

## Педагогика

УДК 37(091)(430) «18/19»(045)

*Г.Е. Соловьев*

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В работе раскрыты условия возникновения гуманитарного направления в немецкой педагогике; акцентируется внимание на возникновении и развитии концептуальных положений гуманитарной педагогики: проанализированы историчность, герменевтика воспитательной действительности, автономия педагогики, нашедшие отражение в работах В. Дильтея и его учеников. Особое внимание уделяется понятию «педагогическое отношение», которое было теоретически обосновано и описано в работах Г. Ноля. Теоретический концепт «педагогическое отношение» представляет собой одну из первых попыток в педагогической науке объяснить «педагогическую связь». В гуманитарной педагогике категория рассматривается как важнейший элемент воспитательной действительности, естественных человеческих взаимодействий и представляет собой жизнь, в которой связаны педагогическое переживание и объективация, взаимосвязь педагогической теории и практики.

Цель работы – систематический анализ категории «педагогическое отношение», являющейся ключевой для гуманитарной педагогики. Педагогическое отношение рассматривается как фундаментальное понятие гуманитарной педагогики, в котором по существу раскрываются основные идеи гуманитарной педагогики. В современной педагогике и образовательной практике значимость концепта «педагогическое отношение» повышается в связи с переходом к личностно-ориентированной модели образования.

*Ключевые слова:* гуманитарная педагогика, историчность, герменевтика воспитательной действительности, автономия педагогики, педагогические отношения.

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-1-57-65

#### Введение

Гуманитарная педагогика как педагогическое течение в Германии развивалась в контексте философии В. Дильтея в конце девятнадцатого столетия. Гуманитарная педагогика характеризуется как философско-педагогическая традиция, которая базируется на идеях философии жизни, экзистенциальной философии и феноменологии. В. Дильтей принадлежит к ключевым фигурам, которые внесли существенный вклад в развитие науки и общества на рубеже XIX–XX веков. Во многих научных областях он признан как пионер или инициатор новых направлений: философия и теория науки, история литературы и культуры, гештальтпсихология, социология знания, экзистенциальная философия и онтология, философская герменевтика и др. [8; 19]. Концепция гуманитарной педагогики базируется на определенных теоретических положениях (историчность и герменевтика, автономия педагогики, роль воспитателя и др.), которые были сформулированы В. Дильтеем и которые в дальнейшем получили развитие в трудах его последователей.

К традиции гуманитарной педагогики принадлежат М. Фришайзен-Келер, Г. Ноль, Э. Шпрангер, В. Флитнер, А. Фишер, Т. Литт, Э. Венигер, О. Больнов, А. Ребле и Я. Лангевельд. Ко второму поколению причисляют Й. Дерболава, В. Липпитца, а также В. Клапки, К. Молленхауера, Х. Бланкертца, которые принадлежат к школе Э. Венигера. Г. Ноль и Э. Шпрангер были учениками Дильтея в последние годы его жизни. В. Флитнер и Э. Венигер были учениками Г. Ноля. О. Больнов связан со школой Дильтея через своих учителей – Г. Ноля и Э. Шпрангера.

Гуманитарная педагогика развивалась в тесной связи с реформаторской педагогикой, которая в Веймарской республике достигает своего расцвета. Многие представители гуманитарной педагогики принимали активное участие в движении молодежи, в движении народной высшей школы. Г. Ноль, В. Флитнер, Э. Венигер понимали гуманитарную педагогику как теорию этого педагогического движения, как способ его научного самопонимания [20]. О. Больнов рассматривал гуманитарную педагогику как духовное движение, которое возникает в определенном времени и исторических условиях и достигает своего высшего развития в период с 1918 до 1933 годы [11].

Представители школы В. Дильтея развивали различные подходы, что не позволяет представить ее как единое и целостное учение. Различные направления гуманитарной педагогики связывают, прежде всего, философские идеи В. Дильтея. Ученые, которых причисляют к гуманитарной педагогике, исходили из различных исследовательских мотивов и интенций и поэтому развивали лишь отдельные положения В. Дильтея. Так, Э. Шпрангер развивал идеи Дильтея в области описательной психологии, Т. Литт акцентировал внимание в своих поздних трудах на идее исторического мира. Г. Ноль развивал историко-герменевтический метод, а вопросы истории духа и философии культуры нашли отражение в работах В. Флитнера и Э. Шпрангера [19, s. 83].

Вопросы педагогического наследия В. Дильтея и гуманитарной педагогики недостаточно полно представлены в отечественной педагогической науке. Исключение составляют лишь отдельные работы [1; 5; 7]. В отечественной науке интерес к гуманитарной педагогике и педагогическим концепциям представителей этого направления проявляется лишь в последнее время [2; 3]. По-прежнему недостаточно представлен теоретический анализ педагогических идей и трудов представителей гуманитарной педагогики.

В данной статье акцентируется внимание на анализе основных положений гуманитарной педагогики В. Дильтея и их развитии в трудах его последователей. Цель работы – систематический анализ категории «педагогическое отношение», являющейся ключевой для гуманитарной педагогики.

### Теоретические основы

На становление гуманитарной педагогики существенное влияние оказали общественные процессы, которые становились импульсом для обоснования нового педагогического направления. С окончанием первой мировой войны в Германии формируется чувство начала новой жизни. Преодоление послевоенного кризиса рассматривалось не благодаря деятельности новых политических систем или партий, а через образование народа, через развитие новых идеалов в культуре и жизни. В этот период в концепции нового воспитания видели путь к формированию нового, свободного и счастливого человека.

В начале двадцатого столетия возникает необходимость обоснования относительной самостоятельности педагогики от других научных областей. Решение этой задачи было обусловлено кризисом гуманитарных наук в рамках университетской системы знания. В. Дильтей занимался разработкой философского аппарата обоснования наук с целью эпистемологической легитимации научного статуса гуманитарных наук [6, с. 158]. Процесс освобождения педагогики из зависимости от теологии, философии и психологии должен был осуществляться на основе завоевывания своего места относительно других сил, влияющих на воспитание.

В. Дильтей рассматривал педагогику как отдельный экземпляр гуманитарной науки, считая ее «плодом и целью всякой истинной философии, как учение о человеке» [14, s. 7]. В статье «О возможности общезначимой педагогической науки» (1888) он отмечал, что педагогика остается отсталой наукой и еще не является наукой в современном понимании [13, s. 61]. Он стремился к тому, чтобы педагогика смогла подняться до ранга существующих наук – политэкономия, языкознание, правоведение. Научное обоснование педагогики должно осуществляться на основе анализа воспитательной действительности, то есть реальности существующего субъекта в конкретности своих переживаний и действий внутри своего исторического мира. Анализ этой действительности создает условия для формулирования научных положений, правил педагогики и их обоснования. Поэтому Дильтей отмечал, что «только из цели жизни может быть производно воспитание» [13, s. 57]. Под воспитанием он понимает «планомерную деятельность, при помощи которой взрослые стремятся сформировать душевную жизнь подрастающего поколения [14, s. 190].

Фундаментом научной педагогики, согласно Г. Ноллю, является воспитательная действительность как относительно самостоятельная культурная сфера, такая же, как искусство, наука, экономика и право. Г. Ноль присоединяется к позиции В. Дильтея о необходимости «всматриваться в структуру педагогической действительности» как в единую точку, преодолевшую дуализм субъективизма и объективизма. «Правильный исходный пункт для общепринятой теории образования есть факт действительности воспитания как осмысленного целого. Эта действительность воспитания в ее двусторонности педагогического переживания и педагогической объективации является *phenomenon bene fundatum*, от которого произошла научная теория» [21, s. 164].

Таким образом, определяющими являются не требования воспитания, производные из философии, психологии, социологии и других знаний, а в большей мере педагогическая теория, которая строится на систематическом осмыслении педагогического опыта в субъективном переживании воспитания и в объективных педагогических учреждениях и структурах. Воспитательная действительность вырастает, с одной стороны, из переживаний субъекта и, с другой стороны, из объективных сил культуры.

В. Дильтей отмечал, что понимание того, что такое человек, нужно искать в истории своего развития. Только благодаря интерпретации истории может человек прийти к самопознанию. С помощью гуманитарной науки, которая ориентирована на историческое понимание человеческой сущности, возможно понимание человеком самого себя и своей истории. Это значение истории становится определяющим для гуманитарной педагогики.

Неразрывно с историчностью воспитания для гуманитарной педагогики центральное значение также приобретает герменевтика. В. Дильтей видит возможность герменевтического рассмотрения в педагогике по трем аспектам:

1. Анализ социологических и исторических зависимостей, относительно которых развиваются и дифференцируются определённые системы воспитания, и основывающихся на них национальных систем воспитания.

2. Анализ различных форм педагогических теорий и сформулированных в них образовательных идеалов.

3. Анализ педагогического гения и его отношения к ребёнку, в котором конституируется воспитание и которое можно охарактеризовать как «педагогическое отношение» [10].

В. Дильтей показывает отчетливую связь между образовательным идеалом и политической жизнью, в столкновении которых проявляется сущность педагогики. Однако в этой связи содержится двусторонняя опасность. Благодаря переоценке индивидуальной жизни возникает опасность индивидуализированной педагогики, которая все объективные силы рассматривает как средства для развития индивидуальности. Благодаря же переоценке объективных сил возникает опасность подавления индивидуальности и творческой и духовной жизни вообще. Поэтому обе тенденции в педагогике являются одновременно и целью и средством [10].

В. Дильтей выступает противником индивидуализации образовательного идеала. Он разрабатывает образовательный идеал, выраженный в полном подчинении индивидуума интересам общества, и в первую очередь государства, и в этом одном видит всю суть воспитания: «воспитание, поскольку оно приспособливает к потребностям общества, является потребностью общества» [14, s. 192-193]. Он был ориентирован на создание конкретного идеала образования, который должен был соответствовать «природе нашего народа и духа нашего времени» [14, s. 7].

В. Дильтей исходит не из единичного человека, который должен быть воспитан, а от общественного целого, в котором воспитание наполняется определенными функциями. «Воспитание является функцией общества» [14, s. 192]. Поэтому имеются два пути анализа этой функции: сравнение эмпирического материала и установление связей между этими фактами и их причинами, важнейшей из которых является человеческая природа. Анализ предполагает, с одной стороны, определить значение воспитательной функции общества и, с другой, получить психологические и социологические знания, обеспечивающие связь фактов [14, s. 192]. Он подводит к противоречию, которое уже в восемнадцатом веке понималось как антиномия образования человека и воспитания человека к обществу. Эти две противоположные направленности он пытается «снять» в профессии. «Задача педагогики, согласно которой воспитатель в хорошо поставленной школе должен подготовить правильно понятую им индивидуальность ученика к подходящей для него профессии, также проливает свет на это отношение между расчленениями общего к индивидуальному» [4, с. 153]. Именно в профессии человек узнает полноту своих возможностей и способствует одновременно вкладу в развитие общества.

Двойственный характер педагогической деятельности также подчеркивает Г. Ноль. Воспитатель по Г. Ноллю имеет двойственные функции: как защитник культуры, ее ценностей и как защитник детей. В отношениях между воспитанником и объективными силами культуры воспитатель всегда находится на стороне воспитанника. Если педагогические отношения между воспитателем и воспитанником являются основной структурой воспитательной действительности, то тогда является задачей воспитателя в рамках этих отношений помогать воспитаннику к осуществлению своего призвания, своего высшего Я. «Основная точка зрения современной педагогики характеризуется тем, что она свой пункт имеет не в

объективных силах относительно воспитанника – государстве, церкви, праве, экономике, партий или мировоззрения и задача не в приспособлении воспитанника к этим объективным целям, а ...она свою цель, прежде всего, видит в субъекте и его телесно-духовном развитии» [22, s. 481]. Образование по Г. Нолю есть субъективный способ бытия культуры, внутренняя форма и духовное содержание души, которая способна собственными силами впитывать в себя для единой жизни все, что поступает к ней извне и оформлять каждое высказывание и действие из этой единой жизни.

Исходным пунктом для педагогической теории В. Дильтея является воспитательное отношение. Он писал, что наука педагогика начинается с дескрипции воспитателя в своем отношении к воспитаннику» [14, s. 190]. Это отношение взрослого и становящегося не может рассматриваться изолированно, его необходимо видеть в связи с обществом, функцией которого является собственно воспитание.

Идеи В. Дильтея о педагогических отношениях как основе педагогики как науки были продолжены его учениками. В 1890 году М. Фришайзен-Келер написал статью под названием «Мастер и ученик» Он обращает внимание на то, что «так редко принимается в расчет, и тем не менее так часто становится условием: значение воспитательных отношений для культурной жизни» [16, s. 445]. В статье он раскрыл своеобразие отношений учитель-ученик, отмечая, что они «как и любовь являются одними из важных отношений в жизни людей» [16, s. 447]. Основой общности между учителем и учеником является их «живое общение», совместное владение передаваемыми знаниями и их активное получение. Учитель является воплощением идеала, к которому должен стремиться ученик, «при этом отношения между учителем и учеником являются введением в собственную жизнь, в чувственные отношения между людьми, в освоение и овладение наукой, в высшее, в жизнь в соответствии с идеалом» [16, s. 452].

Понятие «педагогическое отношение» становится ключевым в концепции Г. Ноля. Он вводит понятие «педагогические отношения» в центр дебатов в Веймарскую эпоху, выступающее как противопоставление идее конфессионального попечительского воспитания, которое склонялось к отграничению трудных к воспитанию «психопатов». Опираясь на идеи З. Фрейда и А. Адлера, он создает теорию беспризорности, в которой учитываются также другие факторы, влияющие на развитие человека (помимо среды и наследственности): «переживание, ситуация и педагогическое отношение» [22, s. 472].

Педагогическое отношение для Г. Ноля является основой всякого воспитания. Он подчеркивал, что «старое воспитание исходит из трудностей, которые создает ребенок, а новое из тех, которые он имеет» [22, s. 473]. Формулировка Ноля является противоположностью идеям И. Вихерна, для которого речь идет о педагогической интервенции с целью защиты общества, а логика педагогического отношения по Нолю заключается в преодолении трудностей, которые имеет ребенок.

Понятие «педагогическое отношение» в концепции Г. Ноля, по мнению О. Больнова, возникает в контексте социальной педагогики [9]. Здесь воспитатель, работающий в домах-интернатах и тюрьмах, встречает детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Он должен, прежде всего, осуществлять попытки преодолеть стену недоверия со стороны детей. Задача воспитателя заключается в том, чтобы создать такие человеческие отношения, на основе которых возможно воспитательное влияние. Г. Ноль опирается на идеи М. Бубера о диалогическом принципе как предпосылке каждого простого разговора, способности говорящего принимать другого как партнера и содействовать ему в достижении собственного предназначения и раскрытия духовного потенциала.

Б. Доллингер отмечает, что исходным пунктом концептуальных идей Г. Ноля является теория кризиса. Г. Ноль в центр своей педагогической деятельности ставит воспитание к благополучию народа и преодолению социально-экономического кризиса. Педагогика Г. Ноля, несмотря на ее ориентацию на отдельного человека, ориентирована на реконструкцию культурной целостности [15, s. 251].

Воспитание всегда осуществляется в антиномичных отношениях, оно балансирует в противоречиях между субъектом и объективными силами, между молодым и старшим поколением, между воспитателем и воспитанником. Г. Ноля можно рассматривать как сторонника движения молодежи, как «важнейшего вождя педагогического движения». В конце девятнадцатого века движение молодежи способствовало актуализации и осознанию напряжения между поколениями. Характеризуя противоположность поколений как вид педагогического отношения, он видел задачу поколения во вхождении в культурную общность и развитие ответственной личности. То, что Ф. Паульсен понимал воспитание как перенос идеальных культурных ценностей от старшего поколения к последующим, Г. Ноль перенес на понятие «педагогическое отношение». Он хотел рассматривать заботу о молодежи как основное поле (социальной) педагогики [24, s. 145].

Если В. Дильтей считал, что «наука педагогика лишь начинает работу с дескрипции воспитателя по отношению к воспитаннику», то для Г. Ноля это «особое отношение» между воспитателем и воспитанником, «педагогическое отношение» как последняя тайна педагогической работы. «Второй точкой зрения современной педагогики является... что последняя тайна педагогической работы является правильное педагогическое отношение, которое связывает воспитателя и воспитанника. ...Это педагогическое отношение и в нем заложенная связь должна быть в конкретном случае различной... является предпосылкой каждой продуктивной педагогической работы» [22, s. 482]. Он видел в педагогических отношениях предпосылку для всех форм педагогического взаимодействия. Педагогические отношения рассматриваются им как своеобразные отношения родителей и детей, воспитателей и воспитанников. Основой воспитания являются отношения взрослых, зрелых людей к еще становящимся. Эти воспитательные отношения строятся на инстинктивной основе, которая глубоко укоренена в естественных жизненных отношениях людей [21, s. 169].

Г. Ноль в своем объяснении педагогического отношения как основы образовательного сообщества опирается на модель семейных отношений. Под характеристикой «естественных отношений» он понимает разнообразие воспитательных отношений, таких как взаимодействия братьев и сестер, родственные и родительские аспекты. Он подчеркивает тот факт, что педагогические отношения это не ассиметричные отношения (например, родитель-ребенок), а личностные, построенные на симпатии. Через это определение педагогического отношения Г. Ноль возвращается также к идеям реформаторской педагогики, в рамках которой применялся подход: молодежь воспитывает молодежь.

Г. Ноль рассматривает педагогические отношения как вид духовных отношений, которые направлены на становящегося человека, чтобы помочь ему достичь своей высшей формы. Педагогические отношения способствуют саморазвитию и становлению воспитанников и ориентированы на то, чтобы они в конечном итоге становились ненужными, благодаря обретению личностью самостоятельности и самодостаточности.

О. Больнов также затронул тему педагогического отношения, но обосновывает его антропологически с помощью феноменологического подхода. Суть педагогических отношений раскрывается через понятие «педагогическая атмосфера». Он понимает под педагогической атмосферой совокупность эмоциональных отношений, в которых подрастает ребенок. Такая атмосфера имеет принципиальное значение для успешного воспитания, так как она создает для ребенка чувство защищенности в кругу семьи. Это положение является определяющим не только для семейного воспитания, но и воспитания вообще, так как является «жизненным законом для любого плодотворного человеческого развития» [12]. Поэтому создание такой атмосферы является первоочередной задачей любой воспитательной деятельности и воспитательного отношения.

В. Дильтей подчеркивал, что в педагогическом отношении важную роль играет не рациональные, а эмоциональные, интуитивные аспекты поведения педагога. Именно «здоровая неререфлексируемая наивность душевной жизни» педагога приближает его к ребенку. Понимание ребенка достигается благодаря чувству любви, способности сопереживать ему и понимать его [14, s. 201].

Тема любви была предметом рассмотрения на протяжении всей истории человечества. Тема любви как аспект педагогических отношений получает развитие с конца XIX века в рамках гуманитарной педагогики. Она раскрывается в двух ракурсах – как профессионально-значимое качество педагога и как аспект педагогических отношений взрослого и ребенка.

Важное место в системе воспитательных отношений, по мнению Г. Ноля, занимает педагогическая любовь. Фундаментом этих отношений является педагогическая любовь по прообразу материнской и отцовской любви. Отношение воспитателя к своему воспитаннику всегда двойственно: любовь к нему в своей действительности и любовь к нему как идеалу. Эта двойственность является отличительным признаком педагогической любви от отцовской и материнской любви. В любви матери он видит проявление естественных отношений, а в гордости отца за достижения сына идеальную сторону любви. В педагогической любви эти два аспекта не разъединены, а образуют единство [21, s. 173]. Педагогические отношения в смысле Ноля требуют от воспитателя одновременно близости к ребенку и дистанции к идеалу. Он понимал «возвышающуюся любовь» как вид духовного поведения, которое направлено на высшую форму становящегося человека.

Другой представитель гуманитарной педагогики Э. Шпрангер раскрывает содержание понятия «педагогическая любовь», отмечая, что она создает возможности для становления воспитанника. Педагогическая любовь по Э. Шпрангеру всегда индивидуальна, она всегда обращена к конкретному

человеку. Любовь рассматривается им как профессионально-значимое качество. Прирожденному воспитателю свойственны три вида педагогической страсти: забота о выращивании воспитанника, телесная (педагогический Эрос по Платону) и эмпатия, сострадание. Профессиональное становление педагога предполагает прохождение трех стадий любви, начиная с субъективной формы и заканчивая объективной (любовь-агапе как проявление социального типа в характеристике жизненных форм Э. Шпрангера) [17, s. 133].

Г. Ноль является автором концепции образовательного сообщества, которое, по его мнению, обладает мощной силой педагогического воздействия. «Задача человека – построить в себе высшую жизнь... для достижения этой основы не имеется никакого другого средства образования как воспитательное сообщество. Основой и предпосылкой всякого воспитания является образовательное сообщество между воспитателем и воспитанником» [21, s. 166]. Образовательное сообщество и педагогическое отношение, которое структурирует его, формируются в семье. Он видел в семье основную антиномию педагогики о бытии и нормах, субъекта и объекта, настоящем и будущем как первоэлемент воспитательного сообщества.

Педагогическая любовь является основой такого сообщества и делает возможным проявление двух жизненных сил: любви и авторитета и со стороны ребенка – любви и послушания. Он считает, что эти две силы и определяют структуру педагогики как науки. «Центральная педагогическая задача создавать педагогическую духовную жизнь требуют от воспитателя любовного сообщества с ребенком, который открывает все двери для него и свою целую маленькую жизнь в доверии такой любви собирает и связывает, несет и увеличивает» [21, s. 175]. Это взаимное доверие позволяет снимать напряжение, имманентное педагогическому отношению.

Эти отношения состоятся только тогда, если встречаются две личности. Отдельные представители гуманитарной педагогики описывают эти отношения также как персональная встреча, персональные отношения, воспитательная общность (В. Флитнер) или отношение взаимодействия (Т. Литт). Г. Ноль подчеркивал своеобразный творческий характер воспитательного отношения и рассматривал учителя как художника (творца).

В конце двадцатого столетия наблюдается ренессанс теории педагогического отношения в полях деятельности помощи детям и молодежи, особенно в рамках социальной работы, ориентированной на жизненный мир клиентов. Также в рамках семейного воспитания на основе практических руководств, в которых подчеркивается диалектика привязанности и образования, подчеркивалось большое значение педагогического отношения для семейного воспитания и для последующего развития человека. На основе психоаналитических исследований и изучения феномена привязанности теория педагогического отношения получает широкое применение в социальной педагогике, особенно в работе с приемными семьями [25].

Помимо положительной оценки педагогического отношения также подчеркиваются проблемные зоны этого понятия и теоретического конструкта гуманитарной педагогики. О. Больнов относит понятие «педагогическое отношение» к спорным [9, s. 31]. Также Г. Гейслер отмечает, что Г. Ноль не дал четкого определения данному понятию [18, s. 233].

Подверглась критической оценке характеристика педагогического отношения как отношения более совершенного человека к менее зрелому (становящемуся). Критики в дальнейшем говорили о воспитании как интеграции этих неравных позиций, о дефицитарной антропологии со стороны ребенка, а также об идеалистическом формулировании этих отношений, в то время как процесс воспитания оставался неопределенным относительно социальных норм и фактического соотношения сил [15, s. 252].

В гуманитарной педагогике не учитывался тот факт, что качество отношений между взрослым и молодежью определяется не только их произвольной волей, а во многом определяется той ролью, которую они играют в таких учреждениях, как школа или семья. Таким образом, образовательная ситуация уже изначально асимметрична. Это ограничивает возможности педагога и ученика в общении.

В этом теоретическом конструкте значение и цель образования сосредоточены на личной образовательной связи. Кроме того, педагогические отношения раскрываются как диадические, что недостаточно для объяснения сложности современного школьного образования, которое развивается сегодня в контексте работы с большими группами учащихся и т. д. [26].

## Заключение

Центральный вклад В. Дильтея в современную педагогику заключается в обосновании научного характера педагогики, создании педагогики как науки о педагогических процессах, структурах и институтах, которая понималась на основе эмпирической антропологии и психологии и одновременно как практическая наука. Он способствовал обоснованию новой парадигмы педагогической рефлексии и исследования: историко-систематического и герменевтического анализа педагогической практики [19. s. 73]. В. Дильтей стоял у истоков гуманитарной педагогики, заложив ее основные векторы развития. Гуманитарная педагогика оказала существенное влияние на становление и развитие различных педагогических направлений: педагогическая антропология, педагогическая герменевтика, феноменологическая педагогика и т. д.

Представители гуманитарной педагогики стремились не только обосновать новый теоретический подход, а также принимали активное участие в становлении этой научной дисциплины. Они способствовали развитию и распространению этого теоретического направления в педагогике и обретению научного статуса дисциплины в университетах и высших школах.

В рамках гуманитарной педагогики был разработан новый подход к обоснованию научной педагогики, развита идея относительной самостоятельности педагогики среди других культурных сфер (искусство, наука, экономика, право). Также было определено предметное поле педагогики, в котором она является наиболее компетентной и на которое направлены ее исследования. Речь идет о педагогическом отношении как об отношении взрослого человека и становящего с точки зрения прав и интересов ребенка. На основе интерпретации педагогического отношения анализируется то, что могут объективные культурные сферы способствовать становлению и развитию человека, какой педагогической ценностью они обладают для реализации этой цели.

Педагогическое отношение рассматривается как важнейший элемент воспитательной действительности, естественных человеческих взаимодействий. Оно представляет собой жизнь, в которой связаны педагогическое переживание и объективация, взаимосвязь педагогической теории и практики.

Теоретический концепт «педагогических отношений» представляет собой одну из первых попыток в рамках педагогической науки объяснить «педагогическую связь». Г. Ноль при объяснении структуры педагогического отношения говорит об идеально-типическом его рассмотрении, ориентированного на семейное воспитание как образец. Он описал педагогические отношения только на их высшей ступени развития, в состоянии достигнутого совершенства, в состоянии идеала. Концепт «педагогическое отношение» возникает в предметном поле социальной педагогики, так как возникали проблемы в установлении близких отношений с «трудными» детьми и подростками. В современной зарубежной социальной педагогике (социальной работе) этот концепт находит широкое применение в подходе, ориентированном на жизненный мир клиентов.

Концепт «педагогическое отношение», развиваемый в рамках гуманитарной педагогики, становится востребованным в современных условиях в связи с переходом к личностно-ориентированной модели образования. Кроме того, этот концепт по-прежнему актуализирует понимание процесса воспитания как проблематичного соотношения близости и дистанции между педагогом и учащимися. Актуальным представляется феноменологический анализ понятий (любовь, авторитет, доверие, забота и др.), которые проявляются в педагогических отношениях взрослого и ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белканов Н.А. Гуманитарная педагогика и ее трактовки за рубежом и в России // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 1, № 21. С. 136–143.
2. Бураченко Т.Я. Педагогические взгляды Теодора Литта и их влияние на развитие теории и практики образования в ФРГ: дис. ... кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 Ростов-на-Дону, 2007 145 с.
3. Гуманитарная педагогика: Хрестоматия/научный редактор и автор предисловия, вступит. статьи Г.Е. Соловьев. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2012. 120 с.
4. Дильтей В. Описательная психология. 2 изд. Санкт-Петербург. Алетейя. 1996. 160 с.
5. Огурцов А.П. Дильтей: от психологического к герменевтическому обоснованию педагогики // Герменевтика. Психология. История. Вильгельм Дильтей и современная философия. Материалы научной конференции РГГУ. Под редакцией Н.С. Плотникова. М.: Три квадрата, 2002. С. 102–124.

6. Плотников Н.С. Жизнь и история. Философская программа Вильгельма Дильтея. // Дильтей В. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В. Михайлова и Н.С. Плотникова. Т. 1. Введение в науки о духе / Пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 15–264.
7. Соловьев Г.Е. Гуманитарная педагогика: история и основные положения // Гуманитарная педагогика: Хрестоматия / науч. ред. и автор предисловия, вступит. статьи Г.Е. Соловьев. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2012. С. 7-19.
8. Bartels K. Wilhelm Dilthey // Speck J (Hg). Geschichte der Pädagogik des 20Jahrhundert. B 1. Stuttgart: Kohlhammer, 1978. S. 9-27.
9. Bollnow O. F. Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl/Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. 1981. № 1. S. 31–37.
10. Bollnow O.F. Diltheys Pädagogik // www. Otto-Friedrich-Bollnow. de.
11. Bollnow O.F. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. // Röhrs H. , Scheuerl H. (Hg) Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt an Main. : Lang Verlag. 1989.
12. Bollnow O.F. Pädagogik in Selbstdarstellungen // www. Otto-Friedrich-Bollnow.de.
13. Dilthey W. Gessamelte Schiften. B. VI. 5.unveränderte Auflage. Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft. 1968. 324 s.
14. Dilthey W. Gessamelte Schiften. B. IX. 5.unveränderte Auflage. Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft. 1968. 284 s.
15. Dollinger B. Herman Nohl (1979-1960) // Dollinger B (Hg) Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3.Aufl. Weisbaden: VSVerlag, 2012. S. 247-264.
16. Frischeisen-Köhler M. Meister und Schüler // Flitner W. (Hg) Die Erziehung. 3 Aufl. Bremen: Carl Schünemann-Verlag. 1961. s. 440-455.
17. Gaus D. Die «Liebe» des «geborenen Erziehers». Zur Typologie des Lehrers bei Eduard Spranger // Bilstein J. Uhle R. (Hg). Liebe-Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: ATHENA. Verlag. 2007. S. 119-136.
18. Geissler G.H. Nohl // Scheuerl H., Linderberg C (Hg) Klassiker der Pädagogik. B. 2. Von K. Marx bis Jean Piaget. 1 Aufl. München. : Verlag C. H. Beck. 1979. s. 225–240.
19. Herrmann U. Wilhelm Dilthey. // Scheuerl H. (Hg) Klassiker der Pädagogik. B. 2. Von K. Marx bis Jean Piaget. 1 Aufl. München. : Verlag C. H. Beck. 1979. S. 72-84.
20. Krüger H.H. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 2002. 262 s.
21. Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt an Main: Vittorio Klostermann Verlag. 1988. 300 s.
22. Nohl H. Der pädagogische Bezug // Flitner W. (Hg) Die Erziehung. 3 Aufl. Bremen: Carl Schünemann Verlag. 1961. s. 480-482.
23. Nohl H. Die Pädagogik der Verwarlosten // Flitner W. (Hg) Die Erziehung. 3 Aufl. Bremen: Carl Schünemann Verlag, 1961. S. 471–480.
24. Niemeyer C. Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 3 Aufl. München: Juventa. 2010. 324 s.
25. Niemeyer C. Pädagogischer Bezug // Otto H. , Thiersch H (Hg) Handbuch Soziale Arbeit. 5 Aufl. München: E. Reinhardt Verlag. 2015. S. 1162-1169. DOI 10. 2378/ot4a. art106.
26. Wulf Ch. Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München: Juventa. 1983. 256 s.

Поступила в редакцию 31.05.2022

Соловьев Геннадий Егорович, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 6)  
E mail: ge\_solowjew@mail.ru

**G.Ye. Solovyev**

**PEDAGOGICAL ATTITUDE AS A FUNDAMENTAL CONCEPT OF HUMANITARIAN PEDAGOGY**

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-1-57-65

The paper reveals the conditions of emergence of humanitarian trend in German pedagogy. Attention is focused on the emergence and development of conceptual provisions of humanitarian pedagogy. Historicity, hermeneutics of educational reality, autonomy of pedagogy, reflected in the works of W. Dilthey and his students are analyzed. Particular at-

tention is paid to the concept of pedagogical attitude, which was theorized and described in the works of G. Noll. The theoretical concept of "pedagogical attitude" represents one of the first attempts in pedagogical science to explain "pedagogical connection". In humanitarian pedagogy the category is seen as the most important element of educational reality, natural human interactions and represents the life in which pedagogical experience and objectification are connected, pedagogical theory and practice are linked.

The aim of the work is a systematic analysis of the category "pedagogical attitude", which is a key category for humanitarian pedagogy. Pedagogical attitude is considered as a fundamental concept of humanitarian pedagogy, which essentially reveals the main ideas of humanitarian pedagogy. Within the framework of humanitarian pedagogy, the theoretical concept of "pedagogical attitude" was developed as a new approach to justify scientific pedagogy and develop the idea of relative independence of pedagogy among other cultural spheres (art, science, economy, law). Interest in the concept of "pedagogical attitude" developed within humanitarian pedagogy becomes relevant in modern conditions due to the tendency of transition to person-centered model of education.

*Keywords:* humanitarian pedagogy, historicity, hermeneutics of educational reality, autonomy of pedagogy, pedagogical attitude.

Received 31.05.2022

Soloviyev G.Ye., Candidate of Pedagogy, Associate Professor  
at Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology  
Udmurt State University  
Universitetskaya st., 1/6, Izhevsk, Russia, 426034  
E mail: ge\_solowjew@mail.ru