

Пропоновані вище та інші зразки електронних повідомлень та дискусійних запитань до них увійшли у розроблений нами комплекс навчально-методичних рекомендацій щодо фахової підготовки студентів факультету іноземних мов з курсу «Країно та культурознавства», про результати ефективності використання якого буде повідомлено у наших подальших наукових доробках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калініна Л.В., Самойлокевич І.В., Залигіна М.П. Навчасмо спілкування. – К.: Контекст, 2002. – 120 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.. – К.: Шкільний світ, 2001. – С.1-10.

4. Солодка А. Використання етнопсихології та психології між культурних відмінностей у формуванні вторинної мовної особистості // Рідна школа. – 2006. - № 7. – С.32-34.

5. Lantolf J.P., Johnson K.E. Extending Firth and Wagner's Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education // The Modern Language Journal. – 2007. – V.91. – P.875-890.

6. Vygotsky L.S. Mind in Society. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 364 p.

7. Wright T. Doing Language Awareness: Issues of Language Study in Language Teacher Education // Language in Language Teacher Education. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. – P.113-130.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Морська Лілія Іванівна – завідувач кафедри англійської філології, доктор педагогічних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов, інформаційні технології у навчанні іноземних мов.

ПЕДАГОГІКА ФІЛАНТРОПІЗМУ ТА НЕОГУМАНІЗМУ В НІМЕЦЬКІЙ КЛАСИЦІ

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

В статті автором аналізуються погляди просвітників Німеччини на проблему зв'язку змісту освіти й навчання з потребами практичного життя, та освіти, яка більшою мірою відповідала б суспільним відносинам, що змінювалися.

В статтє автор анализирует взгляды просветителей Германии на проблему связи образования и обучения с потребностями практической жизни и образования, которое в полной мере отвечало бы общественным взаимоотношениям, которые изменялись.

Ключові слова: філантропізм, філантропіни, неогуманісти.

В сучасних умовах розвитку освіти спостерігається глибоке зацікавлення історичним минулим. Для сучасних науковців та педагогів пріоритетного значення набуває необхідність вивчення, переосмислення та узагальнення ціннісних засад виховання та навчання надбаннями зарубіжної педагогіки.

В умовах сучасної освітньої системи України, включаючи не тільки організаційні, а й змістовні компоненти, вивчення класичної спадщини німецьких філософів і педагогів є однією з актуальних теоретико-методологічних і наукових проблем. Виникає потреба дослідження педагогічної школи Німеччини, аналізу її реформаційних течій, вивчення можливостей застосування окремих педагогічних методик та прийомів в умовах українського сьогодення.

Педагогічна наука Німеччини має багате історичне підґрунтя. На особливу увагу заслуговують течії філантропістів та неогуманістів. У їх багатогранній діяльності, оригінальних методах, ґрунтовному знанні мов відображались найкращі сторони німецької школи. Метою їх діяльності було пропа-

гування прогресивної просвітницької думки, обґрунтування національного компонента у системі виховання, вивчення та популяризація філантропічних ідей німецьких просвітителів, поширення освіти серед народу, розвиток літератури та мистецтва, служіння на користь Батьківщині.

Учасники цього руху залишили значну, вагому творчу педагогічну спадщину. Філантропісти та неогуманісти є помітними постатями світового педагогічного процесу. Їхні просвітницькі естетичні твори подають образи високо моральних людей, на прикладі яких можна навчати підрастаюче покоління.

Метою даної статі є аналіз поглядів просвітників Німеччини на проблему зв'язку змісту освіти й навчання з потребами практичного життя, та освіти, яка більшою мірою відповідала б суспільним відносинам, що змінювалися.

Вивченню досвіду філантропістів та неогуманістів присвячені праці Б. Кемпера, Г. Пфауха, А. Ребле, Р. Штаха, В. Форбротта.

На необхідність вивчення і творчого застосування просвітницьких поглядів вказується у публікаціях Н.Абашкіна, Т.Вакуленко, Г.Коваленко, А.Ліготського, З.Малькової.

Активні процеси формування соціально-економічних і політичних процесів у Європі, пов'язаних з новим рівнем капіталістичного виробництва, не могли не вплинути на всі сфери життя суспільства, у тому числі на розвиток науки, освіти й культури в цілому. Німеччина як одна з найбільш розвинутих

країн у XVI - XVII століттях закономірно зайняла лідируючі позиції в багатьох напрямках суспільно-політичної думки, включаючи насамперед філософію, педагогіку, освіту, що зробили серйозний вплив на багато країн.

Передумови реформи освіти в Німеччині були закладені ще в XVII столітті. Зростаючий ступінь складності громадського життя вимагав принципово нового рівня освіченості населення. У Німеччині завершувався процес диференціації середньої й вищої освіти, що порушило питання про їх духовні підстави й принципи взаємодії.

У рамках ідеї освіченої монархії активно обговорювалася проблем державного управління процесом освіти («просвітити» народ, щоб управляти їм за законом, а не по сваволі).

Заявка на висування концепції загального (державного) реформування освіти представлена, як зазначалося вище, двома течіями, що сформувалися в педагогіці до кінця XVIII століття: філантропізмом і неогуманізмом.

Перша течія, засновником якої був послідовник Ж.-Ж. Руссо німецький педагог Й. Б. Базедов, спиралася на традиції французької освіти й англійського емпіризму.

Німецькі буржуазні педагоги-просвітители кінця XVIII в., поряд з постановкою питання про зв'язок змісту освіти й навчання з потребами практичного життя, поставили також питання й про методи навчання, які більшою мірою відповідали б суспільним відносинам, що змінювалися.

Велика заслуга філантропістів тут полягає в тому, що вони першими в Німеччині зробили спробу докорінно змінити методи навчання в школі, повністю намагалися викоренити з неї безглузде зубріння, місце якого повинна була зайняти активна й свідомою робота всіх учнів.

Методи старої школи вели до того, що учні привчалися оперувати абстрактними поняттями, узагальненнями, не маючи ні найменшого уявлення про ті факти, які лежать в основі цих узагальнень.

Філантропісти вимагали введення в школах нових, раціональних методів викладання, які були протилежні догматизму й схоластиці.

Навчання, на думку просвітників, повинне мати практичну спрямованість, кожний предмет, що вивчається, має дати певну користь. Їхні вихованці мають бути не тільки підготовлені до ведення практичних справ, а й усвідомлювати свою відповідальність, прагнути до добродесного життя, виявляти інтерес до навчання того, в чому він буде корисний своїй країні. Отже, засобом розвитку

важливих моральних якостей особистості є освіта.

Значна увага просвітників до освіти зосереджується в тому, щоб подолати неучтв за допомогою знань. Засновник течії філантропізму Й. Базедов вважав виховання джерелом оновлення людини, здатним злу людину зробити доброю і чуйною. Виховання спрямовує її до істини та добра. Підвладним для виховання є зміна людської природи.

Ще один яскравий представник філантропізму Й. Зальцманн, під вихованням розумів вивчення стану людини. Для нього вихованою є людина, яка повинна пройти «свою вищу школу», в якій пізнається тернистий шлях випробовувань життя. «Хто не навчиться в ній нічого, не навчиться вже нічого ніколи» [1, 36]. Отже справжнє виховання полягає у вправах.

Побудувати державу і сформувати виховану й культурну людину не можливо без розуму. Суспільство розвивається і об'єднується на основах та принципах розуму. Розум – це форма пізнання. Просвітники пропагували не лише можливості людського мозку, а й на ділі застосовували їх. Саме в епоху просвітництва, коли головною цінністю було проголошено людину і її розум, власне поняття естетичного стало певним, загально визнаним терміном, про сенс якого розмірковували не тільки мислителі тієї доби і верхівка освіченого суспільства, а й проста публіка. Відтак разом із просвітниками, які утверджували як засади світу ідей (істина, добро, краса),- представники різних течій суспільної думки і художньої творчості культури пов'язували з розумом, морально-етичним началом. Й. Зальцманн пояснює, що у людині свобода для того, щоб вона пізнала радість буття, примножила красу у суспільстві, у творах він змальовує високо моральну особистість, яка володіє силою характеру, старанням, працелюбністю, добродесністю.

Педагоги-філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, готувати з дітей корисних громадян-патріотів, діяльних і люблячих життя людей. Основним принципом проголосили «Природа, школа, життя», а реалізувати свої педагогічні ідеї намагались у створюваних ними навчально-виховних застарах нового типу – філантропіах. Філантропіни виявляли собою своєрідні школи-інтернати, що, як правило, розміщувались серед розкішної природи.

Відмінними рисами філантропінів було уважне ставлення до вихованців, прагнення враховувати вікові й індивідуальні особливості дітей, м'ягка дисципліна, оригінальна система заохочень і покарань (смачні страви на обід,

доля в роботі педагогічних рад, ізольована кімната тощо).

Педагоги-філантропісти стали основоположниками ряду важливих педагогічних ідей: шкільна гімнастика (Гутс-Мутс), трудове навчання (Блаше), дитяча література (Кампе), педагогічна освіта (Трапп) та ін.

Близькою до філантропізму за духом була ще одна педагогічна течія кінця XVIII ст., яка сформувалась у Німеччині, - неогуманізм. Характерною рисою неогуманізму було те, що ця течія сприяла відродженню інтересу до культури античного світу. В свою чергу філантропістська школа Базедова заперечувала значення древніх мов й історії як навчальної дисципліни, орієнтувалася на створення єдиної штучної міжнародної мови, виступала проти християнської релігії й будь-яких конфесіональних розходжень, впроваджуючи замість цього шанування єдиного бога «природної релігії».

Завдяки активній діяльності ранніх представників течії неогуманізму Й.Геснера, І.Ернесті, К.Хейне та ін. сталися деякі зміни в гімназійному навчанні. На відміну від філантропістів, багато уваги приділялось не тільки вивченню давніх мов, а й античній історії, грецькій філософії, літературі, римському праву.

В навчальні плани, крім названих вище, включалися й реальні предмети, велика увага приділялась рідній мові.

До початку XIX ст. характер неогуманізму дещо змінився. Його пізніші представники А.Вольф, В.Гумбольдт, І.Гердер та ін., вважаючи й далі греків ідеалом, до якого потрібно прямувати у вихованні, зосередили свою увагу на проблемі розвитку різних здібностей людини. Вони намагалися розширити навчальний план гімназій за рахунок таких предметів як історія й природознавство.

Найбільш яскравим представником неогуманізму був Вільгельм Гумбольдт - видатний німецький філолог і прогресивний громадський діяч. Певний час він працював у міністерстві внутрішніх справ Пруссії, де керував секцією культури й освіти. Він був ініціатором відкриття Берлінського університету в 1809 році.

Гумбольдт зробив багато для реформи гімназійної освіти. Він розширив навчальний план класичної гімназії, посилив викладання історії, математики, природознавства. Гумбольдт ввів обов'язковий екзамен на право викладання в середніх учбових закладах. Він висловив думку про необхідність створення єдиної шкільної системи.

Неогуманісти, безумовно, зіграли позитивну роль у розвитку педагогіки і школи XVIII ст. Їх заслугою є зміна характеру освіти, відродження ідеї всебічного розвитку людини, організація підготовки вчителів в університетах.

Найбільші теоретики й практики педагогіки неогуманізму: Й. М. Геснер, Й. А. Ернесті, Х. Г. Хейне, Ф. А. Вольф - бачили своє завдання не в руйнуванні системи освіти, традиції якої сходили до джерел європейської культури, а в реформуванні цієї системи відповідно до нового рівня національної самосвідомості, що насамперед проявився в зміні відносини як до античності, так і до середньовічної європейської культури. Якщо гуманісти епохи Відродження, убачали в новій європейській культурі лише варварство, прагнули через викладання класичних мов, очищених від середньовічних переколювань, відновити античність у її безпосередності, то неогуманізм відмовлявся від такого роду проєктів.

Неогуманісти враховували досвід пізнього німецького класицизму й особливо німецького романтизму, представники якого особливо підкреслювали достоїнство німецької цивілізації. Споріднення із Грецією тут розглядається як основа німецького духу. Алі й саме це споріднення має духовну, а аж ніяк не природну сутність. Тому в сфері освіти представниками неогуманізму було поставлене завдання переходу від «імітації» класичних мов до їх засвоєння з метою розвитку рідної мови. Збагнення античної культури, як шлях до твердження культури національної - таке кредо неогуманізму.

Основа розбіжності між педагогічними доктринами філантропізму й неогуманізму - у різному розумінні природи людини. Це переконливо довів у своїй праці «Спор філантропізму и гуманізму в теорії виховання нашого часу» Ф. І. Нітхаммер [3, 43].

Ф. І. Нітхаммер - один з найбільших педагогів-практиків свого часу, реформатор системи освіти в Боварії, особистий друг І. Г. Фіхте й Г. Гегеля, він знаходився з ними в постійній переписці. Саме Нітхаммер рекомендував Гегеля на пост ректора гімназії в Нюрнберзі, де великий філософ пропрацював з 1809 по 1815 роки.

Згідно Нітхаммеру, суть головного питання в суперечці двох доктрин пов'язана із проблемою природи людини й полягає в наступному: чи є душа людини сама по собі існуюча річ (нехай і не матеріальна) із зовнішніми здібностями й властивостями (Нітхаммер і Гегель часто позначали це поняття словом: «душа-річ») Позитивно на це

питання відповідали філантропісти. Або ж, навпроти, душа є процесуальною цілісністю всіх своїх властивостей і здібностей, але не зводиться ні до однієї з них й існує тільки в якості їхньої цілісності. Причому існує саме так, що про самі ці властивості душі можна говорити лише в контексті цілого.

Подібний підхід більше відповідав духу педагогіки неогуманізму. Філантропізм, ґрунтуючись на першому способі рішення питання відповідно принципам англійського емпіризму, провів в життя прагматичні тенденції в педагогіці: здібності варто розвивати за допомогою навчання; душу-річ розвивати за допомогою виховання. У такий спосіб закладалися основи поділу навчальної й виховної функцій освіти (хоча й не виключалося взаємодію між ними).

Другий підхід був сформований у рамках німецької класичної філософії й виявився найбільш розвинутою формою теоретичного вираження ідеї класичної освіти в тому вигляді, у якому її представляла неогуманістична педагогіка. Можливість єдності навчального і виховного моментів освіти при цьому вбачалася в побудові такого типу навчально-педагогічної діяльності, в центрі якої стояв би процес внутрішніх змін, що відбуваються в особистості при відповідно організованому ставленні до класичної спадщини минулого.

На відміну від розуміння природи людини як споконвічно даної субстанції, «душі-речі», що було розвинуто, й на основі принципів емпіризму, й на основі принципів раціоналізму, розуміння цієї природи як процесуальної цілісності не одержало необхідного методологічного обґрунтування й теоретичного вираження. Тому педагогічні побудови неогуманістів страждали відсутністю систематичності, їх метод - схильність до суб'єктивного ідеалізму, проголошені цілі освіти в принципі обмежувалися постулатами необхідності самовдосконалення особистості, найчастіше поза зв'язком з духовними традиціями націй. Це давало можливість відродженню ідеології освіти на чисто німецькому підґрунті неогуманізму (найбільш значним представником цієї лінії в неогуманізмі ми вважаємо В. Гумбольта), при цьому ідеї неогуманістичної педагогіки в їх теоретичному вираженні не могли піднятися до історичного завдання: стати ферментом національного відродження.

Розуміння природи людини як процесуальної цілісності, а значить і теоретичне обґрунтування неогуманістичної педагогіки вперше дав Г. Гегель в «Феноменології духа» й у тоерії про суб'єктивний дух, викладеному в «Енциклопедії

філософських наук» [3, 64]. Практичний перелом нового підходу ми знаходимо в п'ятьох гімназійних лекціях, які Гегель читав будучи ректором Нюрнберзької гімназії. При цьому в першій промові говорилося про необхідність вивчення античності й про значення вивчення мов у процесі освіти; у другій - дається поняття дисципліни й говориться про єдність моральної й наукової освіти; у третій лекції викладається розуміння значення школи як форми опосередкованого зв'язку між життям дитини в родині й життям людини в суспільстві; четверта - дає поняття освіти як тотальності; п'ята - ставлення сучасної освіти до традиції. Поняття людини в його істині є, відповідно до Гегеля, поняття духу [4, 3]. При цьому важливо не те, що Гегель прийняв такого роду позицію, а те, що він розробив методологічні засоби теоретичного вираження поняття духу й способи включення його в систему знання.

Дух у системі Гегеля є, як ми бачимо, насамперед результатом розвитку логічного поняття - спекулятивної єдності суб'єктивної й об'єктивного - вищої форми людського знання, у якому мислення суб'єкта є безпосередньою тотожністю із собою, й у той же час - тотожність із загальною єдністю мислення й буття. Досягнення цієї цілі і є завершеністю всієї освіти.

Головна проблема, як показує Гегель, полягає в тому, що знання духу й спекулятивний спосіб мислення не може бути безпосередньо виведений з тієї системи розумових знань, які становлять основу всякої шкільної програми. Дух не може бути досягнутий не духовно. Досягнення духу вимагає перетворення всієї людини, розкриття нею у собі своєї духовної основи. Цю проблему автор «Науки логіки» трактував як проблему переходу від шкільного навчання до філософського знання. Тут, відповідно до Гегеля, обов'язково має місце діалектичний стрибок. «Освіта є не тільки постачання необхідними знаннями й здібностями, а й насамперед - становлення прориву в буття й істину» [4, 13]. Платон і Гегель збігалися в тому, що освіта не знаходить у самій собі дорогу до «науки».

Бранець звільняється з печери й піднімається до світла без того, що знає, як це з ним відбувається. Перехід від освіти до філософської «системи» є стрибком...» [1, 526]. Звідси - неодмінний акцент у педагогічних роботах Гегеля (особливо в пізній період) на розходженнях між принципами середньої й загальної освіти.

Гегелівське рішення цієї проблеми виходить із усього контексту педагогічних поглядів великого філософа, може бути краще сформульовано в такий спосіб: можливим цей

стрибок повинна зробити сама форма освіти, та, яка зможе забезпечити людині духовне ставлення до її власного розвитку в школі. Причому забезпечити таким чином, щоб вища освіта була лише шляхом до теоретичного вираження його індивідуального духовного досвіду, у якому усвідомлювався б загальний зміст.

Дух, будучи початком, засобом і результатом освіти, у такий спосіб опосередковує самого себе, виступаючи тим самим як субстанція. При цьому одночасно творить себе у відповідності зі своїм логічним поняттям, дає собі життя, оскільки дух - не щось, готове до своєї появи, не якась, за масою явищ істота, що вкривається, а те, що воістину дійсно тільки завдяки певним формам свого необхідного самовиявлення [3]. Освіта людини є піднесення її самої до стихії духу, що є субстанцією індивідуальної людини й одночасно субстанцією історії. Інакше кажучи, освіта є «введення» людини у світову історію й світову культуру.

Гегелівське поняття культури тісно пов'язане з його трактуванням сутності освіти особистості. Знання має об'єктивну природу, що виражає внутрішню логіку духовного розвитку людства. Але дух є не тільки субстанція, а й суб'єкт, він є субстанція - суб'єкт. Тому, піднімаючи в собі дух, людина одночасно піднімає свою суб'єктивність до суб'єктивності загального духу, переборює сваволю своєї індивідуальності, виходить з-під влади плотських пристрастей і випадкових примх.

Індивідуалізм й егоїзм - синоніми неосвіченості. Таким чином, ми бачимо, що ввівши в систему педагогічного знання поняття духу, Гегель розкриває природу внутрішньої єдності навчальних і виховних функцій освіти.

Лише розуміючи поняття духу як суб'єкта (що вже вимагає спеціальних пізнавальних, у першу чергу, логічних засобів), можна зрозуміти всю глибину гегелівської концепції освіти, не зводячи її до спрощеної теорії взаємодії людського «суб'єкта» і духовної «субстанції» [1, 528]. Освіта є складний процес взаємопереходу субстанціальності людської суб'єктивності, з одного боку, і суб'єктивності духовної субстанціальності - з іншого. У цьому процесі розкривається їх споконвічна єдність.

Але цей процес був би зайвий, якби зазначена єдність із самого початку виступала у своєму розвинутому виді. Ця єдність є дух. Тому повинна сама опосередковувати свій розвиток. Отже, спочатку він тільки безпосередній. Гегель бачить цю безпосередність духу в стані заглибленості дитини в стихію народного життя. Дитина від народження злита з ним, перебуваючи в нерозривній

єдності з мовою й традиціями свого народу. Він є дух, а дух неосвічений: не отримавший для себе свого образу. Процес освіти людини й духу складається у відчуженні від ґрунту своєї культури. І тут Гегель «виходить» на основний постулат неогуманізму: освіта й виховання через ознайомлення з іншою культурою, саме з античною [3]. Але найважливіше тут повернути дух із цього самовідчуження й розірваності в єдність із самим собою, тобто повернути до ґрунту народного життя, відновити безпосередність зв'язку з ним. Тільки тепер ця безпосередність буде вже містити в собі своє власне опосередкування, що й означає для духу бути утвореним.

Гегелівське поняття духу як субстанції-суб'єкта й спекулятивний метод мислення нашою хвилюють нас, таким чином, до визнання необхідності розвинутої національної самосвідомості як мети освіти. Якщо класична гімназія не веде до цієї мети, не знімає відчуження духу в світ іншої культури поверненням на ґрунт власної, то вона із засобу освіти духу стає засобом його руйнування, засобом руйнування культури й особистості.

Отже, педагоги-філантропісти та неогуманісти намагалися здійснити перетворення в освіті та вихованні при існуючому суспільному устрої. Їх необхідно віднести до демократичної течії історико-педагогічної науки. Виходячи з того, що людина є продукт середовища, просвітники зробили висновок, що в усіх суспільних недоліках винне соціальне середовище. Існуючий лад необхідно замінити розумним суспільством, яке б відповідало природі людини, її прагненню до щастя, до прекрасного. Основний шлях до цього вони вбачали у поширенні освіти та виховання. Просвітництво ґрунтувалося насамперед на вірі в можливість змінювати людину на краще. Ідеї німецького просвітницького руху XVIII століття залишаються актуальними і сьогодні для українського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гадамер Х. -Г. Істина й метод. Основи філософської герменевтики. - М., 1988.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка XX ст., - Тернопіль, 1996.
3. Мамонтов Я. Хрестоматія педагогических течений. - Харьков: Госиздат Украины, 1924.
4. Оуен Р. Новий погляд на суспільство, або досліди із створення людського характеру. // Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. М.: Просвещение, 1981.
5. Педагогические изыскания в Европе и Америке. - М.: Работник просвещения.-1930.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Москаленко Олена Миколаївна – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Коло наукових досліджень: дослідження історико-педагогічних процесів Німеччини к. XVIII – XIX ст.