

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Сутормина

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры европейских языков
Камчатский Государственный Университет им. В. Беринга
г. Петропавловск-Камчатский
sutorminaelena@mail.ru

Философско-психологический аспект процесса изучения иностранного языка в вузе

Рассматриваются философско-психологические основы процесса изучения иностранного языка в вузе

Ключевые слова: педагогическое стимулирование; процесс изучения иностранного языка; философия языка; культура; деятельность

Педагогическое стимулирование будущих учителей неязыковых специальностей в изучении ими иностранного языка является одной из центральных проблем в области образования на неязыковых факультетах вуза. В данной статье важным является осмысление философско-психологического аспекта в процессе изучения иностранного языка. Это вызвано тем, что процесс изучения иностранных языков актуализирован временем, высокой востребованностью в людях, владеющих профессионально иностранными языками, что потребовало, в свою очередь, от образования совершенно иных подходов в подготовке специалистов. Изучение иностранного языка будущими учителями неязыковых специальностей играет важную роль, поскольку «мы понимаем и воспринимаем мир не таким, каким он существует, а лишь таким, каким он спроецирован на экран культуры и выражен в языке» [8, с. 917].

Язык – это часть нашей культуры. Поскольку, культура передаётся в значительной части своих произведений и в такой же форме воспринимается большинством людей, постольку именно язык служит главным средством трансляции, передачи культуры. Так как, иностранный язык является реальным средством общения: «язык – это орудие социального общения, вместе с тем и орудие интимного общения человека с самим собой» [3, с.198], то успех коммуникации зависит от тесной связи языка и культуры.

Сегодня личность призвана научиться жить вместе с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями. По мнению Л.П. Буевой, «новая ситуация в мире, в том числе и мире образования, характеризуется ориентацией на будущее. В результате такого осмысления исследователь Л.П.Буева делает вывод о том, что «... одна из главных задач общего и высшего образования – учить творчеству, формировать коммуникативную компетенцию» [2, с.37-42]. В настоящее время очень

остро ощущается потребность в культурной информации. Разнообразие культур и активная позиция каждой страны в мировом пространстве побуждают к осознанию того, что общение является связующим звеном всех тех процессов, которые происходят в мире. Кроме того, язык представляет собой основу для полноценной жизни человека. Это подчёркивается и учёным К.А.Абульханова-Славской, которая полагает, что «с точки зрения психологии важны и те нравственные усилия, которые совершаются личностью, и её достижения – построение ценностных отношений» [1, с.87].

Осмыслению рассматриваемой проблемы помогает философия языка, поскольку язык является одной из ценностей нашей культуры, о чём свидетельствует мнение исследователя Г.Е.Зборовского: «ценности, действительно выступают тем «стержнем», который объединяет материальную и нематериальную культуру, поскольку ни один другой компонент культуры, исключая деятельность (обычай, нормы, язык), не выступают в таком качестве» [4, с.228].

Как указывает Гюстав Гийом, французский лингвист, автор идеи и концепции психомеханики языка, «язык представляет собой «системное целое, охватывающее всю протяжённость мыслимого и состоящее из систем, каждая из которых относится только к одной конкретной части мыслимого» [9,с.953]. По мнению Н.А. Каверина «язык выступает средством коммуникации и передачи культурных ценностей, являясь своего рода зеркалом прошлого и настоящего нации» [12, с. 50].

Таким образом, в контексте рассмотрения философско-психологического аспекта процесса изучения иностранного языка в вузе значительную роль играет язык как основной компонент культуры. Теоретическое обоснование языка как социокультурного феномена в коммуникации представляется возможным на основе междисциплинарного подхода, позволяющего раскрыть взаимодействие языка-культуры-личности в коммуникации.

Так, язык, как один из компонентов духовной культуры, отражает её в системе национально-культурных понятий на семантическом уровне (национально-маркированная лексика, слова реалии, фразеологизмы); коммуникация выступает звеном, в котором пересекаются и взаимодействуют язык как система элементов разных уровней и культуры, где он существует и выступает как определённая форма культурного поведения; коммуникация эксплицирует тип личности, который создаёт язык и культуру и является реальным субъектом процесса общения и ориентируется на анализ таких понятий как «стереотип», «ментальность», «этно - и социокультурный статус субъекта» [12, с. 8].

Осмыслить значение изучения иностранного языка позволяет и социокультурный подход к его обучению, который предполагает наличие междисциплинарного интерпретированного языкового образования, а также обязательный учёт социокультурного контекста обучения и изучения языка, а именно учёт таких его параметров, как: диапазон общественных функций;

социальный престиж языка; инструментальная ценность языка; целенаправленность языковой политики государства; ситуация обучения (абсолютно искусственная среда, билингвальная языковая среда, наличие иноязычной поддержки, например с помощью СМИ, системы ИНТЕРНЕТ, системы международных обменов, вузовская среда).

В социокультурном подходе представлен также исследователь Д. Бутьес, который, проанализировав множество аргументов в пользу соизучения языка и культуры, сформулировал пять основных тезисов:

- процесс овладения иностранными языками не следует по универсальному плану, а различается в зависимости от культуры;

- процесс формирования социокультурной компетенции осуществляется через языковой обмен в определённой социальной ситуации;

- каждое общество управляет способом участия детей в разговоре, и это, в свою очередь, обуславливает форму, функцию и контекст детского высказывания;

- основная цель преподавателя наряду с лингвистической компетенцией развивать социокультурную компетенцию;

- для адекватного владения языком необходимо изучать не только язык, но и паралингвистические формулы (смысловые формулы), и кинетику (движение, динамику) его культуры.

Обращение к методологической литературе в контексте данной статьи даёт возможность осмыслить процесс изучения иностранного языка. Этому способствует анализ работ целого ряда исследователей. Так, Н. Хомский представляет язык как систему знаков и символов. Он полагает, что для общения на иностранном языке на уровне носителя языка человек должен обладать грамматической компетенцией [10, с. 67]. «Знаки» языка могут по-разному истолковываться разными людьми – в зависимости от их индивидуального опыта и коллективной памяти культуры, к которой они принадлежат. Многие учёные (Осиянова О.М., Пассов Е.И., Сафонова В.В., С.Г. Тер-Минасова) пришли к выводу, что язык и культура – понятия неразделимые. Благодаря языку, возможностям интерпретации его понятий рождаются смыслы.

Порождение смыслов, как считают учёные (А.Адлер, Л. Бинсвангер, Бюджентал, В.Франкл, Эмманс) есть личностная индивидуальная тенденция, проявляющая способность личности к интерпретации жизни, которая, однако, представляет собой не столько деятельность и даже не столько теоретически-сознательную, сколько её экзистенциальную способность. [2, с. 102]. Новые смысловые отношения способствуют преобразованию ситуации радикально.

Всё вышесказанное позволило нам представить язык как социокультурный феномен, обладающий большим экзистенциальным пространством, которое предоставляет возможность личности в процессе изучения языка рождать смыслы понятий и интерпретировать бытие. Это, в свою очередь, заставляет нас обратиться к характеристике процесса изучения

иностранного языка будущими учителями неязыковых специальностей в процессе их подготовки в вузе, который представляется нам как вариант педагогического процесса. Педагогический процесс – процесс двусторонний, он направлен на творческое взаимодействие преподавателей и студентов в обучении иностранному языку. В данной статье, соответственно, важно обосновать сущность процесса изучения иностранного языка студентами вуза.

Важно отметить, что названный выше процесс являет собой учебную деятельность студентов, которую, как и деятельность преподавателя можно рассматривать видами педагогической, а значит и социальной деятельности. Анализ литературы по проблеме позволяет нам убедительно считать, что любая деятельность, в том числе и учебная, нуждается в стимуле, в качестве которого в науке рассматривают мотив [5, с.243].

В современной психологии проблема мотива разрабатывается в связи с исследованием строения человеческой деятельности и сознания. Новое время, изменившее структуру человеческой деятельности и саму человеческую личность, её самосознание приводит к коренному изменению наполненности форм предметно-пространственного окружения [11, с.17].

Обращение к исследованиям В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева позволили нам осмыслить понятие деятельность, как категорию, имеющую прямое отношение к стимулированию исследуемого процесса [7, с. 127]. Учёные в своих работах дают развёрнутое представление о смыслах деятельности. Среди понятий деятельности выделяются следующие: деятельность как совокупность результатов и последствий – продуктов, достижений, произведений и т.п. В этом понимании деятельность предстаёт как производство; деятельность как процесс преодоления трудностей, как решение проблем и задач, как средство их решения. В этом смысле деятельность предстаёт как труд в истинном смысле этого слова; деятельность как таковая, вне её результативности, как способ отношения к условиям своей жизни, как деяние; деятельность как процесс самоизменения человека в ходе изменения обстоятельств своей жизни. Понимаемая так деятельность может рассматриваться как самодеятельность. Нам больше импонирует понятие деятельности как процесс самоизменения человека в ходе изменения обстоятельств своей жизни.

Неслучайно, социальный философ К.С. Пигров утверждает, что «в деятельности есть порыв в будущее, есть стимул, побуждающий это будущее создавать» [6, с.64]. Как отмечает данный автор, суть человеческой деятельности представляет собой разорванность стимула и реакции. Ключевую роль в таком разрыве играют речь, письмо и помысел. К.С. Пигров подчёркивает, что «собственно в этом (говорящем, пишущем и мыслящем) разрыве и таится уже упомянутая свобода». По его словам, человек и свободен, потому что его действие всегда возникает в разрыве стимула и реакции. В контексте данной статьи важен вывод исследователя о том, что «если слово (со смыслом!) – это дело, то и мысль – также дело».

Педагогическая деятельность имеет те же базовые характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего, целеположенность, мотивированность, предметность.

Раскрывая сущность педагогической деятельности, необходимо сказать о том, что она носит двусторонний характер, в ней принимают участие преподаватель и студент; она также открыта, дихотомична. Развитие педагогической деятельности носит нелинейный характер.

В целом, изучение философско-психологического аспекта процесса изучения иностранного языка в вузе позволяет судить о том, что для современной философии и психологии данный вопрос является весьма актуальным.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Буева, Л.П. Культура, культурология и образование // Высшее образование в России, № 6, 2004.
3. Выготский, Л.С. Психология, М., «Апрель Пресс, Эксмо-Пресс», 2000.
4. Зборовский, Г.Е. Общая социология. М., «Гардарики», 2004.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. М., «Питер», 2003.
6. Пигров К.С. Социальная философия. Изд-во С.- Петербургского университета, 2005.
7. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.:Школа-Пресс, 1995.
8. Словарь. Культура и Культурология. Екатеринбург. «Деловая книга», М., «Академический Проект», 2003.
9. Философский Энциклопедический Словарь. М., «Советская Энциклопедия», 1983.
10. Хомский, Н. Язык и мышление. Пер. С англ. Б.Ю.Городицкого. Под ред. В.В. Раскина, В.А. Звегинцева, М., изд-во Моск. Ун-та, 1972.
11. Язык и коммуникация: деятельность человека и построение лингвистических ценностей: материалы сочин.междунар.коллоквиума по лингвистике. Сочи. 14-19 окт.1996. – Сочи: Краснодар: Кубан.гос.университет, 1996.
12. Язык, культура, коммуникация: контексты современности. Язык как социокультурный феномен в коммуникации. В.П.Фурманова Материалы Межрегиональной Научной Конференции, 26-27 октября 2000.

Л.Г. Абрамова
кандидат педагогических наук,
профессор БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Первые опыты С.И. Гессена в философии и педагогике

В статье прослеживается осознание С.И. Гессеном в 1916-1921 годы педагогики как прикладной философии

Ключевые слова: философия; педагогика; образование; деятельность; творчество

Немецкие университеты в начале XX века были местом паломничества для российской молодежи, хотевшей основательного и систематического образования. Здесь слушали лекции, хотя и по-разному воспринимали и оценивали то, что предлагала немецкая академическая жизнь, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, Ф.А. Степун, Б.В. Яковенко, С.Л. Франк, Е.Н. Трубецкой, О.Э. Мандельштам, Б.Л. Пастернак и другие. В 1905-1906 годах С.И. Гессен поступает в Гейдельбергский университет на философское отделение, где слушает лекции В. Виндельбанда «Кант и его время», Г. Еллинека «Политика современного государства», Б. Ласка «Логика истории».

Он пишет работу о доктрине прогресса у французского философа М.Ж. Кондорсе, где пытается показать развитие человечества не как простой хронологический ряд событий, а как процесс, пронизанный взаимопереплетающимися причинными взаимосвязями, а также у французского философа О.Конта, разделяя его точку зрения на обладание личностью только относительными правами, даруемыми ей обществом, верховная власть в котором должна принадлежать корпорации ученых.

По признанию самого С.И. Гессена учеба в Гейдельберге имела для его жизни решающее значение, поскольку определилось направление и характер его развития как философа. Началась его дружба с российским философом Ф.А. Степуном, считавшим критерием истинности философского учения лишь подлинность, напряженность внутреннего опыта его творца; с российским философом Б.В. Яковенко, полагавшим, что иррациональность жизни снимается культурой, находящей свое завершение в философии, которая есть самопознание Сущего; с украинско-российским философом-социологом Б.А. Кистяковским, последовательно проводившем в теории познания принципы антипсихологизма, априоризма и нормативности, обосновывающим ценности права для практической жизни. Беседы с ними стали для С.И. Гессена введением в философскую проблематику и советом заняться философией под руководством немецкого философа Г. Риккерта, одного из главных представителей фрейбургской школы неокантианства, преподававшего философию в Гейдельбергском, Фрейбургском и Страсбургском университетах.

Именно во Фрейбургском университете С.И. Гессен становится

активным сторонником и проповедником неокантианского направления в философии, во многом определившего главные составляющие его будущей философско-педагогической концепции. Центральными фигурами фрейбургской школы неокантианства, последователем которой считал себя и С.И. Гессен, были В. Виндельбанд и Г. Риккерт.

В. Виндельбанд определял философию как «учение об общезначимых ценностях». Выступая против традиционного разделения дисциплин на науки о природе и науки о духе, основанного на противопоставлении их предметных областей, предлагал классифицировать науки в соответствии не с предметом, а с методом, особым для каждого типа наук, а также их специфическими познавательными целями. Он выделил два типа наук, и, соответственно, два метода: науки, отыскивающие общие законы; господствующий в них тип познания и метод – «номотетический», то есть вырабатывающий общие законы (основополагающий); науки, описывающие специфические и неповторимые события; тип познания и метод «идеографический», то есть повествующие только об особенном, единичном, индивидуальном. В. Виндельбанд считал, что философия не может окончательно решить вопрос об отношении между законами природы и ценностями культуры, как не может найти и общий метод познания природы и истории.

Поскольку невозможно при помощи одних только понятий вывести особенное и единичное из всеобщего, постольку во всем историческом и индивидуальном кроется остаток «непознаваемого, неизреченного и неопределимого». Пытался решить неразрешимую в философии проблему разъединенности сущего и должного, что оказалось затем принципиально важным как для философской, так и для образовательной концепции С.И. Гессена.

Г. Риккерт стремился уточнить и развить эти методологические различия. Изложив свою концепцию в произведениях «Граница естественнонаучного образования понятий», «Введение в трансцендентальную философию. Предмет познания», «Философия истории», «Науки о природе и науки о культуре», «О системе ценностей», «Философия жизни» (часть которых переведена на русский язык С.И. Гессеном) считал целью философского исследования изучение возможности и методов познания. Теория познания в его философской системе перерастает в учение о ценностях, что впоследствии найдет свое отражение в философско-педагогической концепции С.И. Гессена. Для Г. Риккерта значимость ценностей, отнесенность индивида к ценностям «суть наивысшие проявления свободы человеческой личности». Наряду с миром действительного, миром бытия человек свободно и творчески созидает мир должного, значимого.

Г. Риккерт безусловно сыграл решающую роль в становлении молодого ученого С.И. Гессена, хотя во Фрейбурге он посещал занятия таких профессоров как Ф. Мейнеке по новейшей истории, Г. Шульце-Геверница по

политической экономики, Ионы Кона по философии и психологии. В 1908 году С.И. Гессен организует во Фрейбурге философский кружок, где пробует, наряду с участием Г. Риккерта, свои силы в дискуссиях по проблемам гносеологии, изучает труды Г. Когена, П. Наторпа, Э. Кассирера – философов Баденской школы неокантианства; логику Э. Гуссерля. В этой деятельности ему помогают коллеги по учебе и друзья Р. Корнер и Г. Мелис, в содружестве с которыми, а также Ф.А. Степуном и Б.В. Яковенко рождается замысел создать международный журнал по философии культуры «Логос». Журнал рождается в тревоге за судьбу культуры, и первым ее свидетельством стал сборник эссе по философии «О мессии» (Von Messias. Kulturphilosophische Essay. Leipzig. – 1909). По свидетельству Ф.А. Степуна, сборник «О мессии» был создан «с вдохновением, ... в убеждении, что из скромного начала выйдет настоящее дело». Авторы сборника в своих эссе констатируют упадок культуры, потерю душой человека равновесия, пессимистическое сознание людей, живущих без идеалов и убеждений, превратившихся в эгоистов и духовных вампиров.

Но они же верят, в тоске по целостности и ценностям, что сознание родится вновь, новая жизнь вырастет из руин; в современной культуре усилятся поиски цели и смысла жизни. Авторы сборника твердо отмежевались от философии Ф. Ницше, несмотря на ее привлекательность для многих мыслителей начала века. Важное место в сборнике было отведено России на том основании, что в ней пророческая «новая правда» будет звучать сильнее, чем на Западе.

В 1909 году С.И. Гессен с успехом защищает выполненную под руководством Г. Риккерта докторскую диссертацию «Об индивидуальной причинности» («Individuelle Kausalität»), которая, по мнению современников, считалась во Фрейбурге «лучшею работою Г. Риккерта» и получает степень доктора «Summa laude» («с отличием»). В этой работе, которая будет изучаться и цитироваться многими философами-современниками (В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, Б.В. Яковенко) автор, вслед за В. Виндельбандом, рассматривает проблему индивидуальной причинности на основе различия между «идеографическими» и «номотетическими» науками. То преодоление платонизма, констатировал В.В. Зеньковский, которое с блеском развивал Г. Риккерт в своем учении о «границах естественнонаучного образования понятий», С.И. Гессен в анализе идеи причинности продвинул с большой смелостью и философской силой.

Таким образом, университетский период в творчестве С.И. Гессена оказался не столько временем ученичества, сколько временем его окончательного становления как интересного и оригинального философа, *первым этапом* его научной деятельности.

Для более глубокого и полного осмысления будущей философско-педагогической концепции С.И. Гессена и ее основных положений считаем необходимым еще раз обратиться к ее истокам – к специфике неокантианства Западной Европы на рубеже XIX – XX веков в лице немецкого философа П.

Наторпа, преподававшего философию в Марбургском университете и изложившего свои воззрения в таких сочинениях как «Философская пропедевтика», «Кант и марбургская школа», «Философия и психология», «Специальная педагогика», «Философия как основа педагогики», «Культура народа и культура личности». Его философские и особенно педагогические опыты безусловно оказали неоспоримое влияние на становление философско-педагогической концепции С.И. Гессена, позволив последнему именно через философское творчество П. Наторпа воспринять понятие «трансцендентального метода», составлявшего основу его собственной методологии. П. Наторп выделил два главных требования трансцендентального метода.

Первое требование заключалось в наличии правильного сведения к уже имеющимся налицо, исторически доказуемым фактам науки, этики, искусства, религии и так далее, поскольку «творческая работа созидания объектов всякого рода, в которой человек строит самого себя, свою человеческую сущность и, объективируя себя в ней, накладывает глубокую и вполне единую печать своего духа на свой мир, или, скорее, на целый мир таких миров, которые он может считать своими». (Наторп П. Кант и марбургская школа// Новые идеи в философии. – СПб., 1913. №5. С.94-95.). Второе требование трансцендентального метода состояло в том, что «рядом с фактами должно быть доказано основание «возможности», и с тем вместе «правовое основание»: это значит необходимо показать и в чистом виде сформулировать законообразное основание, единство логоса, ratio во всякой творческой работе культуры» (там же, С. 99).

Многие положения концепции социальной педагогики П. Наторпа, основанной на идеале неограниченного господства духа и направленной на пробуждение в каждом человеке сознания внутренней свободы, окажутся в дальнейшем близки философско-педагогической концепции С.И. Гессена. Особенно яркое влияние оказала на него работа П. Наторпа «Философия как основа педагогики», в которой, исходя из педагогических принципов И.Г. Песталотти, автор стремился создать систему воспитания, цель которой – гармония индивидуального и социального в человеке; с ее положениями С.И. Гессен часто соглашается или полемизирует в своих «Основах педагогики».

Анализируя наиболее существенные идеи учений П. Наторпа, Г. Риккерта, В. Виндельбанда и других немецких неокантианцев, русские мыслители и, прежде всего, С.И. Гессен, с одной стороны, уточняли специфику проблемного поля национального типа философствования, а с другой – стремились если не рационализировать, то хотя бы «гносеологизировать» собственные философские построения в соответствии с требованиями современной им философии.

Несмотря на «всеобщее критическое отношение в русском идеализме к субъективизму и неокантианству, русскими философами осознавалось то, что И. Кант и немецкий идеализм – не случайный эпизод в истории человеческой мысли, а необходимая ступень, которую нужно преодолеть,

чтобы построить нечто новое» (Радлов Э.Л. Очерки истории русской философии. – М., 1920. С. 54.). Стоит присоединиться к мысли о том, что «критическое обращение к философии немецкого неокантианства стимулировало русскую философскую мысль в процессе национальной самоидентификации» (там же, С. 20.).

Восприняв неокантианский научно понятийный аппарат, его гносеологическую проблематику, С.И. Гессен критически осмыслит и творчески разовьет ее в своей последующей философско-педагогической деятельности. Возвратившись в Россию, он обогатит идеи западноевропейской педагогики российской ментальностью, вскроет весь потенциал русской педагогической мысли в полемике с Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, П.Ф. Лесгафтом и другими.

С.И. Гессен, получив докторскую степень, возвращается в Россию, обосновывается в Петербурге, но часто бывает в Москве по вопросам издания журнала «Логос» и его редактирования (1910-1914) совместно с Ф.А. Степуном. В этот же период он продолжает ездить в Германию и посещает лекции, семинары, доклады философских кружков Г. Когена, Г. Риккерта, П. Наторпа, И. Кона, Н. Гартмана, Х. Гефтера.

Он принимает участие в работе Философского общества при Петербургском университете. При его участии создано общество друзей философии, деятельность в котором полезно используется С.И. Гессеном для знакомства с трудами петербургских философов старшего поколения – А.И. Введенского, Н.О. Лосского, И.И. Лапшина, С.Л. Франка, а также с молодыми философскими силами в лице Н.В. и Д.В. Болдыревых, А. Вейдемана, В.Е. Сеземана и других, с которыми завязалась тесная дружба и состоялось знакомство с философией Марбургской школы.

С.И. Гессен становится действительным членом редколлегии издательства «Мусагет», в котором выходил журнал «Логос», что позволило ему познакомиться и подружиться с представителями символизма – А. Белым и Э. Метнером. Для «Логоса» и газеты «Речь» (редакторы П.Н. Милюков и отец С.И. Гессена) он пишет серию статей и рецензий. Занимается переводами на русский язык сочинений А. Бергсона «Время и свобода воли» и «Введение в метафизику», А. Мейерсона «Тождественность и действительность», Г. Риккерта «Философия истории» и «Науки о природе и науки о культуре». Самостоятельно пишет три работы: «Философия наказания», «Проблема альтруизма» и «Ригоризм и иезуитизм в этике», одобренные в кружке любителей философии Петербурга и на семинаре Г. Риккерта, но никогда не опубликованные.

В 1913 году С.И. Гессен прочел первую пробную лекцию на историко-философском факультете Петербургского университета, посвященную ригоризму кантовской этики. Начал вести семинар по философии И.Г. Фихте. Началось знакомство и совместная плодотворная деятельность, посещение (взаимное) лекций и семинаров, работа в старой и новой редакции журнала «Логос», редакции «Мусагета» и «Права» с такими людьми как Г.Д. Гурвич,

впоследствии российско-французский философ-социолог, профессор Л.И. Петражицкий, профессор М.И. Туган-Барановский, академик А.С. Лаппо-Данилевский, издатель М.О. Вольф. Начало первой мировой войны (1914-1916) положило конец существованию журнала «Логос» (в последующем несмотря на все старания С.И. Гессена возродить журнал к жизни не удалось).

Как доцент Петербургского университета он читает лекции, преподает в женской гимназии М.Н. Стоюниной, в мужских и женских классах – логику, психологию, историю педагогики – Петер-Шуле при лютеранском приходе. Летом 1916 года на курсах, организованных в Петербурге для школьных учителей, С.И. Гессен с большим успехом *прочитал свой первый курс лекций по педагогике*. Педагогика была для него совершенно неизведанной наукой, однако С.И. Гессен собирался заняться ею всерьез.

Вообще в научно-педагогической деятельности предреволюционные годы важны для С.И. Гессена, прежде всего, накоплением практического педагогического опыта и вхождением в сферу педагогических проблем. Это же период необычайно интенсивного развития научно-педагогической мысли в истории России. Вернувшийся в это время из Германии Ф.А. Степун был удивлен огромным количеством педагогических изданий. Выходившие журналы «Русская школа», «Вестник воспитания», «Журнал для народного учителя» ставили своей целью обновление школы на началах, диктуемых современной научной педагогикой и новыми задачами русской жизни.

Кроме занятий педагогикой С.И. Гессен готовит к публикации работу по философии И. Канта (ее черновик был готов осенью 1917 года).

В дальнейшем С.И. Гессен обращался к ней при подготовке к лекциям и семинарам, тематика и проблемы которых были связаны с философией И. Канта. В последний раз С.И. Гессен пользовался черновиком этой книги во время Второй мировой войны для написания очерка «О платоновских и евангельских добродетелях» и работы по философии религии Ф.М. Достоевского. Черновик вместе с другими рукописями погиб в огне Варшавского восстания в августе 1944 года.

Еще до начала Первой мировой войны начал издаваться ежемесячник «Северные Записки», предложивший сотрудничество всей группе «Логоса», в котором С.И. Гессен опубликовал целую серию статей на философские темы.

Во время профессуры в Томском университете (1917-1921) окончательно сложилась система его педагогики, зафиксированная в книге «Основы педагогики», которая, по сути, была только детальной разработкой постепенно накапливающегося лекционного материала.

Одновременно с началом педагогической деятельности в «русский» период (1910-1921) происходит окончательное становление и оттачивание философской системы С.И. Гессена. Кажется невозможным составить адекватное и целостное представление о творчестве С.И. Гессена вне той конкретно-исторической и философской атмосферы, в которой оформились

основные идеи его философской концепции, ставшие в дальнейшем фундаментом педагогической системы ученого. С.И. Гессен является одним из тех, кто уверенно противостоял мощной волне иррационализма, захлестнувшей русскую философию начала XX века, пропагандировал и отстаивал идеал европейской рациональности, прокладывая как для философии, так и для педагогики России такие пути, на которых она могла бы обрести «сверхнациональное» значение.

Ф.А. Степун вспоминал: «Выученики немецких университетов, мы вернулись в Россию с горячей мечтой послужить делу русской философии, понимая философию как верховную науку, в последнем счете существенную во всех ее эпохальных и национальных разновидностях, мы, естественно, должны были с самого начала попасть в оппозицию к тому доминировавшему в Москве течению мысли, которое, недолголюбивая сложные отвлеченно-методологические исследования, рассматривало философию как некое сверхнаучное, главным образом, религиозное исповедничество».

Правильно ощущая убыль религиозной мысли на Западе, но и явно преувеличивая религиозность русской души, представители этого направления не могли не рассматривать наших замыслов как попытки отравить религиозную целостность русской мысли критическим ядом западного рационализма».

Западнические настроения не были ни новыми, ни чужеродными русской жизни. Начиная с XVII века их постоянное присутствие формировало русскую философскую культуру как явление уникальное, как явление самобытное, а именно как культуру творческого синтеза, представавшую, по мнению исследователей истории русской философии, «органически живым и художественно-совершенным целым. Во время русского духовного ренессанса эти синтезирующие начала культуры проявили себя особенно действенно. Россия стремилась стать и действительно становилась великим культурным Востоко-Западом», – писал Б.В. Яковенко.

Рассматривая методологическое содержание русской мысли, можно найти в нем те же самые методологические установки и принципы, присущие любой европейской философии. «Философы в России – суть русские философы, – констатирует исследователь А.А. Ермичев, – они воспринимают мир по-русски, то есть так, как это воспитано в них историей и культурой России. Однако свое восприятие они осмысливают не при помощи какого-то особого «русского мышления», а посредством тех методов и приемов, которые выработаны историей всего человечества и из которых русские «выбирают» наиболее адекватные своему историческому и культурному «климату».

Культурно-философский синтез в России рубежа веков рождался в борьбе позиций и мнений. Русское неокантианство, представляющее одну из таких позиций, было рефлексией на попытку реформирования основных

принципов учения И.Канта. Даже в лагере приверженцев рационалистической философии в России отношение к неокантианству было неоднозначным: от «невнимания» мэтра русских кантианцев А.И. Введенского до явной оппозиции И.И. Лапшина.

Академическое кантианство в России в некоторой степени стремилось к созданию «научной метафизики», что отчасти сближало его позицию с русскими иррациональными мыслителями. Согласно Г.И. Челпанову, философия, занимаясь общими проблемами бытия, сосредотачивает в себе различные области знания в форме миропонимания, а так как миропонимание делается основой жизнепонимания, то в этом смысле философия может сделаться руководительницей жизни.

Отметим, что русские неокантианцы – С.И. Гессен, Б.В. Яковенко, В.Е.Сеземан и другие, активно пропагандируя идеи своих немецких учителей, переводя и издавая труды Г. Когена, Г. Риккерта, В. Виндельбанда, П. Наторпа и других, стремились избегать некоторых, присущих немецким школам, внутренних противоречий и изначально ориентировались на включение в свои теоретические построения онтологических элементов. *Такое синтезирование гносеологии и онтологии, с преобладанием первой, определяет, с одной стороны, специфику развития русского неокантианства, с другой – особенности образовательной концепции С.И. Гессена, сумевшего связать теорию познания с конкретным бытием через разрешение педагогических проблем.* (Увлечение идеями немецкого неокантианства в России среди молодежи в первые десятилетия XX века было настолько велико, что поэт-символист А. Белый, вспоминая о «настоящем экспорте юношей в Марбург и Фрейбург», утверждал, что Г. Коген и Г. Риккерт и без приезда в Москву господствовали в стенах университета.)

В отечественных философских кругах С.И. Гессен становится известным как один из наиболее активных и последовательных приверженцев философии Г. Риккерта, уже начиная с 1910 года, и прежде всего в связи с изданием международного ежегодника по философии культуры «Логос». Возникновение такого журнала можно расценивать как одно из ярких проявлений неозападничества, европеизма, завладевшим умами части русского общества. Санкт-Петербургский философ А.А. Ермичев возникновение журнала «Логос» ставит в один ряд с такими явлениями русской жизни, как легальный марксизм в социальной теории, символизм в литературе, общедемократические и либеральные новации в политике.

Философское становление Гессена-философа тесно связано с его деятельностью редактора «Логоса» и всей концепцией журнала. Общий девиз «логосовцев» - «творить новую философскую культуру» – он воспринял как главную задачу собственной философской и педагогической деятельности.

Фундаментальная для его философии тенденция к расширению сферы трансцендентального представляла собой попытку создания новой

философии как продуктивного синтеза гносеологии и онтологии. Новый философский журнал «Логос» попал в центр пристального внимания русской философской общественности не только вследствие своей неокантианской направленности, но, прежде всего, благодаря философской программе, изложенной в редакционной статье первого номера.

Именно эта статья содержит наиболее важные для философских взглядов С.И. Гессена идеи, отраженные затем в его педагогических воззрениях. Определившись в своей исходной философской позиции, состоявшей из трех взаимосвязанных частей: утверждения необходимости автономного философского знания; признания трансцендентализма и критицизма в качестве основных методов философского познания; убеждения в «национальном» характере философии, редакция «Логоса» во главе с С.И. Гессеном стремилась к их реализации в самостоятельном философском творчестве.

Что касается педагогического творчества, то, изучив многообразие реформаторских течений в педагогике Западной Европы и многообразие их классификаций в историко-педагогических трудах начала века С.И. Гессен выделил для себя в качестве наиболее значительных антитрадиционных течений педагогику «действия» (В. Лая); педагогику личности (Г. Шаррельмана, Ф. Гансберга); функциональную педагогику (А. Ферьера); педагогику прагматизма (Дж. Дьюи).

Знакомство с теорией и практикой гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века, обобщение опыта самых разнообразных направлений и течений гуманистической ориентации позволило С.И. Гессену принять к сведению существование и функционирование педоцентристской концепции, ориентация которой – индивидуальность, а главной и единственной целью признана личность ребенка (Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, А. Нейл, Б. Отто); экспериментальной педагогики (А. Лай, Э. Мейман, А. Бине, О. Декроли, Э. Клапаред, Э. Торндайк), имеющей целью исследовать с помощью точных наблюдений и опытов физическое и духовное развитие ребенка в раннем возрасте и сообразно с этим определять рациональные пути воспитания и обучения; педагогики личности (Э. Линде, Э. Вебер, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг), где на первый план выдвигается личность воспитателя, стремление освободить его от власти метода и шаблона; предлагается отказ от любых систем, полная опора на интуицию и импровизацию; социальную педагогику (П. Наторп), в которой личность воспитанника не единица, а неразрывная часть человеческого общества. Личность и общество не противопоставляются, а ищутся пути разрешения существующих противоречий.

Понимая различия в приоритетных целях воспитания и образования в этих течениях, С.И. Гессен сумел исследовать их принципиальные установки, позволившие ему осуществить тщательный анализ новой гуманистической парадигмы в педагогике Западной Европы, что необычайно

плодотворно сказалось на становлении его собственной философско-педагогической концепции. Творчески переосмыслив европейскую педагогическую парадигму, во многом реализовав ее основополагающие принципы, С.И. Гессен тем самым способствовал становлению гуманистической парадигмы в педагогике России.

Творчество С.И. Гессена позволяет сделать вывод о том, что оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе данного направления и течения: «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако, как субъект, создающий инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки... проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрицания их)» (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов).

Именно такая парадигмальная ситуация складывалась в педагогике России первых десятилетий XX века, то есть во время интенсивного формирования образовательной концепции С.И. Гессена. Российская педагогическая наука этого периода характеризовалась все усиливающимся стремлением к *осознанию и объяснению самой себя*, своего предмета исследования, своего места среди других наук. Именно из этого положения проистекала тесная взаимосвязь педагогической и общественно-философской мысли: педагогический аспект образования смыкался с философским. И воззрения западноевропейских и воззрения русских философов на проблемы образования носили ярко выраженный индивидуальный характер и отражали особенности их общефилософского подхода в целом.

Вывод.

«Доэмиграндский» период философско-педагогического творчества С.И. Гессена характеризуется несколькими тенденциями:

1. В этот период в большей степени представлено философское творчество С.И. Гессена, основанное на творческом усвоении и развитии неокантианской проблематики и методологии.

2. Особую роль в становлении С.И. Гессена-философа сыграла его редакторская деятельность в журнале «Логос», способствовавшая формированию его собственной философской концепции, а также полемика с «путейцами», позволившая, с одной стороны, выявить «бинарные оппозиции» (С.И. Гессен) по основополагающим вопросам, а с другой – наметить пути сближения «гносеологов» и «онтологов», реализованные в поздних работах ученого.

3. Научно-педагогическая деятельность С.И. Гессена в этот период ценна прежде всего накоплением практического опыта, сравнительно-

историческим анализом различных философских и педагогических систем, а также первыми попытками осознания педагогики как прикладной философии (работы 1919-1921 годов).

Литература

1. Абрамова Л.Г. Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена: монография. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007. 312 с.
2. Ермичев А.А. Русская философия как целое: Опыт историко-систематического построения. – СПб.: Ювента, 1998. 305 с.
3. Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. – СПб.: Алетейя, 2000. 647 с.
4. Яковенко Б.В. Мощь философии. – СПб.: Наука, 2000. 976 с.

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Т.М. Ткачева

**кандидат физико-математических наук, доцент
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет**

Подготовка и переподготовка преподавателя высшей школы: опыт МАДИ

Рассмотрены подходы к подготовке и переподготовке преподавателей высшей школы на опыте Московского государственного автомобильно-дорожного университета (МАДИ). Подготовка молодых преподавателей и повышение квалификации опытных преподавателей осуществляется в соответствии с программами, разработанными и рекомендованными Международным обществом инженерной педагогики, по дисциплине «Инженерная педагогика»

Ключевые слова: подготовка и переподготовка преподавателей высшей школы; инженерная педагогика; непрерывное образование; работа с проектами; новое поколение ФГОС ВПО; самостоятельная работа; творческая работа; работа в команде

Выступая 24 апреля 2012 года на расширенном заседании Госсовета РФ Д.А. Медведев отметил, что «...в российских университетах начнётся подготовка и переподготовка кадров по ключевым, наиболее востребованным специальностям в соответствии уже с новыми стандартами... Необходимо создать систему непрерывного образования, которая помогала бы человеку в любом возрасте и в самых непростых жизненных ситуациях. .. образование – лучший страж свободы, чем развёрнутая армия» [1].