

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

В данной статье исследуются малоизученные аспекты социальной школы Вильгельма Дильтея в социологической науке. В центре внимания находятся его вклад в развитие социальной школы, а также влияние его идей на учеников и последователей. Особое внимание уделяется тому, что В. Дильтей, как выдающийся немецкий философ, социолог, психолог и педагог, оказал значительное влияние на социальную и педагогическую мысль. Важным аспектом его подхода является различие между понятиями «понимать» и «объяснять», где приоритет отдаётся первому. Дильтей утверждал, что для осмысления духовных, личностных и общественных явлений необходимо не только объяснение, но и понимание. Он разработал специфические «категории жизни» и теории социальной школы, которые стали основой для последующей философии жизни, социологии и педагогики. В статье также рассматривается вклад его учеников и последователей, таких как М. Фришайзен-Кёлер, Э. Шпрангер, Г. Ноль и Т. Литт, и обсуждаются дискуссионные вопросы, связанные с его наследием.

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

Бұл мақалада Вильгельм Дильтейдің әлеуметтану ғылымындағы әлеуметтік мектебінің аз зерттелген аспектілері қарастырылған. Оның әлеуметтік мектептің дамуына қосқан үлесі, сондай-ақ оның идеяларының шәкірттері мен ізбасарларына әсері басты назарда. В. Дильтейдің көрнекті неміс философы, әлеуметтанушысы, психологы және педагогы ретінде әлеуметтік-педагогикалық ойға елеулі ықпал еткеніне ерекше назар аударылады. Оның көзқарасының маңызды аспектісі «түсіну» және «түсіндіру» ұғымдарының арасындағы айырмашылық болып табылады, мұнда біріншісіне басымдық беріледі. Дильтей рухани, тұлғалық және әлеуметтік құбылыстарды түсіну тек түсіндіруді ғана емес, сонымен бірге түсінуді де қажет етеді деп тұжырымдады. Ол нақты «өмір категорияларын» және әлеуметтік мектептің теорияларын дамытты, олар кейінгі өмір философиясына, әлеуметтану мен педагогикаға негіз болды. Мақалада М. Фришайзен-Кёлер, Э. Шпрангер, Г. Ноль және Т. Литт сияқты шәкірттері мен ізбасарларының қосқан үлестері де қарастырылып, оның мұрасына қатысты даулы мәселелер талқыланады.

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

This article explores the less-studied aspects of Wilhelm Dilthey's social school within sociological science. The focus is on his contributions to the development of the social school and the influence of his ideas on his students and followers. Special attention is given to the fact that Wilhelm Dilthey, as a prominent German philosopher, sociologist, psychologist, and educator, significantly impacted social and pedagogical thought. A key aspect of his approach is the distinction between the concepts of "understanding" and "explaining," with a preference for the former. Dilthey argued that to comprehend spiritual, personal, and social phenomena, it is necessary not only to explain them but also to understand them. He developed specific "categories of life" and theories of the social school, which became the foundation for subsequent branches of the philosophy of life, sociology, and pedagogy. The article also examines the contributions of his students and followers, such as M. Frischeisen-Köhler, E. Spranger, G. Nohl, and T. Litt, and discusses the controversial issues related to his legacy.

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

ВВЕДЕНИЕ

Вильгельм Дильтей выдающийся немецкий философ, историк, социолог, психолог и педагог оказавший большое влияние на социально-педагогический мысль в лице его учеников и последователей. Отметить надо, что последователей «следовали» не всему набору идей Дильтея, а только некоторым из них. Так, Эдуард Шпрангер указали и на Буркарда, и на Ницше, и на Аристотеля, и многих других мыслителей, выдвигавших идеи [1], сходные с его собственными, а не только на В.Дильтея.

Дильтей, как и Фридрих Ницше, был молодым и талантливым ученым: в возрасте тридцати четырех лет (в 1866 г.) он стал профессором в Базеле, где Ницше занял профессорскую должность в 25 лет. Вместе с Шопенгауэром и Ницше, Дильтей является одним из крупнейших представителей исторически ориентированной философии жизни в Германии. Он заложил основы теории познания человеческой духовности и высших психических состояний, описывая герменевтику как искусство научного толкования, понимания смысла текстов на разных языках, разных способов выражения сходной мысли, исторических событий и произведений искусства. Для духовно-познавательного освоения человеческой жизни В. Дильтей разработал специфические «категории жизни» и теории социальной школы.

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 [2]. 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 социологическо-общественной науке.

При этом надо сказать, что вопросы социально-общественный мысли В.Дильтея издавна привлекали внимание исследователи. Несмотря на имеющиеся исследования многие вопросы социального учения В. Дильтея еще не получили должного освещения в социологическом плане и с современных концептуальных позиций. Назрела необходимость изучения социальную школу В.Дильтея в контексте социального развития. Не изученность вопросы социальной школы В.Дильтея составила проблемные поле настоящего исследования. Мы в статье рассмотрим только некоторые вопросы социальной школы В.Дильтея.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе широко использованы опубликованные социологические, философские, педагогические, исторические труды, отдельные психологические, культурологические, политические работы имеющие отношение к теме исследования, а также отношение к теме исследования, а материалы периодической печати.

Разнообразие источников и сбор важнейших конкретных материалов позволили авторам статьи ввести в научный оборот новые данные, понимания, подвернуть проверке и сопоставлению уже известные факты. Кроме того, некоторые изучаемые авторами вопросы впервые исследуются, а отдельные аспекты получили новые подходы, оценки и решения.

Научная новизна исследования определена актуальностью и неизученностью темы, прямо продуктивна целью и задачами исследования, а также тем, что впервые вопросы социальной школы В.Дильтея ставятся в качестве предмета социологического анализа, изучаемых на стыке различных наук как новое направление в социологии.

Основные положения статьи, выносимые на обсуждению, определены постановками вопросов исследования социальной школы В.Дильтея, которые сводятся к следующему: раскрытие сущности социальной школы В.Дильтея; основные вклады В.Дильтея в развития социальной школы; определение развития социальной школы В.Дильтея в лице его учеников и последователей.

В настоящем исследовании был применен качественный подход, направленный на углубленное изучение вклада Вильгельма Дильтея в развитие социальной школы и его влияния на социальную педагогику и философию. Исследование основывалось на анализе первичных и вторичных источников, включая работы самого Дильтея и его последователей, таких как Макс Фришайзен-Колер, Эдуард Шпрангер, Герман Ноль и Теодор Литт.

Историко-философский анализ позволил выявить и рассмотреть эволюцию идей Дильтея, начиная с его основных философских трудов, таких как «Введение в науки о духе» и «Критика исторического разума», и до его последующего влияния на социальную педагогику. Исторический контекст был проанализирован с целью понимания развития идей Дильтея в сравнении с его предшественниками и последователями.

Герменевтика использовалась как основное методологическое основание для анализа текстов, связанных с понятием «понимания» и его роли в социологии и педагогике Дильтея. Этот метод также позволил выявить внутренние противоречия и развитие концепции «понимания» в рамках взаимодействия с другими философскими направлениями, такими как диалектика Шлейермахера и теории познания Декарта.

Метод критического анализа был использован для оценки положений Дильтея и их интерпретации его последователями. Особое внимание уделялось критике, которую Дильтея получил со стороны Эдмунда Гуссерля и неокантианцев, и как эта критика повлияла на дальнейшее развитие его философии.

Сравнительный анализ применялся для изучения отличий и сходств между подходами Дильтея и других философов, таких как Шопенгауэр, Бергсон и Виндельбанд. Это позволило выявить уникальные особенности социальной философии и педагогики Дильтея, а также её отличия от других философских школ.

Использовались методы систематизации и классификации для структурирования и интерпретации концепций, таких как «понимание», «переживание», «структура», и их роли в теории познания и педагогике. Эти концепции были классифицированы в соответствии с их значением и функциями в философии Дильтея и его последователей.

Таким образом, интеграция различных методов позволила комплексно исследовать вклад Вильгельма Дильтея в развитие социальной школы и понять его влияние на последующее развитие социальной философии и педагогики.

ОБСУЖДЕНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вклад В. Дильтея в развитие социальной школы.

Прежде всего, следует отметить, что с точки зрения инновационного, В.Дильтея рассматривает социальную школу и теорию социального познания на стыке социологии, педагогики, философии как новое направление в социально-общественном учении. Замети, что в своих исследованиях по теории познания Дильтея 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 [3]. Главная цель исследований Дильтея – мировоззренчески-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» [4]. 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 [5].

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 [6]. 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») [6].

Понимание – это «внедрение себя» («sich Hineinsetzen») в других людей и их действия по аналогии со своими собственными. Это – «восстановление» («Nachbilden») и «послепереживание» («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. В русле его идей этого метода были написаны выдающиеся работы: *Формы жизни* (Э. Шпрангер), *Формы мышления* (Г. Лейзеганг), *Теоретическая антропология* (А. Демпф). 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 [6]. «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 межлического общения. М. Хайдеггер подчеркивал значимость этого понятия для понимания

человека, межиндивидуальной коммуникации [7]. Переживание – это психически-духовная, социальная оболочка внутреннего опыта, не ограниченная этим 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, отдает несомненное предпочтение последним. На этой основе Дильтей окончательно покидает поле всей прежней философии истории. Эта устаревшая философия стремилась дать, опираясь на некий сверхиндивидуальный 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 [6]. 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. 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. 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»). Обратим внимание на то, что на немецком языке «erkennen» – это и познавать, и узнавать, т.е. понятие и гносеологическое, и психологическое.

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 Längschnitt»). 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. 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») [8]. Задача каждого человека иметь собственные убеждения, хотеть и уметь отстаивать их или преодолеть. 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 [9]. Соотношение понятий «объяснение» и «понимание» в пользу понимания играло существенную роль в культурологии, социологии Дильтея. Вильгельм Виндельбанд уточнил это соотношение через различение «идеографических» и «номотетических» наук о культуре и природе [10].

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. 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» [8]. 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». В этом автор показывает дополненность различных мировоззрений по принципу: все мировоззрения нужны, все мировоззрения важны. Находиться среди этих мировоззрений есть место и натурализму.

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 XXI-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» [11].

В своей работе «Мастер и ученик» мыслитель разворачивает 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 [12].

Не отрицая «животность» человека и биологическую унаследованность им от родителей многих элементарных форм поведения, Фришайзен-Колер указывает на принципиальное отличие «вращения» («Aufziehen») человека от его воспитания («Erziehen»). Вращивание, 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 вращивание здорового молодого организма человека есть важная предпосылка для его воспитания. Но большая ошибка полагать, что

взрачиванием 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.

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. 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 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. 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 [13].

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, лично окрашенные. 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. Родиноведение – лучший способ ознакомления подрастающего человека с целостностью культуры своей страны.

Следующие положения содержатся в работе Шпрангера «Плодоносность элементарного» [13]. 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.

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»).

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 детского 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. 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 макромире.

Герман Ноль (Herman Nohl, 1879- 1960), ученик В. Дильтея и Ф. Паульсена (Friedrich Paulsen). Г. Ноль 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. [14].

Ноль 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 Ноль нашел не только через свои исследования, но и во многих психоаналитических трудах, и в работах Альфреда Адлера в особенности. 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 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 становящегося человека, в то время как он уже с момента рождения не является природным существом [15].

В разделе «Строение личности» («Der Aufbau der Person») Ноль 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.

Уже Платон усмотрел эту «слоеность» в виде трех слоев: слой инстинктов («Triebsschicht»); эмоциональный, жаждущий слой «Schicht des Thymos или thymoeidos, а также epithymetikon»; слой рассудка «Schicht des Nus, logistikon». К этим трем слоям Ноль 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 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 Triebsschicht»). В то же время, отмечает Ноль, в этих исследованиях нередко слишком большое внимание уделялось инстинкту сексуального удовлетворения (Libido). Другие же инстинкты – явно недооценивались в качестве со регуляторов поведения подрастающего человека. Герман Ноль 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 гимназий («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 [15].

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 Ноль, 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. Ноль 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.

Ноль 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 освободилась 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». 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 («Миве») 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, Ноль 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 [16].

Исходя из своего деления мира на четыре «царства» (неживое, растительность, животные, человек), Литт предвещает 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 смешению «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» начинается с утверждения, что воспитательное действие 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 неперемным 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 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, общепсихологической, 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 различные понятия в теорию социальной школы.

В. Дильтей стремится понять земную жизнь, в особенности жизнь человеческую, из самой этой жизни. В своем понимании психологии личности В. Дильтей различает до противопоставления понятия «понимать» и «объяснить» 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 В. Дильтей, представители «объясняющей» психологии.

На уровне индивидуальности состоятельность «объясняющей» психологии В. Дильтеем не отрицается: человек – не только индивидуальность и личность, но и индивид, то есть повторяемый многоклеточный организм. «Понимание» или постижение – это усмотрение смысла событий и вещей из мира людей. Эту мысль В. Дильтей сформировал так. Природу мы объясняем, жизнь душевную – пониманием. Понимание – это «внедрение себя» в других людей и их действия по аналогии со своими собственными.

Понимание и объяснение, по мнению В. Дильтея, не должны обязательно противоречить друг-другу; они чаще всего корректируют друг с другом. Чаще всего понимание связано со способностью воспринимать объяснения; последние если они убедительны, ведут к пониманию. Понимание только там, где есть сфера взаимопонимания только там, где есть сфера взаимопонимания общности. Как гносеологическую и психологическую основу «понимания» В. Дильтеем введет понятие «переживание». Они касаются, прежде всего, всегда неповторимого, индивидуального опыта межличностного общения.

Переживание – это психологический-духовная, социальная оболочка внутреннего опыта, не ограниченная этим опытом. Переживание объективируется и проявляет себя как «выражение» в реальной жизни ровно, как и во всей исторической деятельности. Все в человеческом знании и убеждениях ровно, как и в оценках движения истории относительно, заключает В. Дильтей.

В. Дильтей – сторонник совершенствования методов обучения и воспитания, которые у него прямо связаны с его социальной школы. Соотношение понятий «объяснение» и «понимание» в пользу понимания играло существенную роль в социологии образования и воспитания В. Дильтея. Ядром социологии В. Дильтея сконцентрировано в выражении «философии воспитания и образования». В этом высказывании показывается, что все методы обучения нужны, все виды воспитания важны. В. Дильтей начал социально-философски перерабатывать социальную педагогику из нормативной рационалистической науки в герменевтический – систематическую научную дисциплину.

На творчество В. Дильтея опирались целая ветвь немецких представителей философии жизни, социологии и педагогики. Его ученики и последователи – Макс Фришайзен-Колер, Эдуард Шпрагер, Герман Ноль, Теодор Литт и другие внесли вклад в развитие социальной школы В. Дильтея. Ученики и последователи социально-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 философии воспитания и обучения.

В заключении следует подчеркнуть, что В. Дильтей внес большой вклад в развитие социальной школы. Дальнейшее развитие социальная школа получила в лице его учеников и последователей.

Литература:

- 1 Eduard Spranger. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 7. Auflage. Halle (Saale) 1930. Max Niemeyer Verlag. – S.IX, XIV, XV, XVI.
- 2 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).
- 3 Шлейермахер, Ф. *Über die Religion. Urteil und Sein. Über die Verfahrungsweise des poetischen Geistes. Wechsel der Töne. Das Werden im Vergehen* / Ф. Шлейермахер, Ф. Гёльдерлин. – Москва: Директ-Медиа, 2010. – 343с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=55030> (дата обращения: 11.01.2023).
- 4 Дильтей В. Сборник сочинений в 6 томах. Т.4. Герменевтика и теория литературы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. – 538 с.
- 5 Pelser G.M.M., Van Aarde A. *The historical-hermeneutical prelude to the legacy of Karl Barth. Hervormde Teologiese Studies*. 2009. – №4 (63). – 10.4102/hts.v63i4.269.
- 6 Ануфриева К.В. Рождение «критики исторического разума»: В. Дильтей и И. Кант // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2023. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdenie-kritiki-istoricheskogo-razuma-v-diltey-i-i-kant> (дата обращения: 11.01.2023).
- 7 Heidegger M. *Kant und das Problem der Metaphysik*. 4. Aufl. / Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann / Frankfurt am Main, 2010. – 337p. – URL: https://web.archive.org/web/20220115083419id_/https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783465141044.pdf (date of viewing: 11.01.2023).
- 8 Дильтей В. Сборник сочинений в 6 томах. Т.1. Введение в науки о духе – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 762 с
- 9 Рау И.А. Гегель об ограниченности формального права (к вопросу о соотношении общественных взглядов Гегеля с «юридическим мировоззрением») // Человек, общество, познание. Историко-философские очерки. – Издательство Московского университета. – 1981. – С.16-26.
- 10 Рау И.А. Особенности историзма Вильгельма Дильтея: заметки философа // Современная научная мысль. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-istorizma-vilgelma-dilteya-zametki-filosofa> (дата обращения: 11.08.2024).
- 11 Рау Иоганн Педагогическая школа учеников и последователей В. Дильтея // Право и практика. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-shkola-uchenikov-i-posledovateley-v-dilteya> (дата обращения: 21.01.2023).
- 12 Чимаров С.Ю. Философский смысл воспитания человека: в контексте формирования личности сотрудника ОВД // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №11-5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-smysl-vospitaniya-cheloveka-v-kontekste-formirovaniya-lichnosti-sotrudnika-ovd> (дата обращения: 01.02.2023).
- 13 Eduard Spranger. *Der Bildungswert der Heimatkunde*. In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S.454-455. Isernhagen, Deutschland. –2006. – 336p. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28375/pdf/Cech_et_al_2006_Bildungswert_des_Sachunterrichts.pdf (date of viewing: 01.02.2023).
- 14 Die Zeit, *Lexikon*. Band 15. – Hamburg. Zeitverlag, 2005. – p. 467.
- 15 Ноль Г., «Педагогическое движение в Германии и его теория» / отв.редактор Береговая О. А./ Становление и развитие современной философии ОБРАЗОВАНИЯ /Учебник для вузов, – 2023. – 451с. – URL: https://studme.org/415465/filosofiya/german_nol_pedagogicheskoe_dvizhenie_germanii_teoriya (дата обращения: 01.02.2023).
- 16 Литт Т., *Руководить или растить: пояснения к основной педагогической проблеме*/ отв.редактор Береговая О. А./ Становление и развитие современной философии образования /Учебник для вузов. – 2023. – 451с. – URL: https://studme.org/415465/filosofiya/german_nol_pedagogicheskoe_dvizhenie_germanii_teoriya (дата обращения: 01.02.2023).

References:

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

2 Heinrich Rickert, 1863-1936. *Ego glavnye raboty v etoj oblasti «Predmet poznaniya» (Gegenstand der Erkenntnis, 1894) i «Granicy prirodo-vedcheskogo obrazovaniya ponyatij» (Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, 1896-1902).*

3 Shlejermaher, F. *Über die Religion. Urteil und Sein. Über die Verfahrungsweise des poetischen Geistes. Wechsel der Töne. Das Werden im Vergehen / F. SHlejermaher, F. Gjol'derlin. – Moskva: Direkt-Media, 2010. – 343s. – Rezhim dostupa: po podpiske. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=55030> (data obrashcheniya: 11.01.2023).*

4 Diltey V. *Sbornik sochinenij v 6 tomah. T.4. Germenevtika i teoriya literatury. – M.: Dom intellektual'noj knigi, 2001. – 538 s.*

5 Pelser G.M.M., Van Aarde A. *The historical-hermeneutical prelude to the legacy of Karl Barth. Hervormde Teologiese Studies. 2009. – №4 (63). – 10.4102/hts.v63i4.269.*

6 Ануфриева К.В. *Рождение «критики исторического разума»: В. Дильтей и И. Кант // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2023. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdenie-kritiki-istoricheskogo-razuma-v-diltey-i-i-kant> (дата обращения: 11.01.2023).*

7 Heidegger M. *Kant und das Problem der Metaphysik. 4. Aufl. / Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann / Frankfurt am Mein, 2010. – 337p. – URL: https://web.archive.org/web/20220115083419id_/https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783465141044.pdf (date of viewing: 11.01.2023).*

8 Diltey V. *Sbornik sochinenij v 6 tomah. T.1. Vvedenie v nauki o duhe – M.: Dom intellektual'noj knigi, 2000. – 762 s*

9 Rau I.A. *Gegel ob ogranichennosti formal'nogo prava (k voprosu o sootnoshenii obshchestvennyh vzglyadov Gegelya s «yuridicheskim mirovozzroeniem») // CHelovek, obshchestvo, poznanie. Istoriko-filosofskie ocherki. – Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. – 1981. – S.16-26.*

10 Rau I.A. *Osobennosti istorizma Vil'gel'ma Dil'teya: zametki filozofa // Sovremennaya nauchnaya mysl'. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-istorizma-vilgelma-dilteya-zametki-filozofa> (data obrashcheniya: 11.08.2024).*

11 Rau I.A. *Pedagogicheskaya shkola uchenikov i posledovatelej V. Dil'teya // Pravo i praktika. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-shkola-uchenikov-i-posledovatelej-v-dilteya> (data obrashcheniya: 21.01.2023).*

12 Chimarov S.YU. *Filosofskiy smysl vospitaniya cheloveka: v kontekste formirovaniya lichnosti sotrudnika OVD // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2022. – №11-5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-smysl-vospitaniya-cheloveka-v-kontekste-formirovaniya-lichnosti-sotrudnika-ovd> (data obrashcheniya.: 01.02.2023).*

13 Eduard Spranger. *Der Bildungswert der Heimatkunde. In: SAMMLUNG DIETERICH. Band 165. Bremen 1953. – S.454-455. Isernhagen, Deutschland. –2006. – 336p. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28375/pdf/Cech_et_al_2006_Bildungswert_des_Sachunterrichts.pdf (date of viewing: 01.02.2023).*

14 *Die Zeit, Lexikon. Band 15. – Hamburg. Zeitverlag, 2005. – p. 467.*

15 Nol' G., «Pedagogicheskoe dvizhenie v Germanii i ego teoriya» / otv.redaktor Beregovaya O. A./ *Stanovlenie i razvitie sovremennoj filosofii obrazovaniya /Uchebnik dlya vuzov, – 2023. – 451s. – URL: https://studme.org/415465/filosofiya/german_nol_pedagogicheskoe_dvizhenie_germanii_teoriya (data obrashcheniya: 01.02.2023).*

16 Litt T., *Rukovodit' ili rastit': poyasneniya k osnovnoj pedagogicheskoy probleme/ otv.redaktor Beregovaya O. A./ Stanovlenie i razvitie sovremennoj filosofii OBRAZOVANIYA /Uchebnik dlya vuzov. – 2023. – 451s. – URL: https://studme.org/415465/filosofiya/german_nol_pedagogicheskoe_dvizhenie_germanii_teoriya (data obrashcheniya: 01.02.2023).*