

Л. В. Кокорина

Горловский институт иностранных языков

ГБУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Концепции педагогической поддержки одаренных детей в испанской педагогической теории

В данной статье автор обобщает концепции педагогической поддержки одаренных детей в испанской педагогической теории. В статье были рассмотрены ведущие концепции испанских исследователей в области одаренности (Х. Гарсиа Ягуе, А. Кастелло, М. Уме и концепция Совета образования автономной области Валенсия, разработанная Э. Арокас Санчис, П. Мартинез Ковес, М. Д. Мартинез Франсес) и определены направления педагогической поддержки детей с высокими способностями.

Ключевые слова: одаренность, образование одаренных, образование Испании, педагогическая поддержка одаренных детей, образовательный ответ.

L. V. Kokorina

Horlivka Institute for Foreign Languages of Donbas State Pedagogical University

The conceptions of pedagogical support of gifted children in pedagogical theory of Spain

The author generalizes the conceptions of pedagogical support of gifted children in pedagogical theory of Spain. The author covers the theoretical approaches to the notion “pedagogical support of gifted children”. The analysis of Spanish pedagogical literature enables the author to define the notion “education response”, which is widely used by Spanish scientists and which is synonymous to “pedagogical support of gifted children”.

The leading Spanish conceptions of education response, those by J. García Yague, A. Castello, M. Hume and E. Arocas Sanchis, P. Martínez Coves, M. D. Martínez Francés, were outlined in the article. Practically all the above mentioned conceptions have similar understanding of the ways of pedagogical support of the gifted at comprehensive schools. These ways are mainly based on the principles of educational individualization, which provides the satisfaction of special educational needs of high ability children. Nowadays the main directions of pedagogical support of gifted children in Spain are as follows: high ability children identification and the evaluation of their abilities and special educational needs; the adaptation of education services according to the gifted children’s needs and depending on their learning styles; additional means of support or extracurricular support; special teacher training for work with the gifted.

Key words: giftedness, gifted education, education in Spain, pedagogical support of gifted children, education response.

УДК 37.013.73

І. В. РУДКОВСЬКА (канд. пед. наук, доц., докторант)

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
XX СТОЛІТТЯ**

У статті розглянуто основні напрями німецької філософії освіти, в якій знаходять своє відображення всі основні філософські течії XX століття. Автор статті аналізує наукові філософські концепції в Німеччині, які не тільки передбачають серйозні зміни в сучасній світовій системі освіти, а й знаходять безпосередньо своє практичне втілення в сучасній німецькій педагогіці. Через призму теорії цінностей німецької філософії освіти розглянуто основні тенденції в сучасній німецькій освіті, що допомагає простежити філософсько-теоретичні основи німецького естетичного виховання в цілому.

Ключові слова: філософія освіти, герменевтична проблематика, людинознавство, перед-розуміння, перед-переконавання, перед-рішення, естетичне виховання, самореалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сфера взаємодії філософії і педагогіки – це та область знання, де виховання розглядається з точки зору людської суті, коли людина є самоціллю власного розвитку. Філософія формує теоретичний багаж педагогічного знання в якості початкового, базисного

матеріалу і на його основі педагогіка моделює цілісну картину виховання людини. У зв'язку з цим представляється необхідним розглянути переважаючі тенденції в сучасній естетичній освіті Німеччини через призму теорії цінностей німецької філософії освіти і, наскільки можливо, детально простежити філософсько-теоретичні основи німецького художньо-естетичного виховання в цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Німецька філософія освіти рясніє найрізноманітнішими поглядами і підходами, в ній знаходять відображення практично усі основні філософські течії ХХ століття. В процесі дослідження гуманістичної спрямованості сучасної німецької філософії освіти ми спиралися на дослідження теретико-методологічних основ педагогіки ФНР О.І. Піскунова, О.Д. Федотової, Т.Ф. Яркіної; німецької філософії освіти Л.О. Беляєвої, В.Б. Кулікова; гуманістичної спрямованості сучасного художньо-естетичного виховання в Німеччині Л.В. Бикасової, Р. Штайнера, М. Бубера; а також роботи Ф. Больнова, Ф. фон Харденберга, Г. Зиммеля, М. Хайдеггера, Х. Г. Гадамера, В. Гумбольта, Ф. Шлегеля та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На наш погляд, було доцільно дослідити та проаналізувати ті концепції, які, по-перше, передбачають безперечний поворот в сучасній світовій системі освіти від свідомості нормативної до свідомості ціннісно-особистісної і, по-друге, знаходять своє практичне втілення в сучасній німецькій педагогіці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, метою і з завданнями нашої статті є аналіз основних концепцій німецької філософії освіти минулого століття та їх вплив на тенденції розвитку естетичного виховання в сучасній естетичній освіті Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однією з основних вимог, що висувається до освіти нашого часу, - розуміння і прийняття чужої культури. Тільки при зустрічі, взаємодії, діалозі різних культур стають видимими і зрозумілими підстави та особливості власної культури. Зустріч, діалог, розуміння чужої і, отже, своєї культури - це не лише маніфестація і артикуляція своєї культурної позиції і цінностей, а і вивільнення місця, території, умов для іншої культурної позиції і цінностей [3, с. 7].

Філософську основу цієї ідеї ми знаходимо у М. Бубера, який застосовує принципи своєї "діалогічної філософії" таким чином. На протигагу колишнім концепціям освіти, що робили акцент на ізольованому існуванні «Я» і на його самосвідомості, М. Бубер трактує освіту як зустріч «Я» і «Ти», як взаємне відношення між людьми, яке ґрунтується на любові. Людина як діалогічна істота сприймається у своїй суті через різноманіття встановлюваних стосунків з іншими людьми, як би існує в деякому полі тяжіння з іншими, потенційній всеосяжній симпатії зі всім навколишнім світом.

Виховні відносини, на думку М. Бубера, є діалогічні відносини. Щоб розкрити потенціал учня, потрібно бачити в ньому конкретну особистість в усьому багатстві властивої їй суб'єктивності. Вихователь убачає у підопічному не просту суму якостей, прагнень і стримуючих чинників. Він сприймає його в деякій цілісності. Але для цього важливо, щоб учень кожного разу виявлявся партнером у взаємовідносинах з вихователем [1, с. 245].

Насправді, ці стосунки в педагогічному процесі не взаємні (як в дружбі), а асиметричні, і характеризуються, в першу чергу, досвідом з боку вчителя, а не учня. Учитель також замикає виховні стосунки, ставить в них останню крапку.

Освіта, за М. Бубером, це ненавмисний та недоцільний вплив учителя на учня, що здійснюється у грі, безпосередній участі в праці і спільній діяльності. В ході деталізації вихідного проекту «Діалогічної освіти» сам М. Бубер і його послідовники акцентують увагу на відмінності між актуальним і латентним діалогом, включають в діалогічне відношення між «Я» і «Ти» позицію «Ми» для фіксації діалогічних стосунків між учителем і класом, учителем і шкільним колективом, знаходять шляхи об'єднання діалогічного і предметно-інтенціонального визначення освіти.

О.Ф. Больнов дотримується в цьому питанні позиції німецького екзистенціалізму і в протилежність М. Буберу, спирається на рівноцінний, взаємозв'язаний характер виховних стосунків між учителем і учнем, де дві сторони однаково вільні і унікальні у своїх діях. Наслідком такого підходу є оптимістичний погляд на можливість ризику або невдачі виховання, їх позитивний сенс і плідність в реальному процесі формування особистості. О.Ф. Больнов конкретизує відоме положення екзистенціалізму про те, що в ситуації ризику або краху людина випробовує глибину власного досягнення, повертається до своїх справжніх основ. Звідси завдання педагогічної дії зводиться до того, щоб показати вихованцеві перспективи оновлення, вихід до «нового початку і до нової ґрунтовності життя» [8, с. 43]. «Екзистенція», вважає О.Ф. Больнов, завжди означає «останній»,

«глибинний», «абсолютний» рівень людини, яка виражається в крайніх, найгостріших формах досвіду особистості.

На відміну від традиційних форм екзистенціалізму, на думку О.Ф. Больнова, істинна екзистенція відкривається не наодинці з «Я», а тільки в зустрічі з іншим, з «Ти» [7, с. 115]. Отже, педагогіка О.Ф. Больнова набуває характеру руху до «первинних сил» людини, займається виявленням сутнісної структури конкретних людських вчинків, переживань, роздумів, тобто пошуком моральної основи особистості. Цікавим є той факт, що О.Ф. Больнов виступає категорично проти будь-яких практичних рекомендацій. «Найголовніше - це дозволити розвиватися молодій людині в сприятливій обстановці, де ліквідовані загрожуючі помилки і демонструється правильне відношення до світу. Учитель знає про це і може, завдяки розумінню, правильно керувати підростаючим поколінням» [9, с. 79].

Надалі О.Ф. Больнов вказує на свою прихильність до філософської герменевтичної традиції В. Дільтея, М. Хайдеггера, дослідження проблеми «перед-розуміння» яких розкривають ще одну особливість німецької філософії освіти.

Найгостріше проблема «перед-розуміння» (das Vorverständnis - ця умовна назва склалася в ранньому німецькому романтизмі) була поставлена уперше Новалисом (Фрідріх фон Харденберг), потім – Г. Зиммелем та М. Хайдеггером, що вказував на необхідність знайти «Я» як вихідну точку подальшого світобачення.

У концепції послідовника М. Хайдеггера Х.Г. Гадамера намічається лінія розмежування між первинним «особистісним» і вторинним «теоретичним» перед-розумінням, яке, надбудовуючись над неясними передумовами індивідуального знання, формує раціонально отримане, достовірніше знання. «Перед-розуміння», що трактується в такому плані, фіксується в герменевтичній філософії терміном "Vor-urteil" – «перед-розум», «перед-розуміння», «перед-переконавання», «перед-рішення», в самій лінгвістичній формі якого явно простежується ідея відмови від принципу «безпередумовності» в пізнанні [2, с. 302]. Підкреслюючи недостатність теоретичного пізнання дійсності, Х.Г. Гадамер звертає особливу увагу на життєвий досвід суб'єкта, в якому він освоює світ через чуттєве переживання, практичне проживання життя. Тому пізнання дійсності на рівні розуму, за Х.Г. Гадамером, завжди зумовлене «перед-розумом», «перед-розумінням», під яким філософ розуміє дорефлексивні форми освоєння світу на основі життєвого й іншого досвіду.

Поглиблене трактування проблеми «перед-розуміння» ми знаходимо і у В. Дільтея. Теорія розуміння В. Дільтея, що отримала визнання в педагогіці, будується на оригінальній гносеологічній позиції німецького мислителя, згідно з якою в людині одночасно наявні два види досвіду: внутрішній життєвий («erleben», «Erlebnis») і зовнішній чуттєвий («äußere Erfahrung») [4, V, с. 143-144]. Життєвий досвід визнається первинним способом прийняття навколишньої дійсності, що бере початок в деякій «пра-клітині» (die Urzelle), що визначає наявність специфічної обізнаності у формі до-теоретичного знання [4, VII, с. 161]. Визнане В. Дільтеєм генетичне «пра-знання» здійснює, на його думку, вплив на зовнішній чуттєвий досвід, викликаючи пізнавальні реакції у формі логічних операцій. Ця позиція доповнює гносеологічну формулу, що склалася на той час в німецькій педагогіці, новим компонентом у вигляді до-чуттєвого етапу пізнання [2, с. 298]. «Формальне знання, що досягається на основі «пра-знання» і чуттєвого споглядання, ... ніколи не може вичерпати життєвий досвід, який виступає для духу в якості безпосереднього знання» [4, I, с. 131].

Стосовно практичної педагогіки проблема «перед-розуміння» в німецькій філософській герменевтиці приводить нас до наступного висновку: особистість - завжди суб'єкт, завжди носій будь-яких (загальних, апіорних, життєвих) якостей і стосунків. Кожна особистість самоцінна і у своїх глибинах непередавана, вона має деяку «надзadanість» і «надзнання». Саме тому педагог не може формувати особистість, він може лише створювати умови для її оформлення і саморозвитку.

Інший поворот розгляду проблем філософії освіти можна простежити у рамках німецької педагогічної антропології.

У системі сучасного людинознавства педагогічна антропологія сприймається як досить розгалужений, різноманітний і неоднозначний за своїми результатами напрям. Залежно від розуміння функцій і ролі педагогічної антропології позначилися дві течії, одна з яких виявляє «антропологічний спосіб розгляду» в німецькій педагогіці (О.Ф. Больнов, В. Лох та ін.), інша виділяє педагогічну антропологію в якості особливої філософської дисципліни у рамках педагогічної науки (Г. Рот, Й. Дерболла та ін.). Відповідно формувалася і круг проблем, що вивчалися.

Безпосередні теоретичні джерела педагогічної антропології сходять до таких уявлень теоретиків виховання 20-30-х рр. минулого століття, як М. Фришайзен-Келер, А. Бусеман, А. Фішер, П. Петерсен, А. Хут. Але особливий вплив на формування проблематики зробили ідеї Г. Ноля. Поява

варіанту власне педагогічної антропології в західному людинознавстві доводиться на той же рік, що і поява засадничих робіт філософської антропології «Положення людини в космосі» М. Шелера і «Східці органічного життя» Г. Плеснера. Саме у 1928 р. була опублікована робота Г. Ноля «Педагогічне людинознавство». У цій публікації висвітлюється думка про те, що педагогіка повинна мати власне уявлення про людину. В зв'язку з цим педагогіка не лише концентрує необхідні їй знання, але і зобов'язана розвивати власну форму антропології, виходячи зі своїх спеціальних завдань. Будь-яка «система культури», згідно Г. Нолю, має в якості своєї передумови певний набір відомостей про людину, «фонд людського досвіду», поєднуючи в собі цілий спектр відомостей, від політичних і релігійних до філософських і строго наукових. Відповідно, «мистецтво виховання» вбирає в себе всілякі підходи до людини, «створює і розвиває з них своєрідну форму людинознавства» [5, с. 54].

«Педагогічне людинознавство» займалося розробкою деяких теоретичних положень «для діяльності з формування конкретної людини». Це завдання формування припускає не механічну дію з боку вихователя, а цілеспрямовані виховні зміни, виходячи з живого людського індивіду, з урахуванням його цілей, мотивів та вчинків.

Отже, Г. Ноль конкретизує визначення предмета педагогічної антропології. Ним є формування вихованця згідно з його можливостями, обдарованістю, глибинним змістом особистості. Людина розглядається як істота досить пластична, схильна до виховної дії, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою завдатки. Так що функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування. Проблема здібностей людини, яку виховують, виходить на передній план. Але у вихованні здібності реалізуються тільки за допомогою вихователя. Тому такою важливою для останнього стає проблема педагогічного інструментарію, який може надати йому комплекс наук, що займаються людиною.

Дані науки про людину як би орієнтуються у напрямі виховання. Таким чином, складається специфічна, педагогічна картина людини. Отже, вихователь, пізнаючи вихованця в сукупності його характеристик, здібностей, бачить людину не стільки такою, якою вона є реальною, скільки приймає точку зору ідеалу, тих цілей, які належить сформулювати в майбутньому у вихованці на основі його природних здібностей. У світлі цієї вимоги учень здатний показати те, що в ньому закладено, проявити свої завдатки. І навпаки, якщо вихователь приймає свого вихованця таким, який він є, то в цьому випадку взагалі неможливе яке-небудь формування людини.

Педагог повинен сприймати учня таким, яким він стане через деякий час, зобов'язаний виховувати його виходячи з рівня, до якого його слід підняти. Розуміти вихованця з точки зору цього існування, вважає Г. Ноль, означає обмежити, зафіксувати його в деякому стійкому стані, виключити розвиток здібностей, не помітити обдарованість, відкинути позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Це фактично не лише закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але і кладе кінець всякому вихованню взагалі.

Як видно, проблема формування зводиться до особливого типу духовного планування з боку вихователя, і виховання здійснюється тільки тому, що враховується позиція не суцього, а належного. Вихователь повинен вірити в можливість розвитку, приховані в учневі, і без цієї надії, яка проявляється в довірі до дитини, виховання не здійсниться. Позиція надії дозволяє побачити вихованця як «особистісну індивідуальність». Тому, затверджує Г. Ноль, «справжня людина відкривається тільки ідеальному розумінню, яке є умовою всякого педагогічного відношення» [5, с. 55]. Відповідно, і дитина довіряє тільки у тому випадку, якщо відчуває, що її розуміють повністю, враховують її мрії й уявлення, щось чекають від неї, сподіваються на її сили.

Духовне планування дає можливість побачити внутрішню дистанцію між тим, чим є людина і тим, чим хоче стати, формує прагнення перейти із старого стану в якісно новий. Виховні стосунки набувають суто внутрішнього значення, концентруються у відношенні усередині особистості, яка в розірваності свого стану знаходить стимул до самовдосконалення. Г. Ноль визначає цей стан як волю до «самореалізації» і зводить її в ранг найважливішої умови виховання.

Принаймні, для вихователя це первинна точка відліку. Педагогічна позиція вихователя, яка ґрунтується на розділенні реального і ідеального розуміння, виявляється одночасно і антропологічною позицією, оскільки викликана природою самого вихованця. Але у будь-якому випадку головні умови виховання вбачаються не в реальній дійсності, а в ідеальних можливостях, прихованих в людині, що розвиваються. Виховне завдання визначається із головної мети - формування духовної єдності особистості. Але виховання повинне враховувати рівень сил, схильностей, таланту, які не лише допомагають реалізуватися волі до самовдосконалення, але і

обмежують її. Тому «самореалізації згори» виходячи з духу, повинен відповідати «рух знизу», виходячи з цих природних здібностей [5, с. 67].

Так своїй схильності до ідеалістичного розуміння людини Г. Ноль протиставляє досить реалістичні підходи, що вимагають від вихователя постійного коригування пропонуваніх духовних завдань в залежності від обліку фізичних сил і природних завдатків вихованця. Що стосується школи, то вона не повинна відлучати дитину від вимог високої духовності, бо тільки в напрузі усіх сил можуть вийти хороші результати. При цьому, звичайно, школа повинна встановити правильне співвідношення між поставленими завданнями і реальними здібностями учня, щоб підтримати почуття натхнення, задоволення від навчальної діяльності.

Поняття «освіта» (у німецькій мові – «die Bildung») етимологічно сходиться до поняття «образ» («das Bild» - картина, модель, образ) і цим вказує на деяку заданість, наявність ідеалу, який необхідно розкрити у вихованцеві, і відповідно до якого і повинне будуватися «освіта його душі». Змістовна ідея особистості, формування ідеального образу людини з обліком і розвитком реальних, природних здібностей і з опорою на його волю до самореалізації на тлі дбайливого педагогічного відношення - ось основний сенс утворення теорії «духовного планування» Г. Ноля.

Інший підхід в руслі німецької педагогічної антропології - це погляди О.Ф. Больнова, що поєднують в собі екзистенціальну спрямованість, прихильність німецької філософії життю і оригінальність постановки педагогічних проблем. Центральною екзистенціальною категорією антропологічної педагогіки є категорія «зустріч». У О.Ф. Больнова зустріч як особливий якісний стан – це процес екзистенціального досягнення міжособистісного спілкування. Зустріч як специфічний прояв кризи людини по відношенню до іншої людини, виходячи з можливості невдачі у стосунках, одночасно волає до сили і безперервності освітньої дії. Екзистенціальний характер категорії «зустріч» пов'язаний з такими властивостями, як «жорстокість, неблаганність, неминучість» [7, с. 99]. У вихованні, таким чином, слід враховувати не лише освітній елемент, але і неблаганний характер зустрічі з іншою реальністю. Також філософом розвиваються такі категорії, як «ризик», «невдача». У зустрічі двох особистостей завжди ховається можливість невдачі, обов'язковість ризику. Учитель тому завжди знаходиться в стані ризику і невдачі, тому що дію учня принципово неможливо передбачити. Тому необхідні «довіра і безпека». Антропологічні роздуми створюють деякі ланцюги взаємозв'язаних і взаємозалежних педагогічних, емоційно забарвлених категорій – «повага», «любов», «шанування».

Йдеться про певні емоційні стосунки дитини до вчителя – вдячності, любові, слухняності й повазі. Ці якості проявляються в дитині спочатку напівсвідомо як вираження загальних, апріорних, життєвих почуттів, таких, як безпеку, довіру. Потім вони набувають більш усвідомлене виявлення. Так, вдячність – це не просто відношення до конкретного вчителя, але деяке «основне почуття» до усього життя за її самоцінність. «Слухняність» - особливе почуття, яке виражає згоду людини з тим світом, в якому він існує [7, с. 39]. Інакше кажучи, слухняність – це апріорна готовність дитячої душі до виховання, а не просто підпорядкування авторитету вихователя. Любов вихователя до дитини – це почуття повного сприйняття дитини в його дійсності, а з боку дитини – ця повна довіра до вихователя.

Очевидно, що екзистенціальні категорії виховання виражають досить обмежене коло індивідуальних, емоційних, що станів самобутньо проявляються. Антропологічна педагогіка О.Ф. Больнова підхоплює і розвиває цю екзистенціальну проблематику. Але оскільки реальні проблеми виховання виходять за рамки індивідуального прояву, виявляють себе в різноманітті міжособистісних, соціальних за своєю природою стосунків, то антропологічна педагогіка вимушена враховувати і відбивати цю сферу виховної діяльності. В зв'язку з цим з'являється розгляд такої проблеми, як «педагогічна атмосфера», яка представляється досить важливою і плідною із-за різноманіття міжособистісних, емоційно забарвлених настроїв і виховних стосунків, які в ній містяться. Слід звернути увагу на спадкоємність в постановці цієї проблеми з ідеєю «педагогічного відношення», висловленою Г. Нолем в 20-і роки ХХ століття.

«Педагогічна атмосфера» в антропологічній педагогіці О.Ф. Больнова визначається як «сукупність емоційних умов, особливостей людської поведінки, які виникли між вихователем і дитиною і є підставою для всіх окремих виховних дій» [6, с. 11]. Інакше кажучи, це певний емоційний настрій оточуючих людей, в якому здійснюється виховання, настрої, який супроводжує виховний процес. Педагогічна атмосфера вбирає в себе емоційне відношення дитини до дорослих і зворотне відношення дорослих до дитини, причому йдеться не про конкретну ситуацію, а як би про загальне відношення. Прикладом виступає почуття безпеки, упевненості, яке ми вкладаємо у фразу

«почуваю себе як вдома», але вживану в широкому сенсі, до всього світу доступних людині стосунків.

Основними формами, в яких виражає себе педагогічна атмосфера, виступають «довіра» і «безпека». На самому початку дитина, що народилася, опиняється в атмосфері материнської турботи, безтурботної довіри. Потім цей замкнутий світ одного разу з необхідністю руйнується, і людина випробовує потрясіння від своєї незахищеності, беспорядності, від втраченості свого буття. Нарешті, знову з необхідністю він вимушений наново відбудувувати у цьому світі свій острівець безпеки і спокою. Такі три ступені, три сторони єдиного життєвого процесу, які людині доводиться випробувати повною мірою. В даному випадку функція вихователя пасивна, слідує від одного ступеня до іншого, на початку пом'якшує розчарування, а у кінці констатує оптимістичну перспективу. Найістотнішим є те, що конкретні почуття, емоційні якості не відносяться а ні до педагогічної реальності, а ні до громадських стосунків як таких. Вони закладені глибоко в «педагогічній атмосфері», в русі цілісного життєвого почуття. Таким чином, О.Ф. Боллнов роз'яснює проблему педагогічної атмосфери не просто з точки зору екзистенціального світу індивіда, але і як подібність культурно-емоційного світу, у формі якого і існує окрема особистість.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянуті в цій статті ідеї класиків-теоретиків провідних німецьких філософських течій (таких, як «діалогічна філософія», герменевтична філософія, педагогічна герменевтика, педагогічна антропологія) в руслі теорії цінностей філософії освіти дозволяють виявити ряд наступних положень, значимих для педагогічного процесу: виховні стосунки будуються на основі діалогу і є міжособистісними, суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників виховного процесу, що включених в цей процес і є повноправними партнерами виховної ситуації; особистість кожної дитини самоцінна, вона завжди суб'єкт, завжди носій будь-яких (загальних, апріорних, життєвих) якостей і стосунків. Тому педагог не може формувати особистість, він може лише допомагати, направляти і створювати умови для самовизначення і саморозвитку особистості; виховні стосунки концентруються усередині особистості, яка може зрозуміти своє «Я» тільки через зустріч з іншим, з «Ти», і у процесі самостановлення спробувати реалізувати себе; змістовна ідея особистості, вільний, творчий розвиток природних здібностей дитини на тлі особливої педагогічної атмосфери повинні визначати будь-який процес виховання.

Слід зазначити, що подальші дослідження у сфері філософії та педагогіки допоможуть більш глибоко розкрити філософську основу педагогічних знань, завдяки яким педагогічна наука створює та моделює цілісну картину виховання особистості. У зв'язку з цим представляється необхідним розглянути переважаючі тенденції в сучасній естетичній освіті Німеччини через призму теорії цінностей німецької філософії освіти і, на скільки можливо, детально простежити філософсько-теоретичні основи німецького естетичного виховання в цілому.

Список використаної літератури

1. Гуревич П. С. Философская антропология / П. С. Гуревич. - М.: Прогресс, 1997. - 260 с.
2. Федотова О.Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века — 90-е г.г. XX века): Дисс. ... д-ра пед. наук / О.Д. Федотова. – Москва, 1998. - 425 с.
3. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. - 1995. - № 11. - С. 3-34.
4. Dilthey W. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems // Gesammelte Schriften, Bd. IX. / W. Dilthey. - Stuttgart: Teubner, 1961. - 240 s.
5. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) // Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza / H. Nohl. – Beltz, 1929. - 344 s.
6. Bollnow O.F. Die pädagogische Atmosphäre / O.F. Bollnow. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1964. - 111 s.
7. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik / O.F. Bollnow. – Stuttgart: Kohlhammer, 1959. - 160 s.
8. Bollnow O.F. Krise und neuer Anfang / O.F. Bollnow // Beiträge zur Pädagogische Anthropologie. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1966. - 152 s.
9. Bollnow O.F. Anthropologische Pädagogik / O.F. Bollnow. – Bern; Stuttgart, 1983. - 144 s.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013

И. В. Рудковская

Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля

Основные направления немецкой философии образования XX века

В статье рассматриваются основные направления немецкой философии образования, в которой находят свое отображение основные течения XX века. Автор статьи анализирует научные философские концепции в Германии, которые не только предусматривают серьезные изменения в современной мировой системе образования, а также находят свое практическое воплощение в современной немецкой педагогике. Через призму теории ценностей немецкой философии образования автором рассмотрены основные тенденции в современном немецком образовании, что помогает проследить философско-теоретические основы немецкого эстетического воспитания в целом.

Ключевые слова: философия образования, герменевтическая проблематика, человекознание, пред-убеждение, пред-решение, пред-рассудок, эстетическое воспитание, самореализация.

I. Rudkovskaya

Vladimir Dahl East Ukrainian University

The Main Directions of the German Educational Philosophy of the 20th Century

The article examines the main trends of the German philosophy of education, in which the main schools of thought of the 20th century are represented. The author analyzes scientific and philosophic concepts in Germany, which provide major changes in the modern world educational system as well find practical implementation in the modern German pedagogy. In the light of the theory of values of the German philosophy of education the author describes the main trends in the modern German education and it helps to trace the philosophical and theoretical basis for the German artistic and aesthetic education in whole.

The ideas of the classical theorists of the leading German philosophical trends (such as "dialogical philosophy", hermeneutic philosophy, pedagogical hermeneutics, pedagogical anthropology) in the theory of values of the philosophy of education allow determining the following points, which are important for the pedagogical process: educational relationships are built on the basis of a dialogue and considered to be interpersonal, the personality of every child is self-sufficient, the child is always the subject, always the possessor of some (general, prior, vital) skills and relationships. Therefore the teacher cannot form a personality, he can only help, direct and create the conditions for self-determination and self-development of a personality, the educational relationships focus within personalities, who can understand their "I" only meeting with others, with "You" and in the process of self-formation try to realize themselves; the meaningful idea of a personality, free and creative development of the child's natural abilities against the background of the special educational atmosphere must identify any process of education.

Key words: philosophy of education, hermeneutical issues, anthropology, pre-conviction, pre-decision, pre-judgment, aesthetic education, self-actualization.