создание такой нелепой формы существования как «постчеловечество» - слишком радикальный подход.

И.М. Орешников пишет в «Философии техники и инженерной деятельности», в которой он рассматривает данную проблему в свете гуманитарной культуры: «… диалектико-гуманистическая философия техники является велением времени, адекватным ответом на «вызов» современной научно-технической революции» [7]. Поэтому ближе всего нам третий вариант, хотя он далеко не является однозначным, который некоторые исследователи называют диалектико-гуманистическим толкованием места и роли техники в мировом развитии. Этот подход заключается в том, что использование машины должно был целесообразным, а не бездумным; вопросы же дальнейшего развития техники и ее врастания в человека становится проблемой для жизни и судьбы homo sapiens, дальнейшего существования и развития его культуры.

Литература и источники

1. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. М.: У-Фактория, 2007. С.99.
2. Муравьев А. Н.О философии, философах и философской задаче нашего времени [Электронный источник] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-filosofii-filosofah-i-filosofskoy-zadache-nashego-vremeni
3. Баркова Э.В. Философия межкультурных коммуникаций в перспективе идеалов Возрождения-XXI // Человеческий капитал. 2014. № 10 (70). С. 30-34.
4. Коштоев В.В. Информационные системы и феномен жизни. [Электронный источник] URL: http://thelib.ru/books/koshtoev_v/informacionnye_sistemy_i_fenomen_zhizni-read.html
5. Баркова Э.В. Трансформации коммуникативных технологий в экофилософской перспективе глобализации // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 3 (38). С. 132-136.
6. Компьютерная зависимость лечение в домашних условиях [Электронный источник] URL:http://zombibox.ru/alkogolizm-2/kompjuternaja-zavisimost-lechenie-v-domashnih/
5. Орешников И.М. Философия техники и инженерной деятельности. Учебное пособие. Уфимский государственный нефтяной технический университет, гл. 1, Философия техники. - Уфа 2008 [Электронный источник] URL:https://studfiles.net/preview/6064019/page:7/.

References and Sources

1. Delyoz ZH., Gvattari F. Anti-EHdip: Kapitalizm i shizofreniya. M.: U-Faktoriya, 2007. S.99.
2. Murav'ev A. N.O filosofii, filosofah i filosofskoj zadache nashego vremeni [EHlektronnyj istochnik] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-filosofii-filosofah-i-filosofskoy-zadache-nashego-vremeni
3. Barkova EH.V. Filosofiya mezhkul'turnyh kommunikacij v perspektive idealov Vozrozhdeniya-XXI // CHelovecheskij kapital. 2014. № 10 (70). S. 30-34.
4. Koshtoev V.V. Informacionnye sistemy i fenomen zhizni. [EHlektronnyj istochnik] URL: http://thelib.ru/books/koshtoev_v/informacionnye_sistemy_i_fenomen_zhizni-read.html
5. Barkova EH.V. Transformacii kommunikativnyh tekhnologij v ehkofilosofskoj perspektive globalizacii // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014. № 3 (38). S. 132-136.
6. Komp'yuternaya zavisimost' lechenie v domashnih usloviyah [EHlektronnyj istochnik] URL:http://zombibox.ru/alkogolizm-2/kompjuternaja-zavisimost-lechenie-v-domashnih/
5. Oreshnikov I.M. Filosofiya tekhniki i inzhenernoj deyatel'nosti. Uchebnoe posobie. Ufimskij gosudarstvennyj neftyanoj tekhnicheskij universitet, gl. 1, Filosofiya tekhniki. - Ufa 2008 [EHlektronnyj istochnik] URL:https://studfiles.net/preview/6064019/page:7/.

СИДОРЕНКО ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА - кандидат философских наук, доцент по кафедре философии, Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (milabelokon@yandex.ru)
SIDORENKO, LYUDMILA P. – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy, Russian Economic University G.V. Plekhanov (milabelokon@yandex.ru).

УДК 159.922.72

РАУ И.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА УЧЕНИКОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ В. ДИЛЬТЕЯ

Ключевые слова: философия жизни, Вильгельм Дильтей, герменевтика, понимание человека, педагогическая теория, воспитание.

В статье рассматривается развитие философских идей В. Дильтея в педагогических исследованиях его учеников и последователей - Макса Фришайзен-Колера, Эдуарда Шпрангера, Германа Ноля и Теодора Литта. Не представляя собой монолитного течения, нередко дискутируя между собой по частным вопросам, эти видные представители педагогической мысли внесли большой вклад в преодоление натурализма и техницизма в воспитании. Показано, что Воспитание всегда привязано к конкретной культуре и культурной ситуации. Воспитание на основе абстрактных всеобщих принципов и норм мало принесет пользы воспитаннику, рожденному в конкретной культурной ситуации. Человек воспитан настолько, насколько он является представителем данной культуры. Но при этом следует помнить и о педагогической теории, ее общекультурной ценности. Даже в ситуации самых радикальных общественных изменений.

RAU, JOHANNES
PEDAGOGICAL SCHOOL OF STUDENTS AND FOLLOWERS OF V. DILTEY

Keywords: philosophy of life, Wilhelm Dilthey, hermeneutics, understanding of human, pedagogical theory, education.

In the article considered the development of the philosophical ideas of V. Dilthey in the pedagogical researches of his students and followers - Max Frishheisen-Koler, Eduard Spranger, Hermann Nol and Theodore Litt. Not representing a monolithic trend, often debating among themselves on particular issues, these prominent representatives of pedagogical thought made a great contribution to overcoming of naturalism and technicalism in education. It is shown that education is always tied to a specific culture and cultural situation. Education based on abstract universal principles and norms will be of little benefit to a pupil born in a specific cultural situation. A person is raised as much as he is a representative of this culture. But at the same time, one should also remember about pedagogical theory, its general cultural value. Even in the situation of the most radical social changes.

Выдающийся немецкий философ, историк философии, психолог и педагог Вильгельм Дильтей, в лице своих учеников и последователей, оказал большое влияние на педагогическую мысль. На его творчество опиралась целая ветвь немецких представителей философии жизни и педагогики, на вкладе которых в педагогическую мысль мы остановимся ниже. В. Дильтей начал перерабатывать педагогику из нормативной рационалистической науки в герменевтически-систематическую научную дисциплину. Она рассматривалась как учение, которое учитывает историческое много- и разнообразие воспитательных и образовательных систем у разных народов, цивилизаций, их временные рамки. Это учение ориентирует на исследование мотивов и смысла реально практикуемой педагогики, а не предписывание ей абстрактных (потому что всеобщих) норм. Ученики и последователи педагогических идей В. Дильтея не представляли собой монолитного течения, нередко дискутировали между собой по частным вопросам. Общим для них было преодоление натурализма и техницизма в воспитании. В данной связи остановимся на вкладе в педагогику Макса Фришайзен-Колера, Эдуарда Шпрангера, Германа Ноля и Теодора Литта.

Макс Фришайзен-Колер (Max Frischeisen-Köler, 1878-1923) был одним из наиболее известных учеников Дильтея и прославился в начале XXI века как критик применения экспериментальных методов природоведческих наук, широко распространенных в то время в педагогических исследованиях и практике. Педагогика, как важнейшая составная культуры, имеет основную задачу не просто изучать то, что есть («das Sein»), а научать тому, что могло быть лучше, что должно было бы быть («das Sollen»). Последнее, то есть, «что должно было бы быть», принципиально противопоставлено природоведческим наукам. С формулой «что должно было бы быть» связаны все надежды на будущее, все стремления и инстинкты индивидуальности, имеющие свои корни в сфере иррационального у человека. Эта формула дает человеку «активность жизненной силы» [1, S. 450].

В своей работе «Мастер и ученик» [2] философ развертывает ряд своих мыслей о философии воспитания, В начале работы он сетует на то, что все еще отсутствует философия и психология воспитания (в отличие от философии и психологии преподавания). Воспитание рассматривается им как много более сложная деятельность по сравнению с преподаванием. В связи с этим, он высказывает недоумение относительно низкой оценки Шопенгауэром воспитательных усилий педагогов - воспитание, по мнению последнего, играет много меньшую роль, чем задатки человека от рождения и собственная активность человека. В то же время, Фришайзен-Колер согласен с Шопенгауэром в оценке мудрости книжной, почерпнутой из книг и мудрости живой, почерпнутой из собственной жизни на основе собственной активности. В книжной мудрости прошлых поколений содержатся и все заблуждения, которые тоже перенимаются «книжным мудрецом». Читать, конечно, надо, но еще больше нужно думать самому [1, S. 451].

Не отрицая «животность» человека и биологическую наследуемость им от родителей многих элементарных форм поведения, Фришайзен-Колер указывает на принципиальное отличие **«взращивания»** («Aufziehen») человека от его **воспитания** («Erziehen»). Взращивание, как создание необходимых условий для роста, созревания молодого организма к самостоятельной жизни (необходимое питание, элементарные навыки соблюдения безопасности) имеются и в животном мире. И это взращивание здорового молодого организма человека есть важная предпосылка для его воспитания. Но большая ошибка полагать, что взращиванием воспитание может и закончится: воспитание сопровождает в человеческом обществе взращивание и продолжается с большей интенсивностью с достижением зрелости человека. Воспитание всегда привязано к конкретной культуре и культурной ситуации. Воспитание на основе абстрактных

всеобщих принципов и норм мало принесет пользы воспитаннику, рожденному в конкретной культурной ситуации. Человек воспитан настолько, насколько он является представителем данной культуры [1, S. 444].

Отношение учителя, воспитателя к каждому воспитуемому единственно и неповторимо, настаивал Фришайзен-Колер. Воспитуемых могут быть десятки и более, но у каждого из них свое, особое восприятие и понимание воспитателя. И никого из воспитуемых он не может сделать таким, каков он сам. Воспитатель не может передать сваю мудрость воспитуемому. Это понимали уже Сократ и Платон. Но он может передать любовь к мудрости, к ее каждый раз самостоятельному поиску духовно зрелым взрослым человеком [1, S. 447]. Но и возможности передачи этой любви с каждым годом уменьшаются, сетует Фришайзен-Колер, в связи с нарастающей массовостью обучения и воспитания при которой нет места индивидуальному подходу.

Эдуард Шпрангер (Eduard Spranger, 1882-1963) - ученик В. Дильтея и известного теоретика педагогики Фридриха Паулсена (Friedrich Paulsen, 1846 -1908). Главные произведения Шпрангера «Формы жизни» («Lebensformen», 1921) и «Психология юношеского возраста» («Psychologie des Jugendalters», 1924). Он - автор многих трудов по истории педагогики, исследовал работы Песталоцци, Гумбольдта, Фребеля и др., один из выдающихся борцов за школьную реформу в Германии. Под влиянием идей Дильтея, Шпрангер разрабатывал так называемую «Kulturpädagogik», т.е. педагогику, привязанную к конкретной национальной культуре, стране, времени, не ориентирующуюся на абстрактные, всеобщие, якобы, идеалы и нормы культуры, которые на деле всегда исторически конкретны.

Интересные мысли в этом направлении философ высказывает в своем докладе «Отечествоведение, как ценность образования» («Der Bildungswert der Heimatkunde»), читанном в 1923 году в Берлине. Ход мыслей этого доклада мы пытаемся передать кратко. Исходный пункт размышлений Шпрангера – поэтическое начало: каждый из нас переполнен поэтическими, востоженно-возвышенными чувствами чистого детского восприятия мира в первые годы существования ребенка. Нет такого поэта и такого живописца, который мог бы адекватно отобразить этот мир счастливых чувств и оценок окружающего малыша надежного и потому прекрасного мира. У кого отсутствует этот первичный комплекс вориятий-переживаний-оценок, тот как бы лишен центрального внутреннего пункта своего сознательного человеческого бытия, которое начинается примерно с 2-3 лет, с появлением сознания и долгосрочной памяти [3, S. 454-455].

По настоящему место рождения становится Родиной («Heimat») только когда растущий человек «врос» («sich hineingelebt hat») в это место со всей его флорой, фауной, рельефом, климатом, людьми и окружающей его с раннего детства культурой. Место рождения становится Родиной, если все жизненные энергии («Lebensenergien») человека срослись с этим местом, с этой почвой. Родина есть пережитая и переживаемая тотальная связь с почвой и местом, духовное чувство укорененности. Родина - не есть только совокупность природных факторов. Последние должны быть лично пережитыми и, таким образом, одухотворенными, личностно окрашенными [3, S. 456]. Таким образом, им вводится более широкое понятие Родины для всех жителей данной страны. Но при этом действительность («Wirklichkeit») Родины для жителей разных регионов и мест, в его понимании, разная. Действительность Родины для сельского жителя - одна, для горожанина – другая; для высокообразованного человека - одна, а для малограмотного – другая; для человека, живущего в горах, - одна, а для жителей морских побережий - другая и т.д.

В силу этих неустранимых различий в восприятиях действительности Родины Шпрангер настаивает на введение в общеобразовательных школах предмета «Родиноведение» («Heimatkunde»), с чем мы полностью солидаризируемся. Родиноведение - воспитательное средство для появления более глубокого и широкого переживания целостности страны, государства, общей Родины. Эта дисциплина позволяет преодолеть разграниченность и ограниченность всех других традиционных школьных дисциплин. Граждане государства должны быть образованы и воспитаны в сознании своей неразрывной связности с природой и историей своей страны, своей общей Родины [3, S. 459]. Родиноведение - лучший способ ознакомления подрастающего человека с целостностью культуры своей страны.

Следующие важные положения содержатся в работе Шпрангера «Плодоносность элементарного» [1, S. 460 – 469]. В предисловии он приводит древнюю мудрость «Все великие истины просты». Сложности начинаются после их уточнения, развертывания; и чем далее - тем бо`льшие. Но если великая истина усвоена, понята, то и следствия из нее, по ступеням постепенного усложнения, будут восприниматься легче. В качестве одного из примеров Шпрангер приводит живопись, в основе которой лежит, как он полагает, искусство изображения линией - самыми элементарным средством изображения и выражения. Впрочем, здесь с ним трудно согласиться. Мы полагаем, что этим элементарным для живописи являются, кроме линии, и точка, и светотень, и окраска, и многое другое «элементарное». Более того, можно предположить, что в природе вообще ничего элементарного нет, что оно - продукт нашего воображения. В части первой исследуемой работы Шпрангер приводит множество примеров важности усвоения первофеноменов или первоформ («Urphänomene», «Urforme») для понимания усложняющихся последствий их развития. Это примеры из математики, механики и машиностроении, теории атома, биологии. В части второй он размышляет о первофеноменах в области мышления и находит их, следуя Платону и Аристотелю, в простейших, элементарных логических операциях, символизирующих упорядоченность мышления. Указывает он и на то, что каждый раз эту упорядоченность своего мышления мыслящий осознает лишь «опосля», когда фрагмент мышления уже состоялся. Логика всеобща для людей, является основой понимания людьми друг друга («Anleitung zum Verstehen»).

Если говорить о преподавании истории, то самое элементарное для младшего школьного возраста - это рассказ о том, что было в хронологическом порядке, достоверное сообщение о фактах истории. Мало пользы в перегрузке такого рассказа фрагментами господствующей в данный момент в стране идеологией, политической целесообразностью, элементами принятой преподавателем философии истории и т.д. У детей детсадовского и младшего школьного возраста господствует еще полумифическое мышление и идеологические, политические или философские наслоения на исторический нарратив такими детьми будут или не поняты, или поняты превратно [1, S. 466].

Проблему все увеличивающейся перезагруженности школьных программ и программ высшей школы все новыми учебными дисциплинами на основе вновь появившихся наук Шпрангер предлагает решать «элементаризацией» этих и вновь появляющихся научных дисциплин. Излагать слушателям следует самое простое и в тоже время существенное из них, а об остальном, много более сложном, слушатель может, если ему это нужно и если он на это способен, разобраться сам. В качестве примера Шпрангер приводит физику элементарных частиц, взаимодействие которых не поддается трактовке в рамках причинно-следственных отношений, господствующих в макромире.

Герман Нол (Herman Nohl, 1879- 1960), ученик В. Дильтея и Ф. Паульсена (Friedrich Paulsen). Исследовал проблемы этики, эстетики и педагогики. Широкую известность в Германии и Европе получили его работы «Настольная книга педагогики» («Handbuch der Pädagogik»), «Педагогическое движение в Германии и его теория» («Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie»), «Характер и судьба» («Charkter und Schicksal»). В особенности его занимали такие вопросы как социальное попечение молодежи, воспитание запущенных («Verwahrlosten») детей, наказания.

Отметим ряд идей Ноля по проблемам педагогики «запущенных» детей («Die Pädagogik der Verwahrlosten»). Описывая свои впечатления от посещений домов принудительного воспитания малолетних, педагогически запущенных детей, автор словом «Verwahrlosung» обозначает состояние начальной фазы распада социально адекватного поведения, граничащего с асоциальностью. Это состояние нередко начинается с беспричинных пропусков школьных или иных, предусмотренных родителями, занятий, с бегства из семьи, с различных форм тайной от родителей или от всех членов семьи жизни и т.д. В юношеском возрасте у таких людей начинается воровство не из нужды, а из зависти. Особо отмечал Нол участие в образовании детско-юношеских преступных группировок, многие из членов которых, руководствуются позывам показать и «доказать» себя. Как на причины такого поведения нередко указывалось на психопатию, слабоумие, неврозы, развод родителей, лишение одного или обоих из них, крайне тесные жилищные условия и др. [4].

Нол отмечает, что в современной ему литературе по этой проблематике указывают только на две причины такого отклоняющегося поведения: на окружающую социальную среду и на наследственность («Milieu und Anlage»). Но собственные исследования Нола показали, что многие дети в учреждениях принудительного воспитания происходили из полноценных семей с достаточно высоким материальным и образовательным уровнем жизни (пасторские, профессорские, чиновничьи и т.п. семьи). И с точки зрения биологической, и психологической у семейных врачей по отношению к родителям такого ребенка с асоциальным поведением не было замечено никаких отклонений. Ответ на эту загадку Нол нашел не только через свои исследования, но и во многих психоаналитических трудах. В особенности, в работах Альфреда Адлера.

Социально нежелательное развитие определенных черт характера ребенка или подростка выводятся не столько из социального окружения или наследственности, сколько из разочарованности, преследовавшего определенную цель молодого человека, но попавшего в ситуацию, которая противоречит достижению этой цели. И те, которые обладают достаточно сильной волей, побуждаемые инстинктами, ищут обходные пути. В этой ситуации общее понятие «социальное окружение» («Milieu») уже не работает. А что же «работает»? Личное отношение ребенка или подростка к отдельным членам семьи и ее окружения. Личные отношения морально-психологического характера. Про личность маленького человека большинство предыдущих теорий воспитания забыло: характер же человека-личности может весомо меняться под обстоятельствами, имеющими для него личное значение. Психология и психиатрия слишком задержались в «природоведческом» рассмотрении становления человека, в то время как он уже с момента рождения не является природным существом [1, S. 472].

В разделе «Строение личности» («Der Aufbau der Person») Нол указывает на две структуры духовности личности - горизонтальную и вертикальную. Горизонтальная структура описывается, как правило, следующей психологической схемой - реакций: впечатления идут из окружения; оцениваются на основе инстинктов («Triebe») и оценки выражаются вовне в виде действий или выражений («Ausdruck») - комплекс психофизиологических реакций, узнаваемых частично в метаязыке. Эта известная горизонтальная структура осознается в своем педагогическом значении вполне, если мы ее рассматриваем через призму темперамента. Много исследована вертикальная структура духовности личности. А она свидетельствует о том, что наша духовность состоит из слоев. Собственно, уже Платон усмотрел здесь три слоя: слой инстинктов («Triebschicht»); эммоциональный, жаждущий слой «Schicht des Thymos» или «thymoeidos», а также «epithymetikon» - слой рассудка «Schicht des Nus, logistikon»).

В работах Платона «Менон», «Симпозион», «Государство», «Политика», «Законы», «Филеб» и в седьмом его письме мы находим различные формулировки этих трех слоев. На это обстоятельство указывал и И. Штенцель в своей работе «Платон как воспитатель». К этим трем слоям Нол добавляет четвертый: в слое Nus, logistikon он различает слой высших духовных способностей и слой, который он называет «центральным Я-единством» («zentrale Ich-Einheit»). В то же время он согласен с Платоном в том, что каждый слой души занимает свое место в деятельности человека и не должен быть подавляем полностью. Подлинная педагогика опирается на знание и учет прав каждого из этих слоев в поведении подрастающего человека.

При жизни Нола интенсивно развивался психоанализ, представленный З. Фрейдом, А. Адлером, К.Г. Юнгом и их последователями. Их исследование многое дали для становления «теории и педагогики инстинктов» («Theorie und Pädagogik der Triebschicht»). В то же время, отмечает Нол, в этих исследованиях нередко слишком большое внимание уделялось инстинкту сексуального удовлетворения (Libido). Другие же инстинкты явно недооценивались в качестве сорегуляторов поведения подрастающего человека. Философ указывал на инстинкт признания, инстинкт свободы, инстинкт питания и др.

Но в старой педагогике недооценивалось не только богатство инстинктов, но и другие слои. Далеко недостаточно исследован второй слой «Thymos». Из древних на знании этого слоя строилась педагогика и психология Стои («die Pädagogik und Psychologie der Stoa»), педагогика греческих гимнасий («Agonpädagogik»), позднее - воспитание рыцарей и английская педагогика воспитания спортсменов. Во всех этих воспитательных школах проявляется активность воли, развитие силы, мужества, решительности, выносливости, нацеленность на борьбу и победу.

Любой формирующийся человек может ознакомится в этих педагогиках с радостью преодоления, сохранением выдержки и другими эмоционально положительными состояниями [1, S. 476-477].

Третий слой «Nus, logistikon» обстоятельно изучался И. Песталоцци, И. Гербартом и И. Шиллером. Они, в особенности Гербарт, развивали учение о духовных интересах: если удается пробудить такой интерес, то заметно ослабляется эгоистический настрой воспитанника, устремленного теперь к высокому делу. Подчеркивали эти мыслители и то, что такой интерес не пробуждается простым учением, ознакомлением с теорией, но обязательно по ходу участия воспитанника в реализации высокого дела; и желательно в группе, коллективе, общности. Особо у Гербарта выделяется воспитание у растущего человека чувства ответственности. Главное здесь, как уже подчеркивал И. Кант, состоит в том, что без ответственности нет и самоуважения. Когда мы ребенка делаем ответственным, то мы его тем самым и уважаем. Надо всячески подчеркивать наше уважение к ребенку, что способствует развитию его самоуважения.

Исходным положением «новой педагогики», пишет Нол, является признание малолетних детей и детей младшего школьного возраста личностями, достойными ответственности и уважения. Другое важнейшее положение этой педагогики: воспитатель не должен быть рупором какой-либо внешней ему и воспитаннику силы - государства, церкви, экономических сил, партии или мировоззрения. Воспитатель представляет интересы ребенка, его всестороннего телесно-духовного развития. С тем, чтобы повзрослевший человек мог сам выбрать цель и образ своей жизни. Нол выделяет понятие «собственная ценность каждой ступени развития ребенка» («Eigenwert jeder Lebensstufe»).

Эти ступени естественны, и нельзя без вреда для гармоничного развития ребенка игнорировать какую-либо из них. Нельзя ползунка незамедлительно и принудительно учить ходить: ноги его на всю жизнь могут стать кривыми. Нельзя 2-3 летнего ребенка на часы усаживать за музыкальный инструмент ради надежды родителей на его блестящее будущее и т. д. Нельзя ребенка лишать свободного времени и свободной со сверстниками игры. Иначе он не познает себя, но останется и во взрослом состоянии только исполнителем воли родителей. Идеальная предпосылка успешности «новой педагогики» - взаимное доверие и симпатия воспитанника и воспитателя [1, S. 482-487].

Нол не отрицает, что любое педагогическое действие не свободно от исторической ситуации, от полититических отношений, от состояния нравственности и религиозности населения, от экономического процветания или упадка и т.д. Но сущность воспитания, его главное содержание остается неизменным со времен античности и по наши дни. Ядро его - сам ребенок, его всестороннее телесное и духовное развитие, его становление личностью, а не дисциплинирование его для службы неким внешним силам. Новое педагогическое мышление в Европе началось со времен Ренессанса, когда педагогика в теории освобождалась от службы церкви, государству, сословиям и специальностям. И даже господствующим научным воззрениям. Местами представители Ренессанса ссылались и на христианство, указывающее на самоценность («Selbstwert») души каждого человека и, в особенности, ребенка, не отягощенного никакими грехами, кроме первородного. Большинство представителей Ренессанса положительно указывали на древнегреческую систему педагогики «Paideia» «Humanitas» [5].

Суть нацеленности этих педагогических систем выражена в утверждении, что индивидуальности и личности - есть ключ к развитию любого общества. Общества, в которых лидеры и элиты этого не понимают, обречены на стагнацию и гибель. Во времена гитлеризма и ленинско-сталинского «социализма» эта педагогическая правда была полностью отвергнута и заменена полным подчинением индивидуальности и личности партии и государству при посредстве соответствующих систем воспитания. Человек рассматривался как устройство для работы на что-то или на кого-то. При социализме работа рассматривалась как высшая ценность, а рабочий - как единственно настоящий, подлинный человек. Была забыта простая мудрость - свободным временем («Muße») для развития собственных телесных и духовных сил определяется подлинное богатство, как отдельного человека, так и всего общества. У К. Маркса был, правда, намек на такую оценку свободного времени. Но вряд ли ее можно считать реализованной.

Рассматривая сущность воспитания, Нол становится все менее радикальным, особенно когда он рассматривает соотношение понятий «деятельность» и «труд» («Tun» und «Arbeit»). Свободная деятельность может быть источником радости и неограниченного развития.

Теодор Литт (Theodor Litt, 1880 – 1962). Увлеченный первоначально диалектикой Гегеля, мыслитель написал ряд работ по истории философии. Работы, написанные им под влиянием идей Дильтея, имеют ярко выраженные признаки исторического подхода к педагогике, в целом, и к воспитанию - в частности. Его главные работы «Индивидуальность и общность», «Руководить или дать расти» («Führen oder Wachsenlassen»), «Человек и мир», «Свобода и порядок жизни» («Freiheit und Lebensordnung»), «Специальное и общее образование» («Berufsbildung und Allgemeinbildung»).

Ниже мы рассмотрим положения, выдвинутые Литтом в его выступлении перед школьными работниками «Значение педагогической теории для образования учителей», состоявшемся в 1946 году в советском секторе Берлина.

В первой части своего выступления - «Воспитание - это не техника» Литт показывает отличия меду объектом и субъектом [1, S. 489-492]. Исходя из собственного деления мира на четыре «царства» (неживое, растительность, животные, человек), Литт предуведомлял слушателя, что далее речь у него пойдет только об отношении человека к человеку и человека к миру неживого. Отношения «Я - Оно» («Ich – Es») логически завершаются противопоставлением «Субъект - объект». Иное дело отношение «Я - ты»: здесь противостоят два существа принципиально равноправных. И если объект, «оно» познают, то «ты» («субъект») недостаточно познавать. Его надо и понимать («Verstehen»). Поэтому на место «обработки объекта» («Objektbearbeitung») приходит «обхождение» («Umgang»). Нарастающий ритм жизни, механизация и автоматизация всего и вся, отчуждение людей друг от друга, в результате уменьшения личных контактов и свободного времени, приводят к смешению «Я - ты» отношений с «Я - оно» отношениями или даже к нарастающему доминированию последних. Но это совершенно смертельная ситуация для педагогического действа. Воспитанник никогда не является объектом и не должен воспитателем восприниматься как таковой. Воспитанник всегда субъект, индивидуальность, личность.

Вторая часть «Воспитание и историческая ситуация» [1, S. 492-494] начинается с утверждения, что воспитательное действо не является ни прикладной теорией воспитания, ни прикладной психологией, ни прикладной социологией. Это не означает, однако, что теория воспитания и ее приложение не нужны. Они воспитателю нужны, но с непременным учетом конкретной исторической ситуации. Прикладное применение природоведческих теорий (физики, механики, химии и т.д.) не нуждается в географической, исторической, социокультурной конкретике. В воспитании такой подход обречен на неуспех. То, что воспитатель может и должен - это иметь конкретно-историческое сознание («geschichtliches Standortbewußtsein») того, в какой ситуации находится он сам и его воспитанники. Без этого сознания прикладное применение даже самой логически стройной педагогической теории может обернуться кошмаром. И чем старше воспитуемые, чем трагичнее ситуация больших общественных политических и социокультурных перемен, тем настоятельнее требование такого сознания.

Подводя итоги, отметим, что мало имеется профессий, представители которых должны, как учителя и воспитатели, так всесторонне и интенсивно реагировать на кардинальные общественные перемены. Но при этом и о педагогической теории, ее общекультурной ценности им следует помнить. Даже в ситуации самых радикальных общественных изменений.

Литература и источники

1. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953.
2. Meister und Schüler. Halle 1900,
3. Eduard Spranger. Der Bildungswert der Heimatkunde. In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953/
4. Das Zeit Lexikon. Hamburg 2005, Band 15, S. 467.
5. Lexikon der Antike. Leipzig 1987, VEB Institut, S. 420. Подробности см.: Werner Jaeger. Paideia. Berlin 1959, 3 Bände; Humanismus und Theologie. Berlin 1960.

РАУ ИОГАНН – доктор философии, профессор; Научный форум по международной безопасности при Академии штабных офицеров Бундесвера (Гамбург) и Академии защиты Отечества (Вена) (rau100@mail.ru).
RAU, JOHANNES - Doctor of Philosophy, Professor; Scientific Forum on International Security at the Academy staff officers of the Bundeswehr (Hamburg) and the Academy of defending the Homeland (Vienna) (rau100@mail.ru).