

Рау И.А.,^{1*} Абсаттаров Р.Б.²

¹ Академия ведущих кадров Бундесфера
г. Гамбург, Германия

² Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы, Республика Казахстан

ВИЛЬГЕЛЬМ ДИЛЬТЕЙ И ЕГО СОЦИАЛЬНАЯ ШКОЛА

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы социальной школы В. Дильтея, которые ещё не изучены в социологической науке. В статье более подробно рассматриваются вопросы социальной школы В. Дильтея – вклад В. Дильтея в развитие социальной школы; социальная, педагогическая школа В. Дильтея в лице его учеников и последователей. В статье отмечается, что В. Дильтей – выдающийся немецкий философ, социолог, психологи педагог, оказавший большое влияние на социальную, педагогическую мысль в лице его учеников и последователей.

В своём понимании психологии личности В. Дильтей различает до противопоставления понятия «понимать» и «объяснять» в пользу первого понятия. Всё, что связано с духом, личностью, деятельностью людей – индивидуальностями, людей-личностями, обществом, его историей нужно не только «объяснять», но и понимать. Для духовно-познавательного освоения жизни в её «живости» Дильтей разрабатывает специфически «категории жизни» и теории социальной школы. На творчество Дильтея опиралась целая ветвь немецких представителей философии жизни, социологии и педагогики. В связи с этим, исследуется в статье вклад в социальную школу В. Дильтея, его учеников и последователей: М. Фришайзен-Колер, Э. Шпрангер, Г. Нол и Т. Литт. Вместе с тем в статье уделено внимание и дискуссионным вопросам.

Ключевые слова: Вильгельм Дильтей, социальная школа, личность, индивидуальность, общество.

И.А. Рау^{1*}, Р.Б. Абсаттаров²

¹ Бундесфердің жетекші кадрлардың академиясы
Гамбург қ., Германия

² Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан Республикасы

ВИЛЬГЕЛЬМ ДИЛЬТЕЙ ЖӘНЕ ОНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК МЕКТЕБІ

Аңдатпа

Мақалада әлеуметтану ғылымында әлі зерттелмеген В. Дильтейдің әлеуметтік мектебінің мәселелері қарастырылады. Мақалада В. Дильтейдің әлеуметтік мектебінің мәселелері, В. Дильтейдің әлеуметтік мектептің дамуына қосқан үлесі, В. Дильтейдің әлеуметтік, педагогикалық мектебі оның оқушылары мен ізбасарлары. Егжей-тегжейлі қарастырылады. В. Дильтей – көрнекті неміс философы, әлеуметтанушысы, психологы, оның шәкірттері мен ізбасарлары тұлғасында әлеуметтік, педагогикалық ойға үлкен әсер еткен педагог. Тұлға психологиясын түсінуде В. Дильтей бірінші ұғымның пайдасына «түсіну» және «түсіндіру» ұғымдарының қарама-қайшылығына дейін ажыратады. Адамдардың рухына, жеке басына, іс-әрекетіне байланысты барлық нәрсе-даралық, адамдар-жеке тұлға, қоғам, оның тарихы тек "түсіндіріліп" қана қоймай, түсінілуі керек. Дильтей өзінің "тіршілігінде" өмірді рухани-танымдық дамыту үшін арнайы "өмір категориялары" мен әлеуметтік Мектеп теорияларын дамытады. Дильтейдің шығармашылығына өмір философиясы, Әлеуметтану және педагогиканың неміс өкілдерінің тұтас бір саласы сүйенді. Осыған байланысты мақалада В. Дильтейдің әлеуметтік мектебіне, оның шәкірттері мен ізбасарларына қосқан үлесі зерттеледі: М. Фришайзен-Колер, Э. Шпрангер, Г. Нол және Т. Литт. Сонымен қатар, мақалада талқылау мәселелеріне де назар аударылады.

Түйін сөздер: Вильгельм Дильтей, әлеуметтік мектеп, тұлға, даралық, қоғам.

I.Rau,^{1*} R.Absattarov²

¹ Academy leading personnel of the Bundesfer,
Hamburg, Germany

² Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan

WILHELM DILTHEY AND HIS SOCIAL SCHOOL

Abstract

The article deals with the issues of W. Dilthey's social school, which have not yet been studied in sociological science. The article examines in more detail the issues of W. Dilthey's social school – W. Dilthey's contribution to the development of the social school; W. Dilthey's social, pedagogical school in the person of his students and followers. The article notes that W. Dilthey is an outstanding German philosopher, sociologist, psychologist and teacher, who had a great influence on social, pedagogical thought in the person of his students and followers.

In his understanding of personality psychology, W. Dilthey distinguishes between the concepts of "understanding" and "explaining" in favor of the first concept. Everything connected with the spirit, personality, activity of people – individuals, people-personalities, society, its history should not only be "explained", but also understood. For the spiritual and cognitive development of life in its "liveliness", Dilthey develops specifically "categories of life" and theories of the social school. A whole branch of German representatives of the philosophy of life, sociology and pedagogy relied on Dilthey's work. In this regard, the article examines the contribution to the social school of W. Dilthey, his students and followers: M. Frisheisen-Koehler, E. Spranger, G. Nol and T. Litt. At the same time, the article also pays attention to controversial issues.

Keywords: Wilhelm Dilthey, social school, personality, individuality, society.

ВВЕДЕНИЕ

Социальная школа Вильгельма Дильтея стала ядром социологии педагогики XX-го века. Этот век характеризуется феноменальным развитием природоведческих наук и нарастающей их математизацией. Такие науки имели не только научный, но и несомненный прикладной успех в форме техники и технологий. Этот успех отодвинул на время в тень обществоведческие и гуманитарные науки. Был как бы забыт завет древнегреческой философии, относящийся как к отдельному человеку, так и к обществу в целом: познай самого себя. Но постепенно, параллельно победоносному шествию природоведческих наук, пробуждались от временной спячки и оцепенения и науки о человеке и обществе. Во главе этого пробуждения стояли В.Дильтей, В.Виндельбанд и Г.Рикерт[1]. Рикерт выделил ведущие науки (Leitungswissenschaften) по изучению духа и культуры. В качестве таковых он указал на исторические науки, языковедение, понимающую психологию и социологию. Эти идеи Рикерт развил и уточнил в работе «Науки о культуре и науки о природе. Тюбинген 1921». Эта работа выдержала десятки изданий на немецком и иных языках.

Следует подчеркнуть, что вопросы социальной школы В.Дильтея ещё не изучены в социологической науке. Мы в статье рассмотрим только некоторые вопросы социальной школы В. Дильтея.

Цель статьи является системный анализ социальной школы В.Дильтея. Исходя из цели исследования, нами намечены следующие задачи: изучить вклад В.Дильтея в развитии социальной школы; исследовать развитие социальной школы В. Дильтея в лице его учеников и последователей.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологической основой исследования послужили фундаментальные положения философии, социологии, психологии, педагогики, культурологии, достижения мировой общественной мысли по проблемам социальной теории. При исследовании были использованы такие методы, как исторический метод, системный анализ, сравнительный метод, социологический метод, метод комплексной оценки и другие. В статье использованы опубликованные социологические, философские, исторические, психологические, педагогические, культурологические труды, а также материалы периодической печати.

ОБСУЖДЕНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вклад В. Дильтея в развитие социальной школы. В.Дильтей – выдающийся немецкий философ, историк философии, социолог, психолог и педагог, оказавший большое влияние на социально-

педагогическую мысль в лице его **учеников и последователей** [2]. Отметим надо, что последователи «следовали» не всему набору идей Дильтея, а только некоторым из них. Так, Эдуард Шпрингер указывал и на Буркарда, и на Ницше, и на Аристотеля, и многих других мыслителей, выдвигавших идеи, сходные с его собственными, а не только на В. Дильтея [3].

Он был, как и Фридрих Ницше, молодой талант, о чем говорит тот факт, что тридцатичетырехлетним он стал (с 1866 г.) профессором в Базеле (Ницше стал им здесь же в 25 лет). Наряду с Шопенгауэром и Ницше, Дильтей – крупнейший представитель исторически ориентированной философии жизни в Германии. Он основал теорию познания человеческой духовности и высших психических состояний. Он описал герменевтику как искусство научного толкования, понимания смысла текстов на разных языках, разных способов выражения сходной мысли, исторических событий и продуктов искусства [4]. В своих исследованиях по теории познания Дильтей не избег определенных противоречий, связанных с тем, что он опирался, с одной стороны, на герменевтику и диалектику Шлейермахера, а с другой – на теорию познания Декарта. В силу последнего обстоятельства несостоятельны обвинения Дильтея в последовательном иррационализме [5]. Главная цель исследований Дильтея – мировоззренческо-методологическое – обоснование исторических наук и наук о духе и обществе. Эти свои усилия он обозначал иногда как «критику исторического разума».

Шлейермахером в значительной степени обусловлено понимание Дильтеем религии и ее социологии. Она была для последнего переживанием «мистического» единства человека с «бесконечным» и возможностью выражения этого единства. Научное рассмотрение религии возможно с двух сторон: 1) рассмотрением религиозных переживаний; 2) выражения рассмотрением внешних переживаний. Объяснение этой возможности у Дильтея противоречиво. Так он писал: «Религия есть душевная взаимосвязь, ... данная в двойном виде: в религиозном переживании и объективации его. Переживание всегда остается субъективным. И лишь возникшее после переживания понимание... делает возможным объективное знание о религии» [6]. Мы полагаем, что достоверное знание о вере – переживании другого человека в принципе невозможно именно потому, что она субъективна. И любое понимание субъективно, как, впрочем, и знание. Объективна информация, не замутненная человеческими интересами и предрассудками. А последние наличествуют и у самых великих и морально чистых гениев. В то же время изучение многотысячелетней истории религии дает множество достаточно надежных исторических сведений и облегчает ориентацию в практической жизни настоящего. Религиозный опыт сопровождает, по Шлейермахеру, всю историю человечества; человек имел религиозные чувства до появления вербального языка [7].

Начиная с Дильтея и его главной работы «Введение в науки о духе. Попытка основоположения для изучения общества и истории» (1883 г.) меняется специфика немецкой философии жизни. У Дильтея она ограничивается жизнью человека, человечества и истории человечества. Космическая широта подхода к проблеме как у Шопенгауэра или у французских философов жизни А. Бергсона или М. Блонделя у Дильтея отсутствует. Он стремится понять земную жизнь, в особенности жизнь человеческую, из самой этой жизни [8]. В своем понимании психологии личности Дильтей различает до противопоставления понятия «понимать» и «объяснять» в пользу первого понятия. «Объяснять» достаточно для явлений бездуховной природы, которыми занимаются природоведческие науки. Все, что связано с духом, личностью, деятельностью людей – индивидуальностями, людей-личностями, обществом, его историей нужно не только «объяснять», но и понимать. Этого не осознают, полагал Дильтей, представители «объясняющей» психологии.

В трактовке человеческой индивидуальности и личности не учитывают их неповторимости, единственности, одноразовости. В природе же нет ни индивидуальностей, ни личностей, хотя в живой природе, в сфере многоклеточных организмов есть индивидуальность, биологическая неповторимость существа-организма. На уровне индивидуальности состоятельность «объясняющей» психологии Дильтеем не отрицается: человек – не только индивидуальность и личность, но и индивид, т.е. неповторимый многоклеточный организм. «Понимание» или постижение – это усмотрение смысла событий и вещей из мира людей. Кратко эту мысль Дильтей сформулировал так: «Природу мы объясняем, жизнь душевную – понимаем («Die Natur erkennen wir, das Seelenleben verstehen wir» [9].

Понимание – это «внедрение себя» («sich Hineinsetzen») в других людей и их действия по аналогии со своими собственными. Это – «восстановление» («Nachbilden») и «последпереживание» («Nacherleben») другой человеческой жизни, всего индивидуального, неповторимого по аналогии со своей собственной индивидуальностью и неповторимостью. Общность, фундаментальные сходства разнообразнейших культурных систем – предпосылка понимания человека человеком. Метод «понимания» стал

классическим в характерологии [10]. Под влиянием критики Дильтей пояснял, что неправильно рассматривать «понимание» как самостоятельный, полностью изолированный от других методов духовно – интеллектуального освоения мира. Понимание и объяснение не должны обязательно противоречить друг другу; они чаще всего коррелируют друг с другом. Чаще всего понимание связано со способностью воспринимать объяснения; последние, если они убедительны, ведут к пониманию. При этом понимать надо, что убедительность нетождественна доказательности. Под влиянием критики со стороны Э.Гуссерля и некоторых неокантианцев Дильтей переосмыслил свои положения [11]. «Понимание» возникает только там, где есть «сфера взаимопонимания, общности» («Sphäre der Gemeinsamkeit»). Серьезная критика стимулирует творчество критикуемого.

Как гносеологическую и психологическую основу «понимания» Дильтей вводит понятие «переживание». Оно касается, прежде всего, всегда неповторимого, индивидуального опыта межчеловеческого общения. М.Хайдеггер подчеркивал значимость этого понятия для понимания человека, межинди-видуальной коммуникации [12]. Переживание – это психически-духовная, социальная оболочка внутреннего опыта, не ограниченная этим опытом в опытом. Переживание объективируется и проявляет себя как «выражение» в реальной жизни равно как и во всей исторической действительности. В работе «Критика исторического разума» («Kritik der historischen Vernunft» 1883) Дильтей противопоставляет роль «объективного духа», столь любимого многими предыдущими философами, и творческую деятельность конкретных личностей ходе истории, отдаст несомненное предпочтение последним. На этой основе Дильтей окончательно покидает поле всей прежней философии истории. Эта устаревшая философия стремилась дать, опираясь на некий сверх-индивидуальный общеисторический дух, общеобязательные ценности и нормы для всех времен, цивилизаций и народов. На место такой философии Дильтей и ставит критическую историческую науку. Последняя отрицает обязательные для всех ценности, всегда действующие нормы, божественный план истории, абсолютный разум в истории [13]. Все в человеческом знании и убеждениях равно как и в оценках движения истории относительно, заключает Дильтей. Исследователи должны же стремиться к тому, чтобы наши, каждый раз относительные истины были возможно более точными, определенными и взаимосвязанными [14]. Субъект исторических изменений – всегда отдельная личность и находящиеся под ее влиянием люди и говорить поэтому о господстве «объективного духа» бессмысленно.

Для духовно-познавательного освоения жизни в ее «живости» («Lebendigkeit») Дильтей разрабатывает специфически «категории жизни». Например, такие как «взаимосвязь» («Zusammenhang»), целое и часть, структура и развитие, «временность» («Zeitlichkeit»), «значение» («Bedeutung»), ценность, цель и др. Среди них категория «временность» занимает такое же важное значение, как категория «длительность» у Анри Бергсона. Дильтей различал два вида категорий. С одной стороны, это «формальные категории», которые всеобщи, так как имеют свое основание в разуме любого человека. С другой стороны – это «реальные категории», имеющие свой исток в конкретных, реальных жизненных взаимосвязях, «категории жизни». Содержание этих категорий не поддается в своих существенных аспектах в формально-логических формулах, так как в них отражается рационально-логическая непознаваемость самой жизни («da die Unergründlichkeit des Lebens in jeder Kategorie zurückkehrt»). Главная функция «реальных категорий» – обоснование особого способа познания «понимания» («eigenständige Weise des Erkennens») [15].

Важный элемент «понимающей» психологии Дильтея – термин «структура». То, что переживает человек их в своих восприятиях и представлениях зависит от «состояния моего сознания» или «уровня моего сознания» («Bewusstseinsstand»). Эту зависимость Дильтей определяет двумя структурами: «структура поперечного или горизонтального разреза» «Struktur der Querschnitt» и структура «продольного разреза» („Struktur der Längsschnitt). Это вторая структура связывает прошлое, настоящее и возможное будущее в самоощущении и самосознании. Как я воспринимаю и переживаю свое возможное будущее, на которое я направляю свою деятельность, активность, усилия, зависит и от моего восприятия прошлого, и от состояния или уровня моего сознания («Bewußtseinsstand»). Состояние моего сознания – это социально-духовный фон, горизонт, на котором протекает моя активность или пассивность. Это состояние переживается как самоощущение, самочувствие, определенный волевой настрой («Willenshaltung Willensstimmung»). Осознание элементом структуры духа – важная предпосылка самопонимания человека. [16]. Дильтей – сторонник историзма, который у него прямо связан с философией жизни. Там, где господствует организменная жизнь и жизнь духа, все существующее неповторимо («einmalig»). В этом жизненном потоке постоянно возникает новое, но ничего общеобязательного («Allgemeinver-bindliches»). В духовной жизни, в мировоззрениях, например, одна

точка зрения надстраивается над другой или выстраивается рядом в ней. Из такого положения Дильтей не видит выхода. Общество захлестывается и будет захлестываться «анархией убеждений» («Anarchie der Überzeugungen») [17]. Задача каждого человека иметь собственные убеждения, хотеть и уметь отстаивать их или преодолевать. Иначе человек не вполне личность.

Совокупность наук о культуре Дильтей обозначал словосочетанием «науки о духе» («Geisteswissenschaften»), не различая принципиально, как это делал Гегель, дух субъективный, т.е. дух отдельного человека, от духа «объективного», пронизывающего общество как нематериальная, но неизбывная его составляющая. [18]. Соотношение понятий «объяснение» и «понимание» в пользу понимания играло существенную роль в культурологии, социологии Дильтея. Вильгельм Виндельбанд уточнил это соотношение через различие «идеографических» и «номотетических» наук о культуре и природе [19].

Первые «идеографические» науки, связаны с трактовкой исторически-конкретных ситуаций, социально-духовной активностью и реальными действиями людей в них. Вторые, «номотетические» науки, исследуют явления, качества, подчиняющиеся законам, не имеющим «привязки» к конкретному времени и пространству, законам универсальным [20]. При таком подходе философия рассматривается как особая научная дисциплина, которая занимается ценностно ориентированным мировоззрением. В соответствии с таким мировоззрением культура определяется как совокупность всех объектов и явлений, которые связаны со всеобщими принятыми в данном обществе ценностями. При таком подходе антиценности не включаются в понятие «культура», что сомнительно: говорят же о культуре военных действий, т. е. о «культуре» взаимного уничтожения людей. Через понятие «ценность» Виндельбанд отграничивал науки о духе и культуре от наук о природном, о природе. С точки зрения современной экологической ситуации такой подход нуждается в существенном пересмотре.

Ядро философии жизни Дильтея сконцентрировано в выражении «Жизнь неподсудна разуму». Это он пишет в своей работе «Строение исторического мира в науках о духе» [21]. В этом высказывании ставится под сомнение не только возможности природоведения в объяснении жизни, но и всего разума. Это самая радикальная постановка вопроса Дильтеем. Смягчению этого – постановка радикализма – служит его работа «Учение о мировоззрении. Исследование о философии философии» [22]. В этом автор показывает дополненность различных мировоззрений по принципу: все мировоззрения нужны, все мировоззрения важны. Находиться среди этих мировоззрений есть место и натурализму.

Примерно того же подхода позднее придерживались М.Шелер в работе «Философское мировоззрение» (Бонн 1929) и К. Ясперс в работе «Психология мировоззрений» (Берлин/Гайдельберг, 1971, шестое издание). Сам Дильтей от первоначальной точки зрения, что жизнь не подлежит суду разума, так и не отказался полностью. Поэтому у него встречаются в текстах не только термин «мировоззрение», но и «жизневоззрение» [23].

И «жизневоззрение» у него господствует, а остальные мировоззрения могут только служить ему в большей или меньшей степени. Дильтей изменил и традиционное понимание субъекта философствования. На место рассудочно – разумного существа им ставилось существо с «единством всех духовных сил» («Totalität der Seelenkräfte»). Доминирующими в этом субъекте стали психические факторы: инстинкты, чувства, порывы и воля [24].

На творчество Дильтея опиралась целая ветвь немецких представителей философии жизни, социологии и педагогики, на вкладе которых в социально-педагогическую мысль мы остановимся ниже. Дильтей начал социально- философски перерабатывать социальную 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 социальной педагогики, а не предписывание ей абстрактных (потому что всеобщих) норм. Ученики и последователи социально-педагогических идей Дильтея не представляли собой монолитного течения, нередко дискутировали между собой по частным вопросам. Общим для них было преодоление натурализма и техницизма в философии воспитания. Далее мы остановимся на вкладе в социальную школу, педагогику Макса Фришайзен – Колера; Эдуарда Шпрангера, Германа Ноля и Теодора Литта.

2. Социальная, педагогическая школа В.Дильтея в лице его учеников и последователей

Макс Фришайзен-Колер (Max Frischeisen-Köler, 1878-1923) был учеником Дильтея и прославился в начале ХХI-го века как критик применения экспериментальных методов природоведческих наук, широко распространенных в то время в социально-педагогических исследованиях и практике. Социальная 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, т.е. «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» [25].

В своей работе «Мастер и ученик» [26] мыслитель 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 его мнению, последнее, 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, почеркнутой из книг и мудрости живой, почерпнутой из собственной жизни на основе собственной активности. В книжной мудрости прошлых поколений содержатся и все их заблуждения, которые тоже перенимаются «книжным мудрецом». Читать, конечно надо, но еще больше надо самому думать – совет Шопенгауэра [27].

Не отрицая «животность» человека и биологическую унаследованность им от родителей многих элементарных форм поведения, Фришайзен-Колер указывает на принципиальное отличие «взрачивания» («Aufziehen») человека от его воспитания („Erziehen"). Взращивание, т.е. 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 закончиться: воспитание сопровождает в человеческом обществе взращивание и продолжается с большей интенсивностью с достижением организменной зрелостью 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 [28].

Отношение учителя, воспитателя к каждому воспитуемому единственно и неповторимо, настаивал Фришайзен-Колер. Воспитуемых может 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 свою мудрость воспитуемому, это понимали уже Сократ и Платон. Но может передать любовь к мудрости, к ее каждый раз самостоятельному поиску духовно зрелым взрослым человеком [29]. 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 социальной 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 Песталотци, Гумбольдта, Фребеля и др., один из выдающихся борцов за школьную реформу в Германии. Под влиянием идей Дильтея Шпрангер разрабатывал так называемую – «Kulturpädagogik», т.е. социальной педагогики, привязанной к конкретной национальной культуре, стране, времени, не ориентирующиеся на абстрактные, всеобщие, якобы, идеалы и нормы культуры, которые на деле всегда исторически конкретны. Интересные мысли в этом направлении Э.Шпрангер высказывает в своем докладе «Отечественное образование как ценность образования» («Der Bildungswert der Heimatkunde»), читанном в 1923 году в Берлине. Ход мыслей этого доклада мы пытаемся передать в нижеследующем тексте. Начинает Шпрангер поэтически: каждый из нас переполнен поэтическими, восторженно-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 восприятий-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 [30].

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 пережитые и таким образом одухотворенные, личностно окрашенные [31]. Говоря о более широком понятии Родины для всех жителей данной страны, а не только определенного места – фрагмента природы, но и о том, что действительность («Wirklichkeit») Родины для жителей разных регионов и мест 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 неустрашимых различий в восприятиях действительности Родины Шпрангер настаивает на введение в общеобразовательных школах предмета «Родиноведение» («Heimatkunde»), с чем мы 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 [32]. Родиноведение – лучший способ ознакомления подрастающего человека с целостностью культуры своей страны.

Следующие положения содержатся в работе Шпрангера «Плодоносность элементарного» [33]. В предисловии он приводит древнюю мудрость «Все великие истины просты». Сложности начинаются после их уточнения, развертывания; и чем далее – тем большие. 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 линий – самыми элементарным средством изображения и выражения [34].

В части первой этого текста он приводит множество примеров важности усвоения первофеноменов или первоформ («Urphänomene», «Urforme») для понимания усложняющихся последствий их развития. Это примеры из математики, механики и машиностроения, теории атома, биологии.

В части второй Шпрангер размышляет о первофеноменах в области мышления и находит их, следуя Платону и Аристотелю, в простейших, элементарных логических операциях, символизирующих упорядочность мышления. Указывает он и на то, что каждый раз эту упорядочность своего мышления мыслящий осознает лишь «опосля», когда фрагмент мышления уже состоялся. Логика всеобща для людей, является основой пониманию людей друг друга («Anleitung zum Verstehen») [35].

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 нагружении 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 и идеологические мышления. Политические или философские наслоения на исторические нарративы такими детьми будут или не поняты, или поняты превратно [36]. 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 самое простое и в то же время существенное из них, а об остальном, много более сложном, слушатель может, если ему это надо и если он на это способен, сам разобраться. В качестве примера Шпрангер приводит физику элементарных частиц, взаимодействие которых не поддается трактовке в рамках причинно-следственных отношений, господствующих в макром мире.

Герман Нол (Herman Nohl, 1879- 1960), ученик В. Дильтея и Ф. Паульсена (Friedrich Paulsen). Г. Нол 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, его теория» («Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie»), «Характер и судьба» («Charakter und Schicksal»). В особенности его занимали такие вопросы, как: социальное попечение молодежи, воспитание запущенных («Verwahrlosten») детей, наказания для молодых.

Далее мы приводим ряд мыслей Ноля о социальной педагогике воспитательно запущенных детей («Die Pädagogik der Verwahrlosten»). Автор начинает со своих впечатлений от посещения домов принудительного воспитания малолетних педагогически запущенных детей. Словом «Verwahrlosung» обозначается состояние начала распада социально адекватного поведения, граничащего с асоциальностью. Это состояние нередко начинается с беспричинным пропуском школьных или иных, предусмотренных родителями занятий, бегством из семьи, формами тайной от родителей или всех членов семьи жизни и др. В юношеском возрасте у таких людей начинается воровство не из нужды, а из зависти, и образование детско-юношеских преступных группировок, многие из членов которых руководствуются позывам показать и «доказать» себя. Как на причины такого поведения указывают нередко на психопатию, слабоумие, неврозы, развод родителей, лишение одного или обоих из них, крайне тесные жилищные условия и др. [37].

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 Ноля 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 таким фамилиям, родителям 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 и в работах Альфреда Адлера в особенности [38]. 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 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. Личное отношение марально-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 становящегося человека, в то время как он уже с момента рождения не является природным существом [39].

В разделе «Строение личности» («Der Aufbau der Person») Нол указывает на две структуры духовности личности: горизонтальную и вертикальную [40]. 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 темпенрамент. Много исследована вертикальная структура духовности личности. А она свидетельствует о том, что наша духовность состоит из слоев.

Уже Платон усмотрел эту «слоеность» в виде трех слоев: слой инстинктов («Triebschicht»); эмоциональный, жаждущий слой «Schicht des Thymos или thymoeidos, а также epithymetikon»; слой рассудка «Schicht des Nus, logistikon». [41]. 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, не должна быть подавляема полностью. Подлинная педагогика опирается на знание и учет прав каждого из этих слоев в поведении подрастающего человека. При жизни Ноля 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. Герман Нол указывал на инстинкт признания, инстинкт свободы, инстинкт питания и др. Но в старой педагогике не только богатство инстинктов недооценивалось, 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 является активность воли, развитие мышления, силы, мужества, решительности, выносливости, нацеленность на борьбу и победу. Любой становящийся человек может ознакомиться в этих педагогиках с радостью преодоления, сохранению выдержки и другими эмоционально положительными состояниями [42].

Третий слой «Nus, logistikon» обстоятельно изучался И. Песталоцци, И. Гербартом и И. Шиллером. Они, в особенности Гербарт, развивали учение о духовных интересах: если удастся пробудить такой интерес, то заметно ослабляет 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 чувства самоответственности у растущего человека. Главное здесь, как уже подчеркивал И. Кант, что без самоответственности нет и самоуважения. Когда мы ребенка делаем ответственным, то мы его тем самым и уважаем, что надо всячески подчеркивать: наше уважение к ребенку способствует развитию его самоуважения.

Исходное положение «новой педагогики», пишет Нол, является признание малолетних детей и детей младшего школьного возраста личностями, достойными уважения. Другое важнейшее положение этой философской 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» – взаимные доверие и симпатия воспитанника и воспитателя [43].

Нол не отрицает, что любые педагогические действия не свободны от исторической ситуации, от политических отношений, от состояния нравственности и религиозности населения, от экономического процветания или упадка и др., 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 философия педагогики в теории освобождалась от службы для церкви, государства, сословиям и специальностям и даже от господствующих научных воззрений. Местами представители Ренессанса ссылались и на христианство, указывающего на самоценность («Selbstwert») души каждого человека и в особенности ребенка, не отягощенного никакими грехами, кроме первородного. Большинство из представителей Ренессанса положительно указывали на древнегреческую систему педагогики «Paideia», Humanitas» [44]. Суть нацеленности этих педагогических систем по-философски выражена в утверждении, что индивидуальности и личности есть ключ ко всему 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 социально-философско-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 («Mіve») для разворачивания 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.

В конце раздела о сущности воспитания Нол становится все менее радикальным, 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 написал ряд работ по истории философии. Последующие работы, возникшие под влиянием идей Дильтея, имеют ярко выраженные признаки исторического подхода к философии 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 своем выступлении «Значение педагогической теории для образования учителей», сделанного в 1946 году в советском секторе Берлина перед школьными работниками.

В первой части «Воспитание – это не техника» своего выступления Литт показывает отличия между объектом и субъектом [45].

Исходя из своего деления мира на четыре «царства» (неживое, растительность, животные, человек), Литт предупреждает читателя, что далее речь у него пойдет только об отношении человека к человеку и человека к миру неживого. Отношения «Я – Оно» («Ich – Es») логически завершается 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»), а на место «обработки объекта» («Objektbearbeitung») выступает «обхождение» («Umgang»).

Нарастающий ритм жизни, механизация и автоматизация всего и вся, отчуждение людей друг от друга вследствие уменьшения личных контактов и свободного времени приводят к смещению «Я – ты» отношений с «Я – оно» отношениями или даже к нарастающему доминированию последних. Но это совершенно смертельная ситуация для педагогического действия. Воспитанник никогда не является объектом и не должен воспитателем восприниматься как таковой. Воспитанник всегда субъект, индивидуальность, личность.

Вторая часть «Воспитание и историческая ситуация» [45, S. 492] 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 неперенным учетом конкретной исторической ситуации. Прикладное применение природоведческих теорий (физики, механики, химии и т. д.) не нуждается в географической, исторической, социо-культурной 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 социо-культурных перемен, тем настоятельнее требование такого сознания. Мало имеется профессий, представители которых, так всесторонне и интенсивно могли реагировать на кардинальные общественные перемены как учителя, как воспитатели. Но и о педагогической теории, ее общекультурной, общесоциологической ценности им следует помнить в ситуации радикальных общественных изменений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вильгельм Дильтей – выдающийся мыслитель Германии, который внес большой вклад в развитие социальной школы. Он основал теорию познания человеческой духовности и высших психических состояний. Он описал социологию педагогику как искусство научного толкования, понимания смысла обучения и воспитания. Как гносеологическую и психологическую основу «понимания» В. Дильтей вводит понятие «переживание». Оно касается, прежде всего, всегда неповторимого, индивидуального опыта межличностного общения.

Для духовно-познавательного освоения жизни в ее «живости» В. Дильтей разрабатывал специфические «категории жизни» и теории социальной школы. Ядром философии жизни В. Дильтея сконцентрировано в выражении «Жизнь неподсудна разуму». На творчество В. Дильтея опиралась целая ветвь немецких представителей философии жизни, социологии и педагогики. Дальнейшее развитие социальной, педагогической школы В. Дильтея получили в лице его учеников и последователей.

Литература:

1. Heinrich Rickert, 1863-1936. Его главные работы в этой области «Предмет познания» (*Gegenstand der Erkenntnis*, 1894) и «Границы природо-ведческого образования понятий» (*Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, 1896-1902).

2. Под учениками мы имеем в виду философов, знавших его лично, а под последователями – просто находившихся под влиянием идей Дильтея.

3. Eduard Spranger. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 7. Auflage. Halle (Saale) 1930. Max Niemeyer Verlag. – S.IX, XIV, XV, XVI.

4. При работе над этими проблемами им написаны труды «Жизнь Шлейермахера» 1870, «Введение в науки о духе» 1883, «Переживание и поэтическое творчество» 1906, «Восстановление исторического мира в науках о духе» 1910, «Мировоззрение, философия и религия» 1910, «О поэтическом творчестве и музыке» издан в 1933 и др.

5. Schleiermacher Friedrich Daniel Ernst, 1768-1834. Находился под сильным влиянием немецкой романтики, в особенности Фридриха Шлегеля с тех пор (1796 г.), как он был пастором в Берлине. Шлейермахер развил идею герменевтики как всеобщего учения о понимании языковых выражений. Его герменевтика была учением о том, как избежать при языковом общении недоразумений. Одновременно его герменевтика была теорией диалектики диалога. Религию Шлейермахер рассматривал как самостоятельную духовную сферу наряду с философией и нравственностью. В центре его размышления стояли человеческая индивидуальность и личность в их противоречивом соотношении: индивидуальность есть порождение сообщества, в котором вырос человек, а личность выражает возможность полной духовной автономии от этого общества.

6. Dilthey W. *Das Problem der Religion* (1911). In: *Gesammelte Schriften*. Leipzig/Berlin 1924, Bd. 6. – S. 304.

7. Dilthey W. *Das Leben Schleiermachers* (1870). *Gesammelte Schriften*. Stuttgart 1979, Bd. 13. – S.37.

8. Эти особенности его воззрений отражены в работе «В.Дильтей. Философия жизни». Выборка из его текстов. Составлена Г. Ноол с предисловием О. Болнова, 1961 г.

9. Dilthey W. *Gesammelte Schriften*. Leipzig/Berlin 1924, Band V. – S. 318. Здесь, надо признаться читателю, у нас возникли определенные сложности с переводом словосочетания «*Seelenleben*». Дословно это «жизнь души». Но эта жизнь на русском языке вовсе не есть «душевность». И тем более понятие индивидуальной души в немецкой философии никогда не совпадало с намного более широким понятие «дух».

10. В русле его идей этого метода были написаны выдающиеся работы: *Формы жизни* (Э. Шпрангер), *Формы мышления* (Г.Лейзеганг), *Теоретическая антропология* (А. Демпф) и др.

11. Husserl E. *Logische Untersuchungen*. In: E. Ströker (Hr.). *Edmund Husserl, IV, Logische Untersuchung*. Hamburg 1975, & 32; Husserl E. *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Halle 1928.

12. Heidegger M- *Sein und Zeit*. Tübingen 1960, 9. Auflage, Kapitel 2; Heidegger M. *Kant und das Problem der Metaphysik*. 4. Aufl. Frankfurt am Main 1973.

13. Приводим фрагмент этих утверждений на немецком языке: «... Sie leugnet jedes Wissen von einem unbedingten Wert, einer schlechthin gültigen Norm, einem göttlichen Plan oder einem im Absoluten gegründeten Vernunftzusammenhang».

14. «*Kritik der historischen Vernunft*», цитировано по Hans Jörg Sandkühler (Hg.). *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg 1999. Meiner Verlag. – S. 1079.

15. Обратим внимание на то, что на немецком языке «*erkennen*» – это и познавать, и узнавать, т.е. понятие и гносеологическое, и психологическое.

16. Dilthey W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Fr./M. 1981. – S. 89-100.

17. *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Bd. 1. 1883; *Die Entstehung der Hermeneutik*. 1900.

18. У Гегеля это, например, объективная система нравственности (система традиций, обычаев, неписанных норм и правил и др., принятых в данном обществе, но не зафиксированных в формальном праве. См.: И. А. Рая. Гегель об ограниченности формального права (к вопросу о соотношении обществен-ных взглядов Гегеля с «юридическим мировоззрением»)// *Человек, общество, познание. Историко-философские очерки*. – Издательство Московского университета 1981. – С. – 16-26.

19. Wilhelm Windelband, 1848-1915. Основатель Баденской неокантианской школы. Основное положение его – науки о духе и культуре нуждаются в особой теории познания и особых методах анализа своего предмета исследования. Если природоведческие науки нацелены на познание всеобщего в своих предметах исследования, то науки о духе и культуре нацелены на познание индивидуального, неповторимого в предметах своего исследования. В то же время Виндельбанд противоречит себе, утверждая, что задача философии – найти такие универсальные ценности, как истинное, прекрасное и доброе, которые как надисторические ценности можно было прикладывать к любому духовному или культурному явлению.

20. Идеограмма – это знак письма, представляющий целое понятие; идеография – письмо, состоящее из идеограм, т.е. из понятий. Номотетический – дающий или открывающий законы.
21. «Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden". In: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Stuttgart/Göttingen 1958, Bd. VII.* – S. 359.
22. Dilthey W. *Weltanschauungslehre. Abhandlung zur Philosophie der Philosophie.* In: *Gesammelte Schriften. Stuttgart/Göttingen 1962, Bd. VIII.* – S. 206.
23. *GS. Bd. VIII.* – S. 9.
24. S. Kon. *Die Geschichtsphilosophie des 20. Jahrhunderts.* Berlin 1964, Band I. – S. 82-108.
25. *Sie bildet die eigentliche Lebenskraft...In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953.* – S. 450.
26. Meister und Schüler. Halle 1900, раздел «Философия и воспитание».
27. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 451.
28. «Sofern der Mensch Repräsentant der Kultur ist, ist er erzogen ... Siehe: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 444.
29. Там же. – S.447.
30. Eduard Spranger. *Der Bildungswert der Heimatkunde.* In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 454-455.
31. «...die Heimat kann nie als bloße Natur angesehen werden: sie ist erlebnismäßige angeeignete, folglich durgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur". – S. 456.
32. «...Das Volk muss zum Totalbewusstsein der Lebensbezüge in Natur und Geschichte gebildet werden». Там же. – S. 459.
33. «Die Fruchtbarkeit des Elementaren". In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 460 – 469.
34. Мы то 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.
35. Часть вторая, пункт третий указанной работы. Насколько важна логика для взаимопонимания людей, настолько же она малозначима для понимания своего собственного творческого мышления.
36. *Die Fruchtbarkeit des Elementaren" In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953.* – S. 466.
37. *Das Zeit Lexikon, Hamburg 2005, Band 15.* – S. 467.
38. Alfred Adler, 1870-1937. Психолог, психиатр, основатель течения «Индивидуальной психологии» («Individualpsychologie" и педагогики для взрослых. Его главные работы «Практика и теория индивидуальной психологии» и «Познание человека», выдержавшие множество изданий на разных языках.
39. Педагогика запущенных детей. В: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 472.
40. Для избежания недоразумений мы должны здесь указать, что для нас «персона» есть существо, имеющее права человека. Их имеет уже и новорожденный, который личностью еще не является.
41. В работах Платона Менон, Симпозион, Государство, Политика, 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».
42. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 476 – 477.
43. Раздел «К сущности воспитания» («Zum (vom) Wesen der Erziehung") в: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 482 – 487.
44. *Lexikon der Antike. Leipzig 1987, VEB Institut.* – S. 420. Подробности см.: Werner Jaeger. *Paideia.* Berlin 1959, 3 Bände; *Humanismus und Theologie.* Berlin 1960.
45. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 489 – 492.

References:

1. Heinrich Rickert, 1863-1936. *Ego glavnye raboty v etoj oblasti «Predmet poznaniya» (Gegenstand der Erkenntnis, 1894) i «Granicy prirodo-vedcheskogo obrazovaniya ponyatiij» (Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, 1896-1902).*
2. *Pod uchenikami my imeem v vidu filosofov, znayshih ego lichno, a pod posledovatelyami – prosto nahodivshihsya pod vliyaniem idej Dil'teya.*
3. Eduard Spranger. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* 7. Auflage. Halle (Saale) 1930. Max Niemeyer Verlag. – S.IX, XIV, XV, XVI.

4. *Pri rabote nad etimi problemami im napisany trudy «ZHizn' SHlejermahera»* 1870, «*Vvedenie v nauki o duhe*» 1883, «*Perezhivanie i poeticheskoe tvorchestvo*» 1906, «*Vosstanovlenie istoricheskogo mira v naukah o duhe*» 1910, «*Mirovozzrenie, filosofiya i religiya*» 1910, «*O poeticheskom tvorchestve i muzyke*» izdan v 1933 i dr.

5. Schleiermacher Friedrich Daniel Ernst, 1768-1834. Nahodilsya pod sil'nym vliyaniem nemeckoj romantiki, v osobennosti Fridriha SHlegelya s tekh por (1796 g.), kak on byl pastorem v Berline. SHlejermaher razvil ideyu germeneytiki kak vseobshchego ucheniya o ponimanii yazykovykh vyrazhenij. Ego germeneytika byla ucheniem o tom, kak izbegnut' pri yazykovom obshchenii nedorazumenij. Odnovremennno ego germeneytika byla teoriej dialektiki dialoga. Religiyu SHlejermaher rassmatrival kak samostoyatel'nyu duhovnyu sferu naryadu s filosofiej i нравственност'yu. B centre ego razmyshleniya stoyali chelovecheskaya individual'nost' i lichnost' v ih protivorechivom sootnoshenii: individual'nost' est' porozhdenie soobshchestva, v kotorom vyros chelovek, a lichnost' vyrazhaet vozmozhnost' polnoj duhovnoj avtonomii ot etogo obshchestva.

6. Dilthey W. *Das Problem der Religion* (1911). In: *Gesammelte Schriften*. Leipzig/Berlin 1924, Bd. 6. – S. 304.

7. Dilthey W. *Das Leben Schleiermachers* (1870). *Gesammelte Schriften*. Stuttgart 1979, Bd. 13. – S.37.

8. Eti osobennosti ego vozzrenij otrazheny v rabote «*V.Dil'tej. Filosofiya zhizni*». Vyborka iz ego tekstov. Sostavlena G. Nool s predisloviem O. Bolnova, 1961 g.

9. Dilthey W. *Gesammelte Schriften*. Leipzig/Berlin 1924, Band V. – S. 318. Zdes', nado priznat'sya chitateľy, u nas vznikli opredelennye slozhnosti s perevodom slovosochetaniya «*Seelenleben*». Doslovno eto «zhizn' dushi». No eta zhizn' na russkom yazyke vovse ne est' «dushevnost'». I tem bolee ponyatie individual'noj dushi v nemeckoj filosofii nikogda ne sovpadalo s namnogo bolee shirokim ponyatie «duh».

10. B rusle ego idej etogo metoda byli napisany vydayushchiesya raboty: *Formy zhizni* (E. Shpranger), *Formy myshleniya* (G.Lejzegang), *Teoreticheskaya antropologiya* (A. Dempf) i dr.

11. Husserl E. *Logische Untersuchungen*. In: E. Ströker (Hr.). Edmund Husserl, IV, *Logische Untersuchung*. Hamburg 1975, & 32; Husserl E. *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Halle 1928.

12. Heidegger M- *Sein und Zeit*. Tübingen 1960, 9. Auflage, Kapitel 2; Heidegger M. *Kant und das Problem der Metaphysik*. 4. Aufl. Frankfurt am Mein 1973.

13. Privodim fragment etih utverzhenij na nemeckom yazyke: «... Sie leugnet jedes Wissen von einem unbedingten Wert, einer schlechthin gültigen Norm, einem göttlichen Plan oder einem im Absoluten gegründeten Vernunftzusammenhang».

14. «*Kritik der historischen Vernunft*», citirovano po Hans Jörg Sandkühler (Hg.). *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg 1999. Meiner Verlag. – S. 1079.

15. Obratim vnimanie na to, chto na nemeckom yazyke «*erkennen*» – eto i poznavat', i uznavat', t.e. ponyatie i gnoseologicheskoe, i psihologicheskoe.

16. Dilthey W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Fr./M. 1981. – S. 89-100.

17. *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Bd. 1. 1883; *Die Entstehung der Hermeneutik*. 1900.

18. U Gegelya eto, naprimen, ob'ektivnaya sistema нравственности (sistema tradicij, obychaev, nepisannykh norm i pravil i dr., prinyatykh v dannom obshchestve, no ne zafiksirovannykh v formal'nom prave. Sm.: I. A. Rau. *Gegel' ob ogranichenosti formal'nogo prava (k voprosu o sootnoshenii obshchestvennykh vzglyadov Gegelya s «yuridicheskim mirovozzroeniem»)* // *Chelovek, obshchestvo, poznanie. Istoriko-filosofskie ocherki*. – Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta 1981. – S. – 16-26.

19. Wilhelm Windelband, 1848-1915. Osnovatel' Badenskoj neokantianskoj shkoly. Osnovnoe polozhenie ego – nauki o duhe i kul'ture nuzhdayutsya v osoboj teorii poznaniya i osobykh metodah analiza svoego predmeta issledovaniya. Esli prirodoovedcheskie nauki naceleny na poznanie vseobshchego v svoih predmetah issledovaniya, to nauki o duhe i kul'ture naceleny na poznanie individual'nogo, nepovtorimogo v predmetah svoego issledovaniya. V to zhe vremya Vindel'band protivorechit sebe, utverzhdaya, chto zadacha filosofii – najti takie universal'nye cennosti, kak istinnoe, prekrasnoe i dobroe, kotorye kak nadistoricheskie cennosti možno bylo prikladivat' k lyubomu duhovnomu ili kul'turnomu yavleniyu.

20. Ideogramma – eto znak pis'ma, predstavlyayushchij celoe ponyatie; ideografiya – pis'mo, sostoyashchee iz ideogram, t.e. iz ponyatij. Nomoteticheskij – dayushchij ili otkryvayushchij zakony.

21. «*Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden*». In: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. *Gesammelte Schriften*. Stuttgart/Göttingen 1958, Bd. VII. – S. 359.

22. Dilthey W. Weltanschauungslehre. Abhandlung zur Philosophie der Philosophie. In: *Gesammelte Schriften*. Stuttgart/Göttingen 1962, Bd. VIII. – S. 206.
23. GS. Bd. VIII. – S. 9.
24. S. Kon. Die Geschichtsphilosophie des 20. Jahrhunderts. Berlin 1964, Band 1. – S. 82-108.
25. Sie bildet die eigentliche Lebenskraft...In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 450.
26. Meister und Schüler. Halle 1900, razdel «Filosofiya i vospitanie».
27. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 451.
28. «Sofern der Mensch Repräsentant der Kultur ist, ist er erzogen ... Siehe: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 444.
29. Tam zhe. – S.447.
30. Eduard Spranger. Der Bildungswert der Heimatkunde. In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 454-455 .
31. «...die Heimat kann nie als bloße Natur angesehen werden: sie ist erlebnismäßige angeeignete, folglich durgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur". – S. 456.
- 32 «...Das Volk muss zum Totalbewusstsein der Lebensbezüge in Natur und Geschichte gebildet werden». Tam zhe. – S. 459.
33. «Die Fruchtbarkeit des Elementaren". In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 460 – 469.
34. My to polagaem, chto etim elementarnym dlya zhivopisi yavlyayutsya, krome linii, i tochka, i svetoten', i okraska, i mnogoe drugoe «elementarnoe». Bolee togo, možno predpolozhit', chto v prirode voobshche nichego elementarnogo net, chto ono produkt nashego voobrazheniya.
35. CHast' vtoraya, punkt tretij ukazanoj raboty. Naskol'ko vazhna logika dlya vzaimoponimaniya lyudej, nastol'ko zhe ona maloznachima dlya ponimaniya svoego sobstvennogo tvorcheskogo myshleniya.
36. Die Fruchtbarkeit des Elementaren" In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 466.
37. Das Zeit Lexikon, Hamburg 2005, Band 15. – S. 467.
38. Alfred Adler, 1870-1937. Psiholog, psihiatr, osnovatel' techeniya «Individual'noj psihologii» («Individualpsychologie" i pedagogiki dlya vzroslyh. Ego glavnye raboty «Praktika i teoriya individual'noj psihologii» i «Poznanie cheloveka», vyderzhavshie mnozhestvo izdanij na raznyh yazykah.
39. Pedagogika zapushchennyh detej. B: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 472.
40. Dlya izbezhanija nedorazumenij my dolzhny zdes' ukazat', chto dlya nas «persona» est' sushchestvo, imeyushchee prava cheloveka. Ih imeet uzhe i novorozhdennyj, kotoryj lichnost'yu eshche ne yavlyayetsya.
- 41 V rabotah Platona Menon, Simpozion, Gosudarstvo, Politika, Zakony, Fileb i v sed'mom ego pis'me my nahodim razlichnye formulirovki etih trekh sloev. Na eto obstoyatel'stvo ukazyval i I. SHtencel' v svoej rabote «Platon kak vospitatel'».
42. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 476 – 477.
43. Razdel «K sushchnosti vospitaniya» («Zum (vom) Wesen der Erziehung") v: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 482 – 487.
44. Lexikon der Antike. Leipzig 1987, VEB Institut. – S. 420. Podrobnosti sm.: Werner Jaeger. Paideia. Berlin 1959, 3 Bände; Humanismus und Theologie. Berlin 1960.
45. SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S. 489 – 492.