный стиль мышления. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. – 144 с.
34. Грякалов А.А., Грякалов Н.А. Антрополого-образовательные стратегии глобализации // Философское образование: Вестник ассоциации философских факультетов и отделений, 2012. – №1. – С. 195–208.
35. Грякалов А.А. Системотехники образования («истина “борьбы” за истину»). «Фоновые практики» // Философский век. История философии как философия. СПб.: СПб Центр истории идей, 2003. – Ч. 1. – С. 70–82.
36. Гусакова В. О. О духовно-нравственном, нравственном и моральном воспитании // Вестник ЧГПУ, 2015. – №3. – С.90–99.

37. Давыдов А.В. Анализ взглядов Г. В. Ф. Гегеля и Э. В. Ильенкова по вопросу сущности истории философии//Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, 2010. – №14. – С. 27–30.
38. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.,1996. — 544 с.
39. Давыдов В. В., Громыко Ю. В. и др. Проект «Национальной доктрины развития образования». — М., 1997. — 660 с.
40. Данилкова Ю.Ю. Интерпретация истории у Ф. Шиллера и Новалиса (к вопросу о понятии «Universalgeschichte» и эпохе средневековья) // Новый филологический вестник, 2008. – №1. – С. 50–59.
41. Даутова О. Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009. – №83. – С. 39–45.
42. Демин М. Р. Университетская философия Германии первой половины XIX века: дух и буква // Вестник РХГА, 2009. – №2 – С. 142–152.
43. Демченко А. И. Гёте и романтизм // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2018. – №11-2 (89). – С. 221–229.
44. Джигладзе Г.Н. Философия Коменского. М.: Педагогика, 1973. – 227 с.
45. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.-Иерусалим: Университетская книга, 2000. — 463 с.
46. Дистервег Фридрих А. В. Избранные педагогические сочинения. – М: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
47. Длугач Т. Б. Человек в системе философии И. Г. Фихте // Философский журнал. 2015. – №3. – С. 92–106.
48. Дмитриев А. С. Проблемы йенского романтизма. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – 263 с.
49. Дмитриева Н. А. 2010. 01. 029-040. Метафизика в немецком идеализме. (сводный реферат) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и

- зарубежная литература. Сер. 3, Философия: Реферативный журнал, 2010. – №1. – С. 177–184.
50. Дмитриева Н. А. 2010. 02. 041-053. Романтизм и немецкий идеализм. (сводный реферат) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: Реферативный журнал, 2010. – №2. – С. 189–200.
51. Дмитриева Н. А. 2011. 03. 001. Образование как искусство: Фихте, Шиллер, гумбольдт, Ницше. *Bildung als Kunst: Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche* / Hrsg. Stolzenberg J. von, Lars-Thade Ulrichs. - Berlin; new York: Walter de Gruyter, 2010. - 232 S // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: Реферативный журнал, 2011. – №3. – С. 5–12.
52. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. – СПб.: Наука, 2009. – 595 с.
53. Дулов А.И. Основы нравственного воспитания в процессе обучения // *Crede Experito: транспорт, общество, образование, язык*, 2014. – №1. – С. 36–67.
54. Душин А. В. Философские основания образовательной концепции Джона Локка // *Проблемы и перспективы развития образования в России*, 2013. – №18. – С.13–18.
55. Евлампиев И. И. И. Г. Фихте о христианстве и его исторической судьбе // *Verbum*, 2013. – №15. – С. 133–157.
56. Елизаров М. В. Взгляды Фихте на идею свободы и назначение государства // *СИСП*, 2015. – №11 (55). – С. 201–210.
57. Епанчинцев В. В. Ирония Фридриха Шлегеля как эстетико-философский проект // *ОНВ*, 2014. – №1 (125). – С. 101–103.
58. Епанчинцев В. В. Философская система романтизма Фридриха Шлегеля // *Вестник ОмГУ*, 2014. – №3 (73). – С. 82–84.
59. Ефимов В. С. Концепция свободы в трудах позднего Шеллинга // *Вестник ОмГУ*, 2014. – №3 (73). – С. 78–79.

60. Жапаров Дурболон. Критика критики Гегелем восточной философии // Наука, техника и образование, 2016. – №2 (20). – С. 104–111.
61. Засыпкина М. А. Гуманистические традиции подготовки учителей в Германии: персоналистический анализ // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – №94. – С. 99–103.
62. Зауторова Э. В. Педагогические взгляды И. Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения // Проблемы педагогики, 2018. – №5 (37). – С. 5–6.
63. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. – 239 с.
64. Золотухин В. В. Две основные проблемы и два этапа немецкого спекулятивного идеализма // Вестник ПСТГУ. Серия 1: Богословие. Философия, 2015. – №1 (57). – С. 41–55.
65. Золотухин В. В. К вопросу об основной идее немецкого спекулятивного идеализма // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия, 2014. – №5. – С. 16–28.
66. Иваненко А. А. И. Г. Фихте об университетском образовании // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология, 2017. – №4. – С. 456–464.
67. Иваненко А. А. Наука и научный метод в философии тождества Ф. В. Й. Шеллинга // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – №1. – С. 18–27.
68. Иваненко А. А. Наукоучение как метод построения философии образования (И. Г. Фихте) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2006. – №3. – С. 374–378.
69. Иваненко А. А. Основные теоретические достижения наукоучения И. Г. Фихте // Ценности и смыслы, 2012. – №4 (20). – С. 54–61.
70. Иваненко А.А. Философия как наукоучение: Генезис научного метода в трудах И.Г. Фихте. –СПб.: Владимир Даль, 2012. – 283 с.
71. Игнатъев Д. Ю., Летягин Л.Н. Телеология университета как идеал научного познания// Идеи и идеалы, 2017. – №3 (33). – С. 77–86.

72. Ильенков Э. В. К вопросу о природе мышления: диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук; Институт философии Академии наук СССР – Москва, 1968. <http://caute.ru/ilyenkov/texts/doc/index.html> (дата обращения 22.06.2022).
73. Калинин Л. А. На краю романтизма или за его пределами? Э. Т. А. Гофман и природа искусства в эстетике Канта // Кантовский сборник, 2011. – №2. – С. 38–51.
74. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Соч.: в 6 т. - М., 1966. Т. 6. С. 350–588.
75. Кант И. Конец всего сущего//Трактаты и письма. - М., Наука, 1980. С. 279–291.
76. Кант И. Критика практического разума – СПб., Наука, 2007. – 528 с.
77. Кант И. О педагогике//Трактаты и письма. – М., Наука, 1980. С. 445–493.
78. Кант И. Религия в пределах только разума//Трактаты – СПб., Наука, 2006. С. 259–424.
79. Кант И. Спор факультетов/ Собр. соч. в восьми томах. Т. 7. – М., 1994. – 495 с.
80. Карл Вильгельм фон Гумбольдт. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. пер. С. Шамхаловой. 2002. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (дата обращения: 05. 06. 2022).
81. Кассирер Э. Философия Просвещения / Пер. с нем. - 2-е изд. - М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 400 с.
82. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. – 485 с.

83. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. Т. 2. – 576 с.
84. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. Т. 1. – 656 с.
85. Корепанова Н. В. Современный учитель – организатор и помощник в самообразовании и саморазвитии обучающихся // Математика и будущее педагогики. Сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 425-летию Я. А. Коменского в рамках недели науки и образования, 30 ноября – 1 декабря 2017. М.: МПГУ, 2017. – С. 9–10.
86. Корнетов Г. Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта // Психолого-педагогический поиск, 2010. – № 15. – С. 81–91.
87. Корольков А.А., Преображенская К.В., Романенко И.Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. – СПб.: Алетейя, 2017. – 176 с.
88. Лазарев В. В., Рау И. А. Гегель и философские дискуссии его времени. – М.: Наука, 1991. – 160 с.
89. Липич Т. И. Литература и философия – две формы национального самосознания первой половины XIX века // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2011. – №6 (101). – С. 20–26.
90. Ломоносов А. Г. И. Г. Фихте. Речи к немецкой нации // Вестник РХГА, 2010. – №1. – С. 201–204.
91. Ломоносов А.Г. Иоганн Готлиб Фихте - М.: "Наука" СПИФ, 2016. — 255 с.
92. Лопатин. Л. М. Нравственное учение Канта// Кант: pro et contra. – СПб.: Издательство РХГА, 2005. – С. 470–483.
93. Ляхова Я. Ю. Социально-философский аспект отчуждения профессиональной деятельности // Вестник Северного (Арктического)

федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015. – №1. – С. 67–72.

94. Макаров А. И. Современный образовательный идеал: философские основания // Logos et Praxis, 2015. – №3. – С. 151–156.

95. Макаров В. В. Место и значение национальной особенности в антропологическом учении немецкого идеализма (Кант, Гегель) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – №10. – С. 320–323.

96. Макухин П.Г. Актуальность идей И. Г. Фихте и Г. В. Ф. Гегеля о месте и роли философии в университетском образовании в контексте перспективы перехода к информационному обществу // ОмГТУ, 2014. – №5. – С.177–181.

97. Марчукова С. М. О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен) // Комплексные исследования детства Comprehensive Child Studies, 2019. – Т. 1, № 1. – С. 4–10.

98. Марчукова С. М. О парадоксах восприятия педагогического наследия Я. А. Коменского // Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей. Коллективная монография. Под ред. С. М. Марчуковой и Р. Мниха. СПб.: Siedlice, 2015. – С.85–100.

99. Марчукова С. М. Я. А. Коменский и И. Кант: Эволюция идеи пансофийности в контексте истории педагогической мысли // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование, 2017. – №4. – С. 16–28.

100. Масленников Д.В. Природа логического в немецкой философии. – СПб: Санкт-Петербургская академия МВД России, 1998. – 165 с.

101. Масленников Д.В. Теологическое и философское содержание учения Гегеля // Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2019. – Т. 20. № 4. – С. 159–173.

102. Машевская С. М. Динамизм сценического действия у драматурга Я. А. Коменского // Интерпретация идей Я. А. Коменского в историко-

педагогических исследованиях: методология, методика, основные принципы реализации. Коллективная монография. СПб.: Петершуле, 2021. – С. 163-173.

103. Мисюрлов Н. Н. Ментальные аспекты немецкого романтизма // Вестник ОмГУ, 2009. – №1. – С. 139–142.

104. Мисюрлов Н. Н. Национальная идея - социально-философский итог самоопределения немецкого духа: Монография. - Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – 127 с.

105. Мотрошилова Н. В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. -М: Наука, 1990. – 208 с.

106. Муравьев А. Н. И. Г. Фихте о национальном воспитании: от просвещения к *paideia* // Вестник СПбГУ. Серия 17: Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение, 2013. – №2. – С. 61–69.

107. Муравьев А. Н. Философия и опыт: Очерки истории философии и культуры. – СПб.: Наука, 2015. – 325 с.

108. Муравьев А.Н. О философии, философах и философской задаче нашего времени//Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2009. – Т 10, №4. – С. 100–110.

109. Муравьев А.Н. Философия или филодоксия в высшей школе//Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. Серия философия. Санкт-Петербург, 2009. – Т. 2, № 4. – С. 24–33.

110. Налетова И. В. Университет Гумбольдта в динамике развития университетского образования // Вестник ТГУ, 2010. – №9. – С. 7–12.

111. Никифорова А. С. Идея синтеза искусств в культуре немецкого романтизма (от И. Г. Гердера до Р. Вагнера) // Вестник Московского университета. Философия, 2015. – №3. – С. 68–82.

112. Николаева А. В. Педагогическое наследие Ф. Фребеля в реализации современного стандарта дошкольного образования // Историко-педагогический журнал, 2018. – №4. – С. 188–200.

113. Николина О. И. Многообразие векторов развития культуры на примере немецкого романтизма // Вестник БГУ, 2010. – №6. – С. 247–252.
114. Новичкова Г. А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта // ЗПУ, 2008. – №1. – С. 94–98.
115. Панченко В.А. Философско-теоретические идеи Вильгельма фон Гумбольдта в создании Берлинского университета // Известия СПбГАУ, 2015. – №38. – С. 336–340.
116. Паткуль А. Б. Критика онтологического аргумента и интерпретация кантовского учения об идеале разума у Ф. В. Й. Шеллинга // Кантовский сборник, 2021. – Т. 40, № 3. – С. 28–62.
117. Пёггелер О. Гегель и немецкий романтизм сегодня // Судьбы гегельянства: философия, религия и политика прощаются с модерном / Под ред. Козловски П. и Соловьева Э. Ю.; Пер. с нем. А. В. Кричевского, П. П. Гайденко, Е. Л. Петренко. - М.: Республика, 2000. – С. 322–334.
118. Полякова М. А. Педагогика Cinquecento. Учебно-методическое пособие. Калуга, 2020. – 217 с.
119. Помелов В. Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник ВятГУ, 2011. – №4-3. – С. 114–123.
120. Понуровская Т.Р. Воспитание по Песталоцци. К 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци // История и педагогика естествознания, 2016. – №2. – С. 6–9.
121. Протопопов И. А. Образование как принцип единства божественной и человеческой природы в философии Шеллинга и Гегеля // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – №3. – С. 96–104.
122. Пылаев М. А., Морозова Екатерина Сергеевна Философская теология Ф. Шлейермахера // Вестник ПСТГУ. Серия 1: Богословие. Философия, 2015. – №1 (57). – С. 56–68.

123. Рекшинская А. Я. Понимание категории игры в немецкой философии XVIII столетия // Проблемы науки, 2016. – №12 (13). – С. 84–85.
124. Ридингс, Б. Университет в руинах — М.: Изд.дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. — 304 с.
125. Рижанова А. О. Теория и практика социального воспитания А. Дистервега // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2008. – №2. – С. 120–124.
126. Розин В. М. Условия мыслимости индивидуализации в новой парадигме образования // Педагогика и просвещение, 2020. – №4. – С. 161–172.
127. Романенко И. Б. Образовательные парадигмы: В истории античной и средневековой философии: дис. ... д-ра филос. наук/ И. Б. Романенко; РГПУ им. А. И. Герцена. - СПб. : Изд-во РХГА, 2002. - 302 с.
128. Романенко И. Б., Романенко Ю. М. Становление рационально-экспериментальной образовательной парадигмы в немецкой классической философии // Вестник ИрГТУ, 2014. – №4 (87). – С. 274–280.
129. Рузиев Ахрор, Шодиев Бобур, Абдуллаева Камила. История педагогики, цель и задачи теории воспитания человека // ОИИ, 2021. – №4. – С. 666–672.
130. Садунова Н. В. Философия романтизма Фридриха Шлегеля // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – №61. – С. 220–227.
131. Сапрыкин Д.Л. Значение и смысл понятия «Образование» (на примере немецкой философии конца XVIII - начала XIX В.) // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия, 2008. – №1. – С. 19–42.
132. Саттар А. С. Этика Канта и Фихте как один из источников философии Шопенгауэра // Кантовский сборник, 2016. – №2 –С. 49–66.
133. Сахаров И. М. Принцип индивидуальности в герменевтике Шлейермахера // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке, 2011. – №4. – С. 65–69.

134. Сбитнева Н. Н. Педагогические течения XIX века в Германии в контексте развития идей интегрального обучения // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, 2010. – №28. – С. 11–16.
135. Сидоров А. М. «Эстетический поворот»: от Канта и романтизма к современной философии* // Кантовский сборник, 2011. – №2. – С. 52 – 59.
136. Сидоров А. М. Фрагментарный императив романтизма // Проблемы Науки, 2015. – №2 (32). – С. 52–57.
137. Скрыбина Т. О. Педагогический анализ основных компонентов системы И. Ф. Гербарта // Гуманитарные исследования. Педагогика, 2019. – № 1 (22). – С. 130–133.
138. Сохраняева Т. В. Универсализм как аксиологическая установка в образовании: актуальность идей Я. А. Коменского // Математика и будущее педагогики. Сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 425-летию Я. А. Коменского в рамках недели науки и образования, 30 ноября – 1 декабря 2017. М.: МПГУ, 2017. – С. 11–12.
139. Степанова А. С. Педагогическая философия Яна Амоса Коменского и В. Ф. Одоевского // Отечественная и зарубежная педагогика, 2017. – №5 (43). – С. 36–48.
140. Степанова А.С. Античные рецепции и типологические связи в генезисе философско-образовательной мысли Коменского // «Марчукова С.М., Степанова А.С., Янутш О. А. Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Яна Амоса Коменского: традиции и современность. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022». – 247 с.
141. Степанова А.С. Проект пансофической школы Я. А. Коменского в этическом и эстетическом измерении // Этическое и эстетическое в образовании. История проблемы, векторы. Сборник научных статей: К 70-летию профессора Андрея Евгеньевича Зимбули, 2019. – С. 161–165.

142. Степанова А.С. Ян Амос Коменский и Сенека. Генезис философско-образовательного проекта // ΣΧΟΛΗ, 2020. – №14 (1). – С. 210–217.
143. Степанова А.С. Я. А. Коменский и идеи педагогического проектирования // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования. Материалы международной научно-практической конференции 3-4 июня 2015г. СПб.: Петершуле, 2015. – С. 211–220.
144. Стрельникова Л. Ю. Эстетическое учение Ф. Шиллера об игре в искусстве как ресурс современной западноевропейской литературы: преодоление классики // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2015. – №3 (35). – С. 119–128.
145. Стрельченко В. И. Философия и педагогика // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – №2. – С. 75–88.
146. Стрельченко В. И., Провоторов Н.Ф. Философский скептицизм и образовательный релятивизм // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – №4. – С. 127–137.
147. Торубарова Т. В. Философия как наука о бытии как сознании (Г. В. Ф. Гегель)//Манускрипт, 2020. – №13(2). – С. 96–101.
148. Тураев С. В. От Просвещения к романтизму. М.: Наука, 1983. – 150 с.
149. Турчин Г.Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского // Изв. Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2010. – №3. – С. 109–111.
150. Усова А. В. Идеи развивающего обучения в трудах педагогов XIX - начала XX столетия // МНКО, 2013. – №5 (42). – С. 160–162.
151. Федотова О.Д., Семенов Г. В. Предназначение ученого в оценке философов - ректоров Берлинского университета // Общество: философия, история, культура, 2018. – №1. – С. 10–14.

152. Феллер В. В. Место Вильгельма фон Гумбольдта в истории возникновения историзма // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2011. – №4. – С. 49–52.
153. Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. — 400 с.
154. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации — СПб.: Наука, 2009. — 349 с.
155. Фихте И. Г. Сообщение о понятии наукоучение // Шеллинг Ф.В.Й. Изложение моей системы философии/ Пер. с нем. А. А. Иваненко – Санкт-Петербург: Наука, 2014. – 263 с.
156. Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. II – СПб.: Мифрил, 1993. – 798 с.
157. Фихте И.Г. О достоинстве человека// Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. I. – СПб.: Мифрил, 1993. – 687 с.
158. Фихте И.Г. О назначении ученого. М.: Соцэкгиз, 1935. – 140 с.
159. Фихте И.Г. О понятии наукоучения, или так называемой философии//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. 1 – СПб.: Мифрил, 1993. – 687 с.
160. Фихте И.Г. Основа естественного права согласно принципам наукоучения. – М.: «Канон+», 2014. – 392 с.
161. Фихте И.Г. Основа общего наукоучения//Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. I – СПб.: Мифрил, 1993. – 687 с.
162. Фокин И. Л. Система университетского образования Канта, Фихте и Шеллинга. Вестник РХГА, 2010. – №11 (3). – С. 88–96.
163. Фокина А.М. Принципы обучения Я.А. Коменского // Приоритетные научные направления: от теории к практике, 2016. – №27-1. – С. 83–88.
164. Фурман Манфред. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования, 2010. – №3. – С. 32–48.

165. Фурса И. А. Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы // Ценности и смыслы, 2022. – №2 (78). – С. 112–125.
166. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // *Alma mater*, 1994. – № 4. – С. 9–17.
167. Хазиев В.С. «Третий Кант», или кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета, 2014. – №2 (14). – С. 9–15.
168. Хуторской А.В. Дидактика Гербарта // Школьные технологии, 2010. – №3. – С. 60–63.
169. Хуторской А.В. Естественное воспитание и обучение Ж. -Ж. Руссо // Школьные технологии, 2010. – №1. – С. 75–83.
170. Черничкина А.А. О понятии Bildung в философии культуры немецкого романтизма // Вопросы философии, 2016. – № 3. – С. 72–80.
171. Шадрин А. А. Учебно-методические материалы к лекции «Проблематика философской концепции романтизма (Йенский кружок: Ф. Шеллинг и братья Фридрих и Август Шлегели)» // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2010. – №2. – С. 154–157.
172. Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма // Сочинения в 2 т. Т. 1.- М.: Мысль, 1987. – 637 с.
173. Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в 2-х томах: Том 1/ Ф.Й. Шеллинг – М.: Книга по требованию, 2013. – 640 с.
174. Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в 2-х томах: Том 2/ Ф.Й. Шеллинг – М.: Книга по требованию, 2013. – 638 с.
175. Шеллинг Ф.В.Й. Изложение моей системы философии/ Пер. с нем. А. А. Иваненко. – Санкт-Петербург: Наука, 2014. – 263 с.
176. Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мирb», 2009. – 352 с.

177. Шиллер Ф. О возвышенном // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. – 793 с.
178. Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. – 793 с.
179. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. – 793 с.
180. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Перевод с нем. А. Л. Вольского. Научный редактор Н. О. Гучинская. - СПб.: «Европейский Дом», 2004. – 242 с.
181. Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. – 208 с.
182. Шлейермахер Ф. Речи о религии к образованным людям ее презиравшим. Монологи. - СПб.: АО «АЛЕТЕЙЯ». 1994 – 432 с.
183. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование, 1997. – № 1. – С. 46–51.
184. Южанинова Е. В. Цель воспитания в педагогической мысли Германии конца XVIII - начала XIX вв. // Историко-педагогический журнал, 2011. – №1. – С. 98–108.
185. Ян Амос Коменский. Жизнь и творчество // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. (Б-ка учителя) — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
186. Яринская А.М. К вопросу о планах создания «новой породы людей» в России в правление Екатерины II // Вестник томского государственного университета, 2011. – № 1. – С. 26–38.
187. Ясперс К. Идея университета. Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

188. Boyles D.R. Considering Hermeneutics and Education: Hermes, Teachers, and intellectualism. - Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1994. – pp. 513–519.
189. Brubacher J.S. Modern Philosophers of Education. — New-York: ed. McCraw-Hill, 1962. – 373 p.
190. Brehovy K.J. Play, work and education: situating a Froebelian debate. Bordón: Revista de pedagogía, Vol. 65, N° 1, 2013. – pp. 59–77.
191. Carlson D. The Question in Educational Leadership. For Whom and For What Are We Responsible? – Educator's International Press, Scholar-Practitioner Quarterly, v4 n4 p328-330, 2010. – pp. 328–330.
192. Doležel Alois. Komenského klíč k rozmachu poznání a vzdělávání (Ключ Коменского к расширению знаний и образования // Jan Amos Komensky. Odkaz kulture vzdelavani. Johannes Amos Comenius. The legacy to the culture of education. usporadali: Svatava Chocholova, Marketa Pankova, Martin Steiner; redaktori, Petra Holovkova, Marie Chrobakova, Magdalena Faltusova. Praha, 2009. – pp. 310 – 315.
193. Dearden R. Theory and Practice in Education // Journal of the Philosophy of Education, vol. 14, N 1, 1980. – 192 p.
194. Fichte J.G. Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807) // Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke / Hrsg. von I.H.Fichte: 8 Bde. Berlin, Veit & Comp., 1845/1846. Bd. 8. – pp. 95–204.
195. Gisela Striker. Why Study the History of Philosophy // The Harvard Review of Philosophy VII, 1999. – pp. 15–18.
196. Grabmann M. Die Geschichte der Scholastischen Methode. Berlin, 1957.
197. Henriks T.S. Reason and Rationalization. A Theory of Modern Play. -One Manhattan Square, Rochester: The Strong, 2016. – pp. 287–334.
198. Mogens N.O. Bildung as a Powerful Tool in Modern University Teaching. - A Journal of the Oxford Round Table, Oxford, 2009. – pp. 1–14.
199. Randal Curren. Philosophy of Education: Its current trajectory and challenges. University of Rochester. USA, 2010. – pp. 1–4.

200. Osmon H. *Philosophical Foundations of Education*. — Columbus (Ohio): Merrill, cop. 1976. — 374 p.
201. Tyson R. What Would Humboldt Say: A Case of General Bildung in Vocational Education? — IJR VET, <http://www.ijrvet.net/index.php/IJR VET/article/view/199>. Date accessed: 13 dec. 2018.
202. Павленко О. Г. Парадигма перевисвітлення: між Шлейермахером і Рікером // Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2008. — №1. — С. 112–119.