



Южанинова Е. В.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.

В статье рассматриваются взгляды на цель воспитания выдающихся представителей педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX веков – философов-идеалистов И. Канта, И. Г. Фихте, Г. В. Гегеля и классиков немецкой литературы И. Г. Гердера, И. В. Гете, Ф. Шиллера, Жан-Поля, оказавших существенное влияние на становление буржуазного немецкого национального воспитания. Размышления философов и писателей о цели воспитания, определение воспитательного идеала подготовили оформление данной философско-педагогической категории в немецкой классической педагогике.

Ключевые категории: Воспитание, образование, педагогическая мысль, цель воспитания, нравственное воспитание, национальное воспитание, воспитательный идеал.

E. V. Uzhaninova

The Purpose of Up-Bringing in German Pedagogy of XVIII-XIX Centuries

The article reviews opinions of German outstanding pedagogues of late XVIII – early XIX centuries on the purpose of up-bringing. Among them are idealists (I. Kant, I. Fichte, H. Hegel), representatives of classical German literature (I. Herder, I. Goethe, F. Schiller, Jean-Paul), who influenced considerably the development of national German bourgeois up-bringing. Their thoughts have contributed to the development of this philosophical-pedagogical category in German classical pedagogy.

Key words: up-bringing, education, pedagogical thought, purpose of up-bringing, moral up-bringing, national up-bringing, up-bringing ideal.

Проблема определения цели воспитания всегда занимала центральное место в совокупности научно-педагогических проблем. В этой связи интерес представляет педагогический опыт Германии конца XVIII – начала XIX вв. Данный исторический период

был особенно важным для развития педагогической мысли Германии, которая представляла собой в это время единый философско-литературно-педагогический комплекс, ставший системным идейно-теоретическим фундаментом становления современной педагогики.

Расцвет педагогической мысли в русле классически-идеалистического духовного движения, являясь неотъемлемой частью общего подъема немецкой культуры, пришелся на неблагоприятные социально-педагогические условия, характеризовавшиеся серьезными изменениями в жизни общества, связанными с переходом от феодальных отношений к капиталистическим, большими социальными потрясениями (Французская буржуазная революция, наполеоновская оккупация, освободительные войны). Наметившийся социально-экономический подъем сдерживался господствовавшей в стране феодальной конституцией, политической реакцией и, прежде всего, территориальной раздробленностью Германии. Поэтому развитие школы и педагогической мысли в начале XIX в. актуализировались борьбой за объединение нации и создание единого государства. Педагогическая мысль отражала тем самым историческую масштабность и значимость происходивших социальных и педагогических процессов.

Усилиями выдающихся философов, государственных деятелей, религиозных мыслителей, ученых, деятелей культуры, разрабатывавших образовательную проблематику, происходило постепенное формирование суммы педагогических идей и взглядов, затем в результате осмысления и обобщения педагогического опыта, предшествовавшего и современного, возникали педагогические концепции и теории, составлявшие широкую педагогическую мысль. По словам немецкого философа, главы баденской школы неокантианства В. Виндельбанда (1848–1915), поэзия и философия «стали, в сущности, единственными общими жизненными интересами

немецкого народа того времени» [3. С. 298].

В. Виндельбанд был убежден, что «все начатое в духовной деятельности XVIII в. англичанами и французами было завершено в Германии и там возникла та эстетически-философская система образования, которая в духовном отношении определила в этой стране последние десятилетия XVIII и первые десятилетия XIX веков» [3. С. 298]. При этом под «системой образования» философ понимал педагогическую мысль, охватывавшую «величественное развитие, которое ведет от Клопштока и Лессинга до конца деятельности Гете и Гегеля, — в интеллектуальном отношении самое великое время немецкой, можно, пожалуй, даже сказать, культурной европейской жизни, время высокой духовной зрелости и свободы» [3. С. 298]. Поскольку в это время педагогика в Германии еще только выделялась в самостоятельную отрасль научного знания, шел процесс взаимодействия всех социокультурных сфер, в первую очередь философии и литературы, обратимся в данной статье к педагогическим идеям немецких философов и писателей — классиков.

Наиболее существенным фактором развития педагогической мысли конца XVIII — начала XIX в. стали педагогические взгляды представителей немецкой классической философии И. Канта, И. Г. Фихте и Г. В. Гегеля. Следует подчеркнуть идейно-теоретическую близость этих философов, их взаимовлияние и преемственность в решении многих проблем своего времени. Немецким философам-идеалистам принадлежала наиболее заметная роль в разработке прогрессивных педагогических идей.

Во главе философов, идеи которых воздействовали на развитие педагогики, стоит Иммануил Кант (1724—1804), который относится к тем ученым, которые первыми утвердили педагогику в качестве учебного предмета в университете. Исходным пунктом его педагогики стало выдвигание цели воспитания личности в ее целостности, подразумевающей системность всех сфер личности: «мотивационно-ценностной, нравственно-практической, интеллектуально-познавательной, исключительно только в своем единстве придающих личности позитивно-творческий, созидательный характер» [Цит. по: 1. С.103]. Однако, в первую очередь, воспитание должно было, по И. Канту, обеспечить нравственное развитие личности. При этом «дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего состояния человечества, т. е. соответственно идее человечества и всему его назначению» [9. С. 589]. Только при условии признания и соблюдения этого принципа можно ожидать для людей лучшего будущего, считал мыслитель. В данном утверждении, таким образом, проявляется прогностическая функция образования.

Одной из задач воспитания, в понимании И. Канта, является дисциплина, которая должна выводить человека из животного состояния, подчинять ребенка определенным законам. Философ считал дисциплину отрицательной стороной воспитания (положительная сторона — обучение) [9. С. 586]. При этом согласимся с мнением Б. М. Бим-Бада, акцентировавшего внимание на следующей мысли И. Канта: «Самое главное — постоянно помнить, что дисциплина не есть рабс-

тво. Ребенку должно всегда давать чувствовать, что он свободен, и свободен именно так, чтобы не стеснять свободу других. Отсюда — необходимость в ограничении свободы» [2. С. 30]. Таким образом, одной из наиболее трудных задач воспитания, вытекающей из понимания И. Кантом целей воспитания, является «соединение подчинения закону — му принуждению со способностью пользоваться своей свободой» [9. С. 593], т. е. задача воспитания свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и сознательно налагающей на себя обязанности члена общества.

Проблему целесоопределения в воспитании, поставленную И. Кантом, развивал далее Иоганн Готлиб Фихте (1762—1814), который всю жизнь занимался педагогической деятельностью. Цель образования человека, по И. Г. Фихте, есть культура, т. е. упорядочение всех сил для достижения возможно полной свободы. «Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своему собственному закону — последняя конечная цель человека» [13. С. 487]. Это деятельное стремление к свободе есть единственно возможное определение человека. Все, что не предпринимает человек, должно быть только средством к достижению этой конечной цели, в противном случае его деятельность будет лишена разумности. Динамичное понятие свободы придает ходу мыслей философа большой этический пафос и педагогическую направленность. Хотя конечная цель человека недостижима, человек должен приближаться к ней до бесконечности: в «усовершенствовании до бесконечности», по И. Г. Фихте, и заключается истинное назначение разумного и свободного человека, который должен стремиться к избавле-

нию от принуждения природы и стать самостоятельным и самостоятельно действующим [13. С. 488].

Приоритетное значение философ придавал задаче нравственного образования (также он его называл нравственным воспитанием), непосредственной подготовкой к которому является умственное образование. Умственное образование, подчеркивал И. Г. Фихте, не является первой и самостоятельной целью, а только средством, которое должно помочь нравственному воспитанию ребенка [16. С. 624–628].

В свою очередь, в структуре нравственного воспитания на первое место И. Г. Фихте выдвигал национальное воспитание немецкого народа. Теорию национального воспитания он изложил в работе «Речи к немецкой нации» (1807–08) — своем главном педагогическом и дидактическом произведении. Не столько оружие, сколько нравственное воспитание народа, по мысли И. Г. Фихте, могло стать средством к освобождению от власти французских завоевателей. «Полное изменение существующей системы воспитания — это то, что я предлагаю, как единственное средство, которое сможет сохранить существование немецкой нации» [12. С. 617].

Следует отметить, однако, что формирование национального духа и патриотических воззрений уже в ту эпоху порой приводило к крайностям, выходившим за рамки разумного, и толкало на проповедь национализма, который расцвел в период реакции (после немецкой буржуазной революции 1848 г.). В дальнейшем искажение действительного содержания идеи национального единства в философии И. Г. Фихте имело место в национал-социалистической литературе в период господства нацизма (1933–1945).

Между тем, провозглашенные И. Г. Фихте первые идеи национального воспитания соответствовали в целом всей эстетически философской педагогической мысли Германии начала XIX века, которая, по оценке В. Виндельбанда, была «по своей глубочайшей сущности общечеловеческой и космополитической» [3. С. 315]. Как писал дальше В. Виндельбанд, «И. Г. Фихте недаром считал подъем немцев и создание собственного государства их долгом по отношению ко всему человечеству... Эта идея национальности была обоснована и прочувствована нравственно так глубоко, что не имела ни малейшего отношения к потребностям национального эгоизма, к удовлетворению желания власти и честолюбия, а, наоборот, основывалась существенным образом на этическом чувстве долга, идее гуманности и осталась заключенной в ней» [3. С. 315]. Таким образом, претворение в жизнь с помощью государственной системы образования идеи И. Г. Фихте о высоком назначении немецкой нации, явившейся в период борьбы с Наполеоном выражением общественного протеста, было для Германии начала XIX века **важным** историческим предвидением.

Высшей целью воспитания, в соответствии с принципами философии И. Г. Фихте, является этическое воспитание характера, т. е. нравственное воспитание воли, потому что от нее зависят конечные результаты духовного развития. И. Г. Фихте подчеркивал приоритет воли над интеллектом, веры над знанием: «Это стремление к добру само собой с необходимостью может стать основой доброй воли воспитанника» [12. С. 620]. Воспитание воли должно пробуждать в ребенке любовь к добру и обращаться к его са-

мостоятельности. Следует отметить очень сильное влияние этого учения И. Г. Фихте в Германии, которое вышло за пределы XIX века. Однако понятие воли, данное И. Г. Фихте, в дальнейшем получило совершенно иное истолкование, например, у А. Шопенгауэра. Сходство лишь формальное: ибо сущность воли у И. Г. Фихте — стремление к преодолению чувственных склонностей, а у А. Шопенгауэра — стремление к их удовлетворению. Воля И. Г. Фихте — это добрая воля, воля к осуществлению добра, воля А. Шопенгауэра — это слепое стремление, не имеющее никаких моральных характеристик. Мыслитель требовал подчинить свою волю высшему началу — нравственному закону. Только тогда действия индивида будут нравственными. Таким образом, И. Г. Фихте отличал незаконную волю от воли нравственной. Положение о нравственном воспитании воли, выдвинутое И. Г. Фихте, приемлемо и в современной системе воспитания, являясь одной из задач нравственного воспитания подрастающего поколения, в основе которого лежат общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества.

В ряду немецких философов-идеалистов особое место занимает Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770—1831), творчество которого стало мощным толчком в развитии самых различных областей современной ему науки, в том числе и в развитии педагогической теории.

Будучи профессиональным педагогом (из 30 лет своего педагогического стажа 7 лет он работал домашним учителем, 8 лет — учителем и директором гимназии, 15 лет — преподавателем и

в конце жизни ректором Берлинского университета), Г. В. Гегель усматривает цель воспитания в том, чтобы «сделать человека самостоятельным существом, т. е. существом со свободной волей», «духовным, разумным существом», когда он приобретает «знание и желание всеобщего» и способность подчинять свои цели всеобщим целям [5. С. 82]. Философ абсолютизирует «всеобщее разумное начало в человеке» [5. С. 82]. Поэтому долг человека заключается в том, чтобы «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовать себя» [4. С. 61]. Следует отметить то глубокое социально-философское значение, которое Г. В. Гегель придавал понятию «образование»: это формирование человека, восхождение к культуре, приобщение к социуму. Таким образом, в вопросах воспитания и образования Г. В. Гегель занимал противоположную позицию по отношению к Ж.-Ж. Руссо: речь идет уже не о природной, а о культурнойсообразности.

Образование, по мнению Г. В. Гегеля, должно быть теоретическим и практическим. Теоретическое образование, позволяя человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует «умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса» [4. С. 62], узнать «границы своей способности суждения» [4. С. 63]. Практическое образование требует, чтобы человек при удовлетворении своих «естественных потребностей и влечений проявлял благоразумие», необходимое для «самосохранения» [4. С. 64]. Практическое образование, способствуя выходу человека из естественного состояния, освобождению от него, помогает ему углубиться «в свое призвание», с которого нужно «снять форму внешней необходимости» и

«выбрать свою судьбу свободно» [4. С. 65]. Тем самым оно позволяет человеку реализовать свои интересы и потребности. Философско-педагогическое творчество Гегеля можно рассматривать как теоретическую и практическую основу формирования целостного способа мышления, воспитания моральных и эстетических чувств и нравственной воли человека. Выдвигая в своих педагогических взглядах цель всестороннего развития личности в контексте культуры человечества, Г. В. Гегель призывал к формированию образованного гражданина как свободного члена общества.

Таким образом, воспитательный идеал для представителей немецкой классической философии заключался во всесторонне развитой, гармоничной личности, которая признавалась, тем самым, абсолютной педагогической ценностью, связанной с ее индивидуальностью, уникальностью, определяющими неповторимый путь ее нравственного развития, поэтому философы-идеалисты выдвигали цель воспитания личности в ее целостности. Приоритетной являлась задача нравственного воспитания, все остальные задачи воспитания (умственное, эстетическое, национальное) носили подчиненный ей характер.

Период конца XVIII — начала XIX вв. был для Германии временем расцвета литературы. При всем различии талантов классики немецкой литературы стремились к одной цели: возрождению немецкой мысли и выражавшей ее поэзии. Хотя они не были педагогами по профессии, но оказали воздействие на самые различные области воспитания и образования. Включившись своим философско-литературным творчеством и практической педагогической деятельностью в национальный и всемирно-истори-

ческий воспитательный процесс, литераторы непосредственно влияли на буржуазное немецкое национальное воспитание. Некоторые из произведений отличались ярко выраженной педагогической направленностью. Следует отметить не только духовно-идеологический вклад немецкой классической литературы в развитие теории образования, но и то множество новых педагогических идей, которые содержатся в большинстве произведений и которым присущи гуманистическая направленность и антропосоциоцентрический характер.

Так, Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803), который в немецкой педагогической литературе по праву называется «педагогом немецкого классицизма» [19. С. 172], посвятил всю свою жизнь служению школе и воспитанию. Большое значение для педагогической теории имеют его философские идеи о человеческом бытии, о языке и истории, о гуманности, об образовании и воспитании, которые развиваются в его произведениях во всеобъемлющую философию культуры и образования. Воспитание личности И. Г. Гердер понимал в единстве с совершенствованием всего человечества. Целью воспитания он провозглашал «достижение гуманности», под которым понимал такое состояние общества, когда каждый человек, не опасаясь другого, сможет развивать свои способности. Гуманность, по утверждению И. Г. Гердера, составляет основу характера рода человеческого. В ходе воспитания, согласно И. Г. Гердеру, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его. Таким образом, по мнению немецкого историка педагогики Ф. Хофмана, процесс формирования личности в представлении Гердера является собой «диалектическое единство

присвоения духовного наследия и его приумножения; в ходе критической переработки этого наследия личность может состояться одновременно и для настоящего, и для будущего» [14. С. 72]. Мыслитель подчеркивал, что движением к состоянию гуманности является вся история человеческого рода, именно в гуманности состоит подлинная «цель человеческой природы» [6. С. 428]. Философское рассмотрение истории имело для И. Г. Гердера одновременно и педагогическое значение, что отражается в названиях его произведений: «Еще один опыт философии истории для воспитания человечества» (1774) и «Идеи к философии истории человечества» (1784–1791). История человечества выступала у него как история образования. С другой стороны, образование помогает человеку стать человеком путем постижения истории. В ней, по твердому убеждению И. Г. Гердера, он узнает всю глубину человеческого существования и поднимает себя к высотам истинной гуманности. История человечества, таким образом, становится «канонem гуманности» [6. С. 428]. Движущие силы для поощрения гуманности писатель видел в искусстве и науке, в воспитании и образовании.

Поиски решения проблем образования отражены в письмах, дневниках, рукописях, художественных произведениях Иоганна Вольфганга Гете (1749–1832), поэта, мыслителя, естествоиспытателя, крупнейшего представителя Просвещения в Германии. Писатель сумел с исключительной выразительностью воплотить гуманистические идеалы эпохи (опора на античное культурное наследие, пафос поисков истины). Цель всестороннего воспитания человека пронизывает все его труды. Самым подробным образом его педагогические идеи изложены

в романах «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1795–1796) и «Годы странствий Вильгельма Мейстера» (1821–1829), которые развили в немецкой литературе прочную традицию «романа воспитания». Эти романы можно назвать дидактическими произведениями, поскольку в них И. В. Гете последовательно излагал педагогические, религиозные, эстетические, философские и морально-этические идеи, связанные с пониманием природы и общественных отношений. Главная тема, которой касался И. В. Гете, — восприятие мира и формирование человека в соприкосновении с внешним миром, под воздействием всех проявлений окружающей его действительности. Вместе с тем эти творения показывают характерное изменение гетевской идеи образования.

Мысли раннего И. В. Гете близки воззрениям В. Ф. Гумбольдта, который ориентировал современников на самообразование. Тенденция к самообразованию, при котором мир выступает только как материал для деятельности, ясно прослеживается в первом романе И. В. Гете. Именно самообразованию и самовоспитанию, в процессе которых активнее всего развиваются природные задатки человека, писатель отводил главное место. Так, образование человека должно происходить как органичное раскрытие всех человеческих сил. Вильгельм Мейстер, главный герой романа, пишет: «Достижение полного развития самого себя, такого, каков я есть, — вот что с юных лет было моей смутной мечтой, моей целью» [7. С. 236]. «Годы учения» выражают доверие раннего И. В. Гете к этому развитию. Жизнь должна как можно более самостоятельно себя исправлять, вмешательство внешнего мира в этот процесс и ориентация воспитанника на потребности общества казались

И. В. Гете этого периода спорными.

В продолжении романа в «Годах странствий» И. В. Гете развивал идею зависимости воспитания каждого человека от общества, анализировал социальное становление героя. В этом произведении особенно ярко изложены взгляды зрелого И. В. Гете на образование человека. Человек должен так воспитать себя, чтобы только вместе с миром составить одно целое. И. В. Гете призывал к практическому единению с жизнью посредством деятельности. Активная деятельность была существенным аспектом в представлениях мыслителя о воспитании человека. В человеке И. В. Гете видел творческое существо, а в его деятельности — «начало бытия». Он был уверен в том, что в начале человеческой истории было все же не Слово, а Дело, т.е. творчество, созидание. Главный мотив позднего И. В. Гете: нужно уметь отречься, чтобы состояться в жизни. Как подчеркивает А. Аникст, исследователь творчества И. В. Гете, «в понятии отречения нет ничего аскетического». Герои романа отрываются от эгоизма, себялюбия, корысти. Их идеал — служение человечеству, помощь другим людям, утверждение гуманных начал во всех областях жизни [Цит. по: 8. С. 436]. Излишнее наблюдение портит суть человека, только деятельность дает ему силу и истинное образование, полагал писатель. Целью здесь является гармоничное соотношение между наблюдением и деятельностью. Самоопределение в деятельности и формирование собственного «Я» должны рассматриваться, по мысли И. В. Гете, только как две стороны одного и того же процесса. Таким образом, выступая за новое гуманное воспитание, И. В. Гете провозглашал идеал разумного и деятельного человека в обществе, который

формирует себя, помогая совместно с другими формировать общество. Эта идея, пронизывающая также все творчество немецкого философа И. Г. Фихте, предвосхищает современную социально-личностную концепцию образования.

Интерес для нашего исследования представляют также педагогические идеи Иоганна Кристофа Фридриха Шиллера (1759—1805) — поэта, драматурга, философа, теоретика искусства, историка, для которого, как и для большинства крупнейших мыслителей Германии конца XVIII — начала XIX вв. (И. Канта, Ф. Шеллинга, Г. В. Гегеля, В. фон Гумбольдта), эстетика стала одной из главных составляющих частей философии. Главной проблемой, рассматриваемой Фридрихом Шиллером, выступала проблема воспитания целостной личности, поиск путей достижения гармонии человеческих способностей, что и представляет собой цель образования, согласно представлениям поэта. В этот период окончательно сформировалась эстетика веймарского классицизма Шиллера и Гете, испытавшая наибольшее влияние этики и эстетики И. Канта и являвшаяся, по сути, программой просветительского гуманизма. Как и у И. В. Гете, в центре внимания Ф. Шиллера находился человек как существо духовное и цельное, которому присуще стремление к полноте своего существования, к раскрытию всех своих сущностных сил. При этом Ф. Шиллер, по мнению отечественного исследователя Г. А. Новичковой, еще более энергично, чем И. Кант, отстаивал самоценность каждой отдельной личности. Если И. Кант готов был поступиться принципом самоценности человека во имя основного принципа в этике (долг превыше личной склонности), то у Ф. Шиллера, наоборот, государство

должно проводить политику, направленную на благо отдельной личности, т. е. на всестороннее ее развитие [11].

Поиски гармонии человеческих сил и способностей были связаны у Ф. Шиллера с возвышением античности, в которой он надеялся найти всестороннее раскрытие личности. Идеал для поэта — гармоничная личность, свободно творящая прекрасное и наслаждающаяся им. В гармоничном идеале античного человека и в поэзии античности Ф. Шиллер видел богатство достоинства и красоты, которого может достичь человеческий род, в то время как картину человека его современности определяли раздробленность, моральный и физический упадок и раболепие. Наряду с другими классиками Ф. Шиллер видел цель человеческого развития в «тотальном», т. е. всестороннем развитии человеческих сил, в гармонично развитой личности. Так как реализация этой высокой цели возможна только при условии существования «истинной политической свободы», то эта воспитательная целеустановка казалась Ф. Шиллеру «задачей более чем на одно столетие» [15. С. 272]. Таким образом, главной идеей в национальной образовательной программе Ф. Шиллера было убеждение в возможности совершенства человека и в активной воспитывающей силе искусства. Предпосылку для воспитательного воздействия искусства поэт видел в том, что художник должен предостерегать от «пороков своего времени», не принимая во внимание оценки времени: «Живи со своим веком, но не будь его творением; служи своим современникам, но тем, в чем они нуждаются, а не тем, что они хвалят» [15. С. 278].

В ряду писателей, которые непосредственно трудились на педаго-

гическом поприще, следует назвать Иоганна Пауля Фридриха Рихтера (1763—1825) — видного немецкого прозаика и педагога первой трети XIX века, более известного под псевдонимом Жан-Поль (Jean Paul). Педагогические взгляды Жан-Поля, основанные на его вере в человека и в возможность его совершенствования, представленные в многочисленных воспитательных романах, а также его педагогический опыт нашли наиболее полное выражение в педагогическом трактате «Левана, или учение о воспитании» (1807). В этом поэтическом труде, которым Жан-Поль следовал за гуманистическими педагогическими воззрениями Просвещения и классицизма, он объявлял целью воспитания всесторонне развитую и общественно-деятельную личность, «идеального человека, для которого свобода обозначает готовность к самоотдаче на благо всеобщего» [18. С. 669]. Основным пафосом произведения была идея внутренней свободы личности, ее совершенствования, независимо от внешних ограничений. Еще более чем И. Г. Гердер Жан-Поль индивидуализировал цель образования. Он уверен, что каждый человек с самого начала носит в себе прочно заложенный, индивидуальный идеальный образ, поэтому целью воспитания является самостоятельное развитие «идеального» человека, еще сокрытого в ребенке. «Идеальный» человек вбирает в себя «гармоничный максимум» всех индивидуальных задатков. Таким образом, человек в процессе воспитания призван реализовать свою человеческую сущность [17]. Эта мысль писателя соответствует гуманистическим педагогическим воззрениям И. Г. Гердера и В. ф. Гумбольдта, считавших непосредственной обязанностью человека

формирование собственного существа, своего внутреннего образа.

Задача воспитания заключалась, по мнению Жан-Поля, в том, что воспитатель «высвобождает идеального человека, скрытого в каждом ребенке». Он, как и филантрописты, был убежден в том, что человек от природы добр. Самое лучшее, что может сделать воспитание, — помочь этому неспорченному самостоятельному существу раскрыться без помех. Самая большая помощь — создать условия для самобразования человека, которому нужно следовать своему инстинктивному стремлению к образованию [17]. Это относится к внутреннему человеческому миру и не имеет никакого отношения к созданию внешней полезности. Выступая против тех, кто «человека в ребенке сразу же превращали в слугу, таможенника, повара, юриста» [17], Жан-Поль существенно отдался от филантропистов, стремившихся воспитать практически полезную личность.

В «Леване» Жан-Поль указал на зависимость развития человека от существующих общественных условий, которые уже не соответствовали требованиям времени, поэтому воспитание, по мнению писателя, должно быть всегда направлено на будущее. Чтобы достичь идеальной цели воспитания, необходимо возвыситься над духом времени, считал Жан-Поль. Это положение близко идеям И. Канта и Ф. Шиллера. «Дитя надо воспитывать не для настоящего с его заблуждениями, но для будущего, часто еще весьма отдаленного, но желанного для человечества. В трудности определить это будущее, составить этот идеал именно и заключается важность философской задачи воспитания» [Цит. по: 10. С. 189].

Подводя итог, отметим, что немецкая классическая литература внесла значительный вклад в разработку

воспитательных устремлений своего времени, в развитие буржуазного немецкого национального самосознания, создав идеал буржуазного человека, в котором подчеркивались, в первую очередь, гуманистические черты индивидуума. Считая целью исторического развития гуманность — идеальное общество всесторонне развитых, красивых и добрых, гармоничных людей, — классики связывали ее с воспитательной целью. Цель воспитания все писатели усматривали в формировании всесторонне развитой, благородной и гуманной личности. При этом, показывая важные для воспитания качества личности, каждый писатель приносил свои идеи, казущиеся ему наиболее ценными. Так, И. В. Гете подчеркивал активную деятельность в обществе и для общества, считая индивидуальное совершенствование неотрывным от формирования в человеке осознанного стремления к улучшению всего общества. Для Жан-Поля свобода личности должна обозначать готовность к самоотдаче на благо всеобщего. Индивидуализируя цель образования, И. Г. Гердер и Жан-Поль призывали найти разумную середину между гармоничной внутренней жизнью и активной, полезной, ответственной внешней деятельностью. Тем самым, немецкие классики литературы выступали за гармонизацию социального и индивидуального (личностного) в образовании.

Таким образом, передовая педагогическая мысль конца XVIII — начала XIX вв., отраженная в форме педагогических идей и взглядов на образование и воспитание, выдвигавшихся представителями классической немецкой философии и литературы, оказала стимулирующее воздействие на становление педагогической науки в Германии. Размышления филосо-

фов и писателей о цели воспитания, определение воспитательного идеала подготовили оформление данной

философско-педагогической категории в учениях И. Ф. Гербарта и Ф. Д. Шлейермахера.

Примечания:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические взгляды Иммануила Канта [Текст] / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. 1982. № 10. С. 102—105.

2. Бим-Бад, Б. М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня [Текст] / Б. М. Бим-Бад. М., 1994. 48 с.

3. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история [Текст] / В. Виндельбанд. М. : Юрист, 1995. 687 с.

4. Гегель, Г. В. Работы разных лет. [Текст] В 2 т. Т. 2 / Г. В. Гегель ; сост., общ. ред. и вступит. ст. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1971. 630 с.

5. Гегель, Г. В. Сочинения. [Текст] Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа / Г. В. Гегель. М. : Мысль, 1956. 371 с.

6. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества [Текст] / И. Г. Гердер ; перевод и прил. А. В. Михайлова ; отв. ред. А. В. Гулыга. М. : Наука, 1977. 703 с.

7. Гете, И. В. Собрание сочинений. [Текст] В 10 т. Т. 7. Годы учения Вильгельма Мейстера / И. В. Гете ; пер. с нем. Н. Касаткиной, коммент. Н. Вильмонта. М. : Художественная литература, 1978. 526 с.

8. Гете, И. В. Собрание сочинений. [Текст] В 10 т. Т. 8. Годы странствий Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся / И. В. Гете ; пер. с нем. С. Ошерова ; под общ. ред. А. Аникста и Н. Вильмонта ; коммент. А. Аникста. М. : Художественная литература, 1979. 462 с.

9. Кант, И. О педагогике [Текст] / И. Кант // Хрестоматия по истории педагогики : для высш. пед. учеб. заведений. Т. 1. / под общ. ред. С. А. Каменева ; сост. И. Ф. Сवादковский. М. : Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935, С. 585—614.

10. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до

наших времен. [Текст] Ч. 2. / Л. Н. Модзалевский. СПб. : Алетейя, 2000. 489 с.

11. Новичкова, Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии [Электронный ресурс] / Г. А. Новичкова ; Рос. акад. наук. М., 2001. Режим доступа : http://www.philosophy.ru/iphras/library/novichkova/hist_phil. — Загл. с экрана.

12. Фихте, И. Г. Речи к немецкой нации [Текст] / И. Г. Фихте // Хрестоматия по истории педагогики. — М. : Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935. С. 614—639.

13. Фихте, И. Г. Сочинения. Работы 1792—1801 гг. [Текст] / И. Г. Фихте ; подгот. П. П. Гайденко. — М. : Ладомир, 1995. 655 с.

14. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика [Текст] (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. / Ф. Хофман. — М. : Педагогика, 1979. 160 с.

15. Шиллер, Ф. Собрание сочинений. [Текст] В 7 т. Т. 6. / Ф. Шиллер. М. : Гос. изд.-во художественной литературы, 1957. 789 с.

16. Deutschland. Porträt einer Nation. [Текст] Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Gütersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. 440 S.

17. Jean Paul. Levana oder Erziehlehre [Электронный ресурс]. — Stuttgart : Verlag Gotta, 1813. — Режим доступа : http://gutenberg.spiegel.de//jean-paul/levana/Druck_version_levana.htm. — Загл. с экрана.

18. Lexikon deutschsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart. [Текст] Bd 1 / A-K, Leipzig : Biographisches Institut, 1972. 820 S.

19. Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S.