

DOI 10.25991/VRHGA.2022.5.4.017

УДК 1(091); 37.013.83

*А. С. Степанова, П. В. Кленин\**

## К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ИДЕАЛЕ И. Ф. ГЕРБАРТА В СВЕТЕ ЕГО ФИЛОСОФСКИХ ИДЕЙ

Научная педагогика Гербарта оценивается с точки зрения его философской позиции, в ее полемической заостренности, проявленной в философских спорах с Кантом и Фихте. Уточняется, что концепт отношений стал базовым для философии, психологии и педагогики Гербарта. Анализируется его учение о воле и представлении, отмечается философско-антропологический характер его образовательной концепции. Актуализация Гербартом значимого в образовательном отношении личностного аспекта, выраженного, в частности, в понятии интереса, раскрывает содержательную многоплановость понятия «реал» — онтологический и антропологический его аспекты.

**Ключевые слова:** ассоцианизм, апперцепция, вкус, индивидуальность, порог сознания, представление, реал, свобода выбора, синехология, система И. Ф. Герbart, И. Кант, И. Г. Фихте.

*A. S. Stepanova, P. V. Klenin*

### *ON THE QUESTION OF THE EDUCATIONAL IDEAL OF I. F. HERBART IN THE LIGHT OF HIS PHILOSOPHICAL IDEAS*

Herbart's scientific pedagogy from the point of view of his philosophical position, in its polemical sharpness manifested in philosophical disputes with Kant and Fichte is evaluated. The concept of relationships became the basis for the philosophy, psychology and pedagogy of Herbart. His doctrine of will and representation is analyzed, the philosophical and anthropological nature of his educational concept is noted. Herbart's actualization of an educationally significant personal aspect, expressed, in particular, in the concept of interest, reveals the meaningful multifaceted nature of the concept of "real" — its ontological and anthropological aspects.

---

\* Степанова Анна Сергеевна, профессор кафедры философской антропологии и истории философии, доктор философских наук, доцент, РГПУ им. А. И. Герцена; A-Step@mail.ru;

Кленин Петр Владиславович, аспирант кафедры философской антропологии и истории философии, РГПУ им. А. И. Герцена, dancewithsome1else@gmail.com

**Keywords:** associationism, apperception, taste, individuality, threshold of consciousness, presentation, real, freedom of choice, synechology, system, I. F. Herbart, I. Kant, Fichte.

Слава И. Ф. Гербарта (1776–1841) как педагога и психолога долгое время не позволяла всесторонне осмыслить его философские взгляды и оценить его роль в истории философии, прежде всего, немецкой. Между тем именно его философская позиция требует внимательного изучения: и потому, что его психолого-педагогические взгляды явным образом философски обусловлены, и потому еще, что не может оказаться вне поля зрения историка философии внимательное и критическое прочтение немецким мыслителем философского текста Канта и Фихте. Данного рода исследование особенно важно в проекции сложившейся историко-философской методологии, а именно давней традиции понимания немецкой классической философии в качестве единого монолита, имевшего вполне логически оправданную и соответствующую идее прогресса траекторию развития. Во многом эта позиция вполне убедительно обоснована, но тем более интересно обратить внимание на отклонения от этой магистральной линии, на те феномены оригинальной немецкой мысли означенного периода, которые по каким-то причинам не следовали по тому магистральному пути, который был апробирован на протяжении значительного периода интеллектуальной истории Германии. Обращает на себя внимание тот факт, что Герbart, будучи в Йенском университете, был во власти идей Канта, заслушивался лекциями Фихте, увлекался учениями Шеллинга и Шиллера. Результаты его философской деятельности были столь значительными, что он заслуженно (по рекомендации А. Гумбольдта) занимал кафедру философии и педагогики, которую до него возглавлял Кант. Вместе с тем заслуживает внимания теория реалов Гербарта, объединявшая его философский подход с учением Лейбница о монадах, а также следование концепции Локка и Х. Вольфа. Невозможно игнорировать то обстоятельство, что философские взгляды, а вместе с ними и образовательный идеал Гербарта формировались в ходе полемики с Кантом и Фихте. Кроме того, необходимо очертить тот общий круг идей, вокруг 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. Герbart первым определенно и в явном виде поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки. Стремясь дать науке педагогике 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» [9, с. 81–91]. Подмечена также значимость феномена идей в проекции мысли Гербарта, что отражает глубинную связь мира, человека и самого процесса постижения им 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» [10, с. 131]. Вместе с тем, отмечая метафизичность подхода Гербарта, другой исследователь его творчества писал: «Совершенно очевидно, что ему чуждо диалектическое мышление, что всюду он стоит на механисти-

ческих позициях, в его мировоззрении и методе не нашли отражения ни диалектика Канта, ни диалектика Гегеля» [2, с. 25]. 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 соотношение этих простых сущностей, он 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» [10, с. 131].

«Педагогика, — замечал сам Гербарт, — должна быть разрабатываема в философском духе, и этого достаточно» [6, с. 35]. В философском плане особенно значимыми для Гербарта стали эстетические взгляды, которые позволяют пролить свет на его философскую позицию в целом, и на обусловленную ею педагогическую теорию. Неслучайно основной его философский трактат имел характерное название «Эстетическое представление о вселенной как главная цель воспитания». Примечательно в этом отношении глубокое замечание М. Бахтина, отметившего значимость для Гербарта понятия «прекрасное»: «И. Ф. Гербарт выдвинул программный тезис: прекрасное — не идея, не содержание, но свойство самой формы; форма, же определяется внутренней связью, структурной организацией частей. Идеализм, учил Гербарт, недооценивает самостоятельность формы перед лицом содержания, а это значит — недооценивает зримости, поверхности явлений по сравнению с их внутренним, духовным содержанием. Значит, не те или иные идеально-содержательные моменты создают прекрасное как некоторое целое, но формообразующие соотношения этих моментов между собою. В историко-философском плане Гербарт и его школа намечали направление мышления, ведущее за пределы спекулятивно-метафизической эстетики. По И. Ф. Гербарту, эстетическая форма определяется присущими какому-либо предмету отношениями; сущность прекрасного — в отношениях» [3, с. 271]. Специфика понимания Гербарта состоит в том, что эстетические представления включают в себя «пригодное, красивое, нравственное, справедливое», т. е. все то, что нравится в процессе созерцания, то есть связано со вкусом. В систематическом плане формообразующие соотношения — это симметрия, пропорция, гармония, являющиеся источником эстетического удовольствия. Именно этот факт переноса акцента с идеально-содержательных моментов на формообразующие соотношения и отражает суть разногласий Гербарта с Кантом и Фихте. Гербарт показал, что сознательная деятельность воспитуемого направлена и на предмет, и на себя, познающего предмет. Чистое «Я», которым по следам Фихте Гербарт называет единство сознания и самосознания, начинает формироваться только путем присвоения себе конечных определений. В данном случае эти конечные определения для 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 по Канту и раннему Фихте подвигают Гербарта раскрыть возможно-

сти 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 трансцендентный нравственный ориентир. Так, эмпирический субъект не может себе позволить абсолютной свободы, ведь ему всегда будут препятствовать его психологические особенности.

Отмечая программный характер «формалистической» позиции Гербарта, Бахтин уловил в подходе Гербарта главное, а именно: это идея и концепт отношений, который явился базовым не только, как он справедливо отмечал, в области эстетики, но, добавим, и проявленный в триединстве всей полноты учения немецкого мыслителя, охватывающего философию, психологию и педагогику. Образовательный идеал Гербарта формировался именно в ходе полемики с Кантом. Сам Герbart называл свое учение реалистическим, хотя оно наполнено чертами классицизма, со свойственным ему культивированием эталона строгости, прямолинейности, гармоничности, упорядоченности, что отвечало математическому складу его ума. Даже его внимание к эстетике выдает в нем приверженца идеала классицизма. Он настаивает на точном описании действительности, но при этом его отличает стремление к идеализации действительности. Так же как человек эпохи классицизма предстает героем, исполняющим долг перед государством, подчиняет свои личные страсти разуму, выражает симметрию, пропорции, гармонию мира, человек в понимании Гербарта предстает обладателем именно этих черт, воспитание которых и виделось Герbartу главной задачей педагогики, и в этом его подход мировоззренчески близок идеологии Просвещения.

Упомянутый уже концепт отношений как раз вписывается в общий план просветительского миропонимания. Применение этого концепта заметно уже в учении Гербарта об ассоциативном мышлении, выполняющем определяющую роль в дидактике: акт апперцепции — соединение новых впечатлений с родственными представлениями прошлого опыта, определяет отчетливость, правильность и прочность усвоения нового. Центральное понятие в теории Гербарта — душа, в понимании исходного состояния которой ученый следовал позиции Аристотеля, стоиков и Дж. Локка, полагая ее *tabula rasa*, то есть лишенной каких-либо чувств и представлений. Ясно, что при таком понимании необходимо было объяснить возможность как появления последних, так и возможность воздействия на них в процессе обучения, вообще саму возможность обучения. Поэтому вполне закономерно Герbart полагал душу обладающей активностью, которая сопровождает становление души индивидуальностью. Сознание он связывал именно с этой активностью, которая и выражается феноменом сознания — можно предположить, не только как результата естественного процесса. Дело в том, что в целом состояние сознания характеризуется сопротивлением души поступающим в нее впечатлениям, что он описывал с помощью введенного им самим термина «вытеснение»,

подчеркивающего динамику процесса. Такое понимание, предполагающее существование развития, контрастирует со сложившейся трактовкой мысли Гербарта: «Каждый “реал” Гербарта, являясь неизменным, обладает только одним качеством, неопределимым никакими внутренними противоположностями. Мышлению Гербарта, таким образом, чужда диалектика» [2, с. 22]. Однако, данная трактовка берет за основу положения учения Гегеля, но для концепции Гербарта значима не диалектика понятий, но диалектика реальных вещей, что он сам неоднократно подчеркивал.

Немаловажную роль в формулировке принципа апперцепции в действии сыграли философские рассуждения Гербарта об объеме и пороге сознания, которые связаны с соперничеством представлений, инспирируемых душой. Отсюда проистекает идея воспитывающего обучения, заслуга создания которого правомерно приписывается Гербарту; она основывается на его теории психических процессов, которые он трактовал как взаимодействие представлений, поэтому, согласно Гербарту, педагог, формируя представления у учащегося, как бы усиливает это естественное взаимодействие, в результате чего уже автоматически формируются сознание, воля и чувства ученика. Обычно отмечается односторонность понимания Гербартом роли представлений, например: «Гербарт механистически сводил всю психическую жизнь человека к механическому движению и взаимодействию одних лишь представлений» [9, с. 86]. Вместе с тем мысль Гербарта гораздо глубже: он описывает сложное отношение, существующее между сознанием, впечатлениями и представлениями. Существующая здесь трудность, отражающаяся на трактовках его позиции, по-видимому, связана с тем, что в своей педагогической теории Гербарт действительно отталкивается от понятия представлений и их взаимодействия (апперцепция как акт ассимиляции старых и новых представлений), и при этом он, говоря о механизмах сознания (или души), активного самого по себе, не разъясняет в подробностях действие этого сложного механизма в окончательной форме. Ясно только, что поле сознания заполнено противоборствующими представлениями, ряд которых вытесняется на порог сознания и исчезает из памяти. Примечательно, что этот порог представляет собой подвижную границу, что также не слишком согласуется с механистической картиной. Впечатление об отсутствии диалектического момента связано также с последовательно проводимой Гербартом идеей нормы и явно присутствующей приверженностью идее системы. Он постоянно говорит о норме поведения, которой люди должны придерживаться и мерой которой служит эстетический вкус. Гербарт соглашается, что нередко отступления от нормы, но (и здесь в качестве аналогии напрашивается образ маятника) обязательно наступает момент гармонии: сосуществуют индивидуумы и целые народы, актуализируется мысль о самой возможности такого идеала. Следовательно, определяющим моментом является общая антропологическая и социально-педагогическая направленность теории Гербарта, отмечавшего, что он собирается говорить «о человеке и человеческих отношениях» [6, с. 13]. Это обращение к человеку выразилось в идее постижения и воспитания человеческого в человеке, отсюда столь значительное внимание к таким феноменам, как воля, желания, чувства и представления. Говоря о роли воспитания, Гербарт квалифицирует его в каче-

стве своеобразного принципа дополнительности, усиливающего возможности «воспламеняющей юношу философии, чтобы не вывести его из равновесия», причем «это дополнение, — уточнял Герbart, — не может быть нигде найдено помимо области идей» [8, с. 129]. Идеи здесь сопоставлены с механизмом маятника: «Разве маятник не требует тяжести, сохраняющей темп и размер?» [6, с. 129]. В соответствии с этими мыслительными установками образование Герbart трактует как «переход от неопределенности к прочно установленному состоянию» [5, с. 33]. Идея и идеал являются неотъемлемым элементом воспитывающего обучения.

Из фундаментальности идеи природы и общества как целого у Гербарта следовала и идея целостности, примененная к области образования: учение о единстве образования и воспитания, о полноте личности. Сделав понятие души центральным понятием своей концепции, Герbart исходил из того, что метод обучения должен основываться на психологических началах, так как всё развитие личности совершается изнутри. Именно в этом направлении шли все его дидактические поиски, и именно в этом пункте траектория мысли Гербарта отличалась от подхода Коменского, который разрабатывал принципы дидактики как бы извне, не исходя из психологических особенностей обучаемых. Тем самым Герbart более последовательно проводил принцип целостности, полагая жизнь души в качестве единого целого. Можно сказать, что принцип пансофии Коменского выразился у Гербарта в тезисе о развитии в ребенке многосторонних интересов, свойственных ему по природе, причем интересов, соотносимых друг с другом. Поэтому среди идей, развиваемых Герbartом и отражающих его фундаментальную позицию, не случайны идея и концепт многосторонности и многообразности, предвещающие задачи образования, ориентированного, по существу, на метадисциплинарность: он упоминает связную, хотя и расчлененную массу познаний, но главное — это подчеркиваемое им значение усилий преподавателя: «Одно только преподавание может иметь притязание на то, чтоб воспитать (выработать) равномерно распределенную широкую многосторонность» [6, с. 193]. Смысл данного высказывания полностью раскрывается с учетом резкой критики Герbartом теории природосообразности, развивавшейся после Коменского Песталоцци, роль педагога, его активное вмешательство в учебный процесс, становится приоритетной задачей.

Перефразируя М. Бахтина, можно сказать, что объективное единство мира соотносено в концепции Гербарта с неповторимой единственностью переживаемой жизни. Немаловажное значение для Гербарта, подчеркивавшего личностный аспект, — а здесь можно провести параллель между онтологическим и антропо-психологическим содержанием планов *реала* — имело понятие интереса. Именно философские основания в многогранности их аспектов определяли по Герbartу виды интересов, среди которых он выделял эмпирический, умозрительный, эстетический, социальный, религиозный. При этом он предложил содержательное их описание, указав на отношение к той или иной сфере действительности:

- 1) эмпирический — к окружающему миру;
- 2) спекулятивный, или умозрительный, — к причинам вещей и явлений;
- 3) эстетический — к прекрасному;

- 4) симпатический — к близким;
- 5) сознательный — ко всем людям;
- 6) религиозный — к Богу.

Данной классификацией объясняется стратегия обучения: Первые три разновидности развиваются при изучении предметов естественно-природного цикла, а остальные три — гуманитарного. Философскими же основаниями обосновывались и виды обучения:

- 1) описательное, призванное выявить опыт ребёнка и дополнить его;
- 2) аналитическое, долженствующее исправить и усовершенствовать мысли ученика;
- 3) синтетическое, нацеленное на построение стройной системы мысли.

Логика выстраивания теории, выявляющей три обязательные стороны — философскую, психологическую и педагогическую, являющуюся, согласно Гербарту, окончательной целью, — безупречна, что особенно проявлено у него в основном на психологическом факторе перечне ступеней обучения, выявляющем фундаментальные понятия его учения:

1. Ясность — ступень, полагавшаяся в качестве углубления в состоянии покоя, способствующего мобилизации внимания, что одновременно подготавливает к восприятию нового материала.

2. Ассоциация, воспроизводящая углубление в состояние движения, возбуждающее в обучаемых ожидание, выражающееся в установлении связи между старым и новым.

3. Система, характеризующаяся поиском выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями. Принципиальный момент здесь — активность, самодеятельность обучаемого, процесс поиска, в ходе которого дети обобщают, делают выводы, определяют.

4. Метод как осознанный момент в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Существенен здесь аспект осознанности, понимания, ориентированного на конечную цель обучения: момент применения знания и умения, что вполне соотносимо с дидактическими принципами Коменского. И в этом вопросе Гербарт последователен, понимание у него связано с узнаванием представлений.

Данная классификация наглядно иллюстрирует — и в этом, подчеркнем, присутствует диалектический момент концепции Гербарта, ибо, согласно ей, все стороны постижения учеником реальности связаны с различной степенью отношений, — процесс перехода статики в динамику. Напрашивается аналогия со статичным реалом души (*tabula rasa*), в который со временем оказывается включенным сознание, связанное с динамичным противоборством души с представлениями. Кроме того, из данной классификации становится очевидным, что педагогику, связанную с психологией, Гербарт представлял в строго научной форме, в чем можно усмотреть влияние Наукоучения Фихте.

Аналогичным образом классифицируются Гербартом и факторы, связанные с нравственным состоянием и развитием человека. Если проанализировать пять незыблемых нравственных идей, лежащих в основе нравственного воспитания, то также очевидно, что центральное место занимают моменты отношения и целостности, но в этическом плане они усилены аспектом 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 двух 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» — выработка твердого характера по отношению к внешним условиям.
2. «Выбор» — осмысление положений и отрицание сторон того, к чему он стремится; учет условий.
3. «Принцип» — ступень, связанная с деятельностью интеллекта, с выработкой принципов, которые находятся в основе поведения.
4. «Борьба» — это та ступень, на которой складывается нравственное сознание, она проявляется в осмысленном принятии решений.

Здесь наглядно представлен переход от внешнего целеполагания к внутреннему, и так же актуальна идея усиления динамического момента при формировании нравственного сознания.

Хотя Герbart в соответствии с традицией различал воспитание (лат. *educatio*), формирующее характер, и обучение (лат. *instructio*), дающее знание и развивающее способности, но обучение и воспитание Герbart соотносил таким образом, что воспитание приобретало доминирующий характер в его образовательной концепции, 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» [1, с. 131]. Вместе с тем, если Коменский рассматривал воспитание существующим наряду с обучением и понимал воспитание в качестве важнейшего фактора взаимодействия людей и даже целых народов между собой, то Герbart, подчинив обучение воспитанию, пытался дать философское обоснование ценности воспитания для формирования личности, связав его с этико-эстетическим аспектом. Так центральным для Гербарта становилось понятие нравственности, дополненное эстетическим компонентом, которое напрямую связано с целью воспитания. Он определял её следующим образом: «...единственную и всю цель воспитания можно свести к одному понятию: нравственности» [5, с. 351], так что «цель воспитания есть добродетель» [5, с. 44]. В свою очередь, добродетель понималась как «идея внутренней свободы», развивающаяся у человека в процессе накопления им опыта. Такой опыт вызывает у индивидуума одобрение или неодобрение наблюдаемых явлений и суждения на уровне вкуса. Следует отметить, что именно в образовательной части его учения эстетический момент усиливается, проявляясь наиболее ярко. В данных рассуждениях за-



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

При этом идея целеполагания занимает одно из центральных мест в концепции философа, который различал две группы целей: цели возможные, зависящие от свободного выбора правильным образом обученного человека и реализующиеся через развитие многостороннего интереса посредством обучения, и цели необходимые, зависящие от развития нравственной воли, достигаемые через воспитание нравственного характера. Тем самым сопоставлялись свобода выбора правильно обученного человека и вкус как оценивающий принцип. Такой ход мысли объясняется тем, что тезис Канта об автономности воли предполагал ее самооценку, что Герbart резонно посчитал нонсенсом. То есть в сравнении с позицией Канта существующее здесь отношение меняется: на место чистой воли с ее всеобщим нравственным принципом ставится вкус, становящийся единицей измерения нравственной воли и основой оценочного суждения. Таким образом, задачи педагогики ориентированы на образовательно-эстетическую доминанту, учитывающую всестороннее формирование активной в социальном отношении личности, что объясняет апелляцию философа к понятию свободы выбора: «Свобода выбора... и есть именно то, что обосновать и укрепить стремится воспитатель... Сделать так, чтоб питомец сознавал себя выбирающим добро и отвергающим зло, именно это и ничто иное является воспитанием характера!» [4, с. 135]. Свободу выбора Герbart связывал именно с воспитанием, ставившим цель усовершенствование личности, вместе с тем цель, которую ставит педагог в отношении обучаемого, философски означена: «Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки» [6, с. 155]. Споря с Кантом и доказывая возможность усилий воспитателя, Герbart утверждал: «... трансцендентальная свобода не может и не должна быть отнесена к сознанию подобно внутреннему явлению, напротив, та свобода выбора, которую мы находим в себе... и есть то именно, что обосновать и укрепить стремится воспитатель» [6, с. 135].

Поскольку идея целеполагания занимает одно из центральных мест в образовательной концепции философа, следует подчеркнуть, что она проявилась в различении двух групп целей — целей возможных и необходимых: «Вся область будущих целей для нас разделяется на две части: первая обнимает цели только возможные, которые он может быть когда-нибудь поставит себе и будет преследовать в желательном для него объеме, — вторая, вполне отдельная и отличная от первой, содержит необходимые цели, пренебрегать которыми он себе никогда не позволит» [6, с. 54]. Эти необходимые цели определяются

нравственностью, понятие которой терминологически оформлено и вариативно — *Zucht* (нравственная культура), нравственная интуиция [6, с. 155].

Знаменательно, что Герbart, следуя эстетическим предпочтениям, различал педагогику как науку и педагогику как искусство воспитания и обучения. «Что служит содержанием науки? — вопрошал он. — Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и, по возможности, выводимых как следствие из основных положений и основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определенной цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих основ, — философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам» [7, с. 97]. Задача педагога заключается в том, чтобы увлечь учащегося, по выражению мыслителя, «процессом собственного образования» [6, с. 166]. Наконец, существенно для Гербарта в стратегии воспитывающего обучения формирование правильно организованного мышления.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть, что путь к человеку мыслился Гербартом через этико-эстетическую парадигму, причем понятие этического включено в объем понятия эстетического, что не могло не отразиться на образовательном идеале. Потому воспитывающее обучение он понимал прежде всего сквозь призму эстетического идеала. Соглашаясь с мнением исследователя, вносящего ценное уточнение в сложившийся образ Гербарта — теоретика образования, хотя по общему признанию и внесшего огромный вклад в фундамент «традиционной педагогики», но образ, трактуемый несколько односторонне: «В то же время при оценке педагогической системы немецкого мыслителя следует учитывать его стремление в полной мере учесть особенности формирующегося человека, обратиться к его внутреннему миру, опереться на многосторонний интерес ребенка» [9, с. 91]. В этом оригинальность подхода Гербарта, выявляющего ключевую идею совершенства, как он ее понимал, выражающую полноту жизни человека, а также его убеждение в том, что «образованный человек беспрестанно работает над зданием собственных мыслей, но образование, полученное в юности, должно дать ему возможность работать всесторонне» [2, с. 205]. Общая интенция идей Гербарта позволяет считать его мыслителем, который стоял у истоков философии человека, и в центре его философско-образовательной концепции находится идеал эстетически чуткого, широко образованного человека как мыслящей, гармоничной и социально ответственной личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическое наследие. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
2. Бауман Н. К., Вейсберг Г. П. Иоганн Фридрих Герbart // Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. и пер. Г. П. Вейсберга. — М.: Учпедгиз. 1940. — 292 с.
3. Бахтин М. М. Философская эстетика 1920-х гг. Собрание сочинений: В 7 т. — Т. 1. — М.: Русские словари, 2003. — 955 с.

4. Герbart И. Г. Об эстетическом представлении о мире, как главной задаче воспитания // Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1940. — 292 с.
5. Герbart И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / Пер. А. В. Адольфа. — М.: Изд. К. Тихомирова, 1906. — 365 с.
6. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1940. — 292 с.
7. Герbart И. Ф. Первые лекции по педагогике // Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1940. — 292 с.
8. Герbart И. Ф. Сила характера нравственности // Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1940. — 292 с.
9. Корнетов Г. Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 15. — С. 81–91.
10. Скрыбина Т. О. Педагогический анализ основных компонентов системы И. Ф. Гербарта // Гуманитарные исследования. — 2019. — № 1 (22). — С. 130–133.