

Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

Владимиров Павел Анатольевич – канд. филос. наук, ассистент, доцент, vladimirov_pa@pfur.ru
Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: 119571, Москва, проспект Вернадского, 82

Лебедева Анастасия Владимировна – аспирант, ассистент, lebedeva-av@rudn.ru

Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** В статье раскрывается особенность построения педагогических исследований в традиции русского неокантианства. Акцентируется внимание на двух позициях: 1) философия и педагогика дополняют друг друга в рамках практической философии при определении телеологической причины обучения и воспитания, 2) духовно-нравственные основания обуславливают продуктивность процесса формирования свободной и креативной личности. Выявляется специфика концепции нравственного образования С.И. Гессена по отношению к теории социальной педагогики П. Наторпа. Проводится компаративистский анализ методологических подходов А.И. Введенского и А.В. Вейдемана к определению цели обучения и воспитания. Новизна рассмотрения отражается в актуализации слабоизученных научных работ русских неокантианцев, которые находились в едином поле философского дискурса с западноевропейской философской проблематикой.*

Актуальность исследования определяется проблемой значимости духовно-нравственных ценностей в контексте институционального образования. На основе комплексного исследования, а также исторической и философской реконструкции намечается общая тенденция педагогических исследований русских неокантианцев к формированию чёткого осознания свободы и её пределов. В заключении статьи сформулированы утверждения, имеющие потенциал для историко-философского исследования, а также для выявления эффективных моделей соотношения научных знаний и духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: русское неокантианство, С.И. Гессен, А.И. Введенский, А.В. Вейдеман, теория обучения и воспитания, педагогика, свобода, ответственность

Для цитирования: Владимиров П.А., Лебедева А.В. Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 96–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

Moral Foundations of the Theory of Education in Russian Neo-Kantianism

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107

Pavel A. Vladimirov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., vladimirov_pa@pfur.ru
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
Address: 82, Vernadsky Ave., Moscow, 119571, Russian Federation
Anastasia V. Lebedeva – Doctoral student, Assistant, lebedeva-av@rudn.ru
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The article discusses the specificity of constructing pedagogical research within the tradition of Russian Neo-Kantianism. The emphasis is placed on two aspects: 1) philosophy and pedagogy complement each other within the framework of practical philosophy in determining the teleological reason for learning and upbringing, and 2) spiritual and moral foundations determine the efficiency of the process of forming a free and creative individual. The specific features of S.I. Hessen's concept of moral education in relation to Natorp's theory of social pedagogy are identified. A comparative analysis of methodological approaches of A.I. Vvedensky and A.V. Veideman to the identification of the purpose of education and upbringing is conducted. The novelty of the study is presented through the actualization of insufficiently studied scientific works of Russian Neo-Kantians, who shared the same field of philosophical discourse with Western European philosophical questions.

The relevance of the study is determined by the significance of spiritual and moral values in the context of institutional education. Based on the complex examination as well as the historical and philosophical reconstruction, the general trend of pedagogical research of Russian Neo-Kantians toward the formation of distinct awareness of freedom and its limits is outlined. In the conclusion of the article the authors formulate the statements that have potential for historical and philosophical research, as well as for identification of effective models of correlation of scientific knowledge and spiritual and moral values.

Keywords: Russian Neo-Kantianism, S.I. Hessen, A.I. Vvedensky, A.V. Veideman, theory of education and upbringing, pedagogy, freedom, obligation

Cite as: Vladimirov, P.A., Lebedeva, A.V. (2022). Moral Foundations of the Theory of Education in Russian Neo-Kantianism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 96-107, doi:10.31992/0869-3617-2022-31-3-96-107 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Для раскрытия специфики духовно-нравственных начал в теории образования и воспитания русских неокантианцев обратимся к

рецепции оснований, на которые опирались в своих построениях отечественные учёные и философы. Принцип системности и всеобщности философии, заданный в крити-

ческих трудах И. Канта, обозначил вектор развития не только немецкого, но и русского неокантианства. Методология познавательного поиска и вопрошания о сущем дополнялась практической областью применения критического подхода, что отразилось в постановке вопроса о возможности нравственного образования. Уже в трудах И. Канта была обозначена целостность между принципами организации познавательной деятельности, этической моделью поведения (соотношение индивидуальных мотивов с идеей всеобщего гражданского общества) и способностью воспринимать эстетические и художественные объекты. При этом во всех трёх составляющих различаются не только интенциональные объекты восприятия, но и формы построения суждений. Одним из организующих принципов становится критическая методология, выявляющая сопоставимость между практическим знанием и сферой априорного. В последующем развитии трансцендентальной философии, а именно в немецком неокантианстве раскрывается организующая функция практического разума в контексте реализации идеалов нравственного и этического воспитания человека. В первую очередь здесь стоит отметить известную работу П. Наторпа «Социальная педагогика», которая отражает методологический подход марбургской школы неокантианства в вопросе о воплощении нравственно-этической модели в социальной жизни. Немецкий философ обозначил важную для современности область исследования – *социальную педагогику*. В отличие от представителей баденской школы неокантианства, П. Наторп не только расширил применение трансцендентальной философии на область культурных ценностей, но и выявил особенности социальной организации. Педагогика становится социально обусловленной, но её исходные положения (цель образования и способы раскрытия неизбежности нравственно-этической обусловленности человеческой жизни) выстраиваются на принципах трансцендентальной философии. Однако

тематика воспитания и образования была обозначена и в баденской школе, в частности Г. Риккерт выделяет образование как одно из проявлений особой природы культурных ценностей [1]. Различие между позициями двух школ немецкого неокантианства отражается в применяемых исследовательских подходах при сохранении общей интенции на реализацию критического анализа. Если в баденской школе очевидно проявляется культурно-ценностный подход, то П. Наторп явно смещается в сторону применения институционального подхода, то есть образование, объединяющее воспитание и обучение, понимается им как социальный институт. В частности, семья представлена как начальная форма социального образования, где формируется общее представление о нравственности и этике, что в последующей социализации наполняется содержанием и расширяется до области осознания индивидуальной свободы и её границ [2, с. 319–334].

Русское неокантианство первоначально ориентируется на немецкую традицию, но в его развитии отчётливо проявляется стремление к самоидентичности и достижению научно-исследовательской самостоятельности. Данная тенденция отразилась в своеобразии педагогической модели, где особое внимание уделяется проблематике духовно-нравственных оснований теории воспитания и образования. Несмотря на высокую степень разработанности проблематики неокантианской педагогики (отметим статью В.Н. Белова и Ю.Г. Карагод [3]), открытым остаётся вопрос об общих основаниях или мотивах теории образования и воспитания в русском неокантианстве.

Нравственное чувство и феномен веры в исследованиях А.И. Введенского

Воспитание и образование представляют собой последовательно развивающуюся систему применения определённых технологий и методов, где отчётливо выявляются аксиоматические основания. Организация образовательного процесса всегда сопряжена

с экспликацией механизмов формирования целостного мировоззрения и проблематикой становления личности. В данном контексте стоит обозначить первую попытку в русском неокантианстве апробации духовно-нравственных начал в целостной системе мировоззрения. А.И. Введенский, придерживаясь традиции критического идеализма, заметно расширил методологическую применимость архитектоники И. Канта. Русский философ обозначил возможность построения целостного мировоззрения на принципах критицизма. Во-первых, поскольку представление о мире находится в некотором единстве всех возможных сфер человеческого существования, то и духовно-нравственная проблематика также является частью мировоззрения. Задачей же критической философии является обозначение достоверных оснований для построения мировоззрения, которое объединяет теоретические и практические основоположения разума. Во-вторых, достоверность рассуждений и апробации полученных результатов достигается посредством логической строгости и обуславливается неизбежностью присутствия логических принципов в мышлении. Данная установка получила названия логицизма, которая присутствует и в методологии марбургской школы немецкого неокантианства. Логицизм как метод в воззрениях А.И. Введенского отличается по своему функциональному использованию от применяемого исследовательского подхода в системе трансцендентального идеализма Г. Когена и в философии П. Наторпа. Однако можно указать на наличие единства понимания ограничивающей роли средств логического анализа – философия должна выстраиваться в пределах разума, что достигается с помощью последовательности и строгости рассуждения, гарантом чего является логика. Своеобразие определения критицизма А.И. Введенского нашло выражение в работе «Новое и лёгкое доказательство философского критицизма» (1909), где обосновывается наличие возможности «немыслимое» с позиции «логической позволительности»

представить «фактически мыслимым» [4, с. 12]. Духовно-нравственные основания мировосприятия неизменно выходят за границы рационального рассуждения, но составляют неотъемлемую часть мировоззрения каждого человека.

Хотя А.И. Введенский и не посвящает отдельной работы предметной области педагогики, но тематика методологических оснований процесса обучения представлена в ряде трудов, в частности в «Лекциях по истории древней философии: вновь пересмотренных» (1911/1912) «Логике для гимназий» (1915) [5], «Логике как части теории познания» (1917) [6] и в «Психологии без всякой метафизики» (1917) [7]. Богатый педагогический опыт А.И. Введенского отразился в его рассуждениях о форме достижения достоверного знания. Обучение, как и процесс достижения объективного знания, обусловлен двумя моментами. Первый – рациональное познание всегда сопряжено с использованием основных логических принципов мышления, представляющих универсализацию методов изучения. Знание основ логики позволяет увеличить эффективность использования мышления при изучении сложных тем, затрагивающих не только научное знание, но и философскую проблематику (в том числе изучение историко-культурного контекста [5, с. 2–3]). Однако логика сама по себе не открывает новые истины, а лишь даёт механизм, по которому можно исключить явные ошибки, то есть отрицается наличие логики открытий. Интересным следствием из рассуждений философа является отрицание за логикой высказываний эпистемологической функции открытия нового знания и признание объективности только логики проверки (в противоположность логике открытий). Второй момент, связанный с достижением достоверного знания: достоверное представление о мире шире, чем научное знание, поэтому в процессе формирования целостного мировоззрения следует учитывать особенность постижения сферы нравственного и духовного. Обозначая границы

научной методологии, А.И. Введенский ещё в ранней своей работе «Опыт построения теории материи на принципах критической философии» критикует одностороннее понимание мира как объективной реальности в духе материализма. Не отрицая необходимости ограничения предметно-объектной области каждой практической дисциплины, он тем не менее указывал на целесообразность апробации специфических форм постижения мира. К ним относятся: 1) восприятие Другого Я в общественной жизни и иррациональная (хотя самоочевидная с точки зрения рационализма) уверенность в существовании единых оснований сознания для всех; 2) наличие способности разграничивать нравственное и безнравственное вне сферы строгой нормативности морали; 3) наличие способов постижения мира, отличных от рационального познания, имплицитно основанных на феномене веры в его различных формах. Осознание значения Другого по отношению к Я обусловлено «переходом от Я к не-Я» и основано на «нравственном чувстве» [8, с. 118]. В свою очередь, выделение нравственности как составляющей человеческой жизни базируется на дорациональных установках, а именно на самоочевидной уверенности, которая представляется более сложным конструктом, чем обыденное знание. Именно поэтому А.И. Введенский разграничивает постижение и познание, последнее основано на логических принципах, первое же не выражается в строгих определениях, но находит своё воплощение в наличии нравственного чувства. Моральный закон (обуславливающий принцип долженствования и наличие осознания нравственности) действует с необходимостью, а нравственность присуща всем людям, но в разной мере воплощается в индивидуальной модели поведения.

Феномен веры становится основанием для признания ряда положений в качестве очевидных, но находящихся в ненаучной области рассмотрения. Выделяются следующие виды: 1) неосознанная, или слепая, наиболее

распространённая форма, но не имеющая эпистемологического потенциала; 2) наивная, или рациональная, вера, проявляется в обосновании для человека самоочевидных фактов, которые, тем не менее, лишены научной апробации или неоднозначны (например, соотношения Я и Мы); 3) сознательная вера, допущенная критическим рассудком. Последняя форма веры основывается на наличии ненаучного компонента в сознательной жизни, критерием же достоверности становится не логический анализ, а критическая методология. Благодаря наличию сознательной веры становится возможным выразить способность отличать нравственное от безнравственного вне поля строгой нормативности, что присуще человеку как индивиду, обладающему различными способами познания. Примечательно, но В.С. Стёпин, раскрывающий сложность структуры научного знания, вполне отчётливо высказывает мысль о том, что наука – это всего лишь один из способов достижения достоверного знания [9, с. 17–18].

Не создавая отдельной педагогической теории, А.И. Введенский продемонстрировал важность духовных и нравственных принципов в процессе формирования целостного мировоззрения, что напрямую связано с вопросом о способах организации учебного процесса. Философ утверждает, что было бы целесообразно сочетать классическую форму лекции с графическим и схематическим методом преподавания, в частности, для таких сложных дисциплин, как логика [9, с. 2]. Учебные курсы должны быть не только наполнены теоретическим материалом, но и содержать практические рекомендации. Такое отношение к необходимости дополнения научной рациональности духовно-нравственными составляющими важно для теории образования и воспитания в связи с вопросом постановки целей образовательного процесса. Образование должно основываться на изучении имеющихся достоверных фактов, проверенных с помощью метода логицизма, но не менее

важно понимать природу конкретных форм мировосприятия как части целостного мировоззрения.

Концепция нравственного образования С.И. Гессена

Педагогическая модель на принципах критического идеализма была изложена С.И. Гессеном в его фундаментальной работе «Основы педагогики: введение в прикладную философию». Уже в названии чётко обозначено, что педагогика базируется на философских основаниях. Для С.И. Гессена такими основаниями являлись: 1) принципы критической философии (неразрывность теоретического и практического в познании окружающего многообразия), 2) исследовательский подход баденской школы неокантианства (отметим работу В. Виндельбанда «Дух и история» [10]), 3) практическая философия как исходное основание для разработки социальной теории. Стоит добавить, что теория социальной педагогики П. Наторпа была апробирована С.И. Гессеном при разработке концепции нравственного образования. Тем не менее, в отличие от социальной педагогики немецкого философа, концепция нравственного образования имплицитно основывается на теории ценностей и гносеологической проблематике соотношения рационального и иррационального. Последнее обнаруживается в заключительной части «Основ педагогики», где, во-первых, подчёркивается созидательная функция творчества (как акта свободного творчества, что отражает свободу личности и «вне-рациональность» данного процесса), и, во-вторых, обозначается подлинная задача образования – «преодоление прошлого» на основе «приобщения к вечному» (то есть совокупности культурных ценностей, которые неизменно выходят за контекст только рационального дискурса) [11, с. 380].

Русский философ последовательно выстраивает свои рассуждения от определения роли образования в культуре и значения философии для педагогики к практической

организации обучающего процесса. Основной служит теория ценностей баденского неокантианства, которая заметно переработана русским философом. Образование, как и наука, является культурной ценностью, неизменно оказывающей влияние на общество и отдельную личность. В свою очередь, человек способен осознать данные ценности, поскольку обладает познавательными способностями и свободой. Последняя представлена не в интерпретации Г. Риккерта, а в духе критического идеализма И. Канта, то есть в качестве осознанной свободы, отличной от форм «произвола» [12, с. 21–28].

Педагогика не исчерпывается только средствами и технологиями построения учебного процесса. Первостепенное значение имеет цель обучения человека для формирования автономной личности, способной не только к осознанию своей нравственности, но и к продуцированию культурных ценностей. Образование всегда связано с индивидуальным и с общественным бытием. С.И. Гессен пишет: «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [11, с. 25]. Жизнь современного человека представлена тремя составляющими, или «слоями»: образованностью, гражданственностью и цивилизацией [11, с. 27]. Каждый из них отражает одну из групп культурных ценностей, которые созидаются личностью. Данный процесс наиболее интересен с позиции аксиологии и теории познания, поскольку ценности в «начальном» виде доступны каждому, но наполняются содержанием в процессе приобщения личности к самодисциплине и развития представления о нравственности. В свою очередь, нравственность соотносится с нормативностью и всеобщностью этики (принципа долженствования), что неизбежно приводит человека к необходимости восприятия ценностей. Однако если свобода индивида не ограничивается пределами разума или «творческой активностью», то данные ценности усваиваются фрагментарно, а модель поведения тяготеет скорее к произволу, чем к подлинной сво-

боду. Развивая мысль русского неокантианца, можно сказать, что отсюда проистекает идея довлеющей необходимости на личность со стороны общества. Преодоление данной трудности раскрыто С.И. Гессеном в ряде статей и дополняется рассуждениями его коллеги и друга Ф.А. Степуна. Наиболее очевидным способом устранения антиномии «общество – личность» (или «коллективное – индивидуальное») становится осознание созидающей функции собственных действий человека и самораскрытие его творческой свободы. Ф.А. Степун в своей статье «Памяти С.И. Гессена» обозначил единственно верный путь философской рефлексии – формирование достойной личности [13].

Созидаящая функция личности – это процесс не только усвоения культурных ценностей во всём многообразии их конечных форм, но и их обогащение или расширение. Человек сам представляет собой цель, но не средство (положения И. Канта постоянно проявляются в русском неокантианстве без видимой рефлексии), поэтому индивид – не просто часть общественной жизни, а носитель и созидатель ценностей. Самодисциплина и развитое чувство ответственности обуславливают достижение автономии личности. Влияние нормативности общественных правил на формирование гетерономии, а затем и автономии личности раскрывается в работе Гессена «Философия наказания» [14]. Осознание собственной свободы и автономии снимает дихотомию «общество – личность». Занятие наукой, профессиональной или творческой деятельностью позволяет сконцентрироваться на созидании, что невозможно без приобщения к нравственности. Если же нравственность не становится частью модели поведения человека и не является предметом рациональной апробации, то личность приобщается к произволу, а не к свободе. В итоге противоречия между культурными ценностями и обществом, где они реализуются, ограничивает человека в его

практической самореализации (то есть в категориях практического разума).

Отметим, что в русском неокантианстве была оформлена и психолого-педагогическая модель образования в исследованиях М.М. Рубинштейна [15; 16]. Объединяющим мотивом всего русского неокантианства становится положение, что педагогика неизменно выстраивается на философских основаниях, как и любая другая отрасль науки. Телеологические принципы педагогики выстраиваются на философской апробации. Идеальной моделью совмещения воспитания и обучения является формирование «стойкости существования» и творческого потенциала личности. Если первое является делом общей педагогики, построенной в согласованности с психологией, то второе возможно только в рамках методологии философии [15, с. 434]. Однако в психолого-педагогической модели образования, оформленной первоначально в трудах М.М. Рубинштейна, а затем развитой в контексте общей психологии С.Л. Рубинштейна, акцент делается на психологической составляющей индивидуального развития.

Духовно-нравственные начала этического поведения: специфика воззрений А.В. Вейдемана

Исследование А.В. Вейдемана представляет собой зрелый этап развития русского неокантианства, которое уже было интегрировано в философский дискурс с немецким неокантианством. Подход русского философа к воспитанию и образованию основан на специфике соотношения критической методологии и проблемной области апробации религиозного мировоззрения, и темы логической апробации знаний занимают там видное место. Очевидно, что А.В. Вейдеман разработал собственный подход в тесной взаимосвязи с идеями других выдающихся российских философов, например, В.Э. Сеземана и С.И. Гессена, а также Н.А. Гартмана, как отмечается в публикации С.Н. Ковальчука [17, с. 30]. Его точка зрения

обусловлена также постепенным отходом от основ системы критического идеализма к модели объективного и даже абсолютно-идеализма, то есть от критики И. Канта к диалектике рассуждения. Сдвиг в дискурсе от немецкого неокантианства к фикштеанству и гегельянству можно наблюдать и в работах других представителей российского неокантианства, однако критический подход и строгая реализация концепций ещё остаются в границах «посткантианской» интерпретации. В частности, система критического идеализма А.В. Вейдемана становится основой для решения вопросов, касающихся способа организации образовательного процесса и формирования личности в целом [18, с. 305–306]. Философ сосредоточен не столько на построении теории образования, сколько на открытии взаимосвязи исторического и культурного контекста и цели образования. Таким образом, акцент на социальном контексте очевиден, что отражено в новой интерпретации модели трудовой школы. Точка зрения А.В. Вейдемана близка точке зрения С.И. Гессена, изложенной в его фундаментальном труде «Основы педагогики» [11, с. 144–150]. Оба философа разделяют мнение о том, что идеальная трудовая школа, или узкоспециализированное образование, может быть осуществлено только при высоком уровне юридической культуры и достаточном потенциале преподавательского состава для внедрения инновационных и творческих методов обучения. В противном случае трудовая школа не сможет развить личность учащегося и сможет обучать лишь ограниченному числу навыков. Частью успешной социализации является развитие личности индивида в форме понимания принципов этического и нравственного поведения в обществе.

Представление о возможности реализации трудовой школы, понимаемой как подготовительный этап к «послешкольной» школе, можно наблюдать в историко-культурных исследованиях А.С. Лаппо-Данилевского. Для эффективной социализации

необходим волевой акт, который должен быть осознанным [19, с. 190–206]. Теория образования и воспитания в русском неокантианстве неразрывно связана с философской рефлексией, а кроме того – с гносеологическими проблемами. В работах С.И. Гессена и Ф.А. Степуна педагогика обогащается вопросами аксиологии, поскольку воспитание и образование рассматриваются в связи с процессом понимания культурных ценностей. В духе баденской школы наука и образование сами по себе представляют ценности, требующие философского осмысления. Однако система образования, а именно процесс перехода от дошкольного образования к самодисциплине и самообразованию, определяется как *общественный институт*, и это связывает позицию С.И. Гессена с позицией социальной педагогики П. Наторпа. Отличительной чертой позиции русского философа является выявление *нравственной составляющей образования*, которая выражена в систематическом и последовательном усвоении всего набора культурных ценностей. С.И. Гессен определяет разделы общей педагогики как «прямое применение соответствующих философских дисциплин», которые включают этику, философию права, логику, эстетику, философию экономики и философию религии [11, с. 372]. Философ ставит этику на первое место, подчёркивая необходимость начинать образовательный процесс с объяснения основ этики, то есть дисциплины поведения и самодисциплины ума. А.В. Вейдеман, описывая специфику предмета философии, ссылается на практическую направленность «Основ педагогики» С.И. Гессена как на попытку наполнить философию «прикладной работой» [20, с. 210–211]. Тем не менее философия имеет собственный специфический предмет – определение условий для рационализации формы рассуждения – и вводит критерии обоснованности представленных аргументов. В теории воспитания эта точка зрения выражена как попытка определить взаимосвязь теории, практики и

эстетики процесса формирования личности. На приоритет практической философии во взглядах А.В. Вейдемана указывают в своих работах С.Н. Ковальчук [21] и К.В. Артем-Александров [22]. Но эти статьи не раскрывают позицию русского философа о важности философии образования в общей теории педагогики.

Взгляды русских неокантианцев на теорию образования и воспитания являются неизученной частью истории русской педагогики, но в конце XIX – начале XX вв. педагогические исследования С.И. Гессена и теория образования в высшей школе А.И. Введенского получили признание среди современников. Примечательно, что концепция социальной педагогики П. Наторпа, ставшая основой для неокантианской теории воспитания и образования, в настоящее время широко обсуждается в научном сообществе среди философов и педагогов [23; 24]. Однако педагогические теории, развивающие идеи немецких философов и учитывающие российские условия общественной жизни, всё ещё остаются слабоисследованными темами, представленными в небольшом количестве статей (см., например, [25]).

Заключение

Педагогические воззрения русских неокантианцев, несмотря на имеющиеся различия в отдельных авторских точках зрения, нацелены на личностно-ориентированное обучение, где нравственные идеалы и культурные ценности приоритетны по отношению к утилитарной значимости образования. А.И. Введенский, в отличие от представителей «зрелого» русского неокантианства, не создаёт отдельной педагогической теории, но обозначает неотъемлемость корреляции духовно-нравственных начал человеческой жизни и научной рациональности в процессе становления личности. В дальнейшем в концепции нравственного образования С.И. Гессена эта точка зрения становится одним из телеологических оснований педагогики. Стоит отметить, что после А.И. Введенско-

го проблематика нравственного развития личности понимается как содержательная часть практической философии. На этапе зрелого русского неокантианства педагогика определяется как совокупность теории образования и воспитания, поскольку формирование личности происходит целостно и последовательно. Воспитание, согласно позиции С.И. Гессена и Ф.А. Степуна, предшествует этапу образования, но продолжается в изменённой форме самодисциплины и самообразования. Для А.В. Вейдемана, совмещающего позиции неокантианской методологии и философско-религиозной проблематики, воспитание неизменно присутствует в процессе развития личности, что выражается в постоянной устремлённости к идеалам нравственности. Для приверженцев психолого-педагогической модели образования воспитание сохраняет свою значимость на этапах дошкольного и школьного обучения (например, для С.Л. Рубинштейна – в форме «игра – урок»). При различии понятий «воспитание» и «образование» сохраняется общая интенция исследований – обозначение целостности развития личности в процессе воспитания и обучения, где раскрытие свободы и ответственности человека является одной из приоритетных задач образования. Можно констатировать, что наиболее целостные модели педагогики в рамках русской неокантианской традиции были разработаны в трудах С.И. Гессена и М.М. Рубинштейна. В то же время именно концепция нравственного образования С.И. Гессена воплощает общие интенции трансцендентальной прагматики, заключающейся в корреляции проблематики нравственного, эстетического и нормативного в отношении к формированию автономной свободы человека.

Обозначим общие основания для теории образования и воспитания в традиции русского неокантианства: 1) в обучающем процессе всегда должна быть отчётливо и ясно поставлена цель; 2) целью образования человека является достижение свободы в рам-

ках предписаний разума, где в полной мере осознаётся ответственность перед другими и перед собой; 3) обучение всегда шире, чем приобретение навыков и умений, поскольку формирует мировоззренческую картину человека; 4) духовно-нравственные начала индивидуальной и общественной жизни являются неотъемлемой частью целостного мировоззрения, поэтому они должны быть включены в образовательный процесс; 5) педагогические технологии успешны, если создают те условия, при которых человек испытывает потребность в постоянном личностном росте (самодисциплина, самообразование, научное образование, дисциплина мышления). В завершение отметим, что актуализация методологической составляющей трансцендентальной философии и, в частности, традиции русского неокантианства, имеет значение для разрешения теоретико-познавательных вопросов и для апробации данной проблематики в условиях междисциплинарности знания.

Литература

1. *Риккерт Г.* Философия жизни. Киев : Ника-Центр, 1998. 512 с. ISBN: 9-66521-097-1
2. *Наторп Н.* Избранные работы. М. : Территория будущего, 2006. 384 с. ISBN: 5-91129-046-4
3. *Belov V.N., Karagod J.G.* The War and the Nature of National Education in the Works of Russian Neokantians // Proceedings of 4th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2017). 2017. Vol. 142. P. 12–15. DOI: <https://doi.org/10.2991/icelaic-17.2017.4>
4. *Введенский А.И.* Новое и лёгкое доказательство философского критицизма. СПб. : Сенатская типография, 1909. 25 с.
5. *Введенский А.И.* Логика для гимназий. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1915. 181 с.
6. *Введенский А.И.* Логика как часть теории познания. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. 432 с.
7. *Введенский А.И.* Психология без всякой метафизики. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. 391 с.
8. *Введенский А.И.* О пределах и признаках одушевления. СПб. : Тип. В.С. Балашова, 1892. 119 с.
9. *Степин В.С.* Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 744 с. ISBN: 5-89826-053-6
10. *Виндельбанд В.* Избранное: Дух и история. М. : Юрист, 1995. 687 с. ISBN: 5-7357-0049-9
11. *Гессен С.И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с. ISBN: 5-88527-082-1
12. *Kant I.* Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig : Verlag von F. Meiner, 1922. 284 S.
13. *Степун Ф.А.* Памяти С.И. Гессена // Степун Ф.А. Портреты. СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1999. С. 294–298. ISBN: 5-87516-251-1
14. *Гессен С.И.* Философия наказания // Гессен С.И. Избранное / Сост. Е.Л. Петренко. М. : РОССПЭН, 2010. ISBN: 978-5-8243-1297-3 С. 395–826.
15. *Рубинштейн М.М.* Педагогика или психологическая педагогика? // Вопросы философии и психологии. 1912. Т. 113 (III). С. 418–436.
16. *Рубинштейн М.М.* Педагогические идеи Платона // Вопросы философии и психологии. 1914. Т. 124 (IV). С. 400–461.
17. *Ковальчук С.Н.* Александр Вейдеман – философ из Петербурга. Непарадная биография на основе архивных источников // Вестник СПбГУ. История. 2016. Вып. 1. С. 31–41. URL: <http://vestnik.spbu.ru/html16/s02/s02v1/03.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).
18. *Вейдеман А.В.* Мышление и бытие (логика достаточного основания). Рига : Саламандра, 1927. 335 с.
19. *Малинов А.В.* Социологические исследования А.С. Лаппо-Данилевского: исследования и материалы. СПб. : РХГА, 2017. 336 с. ISBN: 978-5-88812-824-4
20. *Вейдеман А.В.* Оправдание зла: дополнительные материалы трагики. Рига : Логос, 1939. 221 с.
21. *Ковальчук С.Н.* Настоящий изгнанник с собой всё уносит: судьбы учёных-эмигрантов в Латвии 1920–1944 гг. М. : Новый хронограф, 2017. 432 с. ISBN: 978-5-94881-346-2
22. *Артём-Александров К.В.* Александр Вейдеман – его имени нет в справочниках по русской философии // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2019. Т. 20. Вып. 1. С. 148–158. URL: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/46e/46e792a00a02b3d29518f52d5cd7bc9f.pdf> (дата обращения: 09.02.2022).

23. *Hanuszkiewicz W.* Concepts of pedagogy as an applied philosophy: Paul Natorp, John Dewey and Sergius Hessen // *Argument: Biannual Philosophical Journal*. 2019. № 9 (2). P. 201–223. DOI: 10.24917/20841043.9.2.2
24. *Дмитриева Н.А.* Вокруг «социальной педагогики» Пауля Наторпа: В.Ф. Динзе в полемике о национальном воспитании. Ч. 2 // *Кантовский сборник*. 2017. № 1 (36). С. 66–89. DOI: 10.5922/0207-6918-2017-1-6
25. *Сидненко Т.И.* Педагогический потенциал наследия А.С. Лаппо-Данилевского в контексте модернизации образовательной среды // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2019. № 2. С. 108–122. URL: <https://lengu.ru/download/79568> (дата обращения: 09.02.2022).
- Статья поступила в редакцию 17.10.21*
После доработки 05.02.22
Принята к публикации 09.02.22

References

1. Rickert, H. (1920). *Die Philosophie des Lebens: Darstellung und Kritik der philosophischen Modeströmungen unserer Zeit*. Tübingen : Verlag von Mohr, 196 S. (Russian translation: Kiev : Nika-Centre, 1998, 512 p.) (In Russ.).
2. Natorp, P. (2006). *Izbrannyye raboty* [Selected Works]. Moscow : Territoriya budushchego, 384 p. ISBN: 5-91129-046-4 (In Russ.).
3. Belov, V.N., Karagod, J.G. (2017). The War and the Nature of National Education in the Works of Russian Neokantians. In: *Proceedings of 4th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2017)*. Atlantis Press, pp. 12-15, doi: <https://doi.org/10.2991/icelaic-17.2017.4>
4. Vvedenskiy, A.I. (1909). *Novoye i legkoye dokazatel'stvo filosofskogo krititsizma* [New and Easy Proof of Philosophical Criticism]. St. Petersburg : Senate Printing House, 25 p. (In Russ.).
5. Vvedenskiy, A.I. (1915). *Logika dlya gimnaziy* [Logic for Gymnasiums]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 181 p. (In Russ.).
6. Vvedenskiy, A.I. (1917). *Logika kak chast' teorii poznaniya* [Logic as Part of the Theory of Knowledge]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 432 p. (In Russ.).
7. Vvedenskiy, A.I. (1917). *Psikhologiya bez vsyakoy metafiziki* [The Psychology Without Any Metaphysics]. St. Petersburg : Printing House of M.M. Stasyulevich, 391 p. (In Russ.).
8. Vvedenskiy, A.I. (1892). *O predelakh i priznakakh odushevleniya* [On the Limits and Signs of Animation]. St. Petersburg : Printing House of V.S. Balashov, 119 p. (In Russ.).
9. Stepin, V.S. (2003). *Teoreticheskoye znaniye* [Theoretical Knowledge]. Moscow : Progress Traditsiya, pp. 17-98. (In Russ.).
10. Windelband, W. (1995). *Izbrannoye: Dukk i istoriya* [Selected: Spirit & History]. Moscow : Yurist, 687 p. (In Russ.).
11. Gessen, S.I. (1995). *Osnovy pedagogiki: vvedeniye v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy]. Moscow : School-Press, 448 p. (In Russ.).
12. Kant, I. (1922). *Kritik der praktischen Vernunft*. Leipzig : Verlag von F. Meiner, 284 S.
13. Stepun, F.A. (1999). [In the Memory of S.I. Gessen]. In: Stepun, F.A. *Portrety* [Portraits]. St. Petersburg : Russian Christian Humanitarian Academy, pp. 294-298. (In Russ.).
14. Gessen, S.I. (2010). [Philosophy of Punishment]. In: Gessen, S.I. *Izbrannoe*. [Selected Works, comp. by E.L. Petrenko]. Moscow : ROSSPEN, pp. 395-826. (In Russ.).
15. Rubinstein, M.M. (1912). [Pedagogy or Pedagogical Psychology?] *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of Philosophy and Psychology]. No. 113 (III), pp. 418-436. (In Russ.).
16. Rubinstein, M.M. (1914). [Pedagogical Ideas of Plato]. *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of Philosophy and Psychology]. No. 124 (IV), pp. 400-461. (In Russ.).
17. Kovalchuk, S.N. (2016). *Aleksandr Veideman – filosof iz Peterburga: Neparadnaya biografiya na osnove arkhivnykh istochnikov* [Alexander Veideman – Philosopher from St. Petersburg: a biography based on archival sources].

- Unofficial Biography on the Basis of Archival Sources]. *Vestnik SPbGU: Istoriya = Vestnik of Saint Petersburg State University: History*. Issue 1, pp. 31-41. Available at: <http://vestnik.spbu.ru/html16/s02/s02v1/03.pdf> (accessed : 09.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Veideman, A.V. (1927). *Mysblenie i bytie (logika dostatochnogo osnovaniya)* [Thinking and Being: The Logic of Sufficient Reasoning]. Riga : Salamandra, 335 p. (In Russ.).
 19. Malinov, A.V. (2017). *Sotsiologicheskiye issledovaniya A.S. Lappo-Danilevskogo: issledovaniya i materialy* [The Sociological Studies of A.S. Lappo-Danilevsky (Based on Archival Research)]. St. Petersburg : Russian Christian Humanitarian Academy, 336 p. (In Russ.).
 20. Veideman, A.V. (1939). *Opravdaniye zla : Dopolnitel'nyye materialy tragiki* [Justification of Evil : Tragic Extras]. Riga : Logos, 221 p. (In Russ.).
 21. Kovalchuk, S.N. (2017). *Nastoyashchiy izgnannik s soboy vse unosit: sud'by uchenykb-emi-grantov v Latvii 1920-1944 gg.* [A Real Exile Takes Everything with Him: The Fate of Scientists-Emigrants in Latvia in 1920-1944]. Moscow : Novyi Khronograph, 432 p. (In Russ.).
 22. Artem-Aleksandrov, K.V. (2019). *Aleksandr Veydeman – yego imeni net v spravochnikakh po russkoy filosofii* [Alexander Veideman – His Name Is Not Present in the Handbooks on Russian Philosophy]. *Vestnik russkoi kbristsianskoi gumanitarnoi akademii = Review of the Russian Christian Academy for the Humanities*. Vol. 20, issue 1, pp. 148-158. Available at: <https://m.rhga.ru/upload/iblock/46e/46e792a00a02b3d29518f52d5cd7bc9f.pdf> (accessed : 09.02.2022). (In Russ.).
 23. Hanuszkiewicz, W. (2019). Concepts of Pedagogy as an Applied Philosophy: Paul Natorp, John Dewey and Sergius Hessen. *Argument: Biannual Philosophical Journal*. Vol. 9, no. 2, pp. 201-223, doi: 10.24917/20841043.9.2.2
 24. Dmitrieva, N.A. (2017). Around “Social Pedagogy” by Paul Natorp: Vladimir Dinze in the Debates on National Upbringing. Part 2. *Kantovskiy sbornik = Kantian Journal*. Vol. 36, no. 1, pp. 66-89, doi: 10.5922/0207-6918-2017-1-6 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Sidnenko, T.I. (2019). Pedagogical Potential of A.S. Lappo-Danilevsky in the Context of Modernization of the Educational Environment. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University Journal]. No. 2, pp. 108-122. Available at: <https://lengu.ru/download/79568> (accessed: 09.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 17.10.21
Received after reworking 05.02.22
Accepted for publication 09.02.22*

РЕТРАКЦИЯ

Редакцией журнала «Высшее образование в России» 12.01.2022 г. принято решение об отзыве (ретракции) статьи: *Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 87–98. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98* в связи с выявлением дублирующей публикации: *Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Казанский лингвистический журнал. 2021. Т. 4. № 3. С. 440–457. DOI: 10.26907/2658-3321.2021.4.3.440-457.*

Решение принято на основании протокола № 2 заседания редакционной коллегии журнала 12 января 2022 г.