

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

© Одарченко М., 2006

Розглядаються методологічні засади філософської педагогіки та стверджується, що вони ґрунтуються на філософії культури, філософській антропології та методологічній герменевтиці школи В. Дільтея.

Ключові слова: переживання, цінність, смисл, об'єктивний дух, форми життя, перспективізм.

In the article deals with the methodology of philosophic pedagogy and is considered that it is based on philosophic culture, philosophic antropology and on W. Diltey's school.

Key words: affects, values, sence, objective spirit, forms of life, perspectivism.

Методологічні проблеми формування духовного світу молоді, тобто сукупності усіх функцій свідомості, усіх проявів діяльності розуму, почуттів та волі, ядром якої є світогляд, займає особливе місце у німецькій філософській педагогіці (В. Дільтей, Т. Літт, О. Больнов, Х. Ноль, І. Дерболав, Г. Кершенштайнер, А. Флітнер, В. Клафки та ін.). У німецькій науковій літературі цю педагогіку називають також гуманітарною, філософсько-герменевтичною, діалектично-рефлексивною (Т. Літт, В. Клафки, І. Дерболав), педагогікою трансцендентних цінностей (Е. Шпрангер, Г. Кершенштайнер). Деякі аспекти суто педагогічного значення проаналізовані з позиції радянської педагогічної науки Т.Ф. Яркіною, Т.Ф. Фуряєвою, С.Т. Мусіною. У сучасній українській філософській літературі філософсько-методологічні постулати філософської педагогіки майже не досліджувалися. А втім, методологія цього напрямку, яка сформувалась на традиціях німецької філософії ХІХ – початку ХХ ст., зокрема в межах культурфілософських та антропологічних тенденцій школи В. Дільтея у 20-ті роки ХХ ст., вплинула на філософське обґрунтування глобальної проблеми формування духовного світу молоді, який і визначить в перспективі долю західної культури і цивілізації.

На відміну від неопозитивістських намагань створити світоглядно нейтральну педагогіку, від екзистенціалістського протиставлення індивіда соціуму, філософська педагогіка, орієнтуючись на духовні цінності, підкреслює обумовленість духовного світу людини "об'єктивно-духовними смисловими відношеннями" (сферами культури), високим рівнем спілкування. Саме тому вона окреслила одну із провідних тенденцій західної філософії ХХ ст.: від світу до соціуму.

Виникнення філософської антропології зумовила загальна криза класичного європейського виховного ідеалу на початку ХХ ст. Помітну роль у цьому виникненні відіграв реформаторський педагогічний рух в Німеччині (1900–1933), представники якого відмовились від "далекого від життя" формалізму педагогіки гербартианства і виступили за зв'язок з культурою, практикою життя.

В. Дільтей та його послідовники (Е. Шпрангер, Т. Літт та ін.) сприяли теоретичному обґрунтуванню основних інтенцій педагогів-реформаторів, які прагнули розуміти складний духовний світ вихованців, вимагали уникати надмірного тиску на духовні сили, і, навпаки, сприяти їх розкріпаченню. Теорії філософської педагогіки були одними із провідних для періоду Веймарської республіки, вони відроджуються у повоєнній педагогіці ФРН і відіграють, поряд з неопозитивістськими та соціально-критичними ідеями, велику роль у педагогічній практиці з формування духовного світу молоді генерачії.

В інтерпретаціях проблеми формування духовного світу людини філософська педагогіка ґрунтується на намаганні В. Дільтея застосувати герменевтичний метод для аналізу педагогічних проблем. Герменевтичний метод В. Дільтея – це метод безпосереднього проникнення в таємницю людської суб'єктивності та позасуб'єктивної реальності через онтологію часовості. Тим самим В. Дільтей зробив онтологічний поворот до проблем, пов'язаних з феноменом людини. Її духовний світ, вважає він, опосередковується життям, яке деякою мірою відчужується від людини. Подолання цього відчуження досягається в актах розуміння, через які здійснюється самоінтеграція індивіда в культуру і тим самим – формування його (індивіда) духовного світу.

Духовне, будучи опосередкованим життям, відчужується від життя на рівні індивідуальних переживань. Це відчуження долається через формування здатності інтерпретувати “людино-історичний світ”. Свій суб'єктивний світ людина починає розуміти і формувати через іншого “...не у безпосередньому, живому спілкуванні із сучасником, а під час звертання до історії культури як сфери об'єктивних, письмово зафіксованих проявів життя” [1, с. 36]. Основою цього зв'язку із процесом культури виступає темпоральність (часовість). Буття темпоральності впливає із внутрішнього часоусвідомлення, яке упорядковує життєвий досвід у цілісні переживання, що виступають як об'єктивації життя, в яких виражаються і несуть в собі певні знання внутрішні переживання. Саме “переживання”, “вираження” і “значення” є складовими розуміння. Науки про дух, до складу яких входить і педагогіка, “ґрунтуються, – підкреслює В. Дільтей, – на взаємовідношенні між переживаннями, вираженням і розумінням” [2, с. 130].

Об'єктивації життя здійснюються у двох площинах: в індивідуальному акті, який покладає назовні суб'єктивне духовне життя, і у фіксації цього акту в його відриві від суб'єктивності. Така двоступеневість приводить Дільтея до необхідності оперувати запозиченим у Гегеля терміном “об'єктивний дух”.

Об'єктивний дух абсолютного ідеалізму Гегеля редукується Дільтеєм до “вираження” (в традиції німецького романтизму – це об'єктивація внутрішньої екзистенції індивіда) і об'єктивації життя. Об'єктивний дух (як і його синонім “духовний світ”), будучи герменевтичною конструкцією, давав можливість застосовувати методологічну герменевтику до вирішення педагогічних проблем.

У контексті відносин суб'єктивного і об'єктивного духу, через спілкування і розуміння, здійснюється формування духовного світу людини. Зміст культури стає надбанням людини, отримує у її свідомості суб'єктивний, особистий і індивідуальний смисл.

Інтерпретації Дільтеєм проблеми формування духовного світу людини були розвинуті представниками філософської педагогіки в напрямку посилення соціокультурних тенденцій філософії життя. Так, Е. Шпрангер, якого називають “Гумбольдтом нашого часу”, “філософським вихователем Німеччини” намагається об'єднати традиції герменевтики В. Дільтея із “філософією цінностей” Г. Ріккєрта.

У роботі “Форми життя” Е. Шпрангер окреслює чотири взаємообумовлені сфери життя: філософію, психологію, етику і педагогіку. Ці чотири сфери створюють культуру – єдиний “життєвий світ” людини. Аналізувати цей світ повинна філософія нового типу – не антропологія і не онтологія, а “філософія культури”, яка накреслить “духовно-душевно пригніченому поколінню” нові шляхи у цьому складному суперечливому світі і допоможе “віднайти необхідні духовні орієнтири” [8, с. 320]

Полемізуючи із суб'єктивізмом В. Дільтея, який визначальним у взаємовідношеннях внутрішнього світу людини та об'єктивного духу вважав переживання, Шпрангер висуває тезу: “Ми розуміємо не душу, а дух”. Розуміти можна духовні явища, які за своїм характером є об'єктивними. А оскільки переживання є суб'єктивними, індивідуальними, тимчасовими, то для формування людини через розуміння вони мають значення тоді, коли в них міститься дух. Через об'єктивний дух формується душа, а не навпаки. Діалектика суб'єктивного і об'єктивного, за Шпрангером, полягає в тому, що, хоча об'єктивний смисл і цінності існують до індивіда, проте реалізуються вони тільки в його переживаннях. “Смисл життя, – підкреслює Шпрангер, – досяга-

ється, індивідуалізуючись в тотальній живій грі суб'єкта і об'єкта: в переживанні відкривається смислове і цілісне переживання світу" [10, с. 282]

Як М. Шелер і М. Гайдеггер, Е. Шпрангер вважає, що людина ще ніколи не була такою проблематичною, як у XX ст. Причина морального і духовного занепаду людини – руйнація духовного фундаменту християнства і гуманізму. Відродження духовного світу людини можливе через “вростання” людини у надіндивідуальні духовні зв'язки, у сферу культури, яку людина засвоює через виховання, освіту, спілкування, розуміння. Виховання та освіта повинні формувати здатність до переживання цінностей, які, за Шпрангером, є центром духовного світу людини.

Отже, філософська педагогіка Е. Шпрангера ґрунтується на його філософії духу і цінностей. У “Формах життя” духом він називає процес реалізації духовних (об'єктивних) цінностей. Крім понять “суб'єктивний і об'єктивний дух”, Е. Шпрангер під впливом М. Гартмана вводить поняття об'єктивного духу, під впливом Платона і неокантіанства – поняття нормативного духу. Якщо об'єктивний дух є дійсністю, то нормативний дух – тим, що повинно бути. Він протистоїть людині як вимога, як нормативний закон цінності, як трансцендентне царство справжнього смислу. Поняття “об'єктивний і нормативний дух” є важливими для розуміння педагогічних проблем. А саме – дух є необхідною передумовою виникнення і функціонування понять “смысл” (Sinn) та “цінність” (Wert), які є найважливішими теоретичними засадами філософської педагогіки.

Найістотнішими у змісті освіти (як і усієї культури), за Шпрангером, є формування здатності оцінювати як процес утворення смислу. Освіта і виховання мають смисл, якщо вони сприяють життєвій цілісності культури, і навпаки. Смисл виникає тільки за наявності цілісності та її частин, тобто в такому культурному феномені, в якому організовані в певний спосіб елементи належать до ціннісної цілісності і впливають на неї [10, с. 19]. Отже, смисл формується в людини у відношенні до культури (цілісності) і виступає як посередник, що об'єднує окремі частини між собою і утворює єдину смислову цілісність. Так виникає осмислене відношення “окремої душі” (людини) до “всеохоплюючих структур об'єктивного духу”. Відповідно до них суб'єкт переживає культуру як дійсність незмінних порядків та образів, що формують його в певний спосіб. Водночас Шпрангер окреслює ступеневу структуру смислу, “...в якій окремі частини об'єднуються в єдину цілісність, яка, своєю чергою, має тенденцію, що веде до включення в єдину цілісність більш високого порядку, і, нарешті, до цілісності, яку ми називаємо світом” [10, с. 19]. Ґрунтуючись на герменевтичному розумінні цілісності, Шпрангер розглядає формування світовідчуття як розуміння людиною власних переживань через включення в коло об'єктивних духовних феноменів культури.

У роботі “Психологія юнацького віку” (1924), яка багаторазово перевидавалась і є популярною у багатьох країнах світу, Шпрангер викладає теорію психічного розвитку молоді. Він прагне показати процес формування духовного світу підлітка через його причетність до шести форм життя, або смислових сфер культури, і звідси виводить структуру шести основних психічних типів молоді людини (теоретичний, економічний, естетичний, політичний, соціальний, релігійний). При цьому, критикуючи Ніцше за антиісторичний підхід до інтерпретації людини і культури та не погоджуючись з його тезою про те, що внутрішньою силою інстинкту визначається виховання людини, Шпрангер вважає, що механізм формування світогляду через розуміння формоутворень об'єктивного духу визначається власне внутрішніми імпульсами психічних типів до політичних, метафізичних, релігійних тощо переживань, імпульсами до культури.

Ці імпульси визначаються цінностями, які можна зрозуміти із відповідного до них смислу. (Наприклад, теоретичну цінність – із теоретичного смислу, економічну – із економічного). Прагнути подолати суб'єктивізм, релятивізм і психологізм в інтерпретаціях проблеми цінностей, Шпрангер розвиває вчення про цінності в традиціях аксіологічних систем початку XX ст. від Е. Ласка до М. Гартмана. Водночас він прагне подолати дуалізм цінностей і буття неокантіанців, а також феноменологічних концепцій М. Шелера і М. Гартмана.

На відміну від неокантіанства М. Шелера та М. Гартмана Шпрангер з'ясовує проблему цінностей у контексті взаємовідношень суб'єкта та об'єкта У примітках до роботи “Сучасний стан

наук про дух і школа” (1922) він критикує аксіологію Шелера за “відрив” цінностей від людини, яка лише пасивно споглядає цінності. “Якщо б цінності, – зазначає Шпрангер, – відкривалися в актах споглядання їх апріорних сутностей, то вони б передували суб’єктивній установці в свідомості і діяльності. На підставі цієї ціннісної орієнтації ми нібито починаємо діяти. Для мене ця думка нереальна”. “Цінності в царстві чистих цінностей не вказують на якесь відношення їх один до одного. В дійсності вони ”змагаються” між собою лише на сцені живої особистісної свідомості, до того ж завжди у формі домагання та боротьби. “Я є боротьба”, – проголошує глибока теза Гегеля” [11, с. 300].

Не погоджується Е. Шпрангер і з деякими основними положеннями праць М. Гартмана “Етика” (1925) та “Проблеми духовного буття” (1933). За Гартманом, цінності мають незмінне, позачасове ідеальне “в собі буття” і являють собою деякі трансцендентні, незалежні від суб’єкта сутності, які утворюють окрему сферу, подібну до царства платонівських ідей. Для Шпрангера вже у самому понятті цінність міститься її співвідношення із суб’єктом. Не можна відривати цінності від способу переживання їх суб’єктом, для якого вони мають значення. Шпрангер підкреслює: “Цінності перебувають не в якомусь трансуб’єктивному царстві сутностей, а в духовній структурі суб’єкта” [9, с. 276].

Шпрангер також гостро критикує М. Гартмана за його відмову ввести в свою аксіологію Бога як джерело цінностей і найвищу цінність. У конкретизації релігійно-моральних цінностей полягає смисл виховання молоді, смисл всього життя. Відсутність належного рівня релігійного виховання в сучасному суспільстві – основна причина духовної кризи людини у ХХ ст.

Ось чому завданням виховання залишається формування здатності до трансцендентування, що означає вихід за межі свого “Я” до Абсолюту. Нехтування цією здатністю, плекання характерної для сучасної людини “культури” пожадливості супроводжується розпадом цілісності людини, яка втрачає почуття свого духовного центру. Звідси впливають переваги особистісної моделі освіти порівняно із професійною, яка ставить за мету підготувати студентів до працевлаштування, кар’єри. В результаті поширюється кількість самовідчужених осіб, девіантних форм поведінки серед молоді, маніакально-депресивних психозів. Досягнення відчуття самості через прилучення до вищих цінностей дає можливість молоді реалізувати свою сутність у найскладніших життєвих ситуаціях.

Ідею формування духовного світу людини через загальні сфери культури поділяли й інші представники філософської педагогіки. Так, колега Е. Шпрангера по журналу “Виховання” (заснований у 1926 р.) Т. Літт відмовляється від пануючого ще з часів Декарта розуміння людини як неповторної, замкнутої в собі просторової сутності. Для Т. Літта не існує індивіда, який би діалектично не був поєднаним із спільнотою. Завдяки діалектиці індивіда і спільноти індивід втрачає просторову замкнутість і формує своє буття через переживання, розуміння і вираз.

У своїй роботі “Індивід і спільнота. Основи філософії культури” Літт доповнює реконструктивний метод Наторпа феноменологічно-структурним аналізом, який називає діалектикою. “Реконструктивний метод, – зазначає Літт, – дістає у феноменології свою метафізичну основу” [4, с. 24]. Методологія, що виникла на основі цього ”симбіозу”, і є, за Літтом, основою всіх наук, що досліджують духовний світ, а отже, і педагогіки.

Необхідним методом цієї методології є теорія перспективізму, яка покликана виявити світоглядні засади фундаментальних структур культури на суб’єктивному та ірраціональному рівні. Літт прагне на засадах перспективізму розгорнути інтерсуб’єктивні відношення індивідів, в соціологічному аспекті – перейти від структури “Я – Ти” до структури “індивід-спільнота”, в гносеологічному – від переживання перейти до розуміння і смислу. Переживання як переспективістська єдність і діалектична полярність “Я” і “Ти” утворює основу переходу до мови і тим самим на ступінь розуміння і смислу. Літт, виділяючи мову серед інших форм об’єктивного духу як першу серед рівних, випереджає аналогічні ідеї філософської герменевтики і екзистенціалізму Гайдеггера. Мова, за Літтом, це символічна діяльність, феномен об’єктивного духу, завдяки якому переживання формуються у світогляд. Мова підносить через

символ “вираз життя” до сфери смислу, до світогляду. Отже, формування духовного світу молоді залежатиме від його причетності до царини мови.

Аналізуючи взаємовідношення індивідуального світогляду із світоглядом спільноти з позиції двополюсної діалектики, Літт виділяє два моменти цього взаємовідношення: об’єктивний момент світогляду (об’єктивний дух) і суб’єктивний момент (світосприйняття індивіда). Індивід через відповідне виховання освоює об’єктивний дух і включає його зміст в свій індивідуальний світогляд. У такий спосіб формується духовний світ людини, її свобода, життєве покликання.

В процесі своєї ідейної еволюції, Літт дає визначення того, що є людина та її духовний світ; проблему “індивід-спільнота” поширює до проблеми “людина і світ“, яку вирішити повинна філософська антропологія. В роботі “Людина і світ. Основні напрямки філософії духу” Літт прагне відповісти на відоме питання діалектичного теолога Брунера: “Чи є людина гармонійною цілісністю, чи вона втратила себе?” Відповідь Літта – теорія “подвійності” людини. Антиномії (свобода – необхідність, ненависть – любов) – незмінні константи, первісні моменти в структурі духовного світу людини, сила, що активно формує цей світ. Тільки в прагненні розв’язати антиномії людина знаходить саму себе, стає вільною. На відміну від екзистенціалістського протиставлення індивіда соціуму, Літт намагається знайти зв’язок між суперечливим духовним світом людини і “об’єктивно-духовними смисловими відношеннями” (сферами культури), показати формування духовного світу людини в контексті історії та культури.

Антропологічні тенденції філософії життя, неокантіанства, феноменології, філософська антропологія М. Шелера, значний вплив філософії духу Гегеля стане теоретичним джерелом антропологічної інтерпретації діалектики у вищезазначеній роботі, а також в роботах “Вступ до філософії” (2-ге видання, Штутгарт 1949), “Гегель. Досвід критичного оновлення” (Гейдельберг, 1953). Ці роботи практично не проаналізовані у нашій літературі, а між тим вони стали методологічною основою педагогічної теорії Т. Літта, яка мала значний вплив на систему виховання у військових та цивільних навчальних закладах ФРН.

Німецька філософська педагогіка обґрунтувала методологічні засади формування таких духовних параметрів людини, які б сприяли порятунку європейської культури, збереженню традиційних цінностей свободи, гуманізму, держави. Ця педагогіка є реальною “протиотрутою” технократичному підходу до виховання, крайнощам практицизму та утилітаризму. А тим вона є близькою і до національних традицій та виховних ідеалів українського народу.

1. Горский В.С. *Историко-философское истолкование текста.* – К., 1981. 2. Dilthey W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften // Gesammelte Schriften.* – Leipzig/Berlin, 1927. Bd. 7. 3. *Die Erziehung. Monatsschrift fur den Zusammenhang von Kultur und Erziehung...* H. 1–3. – Leipzig, 1925–1926. 4. Litt T. *Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie.* – Leipzig, 1926. 5. Litt T. *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes.* – Heidelberg, 1948. 6. Litt T. *Technisches Denken und menschliche Bildung.* – Heidelberg, 1964. 7. *Meyers enzyklopadisches Lexikon.* Bd. 13. – Munchen, 1975. 8. Spranger E. *Psychologie und Menschenbildung // Gesammelte Schriften.* – Tubingen, 1974. Bd. 5. 9. Spranger E. *Lebensformen.* – Tubingen, 1965. 10. Spranger E. *Psychologie des Jugendalters.* – Tubingen, 1957. 11. Spranger E. *Philosophische Padagogik // Gesammelte Schriften.* – Tubingen, 1973. Bd. 3. 12. Яркина Т.Ф. *Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ.*