

*Ю. С. Исаченко**

АНТИЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНЫЙ ИДЕАЛ В НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ РУБЕЖА XVIII–XIX ВВ.

В отличие от ренессансного гуманизма, сводившего феномен культуры исключительно к античному идеалу, представителями немецкого неогуманизма постулировалась ценностная значимость как античной, так и современной им национальной культуры. Классиками немецкой философии В. Гумбольдом и Г. В. Ф. Гегелем античная культура рассматривалась как ценностный идеал, который должен был опосредствовать воспитательно-образовательный процесс постижения национальной культуры.

Ключевые слова: ценностно-культурологическая педагогика, гуманизм, античная культура, Локк, Руссо, неогуманизм, Эрнести, Гумбольдт, Гегель, философия образования.

Yu. S. Isachenko

ANCIENT CULTURE AS A VALUE IDEAL IN THE GERMAN PHILOSOPHY OF EDUCATION AT THE TURN OF THE XVIII–XIX CENTURIES

In contrast to Renaissance humanism, which reduced the phenomenon of culture exclusively to the ancient ideal, representatives of German neo-humanism postulated the value significance of both ancient and contemporary national culture. The classics of German philosophy, W. Humboldt and G. W. F. Hegel, considered ancient culture as a value ideal, which was supposed to mediate the educational process of comprehension of national culture.

Keywords: value-cultural pedagogy, humanism, ancient culture, Locke, Rousseau, neo-humanism, Ernesti, Humboldt, Hegel, philosophy of education.

Формирование в России в начале XXI столетия модели ценностно-культурологической педагогики делает теоретически и практически актуальной задачу анализа основных ценностных ориентиров, которые были положены

* Исаченко Юрий Семенович, кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; yur-isachenko@yandex.ru

в основу важнейших парадигм философии образования [1, с. 69–81]. В особенности значимы гуманистически ориентированные системы философии образования, составившие непосредственную теоретическую предпосылку модели ценностно-культурологической педагогики. Все они так или иначе восходят к культурным традициям классического гуманизма эпохи Возрождения.

Основными творцами ренессансной культуры были представители общества так называемых гуманистов, выдвинувших в противоположность теоцентристским и сословно ориентированным моделям образования Средних веков идеал универсальной личности человека. Среди основных программных документов гуманизма — «Речь о достоинстве человека» Пико делла Мирандоллы. Она была написана в 1486 году и представляла собой краткое изложение основ нового гуманистического мировоззрения.

Само понятие ренессансного гуманизма достаточно отличается от его современного смысла и означает не человеколюбие, а, скорее, сосредоточенность человека на своей личностной природе, его стремление к самосозданию в качестве своего рода идеального художественного произведения. Сами гуманисты представляли собой некое общественное движение, объединенное человекоцентрическим идеалом, культом античности и стремлением возродить классические языки в их исторически аутентичной форме, т. е. возродить языки Софокла и Вергилия. Типичный ренессансный гуманист — это прежде всего ученый-филолог, не чуждый при этом философских рефлексий, который считал античную культуру не просто идеалом, но воплощением культуры как таковой. Человек считался человеком культуры в той мере, в какой он был причастен античному наследию.

Гуманистическое мироощущение было основано на убеждении в предназначении человека воспроизвести себя как целостную и гармоничную личность. Отсюда — исключительное внимание гуманистов к вопросам воспитания и образования. Примером может служить школа Витторино да Фельтре в Мантуе, основанная в 1423 г., в которой наряду с преподаванием «семи свободных искусств», давался расширенный курс античных языков и литературы. Позднее в философско-педагогических сочинениях таких гуманистов XV–XVI вв., как В. де Фелотре, Матео Веджио, П. П. Верджерио, Р. Агрикола, Я. Вимпфелинг, Эразм Роттердамский, была детально изложена педагогическая программа ренессансного гуманизма [10, с. 26].

В целом гуманистическая философия образования с ее ценностным идеалом человека культуры предполагала две возможности своего развития: либо акцентирование личностного начала как образовательного идеала и как объекта педагогического воздействия, либо актуализация отношения к культуре как к целостному феномену. Первая возможность была наиболее последовательно реализована в образовательных программах Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Вторая — в философии образования немецкого неогуманизма рубежа XVIII–XIX вв.

Философия образования Дж. Локка была в общих чертах изложена в его работе «Мысли о воспитании». Своим теоретическим основанием она имела атомистическую онтологию, в которую органично вписывалось представление о человеке как о самостоятельной субстанциальной единице, как о своего рода «человеке-атоме». Для Локка, как и для всей философии Нового времени, было

характерно жесткое противопоставление мира природы и мира культуры при однозначном ценностном приоритете второго. И внешняя природа, и природа человека, по мысли философов, должны быть преобразованы в соответствии с требованиями разума и сами должны стать явлениями культуры. При этом в отличие от гуманистов, которые связывали культуру с античностью как с целостным органичным феноменом, хотя и единственным по факту своего существования, философы Нового времени соотносили культуру исключительно с разумом в его специфическом понимании — как механистическим «ratio», рассудком. Образованный человек, человек культуры для них — это человек, особым образом «обработанный» по лекалам ratio.

В «Мыслях о воспитании» дается четкая характеристика основных принципов новой философии образования: люди становятся такими, какими их делает воспитание, оно определяет их облик, главные человеческие качества, а значит, и судьбу; центром общественной жизни, определяющим ее развитие, являются люди из высшего слоя — дворяне, поэтому важнейшую роль приобретает воспитание и образование каждого из них как одного из вершителей судеб страны — воспитание джентльмена; определяющими качествами джентльмена должны стать способность к самоорганизации и к организации других — умение «вести свои дела толково и предусмотрительно» [8, с. 278].

Оппозицией новоевропейскому механицизму в представлении о человеке и культуре стало французское Просвещение, прежде всего философия образования Ж.-Ж. Руссо. В своих широко известных и популярных работах «Эмиль» и «Новая Элоиза» Руссо противопоставил культуре ratio английских философов «естественность» дообщественного состояния человека. Его призыв «Назад к природе!» в равной мере был направлен и к политическому идеалу освобождения человека и общества от «оков» государства, и к идеалам свободного воспитания человека, возвращающегося к своему «естественному состоянию». «Естественное воспитание, — писал Руссо, — должно делать человека годным для всех человеческих состояний» [12, с. 78].

Идеи руссоистской педагогики были исключительно популярны в XVIII веке. В Германии, в частности, в числе их проводников можно указать Иоганна Бернгарда Базедова (1723–1790), Йоахима Генриха Кампе (1746–1818), Эрнста Христиана Траппа (1745–1818), Петера Вилломе (1746–1825), Христиана Готхильфа Зальцманна (1744–1811). Новое направление педагогики получило наименование «филантропизм» — от названия открытого И. Б. Базедовым в 1774 г. в г. Дессау учебного заведения «Филантропин».

В основу образовательного процесса филантропистов были положены идеи, которые до этого настойчиво пропагандировались Базедовым. Он, в частности, призывал активно учитывать возрастные особенности обучаемых; проводить обучение в форме игры, особенно там, где речь шла об обучении языкам (языки следовало изучать в соответствии с разговорным методом, а не через усвоение грамматики); внедрять различные формы физического и трудового обучения, которые несли и определенную воспитательную нагрузку. При этом немецкие последователи Руссо отрицали значение древних языков и истории как учебной дисциплины, ориентировались на создание единого искусственного международного языка, выступали против христианской религии и любых

конфессиональных различий и в целом отрицали национальную основу образования [9, с. 12].

С критикой филантропизма, получившего поддержку в высших слоях немецких государств, выступили представители философии образования, относившиеся к школе так называемого неогуманизма. Неогуманисты, подобно Руссо, критиковали рассудочный механицизм и искусственность педагогических идей новоевропейского эмпиризма. Но при этом они утверждали в качестве образовательного идеала не природного человека, а человека культуры. Тем самым дело шло о реализации второй возможности развития философии образования, заложенной в учениях ренессансных гуманистов. А именно — об идее комплексного системного воздействия на человека в единстве воспитательного и образовательного процесса через актуализацию отношения к культуре как к целостному феномену.

Такой подход в целом близок современной модели ценностно-культурологической педагогики. Обосновывая новую педагогическую теорию, Д. К. Богатырев также отмечал значение культуры как целостного феномена, знание о котором и отношение к которому как к ценности формируется у человека через соответствующие «отрасли гуманитарного знания, в которых событиям соответствует история, художественным образам — литература и искусство, идеям и понятиям — философия, а символам, выстраивающим отношения к Абсолютному, — религиоведение и теология. Эти аспекты построения и восприятия культуры как целого должны в идеале дополнять друг друга. Огромный исторический материал категоризируется путем выделения главного (событий, идей, образов) и разбивки по эпохам, а в логике удобства привязывается к учебным годам и семестрам. На этом общегуманитарном фундаменте, обеспечивающем возможность усвоения потенциально каждым учащимся основных достижений человеческого духа, строится профессиональная подготовка по той или иной специальности... Сказанное проясняет “культурологичность” нашей модели, а для усвоения её аксиологической составляющей требуется обзор ее ближайших философских предпосылок. Самая очевидная из них — это “Феноменология духа” Гегеля, его учение о развитии, формациях, интеллектуальной преемственности, смысле образования. Наша педагогическая система близка старонемецкой, построенной на логике взаимосвязанных коллективно проходимых ступеней (российская дореволюционная и советская эпохи также ей близки) ...» [1, с. 71].

Указание Д. К. Богатырева на «Феноменологию духа» Г. В. Ф. Гегеля здесь также не случайно, поскольку великий немецкий философ является одним из тех, кто наряду с В. Гумбольдтом сформировал теоретический фундамент неогуманизма и внес значительный вклад в практическую реализацию принципов культуросообразной, аксиологически ориентированной педагогики.

Как и ренессансные гуманисты, представители немецкой философии образования рубежа XVIII–XIX вв. видели идеал образования в приобщении человека к античной культуре, наследниками которой они себя также считали. Однако в отличие от старых гуманистов неогуманисты видели родство с античностью только в духовном единстве. Античная культура, породив великие образцы философской культуры, нравственного достоинства человека

и героизма, обладает исключительным воспитывающим потенциалом для современного человека. Вместе с тем погружение в античную культуру требует значительных образовательных усилий при овладении классическими языками и философским способом мышления. Поэтому неогуманисты считали возможным в культууроориентированной педагогике сочетать образовательные и воспитательные методы.

Результатом такого рода образовательного воздействия на личность, по замыслу неогуманистов, должно стать формирование творческой личности. Так, один из представителей раннего неогуманизма Й. М. Геснер (1691–1761) подчеркивал, что цель изучения древних языков и античной литературы должна заключаться не в подражании и не в заимствовании мыслей и содержания работ древних авторов, оно должно вести к самостоятельному творчеству в науке, в литературе и в других областях знания [7, с. 60].

Согласно Й. А. Эрнести (1707–1781), ступор педагогики («*Stupor paedagogicus*») необходимым образом возникает из чтения древних авторов, если это чтение направлено исключительно на грамматику. Он призывал преодолеть сложившуюся в немецких школах практику изучения памятников древней литературы преимущественно как памятников языка при игнорировании содержания классических текстов: «Для того мы должны читать классиков, чтобы стать более разумными и способными к суждениям. Речь не может идти об изучении слов и выражений, а о том, что мы с детства поглощаем в обращении с мудрейшими людьми и людьми с наилучшим образованием учения философии и мудрость жизни. Тогда мы в первую очередь учимся распознавать и воспринимать ясность, достоинство, грацию, остроумие, избирательность, тонкость языка и всех представлений, а затем постепенно перенимаем их для самих себя» [11, с. 304].

Крупнейшим представителем философии образования негуманизма в период ее наиболее активного влияния на общество был Хр. Г. Гейне (1729–1812). Гейне более, чем кто-либо, способствовал своими сочинениями, изданиями, комментариями, речами и преподаванием распространению в образованном обществе устойчивого интереса к изучению античной культуры. Гейне настойчиво заявлял, что преподавание древних языков должно быть поставлено так, чтобы правильно преподаваемая и понятая грамматика являлась ступенью к изучению философской логики. При этом Гейне подготовил исключительно большое число выдающихся деятелей педагогики, которые широко распространили неогуманистические взгляды во всех немецких государствах.

В 80-е годы XVIII века Гейне определенно сформулировал те взгляды на значение и цель классического образования, которые в дальнейшем стали основой классической школы Германии. «Дело должно быть поставлено так, — замечал он в одной из своих программных работ, — чтобы преподавание не ограничивалось одним обучением языкам как таковым, но чтобы в нем содержалось объяснение всех предметов и понятий, которые могут способствовать развитию мыслительных способностей учащихся; чтобы при изучении древности ум обогащался приобретением исторического и философского материала, правилами премудрости, разнообразием взглядов и суждений, а равно и известного рода опытом в обращении с научными предметами» [цит. по: 7, с. 65]. Вопрос

о значении античной культуры в системе образования Гейне считал вполне решенным, а потому больше не нуждающимся в теоретическом обосновании. Поэтому «его твердое убеждение состоит в том, что образовательное значение занятия античными произведениями возникает как бы само по себе» [11, с. 324].

Первыми испытали на себе влияние неогуманистических идей университеты в Галле и Гёттингене. Новый подход состоял здесь в том, что старогуманистический подражательный метод, делавший упор лишь на знания и усвоении древних языков как чем-то самодостаточном, был отброшен. Вместо такой формы изучения были введены новогуманистические занятия, где труды античных классиков выступали прежде всего как материал для эстетически-литературного и исторического образования. В конце XVIII столетия по образцу Галле и Гёттингена были преобразованы все немецкие университеты, причем как протестантские, так и католические.

Рубеж XVIII–XIX вв. ознаменовался переходом от ранних образовательных проектов неогуманизма, разработанных профессиональными педагогами и филологами, к глубокому философскому обоснованию новой теории образования, предполагавшей отношении к античной культуре как к ценностному идеалу. Здесь нужно в особенности указать на философию языка Вильгельма Гумбольдта, в которой неогуманистический проект воспитания человека через изучение классических языков и литературы получает новое измерение посредством экспликации духовной природы самого языка. «Язык народа, — утверждает Гумбольдт, — есть его дух, а дух народа есть его язык — трудно себе представить что-либо более тождественное» [5, с. 68].

Важной гуманистической идеей Гумбольдта является понимание языка как внешнего проявления души народа, работы его духа, порождения его духовной силы. Гумбольдт отмечал, что «...человек весь не укладывается в границы своего языка; он больше того, что можно выразить в словах; но ему приходится заключать в слова свой неукротимый дух, чтобы скрепить его чем-то, и использовать слова как опору для достижения того, что выходит за их рамки...» [6, с. 123]. Каждый язык, полагал Гумбольдт, несет в себе миропонимание своего народа: «...даже отдаленное прошлое все еще присутствует в настоящем — ведь язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание...» [5, с. 243]. Комментируя эту мысль, Х.-Г. Гадамер писал: «Гумбольдт утверждает здесь, что язык обладает своего рода самостоятельным бытием по отношению к отдельному человеку, принадлежащему к данному языковому сообществу, и что язык, в среде которого вырастает человек, определяет вместе с тем его связь с миром и отношение к миру...» [2, с. 512–513]. Поэтому изучая классические языки, человек проникается тем духом, который позволяет ему лучше понять философию и аксиологию античности.

В гуманистической философии Гумбольдта были разработаны как «вечные» вопросы: сущности человека, его индивидуальности, его духовности, так и впервые им поставленные проблемы: языка как продукта духовного труда народа и средства созревания человека, роли языка как инструмента конституирования общества и др. Философские учения Гумбольдта об индивидуальности, о языке не могли не сыграть своей роли в осмыслении самим философом и его современниками идеи гуманизации образования. В первую

очередь объектом такого осмысления стало новое понимание сущности образования как пути и средства развития индивидуальности, обеспечения возможности ее последующей реализации. Также в поле зрения общественной мысли и деятелей образования Гумбольдтом был введен вопрос о ценности изучения языков для расширения мировоззрения человека, обогащения его индивидуальности, развития его самопознания, усиления его духовной работы.

Г. В. Ф. Гегель осуществил теоретическое обоснование ценностно-культурологической философии образования в своей «Феноменологии духа» и в пяти так называемых гимназических лекциях, которые он читал в качестве ректора гимназии в Нюрнберге. Идея образования человека должна, по Гегелю, иметь духовную природу, поскольку понятие духа составляет истину понятия человека [3, с. 303, 420–421, 520; 4, с. 25]. Гегель разделял основной подход неогуманизма: образование и воспитание через ознакомление с иной культурой, а именно с античной [2, с. 55]. В едином воспитательно-образовательном процессе человек отчуждается от своей национальной культуры, с тем чтобы, опосредовав это отчуждение путем погружения в античную культуру, вернуться на почву культуры национальной. Однако в таком случае отношение к национальной культуре будет уже не непосредственным, а рефлексированным, заключающим в себе осознание содержания и ценности национальной, античной и всей мировой культуры. «На этом центрифугообразном движении души, — утверждал Гегель в своей первой гимназической речи, — основывается необходимость обретения ею своего собственного различия, которое она ищет в своей природной сущности и состоянии, основывается необходимость ввести далекий, чуждый мир в молодой дух. Различающей стеной, посредством которой это различие осуществляется для образования, является мир и язык древних; однако эта стена, которая разделяет нас от нас, содержит в то же время все исходные пункты и нити для возвращения к нам самим... для нахождения нашей самости» [цит. по: 2, с. 58].

Таков основной принцип философии образования неогуманизма, теоретически обоснованный в немецкой классической философии. Вклад Гумбольдта и Гегеля в гуманизацию образования был также сделан и на практическом уровне, а именно через разработку реформы высшего образования, в осуществлении которой философы принимали активное участие. В рамках этой реформы наряду с университетом нового типа было создано и новое среднее учебное заведение — гуманистическая гимназия, воплотившая идеал классической ценностно-культурологической философии образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырёв Д. К. Ценностно-культурологическая педагогика и ее возможности в условиях современности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. Психологические и педагогические науки. — 2020. — Т. 1. — № 1. — С. 69–81.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. — М., 1988. 704 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Философия религии: в 2 т. — Т. 1. — М.: Мысль, 1975. — 532 с.

4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. — Т. 3. — М.: Мысль, 1977. — 471 с.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.
6. Гумбольдт В. Язык и философская культура. — М.: Прогресс, 1985. — 450 с.
7. Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. — М., 1900.
8. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. — Т. 1. — М.: Мысль, 1985. — 621 с.
9. Масленников Д. В. Логическая форма философии в системах Фихте и Гегеля: к вопросу о метатеоретических основаниях неогуманистической педагогики // Образование, экономика, общество. — 2012. — № 5–6. — С. 12–20.
10. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.). — М: Изд-во УРАО, 1999. — 400 с.
11. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. — М., 1908.
12. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. — М.: Наука, 1969. — 703 с.