



**Вестник Российского университета дружбы народов.
Серия: ФИЛОСОФИЯ**

2021 Том 25 № 4

Специальная тема номера:

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Приглашенный редактор *В.Дж. Морган*

DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4
<http://journals.rudn.ru/philosophy>

Научный журнал

Издается с 1997 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61270 от 03.04.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Белов Владимир Николаевич,

РУДН, Москва, Россия

E-mail:

belov-vn@rudn.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ

ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Степаняц Мариэтта

Тиграновна, ИФРАН, Москва,

Россия

E-mail:

marietta@iph.ras.ru

ОТВЕТСТВЕННЫЙ

СЕКРЕТАРЬ

Марцева Анна Владимировна,

РУДН, Москва, Россия

E-mail:

martseva-av@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Автономова Наталия Сергеевна, ИФРАН, Москва, Россия

Альбертини Тамара, Гавайский университет, Гонолулу, США

Баева Людмила Владимировна, Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия

Билимория Пурушоттама, Калифорнийский университет, Аспирантский богословский союз,

Беркли, США; Мельбурнский университет, Виктория, Австралия

Визе Кристиан, Франкфуртский университет им. Гёте, Франкфурт, Германия

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, ИФРАН, Москва, Россия

Йонкус Далюс, Университет Витовта Великого, Каунас, Литва

Качераускас Томас, Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса, Вильнюс, Литва

Кирабаев Нур Серикович, РУДН, Москва, Россия

Ли Чжицян, Сычуаньский университет, Чэнду, Китай

Лю Сэньлин, Шаньдунский университет, Цзинань, Китай

Лю Ядин, Сычуаньский университет, Чэнду, Китай

Морган Вильям Джон, Кардиффский университет, Кардифф, Великобритания

Поллок Бенджамин, Еврейский университет в Иерусалиме, Иерусалим, Израиль

Пеху Рузана Владимировна, РУДН, Москва, Россия

Свидерский Эдвард, Фрибургский университет, Фрибур, Швейцария

Соболева Майя Евгеньевна, Филиппс-университет Марбурга, Марбург, Германия

Стейла Даниэла, Туринский университет, Турин, Италия

Глостанова Мадина Владимировна, Линчёпингский университет, Линчёпинг, Швеция

Цанк Михаэль, Бостонский университет, Бостон, США

Цык Владимир Анатольевич, РУДН, Москва, Россия

Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: ФИЛОСОФИЯ

ISSN 2313-2302 (print), ISSN 2408-8900 (online)

4 выпуска в год (ежеквартально)

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Индексируется: РИНЦ, Scopus, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions, DOAJ, EBSCOhost, ResearchBib, Lens, Microsoft Academic, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

Цель и тематика

Журнал *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия* — периодическое международное рецензируемое научное издание. Журнал является международным как по составу редакционной коллегии и экспертного совета, так и по авторам и тематике публикаций.

Цель журнала — осуществление научного обмена и сотрудничества между российскими и зарубежными специалистами в области философии, а также специалистами смежных областей, публикация результатов оригинальных научных исследований по широкому кругу актуальных философских проблем и освещение научной деятельности профессионального научного сообщества.

На протяжении многих лет наше издание публикует статьи крупнейших российских и мировых ученых в области истории философии, онтологии, эпистемологии, социальной философии, этики и др. Кроме того, редакционная политика журнала предполагает активную поддержку молодых талантливых ученых из разных стран. Уникальный опыт и традиции философской школы РУДН находят свое отражение в приоритетном исследовательском направлении журнала — философской компаративистике. Особый акцент делается на междисциплинарные исследования.

Основные рубрики журнала: история восточной философии, история европейской философии, история отечественной философии, история современной философии, философия и наука, философия культуры, философия языка и литературы, математическая логика, биоэтика, профессиональная этика.

Кроме научных статей публикуется хроника научной жизни, включающая рецензии, обзоры, информацию о конференциях, научных проектах и т.д.

Правила оформления статей, архив и дополнительная информация размещены на сайте:

<http://journals.rudn.ru/philosophy>

Электронный адрес: philosj@rudn.ru

Литературный редактор: *К.В. Зенкин*

Редактор англоязычных текстов: *О.В. Чистякова*

Компьютерная верстка: *Н.А. Ясько*

Адрес редакции:

115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции:

117198, Москва, Россия, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2
Тел.: (495) 434-20-12, e-mail: philosj@rudn.ru

Подписано в печать 15.11.2021. Выход в свет 15.12.2021. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Тираж 500 экз. Заказ № 1132. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, Москва, Россия, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел. (495) 952-04-41; publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PHILOSOPHY

2021 VOLUME 25 No. 4

Special Theme of the Issue:
PHILOSOPHY OF EDUCATION: CHALLENGES OF MODERNITY

Guest editor *W.J. Morgan*

<http://journals.rudn.ru/philosophy>
DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4

Founded in 1997

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Vladimir N. Belov

RUDN University, Moscow,
Russia

E-mail:

belov-vn@rudn.ru

DEPUTY EDITOR

Marietta T. Stepanyants

Institute of Philosophy Russian
Academy of Sciences, Moscow,
Russia

E-mail:

marietta@iph.ras.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Anna V. Martseva

RUDN University, Moscow,
Russia

E-mail:

martseva-av@rudn.ru

EDITORIAL BOARD

Tamara Albertini, University of Hawaii, Honolulu, United States

Nataliya S. Avtonomova, Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Lyudmila V. Baeva, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

Purushottama Bilimoria, University of California and Graduate Theological Union, Berkeley, United States; University of Melbourne, Victoria, Australia

Abdusalam A. Guseynov, Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Dalius Jonkus, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

Tomas Kačerauskas, Vilnius Gediminas Technical University, Vilnius, Lithuania

Nur S. Kirabaev, RUDN University, Moscow, Russia

Li Zhiqiang, Sichuan University, Chengdu, China

Liu Senlin, Shandong University, Jinan, China

Liu Yading, Sichuan University, Chengdu, China

W. John Morgan, Cardiff University, Cardiff, UK

Benjamin Pollock, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel

Ruzana V. Pskhu, RUDN University, Moscow, Russia

Maja Soboleva, Philipps University of Marburg, Marburg, Germany

Daniela Steila, University of Turin, Turin, Italy

Edward Swiderski, University of Fribourg, Fribourg, Switzerland

Madina Tlostanova, Linköping University, Linköping, Sweden

Vladimir Tsyk, RUDN University, Moscow, Russia

Christian Wiese, Goethe University Frankfurt, Frankfurt, Germany

Michael Zank, Boston University, Boston, USA

RUDN JOURNAL OF PHILOSOPHY
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN University), Moscow, Russian Federation

ISSN 2313-2302 (print), ISSN 2408-8900 (online)

4 issues per year (quarterly)

Languages: Russian, English

Indexed in Russian Index of Science Citation, Scopus, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, World-Cat, East View, Dimensions, DOAJ, EBSCOhost, ResearchBib, Lens, Microsoft Academic, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

Aims and Scope

RUDN Journal of Philosophy is a peer-reviewed international academic journal publishing research in Philosophy. It is international with regard to its editorial board, contributing authors and thematic foci of the publications.

The goal of the journal is to promote scholarly exchange and cooperation among Russian and international researchers, disseminate theoretically grounded research, and advance knowledge in a broad range of interdisciplinary issues pertaining to the field of Philosophy.

For many years, the journal has been a space to feature the best research of the leading Russian and international scholars in the fields of History of Philosophy, Ontology, Theory of Knowledge, Social Philosophy and other areas. Our editorial policy also involves a strong support of young talented scientists throughout the world. The unique experience and traditions of the school of philosophical thought of RUDN University are embodied in philosophical comparativism, which is the top-priority research area of the journal.

General Journal Sections: *History of Eastern Philosophy, History of Western Philosophy, History of Russian Philosophy, History of Modern Philosophy, Philosophy of Language and Literature, Ontology and Epistemology, Mathematical Logic, Philosophy and Sciences, Philosophy of Culture, Professional Ethics, Bioethics.*

In addition to research articles the journal also welcomes book reviews, literature overviews, conference reports and research project announcements.

The Journal is published in accordance with the policies of COPE (Committee on Publication Ethics).

The editors are open to thematic issue initiatives with guest editors.

Further information regarding notes for contributors, subscription, and back volumes is available at

<http://journals.rudn.ru/philosophy>

E-mail: philosj@rudn.ru

Review Editor *K.V. Zenkin*
English language editor *O.V. Chistyakova*
Computer design *N.A. Yasko*

Address of the Editorial Board:
3 Ordzhonikidze str., 115419, Moscow, Russia
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

Postal Address of the Editorial Board:
10/2 Miklukho-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
Ph. +7 (495) 434-20-12; e-mail: philosj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price
Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., 115419, Moscow, Russia,
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

- Morgan W.J.** What is a Philosophy of Education? (*Морган В.Дж.* Что такое философия образования?) 565
- Брызгалина Е.В., Станченко С.В.** Воспитание как образовательный результат: ценностноориентированный подход к оцениванию в системе общего образования 574
- Guilherme A.A., Picoli B.A.** Plutocracy, Platonism and Education in Brazil: Some Reflections on the COVID-19 Pandemic (*Гильерме А.А., Пиколи Б.А.* Плутократия, платонизм и образование в Бразилии: размышления о пандемии COVID-19) 589
- Zimmermann A.C.** Education and Corporeality: Contributions from the Philosophy of Sport (*Циммерманн А.К.* Образование и телесность: вклад философии спорта) ... 602
- Chan V.T.Y.** Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong (*Чан В.Т.Ю.* Исследование ценностей обучения и образования взрослых в Гонконге) 613
- Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д.** Проблема содержания образования в век цифровых технологий 626
- Lin Sh.-F., Tsai W.-D., Chistyakov D.** Spiritual Exercise as Techne: Philosophy as a Way of Liberating Education (*Лин Ш.-Ф., Цай В.-Д., Чистяков Д.* Духовные упражнения как techne: философия как способ освобождения образования) 640
- Токарева С.Б.** Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м 656

ФИЛОСОФИЯ. ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО

- Пржиленский В.И.** Конструирование цифровой реальности: интеллектуальное versus социальное 668
- Зубков Н.А., Никитина Е.А.** Проблема демаркации информационных конфликтов: философско-методологический анализ 683

НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ

- Кирабаев Н.С.** Историко-философская арабистика в России на рубеже веков (вторая половина XX — начало XXI вв.) 695

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Колычев П.М., Паткуль А.Б., Хахалова А.А.** Онтология и искусство: современные тенденции 720
- Катречко С.Л., Владимиров П.А., Перепечина А.С.** Современные образы трансцендентальной метафизики 729

CONTENTS

PHILOSOPHY OF EDUCATION: CHALLENGES OF MODERNITY

Morgan W.J. What is a Philosophy of Education?	565
Bryzgalina EV., Stanchenko SV. Upbringing as an Educational Result: a Value-Based Approach to Assessment in the General Education System	574
Guilherme A.A., Picoli B.A. Plutocracy, Platonism and Education in Brazil: Some Reflections on the COVID-19 Pandemic	589
Zimmermann A.C. Education and Corporeality: Contributions from the Philosophy of Sport	602
Chan B.T.Y. Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong	613
Sokhranyaeva T.V., Zamotkin I.D. The Problem of Matter of Education in the Digital Age	626
Lin Sh.-F., Tsai W.-D., Chistyakov D. Spiritual Exercise as Techne: Philosophy as a Way of Liberating Education	640
Tokareva S.B. Trajectories of Education Development: from 1960s to 2000s	656

PHILOSOPHY. LANGUAGE. SOCIETY

Przhilenskiy V.I. The Construction of Digital Reality: Intellectual Versus Social	668
Zubkov N.A., Nikitina E.A. The Problem of Demarcation of Information Conflicts: Philosophical-Methodological Analysis	683

SCIENTIFIC REVIEWS

Kirabaev N.S. Historical and Philosophical Arabic Studies in Russia at the Turn of the Century (the 2nd Half of the XX — Early XXI Centuries)	695
--	-----

SCHOLARLY LIFE

Kolychev P.M., Patkul A.B., Khakhalova A.A. Ontology and Art: Current Tendencies	720
Katrechko S.L., Vladimirov P.A., Perepechina A.S. Modern Images of Transcendental Metaphysics	729



С юбилеем, Нур Серикович!

19 декабря 2021 года исполняется 70 лет Нуру Сериковичу Кирабаеву, доктору философских наук, профессору, действительному члену Российской академии социальных наук, Международной академии наук высшей школы, академику Национальной академии наук Республики Казахстан, члену президиума Российского философского общества, члену Европейского общества центрально-азиатских исследований (Нидерланды), члену Международного совета по исследованиям в области ценностей и философии (США). Этот внушительный список свидетельствует не только о профессиональных достижениях Нура Сериковича и их международном признании, но и масштабе его творческого и научного потенциала.

На протяжении многих десятилетий деятельность Нура Сериковича в стенах Российского университета дружбы народов является примером абсолютной преданности науке, верности выбранному пути, ответственности и полной самоотдачи. Ученый, педагог, организатор — в каждом из этих направлений Нур Серикович органично сочетает невероятную созидательную энергию и философскую трезвость ума.

Советник при ректорате по научной работе (с 2020 г.), Проректор по научной работе (2006—2020), в том числе Первый проректор, декан факультета гуманитарных и социальных наук РУДН (1996—2006), заведующий кафедрой истории философии (с 1992 г.) — многие трансформации и достижения университета и его научного

курса связаны с административно-организаторской деятельностью Н.С. Кирабаева. Но при этом сам Нур Серикович определяет себя прежде всего как историка философии и неизменно подтверждает этот высочайший для него статус научными исследованиями. Работы Н.С. Кирабаева в области арабо-мусульманской философии хорошо известны как отечественным, так и зарубежным специалистам. Отдельно нужно упомянуть «Диалог цивилизаций: Восток — Запад» (1993—2020) и «Сагадеевские чтения» (1998—2021) — два важнейших философских симпозиума, организатором которых является Н.С. Кирабаев.

И, конечно, хочется отметить особую роль, которую играет Н.С. Кирабаев в жизни журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия». Нур Серикович стоит у истоков его создания; все эти годы он является членом редколлегии журнала, очень активно участвуя в ее работе. Примечательно, что именно Нур Серикович определил «лицо» нашего издания, сформулировав ключевое направление его развития (философская компаративистика).

Редакция поздравляет Кирабаева Нура Сериковича с юбилеем, желает ему дальнейших творческих успехов в его профессиональной и административной деятельности и выражает уверенность в продолжении нашего плодотворного сотрудничества!



Философия образования: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Philosophy of Education: Challenges of Modernity

DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573

Research Article / Научная статья

What is a Philosophy of Education?

W. John Morgan✉

Cardiff University,
38 Park Place, Cardiff, CF10 3BB, Wales, United Kingdom,
✉MorganJ74@cardiff.ac.uk

Abstract. The article considers what is a *philosophy* and its relation to *education*. The modern academic development of philosophy has questioned the theoretical basis of specific aspects of knowledge and human experience, including education. It is an active rather than a passive or descriptive discipline. Education is defined similarly as a process by which knowledge, skills (including collecting empirical evidence and reasoning from it), cultural norms, values, and beliefs are acquired. The development of the modern philosophy of education is considered with its emphasis on conceptual analysis. Education is philosophically the conscious development of maturity requiring capacity for both intellectual and economic autonomy. Issues in the contemporary philosophy of education are then considered, particularly the challenges of post-modernism and post-truth for a philosophy of education in an Internet world. It identifies the need for comparative philosophical perspectives other than Occidental ones and suggests philosophical anthropology and comparative education as potential guides. It concludes that although there is now no consensus on how a coherent contemporary philosophy of education may be developed, analysis of concepts, metaphysical reasoning, and ethics may still provide a basis for a coherent and defensible philosophy of education whatever the comparative cultural setting.

Keywords: philosophy, education, teaching, training, learning, metaphysics, ethics, reasoning

Article history:

The article was submitted on 25.09.2021

The article was accepted on 30.10.2021

© Morgan W.J., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

For citation: Morgan WJ. What is a Philosophy of Education? *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):565—573. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573

Introduction

The article offers a brief answer to a large question, indeed one which has concerned humanity, informally and formally, throughout its history. There are also fundamental questions of comparative culture and religion which provide further perspectives on what *education* might be: its purpose, content, structure, and conduct. It will be seen immediately that many contending perspectives on *education*, including the vexed question of *ideology*, should be taken into consideration if a comprehensive account of historical and contemporary debates and their practical realization is to be provided. This is not possible in the space available. Instead, the article focuses on how and why philosophical issues and perspectives have been and still are useful in understanding what is *education* and how it should be conducted. This is followed by a consideration of contemporary issues in the philosophy of education and potential future directions. In doing so, some historical and comparative examples are given, together with a guide to the literature in the notes and suggestions for further reading.

What is Philosophy?

First, what is *philosophy*? As is well known, the word is derived from the Greek: *φιλοσοφία*, *Philosophia*, or ‘the love of wisdom’. Dictionary definitions say simply that it is the study of the fundamental nature of knowledge, reality, and existence, especially when considered as an academic discipline. It may also refer to a specific system of philosophical thought. The ancient and classical origins of philosophy are, for example, found in the work of Socrates via Plato¹, Aristotle, and Diogenes. This had much to say about the nature and purpose of *education*. It was the basis of Roman education² and had a fundamental influence in shaping Western educational thought in Mediaeval, Renaissance, early modern Europe³, and subsequently.⁴ There is, of course, the colloquial use of the term *philosophy* as indicating a general theory guiding action. This has been developed systematically

¹ *The Republic*, Plato’s famous Socratic dialogue of around 375 B.C., is recognized as perhaps the first book in the Western tradition to consider issues in the philosophy of education.

² See *Greek and Roman Education* by R. Barrow [1]. See also *Roman Education* by A.S. Wilkins [2]. The latter is an excellent brief introduction, unfortunately now difficult to find.

³ John Locke’s *Some Thoughts Concerning Education* (1693) and Jean-Jacques Rousseau’s *Emile, or On Education* (1762), are well-known examples from early modern England and France. Rousseau, an intellectual autodidact, himself abandoned at birth to orphanages his five children by Thérèse Levasseur, against the wishes of the mother. The following [3] are still useful descriptive accounts. See also [4].

⁴ John Dewey’s *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916) is an American classic of the early 20th century. A.O’Hear’s *History of the philosophy of education* [5], is a valuable succinct survey.

to form an *ideology* based on *belief* in the merits of a particular set of policies or courses of action.⁵

What is distinctive about *philosophy*? First, it is essentially an enquiry rather than the systematic setting out of beliefs and their armament against challenge. Secondly, such enquiry is a scholarly one, which in its modern form has evolved into important and specific areas. *Metaphysics*, of which *ontology* and the philosophy of mind are integral parts, asks questions about the essence of existence and reality, the nature of the *mind* and its relationship with the body, including the perennial question of *consciousness*; *epistemology* which enquires about the basis of knowledge and its relation to belief; *ethics* which asks what *moral values* are and how may they be justified; and *logic* which questions the rules and processes that are used in formal thinking and reasoning, allowing firm conclusions to be reached from reliable premises. Logic is also used in other disciplines such as mathematics.

The modern academic development of philosophy has seen its use in questioning the theoretical basis of specific aspects of knowledge and human experience. Examples are the philosophy of science, of religion (as distinct from theology), language, aesthetics, politics, economics, of the social sciences, sport and physical culture, and *education*. There is also the *history* of philosophy. The important thing to remember is that the value of philosophy is that it is an *active* rather than a *passive* discipline. Despite its scholarly foundations, it is important to remember, as E. R. Emmet has commented, that: ‘Too often Philosophy tends to be regarded as a remote and abstruse subject which can only be profitably studied by the brilliant few. It seems to me that philosophical matters are often less difficult and more important than is generally supposed. We all philosophize whenever we attempt to handle abstract ideas and it may matter very much whether we do it well or badly.’ [8] This applies no less to the philosophy of education.

What is Education?

A further initial definition is required: What is *education*? This is necessary if we are to understand how philosophical concepts may be used in understanding its theory and practice. The term has been used in many and diverse ways, as we shall indicate below. It is, however, accepted generally that education is a *process* by which knowledge, skills (including those of collecting empirical evidence and reasoning from it), cultural norms, values, and beliefs are acquired. Such learning may be systematic through formal pedagogical instruction by teachers in settings from the school to the university and advanced research centre. It may also be informal, but again systematic as, for instance, through andragogical instruction as in adult education; through informal community settings (see, for example, [9]); through self-tuition by the auto-didact; and the tacit recognition by individuals of

⁵ As indicated, ideology is a vexed question, with a vast and contentious literature. L.S. Feuer’s *Ideology and the Ideologists* [6] is suggested as an introduction. See also [7].

the lessons of experience and the realisation with Michael Polanyi, that we can know more than we can tell [10].

How curricula are developed and the choice of teaching and learning methods used are well-known and too numerous to consider here. It should be noted however that teaching is about transmitting knowledge and skills, while learning is about its acquisition and retention. Philosophical concepts are valuable in considering their validity and, indeed, moral status. The use of *indoctrination* is an example. R. F. Atkinson, when comparing *instruction* and *indoctrination*, commented pessimistically: ‘There is too little communication between academic moral philosophy and the philosophy of education. They are separate countries, and a citizen of one finds himself an alien in the other. The language change is confusing, and it is hard to feel altogether confident of one’s judgement of what is and is not worth saying once one has crossed the frontier’ [11. P. 171]⁶. He goes on to say, however, that: ‘There seems still to be point in emphasizing the sense in which there are open options in morality and consequently in moral education’ [11. P. 171] (see also [13, 14]). Atkinson is correct in that such connections are still found in discussions of the relationship between *philosophy* and *education* as is seen below.

What is a Modern Philosophy of Education?

A useful short account is that of J.P. White which is summarised and commented on below [15]. White accepts that essentially a modern philosophy of education, which began in the United States and later in the United Kingdom and the Commonwealth, adopts philosophical perspectives to clarify and understand issues in the theory and practice of education. At first, it focused on conceptual analysis in the same way as other areas of philosophy, such as the philosophy of aesthetics, religion, and science. Moreover, it became an *applied* philosophy intending to ‘...clarify the aims, content, methods, and distribution of education, appropriate to contemporary society’ [15. P. 216]. White draws a useful, if cautious, analogy when he says: ‘As such, philosophy of education in some ways resembles ‘medical ethics’ which brings moral philosophy and philosophy of mind to bear on dilemmas faced by health care professionals. The philosophical horizons of philosophy of education are, however, wider, covering... issues drawn from virtually every area of general philosophy’ [15. P. 216].

Some modern philosophers of education have emphasized a universal aim of cultivating⁷ personal *autonomy*, a philosophical issue in itself. This would enable⁸ individuals to identify and aspire to personal goals in life; and not have these ‘...imposed whether by custom, parents, teachers, or religious and political leaders’ [15. P. 217]. It requires the development of knowledge and instrumental skills,

⁶ It is worth noting that S. Blackburn did not have an entry in *The Oxford Dictionary of Philosophy* [12] for ‘Education’ nor did individuals, such as the prominent English analytical philosophers of education R.S. Peters and P.H. Hirst.

⁷ See the Latin *ēducatīō*: ‘To rear, to bring up.’

⁸ Today, the word ‘empower’ would probably be used.

necessary for individuals to be aware of and realise potential options given the social world inhabited⁹. Education is thus seen philosophically as the conscious development of maturity which requires a capacity for both intellectual and economic autonomy.

The focus is less on seeking knowledge for its own sake, which egalitarians associated with privileged élites, than on providing opportunities for education to the population generally, with implications for vocation and citizenship. The aim is not *altruism* in the classical sense, but: ‘From the educator’s point of view, however, there seems every reason to bring children up to see their own good as inextricably intermeshed with others’ [15. P. 217]. From this perspective, moral education should be integral to the process not a separate aspect of the curriculum. The philosophy of education must also take political philosophy into consideration, notably ideology and the increasingly dominant role of the State, whatever its economic base.

What is a Contemporary Philosophy of Education?

Over twenty-five years ago, J.P. White concluded his essay on problems in the philosophy of education by referring to ‘...more grandiose abstract inquiries, more congenial it seems at present to the American than the British temper, on the challenges and perils of something called post-modernism’ [Ibid]. Today, it is claimed that we are in a *post-truth* era which is without consensus on what are objective standards for *truth*. It is not something new as the English essayist Francis Bacon, a pioneer of empiricism, pointed out in ‘Of Truth’ published first in 1597. [16] This has been exacerbated by the development of the Internet and social media with their challenges to what constitutes authority.¹⁰ Today, it is found more often in political and social discourse than in the natural and physical sciences, although it has affected the latter, even mathematics as recent controversy in the United States indicates.

Such trends influence perspectives on the contemporary philosophy of education, with ideology and opinion playing dominant roles, although it is argued, *pace* Bacon, that they always have done. Examples are Marxist and neo-Marxist perspectives on education (for a recent comment see [18]), critical theory with its origins in the Frankfurt School¹¹, feminism and gender, with their implications for what constitutes human nature [20], radical pedagogy with its revolutionary notion of false consciousness, notably the work of the Brazilian educator Paulo Freire [21], indigenous education, and, most recently, critical race theory with its implications for decolonising the curriculum and positive discrimination in educational

⁹ For example, the capacity of females to achieve autonomy through education has changed in a Taliban controlled Islamic Emirate.

¹⁰ F. Wheen’s *How Mumbo-Jumbo Conquered the World...* [17] is a very amusing critique of this trend.

¹¹ There is a considerable literature on this. T. Bottomore’s *The Frankfurt School* [19] is a brief introduction.

provision. The teaching of controversial subjects and their history and historiography is also affected, with the Atlantic slave trade, the Holocaust, Stalinism, and the Maoist Cultural Revolution in the People's Republic of China examples [22]. This poses problems for the concept and practice of intellectual and academic freedom as an universal value, always a core theme of the philosophy of education.

Conclusion

In short, there is now no consensus on how a coherent contemporary philosophy of education may be developed. Until the 21st-century academic philosophy of education was dominated by Anglo-American philosophy. The challenges noted above again have an Occidental origin, and other philosophical perspectives such as the Confucian [23], Orthodox [24], Islamic [25], and indigenous African should be used comparatively. The concept of *ubuntu* or human dignity is an example from the last [9; 26]. This is particularly necessary for current work in the philosophy of knowledge and education, with philosophical anthropology and comparative education potential guides.

A much earlier attempt to answer the question: 'What is a philosophy of education?' concluded that it was essential to ask respectively: 'What is an analysis of education; a metaphysics of education; and an ethics of education?' That is to clarify whatever terms are obscure; to provide an ontological theory of existence as a basis for its *actual* operation in life's practice; to provide moral justification for such practice; to show how education develops an understanding of ethical reasoning [27]. This still provides a firm basis for a coherent and defensible philosophy of education, whatever the comparative cultural setting.

A Guide to Reading

Books

- Bailey R, Barrow R, Carr D, McCarthy C, editors. *The Sage Handbook of Philosophy of Education*. London: Sage Publications; 2010.
- Barrow R, Woods R. *An Introduction to Philosophy of Education*. London, New York: Routledge; 2021.
- Curren R, editor. *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing; 2003.
- Curren R, editor. *Philosophy of Education: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishing; 2007.
- Guilherme A, Morgan WJ. *Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers*. International Studies in the Philosophy of Education. London, New York: Routledge.
- Moore TW. *Philosophy of Education: An Introduction*. London, New York: Routledge; 2010.
- Peters RS, editor. *The Concept of Education*. London, New York: Routledge; 2010.
- Pring R. *Philosophy of Educational Research*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic; 2015.
- Siegel H, editor. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, New York: Oxford University Press; 2009.

Journals

- Educational Philosophy and Theory*, Taylor and Francis: <https://www.tandfonline.com/toc/rept20/current>
- Educational Theory*, Wiley: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/17415446>
- Ethics and Education*, Taylor and Francis: <https://www.tandfonline.com/toc/ceae20/current>
- Journal of Moral Education, Taylor and Francis*: <https://www.tandfonline.com/toc/cjme20/current>
- Journal of Philosophy of Education*, Wiley: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679752>
- Studies in Philosophy and Education: An International Journal*, Springer: <https://www.springer.com/journal/11217>

References

- [1] Barrow R. *Greek and Roman Education*. London: Macmillan Education; 1976.
- [2] Wilkins AS. *Roman Education*. Cambridge: Cambridge University Press; 1914.
- [3] Curtis SJ, Boulwood MEA. *A Short History of Educational Ideas*. 5th ed. London: HarperCollins Distribution Services; 1965.
- [4] Rusk RR. *Doctrines of the Great Educators* [revised by Scotland J]. New York: St Martins Press, 1979. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16075-4>
- [5] O’Hear A. *History of the philosophy of education*. In Honderich T, editor. *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford and New York: Oxford University Press; 1995. P. 213—216.
- [6] Feuer LS. *Ideology and the Ideologists*. London: Routledge; 2010.
- [7] Ellul J. *Propaganda: The formation of men’s attitudes*. New York: Vintage Books; 1973.
- [8] Emmett ER. *Learning to Philosophize*. Harmondsworth, England: Penguin Books; 1970.
- [9] Banda D, Morgan, WJ. Folklore as an instrument of education among the Chewa people of Zambia. *International Review of Education*. 2013;59(2):197–216. <https://doi.org/10.1007/s1159-013-9353-5>
- [10] Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Chicago, London: University of Chicago Press; 2009.
- [11] Atkinson RF. *Instruction and Indoctrination*. In Archambault RD, editor. *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul; 1965.
- [12] Blackburn S. *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford, New York: Oxford University Press; 1996.
- [13] White JP. *Indoctrination*. In Peters RS, editor. *The Concept of Education*. 1967. P. 123—133.
- [14] Morgan WJ. Marxism and moral education. *Journal of Moral Education*. Special Issue, Communism, Post-Communism, and Moral Education. 2005;34(4):391–398.
- [15] White JP. Problems of the Philosophy of Education. In Honderich, T, editor. *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford, New York: Oxford University Press; 1995. P. 216—219.
- [16] Bacon F. *The Essays*. London: Penguin Books; 1985.
- [17] Wheen F. *How Mumbo-Jumbo Conquered the World: A short history of modern delusions*. London: Harper Perennial; 2004.
- [18] Harris K. *Marx, Althusser, Philosophy and Philosophy of Education: An opinion piece inspired by David Neilsen on ‘Reading Marx again’*. PESA Agora. 2021. Available from: <https://pesaagora.com/columns/marx-althusser-philosophy-and-philosophy-of-education/>
- [19] Bottomore T. *The Frankfurt School*. Chichester: Ellis Horwood; New York (N.Y): Tavistock Publications; 1984.
- [20] Noddings N. *Philosophy of Education*. 4th ed. Boulder, CO: Westview Press; 2015.
- [21] Freire P. *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Modern Classics; 2017.

- [22] Morgan WJ. *Maoist ideology and education*. In Morgan WJ, Gu Q, Li F, editors. *Handbook of Education in China*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishers; 2017. P. 43—60.
- [23] Röscher JS, editor. *Asian Studies. Confucianism and Education. Special Issue*. Ljubljana, Slovenia. 2017; V(XXI), (2). <https://doi.org/10.4312/as.2017.5.2>
- [24] Ladykowska A. The role of religious higher education in the training of teachers of Russian “orthodox culture”. *European Journal of Education*. 2012;47(1):92–103.
- [25] Nasr SH. The Islamic Philosophers' Views on Education. *Muslim Education Quarterly*. 1984;2(4):5—16.
- [26] Letseka M. In Defence of Ubuntu. *Studies in Philosophy and Education*. 2012; (31):47—60.
- [27] Price K. *What is a Philosophy of Education?* In Burns HW, Brauner CJ. *Philosophy of Education: Essays and Commentaries*. New York: The Ronald Press Company; 1962. P. 56—66.

About the author:

Morgan W. John — Honorary Professor, School of Social Sciences, and Leverhulme Emeritus Fellow, Wales Institute of Social & Economic Research & Data, Cardiff University, Wales, United Kingdom (e-mail: MorganJ74@cardiff.ac.uk).

Что такое философия образования?

В. Джон Морган ✉

Кардиффский университет,
38 Park Place, Cardiff, CF10 3BB, Wales, United Kingdom,
✉MorganJ74@cardiff.ac.uk

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, что такое философия и как она соотносится с образованием. Современные академические подходы в философии ставят под сомнение теоретическую основу конкретных аспектов знания и человеческого опыта, включая образование. Это активная, а не пассивная или описательная дисциплина. Образование определяется аналогичным образом как процесс приобретения знаний, навыков (включая сбор эмпирических данных и рассуждений на их основе), культурных норм, ценностей и убеждений. Автор статьи рассматривает развитие современной философии образования с акцентом на концептуальный анализ. Отмечается, что с философской точки зрения образование — сознательное развитие зрелости, требующее способности к интеллектуальной и экономической автономии. Рассматриваются проблемы современной философии образования, в частности, вызовы постмодернизма и постправды в мире Интернета. Определяется необходимость сравнительных философских подходов, отличных от принятых в западном мире; в качестве потенциальных альтернатив предлагаются философская антропология и сравнительное образование. Автор замечает, что, хотя в настоящее время не существует консенсуса относительно того, как может быть разработана последовательная современная философия образования, анализ концепций, метафизических рассуждений и этики все же может стать основой для последовательной и обоснованной философии образования независимо от той или иной культурной среды.

Ключевые слова: философия, образование, преподавание, обучение, познание, метафизика, этика, рассуждения

История статьи:

Статья поступила 25.09.2021

Статья принята к публикации 30.10.2021

Для цитирования: *Morgan W.J.* What is a Philosophy of Education? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 565—573. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573

Сведения об авторе:

Морган В. Джон — профессор Школы социальных наук, почетный профессор фонда Леверхьюм, Уэльский институт социально-экономических исследований, Кардиффский университет, Уэльс, Соединенное Королевство (e-mail: MorganJ74@cardiff.ac.uk).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-574-588

Научная статья / Research Article

Воспитание как образовательный результат: ценностноориентированный подход к оцениванию в системе общего образования

Е.В. Брызгалина¹✉, С.В. Станченко²

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 119991, Москва, ГСП-1, Ломоносовский проспект, д. 27, корп. 4,

²Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО),
Российская Федерация, 115162, Москва, ул. Шаболовка, д. 33,

✉evbrz@yandex.ru

Аннотация. Целью данной статьи является описание основных параметров ценностно-ориентированного подхода к оценке результатов воспитания как возможного основания методики оценивания воспитательной работы в системе общего образования. Основными методами были контент-анализ текстовых источников, кросс-референтный анализ, сравнительный анализ и гуманитарная экспертиза документов. Трактовка образования как единства обучения и воспитания для государства как ключевого субъекта образования, формирующего требования к результатам и организации процесса образования, ставит задачу оценивания личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов. Философия образования оказывается перед вызовом относительно определения целесообразности оценивания воспитательных результатов, концептуальной основы оценивания, фиксации направленности оценивания на условия воспитательной деятельности образовательных организаций и (или) на результаты, достигнутые обучающимися. Практической управленческой задачей становится выработка отношения к использованию формализованных процедур и методик оценивания воспитательных результатов. В статье предлагается ценностноориентированный подход к оцениванию результатов воспитательной работы в системе общего образования РФ на основании анализа ключевых нормативных документов российской системы образования, трактовки воспитания как процесса формирования ценностно-смысловых установок. Подход базируется на выделении трех основных групп ценностных ориентаций для построения возможной системы показателей, фиксирующих воспитательных результаты: «Ценностные ориентации, связанные с жизнью, здоровьем и безопасностью», «Ценностные ориентации социального взаимодействия», «Ценностные ориентации личностного развития». Ценности представляют собой важнейший элемент регуляции человеческого поведения, направляющий процесс определения целей и выбора средств их достижения. Ценности получают функциональный характер в ценностных ориентациях и могут служить индикаторами результатов воспитания на уровне обучающихся как

© Брызгалина Е.В., Станченко С.В., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

коллективного субъекта. Представляется невозможным выделить вклад в результаты воспитания отдельных акторов и избежать противоречий между ценностно-смысловыми установками, существующими в пространстве современной культуры. Для системы образования предметом оценивания качества воспитания как целенаправленного процесса могут быть и качество организации воспитательной работы, и результаты воспитательной работы. Результаты воспитания как проявление ценностных ориентаций в деятельности обучающихся могут быть рассмотрены на основании количественных и качественных показателей, что значимо для принятия управленческих решений разного уровня.

Ключевые слова: образование, философия образования, воспитание, результат воспитания, ценностные ориентации, управление образованием

История статья:

Статья поступила 08.08.2021

Статья принята к публикации 15.10.2021

Для цитирования: *Брызгалина Е.В., Станченко С.В.* Воспитание как образовательный результат: ценностноориентированный подход к оцениванию в системе общего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 574—588. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-574-588

Upbringing as an Educational Result: A Value-Based Approach to Assessment in the General Education System

Elena V. Bryzgalina¹✉, Sergey V. Stanchenko²

¹Lomonosov Moscow State University,
27-4, Lomonosovsky Prospekt, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation,

²Federal Institute for Evaluation of Education Quality (FIEEQ),
33 Shabolovka St., Moscow, 115162, Russian Federation,

✉evbrz@yandex.ru

Abstract. The aim of this article is to describe the basic parameters of a value-oriented approach to assessing the education results as a possible basis for the methodology for assessment of the educational work in the general system of education. The key methods we used were content analysis of text sources, cross-reference analysis, comparative analysis, and humanitarian examination of juristic documents. The interpretation of education as a unity of teaching and upbringing for the state as a key subject of education, which forms the requirements for the results and organization of the educational process, sets the task of assessing personal, subject and metasubject educational results. The philosophy of education faces a challenge regarding the determination of the expediency of assessing educational results, the conceptual basis of assessment, fixing the orientation of assessment on the conditions of educational organizations' activities, and (or) on the results achieved by students. A practical managerial task is to develop an attitude towards using formalized procedures and methods for assessing educational results. The article proposes a value-oriented approach to

assessing the educational work in the general education system of the Russian Federation based on an analysis of key regulatory documents of the Russian education system, the interpretation of upbringing as a process of forming value-semantic attitudes. The approach is based on identifying three main groups of value orientations to build a possible system of indicators that fix educational results: "Value orientations related to life, health and safety"; "Value orientations of social interaction"; "Value orientations of personal development". Values are an essential element in regulating human behavior, which guides the process of defining goals and choosing the means to achieve them. Values acquire a functional character in value orientations and can serve as indicators of education results at the level of students as a collective subject. It seems impossible to single out the contribution of individual actors to the output of education and to avoid contradictions between the value-semantic attitudes that exist in the space of modern culture. For the education system, the subject of assessing the quality of upbringing as a purposeful process can be both the quality of the organization of upbringing work and the outcomes of upbringing efforts. The results of education as a manifestation of value orientations in the activities of students can be considered based on quantitative and qualitative indicators, which is significant for making managerial decisions at different levels.

Keywords: education, philosophy of education, upbringing, the result of upbringing, value orientations, education management

Article history:

The article was submitted on 08.08.2021

The article was accepted on 15.10.2021

For citation: Bryzgalina EV, Stanchenko SV. Upbringing as an Educational Result: a Value-Based Approach to Assessment in the General Education System. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):574—588. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-574-588

Введение

Философия образования комплексно обращается к ценностным, результативным, системным, процессуальным аспектам образования, рассматривая их во взаимосвязи с онтологическими, антропологическими, гносеологическими и аксиологическими философскими проблемами. В современной России цели общего образования в единстве обучения и воспитания сформулированы в качестве ожидаемых результатов в Федеральных государственных образовательных стандартах, являющихся по сути консенсусом представлений ключевых субъектов образования. Недавние изменения, внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹, отразили запрос на укрепление воспитательной миссии системы общего образования. Введенное в Закон определение понятия «воспитание» не отменяет дискуссии о том, что именно рассматривается субъектами образования как результат воспитательной деятельности, насколько близки позиции совокупных

¹ ФЗ от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», принят ГД 22.07.2020, одобрен Советом Федерации 24.07.2020. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 29.07.2021).

субъектов образования относительно задач, направлений и форм целенаправленно организуемой в системе образования воспитательной деятельности.

С позиции государства как субъекта, организующего управление образовательной системой, значимо создание системы оценивания достигнутых в образовании результатов, которые могли бы стать основанием для эффективных управленческих воздействий на различных уровнях — от федерального до муниципального. Для образовательных организаций система оценивания может позволить соизмерять используемые методики воспитания и достигнутые результаты, дать основания для повышения эффективности воспитательной работы, выявления и распространения лучших практик. Для родительского сообщества и обучающихся более точное представление результатов воспитания позволит повысить прозрачность достигнутых результатов. Однако при наличии запроса на прозрачность целей воспитания и четкую фиксацию образовательных результатов создание системы мониторинга качества воспитания обладает высоким рискогенным потенциалом для всех субъектов образования (значительная формализация, персонализация данных, ориентация на мероприятия в ущерб комплексной работе, рейтингование образовательных организаций и т.д.). Это обуславливает необходимость взвешенного обсуждения именно на философском уровне анализа образования. Если формулировать только требования к условиям воспитания, и сводить управленческие воздействия лишь к влиянию на процессы образования без учета результативной компоненты велики риски не достичь ожидаемых целей. Прозрачная фиксация явно обозначенных результатов позволит выстроить объективную оценку качества образования, понимаемого как единство обучения и воспитания.

Ценностные ориентиры — фундамент процесса воспитания

Внимание к воспитанию ставит в центр образования человека как цель общественного развития. Взаимодействие личности и общества происходит на основании ценностей. Ценности позволяют осуществлять выбор цели деятельности, связанной с удовлетворением базовых потребностей и ранжировать по степени значимости социетальные потребности, определять приемлемость способов достижения целей. Ценности как мотивационные основания человеческой деятельности определяют взаимодействие личности и общества, фиксируют отношение человека к миру, к себе самому и другим людям, в силу чего могут быть рассмотрены в качестве результатов воспитания. Обращение к ценностям выводит вопросы воспитания за пределы системы образования на уровень общественного обсуждения и консенсуса. В силу этого оценивание воспитательных результатов образования в основной школе может быть выстроено в рамках ценностно-ориентированного подхода.

На уровне общества система традиционных российских духовно-нравственных ценностей, являющихся целью воспитания, фиксируется рядом

документов². Отметим, что в наиболее значимых для организации воспитания текстах, ключевые элементы системы ценностей приводятся без какой-либо типологизации и установления между ними субординационно-координационных связей. Государство закрепило «формирование ценностной системы» как ожидаемый результат общего образования в федеральных образовательных стандартах³. Соответственно, при оценке как качества организации воспитательной работы, так и результатов воспитательной работы может быть использован ценностно-ориентированный подход.

Научно-методологические основы ценностно-ориентированного подхода к оцениванию воспитательной работы

В современных философских дискуссиях на тему «Что такое ценности?» не сложилось общепризнанной трактовки. Можно выделить как минимум три взаимосвязанных традиции рассмотрения ценностей — историко-

² См.: Конституция Российской Федерации (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.constitution.ru> (дата обращения: 29.07.2021); «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 29.07.2021); «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Официальная публикация // Российская газета 08.06.2015 (электронный ресурс). Режим доступа: <https://tg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 29.07.2021); «Концепция Государственной национальной политики РФ на период до 2025» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения: 29.07.2021); «Основы государственной культурной политики» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 29.07.2021); «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/news/53418> (дата обращения: 29.07.2021); «Концепция внешней политики Российской Федерации» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/news/53384> (дата обращения: 29.07.2021); «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации» // Официальный сетевой ресурс Президента России (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 29.07.2021).

³ См.: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) // Официальный интернет-портал правовой информации. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 29.07.2021); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 29.07.2021); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г.). Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 29.07.2021).

антропологическую, социолого-культурологическую и философско-культурологическую.

Концептуальным научным основанием ценностно-ориентированного подхода к оценке результатов воспитания является рассмотрение ценностей как важнейшего элемента регуляции поведения в связи с потребностями. Эта позиция широко представлена в отечественной социально-философской традиции [1] и близка концепции Р. Инглхарта, относящего ценности к категории потребностей [2–4]. В трактовке М. Рокича, ценность предстает как вид устойчивого убеждения в том, что некий образ поведения и цель существования в социальном смысле предпочтительнее, чем другой [5; 6]. Ш. Шварц и У. Билски рассматривают ценности как представления о целях, которыми руководствуется человек, и как критерии, на основании которых выстраивается определенная картина мира [7; 8].

Взаимосвязанные формы существования ценностей, выделенные в рамках психологического подхода Д.А. Леонтьевым [9], придают целостность личности, поскольку фиксируют ценности в разных ипостасях: а) как идеалы, то есть как обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни, возникающие в общественном создании; б) как предметное воплощение идеалов в социально значимой деятельности личности и продуктах деятельности; в) как мотивы («модели должного»), способствующие переводу ценностных идеалов, присутствующих в общественном сознании, в структуру ценностных ориентаций личности [9]. Когнитивная и мотивационная сферы, таким образом, оказываются связанными в единство ценностными смыслами и составляют основу личностной целостности [10]. Тем самым воспитание личности непременно оказывается целенаправленным воздействием на ценностную сферу.

Применительно к результатам воспитания в системе общего образования представляется оправданным ориентироваться на процесс формирования ценностей и использовать понятия «ценностные ориентации» или «ценностно-смысловые установки», подчеркивающие процессуальный характер перевода общественных идеалов в мотивационную основу деятельности обучающегося. Понятие «ценностные ориентации личности» имеет множественные трактовки в профильной литературе: пул фиксированных установок, отличающийся селективным отношением личности к ценностям [11–13]; система обобщенных ценностных представлений [14]; сфокусированность личности на определенных ценностях, влияющих на выбор цели и средства деятельности [15; 16]; субъективное отношение личности к ценностям, выделяемым общественной системой норм [17]. Ценностные ориентации личности имеют ряд характеристик: они отличаются осознанностью, устойчивостью, положительной эмоциональной окрашенностью, разной степенью побудительности [18]. Данное обстоятельство является базой для создания методики оценивания их сформированности. В общей структуре

диспозиции личности ценностные ориентации могут быть названы тем фундаментальным элементом, через который реализуются социальные ценности [19]. Побудительная функция ценностных ориентаций выделяется в литературе как главная [20], и рассматривается как канал управления целеполаганием личности [21]. При акценте на обусловленность постановки целей структурой ценностей в литературе указывается на ряд близких по сути функций: отображение и защита идеала человека [22], определение цели деятельности, фиксация ведущих принципов жизни [23; 24]. Кроме того, ценностные ориентации существенно влияют на определение способа действия при наличии альтернативных вариантов, то есть принятие решений о способе действия детерминируется ценностями, выступающими в статусе критерия выбора из альтернатив [25; 26]. Индивидуальная структура ценностных ориентаций объясняет особенности отношений личности с окружающей действительностью, ставит человека в отношение к самому себе и к другому человеку, тем самым детерминируя особенности поведения личности [27]. Для осуществления психической регуляции деятельности индивида ценностные ориентации должны быть иерархично выстроены в соответствии с субъективными представлениями, быть маркированными индивидом как идеалы, их динамичность и темпоральность не должны вести к утрате внутренней согласованности и возникновению дисгармоничности, должна сохраняться устойчивость ценностных ориентаций в различных ситуациях выбора целей и средств деятельности [28].

В современной отечественной педагогике распространено понимание результатов воспитания с позиции ценностных ориентаций [28–30]. Выявление аксиологических индикаторов качества воспитания и их экспериментальная апробация проведена в отечественной педагогической традиции от уровня дошкольников до студентов [31; 32]. Описанное в профильной литературе разнообразие апробированных методик позволяет создать пул инструментов оценки результатов воспитания.

Итак, система ценностных ориентаций задает пул ожидаемых результатов воспитания. Это открывает возможности для обсуждения показателей и методик, по которым можно судить о том, достигнуты ли цели воспитания, не имеющих персональный характер.

Сущность ценностно-ориентированного подхода к оцениванию результатов воспитания

Результат воспитания является консолидированным проявлением усилий семьи, общества и государства: выделение вклада в результаты воспитания какого-либо отдельного агента социализации не представляется возможным. На результатах воспитания сказываются экономический, политический, культурный, технологический и цифровой контексты развития современных

детей. В условиях открытости образовательного пространства неизбежны расхождения и противоречия между ценностными установками, транслируемыми различными субъектами социализации.

Однако эти трудности не снимают задач управления целенаправленным процессом воспитания в системе образования. Важным аспектом организации любой управленческой деятельности является ориентация на объективные данные о состоянии управляемой области. Применительно к системе воспитания это означает, что для построения комплексной многоуровневой системы организации воспитательной работы в рамках системы образования - в сотрудничестве с обществом, семьями обучающихся, заинтересованными ведомствами и организациями - необходимо развивать соответствующие механизмы оценивания. Предметом оценки могут быть и качество организации воспитательной работы, то есть условия, способствующие транслированию ценностных установок, и результаты воспитательной работы на уровне коллективов.

В сравнении с оцениванием условий для осуществления воспитательной работы вопросы оценивания результатов воспитания методологически более сложны. Знания о сущности ценностей, их закреплении в документах или традициях являются лишь основой для развития готовности, исходя из ценностных предпочтений, выявлять и ранжировать потребности (как свои, так и других людей), оценивать выбор средств реализации потребностей в реальных социальных условиях и далее действовать в соответствии с ценностными ориентациями. Транслирование ценностно-смысловых установок тесно связано с эмоциональной сферой. Доказательство и рациональное обоснование важности следования ценностям не являются базой для методик воспитания: важно не столько то, знает ли школьник наименование ценностей и может ли дать их вербальную трактовку, сколько отражение ценностей в деятельности. Результаты воспитательной работы не сводимы к демонстрации внешних форм принятия социально значимых ценностных установок, поэтому результат воспитания должен рассматриваться в ценностно-ориентированном подходе как то, что находит реальное выражение в поведении. Социальные практики позволяют обучающемуся получать опыт нравственно значимого поступка, переводят содержание зафиксированных в общественном сознании и в государственных документах ценностей в план общественно значимой личной и коллективной деятельности. Знания, лежащие в основаниях ценностных ориентаций, эмоциональное их проживание, выраженное в деятельности, опыт практического ценностного выбора — это важные факторы личностного развития молодых людей, и те результаты воспитания, которые возможно зафиксировать.

Соответственно, инструментарий оценивания результатов воспитания должен фиксировать поведение обучающегося в типичных познавательных, коммуникативных, социальных практиках, соответствующих возрасту

и социальным ролям, в которых проявляется ценностная мотивационная основа. Ценностно-ориентированный подход в оценке результатов воспитания позволяет фиксировать функциональный статус ценностей, то есть их реальное функционирование как мотивационных установок деятельности. Таким образом, он базируется на доказательных результатах возрастной психологии и педагогики, минимизирует искажение результатов в зависимости от понимания учащимися «нейминга» ценностей или от нацеленности учащихся на демонстрацию ожидаемой социальной нормативности.

Ценностно-ориентированный подход позволяет рассматривать результаты воспитания интегративно, без выделения отдельных результатов по направлениям воспитания (патриотическое, нравственное, трудовое и так далее). Это оправданно в силу того, что ценностная ориентация, усвоенная в конкретных видах деятельности, проявляется как мотивационная основа и в иных областях.

Ценностно-ориентированный подход к оцениванию результатов воспитания позволяет в соответствии со структурой потребностей сгруппировать эксплицированные из ключевых документов ценностные установки как ожидаемые результаты воспитания в три блока: «Ценностные ориентации, связанные с жизнью, здоровьем и безопасностью», «Ценностные ориентации социального взаимодействия», «Ценностные ориентации личностного развития». По каждой группе ценностных установок возможно выделить показатели, связанные с типичными видами деятельности (социальными практиками), требующими от обучающегося ценностного самоопределения. Показатели, рассчитываемые на основе количественных данных статистических наблюдений, проводимых различными ведомствами и органами исполнительной власти Российской Федерации, преимущественно отражают различные проявления небезопасного поведения детей и подростков (участие несовершеннолетних в ДТП, правонарушения среди несовершеннолетних и т.п.). Показатели, рассчитываемые на основе данных качественных исследований (социологических и психологических опросов, учитывающих возрастные особенности обучающихся), позволяют фиксировать ценностные предпочтения при выборе поведения в проблемной ситуации (реальной или планируемой). Эта методика фиксирует ценностное самоопределение обучающегося при одновременной активации когнитивных способностей, регулятивных и коммуникативных навыков, при осуществлении рефлексии своего поведения и поведения другого человека. Кроме того, показатели, основанные на данных качественного опроса, позволяют оценить распространенность в исследуемой выборке респондентов как различных негативных явлений (например, буллинг), так и позитивных социальных практик (например, активное участие в работе школьного краеведческого музея). Интерпретация полученных результатов на различных уровнях (от федерального до отдельной образовательной организации) будет

фактором, влияющим на развитие образовательной среды, способствующей ценностному самоопределению и социализации, при обсуждении показателей, инструментов оценивания, обсуждения результатов с участием всех заинтересованных сторон.

Ценностно-ориентированная методология была использована в Российской Федерации при проведении национальных исследований качества образования в части оценки личностных и метапредметных результатов обучения в 2020 г. [33].

Выводы

Значимая для философии образования проблема качества образования, рассмотренного в единстве обучения и воспитания, для государства как субъекта образования, определяющего посредством образовательных стандартов требования к условиям образования и ожидаемым результатам, становится практической управленческой задачей по фиксации реально достигнутых результатов и их учету. В современной России запрос на прозрачность воспитательных целей и укрепление воспитательной функции системы образования, зафиксированный на уровне нормативных документов, актуализирует задачу поиска возможной методики оценивания воспитательной работы, в первую очередь, в системе общего образования. Трактовка ожидаемого результата воспитания как приобщения к системе ценностей выводит обсуждение вопросов качества воспитания и его оценивания в общественное пространство, требуя, чтобы содержание воспитания и методики его оценивания были предметом консенсуса семьи и школы. Высокая рискогенность формализации и бюрократизации процессов управления качеством воспитания требует взвешенного подхода и широкого обсуждения.

Список литературы

- [1] *Момджян К.Х.* О проблеме общечеловеческих ценностей // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 25—41.
- [2] *Инглхарт Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. 1997. № 4. С. 6—32.
- [3] *Инглхарт Р., Вельцель К.* Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. М. : Новое издательство, 2011.
- [4] *Инглхарт Р.* Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. М. : Мысль, 2018.
- [5] *Rokeach M.* The Nature of Human Values. New York : Free Press, 1973.
- [6] *Rokeach M.* Change and Stability in American Value Systems, 1968—1971 // The Public Opinion Quarterly. 1974. Vol. 38. P. 232—238.
- [7] *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. P. 550—562.

- [8] *Schwartz S.H.* Value priorities and behaviour: Applying a theory of integrated value systems // С. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna eds. *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Vol. 8. Hove; London : Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1996. P. 1—24.
- [9] *Леонтьев Д.А.* Развитие личностных ценностей в общественном контексте // Вестник Московского Университета. 1997. № 1. С. 15—25
- [10] *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, испр. и дополн. М. : Academia, 2009.
- [11] *Истошин И.Ю.* Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М. : Наука, 1979. С. 252—267.
- [12] *Подольская Е.А.* Ценностные ориентации // Проблема активности личности. Харьков : Издательство Харьковского университета, 1991.
- [13] *Саарнийт Ю.Р.* Проблемы измерения социально-психологической структуры ценностных ориентаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
- [14] *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Академия педагогических наук СССР. М. : Педагогика, 1980.
- [15] *Круглов Б.С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника: сборник научных трудов. М., 1983. С. 4—11.
- [16] *Жуков Ю.М.* Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 254—277.
- [17] *Борковская Е.А.* Регулятивная роль ценностных ориентаций личности в ее жизнедеятельности: автореф. дис. канд. психол. наук. Минск, 1988.
- [18] *Андреева Г.М.* Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Изд. 2-е, испр. и дополн. М. : Аспект Пресс, 2000.
- [19] *Баскакова И.Л., Кузьмина З.В.* О динамике ценностных ориентаций студентов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. № 2. С. 85—88.
- [20] *Донцов А.И.* О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. 1974. № 5. С. 67—76.
- [21] *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1978.
- [22] *Kahle L.R., Homer P.M.* A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy // *Journal of Personality*. 1988. Vol. 54. P. 638—646.
- [23] *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58. P. 550—562.
- [24] *Жуков Ю.М.* Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / под ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. М. : Наука, 1976. С. 254—277.
- [25] *Круглов Б.С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника: сборник научных трудов. М., 1983. С. 4—11.

- [26] *Каширский Д.В.* Психология личных ценностей. Барнаул : Издательство ААЭП, 2014.
- [27] *Воронцова И.С., Петрушевич А.А.* Воспитание ценностных отношений подростков в информационном пространстве // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020. №1. С. 57—61. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.39.57>
- [28] *Соловцова И.А.* Требования к содержанию духовно-нравственного воспитания: гуманитарный подход // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. № 6. С. 727—733. <https://doi.org/10.30853/ped200168>
- [29] *Андриенко О.А.* Ценностные основания построения процесса воспитания // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. № 1 (26). С. 192—195. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0901-0002>
- [30] *Анисимова Т.С., Вовк О.С.* Технология проблемного диалога в формировании ценностных ориентаций дошкольников // *Концепт*. 2019. № 5. С. 32—44. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11036>
- [31] *Пирмагомедова Э.А., Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С.* Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // *Вестник ЮУрГГПУ*. 2020. № 5 (158). С. 274—291. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.019>
- [32] *Мосиенко Л.В., Широкова Е.В., Хлызова И.В.* Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2021. № 2. С. 15—26. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-15-26>
- [33] Национальные исследования качества образования. ФИОКО, 2020—2021 гг. Режим доступа: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%202020.pdf> (дата обращения: 29.07.2021).

References

- [1] Momdzhyan KK. O probleme obshchechelovecheskikh tsennostei [On the Problem of Universal Human Values]. *Voprosy filosofii*. 2020;(3):25—41. (In Russian).
- [2] Inglehart R. Postmodern: Changing Values and Changing Societies. *Polis*. 1997;(4):6—32. (In Russian).
- [3] Inglehart R., *Vel'cel' K.* *Modernizaciya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya* [Modernization, Cultural Change and Democracy: The Sequence of Human Development]. Moscow: Mysl' publ., 2011. (In Russian).
- [4] Inglehart R. *Cultural Evolution: How Human Motivations Change and How It Changes the World*. Moscow: Mysl' publ.; 2018. (In Russian).
- [5] Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press; 1973.
- [6] Rokeach M. Change and Stability in American Value Systems, 1968—1971. *The Public Opinion Quarterly*. 1974;(38):232—238.
- [7] Schwartz SH, Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987;(53):550—562.
- [8] Schwartz SH. Value Priorities and Behaviour: Applying a Theory of Integrated Value Systems. In: Seligman C, Olson JM, Zanna MP, editors. *The Ontario symposium: Vol. 8. The psychology of values*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1996. P. 1—24.

- [9] Leont'ev DA. Razvitiye lichnostnykh cennostej v obshchestvennom kontekste [The Development of Personal Values in the Social Context]. *Vestnik Mosk. Un-ta*. 1997;(1):15—25 (In Russian).
- [10] Belinskaya EP., Tihomandrickaya OA. *Social'naya psikhologiya lichnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov*. [Social Psychology of Personality. Textbook for universities.]. Moscow: Academia publ.; 2009. (In Russian).
- [11] Istoshin IY. Cennostnye orientacii v lichnostnoj sisteme regulyacii povedeniya [Value Orientations in the Personal System of Behavior Regulation]. In: *Psichologicheskie mekhanizmy regulyacii social'nogo povedeniya*. Moscow: Nauka publ.; 1979. P. 252—267. (In Russian).
- [12] Podol'skaya EA. *Cennostnye orientacii i problema aktivnosti lichnosti [The Value Orientations and the Problem of Activity of Personality]*. Kharkiv: Kharkiv University publ.; 1991. (In Russian).
- [13] Saarnijt YR. *Problemy izmereniya social'no-psichologicheskoy struktury cennostnykh orientacij [The Problems of Measuring the Socio-psychological Structure of Value Orientations]* [dissertation abstract]. Moscow; 1982. (In Russian).
- [14] Anan'ev BG. *Izbrannye psichologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 volumes] Moscow: Pedagogika publ.; 1980. (In Russian).
- [15] Kruglov BS. Rol' cennostnykh orientacij v formirovanii lichnosti shkol'nika [The Role of Value Orientations in the Formation of the Student's Personality]. *Psichologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti shkol'nika. Sbornik nauchnykh trudov [Psychological Features of the Formation of the Student's Personality. Collection of Scientific Papers.]*. Moscow; 1983. P. 4—11. (In Russian).
- [16] Zhukov YM. Cennosti kak determinanty prinyatiya resheniya. Social'no-psichologicheskij podhod k probleme [Values as Determinants of Decision-making. Socio-psychological Approach to the Problem]. In: Shorokhova EV, Bobneva MI, editors. *Psichologicheskie problemy social'noj regulyacii povedeniya*. Moscow: Nauka publ.; 1976. P. 254—277. (In Russian).
- [17] Borkovskaya EA. *Regulyativnaya rol' cennostnykh orientacij lichnosti v ee zhiznedeyatel'nosti [The Regulatory Role of the Value Orientations of the Personality in her life]* [dissertation abstract]. Minsk; 1988. (In Russian).
- [18] Andreeva GM. *Psikhologiya social'nogo poznaniya. Ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij*. [Psychology of Social Cognition. Proc. Manual for Students of Higher Educational Institutions]. 2nd ed. Moscow: Aspekt Press publ.; 2000. (In Russian).
- [19] Baskakova IL, Kuz'mina ZV. O dinamike cennostnykh orientacij studentov [On the Dynamics of Students' Value Orientations]. *Novye issledovaniya v psichologii i vozrastnoj fiziologii*. 1971;(2):85—88. (In Russian).
- [20] Doncov AI. O cennostnykh otnosheniyakh lichnosti [On the Value Relationships of the Personality]. *Sovetskaya pedagogika*. 1974;(5):67—76. (In Russian).
- [21] Bobneva MI. *Social'nye normy i regulyaciya povedeniya*. [Social norms and regulation of behavior]. Bobneva MI, Shorokhova EV, editors. Moscow: Nauka publ.; 1978. (In Russian).
- [22] Kahle LR, Homer PM. A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality*. 1988;(54):638—646.

- [23] Schwartz SH, Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990;(58):550—562.
- [24] Zhukov YM. Cennosti kak determinanty prinyatiya resheniya. Social'no-psihologicheskij podhod k probleme [Values as Determinants of Decision-making. Socio-psychological Approach to the Problem]. In: Shorokhova EV, Bobneva MI, editors. *Psihologicheskie problemy social'noj regulyacii povedeniya*. Moscow: Nauka publ.; 1976. P. 254—277. (In Russian).
- [25] Kruglov BS. Rol' cennostnyh orientacij v formirovanii lichnosti shkol'nika [The Role of Value Orientations in the Formation of the Student's Personality]. In: *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti shkol'nika. Sbornik nauchnyh trudov [Psychological Features of the Formation of the Student's Personality. Collection of Scientific Papers.]*. Moscow; 1983. P. 4—11. (In Russian).
- [26] Kashirskij DV. *Psihologiya lichnyh cennostej [The Psychology of the Personal Values]*. Barnaul: AAEP publ.; 2014. (In Russian).
- [27] Voroncova IS, Petrusevich AA. Vospitanie cennostnyh otnoshenij podrostkov v informacionnom prostranstve [The Formation of Value Relationships of Adolescents in the Information Space]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2020;(1):57—61. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.39.57> (In Russian).
- [28] Solovcova IA. Trebovaniya k sodержaniyu duhovno-nravstvennogo vospitaniya: gumanitarnyj podhod [The Requirements for the Content of Spiritual and Moral education: The Humanitarian Approach]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020;(6):727—733. <https://doi.org/10.30853/ped200168> (In Russian).
- [29] Andrienko OA. Cennostnye osnovaniya postroeniya processa vospitaniya [The Value Foundations of the formations of the Upbringing Process]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019;1(26):192—195. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0901-0002> (In Russian).
- [30] Anisimova TS, Vovk OS. Tekhnologiya problemnogo dialoga v formirovanii cennostnyh orientacij doskol'nikov [The Technology of the Problem Dialogue in the Formation of Value Orientations of preschool children]. *Koncept*. 2019;(5):32—44. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11036> (In Russian).
- [31] Pirmagomedova EA, Gusejnov RD, Gusejnova IS. Psihologicheskie metody, priemy i diagnostika elementov formirovaniya obshchechelovecheskogo i nacional'nogo v sisteme cennostej podrostka [Psychological Methods, Techniques and Diagnostics of Elements of the Formation of the Universal and National in the Adolescent's Value System]. *Vestnik YUrGGPU*. 2020;5(158):274—291. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.019> (In Russian).
- [32] Mosienko LV, Shirokova EV, Hlyzova IV. Aksiologicheskie indikatory kachestva vospitaniya budushchego pedagoga v vuze [The Axiological Indicators of the Quality of Formation of a Future Teacher at the University]. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2021;(2):15—26. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-15-26> (In Russian).
- [33] National Studies of the Quality of Education. FIEQA, 2020-2021. [Internet] 2021. Available from: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%202020.pdf> (accessed: 29 Jul 2021). (In Russian).

Сведения об авторах:

Брызгалина Елена Владимировна — кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии образования, философский факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия (e-mail: evbrz@yandex.ru).

Станченко Сергей Владимирович — кандидат физико-математических наук, директор, федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный институт оценки качества образования», Москва, Россия (e-mail: stanch@yandex.ru).

About the authors:

Bryzgalina Elena Vladimirovna — Candidate of Science in Philosophy, Associate Professor, Head of Chair of Philosophy of Education, Lomonosov Moscow State University, Russia (e-mail: evbrz@yandex.ru).

Stanchenko Sergey Vladimirovich — Candidate of Science in Physics and Mathematics, Director of Federal Institute for Evaluation of Education Quality, (FIEEQ), Moscow, Russia (e-mail: stanch@yandex.ru).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-589-601

Research Article / Научная статья

Plutocracy, Platonism and Education in Brazil: Some Reflections on the COVID-19 Pandemic

Alexandre Anselmo Guilherme¹✉, Bruno Antonio Picoli²

¹Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS),
Ipiranga Avenue, 6681 Partenon — Porto Alegre / RS, 90619-900, Brazil,

²Federal University of Fronteira Sul,
Chapaco, SC, Brazil

✉alexandre.guilherme@pucrs.br

Abstract. *The Lancet* stated in its editorial on the 9th of May 2020 that the situation in Brazil was very problematic insofar as the COVID-19 pandemic was concerned. More than a year later, Brazil already registered more than half a million deaths from complications of COVID-19, which places it in second place in the world ranking of deaths despite having the seventh-largest population in the world. Despite this utterly tragic situation, in July 2021, almost 40% of the Brazilian population approved of the federal government's role in confronting the pandemic, and the Brazilian elites have defended openly the view that the economy was more important than individuals' lives. Given this context, in this article, we reflect on the issue of plutocracy, demonstrating its platonic authoritarian foundations, in order to understand the Brazilian elites' attitude toward the pandemic, which had no proper regard or care for the most vulnerable in society. Through this philosophical inquiry we indicate the importance of education, particularly of philosophy of education, in encouraging educationists and educational systems to reflect on problematic issues and self-reflect so as to identify possible educational deficiencies and shortcomings that created the conditions for individuals' attitudes of indifference to the victims of the pandemic and the vulnerable in society.

Keywords: plutocracy, kakistocracy, meritocracy, education, pandemic

Article history:

The article was submitted on 17.08.2021

The article was accepted on 27.10.2021

For citation: Guilherme AA, Picoli BA. Plutocracy, Platonism and Education in Brazil: Some Reflections on the COVID-19 Pandemic. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):589—601. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-589-601

Introduction

The Lancet, a leading medical science publication, published an editorial on the 9th of May 2020, warning about the situation in Brazil. It said:

© Guilherme A.A., Picoli B.A., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

"The coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic reached Latin America later than other continents. The first case recorded in Brazil was on Feb 25, 2020. But now, Brazil has the most cases and deaths in Latin America (105 222 cases and 7288 deaths as of May 4), and these are probably substantial underestimates. Even more worryingly, the doubling of the rate of deaths is estimated at only 5 days and a recent study by Imperial College (London, UK), which analysed the active transmission rate of COVID-19 in 48 countries, showed that Brazil is the country with the highest rate of transmission (R_0 of 2.81). Large cities such as São Paulo and Rio de Janeiro are the main hotspots now but there are concerns and early signs that infections are moving inland into smaller cities with inadequate provisions of intensive care beds and ventilators" [1].

This editorial was somehow prophetic, and Brazil already registers more than half a million deaths from complications of COVID-19, which places it in second place in the world ranking of deaths despite having the seventh-largest population in the world. The Dantesque scenes in some parts of the country, particularly in the city of Manaus in the north of the country, where the first and second waves claimed many lives, collapsing the public health system to the point that individuals died without the most basic — oxygen — were nothing short of tragic. Yet, the Brazilian elites campaigned very strongly against lockdowns and the closing of shops, services and industry, and so forth, advocating instead that the economy was a priority and that we could not stop the country due to a 'simple flu'. Given this context, in this article we reflect on the issue of plutocracy in contemporary Brazil, demonstrating its platonic authoritarian foundations; as a direct consequence of this, we advocating that philosophers of education (as well as academics from other fields) should redirect their criticisms from the issue of meritocracy and towards the problem of plutocracy in society. Also, through this philosophical inquiry we indicate the importance of education, particularly of philosophy of education, in encouraging educationists and educational systems to reflect on problematic issues and self-reflect so as to identify possible educational deficiencies and shortcomings that created the conditions for individuals' attitudes of indifference to the victims of the pandemic and the vulnerable in society.

Plutocracy and Pandemic

Plutocracy is neither a very common term nor is it much used within the Brazilian context. Plutocracy is the rule of the wealthy elite — the Greek words being *πλοῦτο*, (*pluto*), 'wealth' + *κράτος*, (*kratos*), 'power'. To avoid misunderstandings, we emphasize that the 'pluto' of Plutocracy is directly associated with 'plutos' or 'wealth', and 'Ploutos', 'god of wealth', and not 'Pluto' or 'Plouton', 'god of the underworld — who is a brother of Zeus, god of the heavens, and Poseidon, god of the seas. Given the similarity between Ploutos and Plouton, there may have been some historical misunderstandings, joining Ploutos and Plouton as the same god, mainly because wealth, in ancient times, always came

from the depths of the earth — gold, silver, and precious stones. Furthermore, it needs to be pointed out that Plutocracy contrasts with Democracy, the government of the people — being the combination of the Greek words δῆμος, demos, 'people' + κράτος, kratos, 'power'. The issue here is whether we, in Brazil, live in a Democracy or, rather, in a Plutocracy.

Reflections on the Plutocracy problem are not new and have affected many modern societies, which on several occasions have asked themselves about the position of their elites towards the rest of society, as well as about their lobbying and trying to influence State affairs through the use of its economic power — yet the literature on the issue of plutocracy is somehow sparse if compared to that of democracy for instance. However, it is worth noting a very interesting article entitled "Are We a Plutocracy?" (1894) published by W.D. Howells, a famous American realist writer, in *The North American Review*, the oldest literary periodical in the United States [2]. In this article, Howells questions the political situation in the United States in the late nineteenth century and comments:

"The god from whom the supremacy of the moneyed class has its modern name was said by the Greeks, who invented him, to be "blind and lame, injudicious, and mighty timorous. He is lame because large estates come slowly," they said. " He is fearful and timorous because rich men watch their estates with a great deal of fear and care." He is in lineage only a half-god or a three-quarters god at most, and some think him little better than an allegory. There are others who hold that this Plutus is the same as Pluto, who rules in Hades; but this is probably an error of those who do not understand the real nature of capital. It is no doubt through some such error that his name has hitherto been used to stigmatize, but it is not too late to ask that it should be used to characterize. At any rate, it seems to me that one may inquire without offence whether the term plutocrat will justly characterize not only all the rich people but the infinitely greater number of the poor people in this republic" [2. P. 185].

Howells continues with his argument, still comparing the situation in the United States and England, claiming that the British built affordable rented housing and that miners receive minimum wages even as commodity prices fell — in contrast to this, it was the plight of the homeless and unemployed in the United States, helpless and forgotten by the State, and by its rich elites. He further claimed that these developments in England were the effect of a sense of humanity that was not yet active in the United States and that thus the human ideal, not the economic one, is paramount in that country, England. Howells continued with an incisive question: is the economic ideal, making money, the supreme ideal in the United States? [2. P.196]. To conclude his text, Howells questions provocatively about the power of the Plutocrats, of the economic elites. He writes: "If we have a Plutocracy, it may be partly because the rich want it, but it is also infinitely more because the poor choose or allow it" [2. P.196]. Howells' questioning took place in the United States in the late nineteenth century; however, as we shall argue below, we believe that these questions still ring true in 21st century Brazil. Yet, as already mentioned,

the issue of plutocracy is not widely discussed in the literature, which tends to favour reflections on democracy.

More recently, Littler [3. P. 53] discussed the link between meritocracy, the focus of much criticism in our current times, and plutocracy. He says: "I argue that we should pay close attention to meritocracy because it has become a key ideological means by which plutocracy — or government by a wealthy elite — perpetuates itself through neoliberal culture...Meritocratic discourse...is currently being actively mobilised by members of a plutocracy to extend their own interests and power". Meritocracy has been the target of much criticism for decades by academics working in various fields and the most varied contexts (cf. [4—9]). In addition to this, it is important to note that there is a robust body of work on the issue of meritocracy and education. Michael Young's *The Rise of Meritocracy*, a dystopia published in 1958, is seminal, and coined the pejorative and demeaning term: 'meritocracy' [4]. On commenting on Michael Young's seminal work, *The Rise of Meritocracy*, Allen stated that "In *The Rise of the Meritocracy* Young argued that meritocracy would only perpetuate inequalities, and to some extent his predictions were correct" [10. P. 367]. Allen's statement was based on the fact that the inequalities in earnings are very pronounced in Britain, and this is both in comparison to its similar counterparts in Europe and to the situation thirty years before in the country. Allen continued and noted that "Young also predicted a gradual coalescence of classes along the lines of intelligence, and yet, by 2010 there remained 'deep-seated and systematic differences in economic outcomes' along lines of gender, ethnicity, social class and geographic location (National Equality Panel [NEP], 2010, p. 1)" [10. P. 367]. A recent report titled *Unequal Britain — Attitudes to Inequality after COVID-19*, by the Policy Institute, King's College London [11] confirms that inequalities continue to be a major issue in contemporary Britain (cf. [12]); the report states that "The crisis and its aftermath also give fresh impetus to the government's "levelling up" agenda and its broader "fight for fairness"...The pandemic has led to calls for the government to go further, to embrace a "Beveridge moment"...Greater action on inequality will certainly be seen by some as a logical progression from the unprecedented state intervention that's been required to weather the COVID-19 crisis" [11. P.5].

For Young, 'meritocracy' is a concept largely based on 'equality of opportunity', something that was largely embraced by Tony Blair and the British Labour Party in the 90s. However, Meredith comments that "it was more likely that the new tendency to equality of opportunity would 'end up creating a heartless meritocracy without a trace of noblesse oblige and dismissive of the needs and claims of those who failed to make the grade'. Without a fraternal critique of meritocracy, postwar society would succeed only in substituting elites" [13. P. 382]. This last point regarding the connection between 'elites' and 'meritocracy' concurs with Howells' and Littler's arguments, and in this respect, we would argue that to criticise 'meritocracy' is to miss the real target., which is plutocracy. As Littler points out, the issue of meritocracy is directly related to plutocracy, being a mere instrument

of the latter to maintain its privileges while creating the illusion of a possible situation of equity and equality [3]. That is, and we emphasise, the target of our discussions should be plutocracy and not its current instrument of action, meritocracy. Thus, there is an urgent need to direct robust academic discussions and educational action towards the implications of plutocracy in education, and society. And we would argue that this is a crucial point not only for Brazilian democracy, which currently faces major threats (e.g., tentative attacks against democratic institutions, such as the High Court and National Congress, by various factions present in society) but also for other old and modern democracies.

In connection with the above, Ribeiro commented on the problem of meritocracy in education and society [9], by referring to the work of Dubet [14]. The argument is, in short, that meritocracy would only work properly in a society in which positions are not fixed or transmitted by birth and/or social circumstances; and since this is practically impossible to happen because social and educational inequalities are inherent to society, any talk about meritocracy works as a smokescreen for the continuation of the elite's power, encouraging the lower classes to believe that they are competing in a fair social and economic game. Ribeiro writes that "Dubet (2009) exemplifies this contradiction: in these societies, access to the rare advantageous positions does not depend on transmission by inheritance or by factors related to fixed circumstances (e.g., belonging or not to a noble family)" [9. P. 1100]; that is, when socio-economic positions are not fixed at birth, then individuals must engage their own personal abilities, competing, to succeed. This means that in this sort of scenario merit will play an important role between the equality of individuals and their hierarchic position in society.

Dubet's argument is based on Rawls [15], and his argument stating the importance of the principle of equal opportunity (something that was also argued by Young [4]). Wenar comments on this principle: "fair equality of opportunity, requires that citizens with the same talents and willingness to use them have the same educational and economic opportunities regardless of whether they were born rich or poor. "In all parts of society there are to be roughly the same prospects of culture and achievement for those similarly motivated and endowed (*JF*, p. 44)" [16; 17]. And he continues:

"So, for example, if we assume that natural endowments and the willingness to use them are evenly distributed across children born into different social classes, then within any type of occupation (generally specified) we should find that roughly one quarter of people in that occupation were born into the top 25% of the income distribution, one quarter were born into the second-highest 25% of the income distribution, one quarter were born into the second-lowest 25%, and one-quarter were born into the lowest 25%. Since class of origin is a morally arbitrary fact about citizens, justice does not allow class of origin to turn into unequal opportunities for education or meaningful work" [16].

Once again, if we focus on Dubet's argument, the direct relation between meritocracy and plutocracy seems to be established, where the former is a device used by the latter (i.e. the elite) to maintain its privileges while creating the illusion of equity and equality amongst the wider population (cf. [14]). This is an extremely clever, and perhaps Machiavellian set up. Hence and once again, we emphasise that the target of our criticisms should be plutocracy and not its current instrument of action, meritocracy. Thus, there is an urgent need that philosophers of education, and academic's working in correlated areas, redirect their efforts to the issue of plutocracy in their respective societies — to continue to target the problem of meritocracy in education is to focus and attack a straw man.

Let us return to the issue of the pandemic in the Brazilian context. The concern with the economy displayed by the Brazilian elites during the pandemic seems to be related to its social, economic and political position, with "making money". This elite preached in favour of the reopening of the economy, the return of workers to factories and commerce. However, these same elites have access to a differentiated private health system, do not live-in precarious situations, and do not need to worry about providing the most basics of life, like food, for their families. In contrast to this is the working-class individual who moves and will move the economy, living in a situation of vulnerability, being exposed to the COVID-19 virus, and depending on a public health system operating at the limit of its capacity. What we see here is an elite that cares only about itself, indifferent to the rest of the population and its sufferings, incapable of putting itself into the Other's place — and as such, it can be argued that these elites display some sort of psychopathology.

The term 'psychopath' is derived from forensic psychology, and it is distinct from the classification displayed in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), which is used by psychiatrists to diagnose personality disorders (cf. [18. P.217]). According to the Hare Psychopathy Checklist (i.e. PCL; cf. [19]), and more specifically to the Hare Psychopathy Checklist — Screening Version (i.e. PCL: SV [20]), an instrument in an interview format developed to assess psychopathy, 12 items should be considered: 1. Superficial; 2. Grandiose; 3. Deceitful; 4. Lacks remorse; 5. Lacks empathy; 6. Doesn't accept responsibility; 7. Impulsive; 8. Poor behavioural controls; 9. Lacks goals; 10. Irresponsible; 11. Adolescent antisocial behaviour; 12. Adult antisocial behaviour (cf. [18. P.218]). Considering the behaviour and attitudes displayed by the Brazilian elites during the pandemic, it is possible to indicate that, if these elites were an individual, she would score highly on at least these 1. Superficial; 4. Lacks remorse; 5. Lacks empathy; 6. Doesn't accept responsibility; 7. Impulsive; 8. Poor behavioural controls; 10. Irresponsible; 11. Adolescent antisocial behaviour 12. Adult antisocial behaviour. For these elites, the sick and dead are mere numbers, they are inevitable (or necessary) casualties for the well-being of the economy, and consequently, to the prosperity of the country, and consequently to their wealth, They were anti-lockdown and anti-masks, displaying superficial and impulsive behaviour and demonstrations, some mocked

the dead displaying a complete lack of sympathy and respect for the dead and their families. The repeated defence that most people who contract COVID-19 will not suffer anything much more serious than a "little flu," with an emphasis on the diminutive, implies that those who die are not strong enough to withstand the effects of the disease. This defence is perverse because it implies contempt for the weakest and most vulnerable, as if their death were justified, acceptable, regardless of the contingent: they are just a pound of meat. Besides, in contemporary Brazil, the pandemic added forces to endemic violence, poverty, hunger and neglect. As Howells stated in the previously mentioned essay "Are We a Plutocracy?", just as the American plutocratic elite lacked human values in the late 19th century, the Brazilian economic elite lacks human values, lacks humanity, in the 21st century [2]. Corroborating this is Darcy Ribeiro, the important Brazilian anthropologist, who said in a famous interview on June 20, 1988, that Brazil has "a bad, surly, sour, mediocre, greedy ruling class that does not let the country evolve" [21].

Further, through an analysis of this situation, we can argue that there is an objectification of the Other in Brazilian society. Death, the devastation of slums, the decimation of indigenous populations, the suffering of the most vulnerable in our society is acceptable as long as the economy is saved, and the wealth of the elites is safeguarded. The Brazilian plutocratic elite does not consider the Other as an equal, as a person, a human being; but as 'someone' (or would it be a 'nobody?') who needs to keep the economy alive. Aldous Huxley's famous novel *Brave New World*, first published in 1932 in Britain, provides us with a powerful analogy of Brazilian (and other similar) societies — a small elite, the alphas, control and dominate over the other classes, with the epsilons at the bottom moving the economy and the wheels of society [22].

Platonism and Education

Hare states that "Plato can claim a preeminent place in the philosophy of education, for two reasons at least. The first is that he started the subject; the second is that he expressed with a force which has not since been surpassed a particular, seemingly authoritarian, view about it" [23. P.568] — and the name for this is Platonism. In connection with this, we note that the previous discussion on plutocracy and meritocracy may reminds us of the Platonic view of society proposed in *The Republic* [24], which divides matters of citizenship, and society, between the *aristoi* and the *pseudo-aristoi*; that is, the educated classes, the philosophers, and the pseudo-educated classes, the non-philosophers.

This contrasts with the more democratic and egalitarian Aristotelian view, fundamentally centred on the polis [25]. Ignatieff comments on these understandings that "the one defends a political, the other an economic definition of man, the one an active — participatory — conception of freedom [traditional republican and the *homos politicus*], the other a passive — acquisitive — definition of freedom [modern liberal and the *homos consumus*]; the one speaks of society as a *polis*; the other of society as a market-based association of competitive

individuals" [26. P. 54]. And White says "The Aristotelian idea of citizenship, which combines, at once, ruling and being ruled [forming a *polis*], is not, however, the only model on offer. The Platonic version of citizenship, for instance, draws a sharp distinction between rulers and ruled, or the *aristoi* and the *pseudo-aristo*" [27. P. 115].

Prima facie, plutocracy takes its lessons from the pages of Plato's *Republic*; the elites believe that they are the new *aristoi*, and that the rest of the population are the *pseudo-aristoi*. However, when originally proposed by Plato the elites were formed by philosophers, enlightened individuals who can attain knowledge of the Good, to distinguish between good and bad individuals, who can provide a righteous moral guidance to the rest of society [24]. And as Hare notes this view of the world has educational and political implications; that is, "if it is only this limited class of people that can ever attain knowledge of the Good, and if, therefore, they alone know how to tell good men from bad men (or for that matter good from bad specimens of any other class of things), the only thing we can possibly do, if we are to bring up our children to be good men, is to put the men of this gifted class (the only people who know what goodness is) in charge of the educational process; and if by 'in charge' we really mean what we say, this involves (as Plato saw) putting them in charge of the whole power structure of the state" [23. P.570]. Popper is even more critical of Plato than Hare; he states that "the Platonic 'Socrates' of the Republic' is the embodiment of an unmitigated authoritarianism...His educational aim is not the awakening of self-criticism and of critical thought in general. It is, rather, indoctrination—the moulding of minds and of souls which...are 'to become, by long habit, utterly incapable of doing anything at all independently'. And Socrates' great equalitarian and liberating idea...is replaced by a demand for an educational nopoly of the ruling class, coupled with the strictest censorship, even of oral debates" [28. P.137]. The consequences of Platonism for educational systems are substantial because as Peters notes:

"Platonism in educational philosophy stands for the elevation and privileging of the mind or intellect over the body: it stands for a host of optional metaphors that serve to dualise or bifurcate reason and emotion. Metaphors, in their application and formalisation, have become the substance of educational practice. Perhaps, the most culturally deeply embedded dualism with which educational theory and practice must come to terms is the mind/body separation. This dualism historically has developed as an instrument of 'othering': of separating boys from girls, reason from emotion..." [29. P. 404].

Thus, and since education systems are reflections of their respective societies, it is not surprising to find that the dichotomies displayed by these systems are also inherently present in society. Discrepancies concerning access to an education of quality and to higher education generating issues such as lack of insertion in the labour market as well as difficulties in identifying opportunities that could lead to social mobility. It is interesting to note here Morgan and Guilherme [30] who, commenting on Max Weber's *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*

(1904), stated that "[w]ithin this context work is not merely an economic activity, but also a spiritual duty (cf. [31. P. 2—3; 32. P. 110—111]), and this leads the successful bourgeoisie to view the unsuccessful working-class not just as economically inept (perhaps even lazy) but also as spiritually deficient" [30. P.980]. Thus, it is easy to see the dichotomies present in society, arguably a direct influence of Platonism, which in this case found its way into society through Christianity, and this is the very reason plutocratic elites would hold a contemptuous and dismissive attitude towards the masses, and the most vulnerable in their communities — the elite's answer would be simply that they are entitled to it; that is, they are entitled to hold such attitudes.

Let us return to the issue of the Brazilian plutocratic elites. The attitude of indifference displayed by the Brazilian elites seems to contrast utterly with what we have seen in other countries, as well as to Plato's philosopher elites — whether in Hare's or in Popper's account. The rhetoric in almost all nations has been to save lives, to put all the necessary resources to save the population. Many leaders described a situation of war against the virus, everything and everyone against the pandemic — for example, Emmanuel Macron in his speech of 16 March 2020 has repeatedly stated: "Nous sommes en guerre" [33]. In fact, only a handful of countries in the world questioned the current situation, and Brazil, due to its continental dimensions, becomes a unique example of inhumanity in the world, and ironically, 'the epitome of smallness'. In addition to this, given that the dead do not work and do not consume, it is illogical, irrational and uneconomical to place economic immediate issues as being more important than lives. This lack of enlightenment makes us question whether the current plutocracy in Brazil would not be mutating, just as the coronavirus mutated, and rather becoming a kakistocracy — from the Greek, *kakistos*, 'κάκιστος' (worst) + *kratos*, 'κράτος' (power) — or better said, in a government of the incapable or the ill-qualified — or perhaps, it was never enlightened and has always ill-qualified. The words of Paul Gosnold's in *A Sermon Preached at the Publique Fast the ninth day of Aug. 1644 at St. Maries*, display the earliest known use of the word Kakistocracy in the English language, and are very appropriate here. He says:

"Therefore we need not make any scruple of praying against such: against those Sanctimonious Incendiaries, who have fetched fire from heaven to set their Country in combustion, have pretended Religion to raise and maintaine a most wicked rebellion: against those Nero's, who have ripped up the wombe of the mother that bare them, and wounded the breasts that gave them sucke: against those Cannibal's who feed upon the flesh and are drunke with the bloud of their own brethren: against those Catiline's who seeke their private ends in the publicke disturbance, and have set the Kingdome on fire to rost their owne egges: against those tempests of the State, those restlesse spirits who can no longer live, then be stickling and meddling; who are stung with a perpetuall itch of changing and innovating, transforming our old Hierarchy into a new Presbytery, and this againe into a newer Independency; and our well-temperd Monarchy into a mad kinde of Kakistocracy. Good Lord!" [34].

Conclusion

It is important to make it clear that it was not the COVID-19 Pandemic that created this scenario of contempt for life and suffering. We live, unnoticed, with daily violations of the most basic human rights: to food, housing, health, education, life. Every day people die queuing up for help at the emergency room lacking equipment, every day people die in the slums at the hands of the state, its militias, state police. For 500 years, indigenous populations in Brazil have faced the threat of genocide — they still endure, but one wonders for how long. The pandemic context, on the other hand, opened up to the world the Brazilian situation. We no longer have the right to happily get on with our lives and manifest the perverse indifference to the thousands abandoned on the sidewalks. Democracy in Brazil needs to be seen as an educational problem. This means an educational system that, despite continuing teaching content, does not abdicate its task of educating, of provoking real democratic advances in society. For this we need to embrace a democratic education project, one which does not have democracy as its mere content, which reinforces its character as a myth; for this we need a democratic education project that does not engage in some sort of education for democracy, as something external to it, and which will be achieved in the end. Rather, we need an education that faces the ethical issues of democratic life directly: the dangers, for everyone, of the reduction of public spaces, of adhesion to collectives, of the denial of science, of contempt for life and indifference to the Other. Above all, we must engage in a discussion about the plutocracy that has been established in the country and face it head-on. Against all this, we only have education — philosophy of education.

Philosophy of education can be a great ally and instrument into this reflexive and self-reflexive process; Lowe has noted with regards to the field of philosophy that:

"[O]ne of the roles of metaphysics, as an intellectual discipline, is to provide a forum in which boundary disputes between other disciplines can be conducted — for instance, the dispute as to whether the subject matter of a special science, such as biology..., can properly be said to be subsumed under that of another, allegedly more 'fundamental' science, such as physics...metaphysics can occupy the interdisciplinary role just described because its central concern is with the fundamental structure of reality as whole. No special science...can have that concern, because the subject matter of every special science is identified more narrowly than this: for instance, biology is the science of living things..." [35. P.3].

Lowe is making a point about metaphysics, and about a particular field in philosophy acting as a forum for all disciplines. However, this could be expanded to encompass all philosophical fields. Philosophy of education is not just a tool to identify, develop, and explore particular issues in education; rather, it can be understood as an interdisciplinary and unbiased forum where all those concerned

with education, historians of education, psychologists of education, sociologists of education and so forth, can scrutinise issues. Thus, philosophy of education must engage with pressing issues, such as plutocracy in society and education, leading discussions and inviting other fields of human knowledge to join a properly critical and unbiased forum about this decisive societal problem (cf. [36]).

References

- [1] Editorial: COVID-19 in Brazil. *The Lancet*. 2020. P. 1461. Available from: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)31095-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31095-3/fulltext) (accessed: May 09, 2020). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31095-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31095-3)
- [2] Howells WD. Are We a Plutocracy? *The North American Review*. 1894;158(447): 185—196. Available from: <https://www.jstor.org/stable/pdf/25103277.pdf> (accessed: May 22, 2020).
- [3] Littler J. Meritocracy as plutocracy: the marketising of 'equality' within neoliberalism. *New Formations: a journal of culture/theory/politics*. 2013;(80-81):52—72.
- [4] Young M. *The Rise of the Meritocracy 1870—2033: an Essay on Education and Society*. London: Thames and Hudson; 1958.
- [5] Mijs JJB. The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*. 2016;29(1):14—34.
- [6] Goldthorpe J, Jackson M. Education-based Meritocracy: The Barriers to its Realisation. *Stato e Mercato*. 2008;(1):31—60.
- [7] Kennedy M, Power MJ. 'The Smokescreen of meritocracy': Elite Education in Ireland and the reproduction of class privilege. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2010;8(2):222—248.
- [8] Valle IR, Ruschel E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930—2000). *Revista Portuguesa de Educação*. Feb 27, 2009;22(1):179—206. (In Portuguese).
- [9] Ribeiro VM. What Principle of Justice for Basic Education? *Cadernos de Pesquisa*. Oct-Dec 2014;44(154):1094—1109.
- [10] Allen A. Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique. *British Journal of Educational Studies*. Dec 2011; 59(4):367—382.
- [11] Imperial College. *Report 21: Estimating COVID-19 cases and reproduction number in Brazil*. 2020. Available from: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/mrc-gida/2020-05-08-COVID19-Report-21.pdf> (accessed: May 16, 2020).
- [12] Duffy B, Hewlett K, Hesketh R, Benson R, Wager A. *Unequal Britain: attitudes to inequalities after Covid-19*. 2021. <https://doi.org/10.18742/pub01-043>
- [13] Meredith S. A 'society ... divisible into the blessed and the unblessed': Michael Young and Meritocracy in Postwar Britain. *The Political Quarterly*. April—June 2020;91(2):379—387.
- [14] Dubet F. Les dilemmes de la justice. In: Derouet JL, Derouet-Besson MC, editors. *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon: Peter Lang; 2009. p. 29—46. (In French).
- [15] Rawls J. Justiça como equidade: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes; 2003. (In Portuguese).
- [16] Wenar L. "John Rawls". In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2021. Available from: <https://plato.stanford.edu/entries/rawls/> (accessed: Aug 08, 2021).
- [17] Rawls J. *Justice of Fairness: A Restatement*. Kelly E, editor. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2001.

- [18] Ashcroft A. Donald Trump: Narcissist, Psychopath or Representative of the People? *Psychotherapy and Politics International*. 2016;14(3):217—222. <https://doi.org/10.1002/ppi.1395>
- [19] Hare RD. A research scale for the assessment of psychopathy in criminal populations. *Personality and Individual Differences*. 1980;(1):111—119.
- [20] Hart S, Wilson C. *Hare psychopathy checklist: Screening version*. In: Cutler BL, editor. Encyclopedia of psychology and law. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd; 2008. Vol. 2. P. 351.
- [21] Darcy Ribeiro — 20/06/1988 [video]. Roda Viva — entrevista. 1988. Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=6r7QDo9yHJk>. Accessed May 26, 2020.
- [22] Huxley A. *Brave New World*. London: Chatto & Windus; 1932.
- [23] Hare RM. Platonism in Moral Education. *Monist*. 1974;58(4):568—580. <https://doi.org/10.5840/monist197458439>
- [24] Plato [Platão]. *A República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2016.
- [25] Guilherme A. Do we have a right to education or a duty to educate ourselves? An enquiry based on Fichte's views on education. *Power and Education*. 2016;8(1):3—18.
- [26] Ignatieff S. *The myth of citizenship*. In: Beiner R, editor. *Theorizing Citizenship*. Albany: State University of New York Press; 1995. P. 53—77.
- [27] White M. Higher education and problems of citizenship formation. *Journal of Philosophy of Education*. 2013;47(1):112—127.
- [28] Popper KR. *The Open Society and Its Enemies. Vol. I. The Spell of Plato*. London: Routledge & Kegan Paul; 1945.
- [29] Peters M. Dreyfus on the Internet: Platonism, body talk and nihilism. *Educational Philosophy and Theory*. 2002;34(4):403—406.
- [30] Morgan WJ, Guilherme A. I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*. 2012;44(9):979—996.
- [31] Tawney RH. *Foreword*. In: Weber M. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London, Unwin University Books; 1968.
- [32] Weigert AJ. *Mixed Emotions: certain steps towards understanding ambivalence*. Albany: SUNY Press; 1991.
- [33] 'Nous Sommes en Guerre': Le Verbatim du Discours d'Emmanuel Macron [video, text]. *Le Monde*. Mar 16, 2020. Available from: https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/16/nous-sommes-en-guerre-retrouvez-le-discours-de-macron-pour-lutter-contre-le-coronavirus_6033314_823448.html (accessed: May 18, 2020). (In French).
- [34] Gosnold P. *A sermon preached at the publique fast the ninth day of Aug. 1644 at St. Maries, Oxford, before the honorable members of the two Houses of Parliament there assembled by Paul Gosnold ...; and published by authority*. Oxford: Printed by Henry Hall; 1644. Available from: <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A41582.0001.001?view=toc> (accessed: Aug 13, 2021).
- [35] Lowe EJ. *A Survey of Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press; 2002.
- [36] Guilherme A. *Ilan Gur-Ze'ev and Education: Pedagogies of Peace and Transformation*. London and New York: Routledge; 2020.

About the author:

Guilherme Alexandre Anselmo — Adjunct Professor, PPGedu, School of Humanities, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil (e-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br).

Picoli Bruno Antonio — Professor, Federal University of Fronteira Sul, Chapeco, Brazil (prof.brunopicoli@gmail.com).

Плутократия, платонизм и образование в Бразилии: размышления о пандемии COVID-19

А.А. Гильерме¹✉, Б.А. Пиколи²

¹Папский католический университет Риу-Гранди-ду-Сул,
Brazil, 90619-900, Partenon — Porto Alegre / RS, Ipiranga Avenue, 6681,

²Федеральный университет Фронтейра-Сул,
Chapeco, SC, Brazil,

✉alexandre.guilherme@pucsr.br

Аннотация. В редакционной статье журнала *The Lancet* («Ланцет») от 9 мая 2020 г. говорится, что ситуация с пандемией COVID-19 в Бразилии крайне сложна. Спустя год, в Бразилии было зарегистрировано более 500 тысяч смертей от пост-ковидных осложнений. Трагическая статистика ставит страну на второе место в глобальном рейтинге смертности, при этом по численности населения Бразилия — седьмая в мире. Несмотря на ужасающую ситуацию, в июле 2021 г. почти 40% населения Бразилии одобрили роль федерального правительства в противостоянии пандемии, а бразильская элита открыто отстаивала мнение, что экономика важнее жизни людей. Учитывая этот контекст, в представленной статье мы размышляем над проблемой плутократии, демонстрируя ее платонические авторитарные основы, чтобы понять отношение к пандемии бразильской элиты, не уделявшей должного внимания или заботы о наиболее уязвимых членах общества. Посредством данного философского труда мы подчеркиваем важность образования, в частности философии образования, в поощрении педагогов и образовательных систем к размышлению над проблемными вопросами и самоанализу, чтобы выявить возможные недостатки и упущения в образовании, создавшие условия для безразличного отношения людей к жертвам пандемии и уязвимым слоям общества.

Ключевые слова: плутократия, какистократия, меритократия, образование, пандемия

История статьи:

Статья поступила 17.08.2021

Статья принята к публикации 27.10.2021

Для цитирования: *Guilherme A.A., Picoli B.A. Plutocracy, Platonism and Education in Brazil: Some Reflections on the COVID-19 Pandemic // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 589—601. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-589-601*

Сведения об авторе:

Гильерме Александр Ансельмо — адъюнкт-профессор, программа постдипломного образования (PPGEdu), Школа гуманитарных наук, Папский католический университет Риу-Гранди-ду-Сул, Порту-Алегри, Бразилия (e-mail: alexandre.guilherme@pucsr.br).

Пиколи Бруно Антонио — профессор, Федеральный университет Фронтейра-Сул, Шапеко, Бразилия (e-mail: prof.brunopicoli@gmail.com).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-602-612

Research Article / Научная статья

Education and Corporeality: Contributions from the Philosophy of Sport

Ana Cristina Zimmermann✉

University of Sao Paulo (USP),
Av. Prof. Mello Moraes, 65, 05508-030, São Paulo — SP, Brazil,
✉ana.zimmermann@usp.br

Abstract. Corporeality is a subject strongly present in educational discussion nowadays. The purpose of this paper is to present an outline of issues we may address from the philosophy of sport that could foster a fruitful dialogue with the philosophy of education. It is understood that the philosophy of education can benefit from reflections on corporeality and human movement, namely from sports and games. Initially, the article introduces the philosophy of sport as a field of study that addresses reflections on human movement from sports and games. They highlight elements that are not specific to such practices and foster reflexions on different areas. Afterwards, it explores the experience of corporeality and the dialogical dimension of human movement based on Merleau-Ponty's phenomenology. Human movement indicates a unique way of being communicative. Finally, it presents some reflections on playing games as an experience that helps us think about our relationships with others and the environment. From this perspective it is possible to seek some critical features to understand education in the experience of human movement, namely from playing games, such as experience, dialogue, and expressiveness. Thoughts on human movements may reinforce the role corporeality plays in education as a collective experience and the recognition of the body's expressive potential in constructing knowledge.

Keywords: phenomenology; corporeality; human movement; philosophy of sports

Article history:

The article was submitted on 17.08.2021

The article was accepted on 22.10.2021

For citation: Zimmermann AC. Education and Corporeality: Contributions from the Philosophy of Sport. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):602—612. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-602-612

Introduction

Corporeality is a subject strongly present in educational discussion nowadays [1; 2]. The attention to the human body highlights its expressive dimension. However, the instrumentalization of educational programmes raises questions on

© Zimmermann A.C., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

human fragmentation and the absence of the bodies. Dilemmas in a high-tech society also bring to the table human corporeality and the social impact of technology on human relationships. We constantly face questions such as the ambiguity of being and having a body, being present in the moment or extending corporeality to virtual realities, submitting life to a chronological time or living time. Curiously many descriptions of the human body refer to the idea of a machine, but reports of human movement use art as a metaphor. The human body brings together the paradoxes of the world of life, and thinking of the human body in movement may help enlarge our concepts. Hence, studies on interdisciplinary investigations are extremely relevant to bring fresh perspectives [3]. This paper seeks to highlight possible contributions of the philosophy of sport to discussions about the presence of the human body and movement in education. The restrictions imposed by the COVID 19 pandemic also drew attention to elements of corporeality, the need for movement and bodily approximation in social relationships.

The French philosopher Gabriel Marcel [4] suggests that incarnation is a critical element for thinking about the being and emphasizes our engagement with the world. The French anthropologist Marcel Mauss [5] talks about "body techniques" and points out the relationship between biology and society, the culture inscribed in our corporeality. He makes great contribution focusing on the human body as a subject of interest for humanities. Merleau-Ponty [6], another French philosopher, goes beyond culture and describes the body dimension as the primary source of meaning. The philosopher suggests that the body organizes itself and recognizes itself in space through an effective engagement with the world. This inherent relationship with the world takes place through perception as something that happens by exercise. In other words, in our daily relationships, we exercise a way of listening, looking, and above all, feeling the world. Perception is thus a way of relating to beings and the presence of things. Such perspective has been present in accounts that consider perception as a central principle on educational learning considering the significant role embodiment plays in education [2]. The concern that the sensory aspects of education are under-theorized is explicit in introducing a recent special issue on the philosophy of education. Authors highlight the aesthetic dimensions of education, reminding that educational practice is always already embodied and multisensorial [7].

Assmann [8] proposes to re-enchant education emphasising the substantial value of contributions of corporeality for the educational field. He defends the idea that corporeality is the first and main radiating focus of educational criteria. Moreover, it has been emphasised that the dialogical character of our relationships is a fundamental element of learning [9]. We argue that it is possible to seek some critical features to understand education in the experience of human movement, namely from playing games, such as experience, dialogue, and expressiveness. In that sense, we suppose we have a lot to learn from our corporeality, including about the learning experience itself.

Philosophy can help to replace some questions and, by reformulating them, suggests new paths. Merleau-Ponty [6] draws attention to the fact that philosophy, and thinking, is relearning to see the world, and seeing is action, an intertwining with the world. Furthermore, the world is what we see but we need to learn how to see it. This philosophy supports thinking that is also an exercise of dialogue. Such a way of thinking suggests a reflection committed to and inspired by the world of life.

Based on Merleau-Ponty's phenomenology, we intend to explore what the experience of the human body is, and how movement can help us think about education. The purpose of this paper is to present an outline of subjects we may address from the philosophy of sport that could foster a fruitful dialogue with the philosophy of education. Initially, the text presents the philosophy of sport as a field of studies that welcomes reflections on human movement from sports and games. From that, we move to understand the relationship between corporeality and the dialogic dimension of human movement. Finally, we present some reflections on playing games as an experience that helps us think about the relationships we establish with others and the environment.

The Philosophy of Sport

The philosophy of sport is a widely recognized and instigating area that addresses sports issues as philosophical problems. Justice, equality, gender, doping, genetic enhancement, use of technology, sports disability, the meaning of victory, exposure to risk, adventure, sporting values, error, violence, competition, betrayal, fair play, rules, skills, are examples of some themes that, from the perspective of philosophy, provide subsidies for discussions and analysis. It expanded when philosophers and educators started to reflect on sport on its terms instead of as a means to achieve educational ends [10]. Modern sport philosophy became a diverse and multi-paradigmatic international discipline nowadays [11] but it is possible to find previous references on the subject of games and sport.

In ancient philosophy, it is possible to find philosophical references about the body and bodily practices such as gymnastics for instance. However, one of the first themes that call attention to deeper reflection in modern times are the games. The pioneering classic “Homo ludens” [12], first published in 1938 by the Dutch historian Johan Huizinga, dedicates an extensive reflection on play and games. Huizinga claims that it is in the game and through the games that civilization arises and develops. Another important text on the same topic is “Man, play and games” [13] first published in 1958 by Roger Callois. From a different perspective, Marcel Mauss [5] delivered a lecture for the *Société de Psychologie* on Techniques of the body, definitely bringing the human body as a theme for the humanities. In this text, first published in 1935, he invites the social sciences to look at the body, arguing that physiology and psychology are not enough to explain the human gesture, drawing attention to the cultural inscription and traditions in using the body.

Modern sport, as a complex social phenomenon, has aroused countless reflections, setting up a field for the philosophy of sport [10]. In the European and North-American framework in general, the term "sport" recalls the original link with games, recreation, entertainment, physical activity and exercise. Sport came to designate, in the current language, a wide range of bodily practices. However, modern sport is associated with characteristics such as institutionalization and universalization of rules. The word sport in a broader sense is present in many international organisations with which education dialogues, such as UNESCO.

The UN adopts a broad definition of the sport by including all forms of physical activity that contribute to physical fitness, mental well-being and social interaction, such as games, recreation, organized, informal or competitive sport, and games and indigenous sports [14]. Depending on the proposals, it has been said that the promotion of sport can favour tolerance and respect among people and empower historically disadvantaged groups and traditional communities by valuing the cultural, identity, and historical aspects of bodily manifestations. However, from a philosophical perspective, sport raises many questions in different fields, such as ethics, aesthetics, metaphysics, epistemology [15].

It is important to highlight that some authors from other traditions use the expression 'culture of movement' to refer to the diversity of manifestations instead of sport, considering the latter limiting or ethnocentric [16]. Regardless of the perspective, games and sports help us think about issues that are not specific to such practices: corporeality, engagement, conflict, dialogue, expressiveness, automatism and spontaneity, autonomy, dialogue and freedom. Games and sports bring elements that exceed their objective characteristics. The game has a creative potential that presents itself and guides its movement. It can generate its reasons and has the power to suggest rules and behaviours.

We identify a particular way of inhabiting space and time in many games and sports, exposing non-obvious possibilities that sustain every game's important, surprising character. The ability of some athletes to create space or to expand or contract time is constantly noted. It indicates a spatiality and temporality elaborated in the movement itself. The game can also suggest an apparent contradiction: facing an opponent, this one can instead expand our potential by offering the opportunity for further elaboration. All these experiences provide elements for thinking about the way we establish our relationship with the world and how we learn.

Enigmas of the Human Body

Surely, we know a lot about our body, but it is more a kind of familiarity than knowledge. We are not the sum of these parts about which we know more when we live them than when we see. We are not the body that we study in pieces, graphs, images, and concepts. Even high-tech equipment does not allow understanding our bodies completely. We know much more about our bodies when we consider our participation in the world. Our bodily condition allows us knowledge that does not depend on words to manifest itself. And taking part in any new corporeal activity

from yoga, sports, or even gardening may reveal something about our body that we did not suspect. We always discover some muscles that we did not know we had after any new section. Moreover, in a long term, we find out potentialities and limitations.

Our experience with our own body is entirely different from a surgeon's knowledge of the human body. The understanding we have is associated with a lived body, while the physiologist is related to an objective body. Knowing our own body is not only to identify neurophysiological correlates, biological patterns or psychological characters. Our living body is related to our existential condition.

However, we do not know exactly what we know about ourselves. Polanyi's concept of 'tacit knowledge' suggests that "we can know more than we can tell" [17. P. 4]. Our corporeal condition carries with it a wisdom that is not fully controlled by reasoning. According to Polanyi, we understand the joint meaning of things not by looking at, but by dwelling in them [17]. According to Gabriel Marcel, the incarnation is the situation of a being that is opaque to itself. For him, human corporeality carries the mystery of being and having. "Of this body, I can neither say that it is I, nor that it is not I, nor that it is for me (object)." [4. P. 11—12]. While alive, our body is much more conscious about itself than what we think about it. We do not need to command or interpret signs to deal with the world in everyday life. We organise ourselves in space and time. On the other hand, we can also think about the instrumentality of our body, but not as an ordinary object. For Merleau-Ponty, our corporeality is the starting point for all our qualities, "it is that by which there are objects" [6. P. 104].

The ambiguity we live with our body allows us to live in a perceptive world that is also ambiguous. For exemplifying this question, Merleau-Ponty reminds the experience of the strangeness of touching our own hands, for instance: which one is touching and which one is being touched? However, it is not enough to say, "I am my body," to clarify our insertion in the world. I do not say me and my body, and I cannot think of myself as distinct, and even, so I say: this is my body. This confusing relationship with our corporeality is the starting point for Gabriel Marcel to think about our relationship with the world. Our body belongs and does not belong to us, which allows us to question what sense and limits we are the masters of our life.

By studying perception, Merleau-Ponty investigates our connection, or affinity, with the world. Perception does not come from things, from beings, nor is it the result of an intimate elaboration; it takes place in the world. It is our experience of participating in the world. Considering the identification between visible and invisible, Merleau-Ponty [6] points out that one cannot be a seer without being visible. We cannot be strangers to the world. This *adherence*, according to Marcel or *intertwining* according to Merleau-Ponty, express our relationship with the world. This power to see and be seen, or even to perceive oneself being perceived, indicates a unique movement of belonging to the world. This movement allows our activity to be similarly a kind of passivity [6]. It helps understanding the notion of experience.

We do not just address or receive the world; we are confusedly entwined with it. We have the privilege of an unstable position, guaranteed by our corporeality. We are both required and guided by certain flows of events, as we can also invest objects and other beings with our projects. Our action in the world is not just a reaction to signals or stimuli, a historical determinism or a psychological reaction. It is in the world that we perceive our body, but in the same way, we perceive the world because our body reveals it as a possibility. We, therefore, recognise our potential anchored in this body-world intertwining. It is a constant movement, such as inspiration and expiration. Human body is neither object nor subject. The same ambiguity, which is present in our body, can be expanded to our movements: I can say that I move myself, but also I can state that I do not know where some movement came from. It is necessary to consider the human body in relation to the world as a happening. This understanding of our corporeality has powerful consequences to think about the relationships we established in education.

The body is the presentation of a subject who does not need to represent himself to exist. It is an "operating I", an "I can" invested in the action [6]. This experience of the body takes place in relation, and every relation is or suggests movement. It is important to remember that for us, in our daily lives, there is no movement "in-itself", just as there is no "body-in-itself". There are men and women who play, dance, fight, express desires, and so much more. Every movement is immersed in meanings, senses, history and future. This movement speaks for us, a speech that is always original. The body shows us the presence of a past, moving, in turn, reveals the presence of expression, a dialogue with the world, which allows the body another actuality. Thus, we elaborate a history that is also collective, based on a past that assists us and does not necessarily determine our actions but goes towards them. The body is our way of being in the world, origin and condition of possibility of wisdom, knowledge, speech, or any form of human expression.

Bodies in movement: dialogue with the world

Human movement is an experience as primordial as our existence, about which we know as much as we know about our bodies. The wisdom provided by our body in movement is not limited to its representation. Biomechanical formulae or even models are not enough to describe our experience. Just as body parts are not separated elements added to form a whole, our movements are not a linear sequence of steps or consequences of a particular story or context. Instead, our movement indicates a unique way of being communicative; our gesture defines our position as a being-in-the-world. Furthermore, we can think about the way we live space and time from the experience of playing games.

Human movement cannot be completely reduced to figures and points, as they are devoid of horizon and intentionality. For the player in action, the field is not an 'object' but an invitation to a certain mode of action, as Merleau-Ponty suggested [6]. The field is not the objective space but the lived space, the space we embody and to which we assign meanings. Merleau-Ponty [6] distinguishes between

spatiality of position and spatiality of situation. The first is the abstract space, and the second is the lived space, guided by our own body experience. When we move, we elaborate a spatiality based on our bodily experience. For instance, a running race in a game is different from running to catch a bus, even if it's the same distance. This question refers to the intertwining body-world suggested by Merleau-Ponty.

The example of playing a game also converts the notion of linear time by presenting a temporality that is elaborated in movement. We easily recognise how different it is from chronological time. Playing elaborates the experience of time itself. It brings a temporality in which minutes and seconds sometimes unfold or contract, following the vitality of the game itself. If for the clock, one minute will always have the exact measurement, and in that sense, it will always be the same; in the lived world, every minute is unique. In a game situation, for example, what often determines success is not necessarily "the faster, the better", but finding a rhythm that allows us to respond to opportunities at the right moment, which in turn is associated with letting be carried by a flow that gives precision to the movement. It is consistently mentioned the experience of feeling present during a game. The present is this horizon of coexistence between a requested past and a future that already presents itself. Playing, for example, elaborates the experience of time itself. This notion of temporality helps us recognise our human condition, which is not an objective body, but a body that inhabits space and time and thus reconfigures them [6].

If our body individualises us according to our projects, on the other hand, these projects take place in a world of relationships. I can say that specific projects are mine, as they are incarnated in the way of being, but I cannot say that only I participate in them as an isolated entity. Paradoxically, it is our relationships that allow the elaboration of individuality. So the experience of myself that I have is coextensive with my experience of the Other. Consequently, the corporeality of the other is a factor present in my existence. I reach the projects of my lived body through a continuous encounter with other corporealities. This other corporeality can be faced as an obstacle or an instrument and the occasion for authentic dialogue and mutual realisation. We have an encounter, so this project is not free of confrontation because the other has the same power as me. The conflict participates in the elaboration of a dialogue. Besides, we can face the other of ourselves, which announces our unfinished condition, and the ability for learning and changing.

Learning requires a change of position, and it is necessary to put ourselves in motion. It means looking for answers to questions that our cultural horizon cannot handle, which requires creation. We learn with a body open to a horizon of possibilities, from an intelligence that is also incorporated. It is necessary to share a kind of passivity that occurs, at the same time, through participation. Learning is about putting oneself in the direction of a question or a provocation. This shift towards the world manifests learning in the face of alterity that positions us as expressive beings. The notion of experience includes openness, availability, and receptivity to the other.

It is interesting to note that sensitive experience, necessary for any otherness relationship, is close to what traditional communities have struggled to preserve. Therefore, this perspective is not a novelty discovered by Western philosophy, as Irobi [18] points out when he states that the African tradition, with music, dances, songs, and performances, was transmitted from generation to generation and conveyed through intelligence of the human body. Furthermore, the corporal dimension has been central in many other cultures, including Afro-Brazilians and indigenous ones. In these cultures, orality and corporeality are fundamental in the process of developing knowledge.

Every movement, spontaneous or voluntary, everyday or unusual, sporting or not; in each form of presentation, we are weaving a story, sustaining a past, or creating new directions. History inscribed in the human body, more than that, is written in movement.

From playing games to dialogue

Games are present in all cultures, in different formats, but it is always an invitation and provocation. It is a socio-cultural phenomenon with deep meanings, and beyond a cultural perspective, it exposes desires and potencies. Huizinga [12] suggests that the play is a cultural element and older than the culture itself. The author describes playing games as an autotelic activity guided by rules freely accepted within the limits of space and time, under an atmosphere of tension, joy and awareness that it is different from everyday life. However, beyond the cultural dimension, the plays and games help us live with an incompleteness, constantly demanding a posture, above all corporal, elaborated in our gestures.

Playing games reveal a motricity that presents itself in a dialogic way. To play, we displace our corporeality towards the game, but we also allow ourselves to be led by the flow of movements [19]. Thus, this experience will enable us to explore this movement of perceiving oneself as a subject and feeling oneself conducted. The game's provocations guide our gestures, requesting references from the past and suggesting new elaborations. This challenge reveals belonging to an intercorporeal community that promotes dialogue and provokes engagement.

We see that it is possible to use different examples from sports and games to exemplify the intense relationship with the world through perception. Dialogue elaborated with the world requires participation that exceeds the own being. It requires expression.

Sportive or artistic movements exemplify the capacity of a body to manifest itself as unconstrained. Flow is associated with a mobility that is not imposed, but "it unfolds as if it were an expansion of its centre" [20. P. 59]. Many are the situations in dance or sports where the movement emerges at that moment, and the dancer follows a flow. What we see is not the execution of steps after steps but a unity movement. In this case, the dancer becomes the movement; she "is the miraculous forgetting of her knowledge of dance" [20. P. 66]. The movement

inhabits the dancer's body. It seems that something happens without authorship. The player feels the movement that comes as the expression of himself. This movement is the elaboration of the expression. We recognise at these moments our participation in a flow of movement that is not a private one. It is a shared experience, a happening, a dialogue [20]. We need to allow ourselves to live the situation to establish a dialogue. In these situations, we discover that we are not always the subjects or merely objects, but that we can live a kind of teaching passivity. This experience reminds our dialogical condition and the necessity of the other for our elaborations.

The future requires our habits, but these habits are open to something new. Our habits are brought up to date and given new historicity, in other words, expression [6]. Such expression does not present something that we already have 'inside' ourselves but is a re-elaboration; it demands creation afresh. For this to happen, it is necessary to allow that the flow discloses another corporeality, and the expression organises the body by itself.

When playing, it is necessary openness to the game and full attention to the connection with the environment and with other beings. We have to be present. Presence is related to the possibility of discovering oneself as an experience. This exposure implies risk and vulnerability. This commitment that teaches us to play also invites us to rethink relationships. Every game is a form of intense coexistence with the environment, with other beings, with culture, with yourself and possible others of yourself. Thus, we are absorbed by the dynamics of relationships and provoked to present the best we can be through our dialogical condition.

Conclusion

The human body still surprises science, opens up fields, motivates philosophy and shows that there are always new questions to explore. Our intertwining with the other in the world allows us a special kind of participation that is not explained by objective data. Human movement plays with temporality and spatiality, and like music, speaks for itself.

Our bodies in movement celebrate our dialogue with the world. Human movement aggregates tradition and freshness, technique and expression, science and poetry. Recognising this ambiguity could empower a being with no shame of its corporeality, giving a chance to a wisdom that presents itself not only when we express opinions but mainly when we become gestures. Our movement in the world teaches us that we share a world that reveals the possibility of a dialogue. Learning is not just about respecting models or the ignorance of a tradition, but above all, searching for movement. In this dialogue, we confront a difference that demands creation and positions us in the world as expressive beings. Thoughts on human movements, such as playing games, may reinforce the role corporeality plays in education as a collective experience and the recognition of the body's expressive potential in constructing knowledge.

References

- [1] O’Loughlin M. Paying attention to bodies in education: theoretical resources and practical suggestions. *Educational Philosophy and Theory*. 1998;30(3):474—487.
- [2] Stolz SA. Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2015; 47(5):275—297.
- [3] Selchenok AK, Berest VA. Corporeality and the self: dissolving borders with technology. *RUDN Journal of Philosophy*. 2019;23(3):302—311.
- [4] Marcel G. *Being and having*. Reino Unido, Read Books; 2007.
- [5] Mauss M. *Sociology and Psychology: Essays by Marcel Mauss*. [Trans. Brewster B]. London: Routledge and Kegan Paul; 1979. P. 95—135.
- [6] Merleau-Ponty M. *Phenomenology of perception*. London: Routledge; 2002 (1962).
- [7] Todd S, Hoveid MH, Langmann E. Educating the Senses: Explorations in Aesthetics, Embodiment and Sensory Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*. 2021;(40):243—248. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09776-7>
- [8] Assmann H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep; 1995.
- [9] Buber M. *Between man and man*. London: Routledge; 2002 (1947).
- [10] Torres CR. *The Bloomsbury Companion to the Philosophy of Sport*. London, Bloomsbury Publishing; 2014.
- [11] Breivik G. From ‘philosophy of sport’ to ‘philosophies of sports’? History, identity and diversification of sport philosophy. *Journal of the Philosophy of Sport*. 2019;46(3):301—320. <https://doi.org/10.1080/00948705.2019.1660882>
- [12] Huizinga J. *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul; 1949.
- [13] Caillois R. *Man, play and games*. New York: The Free Press of Glencoe; 1961.
- [14] UN. United Nations. *Sport for Development and Peace: Towards Achieving the Millennium Development Goals*. Report from the United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace. New York: UN; 2003.
- [15] Zimmermann AC, Morgan WJ. Play, Sport, and Dialogue as Pathways to Peace? *Peace Review*. 2020;32(4):434—440. <https://doi.org/10.1080/10402659.2020.1921396>
- [16] Renon R. *Safeguarding Ludodiversity: The Role of a Sport Museum in the Promotion and Protection of Movement Culture*. In: Saura SC, Zimmermann AC, editors. *Traditional Games*. São Paulo: Editora Laços; 2016. P. 159—194.
- [17] Polanyi M. *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul; 1966.
- [18] Irobi E. O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. *Projeto História*. 2012;(44):273—293.
- [19] Zimmermann AC, Morgan WJ. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. *Sport, Ethics and Philosophy*. 2011;5(1):46—62. <https://doi.org/10.1080/17511321.2010.511250>
- [20] Badiou A. *Handbook of inaesthetics*. Stanford, California: Stanford University Press; 2005.

About the author:

Zimmermann Ana Cristina — Assistant Professor, University of Sao Paulo, São Paulo, Brazil (e-mail: ana.zimmermann@usp.br).

Образование и телесность: вклад философии спорта

А.К. Циммерманн✉

Университет Сан-Паулу,
Brazil, São Paulo — SP, 05508-030, Av. Prof. Mello Moraes, 65,
✉ana.zimmermann@usp.br

Аннотация. Тематика телесности активно обсуждается в образовании. Автор задается целью очертить круг вопросов, которые могут быть рассмотрены в философии спорта, и которые могли бы способствовать плодотворному диалогу с философией образования. Отмечается, что философия образования может извлечь пользу из размышлений о телесности и человеческом движении, а именно из областей спорта и игр. В статье представлена философия спорта как область исследований, в которой рассматривается проблематика человеческих движений в спорте и играх. Выделяются элементы, которые не являются специфическими для указанных практик, и способствуют рефлексии по разным направлениям. Исследуется опыт телесности и диалогическое измерение человеческого движения на основе феноменологии М. Мерло-Понти; движение указывает на уникальный способ быть коммуникативным. В заключение автор рассматривает некоторые размышления об играх как опыте, который помогает задуматься об отношениях с другими людьми и окружающей средой. С данной точки зрения возможно определить ряд характеристик, значимых для понимания образования в сфере человеческого движения и игр, таких как опыт, диалог и выразительность. Размышления о человеческих движениях способны усилить роль телесности в образовании как коллективного опыта и признание выразительного потенциала тела в построении знаний.

Ключевые слова: феноменология, телесность, движение человека, философия спорта

История статьи:

Статья поступила 17.08.2021

Статья принята к публикации 22.10.2021

Для цитирования *Zimmermann A.C. Education and Corporeality: Contributions from the Philosophy of Sport // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 602—612. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-602-612*

Сведения об авторе:

Циммерманн Ана Кристина — доцент, Университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия (e-mail: ana.zimmermann@usp.br).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-613-625

Research Article / Научная статья

Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong

Benjamin Tak Yuen Chan✉

Hong Kong Metropolitan University,
11/F, Tower 2, Kowloon Commerce Centre, 51-53 Kwai Cheong Road,
Kwai Chung, NT, Hong Kong,
✉btychan@hkmu.edu.hk

Abstract. The practice of adult learning and education (ALE) in Hong Kong is lesser known to the wider community of ALE practitioners due to lack of exchanges with international peers. There is a small community of full-time ALE practitioners working mainly in university continuing education schools but a larger body of uncharacterised or alternative practitioners can also be found. Essentially, both types of practitioners are conservative in their outlook and they adopt strategies that align with market needs and priorities set by public funders. Under the backdrop of neoliberalism which has harmonised ALE practice worldwide, a dominant form of individualised learning makes it difficult to promote group learning for societal advancement. ALE practitioners in Hong Kong are no exception to this influence and have been found to profess philosophical orientations favouring the behaviourist/narrowed progressivist notions of learner empowerment for economic and personal gains. Given recent worldwide renewed enthusiasm in making ALE responsive to societal issues, this paper examines the options and learning areas that ALE practitioners in Hong Kong can make their contributions to, such as: health advocacy, climate justice, and media literacy. Through engaging in these aspects of work, practitioners will have to incorporate methods of facilitating group learning in formal and non-formal ALE programmes and courses. An embrace by practitioners of the original notion of progressivist philosophy in adult education may emerge as one of the outcomes to make ALE practice inclusive, relevant and socially responsible. Even with the ongoing COVID-19 health crisis, it is deemed even more pressing to pursue a balanced practice approach that can take care of individual's skills transformation for post-COVID economy as well as developing human bonds that would help to make society progressive as a countercheck to neoliberal-inspired individualistic adult learning.

Keywords: Adult education, adult learning and education, values, Hong Kong, lifelong learning, philosophy of education

Article history:

The article was submitted on 12.08.2021

The article was accepted on 16.10.2021

© Chan B.T.Y., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

For citation: Chan BTY. Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):613—625. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-613-625

Introduction

Adult learning and education (ALE) has traditionally been a loosely defined field of work staffed by practitioners who are guided less by formal theory than by situational reactions that require both experience and insights to perform their daily work and respond to exigencies. Nonetheless, theorisations about practice have been undertaken which give rise to philosophical positions about the purposes of ALE in preserving the status quo or creating new social order, the focus of learning for self-improvement or social good, the role of adult educators as directors or catalysts of learning, how to determine the contents of learning, and approaches to adopt for teaching and programme planning. Notable amongst the frameworks developed to understand ALE practice in the 1970s to 1990s is that of Elias and Merriam [1] which listed out five main philosophical traditions: liberal, behaviourist, progressive, humanistic, radical; and to which was added two more, analytic and postmodern, after the turn of the millennium. Conceptualising about the philosophy of ALE practice and clarifying about practitioner's values and belief have been active topics pursued by graduate students and academic researchers alike, where work on the latter was facilitated by the influential Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI) developed by Zinn [2]. This research trend has since changed and very few published studies have been found on values of ALE practice in recent years.

At the level of practice-oriented discourse, a number of articles written by long time scholars, practitioners and policy advocates of adult learning have called for a renewed search of meaning for ALE practice in contemporary times. Reflecting on his long period of association with the field, Knox [3] specifically highlights the importance of employing a global perspective to inform local practice. He also calls for the importation of multiple views from personal, organisational, policy and associational levels to arrive at a collective vision and praxis to advance the field. Whilst noting the current worldwide state of affairs has reached the stage of confronting the "wicked problems", Sork [4] urges adult educators to drop their reactive stance in favour of adopting assertive, activist and global-oriented approaches to help solve common problems facing humanity across a myriad of environmental, social, cultural, political and economic issues. As adult education has been relied upon for building networks to support learners, Verheyen [5] reminds adult educators that the roles they take must not be limited to teaching new skills but should extend to the maintenance of social contacts and reduction of isolation risk during the new Coronavirus pandemic. According to her, this is a measure of how adult learning can help communities ride through the pandemic and which is complementary to the developmental function of ALE in societies during normal times.

A commonality that runs through the renewed practice-oriented discourse is that ALE as a field of practice must make itself useful to the target audience. This has direct implications on how practitioners choose to structure the way they carry out their practice. Clearly, it is pressing now more than ever before to clarify what adult educators believe in when they conduct their programme development and teaching. Chan [6] suggests that practitioner's values and their practice-related orientations have structuring properties on the adult and continuing education field. Amidst the soul-searching that has taken place worldwide in the field of ALE, as exemplified in the recent formation of "*The we-are-ale campaign*"¹ by a global alliance of major ALE players, Hong Kong remains under the radar. This paper examines why Hong Kong is such an anomaly and it seeks to find ways for adult educators to move closer to the international ALE practice community. The call to action is considered timely in view of the forthcoming Seventh International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII) to be held under the auspices of the UNESCO in 2022². This duodecennial event can provide the chance to promote dialogue with missing regional actors such as Hong Kong. Essentially, an international exchange of ideas on ALE practice is naturally an interrogation of each other's values in ALE practice with potential for catalysing useful changes.

Theoretical Perspectives on ALE Practice

The predominant discourse that has influenced ALE practice around the world is neoliberalism. Neoliberalism is a political philosophy whose agenda is to transfer power from the government to the market and in the process promoting policy approaches based on decentralisation, privatisation and individualisation. The effect of neoliberalism on educational policymaking serves to advance a form of educational process that is aimed at creating a knowledge economy for the training of knowledge workers. Its outcomes can thus be defined by the objectification of the subject as a 'commodified self' marketable to the needs of the economy [7]. In relation to adult education, neoliberalism has shifted the field in three main directions to affect its funding (user pays), content (skills for work) and outcome (credentialed and individualised learning). The change is associated with a redefinition of socially responsive broad-based adult education to lifelong learning for economic ends [8]. Because neoliberalist-influenced lifelong learning has been advanced at the global level by no less than four international bodies (UNESCO, OECD, EU, World Bank) and spread through policy borrowing between countries, there is hardly any educational system that is left untouched by this dominant trend in policy thinking. Educationists in Hong Kong generally agree that the school system and higher education have been transformed by neoliberal influences that are incorporated into the educational reform and higher

¹ See the 'we-are-ale campaign' at: <https://www.we-are-ale.org/the-ale-campaign/>

² See UNESCO CONFINTEA VII at: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/seventh-international-conference-adult-education-confintea-vii>

education governance and management practices [9; 10]. Very little though has been written about its impact on adult education and lifelong learning in Hong Kong.

The operationalisation of neoliberal-informed policies on adult education affects both the learner and the practitioner. This is mediated through institutions that deliver adult learning programmes. In countries with a democratic tradition in adult learning such as Sweden, institutions like folk high schools provide space for collective learning about democracy and they serve to temper individualisation tendencies that would attempt to remould learners as neoliberal subjects [11]. Under the neoliberal discourse is an assumption about a hyper-individualised learner but this dichotomy between individual autonomy and social engagement has been found to be more complex than thought where even the purest form of self-help learning undertaken by individuals alone would contain elements of social engagement in it [12]. Thus said, it would not yet be a vain effort to pursue group-based learning under a climate of neo-liberal influenced learning which has dominated the centre-stage of ALE worldwide.

At the practitioner level, the practice of adult education under a neoliberal regime faces a constant struggle between meeting socially-oriented goals and an individual instrumentalist objective. Bowl [8] suggests that practitioners are influenced by the prevailing external environment, their own values and the expectations placed on them by the institution they work for. She found that practitioners are guided more by their personal experience than theory, which may include an assessment of how much maneuverability they have in their work and the future outlook before they decide on which line to tow — resistance or accommodation. Three kinds of strategic responses are normally adopted: wait and see; leveraging on funding from government, philanthropy, corporates; advocacy and campaigning. The last strategy moves adult education closer to community education which has been struggling to accommodate its original commitment to equality and justice as against a more recent but now fashionable business-led principles and co-optation by the state. Fitzsimons [13] asserts that under current realities, community education that aims to support personal wellbeing and development is insufficient but must be politically cognisant of the external milieu. She draws attention to the fact that community educators must act in a smart way to underline the "the need to be more strategic in relationships with the state, the need to network, the need to be more political and the need to showcase the work of community education". Both McLean [12] and Fitzsimons [13] who approached the matter from different angles (the learner and the practitioner) — have arrived at the conclusion that a humanistic form of adult and community education that focus solely on the individual is impossible and inadequate in current times.

Past and Present of Hong Kong ALE

Hong Kong once had a burgeoning adult education sector in the 1960s which lasted into the early 1990s [14]. Although it had always taken a narrow focus on vocational training for employment and remedial adult education for obtaining a formal school leaving qualification, this has not deterred local adult educators from working with their overseas peers for professional exchanges and collaborative programme provisions. As such, Hong Kong delegates were present at the CONFINTEA III (Tokyo) in 1972 and they were also involved in the initiative of the International Council on Adult Education (ICAE) to research Chinese adult education in the mid-1980s. The 2nd International Conference on Adult Education Research and its Journal was held in 1997, which happened to be the last major event related to ALE hosted by Hong Kong.

On collaborative programmes for training adult educators and lifelong learning practitioners, there had been a succession of institutions that came to Hong Kong, including the University of British Columbia, the University of Surrey, and the last one was the University of Nottingham. Hong Kong's homegrown training programme, the Graduate Diploma in Adult Education and Training (which was predated by a Certificate and a Diploma), offered by the University of Hong Kong's School of Professional and Continuing Education (HKU SPACE), morphed into the Postgraduate Diploma in Adult Training and Vocational Education and this programme currently has a sole focus on training and development for corporate trainers and vocational educators.

The HKU SPACE sponsored International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning (ISSN:1997-1034) led a worthwhile decade-long existence but ceased to be published from 2016. Hong Kong's isolation from the wider context of discussions going on in adult learning and lifelong education was partly due to its lack of embrace within the UNESCO framework, unlike its neighbour Macao which became an associate member of this international body in 1995 whilst under Portuguese rule. Another reason for the absence of an international dimension of practice in Hong Kong ALE can be attributed to educational policymaking priorities that overlooked this domain of educational practice. In fact, a similar phenomenon can be found in advanced city-state economies in the Asian region like Singapore which although being a full member of UNESCO had all along not taken part in global surveys of ALE, including the last round of the Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 4) in 2019.

Throughout its development since British colonial days, Hong Kong's adult education, university extra-mural studies and successive continuing and professional education, bore no relations to any of the traditions familiar to adult educators worldwide, e.g. liberal adult education, folkbildung, folk high school, study circle, community education. Hong Kong's ALE is also characterised by formal learning that occurs in institutional settings with negligible elements of non-formal community-based learning courses. In their scoping study about the state of lifelong learning provisions in Hong Kong, Douglas and Adamson [15] found that

Hong Kong's self-funded model has a much lower participation rate in continuing education for employment than other developed OECD economies. Learning for health and wellbeing is not as critical as in developing countries and learning for social, civic and community life is subsumed within participations in volunteering for NGOs and government auxiliary services.

ALE practitioner community in Hong Kong

As ALE continues to operate in Hong Kong although on a reduced scale, why are practitioners not calling and considering themselves adult educators? The answer is not as straightforward in seeing the field to be of diminished importance but rather with their lack of realisation about doing work that actually falls under the scope of ALE. Since the official policy discourse has accorded no place for adult education, practitioners would tend to identify their practice with the closest educational area that they could identify with. For example, those who deliver courses for non-traditional learners (e.g. elderly academy) would count themselves as teachers of non-formal interest courses whilst those who teach in remedial education would align themselves with secondary education. The same could be expected of those teaching in retraining courses who would likely identify themselves with corporate training and technical and vocational education. In the absence of a defined professional space and no dedicated programme that teaches adult learning theory and teaching methods, the small number of practitioners employed in full-time posts in ALE had become incognito.

Ironically, outside of formal education, a lot of people are also involved in one way or another with the practice of ALE which includes learning in their working agendas. The arena of social policy making that has been implementing policy objectives through various designated funding schemes to serve community needs is one such prominent unconventional context where alternative adult educators can be found in Hong Kong. Since the political transition in 1997, the Hong Kong Special Administrative Region Government has followed an incremental policymaking approach aimed at preserving the extant power structure in society whilst attempting to address evolving societal demands. Hence, there are no shortages of designated funding schemes created to support projects to build social capital (e.g. Community Investment and Inclusion Fund), to combat poverty and address social exclusion (e.g. Social Innovation and Entrepreneurship Development Fund), to promote diversity and social inclusion (e.g. Community Involvement Broadcasting Fund), to name just a few. Since many of the projects selected for funding are activity-based and embedded with educational, training and community-oriented methods of engagement, project team members would have to simultaneously act as adult educators and brokers of community participants' interest when they lead in this kind of project. Interestingly, what this has given rise to is a new kind of adult educator, who again would not normally consider themselves to be doing ALE work but might cite a more commonly understood functional role such as community organiser, social advocate, social entrepreneur

or simply use their job titles of social worker, project officer, development coordinator. It should be noted that the field of ALE practice has always been fluid and inclusive especially towards those people engaged in leading non-formal learning, where tourist guides can also be considered as adult educators [16].

A professional identity and status recognition are certainly important for adult educators themselves. But ALE has always been concerned about changing the learner and therefore the values that guide adult educator's practice should have received greater attention. This leads us to question what philosophical orientations adult educators in Hong Kong are inclined towards and which may reflect what roles practitioners consider that they have towards learners and society. Referring to the map of adult education territory defined by Boshier [17], which is a model for thinking about educational processes and how they could affect power relationships, Hong Kong' alternative adult educators were operating within the "structural functionalist" paradigm. These practitioners are pragmatists who try to work through the system to solve problems without perturbing the power structure in society. They take care of their target subjects' interest but are also on an agency relationship with the state. The strategy adopted by these practitioners are related to what Bowl [8] describes as aligning and leveraging funding from the government, including the use of social enterprise and social entrepreneurship, to achieve their goals. An earlier finding reported by Chan [18] using the PAEI inventory on subjects studying in the Diploma in Adult Education and who have a working role in ALE or training had shown that the majority of practitioners preferred the progressive and behaviourist philosophies over the other three orientations. What this suggests is that ALE practitioners in Hong Kong see their roles primarily in imparting knowledge and skills that helps the individual learner rather than bringing about changes to society.

Alternative Ways of Imagining ALE Practice

Similar to other places, the language used to promote adult education courses in Hong Kong often emphasise the empowerment of individuals through learning. In neoliberal-influenced educational policy making, this carries an instrumentalist overtone that overrides a traditional progressivist notion of learning where individuals are situated within the social context. The new progressivism in ALE is difficult to differentiate from a behaviourist notion and both can be considered conservative, individualistic and aimed at social reproduction. For ALE practitioners to be able see the significance of their work in helping individuals and at the same time promoting benefits to society, Bowl [8] reminds that conceptualising about ALE practice need not fall into a false dichotomy of individual-society divide. Replacing it should be a spectrum of beliefs and values ranging from behaviourist/progressive to liberal/ humanist to radical philosophical approaches. The liberal/humanist position is one where the potential of individuals can be developed for both the welfare of the learner and that of society to attain

social advancement but which has now been overshadowed by the behaviourist/progressive orientations.

Reflecting on the conditions of society and polity in Hong Kong in recent years, a critical form of ALE that underlies the radical philosophical orientation can hardly have a place in future. A tradition of social activism in ALE practice is foreign to Hong Kong and bringing about social and political change is not the order of the day amidst the general atmosphere that calls for maintenance of stability. Based on the realities of Hong Kong, programming to promote an empowering form of adult education does not imply that it has to seek to overthrow deep-seated contradictions in society and resist unequal power relationships as conceived from a Western perspective (radical structuralism, see Boshier [8]). Even within the middle ground of the values spectrum, Chan's finding [18] has pointed to the effects of age, gender, prior work experience and educational level, on ALE practitioner's preference for the humanist philosophy. Preference for this orientation was low amongst older male ALE practitioners who had more than 5 years of experience in the field. Interesting as this may be, it does serve to remind about entrenched thinking in Hong Kong society and amongst experienced ALE practitioners who tend to be conservative in their outlook. It is fair to say that far from being fatalists, ALE practitioners in Hong Kong are able to recognise the limitations to their practice, as those working full-time are circumscribed by institutional priorities and the other group of alternative practitioners have to depend on funding from public schemes. These factors may serve to condition but do not restrict the possibility for ALE practice to be geared towards working for social advancement at the same time as encouraging individuals to improve on their knowledge and skills through lifelong learning.

What appears more important for advancing ALE practice is to create a meaningful space for ALE practitioners in Hong Kong to experiment with new ideas and approaches without being dictated and foreclosed by market needs. Cause-based programming to design "learning for action" courses that advocate for self, group and community interest groups in market-neglected areas of learning are waiting to be fulfilled. The focus of this article precludes any detailed exposition of learning areas open to Hong Kong ALE practitioners but some obviously relevant ones can be given as examples. Advocating for patient rights, climate justice and media literacy are some of the issues where learning gaps exist, and the learning needs in these aspects are pressing because the market will not pay for such kind of programmes to run without some dedicated intervention from ALE practitioners who will have to seek funding from alternative sources. One example of educating about patient rights is to equip the citizens of Hong Kong to be able to manoeuvre the complicated health care system where individuals are now required to share the burden of providing for their own medical and health care expenses through private insurance, co-payment and responsible self-care to reduce hospitalisation needs. The universal quest for carbon reduction to mitigate against its harmful effects on the environment and the path to attain net-zero emissions by 2050 are considered

achievable in a city like Hong Kong which has no manufacturing activities. However, the real struggle is to convince Hong Kong citizens that carbon reduction is not a deferred agenda but a pressing choice of the present as one public opinion survey had found that 80% of the local population does not perceive an urgency in tackling climate change [19]. Media literacy on the other hand is not a novel topic and it has been talked about a lot in schools with the introduction of the new senior secondary curriculum which aim to develop criticality and an evaluative understanding of various forms of media and their impacts, especially that of social media [20]. In the past, the adult learner segment has not been selected as a target recipient of media literacy education. This missing aspect of adult learning is essential in steering towards an informed consumption of news and to foreground the value of an unbiased media culture and responsible news reporting.

Instead of taking a short-term purview of political and public health crisis related issues affecting Hong Kong society in the past two years (2019 to present), the three learning areas indicated above are longstanding concerns that will affect future generations to come. As such, these issues are a lifetime's concern and thus fitting for adult educators to engage the community to tackle them by way of lifelong learning in line with the call to solve the "wicked problems" of humanity [4].

Returning to the point made earlier about the need for Hong Kong adult education to connect with global practice, justifications for doing so are apparent. The first consideration would be to influence the scope of programming. Learning from overseas is not something new to adult educators in Hong Kong. In the past, adult educators in Hong Kong had benefitted from various training programmes for adult educators offered by overseas universities. The evolution of present day forms of programme provision in Hong Kong's university professional and continuing education schools has entered a stage that would require infusion of new ideas and inspirations to lift it out from a vicious cycle of repetition and stagnation caused by catering to market needs only. Clearly there is a need to install the idea of learning that takes place as a group and which can contribute to societal advancement. A possible direction to add to local practice of ALE is to incorporate participatory approach in programming that is informed by successful cases and the latest research generated abroad. No doubt, the overseas adult education research community has strengths in theory development, research and praxis in participatory adult education. It is hoped that Hong Kong's process of integration into the ALE community can be assisted by like-minded peers who are willing to share their experiences.

By highlighting participatory adult education, it means going back to the very roots of adult education as espoused by Eduard Lindeman [21] following the original progressivist educational thinking of John Dewey and others, where the content of learning is based on problems and issues from the learner's own experience. This entails a different set of teaching and learning methods where learning is used to heighten learner's awareness about implications beyond the

individual and to project it to the needs of society. The strength of learning together in groups and the value of non-formal education are stressed all throughout Lindeman's seminal book, *Meaning of Adult Education*:

"Small groups of aspiring adults who desire to keep their minds fresh and vigorous; who begin to learn by confronting pertinent situations; who dig down into the reservoirs of their secondary facts; who are led in the discussion by teachers who are also seekers after wisdom and not oracles: this constitute the setting for adult education the modern quest life's meaning" [21. P.42].

Conclusion

Around the world, the COVID-19 crisis has made the road to recovery for ALE less predictable. On the one hand there lies the potential for ALE to support community-level learning about infection control, to mobilise community action for local pandemic responses, and to address unemployment challenges through training and skills-upgrading subsidies³. But on the other, will the need to upskill, reskill or train for new occupations exacerbate the already biased focus of AE towards workplace learning? Labour market policy research suggests that retraining is the way forward for the post-COVID 19 economy [22]. So far, little is known about how the post-COVID employment market will evolve and which skills will enable learners to flourish in the new economy although governments in Singapore and Hong Kong have at the very early onset of the pandemic designated funds for retraining in their COVID-19 relief packages⁴. Advice is however wanting for guidance to learners on which new skills areas will be needed by the economy but this may be too much to expect given that learning preference has traditionally been considered the individual's own choice. As to the impact of the pandemic on ALE practitioner's coping strategy, many of them will likely orient their programme development to meet employment-related upskilling needs where new funding is expected to be targeted at.

The market for learning will likely require a longer period of time to recover and this will have impacts on several aspects, such as: motivation of learners, livelihood of teachers, financial health of institutions, and the very notion of adult learning for restoring social connectivity. Faced with this challenge, it will only increase the difficulty for institutions to try out new initiatives in the short term. However, both Boeren [23] and Brown [24] have taken the view that the efforts of adult educators should be committed to community and workplace developments in an equal manner. The rebuilding of societal networks and community solidarity as well as learning about how to become informed and engaged members of a

³ See DVV International, *Reaction to coronavirus pandemic*; 2020 at: <https://www.dvv-international.de/en/our-work/reaction-to-corona-pandemic>

⁴ See KPMG, *Singapore and Hong Kong government and institution measures in response to COVID-19*; 2020 at: <https://home.kpmg/xx/en/home/insights/2020/04/hong-kong-sar-china-government-and-institution-measures-in-response-to-covid.html>

society are no less important than keeping oneself employed. The argument for transforming ALE practice in Hong Kong is therefore supported despite the changing circumstance arising from COVID-19 intermission and its repercussions.

References

- [1] Elias JL, Merriam SB. *Philosophical Foundations of Adult Education*. 3rd ed. Malabar, FL: Krieger; 2005.
- [2] Zinn LM. Identifying your philosophical orientation. In: M.W. Galbraith, ed. *Adult Learning Methods*. Malabar, FL: Krieger; 1990. P. 39—56.
- [3] Knox AB. My reflection. *Adult Learning*. 2019;30(1):34—37. <https://doi.org/10.1177/1045159518815651>
- [4] Sork TJ. Adult education in an era of "Wicked Problems". *Adult Learning*. 2019;30(4):143—146. <https://doi.org/10.1177/1045159519872457>
- [5] Verheyen S. Adapting to the new normal: the education system in times of crisis. *ELM Magazine*. 2020; (2). Available from: <https://elmmagazine.eu/adult-education-and-the-unexpected/adapting-to-the-new-normal-the-education-system-in-times-of-crisis/> (accessed: 2021 Sept. 6).
- [6] Chan BTY. Conceptualising adult and continuing education practice: towards a framework for research. *Australian Journal of Adult Learning*. 2009;49(1):9—33.
- [7] Patrick F. Neoliberalism, the knowledge economy and the learner: challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. *International Scholarly Research Notices*. 2013; Article ID 108705. Available from: <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/108705/> (accessed: 2021 Sept. 6). <https://doi.org/10.1155/2013/108705>
- [8] Bowl M. *Adult education in neoliberal times*. Cham: Springer; 2017.
- [9] Lee TTL, Kwan P, Li BYM. Neoliberal challenges in context: a case of Hong Kong. *International Journal of Educational Management*. 2020;34(4):641—652. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0220>
- [10] Yang R. Academic entrepreneurialism in a context of altered governance: some reflections of higher education in Hong Kong. *Globalisation, Societies and Education*. 2012;10(3):387—402. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.710475>
- [11] Fejes A, Olson M, Rahm L, Dahlstedt M, Sandberg, F. Individualisation in Swedish adult education and the shaping of neoliberal subjectivities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018;62(3):461—473. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258666>
- [12] McLean S. Individual autonomy or social engagement? Adult learners in neoliberal times. *Adult Education Quarterly*. 2015;65(3):196—214. <https://doi.org/10.1177/0741713615573984>
- [13] Fitzsimons C. Rekindling community education in neoliberal times. In: *Community Education and Neoliberalism*. Cham: Palgrave Macmillan; 2017. P. 227—245.
- [14] Chan BTY. The changing roles of adult and continuing education practitioners in Hong Kong: analysis from a historical perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*. 2010; 16(1):4—20. <https://doi.org/10.7227/JACE.16.1.3>
- [15] Douglas W, Adamson B. *Lifelong Learning in HK: Status Report*. Centre for Lifelong Learning Research and Development, Education University of Hong Kong. 2018; Available from: <https://www.eduhk.hk/unescochair/view.php?secid=53239> (accessed: 2021 Sept. 6).

- [16] The new adult educators. *International Journal of Lifelong Education*. 2008; 27(4):359—360. <https://doi.org/10.1080/02601370802051488>
- [17] Boshier R. Futuristic metropolis or second-rate port? Adult education in Hong Kong before and after 1997. *Comparative Education*. 1997; 33(2):265—275.
- [18] Chan BTY. Exploring the working philosophy of students in a training programme for adult educators and trainers in Hong Kong. In: *Third Redesigning Pedagogy International Conference*; 2009 Jun 1—3; National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.
- [19] Genasci L, Wee KF. How Hong Kong can reduce its carbon emissions by 90 percent. *South China Morning Post*. Available from: <https://www.scmp.com/comment/opinion/article/3092494/how-hong-kong-can-reduce-its-carbon-emissions-90-cent> (updated 2020 Jul 12; accessed: 2021 Sept. 6).
- [20] Cheung CK. Media literacy in Hong Kong. In: *International Encyclopedia of Media Literacy* [Wiley Online]. 2019. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0150>
- [21] Lindeman EC. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic; 1926.
- [22] Miller-Adams M. Retraining workers in the post-COVID 19 economy. Available from: <https://www.upjohn.org/research-highlights/retraining-workers-post-covid-19-economy> (accessed: 2021 Sept. 6).
- [23] Boeren E, Roumell EA, Roessger KM. COVID-19 and the future of adult education: An editorial. *Adult Education Quarterly*. 2020. <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
- [24] Brown T. An age of endarkenment? Can adult education still make a difference? *Australian Journal of Adult Learning*. 2020; 60(1):8—21.

About the author:

Chan Benjamin Tak Yuen — EdD, Dean of Li Ka Shing School of Professional and Continuing Education, Hong Kong Metropolitan University (HKMU LiPACE) and Honorary Associate Professor of Education, University of Hong Kong SPACE (e-mail: Btychan@hkmu.edu.hk).

Исследование ценностей обучения и образования взрослых в Гонконге

Бенджамин Так Юен Чан✉

Столичный университет Гонконга,
Hong Kong, Kwai Cheong Road, Kwai Chung, NT, 51-53,
Kowloon Commerce Centre, Tower 2, 11/F,
✉btychan@hkmu.edu.hk

Аннотация. Обучение и образование взрослых в Гонконге менее представлены широкому экспертному сообществу практиков сферы образования взрослых из-за отсутствия обменов с коллегами. Существует лишь небольшое количество штатных специалистов данной отрасли, работающих, в основном, в университетских центрах непрерывного образования, однако прослеживается и более многочисленная группа нестандартных или альтернативных специалистов. По сути, все выделяемые типы сотрудников отрасли консервативны в своих взглядах и принимают стратегии, которые соответствуют потребностям рынка и приоритетам, установленным государственными финансирующими организациями. В условиях неолиберальной парадигмы, которая

гармонизировала обучение и образование взрослых во всем мире, доминирующая форма индивидуальных траекторий затрудняет продвижение группового обучения для развития общества. Специалисты сферы образования взрослых не являются исключением и, как выяснилось в ходе изучения, склоняются в пользу бихевиористских/узких прогрессивистских понятий расширения возможностей обучающегося для экономической и личной выгоды. Учитывая вновь возникшие энтузиазм и запрос к образованию взрослых на реакцию на общественные вызовы, автор данной статьи рассматривает социально значимые области, такие как пропаганда здорового образа жизни, изменение климата, медиаграмотность, которые могут выиграть от развития сферы непрерывного образования. Принимая во внимание перечисленные аспекты, специалистам рекомендуется внедрить методы содействия групповому обучению в формализованные и неформализованные программы и курсы для взрослой аудитории. Принятие исходного понятия прогрессивистской философии в образовании взрослых работающими в данной сфере позволит сделать практику обучения и образования взрослых инклюзивной, актуальной и социально ответственной. В условиях продолжающейся пандемии COVID-19 еще более актуальной представляется необходимость применения сбалансированного практического подхода, который позволит трансформировать навыки индивида и подготовиться к «постковидным» экономическим реалиям. Также важной остается проблематика развития социальных связей, которые помогли бы сделать общество более прогрессивным и выступить в противовес неолиберальному индивидуалистическому подходу к обучению взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, обучение и образование взрослых, ценности, Гонконг, непрерывное образование, философия образования

История статьи:

Статья поступила 12.08.2021

Статья принята к публикации 16.10.2021

Для цитирования: *Chan B.T.Y. Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 613—625. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-613-625*

Сведения об авторе:

Чан Бенджамин Так Юен — EdD, декан Школы профессионального и непрерывного образования Ли Ка Шинг, Гонконгский столичный университет (HKMU LiPACE) и почетный адъюнкт-профессор образования, Университет Гонконга SPACE (e-mail: Wtychan@hkmu.edu.hk).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

Научная статья / Research Article

Проблема содержания образования в век цифровых технологий

Т.В. Сохраняева✉, И.Д. Замоткин

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 119991, Москва, ГСП-1, Ломоносовский проспект, д. 27, корп. 4,
✉sokhran@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема концептуализации содержания и сущности образования в ситуации возрастающего влияния технологической составляющей в образовательной деятельности, обуславливающего изменение не только предметного компонента образовательной среды, но и самих принципов взаимодействия субъектов образования. Обосновывается значение привнесения в дискурс о цифровизации философского понимания смыслов образования, имеющего принципиальное значение для проектирования образовательных процессов. С этой целью в первом разделе рассматривается ряд примеров обоснования целей цифровизации в образовании, ставится вопрос о том, какие приоритеты в образовательной деятельности задаются при таком понимании целей и каким видится соотношение формального и содержательного начал в образовании. Выявляются риски редукции образовательной деятельности к процессам обучения в случае инструментальной трактовки содержания образования и преимущественного акцентирования логики обучения и формирования навыков. Далее проблема анализируется с привлечением материала философской дискуссии XX в. — критики аналитическими философами образования практики прогрессивного образования по вопросам соотношения формального и содержательного элементов в образовании. Обосновывается значение и актуальность дискуссии прошлого для анализа современных проблем в образовании — доминирование на современном этапе цифровизации задач обучения/самообучения и связанных с этим формально-технологических моментов деятельности. В последнем разделе обозначаются перспективные линии развития дискурса цифровизации образования, связанные с задачами поиска баланса между индивидуально и социально значимыми аспектами в определении содержания образования с учётом тенденции массовой персонализации. Показывается, что современные риски смыслового обеднения образовательных отношений могут быть связаны не только с возрастающей формализацией образовательных практик, но и с несформированностью представлений об образовании как общем благе.

Ключевые слова: философия, образование, цифровые технологии, содержание образования, формализация, массовая персонализация, адаптивное обучение, социализация, общее благо, субъекты

© Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи:

Статья поступила 29.08.2021

Статья принята к публикации 15.10.2021

Для цитирования: *Сокхраняева Т.В., Замоткин И.Д.* Проблема содержания образования в век цифровых технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 626—639. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

The Problem of Matter of Education in the Digital Age

Tatiana V. Sokhranyaeva✉, **Ivan D. Zamotkin**

Lomonosov Moscow State University,
27–4, Lomonosovskiy prospekt, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation,
✉sokhran@gmail.com

Abstract. The aim of the article is to philosophically address and expand the contemporary discourse of the increasingly digitalized education by examining the problem of matter of education and its conceptualizations in this context. With the digital transformation of education a significant change occurs not only in terms of what is considered to be a matter of education, but also in the very principles of interaction between the subjects of education. In order to do this, in the first section several examples of conceptual justifications of applying digital technologies in education are examined with the task of demonstrating how in such justifications the activity of education is reduced to the process of learning and what risks such instrumental interpretation engenders. Then, these issues are analyzed and contextualized utilizing the material of the philosophical discussion of the 20th century — the critique of the progressive education in the analytic philosophy of education. By outlining the relevance of the arguments of discussion on manner/matter to realities of digital education, the issue of the dominance of the logic of learning in current education is analyzed. In the last section several adjustments to the contemporary discourse on digitalization of education are proposed, aimed at finding a balance between individual and social dimensions of the problem of matter of education, given the current tendency of mass personalization in education. Particularly, the importance of the idea of education as a common good in the contemporary educational discourse is claimed.

Key words: philosophy, education, digital technologies, matter of education, formalization, mass personalization, adaptive learning, socialization, common good, subjects

Article history:

The article was submitted on 29.08.2021

The article was accepted on 15.10.2021

For citation: Sokhranyaeva TV, Zamotkin ID. The Problem of Matter of Education in the Digital Age. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):626—639. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

Введение

Сложно представить себе в современных отечественных исследованиях образования тему, которая вызывала бы большие интерес и внимание, чем процессы цифровой трансформации этой сферы социума. В то же время

следует отметить, что в острых научных и общественных дискуссиях часто вне рассмотрения или на периферии остаётся ряд вопросов, требующих осмысления в рамках философского дискурса. Методологическое значение философского анализа как некоего метадискурса видится в переориентации дискуссий с обсуждения технологическо-институциональных аспектов процессов дигитализации образования на концептуализацию сущностных аспектов этого процесса, на анализ соотношения формального и содержательного компонентов в образовательных практиках, на исследование цифровой трансформации образования в аксиологическом измерении.

Наиболее частым в современных дискуссиях является вопрос: «целесообразно ли активно внедрять и всё более широко использовать цифровые технологии в образовании?». С одной стороны, на этот вопрос дается определенно позитивный ответ и обосновывается императив цифровизации образования вызовами четвертой индустриальной революции. С другой, как в академической среде, так и в определённых непрофессиональных сообществах (родительских, религиозных), присутствует не только выражено критическая позиция в оценке названных процессов, отражающая опасения относительно утраты образованием своих традиционных смыслов и функций, но и даже решительное требование остановить процессы цифровой трансформации образования в пользу возврата к традиционному образованию.

С философской точки зрения, необходимо взвешенно оценивать как позицию технологического оптимизма, так и консервативный подход к проблеме. Поскольку образование всегда было особым пространством человеческих отношений, следует очень внимательно анализировать возможные риски «технологизации» этих отношений. Но в то же время процессы дигитализации всех сфер общественной жизни не являются следствием только чьего-то субъективного произвола, и образование, не отражающее в своих организационных моментах «цифровой код» современного мира, также может утратить важные социальные функции.

Ещё на начальном этапе распространения цифровых технологий в философии образования была предложена «пост-технократическая перспектива» [1], точка зрения, согласно которой технологии воспринимаются как вопрос осознанного выбора только на этапе их внедрения. Становясь же привычным элементом образовательной среды, они очень быстро перестают восприниматься как технологии, и вопрос о целесообразности их использования теряет свою остроту. Сегодня этот вывод очевидно актуален, поскольку цифровые технологии уже стали привычными реалиями образовательных отношений. И более конструктивным поэтому видится анализ того, какие моменты необходимо усиливать в концептуальном обосновании и смысловом наполнении практик цифрового образования для того, чтобы переживаемая образованием «цифровая революция» не ставила под вопрос сохранение им своей сущности.

Ключевыми (и потому классическими) вопросами теории и практики образования всегда были проблемы природы и целей образования, соотношения содержания и формы в образовательной деятельности, а также связанные с

ними представления о сбалансированности личностной и социальной значимости образовательных результатов. Поскольку выбор приоритетов при ответе на вопросы, *как* и *что* приобретает человек в образовании, всегда обуславливал принципиальные различия тех или иных образовательных моделей, для понимания внутренней логики сегодняшних образовательных процессов важно артикулировать понимание того, что должно быть и что является доминантным в образовании в новых цифровых реалиях.

Целью настоящей статьи является анализ классической философской проблемы содержания образования в неклассическом контексте цифровой трансформации этого вида деятельности. Авторы обосновывают значение философской рефлексии над проблемой содержания «образования в цифре» для развития современного дискурса по проблемам цифровизации, показывая значение привнесения в дискурс философского понимания содержания образования для теоретической проработки вопросов о перспективах цифровизации образования.

Образование или обучение: вопрос содержательного различия

Концептуализация смыслов образования и соотношений элементов системы должна и в большинстве случаев сопрягается с более общими философскими построениями о природе человека, об общем благе, об устройстве общества. Философский анализ идеологии и практик цифровизации образования предполагает исследование того, каким образом новые технологии в образовании помогают достичь определенных человекотворческих целей и формировать определенное видение места образования в жизни общества и его отдельных представителей. Опасность, которая может встречать философов образования на этом пути, состоит в уходе в дискуссии об эффективности использования цифровых инструментов в образовании или о том, каковы препятствия для их внедрения и масштабирования. Последний вопрос, учитывая очевидные рыночные коннотации в его постановке, является скорее предметом интереса *EdTech*-предпринимателей и других социальных агентов, заинтересованных в продвижении цифровых образовательных технологий. При рассмотрении же первого вопроса необходимо иметь в виду, что понятие «эффективность» (равно как и «качество») само по себе обозначает лишь инструментальную, а не конечную ценность какого-либо явления или процесса. Мы не можем судить об эффективности чего-либо, не ответив прежде на вопрос «эффективно для чего? и для кого?». Акцентирование эффективности и качества обладает значительной риторической силой, но позволяет, однако, оставлять без должного внимания вопросы — метафизические, эпистемологические, моральные и политические, принципиальные для понимания сущности образования, его качественных отличий от обучения.

Сторонниками цифрового образования выдвигается тезис, что сегодня должен быть осуществлён переход от «педагогике-философии и педагогике-искусства к цифровой педагогике» [2. С. 41], основанной на сборе и обработке различного рода эмпирических данных (в том числе, больших данных),

которые позволят сделать образование областью точной, доказательной практики. Признавая в целом большое значение эмпирических исследований в образовании как для обоснования, так и верификации значимости образовательных практик, отметим, что в обозначенном выше подходе в значительной степени выражается озабоченность эффективностью технологий как инструментов гарантированного достижения определенных результатов. Но о каких результатах в этом случае идет речь?

В первом приближении кажется, что образовательные результаты должны быть связаны именно с содержанием образования, то есть с тем набором знаний и опыта, который транслируется через образование, социализирует индивида явными и латентными методами и формирует мировоззренческий горизонт обучающихся. Однако с переходом от знаниевого к компетентностному подходу к оценке результатов образования [3], получившим закрепление уже даже на уровне формальных документов, акценты в понимании того, что должно оказываться «на выходе» в образовании, сместились в сторону учащегося и оценки его индивидуальных характеристик, способностей и качеств. Задачей образования при таком подходе становится нахождение наиболее эффективных способов достижения указанного состояния. Этот сдвиг осмысливается как ключевое звено и в перспективе цифровой трансформации образования, что можно проиллюстрировать на примере нескольких текстов последних лет [2; 4; 5], которые воспринимаются как достаточно авторитетная репрезентация отечественного дискурса цифровизации. Как отмечается в докладе «Образование для сложного общества»: «отдельные образовательные технологии, какими бы мощными они ни казались, не смогут сами по себе трансформировать образование — если не поменяются педагогика, роль учителей, организация учебного процесса, и в первую очередь роль самих учащихся» [4. С. 77]. Указание авторов доклада на ограниченные возможности цифровых технологий для «радикальных изменений в системах образования» [4. С. 42] свидетельствует о том, что повестка цифровой трансформации образования должна мыслиться значительно шире, чем может показаться на первый взгляд. Предполагается, что цифровые технологии поддержат переход к «ученико-центрированному образованию» [4], в котором центральным является процесс обучения каждого отдельного ученика (или самостоятельного учения). Все элементы и составляющие образовательной среды — учителя, другие ученики, предметы в пространстве школы и за ее пределами (например, в городском пространстве) и цифровые технологии — должны служить цели удовлетворения максимальным образом запросов обучающегося. В исследовании Института образования ВШЭ, специально посвященном цифровизации образования, отмечается, что традиционная, «доцифровая» модель образования не справляется с тем, чтобы обеспечить каждому возможность «не только накапливать знания, развивать способность учиться и овладевать другими компетенциями XXI в., но и получать удовлетворение от этой очень нелегкой работы» [5. С. 34].

Аргументы в поддержку цифровизации образования — во многом бесспорные — связаны с тем, что возрастающее разнообразие технологических

решений открывает перед системой образования недоступные прежде возможности комбинирования различных ресурсов и форм обучения, развития нелинейных образовательных программ, расширения образовательного ландшафта для удовлетворения образовательных запросов разного уровня, статуса, масштаба. Так, например, можно оценивать в технологическо-институциональном аспекте потенциал модели массовой персонализации — разработки ориентированных на конкретного обучающегося образовательных траекторий и/или обучающих практик с использованием цифровых адаптивных технологий. Данные технологии позволяют создавать базовые алгоритмы обучения, а затем индивидуализировать их в соответствии с характеристиками конкретных обучающихся и отслеживать результаты процесса. Однако если преимущества стратегии массовой персонализации в сфере высшего или дополнительного образования очевидны, то применительно к общему образованию не существует пока окончательного понимания того, насколько она соответствует запросам и психологическим возможностям учащихся школ [6].

Признавая вес этих аргументов и значение анализа цифровой компоненты в развитии образовательной среды и обучающих ресурсов, следует подчеркнуть, что центральным в дискурсе о цифровом образовании по преимуществу становится вопрос о том, *как* учить и, более того, как вовлечь в процесс учения все большее количество людей на протяжении большего количества времени (идея непрерывного обучения). Видится неслучайным то, что в дискурсе цифровизации можно заметить так много «средовых метафор», используемых для указания на приоритетность задач создание цифровой среды, обеспечивающей возможность «подбирать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым из них требуемых образовательных результатов» [5. С. 195]. В таком контексте вопросы о том, что является/должно быть содержанием образования в отличие от предметного обучения, часто отступают на второй план или проблема содержания образования трактуется преимущественно в инструментальном ключе — как все то, что будет полезно для учения. В этой логике возникает риск смешения или отождествления понятий «образование» и «обучение», что чревато деформацией смыслов и целей образования как в личностном, так и социальном плане. Образование, понимаемое и реализуемое как обучение, имеет тенденцию становится «полуобразованием» (в терминологии Т. Адорно), поскольку характерное для обучения доминирование инструментальности затемняет понимание смысла и самоценности образования как неутилитарного по своей сути (и в этом значении «бесполезного») процесса человекотворчества.

Известный теоретик в области философии образования Г. Биеста рассматривает процесс перехода в образовательных практиках от образования к (об)учению как общую тенденцию последних десятилетий и для её обозначения предложил неологизм «*learnification*». Этот переход прослеживается в

смене языка, который используется для описания как самого процесса образования, так и взаимоотношений между участниками внутри него [7]. И хотя данный переход обусловлен не только технологическими новациями, возможности их применения в образовательной деятельности значительно увеличивают вес формального компонента в образовании и объективно работают в пользу логики обучения. Поэтому особенно важно в современном дискурсе о цифровизации углублять линию анализа содержания «образования в цифре», постоянно приносить в исследование перспектив цифровой трансформации образовательных отношений философское понимание смысла образования как такового. В пользу акцентирования вопросов не узко предметного, а человекотворческого содержания образования можно привести кроме классических (в духе образовательного идеала *Bildung*) также и аргументы, непосредственно связанные с современной экономикой и социальной жизнью. Актуальный сегодня социальный заказ на креативность как компетенцию индивидов — развиваемую, а не врождённую — обуславливает задачи формирования у людей продуктивного гибкого мышления, которое не может быть результатом только обучения и которое предполагает некое содержательное единство личности, достигаемое как раз в процессе образования.

Форма или содержание: о значении одной философской дискуссии

Возможности философского «дистраивания» современного дискурса цифровизации путём демонстрации того непреходящего, сущностного, что можно выделить в самом феномене образования и что в первую очередь следует анализировать в случае образовательных инноваций, интересно рассмотреть на примере философской критики практики прогрессивного образования. В середине 20 в. в США, Великобритании и в ряде других стран получили развитие идеи и практики прогрессивного образования, инспирированные во многом философией Дьюи¹, а также более ранними образовательными теориями Руссо, Песталоцци, Фребеля и Гербарта (см. подробнее [9]). Ведущим принципом педагогики, ориентированной на ребёнка, была идея самостоятельного роста индивида в процессе обучения, что обуславливало акцентирование вопросов о методах и формах обучения. Параллельно, и во многом как реакция на эти идеи и движение, формировались теоретическая позиция и проблемное поле аналитической философии образования, представившей альтернативный взгляд на проблему соотношения формы и содержания в образовании.

Р.С. Питерс проанализировал базовые принципы прогрессивного образования — уважение учителя к ребенку, учет его психологических особенностей, создание социальной среды, где ребенок может учиться на опыте, делать самостоятельный выбор, лично расти — и показал, что «идеология»

¹ Хотя сам Дьюи свидетельствовал о своём несогласии с тем, как были интерпретированы его идеи в ряде случаев [8].

самореализации в образовании в соответствии со своей внутренней логикой концентрирует внимание на «процедурных» принципах, на проблемах формы образования в ущерб вопросу его содержания. Им отмечалось, что принципы приоритетности развития внутреннего содержания индивида в противопоставлении внешнему воздействию находят отражение даже в той этимологии слова «образование», на которой настаивают сторонники прогрессивного образования: «education» от «educere» = вести, выводить, а не от «educare» = воспитывать, растить» [10. С. 36].

Питерс не отрицал в целом значимости основных принципов прогрессивного образования и признавал необходимость учитывать рациональность учащегося. Однако проблема, по его мнению, появляется тогда, когда ценность свободы и уважения личности учащегося абсолютизируется, что делает невозможным определить содержание образования, соответствующее этим принципам. Образование должно пониматься не как слово-задача, а как слово-достижение²: мы не можем назвать человека образованным, если не произошло каких-то существенных изменений в его сознании и поведении, связанных с тем, что он стал носителем какого-то ценного знания. В логике Питерса образование есть мировоззренчески значимая «целенаправленная передача действительно ценного знания нравственно приемлемыми способами» [10. Р. 34]. Работа по прояснению того, что составляет это «действительно ценное» знание, была продолжена П. Хёрстом, который сформулировал тезис о формах знания — областях знания и понимания со специфическими для них критериями истинности — которые должны стать обязательным фундаментом учебного плана. Выделенные им формы знания — математика, физические науки, гуманитарные науки, история, религия, литература и изобразительное искусство, философия, не должны быть отождествлены, и это особенно отмечалось, со школьными предметами и обучение им должно проходить непрямым образом [12]. Фактически такое содержание отражало идеал либерального образования, в котором исторически во главу угла ставилась автономия (понятая, в первую очередь, как автономия разума) индивида. Таким образом, в аналитической философии образования обосновывалось понимание образования как не инструментальной инициации в различные формы знания.

Предметом аналитической критики, осуществлённой И. Шеффлером, стал и концептуально значимый для прогрессивного образования того времени лозунг «Нет преподавания без обучения» («*No teaching without learning*»)³. Данный слоган выражал позицию, согласно которой деятельность

² По аналогии с введённым Г. Райлом различием глаголов задачи (*task verb*) и соответствующих им глаголов достижения (*achievement verb*) — например, «играть» и «выиграть», «лечить» и «излечить», «искать» и «найти» [11].

³ Слоган был эксплицирован из сформулированной Дж. Дьюи в 1933 г. метафоры, в которой он сравнивал учение и преподавание с отношениями купли—продажи: «Нелепо торговцу говорить, что он продал много товаров, хотя их никто не купил. Однако, есть учителя, которые думают, что они хорошо преподавали, независимо от того, научились ли чему-то их ученики» (Цит. по [9. Р. 36]).

учителя обязательно должна предполагать обучение как некий результат образования, и стал активно использоваться в США для увольнения неугодных учителей, когда в определённый период педагогов объявили главными виновниками отставания страны в образовании и в «битве» за космос на фоне запуска советского спутника. Желая защитить педагогов, Шеффлер выступил с так называемым «не-имплицитным» (*non-implicative*), или «стандартным тезисом»: «преподавание [имплицитно] не предполагает обучение». Вместо этого он выделил три критерия понимания и оценивания преподавания: 1) интенция учителя обучить; 2) разумность выбранной педагогической стратегии; 3) ограничения формы и способов образования, связанных с уважением к рациональности учащихся [13. Р. 27]. Одним из основных аргументов в защиту «стандартного тезиса» являлось указание на смысловое различие глаголов «учить» и «обучить» и демонстрировалась противоречивость тезиса об эквиваленции преподавания и обучения.

Дальнейшее развитие философии образования шло по пути снижения влияния аналитической парадигмы и формирования плюралистического поля постаналитического дискурса, в котором на первый план стали выходить вопросы, связанные с образовательным измерением социальной справедливости, с анализом роли образования в социальном и политическом устройстве общества, более эксплицировано стал выражаться эмансипационный дискурс, связанный с различными направлениями критической и постструктуралистских теорий, с политикой признания различий, с теориями демократии. Тем не менее, нельзя сказать, что работа аналитических философов оказалось невостребованной: их критика прогрессивного образования показала, каким важным является внимание к содержанию образования, как к тому, что по сути отличает образование от процесса учения. Другим важным следствием их работы является указание на то, что педагог и преподавание — это ключевые составляющие образования. Сущность педагогической профессии должна определяться не только формой (способами, методами, образовательными технологиями), но и содержанием образования, понимаемым в связи с широким социальным контекстом. Прояснение этого концептуального упущения в теории прогрессивного образования, осуществлённое аналитическими философами образования, оказывается важным и при анализе современного дискурса цифровизации образования. Подобно тому, как главной проблемой прогрессивного образования, по мнению Питерса, было слишком большое внимание к форме (*manner*) образования при почти полном игнорировании его содержания (*matter*) [10], в современных процессах цифровизации в образовании пока что просматривается доминирование задач обучения/самообучения и развития связанных с этим формально-технологических моментов деятельности. Хотя для решения вопросов, которые в современной повестке цифровизации занимают одно из главных мест — задач массовой персонализации в образовании, теоретическая проработка вопросов относительно содержательных аспектов имеет принципиальное значение.

Содержание образования: баланс индивидуально и социально значимого

Современная стратегия массовой персонализации образования развивается в связи с задачами подготовки человеческого капитала нового уровня для цифровой экономики и трансформации модели образования как стандартизированной подготовки кадров. Запрос на творческий ресурс является рыночным по своей сути, но предполагает развитие у обучающихся таких не однозначно инструментальных характеристик, как инициативность, способность к саморегуляции, активность в постановке целей в образовательном процессе. В этом плане стремление сторонников цифровой трансформации (как и идеологов прогрессивного образования в прошлом) смещать фокус внимания в образовательной деятельности на процесс учения, на форматы самообучения имеет под собой вполне понятные разумные основания. В образовательной традиции, ориентированной на принцип стандартизации и передачу преимущественно готового комплекса знаний, интересы и запросы учащихся часто почти никак не учитываются, а роль учителя сводится к авторитарному контролю. Более того, в такой ситуации образование и то, что считается содержанием образования, или «официальным знанием» (М. Эппл) [14], сообщает нам о том, кто имеет власть в обществе, чьи знания, интересы и позиции воспринимаются как легитимные и привилегированные. И поэтому, даже критикуя тенденцию *learnification* и связанный с ней новый смысловой язык образования, Г. Биеста считает, что требование возврата к традиционному языку в образовательных отношениях является не менее проблематичной позицией [7]. В современном мире идея о едином для всех содержании образования, в случае которого учителя выступают лишь трансляторами учебного материала, также должна быть критически осмыслена. Демократическая учебная программа и педагогика должны начинаться с признания различий в классах — от когнитивных до социальных и культурных, если демократию понимать как «форму совместной жизни, форму взаимного обмена опытом» (Дж. Дьюи) [8. С. 85]. В этом смысле цели персонализации в образовании, направленной на формирование индивидуализированных образовательных ресурсов, на отход от практики строгой стандартизации содержания образования, видятся оправданными и перспективными.

Но одновременно необходимо постоянно подчёркивать значимость представлений об общем благе и общих ценностях в обществе как содержании образования в широком смысле, осуществлять критическую рефлексию над проблемой границ и пределов персонализации как образовательной модели, поскольку характерная для этой модели логика индивидуальной траектории может оборачиваться как положительными, так и отрицательными социальными эффектами. Релятивизация представлений даже об узко предметном содержании может иметь своими результатами образовательные депривации — неполное и недостаточно обоснованное представление человека о предмете. Тем более негативными могут быть последствия стихийного или преднамеренного исключения из персонализированных образовательных планов

вопросов содержания, предполагающих теоретический анализ общезначимых социальных проблем в их не-прикладных измерениях. Сегодня необходимо развивать такие линии образовательного дискурса, которые бы акцентировали проблему содержания образования, как того, что делает человека человеком не только в аспекте развития его индивидуальности, но и в социальном и политическом измерении.

Современные образовательные технологии обладают значительным социализирующим потенциалом, и в текстах, репрезентирующих цифровую парадигму, говорится о роли сообществ учащихся и их самоорганизации в процессе учения [4]. Но эта роль понимается несколько редуцированно: взаимодействие в группах, в командах трактуется преимущественно как то, что обогащает индивидуальный учебный опыт ребенка, ученика, что позволяет ему достичь определенных компетенций. Тем самым на периферию восприятия обучающихся может отодвигаться широкий пласт возможностей и результатов социализации, которые открываются для индивидов в процессе социального взаимодействия за пределами формального образования и во многом формируют их представления о социальном значимом. Сегодня эти возможности значительно расширяются благодаря цифровым технологиям, и попытки альтернативным образом реализовать этот технологический потенциал осуществляются, например, в современной критической педагогике, где цифровые инструменты используются для организации практик демократического образования [15]. Такой подход, делающий акцент на социальном измерении образования, демонстрирует понимание отличия образования как обучения от образования как условия формирования автономного, но социально вовлечённого индивида.

С проблемами смыслового расширения содержания связан и вопрос, ответ на который во многом определяет как саму онтологию образования, так и многие аспекты взаимодействия субъектов образования — понимание роли педагога в образовательных отношениях. Общим местом в дискуссиях стало утверждение, что цифра никогда не заменит живого учителя. Но логика многих проектов цифровизации такова, что фигура педагога утрачивает своё ключевое значение и многие его функции должны быть в перспективе элиминированы. Показательными в этом отношении являются всё более частые инициативы использовать технологии искусственного интеллекта для замены учительских функций в различных аспектах организации учения. Выдвигается тезис, что цифровые инструменты создают возможности снять «с педагогов ответственность за “доставку учебного содержания”, позволяя сконцентрироваться на педагогической поддержке обучаемых» [5. С. 35]. В такой конфигурации трактовка роли учителя видится достаточно спорной. Идеи о новой роли учителя как фасилитатора учения при своей внешней привлекательности и прогрессивности отмечены некоторой двусмысленностью и порождают вопрос: если учителя освобождаются от ответственности за содержание образования — того, что в прежние времена определяло сущность преподавания и смысл учительской профессии как таковой, за кем тогда эта

ответственность будет закрепляться в новую эпоху цифрового образования? Ведь в любом учебном содержании присутствует мировоззренческий элемент, который определяется не только стандартами образования, но и личностью обучающего, его видением горизонта и контекста интерпретации материала.

Доминирующий в цифровом образовании язык учения, по мысли Биесты [7], превращает отношения между учителем и учеником в экономические по своей сути, по типу транзакции, цель которых удовлетворить «потребности» обучающихся. Сущность же образовательных отношений принципиально не такова: ученики не могут в полной мере знать и выразить свои образовательные потребности. Это особенно верно на этапе основного образования, в отличие от высшего, где стратегия массовой персонализации имеет свои плюсы. Экономическая природа современных образовательных отношений, призванных в идеале способствовать развитию субъектности и индивидуальности обучающихся, становится причиной обратного результата. Педагоги часто оказываются лишенными возможностей на основе своих профессиональных знаний, опыта и убеждений формировать у обучающихся не только предметные компетенции, но и некий метафизический уровень восприятия человеком своей жизни, понимания им смысла образования как постоянного процесса самотрансцендирования (хотя на это и должен быть нацелен процесс персонализации).

Конечно, доминирование формального над содержательным всегда было возможно в образовании, и примеров этому можно найти немало и в доцифровую эпоху, но в условиях цифровизации риски дисбаланса возрастают многократно. Сегодня учителям предлагаются многообразные «эффективные» методики достижения результатов обучения, которые помещают их действия в некоторый проблемный вакуум, закрытый от более широкого круга вопросов, связанных с образовательным измерением социальной справедливости, с различными социальными проекциями образовательных отношений. Объективно это ведёт к возрастающей формализации и смысловому обеднению образовательных отношений и в большинстве случаев фактически оказывается шагом назад — от парадигмы персонализации образования к практике стандартизированного обучения.

Заключение

Как и в любых других социальных процессах, в цифровой трансформации образования находят своё выражение значимые социальные интересы и противоречия, которые должны быть предметом философской рефлексии, позволяющей раскрывать явные и скрытые риски доминирования формы над содержанием, сведения образовательной деятельности к обучающей.

В качестве вывода подчеркнём, что вопрос о содержании образования — принципиально общественный, а не только личный и индивидуальный по своему характеру, поскольку ответ на него выражает понимание нами того, кто мы и кем мы хотим быть в отношениях с другими людьми и общественным целым. Без этого понимания продолжение разговора о цифровизации

образования окажется, по крайней мере, неполным — и в этой неполноте для образования кроются опасности куда более серьезные, чем использование любой из технологий.

Список литературы

- [1] Burbules N., Callister T. *Watch It: The Risks and Promises of Educational Technologies for Education*. Boulder, CO : Westview Press, 2000.
- [2] Чеботарь Н., Синельников В., Кушнир М., Мдивани М., Травкин И., Хисамбеев Ш., Мерескин А., Орешкина Е., Сафина Л., Симонова Л. Манифест о цифровой образовательной среде // *Образовательная политика*. 2016. Т. 71. № 1. С. 34—43.
- [3] Брызгалова Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. Т. 18. № 1. С. 162—169.
- [4] Лукша П., Кубиста Д., Ласло А., Попович М., Ниненко И. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures. М. : Российский учебник, 2018.
- [5] Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М. : Издательский дом ВШЭ, 2019.
- [6] Сохраняева Т.В. Стратегия массовой персонализации в современном образовании // *Человек*. 2021. Т. 32. № 2. С. 30—40.
- [7] Biesta G.J.J. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2010.
- [8] Дьюи Д. *Демократия и образование*. М. : Педагогика-Пресс, 2000.
- [9] Noddings N. *Philosophy of Education*. Cambridge. MA : Westview, 2007.
- [10] Peters R.S. *Ethics and Education*. London : George Allen & Unwin Ltd, 1966.
- [11] Райл Г. *Понятие сознания* / пер. с англ., общ. ред. В. П. Филатова. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.
- [12] Hirst P.H. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London : Routledge & Kegan Paul, 1974.
- [13] Scheffler I. *The Language of Education*. Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1960.
- [14] Apple M.W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. 2nd ed. New York : Routledge, 2000.
- [15] McLaren P., Jandrić P. *Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology*. London, NY : Bloomsbury Publishing, 2020.

References

- [1] Burbules N, Callister T. *Watch It: The Risks and Promises of Educational Technologies For Education*, Boulder, CO: Westview Press; 2000.
- [2] Chebotar N, Sinelnikov V, Kushnir M. et al. Digital Learning Environment Manifesto. *Educational Policy*. 2016;71(1):34—43. (In Russian).
- [3] Bryzgalina EV. Competence-based Approach and the Future of Sociohumanitarian Education. *Science Journal of VolsU. History. Area Studies. International Relations*. 2013;18(1):162—169. (In Russian).
- [4] Luksha P. Kubista D., Laslo A. et al. *Education for Complex Society*. Moscow: Rossijskij uchebnik; 2018. (In Russian).
- [5] Uvarov AU, Frumin ID, editors. *Challenges and Perspectives in the Digital Transformation in Education*. Moscow: HSE Publishing House; 2019. (In Russian).
- [6] Sokhranyaeva TV. Mass Personalization Strategy in Modern Education. *Chelovek*. 2021;32(2):30—40. (In Russian).

- [7] Biesta GJJ. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers; 2010.
- [8] Dewey D. *Democracy and Education*. Moscow: Pedagogika-Press; 2000. (In Russian).
- [9] Noddings N. *Philosophy of Education*. Cambridge, MA: Westview; 2007.
- [10] Peters RS. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd; 1966.
- [11] Ryle G. *The Concept of Mind*. Moscow: Idea-Press, Dom intelektualnoj knigi; 2000. (In Russian).
- [12] Hirst PH. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul; 1974.
- [13] Scheffler I. *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas; 1960.
- [14] Apple MW. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. 2nd ed. NY: Routledge; 2000.
- [15] McLaren P, Jandrić P. *Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology*. London, NY: Bloomsbury Publishing; 2020.

Сведения об авторах:

Сокхраняева Татьяна Вилевна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: sokhran@gmail.com).

Замоткин Иван Дмитриевич — аспирант кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: zamotkin.ivan@gmail.com).

About authors:

Sokhranyaeva Tatiana V. — PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (e-mail: sokhran@gmail.com).

Zamotkin Ivan D. — MA in Philosophy, PhD student, Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (e-mail: zamotkin.ivan@gmail.com).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-640-655

Research Article / Научная статья

Spiritual Exercise as Techne: Philosophy as a Way of Liberating Education

Shu-Fen Lin¹✉, Wei-Ding Tsai¹, Denis Chistyakov²

¹National Chengchi University,

No. 64, Sec. 2, Zhinan Rd., Taipei, 11605, Taiwan,

²Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation,

✉kerstin@nccu.edu.tw

Abstract. The study of education systems as social phenomena has led scholars to question the role of education in modern society. The question of how to improve education naturally leads to concerns about what is wrong with the present education system. If education is meant to elevate the next generation, how can it meet the goal of ensuring a meaningful existence for those being educated? Scholars have demonstrated that education has been reduced to a process of the construction of objects, where curriculum as techne commodifies students into products with market value. We propose that the tendency of interpreting techne as technology is a perspective of the modern age, and the rules of modern education are based on the rules of modern technology, under the guidance of the paradigm of productivity. We will introduce a broader interpretation of techne which frames it as the cultivation of virtue, i.e., virtue-techne. On this basis, education could be viewed as techne in the sense of praxis (practice, exercise), rather than as fabrication in the sense of production. We highlight the rising rate of student suicides in Taiwan in recent years, where we determine the education system lacks a focus on praxis. This article investigates alternative praxis-oriented notions of education, from Aristotle's cultivation of virtue to Hadot's "spiritual exercises," to advocate for a shift away from the production paradigm. Indebted to Heidegger, we clarify his "techne as revealing" by emphasizing two frameworks for education: The first, modern education being valued by its adherence to metrics based in the paradigm of production. The second, education as a process wherein its value is derived from the life context of the participating individual. Finally, as a comparative study, we explore the current state of education in Russia and Taiwan, and present the case of one high school in Taiwan which has adopted the practice of spiritual exercises in its curriculum, including a required hike to the peak of Taiwan's tallest mountain, to cultivate a sense of (and value for) the liberated life before its students graduate.

Keywords: philosophy of education, techne, eudaimonia, virtue, spiritual exercise, praxis, life, nature, Hadot, Heidegger, Aristotle

Funding and Acknowledgement of Sources. The reported study was funded by the RFBR and MOST according to the research project "Philosophy of Being Human as the Core of Interdisciplinary Research" (RFBR No 20-511-S52002; MOST 109-2923-H-004-001-MY3).

© Lin Sh.F., Tsai W.D., Chistyakov D., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Article history:

The article was submitted on 14.08.2021

The article was accepted on 28.10.2021

For citation: Lin ShF, Tsai WD, Chistyakov D. Spiritual Exercise as Techne: Philosophy as a Way of Liberating Education. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):640—655. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-640-655

I. Reflections on a Problem in Modern Education

In November 2020, there were six cases of college students jumping off their buildings to commit suicide in Taiwan. Three cases occurred at the country's most prestigious university. Undoubtedly, this sad news had an impact on many people, including their educators. The Minister of Education of Taiwan, when questioned by the Legislative Council, stated that in 2019 there were 59 incidences of college students killing themselves. According to the statistics conducted by the Ministry of Health and Welfare, in 2020 76 students from colleges and all levels of schools took their lives. Another dimension of the statistics reveals that the number of suicides among youths ages 15—24 increased from 193 in 2017 to 257 in 2020. These figures indicate that over the past decade the death rate has been climbing annually, reaching its peak in 2020. In the process of attempting to reduce the number of suicides, psychological counseling services in colleges and all levels of schools have become overloaded and strained. Could psychological counseling help decrease the rate of suicide among youths? Should we reflect on what might be wrong with the education system? Can philosophy do anything for education?

Camus writes, "There is but one truly serious philosophical problem, and that is suicide. Judging whether life is or is not worth living amounts to answering the fundamental question of philosophy" [1. P. VIII]. Like Camus, Dewar also is concerned with this crisis and finds a role in education. We also believe that judging whether life is or is not worth living still amounts to answering the fundamental question of not only philosophy but also of education [1. P. VIII]. Dewar cites Madeline Levine's book *The Price of Privilege*, which observes that despite living in a society with material abundance, people are inwardly impoverished. The problem is not the privilege of the first world, but the lack of something more significant and universal: the need for a meaningful existence. Levine asks, "Why are the most advantaged kids in this country running into unprecedented levels of mental illness and emotional distress?" She concludes that "the problem lies in how we are 'overly concerned with 'the bottom line,' with how our children 'do' rather than with who our children 'are'" [1. P. XVI]. The same is true in Taiwan. Due to the existing school and university admission system, students who study in top universities are mostly from middle-class families. It is from this same social class that students choose to give up their lives. What prevents them from searching for meaning in their lives? Why is it some eventually lose them? As Sandel observes, the implicit belief underneath our decisions is "that all our behavior, however remote from material concerns, can be explained and predicted as a rational calculus

of costs and benefits" [2. P. 50]. The implicit belief identifies "being" with "having," and that we live in such a situation in which the notion of "I want to make everybody and everything, including myself, my property" exists [2. P. 21]. Meaning, of course, is not a thing but a sense that life is worth living, which motivates Frankl to write about how, in unprecedented ways, our capitalist culture has "the means to live, but no meaning to live for" [3. P. 1]. It is the symptom of modern capitalist society and differs from the thought of the ancients.

Sloterdijk writes in *You Must Change Your Life*, "If one had to summarize the main difference between the modern and ancient worlds," it would have to be the following: the modern era is the one that brought about the greatest mobilization of human powers for the sake of work and production, while all those life forms in which the utmost mobilization took place in the name of practice and perfection are ancient [4. P. 211]. For Sloterdijk, modernity is defined by the channeling of human energies into productive activity and its different outcomes — works, products, or profits — antiquity, by contrast, is defined by an emphasis on activities that develop and enhance the sense of the goodness of the individual by performing a practice or an exercise [5. P. 275]. It is the performance of practices and exercises which achieve the sense of self-forming and fulfillment that is the goal of the search for the meaningfulness of one's life. In our contemporary view, the emphasis for activity is placed on productivity; what you make is valued above who you are. In the paradigm of productivity, a student's value is reduced to market value. When we superimpose market values on students, like a marketable set of "college and career-ready skills," we imply their value is economically conditional, rather than an unconditional feature of their being [1. P. XVII]. To achieve better manipulation, well-intentioned educators including parents and teachers prevent youths from the trial-and-error process for becoming healthy, autonomous human beings [1. P. XVII]. However, students who do not become healthy self-realized individuals fall into melancholy and long for annihilation, and may eventually choose to end their lives. Dewar proposes that it is "the privileging of epistemology over ontology in educational research and its ontological consequences" that lead to this because when the productivity-oriented system take over young people's decision-making processes to prevent them from failing, we risk affronting and interrupting the ontologically significant questions they are learning to ask and explore: What does my life mean? What kind of human being do I want to become? According to Heidegger, how to answer the questions individualize our distinct being from others [6. P. 279—382]. Dewar cites Slouka's writing, that it is "the increasing dominance [...] of a certain way of seeing, of reckoning value" that drives "the quiet retooling of [...] education into an adjunct of business, an instrument of production" [1. P. XVIII]. Dewar and Slouka share the appeal of wisdom, in the sense of illuminating and affirming the irreducible value of the human being, which is absent from the contemporary educational discourse. Dewar and Slouka both share the same idea with Sloterdijk and Hadot for reconsidering the ancient values with an emphasis on activities that develop and enhance the individual performing a practice or an exercise.

Smith suggests that the philosophy of education must activate wisdom instead of existing as a passive enabler of a decaying worldview, of which nihilism is symptomatic [7. P. 47]. He further indicates that loving wisdom is "a way of seeing the world more comprehensively, more wholly, indeed as holy, in a way of caring that is not naïve but wiser and more attuned to a deeper truth of things" [7. P. 46]. It also corresponds to Sloterdijk and Hadot's discussion of ancient philosophy. That is to say, the end of teaching and learning is to pursue a good life or well-being rather than to be satisfied with employment. Postman has insight into contemporary education and points out its problems lying in the presence of technology, referring to know-how and the absence of metaphysical thinking, referring to know-why; the former makes us pursue the most effective instructional methodology, the latter obstructs us from searching for a fundamental sense of meaning without which, "schooling" and more importantly lives, "do not work" [8. P. 3—4]. Nietzsche's famous aphorism is relevant here: "He who has a *why* to live can bear with almost any *how*" [8. P. 4]. This applies as much to learning as to the living. But how do we understand the relatedness between the *why* and the *how*? Regarding Aristotle, the *why* indicates what is for true life i.e., happiness, the *how* indicates the skills to deal with human affairs, which is practiced through experiences. The end of the skills is to constitute the possibilities of life instead of production for utility. Before we come back to Aristotle's point, we invoke Heidegger's assertion that we are misguided when we ask: what will we do with philosophy? Instead, we should ask: what will philosophy do with us? That is what philosophizing is for. In this way, it is ultimately up to the readers, no matter who they are, teachers or students, to determine if and how the philosophical perspectives translate into his or her own "practice." Thus, philosophizing is not only ontological but praxical in the sense of the Heideggerian. In this article we will rethink how philosophizing activates every existence and liberates education from the tendency to reduce being to a "thing," to quantifiable properties, which occludes the primitive ontological nature of education, that is the meaning of our being: our well-being.

II. The Significance of Techne in Education

From Sandel's "...make everybody and everything, including myself, my property..." analysis, to what Sloterdijk calls the modern era of work and production, Dewar's "the privileging of epistemology over ontology," to the conditions Slouka, Smith, and Postman observe which produce the problem in which contemporary education is set in the paradigm of technology, it seems that production or technology is the core problem within the modern educational phenomenon. On basis of it, Dewar highlights that education has been reduced to the curriculum as techne [1. P. 25]. It should be noted that it is Grundy who first connected the Aristotelian concept to curriculum [1. P. 26], and indicates the philosophical commitments of curriculum's "technical" interest originate from techne.

Below, we will examine if the concept of techne is interpreted as technical and whether regarding it as technology is adequate. First, we will argue the

interpretation perhaps can attribute to forfeit the metaphysical significance of *techne* in Aristotle's philosophy and attempt to discover the confrontation between theory and practice in the modern age, conditions which perhaps never confronted the ancient Greeks. Second, we assert that *techne* is not merely the theory of the practical arts; it is the practical arts themselves as an activity of reason, i.e., the *logos* in the *techne* rather than the *logos* of the *techne* [9. P. 176]. We will illustrate the *logos* in the *techne* is not separate from contemplation (*thoria*) or theory, and thus prevent *techne* from being relegated as a production, fabrication, or even manipulation. Instead, we identify *techne* as the realization of an idea (*eidos*) that led to happiness in Aristotle's thought. Third, we will invoke Heidegger's reflection on technology in the modern age and his reinterpretation of *techne*, *poiesis*, and *physis* (nature) to indicate well-being is dwelling with the fourfold (heaven, earth, mortals, and gods, i.e., nature as a whole). Finally, for those who attribute the modern civilization of technologization to *techne*, *praxis* seems to be the remedy for our utilitarian society because it is the activity for its own sake, we will propose a broader significance of *techne*, which is the liberal arts in the sense of *praxis* i.e., virtue-*techne* instead.

Broadly conceived, the Greek word "*techne*," which means art, craft, and skill is a form of knowledge associated with arts and craftsmanship, and is involved in the making of products like cups, chairs, tables, and houses. In *Nicomachean Ethics*, Aristotle systematically developed two distinct kinds of human activity: *praxis* and *poiesis*. The word *poiesis* which comes from the Greek verb, *poiein*, means "to produce," and it is "the activity in which a person brings something into being that did not exist before" [10. P. 115]. It is distinguished from *praxis* (action, conduct), which has aims and intrinsic value. *Poiesis* belongs to *techne* (craft), while *praxis* belongs to *phronesis* (practical wisdom). In another sense, *poiesis* is also used specifically for poetry and its composition. In the following passage from the *Nicomachean Ethics*, Aristotle explicitly sets out the difference between them: "[...] action and making are different kinds of thing, since making aims at an end distinct from the act of making, whereas in doing, the end cannot be other than the act itself" [11. 1140 b 1—5].

Aristotle's treatment of the subject seems straightforward enough. Nevertheless, the passage contains a much greater complexity of thought than meets the eye. On the one hand, Aristotle refers to an activity whose end is different from the activity itself; on the other hand, he speaks of an activity whose *telos* is the activity itself. The first is *poiesis* and the second *praxis*. But how is this generic difference to be characterized? Aristotle's definition of *poiesis* hints at an assumption of a particular relationship between means and end. The activity of making is concluded when its goal (i.e., the end) is attained. End and means are therefore non-coexistent. When the end is achieved, the achievement brings about the cessation of the means (the activity); and vice versa—so long as the activity (the means) is being pursued, the end remains unaccomplished. This non-coexistence between means and end is of utmost significance, not so much for the understanding

of the end, as for the understanding of the nature of the process of poiesis. It was often stressed that the activity of poiesis is not desired for its own sake; this activity, therefore, has no intrinsic value; only the end gives it significance. It reveals that in poiesis there is a separation between production and product, as well as between the producer and what he produces. From the point of view, product as end takes priority over production as means and the producer is less considered than what he produced. Almost inevitably, philosophers are eager to conclude that it results in utilitarian values in our modern society: every human action is evaluated by its result, and when the focus is on the result the criteria of efficiency and utility are relevant.

In the chapter "The Reduction of Education to Curriculum as *Techne* and Its Ontological Consequences," Dewar tried to point out how education is reduced to be a process of the construction of objects or things, that, in other words, curriculum as *techne* is making students into products with market value. He writes the activity or process is beginning with an *eidos* or "idea" of how the final product will look in its completion. For example, an architect drafts plans for the construction of a house, which guides the bringing forth or making of the house. The second step of *techne* is *poiesis* or "making," which includes the maker, the tools, and the conditions of the making. The last step of *techne* is the *ergon* or "product," which would be the finished house [1. P. 27]. He continues, in *techne* the maker sees in advance the completed product; the making is informed and directed by seeing ahead, by envisioning the finished product. The congruency between the guiding *eidos* and the completed *ergon* determines the basis for assessing the expertise of the *poiesis*, the maker's skill, and ability. Therefore, a lack of congruency between *eidos* and *ergon* falls on the variables involved in *poiesis*: the tools, the conditions of construction, and most importantly, the maker's skill level. As a way of knowing, *techne* reduces variability [1. P. 27]. By envisioning a particular kind of house, with specific qualities and dimensions, one can optimize the utilization and control of resources in ways one would not be able to do without seeing and planning ahead. As a way of knowing, *techne* also controls and predicts outcomes. The maker knows in advance what to do; he or she projects and aims his or her making at future outcomes, knowing in advance the end to which the skillful making is directed. Broadly conceived, as a way of knowing, *techne* prioritizes the value of an idea, action, and production to the end of a finished product or result. Consequently, the value of the *ergon* ultimately stands above the value of the guiding idea (*eidos*) and the making itself (*poiesis*) [1. P. 27]. Regarding Dewar's illustration for *techne*, we address two points here:

First, he fails to take the metaphysical significance of Aristotle's philosophy into consideration, which is the main difference between the ancient and modern understandings as Sloterdijk points out. "As a technical enterprise, curriculum's emphasis on a product is problematic because it undermines the ontological nature and meaning of education..." [1. P. 27]. Dewar is correct to address the ontological nature and the meaning of education is undermined, but it is not due to the concept

of *techne* itself. Rather, it forfeits metaphysical significance in the modern era. Let us return to the above passage from the *Nicomachean Ethics* referring to non-coexistence between means and end, in order properly to interpret the relationship of means and end, Balaban suggests, we must distinguish between relative and relational relationships [12. P. 185—198]. The relativization of the relationship between means and end works against their relational character, since an end, as such, is not related to a means, nor is the reverse true. The relativization of the relationship would result in the absurdity of a means that is not a means-toward-an-end so that an activity that is a means becomes pointless [11. 1194 a 22]. Aristotle concludes that the existence of an absolute and non-relative end must be assumed; that is to say, it must be desired for its own sake, "while we wish the others only for the sake of this" [11. 1194 a 20]. This ultimate end is freedom *per se*, which is "eudaimonia" (the good life) for Aristotle. All human activities including *poiesis* and *praxis* are for the ultimate good and "eudaimonia" is meant to be in harmony and unity with the universe, that is true freedom. How can one acquire the first principle, to be free from necessity in the human world and live a free life? The answer is *theoria*-contemplation. Pure contemplation in Aristotle is a function of the divine; God is the archspectator, the *theoros* of himself and the world, not merely-like ordinary *theoroi*—of limited events like the games or the consultation of oracles. The essential distinction is between the perishing and the unchanging, between the transient and the eternal. Mathematics, the paradigm of theory, gives access to another world, where the soul is released from the body, a world which Plato almost certainly derives indirectly from an older philosophical tradition in India. When Plato's God turns his attention to our world, he does so in the guise of a craftsman. It is most of importance for our discussion. The Platonic characteristic language of craft analogy, for example, is ubiquitous in the biological texts, where Aristotle often speaks figuratively of nature as an agent "crafting" (*demiourgein*) his products. Divine nature brings things forth which is where the word *techne* originates from by way of contemplation of the nature of things, beholds *eidos* (form, essence, idea). When Aristotle uses the word *techne* to express the function of mortals for producing or bringing forth, he draws an analogy between the perishing and the unchanging, between the transient and the eternal. Among all the beings in the universe, the mortal human employs similar methods as the divine for bringing something into being that did not exist before, but the human is not equal to the Eternals. The human lives in time and beholds the *eidos* in time, that is, he beholds the *eidos* (form/essence) from *praxis* (practice), i.e., life experiences rather than from a theory meant to be separate from practice. From this perspective, *techne* is concrete, variable, and context-dependent rather than reducing variability as Dewar describes. When Dewar refers to "the school as a social institution, curriculum as *techne* makes or transforms (*poiesis*) the guiding values (*eidais*/plural) of society into products (*erga*/plural), which are people whose identities and social roles have been determined in advance, usually in accordance with, in the case of contemporary education, the dominant economic *eidos*..."

[1. P. 28], he attempts to emphasize that the eidos of students are so pre-determined by society that they forfeit their possibilities or latent eidos which ought to be disclosed in the trial-and-error process of factual life experiences. Briefly, in the field of human affairs, eidos is revealed or actualized from individual factual experiences in time rather than pre-given by contemplation which is the privileges of the divine. According to Dewar's description, society plays the role of the creator.

Instead of philosophers who are inclined to attribute modern technologization to *techne*, Heidegger discusses *techne* and *poesis* at length in *The Question Concerning Technology* and emphasizes that *techne* "reveals whatever does not bring itself forth and does not yet lie here before us" [13. P. 295]. He gives the example of a chalice — a silversmith reveals the vessel from its state as just metal. "It is as revealing, and not as manufacturing, that *techne* is bringing forth" [13. P. 295]. However, "The revealing that rules in modern technology is challenging, which puts to nature the unreasonable demand that it supplies energy which can be extracted and stored as such" [13. P. 296]. This kind of unconcealment orders everything to stand by, to be ready at hand, to be rendered as "standing-reserve (*Bestand*)," and that which exists as standing-reserve, something to be set-upon, no longer exists as that thing. Heidegger says that through technology, the Rhine can be seen in one way—as a source for a hydroelectric plant. However, the Rhine is also a beautiful river, a magnificent feature of the landscape that has been captured in poetry, such as in Hölderlin's *The Rhine*. So, through technology, the Rhine has been revealed as standing-reserve, specifically as a source for hydroelectric power. Therefore, it ceases to be simply a river. This assertion, that once an object revealed as standing-reserve through technology can no longer be simply that object again, applies to humans as well. People are too in danger of becoming standing-reserve and can be set-upon by technology. Those scholars, such as Dewar, argue this has already happened, an industrial-capitalist society sees people merely as products with market value. Heidegger says, "There was ever a time when it was not technology alone that bore the name *techne*. Once that revealing which brings forth truth into the splendor of radiant appearance was also called *techne*" [13. P. 315]. By way of Heidegger's interpretation, we illustrate that *techne* is "as revealing, and not as manufacturing," and clarify two kinds of revealing, one rules in modern technology, the other is "brings forth truth into the splendor of radiant appearance" which is of much significance to us. So far, we can conclude that *techne* is revealing that which brings forth truth into appearance, it is not restricted to things but extended to humans as well.

Second, according to Dewar's description, the guiding eidos is foreseen by the maker before making, rather than seen in the process of making with variability. It can be regarded as the difference between the *logos* of *techne* and the *logos* in *techne*. Aristotle recounts that when some visitors surprised Heraclitus in the kitchen, he invited them to come in with the remarks "for here too are gods" [14. 645 a 20]. Plato habitually chose technological metaphors to illustrate his philosophy; his dialogues are full of references to agriculture, medicine,

shipbuilding and navigation, and the training of animals; they were passed on—and no doubt also originated—not only through trial and error and imitation but also through discussion and instruction. Thus, it can be seen that *techne* is not merely the theory of the practical arts; it is the practical arts themselves instead of production, fabrication, and manufacture. It is just as disclosed in the *Gorgias*, Socrates says, "As for me, I do not give the name *techne* to something lacking in reason" [15. 465 a]. What we want to make clear is that because man is the being in time, the *eidos* guiding his actions is not purely theoretical, static, but disclosed and revealed through interactions with the living world in time. From the view of the above discussion, we will further contend *techne* is not only the practical arts themselves but also virtue-*techne* to attain harmony within the soul i.e., happiness [16. P. 36]. It is exactly as Aristotle emphasizes that virtue is cultivated through practices, as in the act of art. Anything we have to learn to accomplish (such as being an architect or being a righteous person) must be learned in practice (such as building or doing justice).

III. Spiritual Practice for Happiness

When we see virtue-*techne* as a means of happiness of life, the *eidos* (form, nature, essence, etc.) of the human comes from life for itself. Life is the process of humans moving from potential to reality, it is the process of human self-realization. Gadamer points out that if the theory is a human practice, "...Is it not, if it is human, a looking away from oneself and looking out toward the other, disregarding oneself and listening for the other? Life, then, is a unity of theory and practice that is the possibility and the duty of everyone. Disregarding oneself, regarding what is: that is the behavior of a cultivated, I might almost say a divine, consciousness. It does not need to be a consciousness cultivated by and for science; it only needs to be a humanly cultivated consciousness that has learned to think along with the viewpoint of the other and try to come to an understanding about what is meant and what is held in common" [17. P. 35]. This means that theory, in the scope of practice, is to go out of its own "view" of the existence and nature of others, that is, to consider the position of others and to think about the principles that are generally valuable for community interaction. Burger also pointed out in the discussion of Aristotle's fraternity that the division between theoretical life and practical life excludes the theoretical meditation on human goodness, that is, the principle established in the fraternity is the meaning of living together in humanity, where political nature (practice) and rational nature (meditation) are one [18. P. 212—217]. This is what we want to point out in this article if education is virtue-*techne*, how should we guide students in the process to understand the "nature of human beings" and thus live out their possibilities. The point is, how do we understand the "nature of human beings?"

In *Philosophy as a Way of Life: Exercise from Socrates to Foucault*, Hadot mentions that ancient philosophical traditions guide oneself, the universe, and the relationships of others. As he points out, "philosophy" originated from the love of wisdom and was originally the pursuit of the unity of knowledge and practice, that

is, knowledge, exercise, and practice could not be distinguished. While, for a philosophy that stressed the importance of applying theory to real-life situations in our times, the practice of philosophy as described by Hadot, consisting as it does in a series of spiritual exercises, we must identify whether it is still an option for us today. Recalling Hadot's answer, Chase suggests yes, as long as we are willing to separate the wheat from the chaff. To speak very roughly, the great metaphysical constructions of ancient philosophy such as Plato's theory of ideas, Epicurean atoms, and the void, and the all-pervading fiery Stoic *pneuma* or *logos*, are, according to Hadot, secondary accretions upon a few basic central insights and a few key techniques—which he calls "spiritual exercises"—aimed at increasing our happiness by transforming the way we see the world, and consequently, our very way of being or existing [19. P. 263]. This seems to imply that we must think about human nature from a larger perspective. According to Hadot, "philosophy in antiquity was an exercise practiced at each instant. It invites us to concentrate on each instant of life, to become aware of the infinite value of each present moment, once we have replaced it within the perspective of the cosmos" [20. P. 274]. Thus, the exercise of wisdom entails a cosmic dimension. Whereas the average person has lost touch with the world, and does not watch the world *qua* world, but rather treats the world as means of satisfying his desires, the sage thinks and acts within a cosmic perspective. "He has the feeling of belonging to a whole which goes beyond the limits of his individuality. The cosmic consciousness was a result of spiritual exercise, which consisted in becoming aware of the place of one's existence within the great current of the cosmos and the perspective of the whole. This exercise was situated not in the absolute space of exact science, but the lived experience of the concrete, living, and perceiving subject" [20. P. 274]. Hadot divides two different kinds of relationships to the world and recalls the opposition pointed out by Husserl between the rotation of the earth, affirmed and proved scientifically, and the earth's immobility, postulated both by our day-to-day experience and by transcendental/constitutive consciousness [20. P. 276]. It is as Merleau-Ponty wrote, "the womb of our time and of our space" [20. P. 276]. In the same way, nature and cosmos are, for our living perception, the infinite horizon of our lives, the enigma of existence which is shudder and a divine pleasure [20. P. 274].

These metaphysical constructions coincide with our above discussion of the ultimate end of *techne* for Aristotle, which has been lost in modern times. For the ancients, the basic insight lies in, through the spiritual practice of factual life, transforming the way we see the world, and consequently, our very way of being or existing. However, since Descartes, modern humans have regarded the universe and the world as objects and are committed to transforming the universe and the world into things we can manipulate, a practice that has alienated man from the world in which he lives. That is the reason homelessness is a feature of modern civilization, one that marks the world in which modern man lost his true life. Indebted to Hadot's elucidation, we contend that as Being-in-the-world (Heideggerian term), human beings' affectivity emerges from the interactive relation between the body and the world. But human affectivity concerns itself with the body as lived (*corps vecu*)

rather than the body as an organism. That means a kind of body-mediated spiritual exercise, whereby the human can switch its thinking and acting from "human-centered" to "holistic cosmos" and be able to see all universal nature on the horizon. From this perspective, we advocate education as *techne*, but not *techne* in the sense of modern technology, which privileges what we make to who we are, rather, we advocate *techne* in the sense of virtue-*techne* (*praxis*), through which spiritual practices constantly integrate the individual into the Logos of the universe and are united in the divine pleasure.

IV. Examples for Education as Spiritual Freedom

Subsequently, we will take the Kang Chiao International School, which is a high school in Taiwan, as an example to illustrate how spiritual exercises can be practiced in a specific educational scene. This school requires all its graduates to climb the highest mountain in Taiwan, Jade Mountain, to the top, an altitude of about 3,950 meters. The reason for this requirement is to train teachers and students' physical fitness, endurance, and willpower, and act in concert to exercise the spirit and attitude of mutual assistance and cooperation. Most important of all, in the process of climbing up step by step, teachers and students cultivate the ability to be close to nature, to care for the environment, and to foster a sense of being united with the earth. One might ask whether all students can complete this task and successfully obtain their diplomas. Surprisingly, the Principal indicates that the challenge is usually quite successful, although some students fail to reach the top due to altitude sickness, approximately 90% of the students can achieve the goal. In fact, in addition to receiving a diploma at the top of the highest mountain, the teachers also arrange other mountaineering activities for students, who believe that the mountain can give a sense of spiritual belonging. "Real education doesn't just happen in the classroom," the founder of the high school said, who grew up in the countryside. This educational scene reminds us of Goethe's verses cited by Hadot:

The best part of man is the shudder.

However dearly the world makes him pay for this emotion,

He is seized by amazement when he feels the Prodigious [20. P. 276].

As we are writing, the Ministry of Education in Taiwan continues the debate on how to respond to the recent new curriculum for high schools which emphasizes the "spontaneous, interactive and common good," the skills of "action, communication and social participation," and student-based curriculum planning. Some scholars have put forward the idea: the university should go to zero and then restart. To make college students have a sense of meaning, purpose, personality, and thus the motivation to learn, which is a constant educational problem, ought to be regarded as the primary challenge. Liberal education and cross-disciplinary curricula have been promoted in recent years while meeting with little success, and the Ministry of Education started the University Social Responsibility Practice Program (USR) in 2019. USR's core values are not only to promote universities to become local sustainable development coordinators but also to cultivate students as

being talented at responding to others. In addition, many people are pushing for the reformation of university education. One such example is occurring in the Philosophy Department of National Chengchi University, which is organizing a Philosophy of Care program which aims to recognize philosophy as a way of life pervading across all disciplines.

Also, at National Chengchi University, the Chinese Culture Subjectivity Research Center (CCS), which is funded by the Higher Education Sprout Project of the Ministry of Education in Taiwan, has formed a research group engaged in applied ethics and meaning therapy to enhance students' abilities in care of self, others, and the environment.

Next, as a comparative study for educational system redevelopment, we would like to introduce the current state of education in Russia which is in the process of reform as a result of a radical institutional transition to a three-tier system of education assuming the introduction of Bachelor, Master's, and Doctoral degrees. The former Soviet-era-established educational system has been transformed into a radically different one, and it is natural that a discourse arose, beginning with which internal starting point Russia should consider as a role model for shaping the country's updated educational system.

Despite debatable and often polarized positions, there is still a general tendency to form a new educational system on humanitarian grounds, including the paths of education and upbringing. Every university teaches philosophy, religious studies, sociology, anthropology, and various special courses on spiritual Eastern and Western practices, viewing them as foundation stones for future success. Yet, certain areas of education, which may seem quite far from the humanitarian sphere, are based on studying and applying the spiritual experience of different schools of philosophy and historical and religious development in different countries.

Here is an example that shows the harmonious combination of practical education in applied economics, HR, PR, marketing, and finances at the Hotel Business and Tourism Institute of RUDN University in Moscow. Our comments are on the MBA program *Personal Life Strategy of an Entrepreneur*. Developed alongside the leading Russian top-managers in a service business, the MBA program addresses the question of how to become a better version of yourself by reaching self-fulfillment goals in business and life. Although the demand for such programs is quite high, the market is overflowing with con artists offering enlightenment wholesale. Taking into account its rich experience and accumulated background knowledge, RUDN University answers the questions precisely: to become a prosperous businessperson one shall master soft skills, including that of a particular mindset. We agree with our colleagues from the School of Economics and Management, Lisbon, Portugal who expressed the notion that to be a successful businessperson one must possess an integrative mentality, be sensitive to the relevant social environment and local cultures [21. P. 467–485].

Therefore, based on the principle of combining practical skills and profound analytical thinking, the MBA program *Personal Life Strategy of an Entrepreneur* was developed at the Hotel Business and Tourism Institute of RUDN University.

While launching the program, we considered a foundation in the humanities (including philosophy, sociology, anthropology, and so on) which is a critical skill for today's entrepreneurs. Therefore, we have built this program looking back at the giants. For instance, the *Corporate PR, Anti-Crisis and Communications* part of the MBA program starts with an introduction to Aristotle. The module's author, himself majoring in sociology, familiarizes students with Aristotle's treatises *Poetics* and *Rhetoric*, using these major treatises as a beacon to shine a guiding light through the millennia. Delving deeper into PR narrative creation, the students make themselves comfortable with anthropology and literary studies' classics such as Joseph Campbells' *The Hero with a Thousand Faces*, Roland Barthes' *Mythologies*, and Jorge Luis Borges' take on story types.

Although some unprepared listeners may find such a reliance on humanities an overkill, the vast majority of fiction and non-fiction works (including PR communications, such as articles, essays, comments, op-eds, press releases) still use the same drama techniques once described by Aristotle.

That is just a selected example. The RUDN University's MBA program continues using humanities to make its point: one shall become a better version of themselves through spiritual growth and the study of humanities. Researchers of entrepreneurship and innovation culture note: "Entrepreneurship and innovation are central to individual and organizational success and advancement in the modern economy. [...] As technologies rapidly evolve and new markets dynamically emerge, so too does the individual ability to innovate and act in entrepreneurial ways, which sets certain individuals apart from others. But what does it take for an individual to innovate and act in entrepreneurial ways?" [22]. The article's authors argue that the true source of innovation "[...] is an ability and perspective that resides within each one of us, something we refer to as the entrepreneurial mindset" [22].

We end this section by summarizing that the scholars behind the described RUDN University's MBA program have taken the findings of their colleagues to the heart, striving to implement humanitarian and spiritual principles in the applied field.

V. Conclusions

The educational scenes from Russia and Taiwan tell us the pursuit of integration between practice and theory is a tendency in education. We observe that in all educational institutions, from liberal education hallmarked by cross-cutting, interdisciplinary studies, to business management programs focusing on economics and globalization, a university's social responsibility and role in cultivating the character and sense of well-being of its students cannot ignore the extant spiritual problems, i.e., the meaning and the end of our existences. Just as Postman's insight into contemporary education points out its problem lies in the presence of technology and the absence of metaphysical thinking, it is also Dewar's observation "the privileging of epistemology over ontology in educational research and its ontological consequences," all of these developments result in unprecedented levels

of mental illness and emotional distress. It is the symptom of modern capitalist society and the technologicalization of civilization. These can not only be achieved through knowledge, interpretation of texts, and philosophical discourse but must be cultivated through spiritual practice, including the wisdom given to us by ancient philosophy. The pursuit of ancient philosophical wisdom is designed to find a "space" for individuals in the universe, whereas the separation between theory and practice, the division between body and the mind characterizes the modern civilization which exists from the whole view of the universe. Arendt diagnoses the symptom of the modern as triple alienation: earth-alienation, world-alienation, and then self-alienation, which results in the annihilation of meanings [23. P. 1—6]. While techne as technology is a frame (Gestell) for the modern and deprives its possibility, techne still bears its ancient, metaphysical roots. It can be seen from the practical point of art, then, it is a cultivation of the skill, how people discover their nature and possibilities in the affection between man and man, and man and nature. Thus, we appropriate "doing" philosophy or philosophizing in the Heideggerian sense and Hadot's spiritual exercises as techne. Spiritual exercises as techne can be regarded as a substitute for education as techne in the sense of production or fabrication. It means a kind of body-mediated practice, whereby people affect with one another and with their surrounding world, switch their thinking and acting from "human-centered" to the "holistic cosmos" and can see all universal nature on their horizons, and, lastly, to disclose meanings of their existence.

References

- [1] Dewar MD. *Education and Well-Being: An Ontological Inquiry*. New York: Palgrave Macmillan; 2016.
- [2] Sandel MJ. *What money can't buy: The moral limits of markets*. London: Macmillan; 2012.
- [3] Frankl VE. *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. London: Penguin; 2014.
- [4] Sloterdijk P. *You Must Change Your Life* (trans.: Hoban W). Cambridge: Polity; 2014.
- [5] Backman J. Self-care and total care: the twofold return of care in twentieth-century thought. *International Journal of Philosophy and Theology*. 2020; 81(3):275—291. <https://doi.org/10.1080/21692327.2020.1786301>
- [6] Heidegger M. *Being and Time* (trans.: Macquarrie J & Robinson E). New York: Harper & Row; 1962.
- [7] Smith DG. Wisdom responses to globalization. In: *International handbook of curriculum research*. New York: Taylor and Francis; 2015.
- [8] Postman N. *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Alfred A. Knopf; 1995.
- [9] Caws P. Praxis and Techne. In: *Yorick's World: Science and the Knowing Subject*. New York: University of California Press; 1993.
- [10] Polkinghorne D. *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care*. New York: SUNY Press; 2004.
- [11] Aristotle. *The Nicomachean Ethics* (trans.: JAK. Thomson, introduction and further reading by Jonathan Barnes). London: Penguin; 2004.
- [12] Balaban O. Praxis and Poiesis in Aristotle's practical philosophy. *The Journal of Value Inquiry*. 1990;24:185—198.

- [13] Heidegger M. The Question Concerning Technology. In: Basic Writings (ed.: David Farrell Krell). New York: Harper Collins Publishers; 1984.
- [14] Aristotle. Aristotle Classics: On the Parts of Animals (trans.: William Ogle). Independently published; 2019.
- [15] Plato. Gorgias (trans.: Walter Hamilton & Chris Emlyn-Jones). Penguin Classics; 2004.
- [16] Angier T. Techne in Aristotle's Ethics: Crafting the Moral Life. New York: Continuum International Publishing Group; 2010.
- [17] Gadamer HG. Praise of Theory: Speeches and Essays (trans.: C Dawson). Yale University Press; 1998.
- [18] Burger R. Aristotle's Dialogue with Socrates: On the Nicomachean Ethics. The University of Chicago Press; 2009.
- [19] Chase M. Observations on Pierre Hadot's Conception of Philosophy as a Way of Life". In: *Philosophy as a Way of Life Ancients and Moderns Essays in Honor of Pierre Hadot* (ed.: Michael Chase, Stephen RL Clark, Michael McGhee). UK: Wiley Blackwell; 2013.
- [20] Hadot P. Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercise from Socrates to Foucault (ed. and with an introduction: Arnold I Davidson; trans.: Michael Chase). Basil Blackwell; 1995.
- [21] Felício JA, Caldeirinha VR & Rodrigues R. Global mindset and the internationalization of small firms: The importance of the characteristics of entrepreneurs. *Int Entrep Manag J*. 2012;8:467—485. <https://doi.org/10.1007/s11365-012-0232-5>
- [22] Kuratko DF, Fisher G & Audretsch DB. Unraveling the entrepreneurial mindset. *Small Bus Econ*. 2020. <http://doi.org/10.1007/s11187-020-00372-6>
- [23] Arendt H. The Human Condition. The University of Chicago Press; 1998.

About the authors:

Lin Shu-Fen — PhD in Philosophy, assistant professor, Department of Philosophy, National Chengchi University, Taipei, Taiwan (e-mail: kerstin@nccu.edu.tw).

Tsai Wei-Ding — PhD in Philosophy, associate professor, Department of Philosophy, National Chengchi University, Taipei, Taiwan (e-mail: sprache@nccu.edu.tw).

Chistyakov Denis I. — PhD in Sociology, Deputy Director for Science, Hotel Business and Tourism Institute, RUDN University, Moscow, Russia (e-mail: chistyakov.d@gmail.com).

Духовные упражнения как techne: философия как способ освобождения образования

Шу-Фен Лин¹✉, Вей-Динг Цай¹, Денис И. Чистяков²

¹Государственный университет Чжэнчжи,

Taiwan, 11605, Taipei, Zhinan Rd., Sec. 2, No. 64,

²Российский университет дружбы народов (РУДН),

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6,

✉kerstin@nccu.edu.tw

Аннотация. Изучение систем образования как социальных явлений заставило ученых задаться вопросом о роли образования в современном обществе. Вопрос «Как улучшить образование?», естественно, приводит к размышлениям, что не так с нынешней системой. Если образование призвано возвысить следующее поколение, то как оно может достичь цели обеспечения осмысленного существования обучающихся? Образование свелось к процессу конструирования объектов, где учебная программа как techne

превращает студентов в товар, имеющий рыночную стоимость. Авторы статьи предполагают, что тенденция интерпретации *techne* как «технологии» является перспективой современности, а правила современного образования базируются на правилах актуальных технологий, ведомых парадигмой производительности. Предлагается более широкая интерпретация *techne* как культивирование добродетели — добродетель-*techne*. Таким образом, образование можно рассматривать как *techne* в смысле праксиса (практики, упражнений), а не как производство в смысле производства. Подчеркивается рост числа самоубийств среди студентов в последние годы в Тайване, где, по мнению авторов, система образования не уделяет должного внимания праксису. Исследуются альтернативные, ориентированные на праксис понятия образования, от аристотелевского культивирования добродетели до «духовных упражнений» Пьера Адо для обоснования отхода от парадигмы производства. Опираясь на Хайдеггера, авторы используют концепцию «*techne* как раскрытие», выделяя две концептуальные схемы образования. Во-первых, современное образование ценится за приверженность метрикам, основанным на парадигме производства. Во-вторых, образование — процесс, ценность которого определяется жизненным контекстом участвующего в нем индивида. В заключение, в качестве сравнительного исследования, исследуется состояние образования в России и на Тайване, а также приводится пример одной из средних школ Тайваня, которая включила в свою учебную программу духовные упражнения, в том числе обязательный поход на вершину самой высокой горы страны для воспитания в учениках чувства (и ценности) освобожденной жизни до окончания школы.

Ключевые слова: философия образования, *techne*, эвдемония, добродетель, духовные упражнения, праксис, жизнь, природа, Пьер Адо, Хайдеггер, Аристотель

Информация о финансировании и благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства по науке и технологиям Тайваня в рамках научного проекта 20-511-S52002 МНТ_а и MOST 109-2923-H-004-001-MY3 «Философия человека как проблема междисциплинарных исследований».

История статьи:

Статья поступила 14.08.2021

Статья принята к публикации 28.10.2021

Для цитирования *Lin Sh.F., Tsai W.D., Chistyakov D. Spiritual Exercise as Techne: Philosophy as a Way of Liberating Education // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 640—655. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-640-655*

Сведения об авторах:

Лин Шу-Фен — PhD (философия), доцент, философский факультет, Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань (e-mail: kerstin@nccu.edu.tw).

Цай Вей-Динг — PhD (философия), доцент, философский факультет, Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань (e-mail: sprache@nccu.edu.tw).

Чистяков Денис Игоревич — кандидат социологических наук, заместитель директора по научной работе, Институт гостиничного бизнеса и туризма, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия (e-mail: chistyakov.d@gmail.com).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Научная статья / Research Article

Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м

С.Б. Токарева✉

Волгоградский государственный университет,
Российская Федерация, 400062, Волгоград, просп. Университетский, 100,
✉tokareva@volsu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу формальных и содержательных аспектов развития образования в процессе формирования единого европейского образовательного пространства. Формальные условия интеграции образования (выработка общих критериев качества, выбор образовательных траекторий, мобильность студентов и преподавателей) по умолчанию рассматривались как вытекающие из европейской концепции индивидуальных прав и свобод. Содержание образования в условиях постиндустриальной эпохи, когда общество отказывается от навязывания индивиду жестких ценностных и поведенческих императивов, нацелено на обеспечение такого уровня автономности субъекта, который позволил бы ему не только реализовать творческий потенциал, но и определиться с жизненными целями и смыслами. В этой связи важной задачей является разработка теоретических и концептуальных оснований ведущих тенденций трансформации образовательной системы — персонализации, автономизации субъекта, внедрения проективных методик, признания ведущей роли творческой активности. Проанализированы условия вхождения России в Болонский процесс и тезис о чужеродности вводимых в связи с этим стандартов для отечественного образования. Показано, что разработанные в 1960-е гг. в отечественной философии, психологии и педагогике когнитивные основания проектной и творческой деятельности, а также идеи интеллектуализации обучения могут быть использованы в качестве методологических оснований реформирования российского образования. Показаны возможности использования деятельностной парадигмы в качестве концептуальной рамки для разработки методологии обучения, методологии формирования критического мышления и проектной деятельности. Это позволяет сделать вывод о сохраняющейся вариативности траекторий развития отечественного образования, которое может быть фундировано как методологическими и технологическими достижениями, так и культурными и антропологическими перспективами.

Ключевые слова: интеграция образования, реформа российского образования, автономность субъекта, технологизация образовательной деятельности, критическое мышление, проектное мышление

© Токарева С.Б., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статья:

Статья поступила 12.08.2021

Статья принята к публикации 28.10.2021

Для цитирования: *Токарева С.Б.* Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 656—667. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Trajectories of Education Development: from 1960s to 2000s

Svetlana B. Tokareva✉

Volgograd State University,
100, Prosp. Universitetsky, Volgograd, 400062, Russian Federation,
✉tokareva@volsu.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the formal and substantive aspects of the development of education in the process of forming a single European educational space. The formal conditions for the integration of education (the development of common quality criteria, the choice of educational trajectories, the mobility of students and teachers) were considered by default as arising from the European concept of individual rights and freedoms. The content of education in the post-industrial era, when society refuses to impose strict value and behavioral imperatives on the individual, is aimed at ensuring a level of autonomy of the subject that would allow him not only to realize his creative potential, but also to determine his life goals and meanings. In this regard, an important task is to develop the theoretical and conceptual foundations of the leading trends in the transformation of the educational system — personalization, autonomization of the subject, the introduction of projective techniques, recognition of the leading role of creative activity. The conditions for Russia's entry into the Bologna process and the thesis about the alienness of the standards introduced in this regard for national education are analyzed. It is shown that the cognitive foundations of design and creative activity, as well as the ideas of intellectualization of education, developed in the 1960s in Russian philosophy, psychology and pedagogy, can be used as methodological foundations for reforming Russian education. The possibilities of using the activity paradigm as a conceptual framework for developing a teaching methodology, a methodology for the formation of critical thinking and project activity are shown. This allows us to conclude that there is still variability in the trajectories of the development of domestic education, which can be based both on methodological and technological advances, as well as cultural and anthropological perspectives.

Keywords: integration of education, reform of Russian education, autonomy of the subject, technologization of educational activities, critical thinking, project thinking

Article history:

The article was submitted on 12.08.2021

The article was accepted on 28.10.2021

For citation: Tokareva S.B. Trajectories of Education Development: from 1960s to 2000s. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):656—667. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

1. Интеграция образовательного пространства: формальные и содержательные аспекты

1960-е гг. представляют собой своеобразный рубеж в развитии образования. Во-первых, после него «переход к массовому университету начинает обретать концептуальное обоснование» [1. С. 162]. Во-вторых, начиная с 1960-х гг. в Европе был взят курс на сближение национальных систем образования и их последующую интеграцию. Анонсированное всестороннее сотрудничество в сфере образования и науки в дальнейшем было закреплено рядом последовательно принятых конвенций и деклараций (Лиссабонская конвенция 1997 г. [2], Сорбоннская декларация 1998 г. [3], Болонская декларация 1999 г. [4]), в которых прописывались согласованные условия создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Идея ЕПВО была направлена в том числе на прагматичную цель передела мирового рынка образовательных услуг, на котором уже давно доминировала американская система, и Европейский союз рассчитывал получить дополнительные шансы в конкурентной борьбе за иностранных студентов. «Высшее образование вышло за национальные границы и стало важным инструментом международного влияния и значительным сектором международного бизнеса. Страны с успешной экономикой и развитой сферой образования получили возможность аккумулировать у себя лучшие интеллектуальные ресурсы через отбор талантливой молодежи» [5. С. 41].

В текстах официальных документов основное внимание было уделено формальным условиям интеграции (признание квалификаций, выработка общей системы критериев качества образования, внедрение системы кредитов для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности и т.п.); в содержательном и историческом плане авторы документов ограничились ссылками на идеалы и ценности европейского Просвещения, признаваемые незыблемыми. Открывающиеся возможности выбора образовательных траекторий, мобильности студентов и преподавателей представлялись логическим продолжением европейской концепции индивидуальных прав и свобод и потому не требовали теоретического и идеологического обоснования.

Между тем теоретическая работа по осмыслению происходящих в социальных практиках изменений позволяет предвидеть связанные с ними последствия и риски. Новации в различных областях жизни, связанные с переходом в постиндустриальную фазу развития общества, привлекали интерес исследователей начиная с середины XX в. При этом прогнозированию трансформаций в сфере образования уделялось особенное внимание. Магистральная линия рассуждений в зарубежной литературе пролегла по пути признания следующих основных трендов образования будущего: персонализация образования; растущая индивидуализация и автономизация субъекта; возрастание

роли творчества [6]. Общая рамка рассуждений задавалась сравнением социальных запросов индустриального и постиндустриального обществ. В индустриальную эпоху образование обеспечивало вхождение индивидов в систему производства, от него ожидали воспитания человека, который производит и потребляет так, как ему предписывает общество. Приобретающий знания и умения человек был нацелен на «достижения»; эта нацеленность, инспирированная обществом, определяла для индивида субъективные цели и мотивы образовательной деятельности. Напротив, в качестве существенной характеристики постиндустриальной эпохи признается отсутствие жестких ценностных и поведенческих императивов со стороны общества. В этой ситуации сверхцелью для образования становится обеспечение такой автономности человека, которая позволила бы ему самостоятельно определиться со смысло-жизненными целями и приоритетами, наполнить свою жизнь ценностями и убеждениями.

Удивительно, что некоторые содержательные идеи, предвосхитившие эти тренды, были сформулированы еще в 1960-е гг. Это свидетельствует о том, что общие тенденции изменения образования, связанные с переходом к постиндустриальному обществу, интуитивно были определены верно. Особого внимания заслуживают теории, на базе которых уже в те годы предлагались практические проекты перестройки системы образования. Примером может служить оригинальный проект включения в образовательную систему в качестве базовой дисциплины искусства, обучение которому (художественное образование) рассматривается как залог формирования свободы, автономии, индивидуальности и оригинальности индивида [7]. Необходимость «новой автономности» субъекта, требующей от него творческого отношения к бытию и деятельности по созиданию ценностей и смыслов, объясняется через сопоставление культурных особенностей различных обществ. Для индустриального общества была характерна «культура принципов», в которой главной формой упорядочения человеческого опыта выступали «великие идеи» — вербальные продукты книжной культуры. В качестве смыслов и символов они усваивались индивидом в процессе обучения как внешние императивы. С переходом к постиндустриальному обществу на смену «культуре принципов» приходит эпоха «открытой культуры», в которой смыслы и символы, упорядочивающие человеческий опыт, создают сами индивиды своей творческой деятельностью, силой своего воображения. Освобожденный от навязываемых извне образов и структур, подчиненный лишь своим желаниям человек призван создать собственную символику, то есть заниматься не усвоением готовых культурных продуктов, а продуктивной культурной деятельностью. В этом случае важнейшей познавательной способностью, на формирование и развитие которой должно быть нацелено образование, становится воображение — «предвосхищающее представление». Поэтому искусство как деятельность, наполненная символами и питающая воображение, должно стать одной из базовых дисциплин будущей

системы образования, обеспечивающей обучение техникам открытия новых символов и их интерпретации [7]. Таким образом, формулируемое в нормативных документах абстрактное требование «развивать систему образования, направленную на развитие индивидуальности и творческих способностей человека» получает теоретическое обоснование.

2. Вхождение России в Болонский процесс: внедрение чужеродного стандарта или неготовность к реформам?

В России активная фаза реформирования образования началась в середине 1990-х — начале 2000-х гг. Приоритеты генеральной линии модернизации отечественного образования и меры по ее реализации были изложены в утвержденной в 2002 г. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [8]. Проект реформы вызвал преимущественно негативную общественную реакцию: авторов обвиняли в некритическом отрицании достижений отечественного образования и разрушении его традиций. Эта оценка еще более укрепилась после подписания Россией в 2003 г. Болонской декларации [4], осуществленного без предварительного обсуждения как внутри преподавательского и академического сообщества, так и на открытых дискуссионных площадках и в СМИ. Декларируемое властью сохранение фундаментальности и конкурентоспособности отечественного образования в сочетании с директивно вводимыми новшествами создало у значительной части вузовской общественности устойчивое представление о хаотичности, непродуманности, непоследовательности и деструктивности реформы. Волну критики вызвало причисление образования к сфере услуг (с этой целью определение и классификация услуг в ныне отмененном Межгосударственном стандарте ГОСТ 30335-95/ГОСТ Р 50646-94 «Услуги населению. Термины и определения» были скорректированы с расчетом включения в этот перечень образования как «социально-культурной» услуги «по удовлетворению духовных, интеллектуальных потребностей» [9]).

В обществе в целом и в вузовской среде в особенности утвердилось мнение, что вхождение России в Болонский процесс было одним из условий (частью «пакета») принятия ее во Всемирную торговую организацию (ВТО). Этим объясняли нежелание российской власти выносить реформу на широкое обсуждение общественности, а также игнорирование серьезных возражений со стороны академического и вузовского сообщества: ожидаемые протесты против предлагаемых мер модернизации образования могли усложнить и так затянувшийся и трудно идущий переговорный процесс о включении РФ в ВТО. Согласно п. 1 ст. XII Марракешского Соглашения об учреждении ВТО государства принимаются в организацию на согласованных условиях [10]. При этом не оговаривается, какие именно условия подлежат согласованию и по какой процедуре. История ВТО показывает, что в процессе переговоров по присоединению стране-кандидату, как правило, выдвигаются запросы,

выходящие за рамки «стандартных» требований Соглашения о ВТО. По отношению к России такие требования тоже выдвигались, однако в целом считается, что Рабочая группа по присоединению РФ к ВТО отработала хорошо и согласованные в ходе переговоров «индивидуальные», специфические только для России обязательства минимальны.

Показательно, что по результатам переговоров российский рынок услуг в области научно-исследовательской деятельности оказался вполне защищенным: ограничительные меры могли вводиться в любом объеме — от локальных предписаний для иностранных партнеров до полного запрета их деятельности. Также при составлении Перечня специфических обязательств, принимаемых на себя Россией, образование было включено в блок наиболее чувствительных секторов услуг, для которых допускался более жесткий режим доступа и деятельности иностранных поставщиков услуг по сравнению с прописанным в стандартных обязательствах членов ВТО. Из этого следует, что утверждение о принудительном характере вхождения России в совершенно невыгодный для нее Болонский процесс не вполне объективно. Входя в ВТО, Россия тоже претендовала на свою «часть пирога». К сожалению, было не так уж много сфер, где она оказалась конкурентоспособной. Образование в этом отношении правомерно сочли перспективной областью (поскольку СССР в свое время устойчиво входил в тройку стран-лидеров международного образования [11. С. 43]). Однако надежды на то, что в ходе реформ российское образование сохранит свою привлекательность для иностранных студентов, не оправдались: к 2010 г. статистические отчеты показали, что доля России на мировом рынке высшего образования по показателю его иностранных потребителей оказалась крайне низкой (в пределах 2%) [11. С. 41], так что фактические возможности отечественных вузов по предоставлению образовательных услуг иностранным потребителям оказались далеки от ожидаемых [12].

Позитивно настроенная к реформе часть интеллектуальной элиты также видела в ней проект, инициированный извне и сверху, но при этом признавала, что назревшие изменения в российском образовании объективно совпадают с рекомендациями Болонского соглашения [13]. К сожалению, сторонники реформы сосредоточили свои усилия в большей степени на критике оппонентов, ностальгирующих по советскому образованию. Его неконкурентоспособность и требование модернизации представлялись им очевидными, причем по умолчанию полагалось, что эта модернизация будет для России, как обычно, «догоняющей».

Таким образом, и сторонники, и противники процесса реформирования отечественного образования были солидарны в признании чужеродности для него тех стандартов, которые были директивно избраны в качестве стратегических ориентиров развития. При этом с обеих сторон долгое время практически отсутствовала работа по выработке собственных идейных, исторических и методологических оснований, которые бы фундировали практику

реформ в этой области, хотя такая работа составляет прямую обязанность интеллектуальной элиты. При отсутствии таких разработок неизбежно происходила вульгаризация (упрощенное видение) как целей, так и самого процесса реформирования образования. Зачастую все сводилось к набору требований (иногда спорных), вытекающих из ключевых характеристик пост-индустриального общества как «информационного» и «общества знания»: возрастание роли творчества, субъектности в образовании, внедрение проектного обучения и т.д.

3. Теоретические основания вариативности траекторий развития образования в период 1960—2000-х гг.

Между тем 1960-е гг. были очень плодотворными для отечественной философии, психологии и педагогики в части исследования и разработки когнитивных оснований проектной и творческой деятельности, для апробации которых именно сфера образования как нельзя более подходила и потому выбиралась в качестве «полигона». Знакомство с философскими, психолого-педагогическими и дидактическими идеями российских теоретиков 1960—1970-х гг. показывает, что они по своей радикальности и содержательности находились на переднем крае общемировых тенденций развития образования. Это позволяет не только пересмотреть истоки и ход образовательных реформ в современной России, объективный результат которых, к сожалению, далек от идеала, но и сформулировать гипотезу о вариативности траекторий развития образования в период от 1960-х до 2000-х гг.

В силу социально-идеологических условий идеи реформирования советского образования не получили широкого распространения и в реальной практике воплощались только локально усилиями энтузиастов — педагогов-новаторов. Между тем отечественными философами, вышедшими из организованного на философском факультете МГУ «логического кружка» (А.А. Зиновьев, Б.А. Грушин, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, И.С. Ладенко, Н.Г. Алексеев, В.С. Швырев, В.Н. Садовский и др.), педагогами и психологами (В.Н. Зинченко, В.В. Давыдов и др.), ориентированными на интеллектуализацию образовательной жизни, успешно решались задачи, абсолютно совпадающие с теми, которые стали центральными пять десятилетий спустя в современных проектах модернизации образования.

Во-первых, был проведен всесторонний анализ процесса превращения образовательной деятельности в *технология* и показан закономерный характер этой трансформации: «Существовал такой исторический период, когда овладение рече-мыслительной деятельностью осуществлялось каждым индивидом только на основе многих продуктов и примеров этой деятельности; они самостоятельно (или с помощью других людей) выделяли в них ориентиры, фиксировали их в соответствующих системах представлений и таким образом вырабатывали свои индивидуальные средства рече-мыслительной деятельности» [14]. Напротив, «в современном обществе деятельность индивидов

никогда не вырастает, не развивается из другой, подобной ей деятельности. Она всегда складывается, формируется как управляемая деятельность, а это значит, проходит через «каналы» познания, т.е. создания предписаний и усвоения, т.е. превращения их в субъективные средства деятельности» [14].

Во-вторых, представителями этого междисциплинарного сообщества были разработаны и протестированы в практике образования методологические новации и концепты, нацеленные на развитие интеллекта, формирование критического мышления и навыков проектной деятельности.

Хотя созданные в то время неологизмы типа «интеллектики» сейчас уже подзабыты и вышли из научного оборота, обнаруженные в ходе исследований когнитивные закономерности позволяют понять природу и направления трансформации современного образования. В разработанной Г.П. Щедровицким теории деятельности получили объяснение «соотнесение и связь в мысли таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.» [15. С. 233]. При разных вариантах смысловой связи одни и те же феномены — язык, обучение, интеллектуальные схемы, научное мышление и т.д. — могут выступать в разных ипостасях: либо как продукты деятельности (в этом случае становится понятным, как им обучать), либо как социальные конструкты (тогда мы можем объяснить, как они функционируют). Сильной стороной отечественной когнитивистики является последовательное использование деятельностной парадигмы, которая, по мысли Щедровицкого, должна приобрести характер «общей теории деятельности» — концептуальной рамки для разработки более частных методологий: методологии научного познания, обучения, критического мышления, проектирования и т.д. Овладение же методологией позволяет сделать следующий шаг и внедрить ее в практику (например, образовательную).

Был также высказан ряд ключевых идей, использование которых позволяет прогнозировать перспективы и риски, связанные с развитием и трансформацией форм образования.

Во-первых, была выявлена возрастающая роль кооперации в развитии деятельности и обеспечивающих ее функциональных структур. «Любая система деятельности, имевшая достаточно времени, чтобы развернуться, включает «инженерию», создающую программы деятельности, обучение этой деятельности и конструирование соответствующих учебных предметов, методологию, обслуживающую обучение и инженерную деятельность, научные исследования, возникающие внутри каждого направления методологических разработок, и, наконец, разные направления методологии научного исследования и обслуживающие их логические теории. <...> Во всех случаях суть организации деятельности заключается в том, что на уже существующую систему кооперации деятельности как бы «накладываются» новые, дополнительные отношения и связи, объединяющие уже не акты, не единицы деятельности, а те или иные материальные элементы, входящие в их состав; таким образом создаются материальные условия для изменения и дальнейшего

развертывания самой деятельности» [15. С. 269]. Другой важной стороной кооперации являются взаимодействия в коллективе (группе), который может быть превращен в единый мыслящий организм, превосходящий по своим возможностям возможности отдельных обучающихся.

Во-вторых, перспективной является идея разделения в образовательной практике двух различных режимов: позиции «деятеля», с одной стороны, и рефлексивной позиции, направленной на осмысление условий деятельности — с другой. Эффективность образовательных практик существенно зависит от осознания (рефлектирования) своего места в них участников процесса, связанных отношениями кооперации, а также способности произвольно менять указанные режимы. Последнее требует от каждого развитой рефлексии и самосознания, что выводит кооперацию на уровень самоорганизации.

В-третьих, разработанная концепция последовательного (поэтапного) формирования интеллектуальных действий может быть использована как теоретическая основа применения новых принципов организации учебного материала, обеспечивающих в рамках компетентного подхода поэтапное усложнение приемов и методов мышления обучающихся. Такой подход может сгладить болезненную процедуру отказа от предметоцентризма в преподавании. Последний критикуется в связи с тем, что образованность в постиндустриальном обществе меняет свой характер: на смену образованию, ориентированному на трансляцию достижений классической науки, приходит его «коммуникационно-деятельностный» вариант, когда образование понимается как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить» [16. С. 42]. Знаниевому подходу и предметоцентризму в преподавании противопоставляется культурологический подход в образовании, представители которого — В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин — рассматривают содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [16. С. 49]. В связи с этим сторонниками данной концепции предлагается формулировать цели и содержание образования не с помощью привычной триады знать-уметь-владеть, а в понятиях, фиксирующих его связь с различными видами культуры — интеллектуальной, информационной, нравственной, эстетической и т.д.

Современные тенденции развития образования являются предметом исследования междисциплинарного сообщества ученых уже на протяжении более полувека. Полипарадигмальный характер социальных и гуманитарных наук не всегда позволяет видеть преемственность в постановке теоретических проблем и оценить по достоинству вклад представителей различных направлений в их решение. Анализ показывает, что на ранних этапах развития этих тенденций выявлялись и исследовались преимущественно методологические и технологические аспекты изменения системы образования, тогда как его

антропологические и мировоззренческие последствия не сразу обнаружили себя в полной мере. Между тем на современном этапе общественного развития появляется запрос на формирование интеллектуала нового типа, чьи характеристики будут определяться опытом жизни в «культуре без императивов». В этих условиях важно сохранять и поддерживать вариативность траекторий развития образования с опорой на достижения в области методологии, психологии, когнитивистики. Это обеспечит возможность формировать в процессе обучения широкий спектр интеллектуальных навыков (критического мышления, рефлексии, проектной и творческой деятельности), необходимых человеку для осознания и реализации своих жизненных целей.

Список литературы

- [1] *Сюткина И.С.* Дискурс высшей школы России и Германии // Высшее образование в немецкой и русской традициях: коллективная монография / под общ. ред. М.В. Богуславского. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. С. 161—192.
- [2] Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 года) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://rm.coe.int/168007f2f5> (дата обращения: 11.01.2021).
- [3] Сорбоннская декларация. Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года) (электронный ресурс). Режим доступа: [https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20\(1998\).pdf](https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20(1998).pdf) (дата обращения: 11.01.2021).
- [4] Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999 года) (электронный ресурс). Режим доступа: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
- [5] *Ефимов В.С.* Вызовы будущего: высшая школа России в ситуации постиндустриального перехода // Вестник НГУЭУ. 2012. № 3. С. 40—57.
- [6] *Levin I., Kojukhov A.* Personalizing Education in Post-Industrial Society // Third International Conference on Digital Society. 2009. P. 20—23.
- [7] *Rioux M.* L'éducation artistique et la société postindustrielle // La culture comme refus de l'économisme / Hamel J., Forgues Lecavalier J., Fournier M. (Eds.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2000. P. 235—245.
- [8] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [9] ГОСТ 30335-95/ГОСТ Р 50646-94 «Услуги населению. Термины и определения» (введен в действие постановлением Госстандарта РФ от 12 марта 1996 г. № 164) (отменен) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/12128266/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [10] Марракешское соглашение о создании Всемирной Торговой Организации (Марракеш, 15 апреля 1994 г.) (с изменениями и дополнениями) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/2541158/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [11] *Арефьев А.Л.* Состояние и перспективы экспорта российского образования. М. : РУДН, 2010.

- [12] Алабян С.С., Морозенкова О.В. Россия в международной торговле услугами // Российский внешнеэкономический вестник. 2013. № 10. С. 19—48.
- [13] Ганчеренок И.И. Кредитные технологии в высшей школе как катализатор ее глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 1. С. 71—76.
- [14] Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. О применении понятия «управление» в психических и педагогических исследованиях // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся: (Тезисы докладов на межвузовской конференции). М. : [б/и], 1964. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/16> (дата обращения: 20.11.2020).
- [15] Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М. : Школа культурной политики, 1995.
- [16] Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008.

References

- [1] Syutkina IS. *Diskurs vysshey shkoly Rossii i Germanii [Discourse of higher education in Russia and Germany]*. In: Boguslavsky MV. (ed.). Higher education in German and Russian traditions: collective monograph. Izhevsk: Institut komp'yuternykh issledovaniy Publ.; 2016. P. 161—192. (In Russian).
- [2] Convention on the Recognition of Qualifications Relating to Higher Education in the European Region. (Lisbon, 11 April 1997) [Internet]. Available from: <https://rm.coe.int/168007f2f5> (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [3] Sorbonne Declaration. Joint Declaration on the Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System of the Ministers of Education of France, Italy, Germany and Great Britain. (Paris, Sorbonne, May 25, 1998) [Internet]. Available from: [https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20\(1998\).pdf](https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20(1998).pdf) (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [4] Bolonskaya deklaratsiya. Zona yevropeyskogo vysshego obrazovaniya. Sovmestnoye zayavleniye yevropeyskikh ministrov obrazovaniya [Bologna Declaration. European Higher Education Area. Joint Statement by European Ministers of Education] (Bologna, 19 June 1999) [Internet]. Available from: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [5] Yefimov VS. Vyzovy budushchego: vysshaya shkola Rossii v situatsii postindustrial'nogo perekhoda [Challenges of the Future: Higher School of Russia in the Situation of Post-Industrial Transition]. *Vestnik NGUEU*. 2012;(3):40—57. (In Russian).
- [6] Levin I, Kojukhov A. *Personalizing Education in Post-Industrial Society*. In: Third International Conference on Digital Society. 2009. P. 20—23.
- [7] Rioux M. *L'éducation artistique et la société postindustrielle*. In: Hamel J, Forgues Lecavalier J, Fournier M, editors. *La culture comme refus de l'économisme*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal; 2000. P. 235—245. (In French).
- [8] Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010] [Internet]. Available from: <https://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [9] Mezhhgosudarstvennyy standart GOST 30335-95/GOST R 50646-94 «Uslugi naseleniyu. Terminy i opredeleniya» [Interstate standard GOST 30335-95 / GOST R 50646-94 "Services to the population. Terms and definitions" (put into effect by the decree of the State Standard of the Russian Federation of March 12, 1996, No. 164) (canceled)]

- [Internet]. Available from: https://base.garant.ru/12_128266/ (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [10] Marrakeshskoye soglasheniye o sozdanii Vsemirnoy Torgovoy Organizatsii [Marrakesh Agreement Establishing the World Trade Organization] (Marrakesh, April 15, 1994) (as amended). [Internet]. Available from: <https://base.garant.ru/2541158/> (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [11] Arefyev AL. *The state and prospects of the export of Russian education*. Moscow: RUDN; 2010. (In Russian).
- [12] Alabyan SS, Morozenkova OV. Rossiya v mezhdunarodnoy torgovle uslugami [Russia in international trade in services]. *Rossiyskiy vneshneekonomicheskiy vestnik [Russian Foreign Economic Bulletin]*. 2013;(10):19—48.
- [13] Gancherenok II. Kreditnyye tekhnologii v vysshey shkole kak katalizator yeye globalizatsii [Credit technologies in higher education as a catalyst for its globalization]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*. 2006;(1):71—76. (In Russian).
- [14] Shchedrovitskiy GP, Yudin EG. *O primenenii ponyatiya «upravleniye» v psikhicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniyakh [On the application of the concept of "management" in mental and pedagogical research]*. In: Issues of enhancing thinking and creative activity of students: (Abstracts of reports at an interuniversity conference) [Internet]. Moscow; 1964. Available from: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/16> (accessed: 2021 Nov 11). (In Russian).
- [15] Shchedrovitskiy GP. *Iskhodnyye predstavleniya i kategorial'nyye sredstva teorii deyatel'nosti [Initial concepts and categorical means of the theory of activity]*. In: Shchedrovitskiy GP. Selected Works. Moscow: School of Cultural Policy Publ.; 1995. (In Russian).
- [16] Novikov AM. *Postindustrial'noye obrazovaniye [Post-industrial education]*. Moscow: Egves Publ.; 2008. (In Russian).

Сведения об авторе:

Токарева Светлана Борисовна — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия (e-mail: tokareva@volsu.ru).

About the author:

Tokareva Svetlana B. — Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Chair of Philosophy, Volgograd State University, Volgograd, Russia (e-mail: tokareva@volsu.ru).



Философия. Язык. Общество Philosophy. Language. Society

DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-668-682

Научная статья / Research Article

Конструирование цифровой реальности: интеллектуальное versus социальное

В.И. Пржиленский ✉

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА),
Российская Федерация, 125993, Москва, ул. Садовая-Кудринская, 9,

✉vladprnow@mail.ru

Аннотация. Цель статьи — сравнительный анализ двух моделей конструирования реальности и их применимости к объяснению разнообразных эффектов процесса цифровизации. Реконструируется эволюция конструктивистских представлений о реальности в контексте спора реалистов и конструктивистов, являвшихся одним из наиболее значимых событий в эпистемологии и философии науки XX века. Автор показывает различия между интеллектуальным и социальным конструированием реальности, а также проводит сравнительный анализ философских теорий и концепций, описывающих данные альтернативы. Подвергается анализу интеллектуальное конструирование реальности, регулярно осуществляемое в теоретической физике на разных этапах ее развития. Отдельно рассматриваются философско-научные контексты, рождаемые социологией знания, теорией речевых актов и акторно-сетевой теорией. В статье также проводится различие между конструированием и конституированием реальности. Конституирование реальности в различных видах нетеоретического (дотеоретического, посттеоретического) мышления, фиксируемое при помощи средств и методов феноменологической философии науки, позволяет выявить и описать основные контексты, посредством которых слово «реальность» обретает значение и наделяется смыслом в интеллектуальных и социальных практиках современности. Особое внимание в статье уделяется понятиям «виртуальная реальность» и «цифровая реальность», показываются особенности интеллектуального конструирования виртуальной реальности. Обосновывается различие между интеллектуальным и социальным конструированием цифровой реальности как между двумя альтернативными практиками, определяющими смысл и перспективы цифровизации. Данное различие может быть особенно интересно тем, кто проектирует цифровые платформы и осуществляет цифровизацию в различных областях жизни человека и общества, особенно в таких как образование, судопроизводство, управление,

© Пржиленский В.И., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

экономика и бизнес. Сегодня, когда в этих сферах происходит отчасти стихийная, отчасти управляемая цифровизация, результаты данного исследования позволяют не только понять логику происходящих изменений, но и активно применять методы прогнозирования, планирования, то есть конструирования создаваемой ими цифровой реальности.

Ключевые слова: виртуальная реальность, цифровая реальность, интеллектуальное и социальное конструирование, конституирование реальности

Информация о финансировании и благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-16041.

История статьи:

Статья поступила 15.07.2021

Статья принята к публикации 03.10.2021

Для цитирования: *Пржиленский В.И.* Конструирование цифровой реальности: интеллектуальное versus социальное // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 668—682. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-668-682

The construction of Digital Reality: Intellectual Versus Social

Vladimir I. Przhilenskiy✉

Kutafin Moscow State Law University (MSAL),
9 Sadovaya-Kudrinskaya St., Moscow, 125993, Russian Federation,
✉vladprnow@mail.ru

Abstract. The aim of this article is to compare two models of reality construction and their applicability to explain the various effects of the digitalization process. The evolution of the constructivist ideas about reality is reconstructed in the context of the dispute among realists and constructivists, which was one of the most significant events in the epistemology and philosophy of science of the 20th century. The author points out the differences between the intellectual and the social construction of reality, and carries out a comparative analysis of the philosophical theories and concepts describing the aforementioned alternatives. The intellectual construction of reality, which often takes place in theoretical physics at different stages of its development, is also analyzed. Particular consideration is given to the philosophic-scientific contexts generated by the sociology of knowledge, the theory of speech acts, and the actor-network theory. The article also shows a distinction between the construction and the constitution of reality. The constitution of reality within various types of non-theoretical (pre-theoretical, post-theoretical) thinking, fixed using the means and methods of phenomenological philosophy of science, allows identifying and describing the main contexts through which the word “reality” acquires significance and is endowed with meaning in the present-day intellectual and social practices. Special attention is paid to the concepts of “virtual reality” and “digital reality.” The features of the intellectual construction of virtual reality are described. The difference between the intellectual and the social construction of digital reality is substantiated as between two alternative practices, which determine the meaning, and the prospects of digitalization. This distinction may be of particular interest to those who design

digital platforms and implement digitalization in various areas of human life and society, especially in as education, legal procedure, management, economics, and business. Today, when partly spontaneous, partly controlled digitalization is taking place in these spheres, the results of this study make it possible not only to understand the logic of the changes taking place but also to apply forecasting and planning methods actively, i.e., constructing the digital reality.

Keywords: virtual reality, digital reality, intellectual and social construction, constitution of reality, construction of reality

Funding and Acknowledgement of Sources. The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-29-16041.

Article history:

The article was submitted on 15.07.2021

The article was accepted on 03.10.2021

For citation: Przhilenskiy VI. The construction of Digital Reality: Intellectual Versus Social. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):668—682. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-668-682

Введение

Понятие реальности в современной науке, философии и даже повседневной жизни играет совершенно особую роль. С его помощью рождаются смысловые конструкции самого разного уровня общности, без него не обходятся многочисленные интерпретации мыслей людей, их намерений и действий. Э. Гуссерль сетовал на то, что с радостью заменил бы этот термин на что-то более простое и ясное, но не может найти ему никакой равноценной замены. Несколько столетий теоретики активно используют его при построении своих конструкций, периодически расслаивая единую реальность на физическую и социальную, правовую и языковую. Из пространства метафизики «реальность» перекочевала в различные области современной науки, а оттуда в сферы повседневного словоупотребления. Задаваясь традиционным вопросом о том, какова реальность, исследователи тут же сталкиваются с другим вопросом — как с этой самой реальностью соотносятся создаваемые для ее описания теоретические конструкции.

История данного понятия делает крутой поворот в ходе научной революции Нового времени, когда в центре научного познания оказываются не определение или систематизация качеств вещей и не разгадывание замысла их создателя, но скорее описание единой реальности, а также открытие ее законов. Фактически это характерно и для сегодняшнего дня, когда употребление этого «трудного» термина сталкивается с недопустимой для терминов многозначностью. Исходя из допущения о том, что значение слова — это его употребление, а также учитывая недавнюю историю конструктивизма, представляется оправданным сравнение концептуальных возможностей философии науки и социологии знания. Таким образом, прояснение различия между терминами «виртуальная реальность» и «цифровая реальность»

с неизбежностью приводит к необходимости рассмотреть два конкурирующих подхода к исследованию возможности конструирования цифровой реальности. Все это позволяет надеяться на успешное различение значения и смысла понятия реальности, рождающиеся в ходе герменевтического прочтения этого термина в контексте концептуальных оппозиций: «открытие — конструирование», «конструирование — конституирование», «свойство вещей — сверх-вещь», «интеллектуальное конструирование — социальное конструирование». Результаты анализа имеют значение для выявления и описания перспектив цифровизации различных социальных практик, таких как государственное управление, частный бизнес, судопроизводство и т.д.

«Открытие» реальности: изучение versus конструирование

Первое, что приходит на ум при упоминании проблемы реальности, это спор реалистов и конструктивистов, связывающий онтологию, эпистемологию и философию науки. Идеи конструирования знания о мире, особенно теоретико-понятийного знания, высказывались и до XX в. Так, уже в работах И. Канта критического периода высказывалась мысль о том, что человеческий разум постигает не предметы и явления непосредственно, но делает это посредством схем, содержащихся в понятиях чистого рассудка. Именно ему принадлежит утверждение о том, что «мы сами вносим порядок и закономерность в явления, называемые нами природой, и их нельзя было бы найти в явлениях, если бы мы или природа нашей души не вложили их первоначально» [1. С. 513].

Дискуссии о реализме стали одной из центральных тем философии науки, дисциплинарно отделившейся от эпистемологии в период, когда актуальным становится не только проектно-нормативный взгляд на науку с точки зрения теории познания, но и историко-критическое исследование науки как уже свершившегося предприятия, живущего и развивающегося по своим собственным законам. В этом контексте спор реализма и конструктивизма приобрел совершенно иные измерения: объективистские эпистемологические установки потребовалось адаптировать к новым представлениям о науке, вызванным к жизни историческим опытом развития научного знания [2].

В середине XX в. появилось различие метафизического реализма и научного реализма. Под метафизическим реализмом принято понимать позицию, в центре которой находится тезис о существовании реальности, независимой ни от индивидуального, ни от коллективного сознания. Научный реализм рождается в ходе полемики об онтологическом статусе научных терминов, референты которых недоступны непосредственному наблюдению. Впервые о научном реализме заговорил Х. Патнэм, видя в нем единственное объяснение успеха науки, не прибегающее к понятию чуда. «Утверждения о том, — писал Х. Патнэм, — что теории, принимаемые в зрелой науке, как правило, приблизительно истинны, что одни и те же термины могут иметь одинаковые референты, даже если они входят в состав разных теорий,

рассматриваются не как необходимые истины, а как составные части единственного научного объяснения успешности науки, а потому и как части любого адекватного описания науки и её отношений к рассматриваемым ею объектам» [3. Р. 73].

Оппоненты реалистов, конструктивисты или конструктивные эмпиристы, как правило, относили к реальности только эмпирически наблюдаемые объекты, в то время как теоретические конструкции эволюционируют в процессе развития науки. Одним из наиболее известных представителей конструктивизма в философии науки является Б. ван Фраассен, утверждающий, в частности, что «теоретическая фурнитура мира постоянно отвергается, устраняется и заменяется» [4. Р. 288]. Полемика реалистов и конструктивистов продолжается и в нынешнем столетии, хотя имеет место тенденция к преодолению «антагонизма» данного противоречия. Сторонники структурного реализма Д. Лидман и Д. Росс полагают, что «связность» (cohesion) и «причинность» столь же абстрактны и не наблюдаемы, как и другие теоретические понятия (сила, материальная точка, виртуальная частица) [5. Р. 300]. Более того, по мнению авторов, эти категории являются не научными, а метафизическими, что дезавуирует различие научного и метафизического реализма.

Ослабление противоречия приводит к признанию в той или иной форме тезиса о том, что реальность конструируется. В результате формируется концепция, называемая конструктивным реализмом, в которой понятие реальности не утрачивает первоначального и дотеоретического смысла, но не отрицается и ее конструктивный характер. Данной точки зрения придерживаются В.А. Лекторский [6], Т. Рокмор [7] и многие другие представители современной эпистемологии [8].

Эволюция понятия реальности: свойство вещей versus сверх-вещь

Генезис и эволюция понятия реальности не могут быть поняты вне контекста, рожденного спором об универсалиях, занявшим одно из центральных мест в средневековой схоластике. Стремясь установить видовую принадлежность общих понятий и сталкиваясь с выбором между родом вещей и родом имен, стороны останавливались перед вопросом о том, какой именно родовой признак присущ всем вещам и отсутствует у всего, что вещами не является. Этот самый признак и был назван вещественностью или реальностью (realitas), именно он казался тем самым признаком, который отделяет данный вид бытия от иных видов данного рода.

То, что изначально казалось простым и легким, далее оказалось сложным и запутанным. Не обнаружив в универсалиях ни свойств, однозначно объединяющих их с вещами, ни свойств, указывающих на их принадлежность словам (именам), схоласты ввели понятие концепта, имеющего свойства как вещей, так и имен, слов и даже звуков. По мере открытия такого «среднего» рода, частично объединяющего слова и вещи, привело к тому, что реальность

превращалась во все более технический термин. Постепенно реальность была инкорпорирована в аристотелевско-схоластическую метафизику, что привело к «открытию» и разных видов реальности: материальной, формальной, актуальной, потенциальной и др.

В XVII в. термин «реальность» используется во все еще схоластическом ключе, но реформа мысли, именуемая научной революцией и сводящая, среди прочего, вещи к числу, фигуре и характеристикам движения, закладывает основы перехода к новому пониманию реальности. Постепенно о реальности говорят не как о свойстве, а как об отдельном объекте, как о некоей сверх-вещи, которая не только объединяет все вещи, но и «растворяет» их в некоем гомогенном универсуме. «Одновременно наш ум воспринимал, — писал Р. Декарт, — величины, фигуры, движения и другие подобные вещи, кои являлись ему не как ощущения, а как некие предметы или модусы вещей, существующие вне нашего мышления... он замечает, в нем возникает некое ощущение... он погружен, он предполагает в объектах, на него воздействующих, тем больше реальности, чем более сильно их воздействие» [9].

Приведенная цитата не только дает нам пример уже не схоластического, но и еще не современного использования понятия реальности. Во фрагменте текста воспроизводится ход мысли, который лежит в основе интеллектуального конструирования реальности, а само это конструирование составляет содержание научной теории реальности, создаваемой путем соединения эмпирического материала, собранного посредством наблюдения, измерения и эксперимента с абстрактно-теоретическими конструкциями, созданными специально для этого. Так возникают движущиеся или покоящиеся материальные точки, изображаемые на чертеже при помощи точек и стрелок, указывающих расположение, направление перемещения и т.п. Физические величины, такие как масса, импульс, скорость или сила, могут быть измерены, а единицы измерения выстроены в некую систему. Именно так происходит интеллектуальное конструирование реальности, где в качестве образца для подражания выступает конструирование машины или любого другого технического приспособления.

Конструкция физической реальности эволюционировала в течении нескольких столетий. «После Максвелла — писал А. Эйнштейн — физическая реальность предстала в виде непрерывных, не поддающихся механическому объяснению полей, описываемых дифференциальными уравнениями в частных производных» [10. С. 138]. Благодаря самому Эйнштейну физическая реальность предстала в новом образе — как единый пространственно-временной континуум, все тела которого движутся по идеальному или наикратчайшему пути, описываемому уравнениями Эйнштейна — Гильберта. Спустя еще одно столетие в новейших физических теориях струн или электрослабого взаимодействия физическая реальность по-прежнему описывается математическими уравнениями.

Значение и смысл слова «реальность»: конструирование versus конституирование

В интеллектуальных практиках приходится иметь дело и с конститутивными, и со сконструированными реальностями. Конститутивная реальность представляется как часть естественной установки, если использовать феноменологическую терминологию. Постепенно, в процессе приобщения широкой общественности к достижениям науки, концепт реальности «просачивается» в пространство повседневной жизни. Так понятие реальности перемещается в область обыденного и становится частью постнаучного жизненного мира. Как отмечает Г. Харман, «существует различие между (а) реализмом как теорией автономного существования мира и (б) реализмом как теорией, обосновывающей нашу способность знать этот мир, и это различие часто игнорируется» [11. Р. 1].

Когда в поздний период творчества Э. Гуссерль обратился к понятию жизненного мира, он фактически предложил искать истоки проблем и смысла теоретического знания в сфере дотеоретического. Реабилитация обыденного знания прокладывала путь к представлению теоретико-познавательной деятельности в качестве одной из социальных и интеллектуальных практик, наряду с другими. «У человека в окружающем мире, — писал Э. Гуссерль, — есть много видов практики, и среди них этот своеобразный и исторически наиболее поздний; практика теоретическая. У нее свои собственные профессиональные методы, это искусство построения теорий, нахождения и закрепления истин, обладающих новым, чуждым донаучной жизни идеальным смыслом, смыслом некоторой “окончателности”, универсальной действительности» [12. С. 153]. Есть более «глубокий» и более «подлинный» смысл, принадлежащий пространству донаучного, дотеоретического и, одновременно с этим, к пространству посттеоретического, каковым, несомненно, является не-теоретическое в условиях, когда теоретическое уже существует.

«Понижение» статуса теоретического позволило повысить его функциональность — нерешенные теоретические проблемы перестали восприниматься как опасные и даже катастрофические недостатки выстраиваемых систем. Стало ясно, что их несложно нейтрализовать, переходя от строгих терминов и однозначно определенных посредством дефиниций понятий к многозначным словам, временно, но неизбежно выходя за пределы пространства теории, чтобы затем возвратиться туда вновь. «Поэтому, — утверждал Э. Гуссерль, — проблему способа бытия жизненного мира можно изложить саму по себе, можно целиком и полностью стать на почву этого просто созерцаемого мира, оставить вне игры все объективно-научные мнения, познания, чтобы затем во всеобщем аспекте обдумать, какие «научные» задачи, т.е. задачи, которые должны быть решены как общезначимые, встают в отношении его собственного способа бытия» [12. С. 169]. Мы видим, что поиски точки зрения, находясь на которой можно было бы рассматривать любую философскую или научную теорию не с позиции другой теории, но с иной позиции, дающей

возможность созерцать теоретическое как таковое, то есть как бы со стороны, обеспечивая тем самым независимость экспертизы, привели основоположника феноменологии к этому не совсем обычному понятию *Lebenswelt*.

Конструирование реальности: интеллектуальное versus социальное

Построенная в ходе научной революции XVII в. модель реальности была далека от чувственных восприятий, но использование этой реальности позволяло производить точные расчеты процессов и явлений, если, конечно, эти процессы и явления не выходили за рамки механики. Позже ее назовут физической, а еще позже механической, добавив к ней другие реальности, как физические, так и иные — природные, социальные, языковые и др. Как уже отмечалось, эта первая сконструированная реальность создавалась путем применения научного метода, обычно именуемого экспериментальным методом Галилея. Его составляющие и их взаимосвязь хорошо описаны в научно-философской литературе: это наблюдение, измерение, эксперимент, анализ, абстрагирование, обобщение, моделирование, верификация, фальсификация и др.

Сегодня, когда благодаря историкам и философам науки многое видится по-другому, становится яснее логика галилеевского конструирования. И если прежде слова Ф. Бэкона о необходимости «допросить по каждому из пунктов саму природу и искусства» [13. С. 229] казались скорее литературным приемом, то теперь пытливые умы увидели в них нечто большее. «Фактически дознание было начальным, — писал М. Фуко, — но основополагающим элементом формирования эмпирических наук; оно было юридическо-политической матрицей экспериментального знания, которое, как известно, стало очень быстро развиваться к концу средних веков. Пожалуй, правильно сказать, что математика родилась в Греции из техник измерения; естественные науки, до некоторой степени, возникли в конце средних веков из практики дознания» [14. С. 331]. Разочарование в проекте математизации социальной реальности как нельзя лучше выражается в работе П. Сорокина с характерным названием «Квантофрения» [15].

Альтернативный путь предложили социологи, которые стремились не к интеллектуальному конструированию реальности, а рассматривали возможность реконструкции социального ее конструирования. Этому в немалой степени способствовали новые открытия в области лингвистики и других гуманитарных наук. Если трансцендентальная феноменология помогла понять, как происходит конституирование реальности в мире обыденного опыта (т.е. в пространстве повседневной жизни), феноменологическая социология представила процесс конструирования реальности как «незапланированный» результат коллективной деятельности людей. Позднее была показана зависимость индивидуальных действий и межличностных взаимодействий от интерпретативной активности их участников [16].

Следующий важный шаг в этом направлении сделали П. Бергер и Т. Лукман, построившие модель «общественного производства», когда взаимодействующие друг с другом люди, сами того не зная, формируют то, из чего состоит общество: институты, знание, язык [17]. Механизмы конструирования реальности, называемого авторами социальным, предложены следующие: хабиитуализация, седиментация, интерпретация, реификация. В самом общем виде социальное конструирование реальности, по версии П. Бергера и Т. Лукмана, выглядит следующим образом. Повторение одних и тех же действий в каждодневном взаимодействии индивидов друг с другом постепенно превращается в привычку (хабиитуализация) и затем фиксируется в языке, то есть «оседает» (седиментация) в словесно-символических структурах, усваиваемых индивидами в процессе социализации. Благодаря хабиитуализации и седиментации действия индивидов поддаются объяснению самим действующим и могут быть поняты взаимодействующими с ним людьми (интерпретация), что превращает их в социальные вещи (реификация), то есть в структуры, институты и ценности, из которых и состоит реальность.

Среди наиболее значимых работ, описывающих конструирование реальности в социальном взаимодействии, можно отнести исследования Дж. Серля и Б. Латура. Эти авторы дали довольно различные варианты социального конструктивизма, что отнюдь не выглядит случайным, если учесть их принадлежность к разным философским школам и направлениям. Д. Серль в своей философии рассматривает уже отдельно социальную реальность, которая конструируется посредством речевых актов. Будучи автором теории речевых актов, примыкая к одной из ветвей аналитической философской традиции, американский исследователь концентрирует свое внимание на том обстоятельстве, что социальные факты и социальные институты, из которых и складывается социальная реальность, имеют значение и обретают смысл в контексте коллективной интенциональности, из которой он выводит институциональные факты. Сложные схемы перехода от одних элементов к другим позволяют описать на языке теории речевых действий традиционные для социологической онтологии объекты. Но при этом Д. Серль полностью разделяет тезис о том, что социальная реальность возникает независимо от чьей бы то ни было воли и целеполагания. В его версии люди, живущие по правилам, сами их не осознают, но имеют бессознательные, абстрактные способности, благодаря которым они могут ориентироваться в мире и взаимодействовать с ним. «Я уже говорил, — пишет Дж. Серль, — что структура человеческих институтов — это структура конститутивных правил. Я также сказал, что люди, которые участвуют в учреждениях, обычно не осознают эти правила; часто они даже имеют ложные представления о природе учреждения, и даже сами люди, создавшие учреждение, могут не знать о его структуре» [18. Р. 128].

Акторно-сетевая теория, одним из главных представителей которой является Б. Латур, претендует на описание общества, которое здесь мыслится

не как совокупность людей или совокупность отношений между людьми, а как структура, включающая в себя и людей, и вещи, которые производят, используют, хранят и оценивают люди. Более того, в акторно-сетевой теории вещи наделяются статусом активных агентов, действующих наряду с людьми. Как отмечал Б. Латур, «этическое, политическое и эмпирическое открытие существования иерархий, асимметрий и неравенства; открытие того, что ландшафт социального мира разнообразен, как пересеченная и гористая местность; что никакой энтузиазм, свободная воля или изощренность ума не могут заставить эти асимметрии исчезнуть; что все они тяжелым, как пирамиды, препятствием стоят на пути индивидуального действия, и они-то и служат объяснением того, почему общество нужно рассматривать как реальность *suī generis*» [19. С. 90].

Таким образом, перед нами три варианта социального конструктивизма. П. Бергер и Т. Лукман полагают, что вся реальность, как природная, так и человеческая, конструируется социально. Внешний мир существует, но он объективен, тогда как реальность и объективна, и субъективна одновременно. Дж. Серль пишет о том, как конструируется социальная реальность, видимо полагая, что физическая реальность постигается физиками, а социальная реальность — социологами. Разница между первой и второй в том, что первая возникла независимо от человека и общества, являясь продуктом естественной эволюции, тогда как вторая постоянно продуцируется и репродуцируется взаимодействующими друг с другом людьми. Несмотря на ее рукотворный характер, она нуждается в научном изучении ничуть не меньше, чем реальность физическая потому, что создающие ее люди ничего не знают об этом результате своей активности. Одновременно с этим Б. Латур предлагает считать социальную реальность не реальностью действий, отношений и институтов, а реальностью, объединяющей все, что имеет значение для человека. Поэтому наряду с действиями, отношениями и институтами в нее включаются все физические (материальные) объекты, которые, в силу своего участия в экономических, или социокультурных отношениях между людьми, не составляют отдельной физической реальности.

Итак, реальность может быть сконструирована двумя различными способами. Реальность может быть сконструирована интеллектуально, если ее конструированием занимаются теоретики, обобщающие результаты наблюдений, измерений, экспериментов, а также анализа и обобщения собранной эмпирики. В этом случае реальность конструируется целенаправленно и планомерно, а ее базовые параметры, такие как математизируемость, рассчитываемость и прогнозируемость отдельных проявлений заранее заданы и четко определены. В то же самое время реальность может быть сконструирована социально, когда целерациональные действия множества людей создают ее чуть ли ни неожиданно для самих себя как побочный продукт своей деятельности. Такая реальность, не имеющая ничего общего с индивидуальными целями создающих ее людей, не предполагает и заранее заданных параметров, что таит в себе немало угроз, но и открывает невиданные возможности.

Интеллектуальное конструирование виртуальной реальности

Интерес к понятию цифровой реальности во многом обусловлен той ролью, которую сыграли процессы цифровизации в жизни человека и общества. Долгое время цифровая реальность отождествлялась с реальностью виртуальной, ибо под виртуальной реальностью понималась прежде всего реальность, порождаемая при помощи компьютеров для имитации восприятия обычной реальности. Такая реальность создается средствами новейшей цифровой техники, и в этом смысле она является цифровой. Фактически ее назначение — замена в восприятии того мира, который мы воспринимаем обычно при помощи органов чувств. Эти органы, будь то зрение или слух, осязание или обоняние, могут получать импульсы от окружающих нас вещей, а могут воспринимать в качестве сигналов этих вещей электротехнические симуляции. Впервые в этом смысле понятие виртуальной реальности использовал французский конструктор Ж. Ланье, внесший огромный вклад в создание компьютерных игр нового типа. Основанная им компания VPL (Visual Programming Language) Research, Inc., специализировалась на производстве технических устройств, способных породить реальность, похожую на настоящую. Речь идет о виртуальном шлеме, специальных перчатках и, конечно же, компьютерных программах, позволяющих генерировать имитационные импульсы.

То, что порождаемый мир иллюзорен, не вызывает сомнений — что и позволяет обратиться к схоластическому термину «virtual». Но если в средние века виртуальность — это заблуждение, неуправляемая кажимость, то в мире компьютерных игр виртуальностью становится возможно управлять, как на стадии разработки, так и на стадии самой игры. И вмешательство посредством виртуализирующей техники в сознание человека, в его внутренний мир становится частью его собственного целеполагания или средством манипуляции со стороны других людей, независимо от того, каковы их намерения. Таким образом, вместе с расширением возможностей человека быть проектом самого себя, расширяются возможности злоупотреблений со стороны других. Новые горизонты познания мира и самопознания возникают вместе с новыми угрозами и новыми вызовами, причем относятся эти новые угрозы и вызовы как к индивиду, так и ко всему человеческому роду [20].

Таким образом, сегодняшнее обращение к понятию виртуальности в рамках теоретического мышления трактует его совсем в ином смысле, нежели средневековые теологи или новоевропейские математики. При этом, как отмечает М. де Ланда, современные виртуалисты используют в качестве инструментов построения виртуальной реальности такие приемы классической математики, как фазово-портретный подход к пространству состояний, разработанный А. Пуанкаре или идею прогрессивной спецификации виртуальных множеств с помощью каскадов, нарушающих симметрию, предложенную подходе, предложенную Э. Галуа. М. де Ланда определяет современную теорию виртуальности как особую технологию, которая стирает различие между

виртуальным и реальным. За исходный пункт берется тезис о том, что к действительности причисляется все нуждающееся в объяснении [21. Р. 70—71].

При рассмотрении сущности виртуального многие философы демонстрируют стремление понизить его онтологический статус, отнести его к разряду неподлинного бытия. Такова позиция С.С. Хоружего, назвавшего виртуальную реальность недородом. «Виртуальная реальность, виртуальные явления характеризуются всегда неким частичным или недоовоплощенным существованием, характеризуются недостатком, отсутствием тех или иных сущностных черт явлений обычной эмпирической реальности. Им присуще неполное, умаленное наличествование, не достигающее устойчивого и пребывающего, самоподдерживающегося наличия и присутствия» [22. С. 54].

Но если встать на позицию последовательного конструктивизма, то любая реальность представляется виртуальной. Ни одна реальность не дана нам в повседневном опыте, ее понимание связано с рядом умственных усилий, сформировавших традицию теоретического мышления. Не случайно Ж. Делез писал: «“Проблематичное” — состояние мира, измерение системы и даже ее горизонт, очаг: оно указывает именно на объективность Идеи, реальность виртуального» [23. С. 336].

Таким образом, виртуальная реальность, порожденная ИТ-технологиями, есть не что иное, как итог интеллектуального конструирования реальности [24]. Создатели компьютерных моделей и соответствующих технических устройств прекрасно знают, каковы будут параметры этой реальности [25]. Точно так же как заранее знали о параметрах конструируемого мира Галилей, Ньютон и другие. Рождаемая проектировщиками искусственная среда имеет заранее заданные параметры, имитирующие естественные среды, что и позволяет называть ее реальной.

О возможностях социального конструирования цифровой реальности и о рисках, с этим связанных (вместо заключения)

Сегодня, когда говорят о цифровой реальности, имеют в виду нечто отличное от виртуальной реальности, несмотря на то, что создаваемая при помощи компьютеров виртуальная реальность, конечно же, является цифровой, а любая цифровая реальность не может быть ничем иным, как детищем ИТ-технологий. Но компьютеры сегодня стали буквально вездесущи, они активно применяются и физиками, и социологами, и вообще всеми теми, кто участвует в интеллектуальном конструировании реальности. Между тем, помимо цифрового содержания какой-то отдельной, специально созданной проектировщиками виртуальной реальности, пора говорить и о другой цифровой реальности, стихийно складывающейся в процессе эксплуатации множества виртуальных реальностей, соединенных вместе посредством различных ИТ-технологий и соответствующих им гаджетов. Эта новая реальность конструируется социально, она никем не спроектирована и никем не спрогнозирована, ее законы и свойства еще только предстоит изучить.

Возможно, ее роль в жизни человека будет столь же велика, как и роль привычного нам доцифрового общества с его нормами и ценностями, структурами и институтами. Возможно, это новое цифровое общество будет в своих описаниях и самоописаниях не столь схожим с доцифровым обществом, и не структуры, ценности или институты будут объяснять смысл всего в нем происходящего. Пока еще неясно, сохранит ли свое значение прежняя дихотомия каузального и телеологического, столь важная для понимания различия природных и социальных явлений. Но уже сейчас очевидно, что изменения будут радикальными и затронут все стороны жизни человека и общества, их воздействие неизбежно отразится на разнообразных социальных практиках. Не вызывает сомнения и то, что стихийно возникающая цифровая реальность затронет все основные элементы человеческого целеполагания, активно вторгаясь в глубинные слои человеческой экзистенции.

Как известно, альтернативой стихийной цифровизации выступают попытки проведения современными государствами целостной цифровой политики, что дает возможность противопоставить социальному конструированию цифровой реальности конструирование интеллектуальное. Но может ли последнее заместить собою первое? Ответа на этот вопрос пока нет. Между тем попытки зарубежных и отечественных акторов планомерно создавать цифровую реальность или хотя бы поставить ее под свой контроль вызывают опасения у широких слоев общественности, опасаящихся появления на свет того, что они именуют «электронным концлагерем». Так, например, власти Москвы с 1 июля 2020 г. в особом (экспериментальном) режиме создают необходимые условия «для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта». И хотя среди заявленных целей провозглашается повышение качества жизни населения, а среди принципов — защита прав и свобод человека, многие сомневаются если не в искренности разработчиков, то в осуществимости их намерений. При этом противники «цифрового рабства» не учитывают, что изменения, происходящие стихийно, могут таить в себе не меньшую опасность, чем злонамеренные планы владельцев технологий или власть имущих.

Список литературы

- [1] Кант И. Критика чистого разума. М. : Мысль, 1994.
- [2] Пржиленский В.И. Идея реальности и эпистемологический конструктивизм // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 105—114.
- [3] Putnam H. Mathematics, Matter and Method, Cambridge : Cambridge University Press, 1975.
- [4] Fraassen B.C. van. Structure: Its Shadow and Substance // The British Journal for the Philosophy of Science. 2006. № 57(2). P. 275—307.
- [5] Ladyman J., Ross, Spurrett D., Collier D. Every Thing Must Go. Metaphysics Naturalized. New York : Oxford University Press, 2007.

- [6] Лекторский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г., Труфанова Е.О., Пирожкова С.В., Розин В.М. Конструктивизм vs реализм // Эпистемология и философия науки. 2015. Т. 43. № 1. С. 19—53.
- [7] Рокмор Т. Кант о репрезентационизме и конструктивизме // Эпистемология и философия науки. 2005. Т 3 №1. С. 35—46.
- [8] Пржиленский В.И. «Реальность»: социально-эпистемологическое исследование // Вопросы философии. 2013. № 9. С.91—106.
- [9] Декарт Р. Сочинения в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1989.
- [10] Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4 т. Т. 4, М. : Наука, 1967.
- [11] Harman G. Fear of Reality: On Realism and Infra-Realism // *The Monist*. 2015. № 3. P. 1. 1—19.
- [12] Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: Владимир Даль, 2004.
- [13] Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х томах. Т. II. М. : Мысль, 1971.
- [14] Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М. : Ad Marginem, 1999.
- [15] Sorokin P. Fads and Foible in Modern Sociology and Related Sciences. Chicago: Henry Regnery, 1956. P. 102—130.
- [16] Preston B. Of Marigold Beer: A Reply to Vermaas and Houkes. *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2003. № 54(4). P. 601—612.
- [17] Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995.
- [18] Searle J. *The Construction of Social Reality*. New York : Free Press, 1995.
- [19] Латуш Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М. : Изд.дом Высшей школы экономики, 2014.
- [20] Pettit P. The Virtual Reality of Homo Economicus // *The Monist*. 1995. Vol. 78, No. 3. P. 308—329.
- [21] Landa M. *de. Intensive Science And Virtual Philosophy On Deleuze*. London : Continuum, 2002.
- [22] Хоружий С.С. Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. 1997. № 6. С. 53—68.
- [23] Делез Ж. Различие и повторение. СПб. : Петрополис, 1998.
- [24] Floridi L. Against digital ontology // *Synthese*. 2009. № 168. P. 151—178.
- [25] Thébault K.P.Y. Quantization as a Guide to Ontic Structure // *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2016. № 67(1). P. 89—114.

References

- [1] Kant I. *Critique of Pure Reason*. Moscow: Mysl'; 1994. (In Russian).
- [2] Przhilenskiy VI. The Idea of Reality and Epistemological Constructivism. *Voprosy filosofii*. 2010;(11):105—114. (In Russian).
- [3] Putnam H. *Mathematics, Matter and Method*. Cambridge: Cambridge University Press; 1975.
- [4] Fraassen BC van. Structure: Its Shadow and Substance // *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2006;57(2):275—307.
- [5] Ladyman J, Ross D, Spurrett D, Collier J. *Every Thing Must Go. Metaphysics Naturalized*. New York: Oxford University Press. Inc.; 2007.
- [6] Lectorskiy VA, Pruzhinin BI, Shchedrina TG, Trufanova EO, Pirozhkova SV, Rozin VM. Constructivism vs realism // *Epistemology and philosophy of science*. 2015;43(1):19—53. (In Russian).

- [7] Rockmore T. Kant on Representationism and Constructivism. *Epistemology and Philosophy of Science*. 2005;3(1):35—46. (In Russian).
- [8] Przhilenskiy VI. “Reality”: socio-epistemological study. *Voprosy filosofii*. 2013; (9):91—106. (In Russian).
- [9] Descartes R. *Sochineniya. V 2-kh tomakh. T.1. [Collection of works in 2 vols. Vol. 1]*. Moscow: Mysl'; 1989. (In Russian).
- [10] Einstein A. *Sobranie nauchnykh trudov v 4 t. T.4. [Collection of scientific works in 4 vols. Vol. 4]*. Moscow: Nauka; 1967. (In Russian).
- [11] Harman G. Fear of Reality: On Realism and Infra-Realism // *The Monist*. 2015;(3):1—19.
- [12] Husserl E. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. St. Petersburg: Vladimir Dal'; 2004. (In Russian).
- [13] Bacon F. *Sochineniya. V 2-kh tomakh. T. II. [Collection of works in 2 vols. Vol. II]*. Moscow: Mysl'; 1971. (In Russian).
- [14] Foucault M. *Discipline and Punish. The Birth of Prison*. Moscow: Ad Marginem; 1999. (In Russian).
- [15] Sorokin P. *Fads and Foible in Modern Sociology and Related Sciences*. Chicago: Henry Regnery; 1956.
- [16] Preston B. Of Marigold Beer: A Reply to Vermaas and Houkes. *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2003;54(4):601—612.
- [17] Berger P, Luckman T. *Social construction of reality. A treatise on sociology of knowledge*. Moscow: Medium; 1995. (In Russian).
- [18] Searle J. *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press; 1995.
- [19] Latour B. *Reassembly of the social: an introduction to actor-network theory*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics; 2014. (In Russian).
- [20] Pettit P. The Virtual Reality of Homo Economicus. *The Monist*. 1995;78(3):308—329.
- [21] Landa M de. *Intensive Science and Virtual Philosophy on Deleuze*. London: Continuum; 2002.
- [22] Khoruzhiy SS. Genus or Non-Genus? Notes on Ontology of Virtuality. *Voprosy filosofii*. 1997;(6):53—68. (In Russian).
- [23] Deleuze J. *Difference and repetition*. St. Petersburg: Petropolis; 1998. (In Russian).
- [24] Floridi L. Against digital ontology. *Synthese*. 2009;(168):151—178.
- [25] Thébault KPY. Quantization as a Guide to Ontic Structure. *British Journal for the Philosophy of Science*. 2016;67(1):89—114.

Сведения об авторе:

Пржиленский Владимир Игоревич — доктор философских наук, профессор, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), Москва, Россия (e-mail: vladprnow@mail.ru).

About the author:

Przhilenskiy Vladimir Igorevich — Doctor of Philosophy, Professor, Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia (e-mail: vladprnow@mail.ru).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-683-694

Научная статья / Research Article

Проблема демаркации информационных конфликтов: философско-методологический анализ

Н.А. Зубков✉, Е.А. Никитина

МИРЭА — Российский технологический университет,
Российская Федерация, 119454, Москва, просп. Вернадского, 78,
✉zubkov.official@gmail.com

Аннотация. Феномен информационного конфликта является объектом внимания многих социально-гуманитарных дисциплин, изучающих различные его аспекты. Вместе с тем, существует необходимость в философско-методологических, теоретических исследованиях информационного конфликта, о чем свидетельствует потребность выделения информационного конфликта из совокупности всех объективно наблюдаемых коммуникаций. Проблема демаркации информационных конфликтов, т.е. проблема определения критериев, в соответствии с которыми конфликт будет отнесен к информационным, приобрела особую актуальность в информационном обществе, а разработка теоретических оснований для демаркации информационного конфликта стала актуальной исследовательской задачей. В настоящее время существуют объектно-ориентированные методологии выделения информационного конфликта, но, как представляется, для демаркации информационного конфликта важно учитывать процессы изменения субъективного мира человека. Объектом исследования является феномен информационного конфликта как части коммуникативного процесса. Предмет исследования — демаркация информационных конфликтов из всех совокупных коммуникаций. Цель исследования заключается в описании и анализе существующих объектно-ориентированных методологий, на основе которых осуществляется процедура демаркации информационного конфликта. Задачи исследования: 1) описать проблему демаркации информационного конфликта; 2) выявить коммуникативные основания информационного конфликта; 3) проанализировать и выделить основные подходы к проблеме демаркации информационного конфликта. Новизна работы заключается в систематическом описании методологических подходов к проблеме демаркации информационных конфликтов, анализе их структуры и границ применения. В ходе исследования определено и доказано, что в методологическом отношении для проведения демаркации информационного конфликта недостаточно опираться только на теорию коммуникации и объектно-ориентированные подходы: необходимы более широкие философско-методологические основания, учитывающие трансформацию субъективности. Вводится определение информационного конфликта, основанное на признаке трансформации субъективности.

Ключевые слова: коммуникация, информационный конфликт, демаркация информационного конфликта, трансформация субъективности

© Зубков Н.А., Никитина Е.А., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи:

Статья поступила 14.07.21

Статья принята к публикации 28.10.21

Для цитирования: Зубков Н.А., Никитина Е.А. Проблема демаркации информационных конфликтов: философско-методологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 683—694. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-683-694

The Problem of Demarcation of Information Conflicts: Philosophical-Methodological Analysis

Nicolay A. Zubkov✉, Elena A. Nikitina

MIREA — Russian Technological University,
78, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation,
✉zubkov.official@gmail.com

Abstract. The phenomenon of information conflict at the moment is an actual research object of many social and humanitarian disciplines. On the other hand, there is a lack of fundamental theoretical, primarily philosophical and methodological, research on this issue. This is expressed, inter alia, in the absence of philosophical and methodological grounds for isolating an information conflict from the totality of all objectively observed communications, i.e. demarcation of the phenomenon. The problem of finding criteria for an information conflict is of key importance in the formation of the methodological foundations and categorical apparatus for studying this phenomenon. In this regard, the need to develop theoretical foundations for the demarcation of information conflict is an urgent research task. The object of this work is the phenomenon of information conflict as part of the communicative process. The subject of the research is the problem of demarcation of information conflicts from all aggregate communications. The purpose of the study is to describe and substantiate the existing object-oriented methodologies that allow for the demarcation procedure. The following tasks are adequately formulated for the purpose of the study: 1) describe the problem of demarcation; 2) identify the communicative grounds of the information conflict; 3) analyze and highlight the main approaches to the problem of demarcation of information conflict. The novelty of the work lies in the systematic description and structuring of methodological approaches to the problem of demarcation of information conflicts, as well as analysis of the boundaries of methodologies and approaches. In the course of the work, it was determined and proved that, relying solely on the theory of communication, it is impossible to adequately carry out the demarcation procedure; it is necessary to use additional, non-communicative demarcation criteria, which is due to the variety of demarcation approaches in various studies. In conclusion, conclusions are formulated about the limitations of object-oriented approaches for solving the problem of demarcation of information conflicts.

Keywords: communication, information conflict, demarcation, methodology, transformation of subjectivity

Article history:

The article was submitted on 14.07.21

The article was accepted on 28.10.21

For citation: Zubkov NA, Nikitina EA. The Problem of Demarcation of Information Conflicts: Philosophical-Methodological Analysis. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):683—694. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-683-694

Введение

Проблема выявления, различения информационного конфликта в коммуникативном пространстве является актуальной проблемой в условиях современных тенденций развития информационного общества. Информационно-технологический инструментарий цифровой коммуникации создает новые предпосылки, условия и возможности влияния на поведение больших масс людей и целевую аудиторию в информационной сфере, в том числе с целью манипулирования и дезинформации. Создаются угрозы и риски информационной безопасности личности. Особенно остро это проявляется в информационных войнах, которые в социально-гуманитарном аспекте определяют как коммуникативную технологию воздействия на массовое сознание с кратковременными и долговременными целями. «Целями воздействия является внесение изменений в когнитивную структуру, чтобы получить соответствующие изменения в поведенческой структуре» [1. С. 20].

Информационная война — это острая стадия информационного конфликта, в которой разрешение противоречий, проявившихся в информационном конфликте, происходит с привлечением информационного «оружия», одним из объектов которого является психика человека, или, в эпистемологическом аспекте, субъективный мир человека, его субъективность, включающая сознание и бессознательное, осознание человеком мира и самого себя с «позиций первого лица». В качестве информационного «оружия» используются подмена, навязывание, утаивание, искажение информации, используются когнитивные технологии, и обращено оно преимущественно на бессознательное, на неосознаваемую человеком часть собственной субъективности. При этом сила воздействия этого «оружия» многократно возрастает в связи с возможностью конструировать в информационной сфере с помощью новых информационных технологий виртуальные миры, в которых границы между объективным и субъективным, реальным и виртуальным, знанием и вымыслом («фейком»), истиной и ложью зачастую размываются.

Разрушительному воздействию подвергается базовая человеческая потребность в получении объективного знания о мире. Возникают риски радикальной трансформации субъективности: не превратится ли человеческая субъективность в сумму технологий? Не исчезнет ли «Я» как ядро субъективности, как символ ответственной и автономной личности? Не заменит ли постправда реальную картину событий в условиях информационных войн?

Ответ на эти вопросы предполагает рассмотрение субъективности как динамического процесса, обеспечивающего деятельность человека и сохраняющего при этом структурную целостность в условиях трансформации отдельных элементов. Субъективность — это подвижная, открытая, самоорганизующаяся система, поддерживающая целостность «Я». Свойство «быть

субъектом» формируется как способность человека объединять и превращать в знания информацию из внешнего и внутреннего мира, информацию о прошлом, настоящем и будущем для обеспечения успешной целеполагающей деятельности человека.

Изучение трансформации субъективности в новой информационно-коммуникационной среде обусловило обращение к понятию «информационный конфликт». Информационный конфликт исследуется в различных областях социально-гуманитарного знания и понимается преимущественно как столкновение противоположных идей, позиций, интересов. Обратимся к основным трактовкам информационного конфликта в социально-гуманитарном знании.

Задачам философско-методологического анализа выявления информационного конфликта в большей степени соответствует, как представляется, формулировка «проблема демаркации информационного конфликта», т.е. проблема поиска критериев, подходов и методов, позволяющих определить информационный конфликт как особое состояние коммуникации.

Процедура демаркации, как предполагается, должна обеспечить выделение определенного массива коммуникативных актов, обладающих отличительными, характерными только для них, признаками, которые позволят отнести их к информационным конфликтам.

В работе постулируется тезис о том, что процесс демаркации информационных конфликтов включает в себя два уровня: демаркацию первого порядка — выявление критериев информационного конфликта, которые имплицитно включены в структуру коммуникации, и демаркацию второго порядка — выявление внекоммуникативных критериев, на основании которых верифицируется информационный конфликт. Важно при этом определить, какой именно уровень демаркации позволяет выделить эпистемологические критерии информационного конфликта.

Демаркация первого порядка: структурно-коммуникативные особенности информационного конфликта

Предположим, что информационный конфликт обладает специфическим коммуникативным компонентом структурного характера, позволяющим выделить данный феномен из пространства коммуникаций, и проверим эту гипотезу.

Существует множество трактовок процесса коммуникации, в наиболее обобщенном виде они представлены следующим определением: «коммуникация — это связанный с отношениями процесс создания и интерпретации сообщений, которые вызывают определенную реакцию» [2. С. 37]. В определении выделяются три основных элемента: *создание сообщения, интерпретация и реакция*. Дополним, что важным элементом коммуникации также является *канал* передачи сообщения. Эти элементы характерны для любого вида коммуникации, в том числе и коммуникации информационного конфликта.

Создание сообщения, безусловно, связано с конкретным субъектом (актором коммуникации). Существуют ли в теории коммуникации основания для того, чтобы маркировать субъекта как создателя манипулятивных информационных объектов? Существует ли субъект коммуникации, который репрезентирует себя только в условиях информационного конфликта или же, наоборот, существует ли субъект, который не может создавать манипулятивных сообщений и, следовательно, никогда не может проявить себя в информационном конфликте? Представляется, что таких оснований не существует. Любой субъект потенциально способен создавать информационные объекты, которые мы можем атрибутировать категорией «манипуляция». Соответственно, основываясь на выделении субъекта, создателя сообщения, невозможно однозначно определить тот или иной информационный процесс как информационный конфликт.

Сообщение облекается в определенную «репрезентативную форму», как «всевозможные смыслодержающие выражения человеческой субъективности» [3. С. 86]. Репрезентативная форма сообщения может быть различной, но в процессе коммуникации будет обязательна процедура интерпретации (понимания) сообщения реципиентом. Эта процедура включает в себя три фазы: 1) фиксация материальной формы знака; 2) выявление его социального значения и смысла; 3) оценочное отношение и переживание [4. С. 149]. В настоящий момент не существует оснований полагать, что интерпретация манипулятивного коммуникативного акта будет отличаться от интерпретации любого иного. Мы можем предположить, что определенный набор знаковых единиц, выраженных в специфической репрезентативной форме, будет оказывать манипулятивный эффект, т.к. его идентификация будет заранее предопределена. Но это прогнозирование, каким бы точным оно ни было, не является частью интерпретационного процесса, поскольку набор процедур останется прежним.

Элемент реакции может показаться оптимальным для проведения процедуры демаркации. Именно сравнивая и анализируя определенные поведенческие реакции в различные промежутки времени, мы можем оценить степень изменения субъективности человека. Но изменить поведение позволяет, к примеру, убеждающая коммуникация (убеждающее воздействие), которая есть «процесс изменения аттитюдов, намерений и поведения аудитории» [5. С. 99]. Ведь субъект (индивидуальный, коллективный), участвующий в коммуникации — это открытая система [6. С. 163]. Убеждающая коммуникация может включать в себя множество средств и форм: от скрытой провокации до прямого приказа. Даже если мы не можем наблюдать явной, поведенческой реакции субъекта, «усилия, вложенные в попытку повлиять на человека, могут вызвать изменения его убеждений или установок» [7. С. 46]. Но наличие самого факта поведенческой реакции реципиента в процессе коммуникации заводит в тупик попытку элиминировать информационный конфликт из совокупности убеждающих коммуникаций.

Каналы коммуникации являются «камнем преткновения» теории информационного конфликта. Это связано с тем, что зачастую эмпирической исследовательской базой становятся материалы, полученные из средств массовых коммуникаций (СМК) и средств массовой информации (СМИ). Эта тенденция вполне естественна, поскольку именно данные каналы коммуникации охватывают наибольшее количество реципиентов и обладают определенным уровнем доверия. Однако сам факт того, что СМИ и СМК становятся основными каналами передачи информации, не предопределяет факт информационной манипуляции. В противном случае мы были бы вынуждены считать любое сообщение, переданное через данные коммуникативные каналы, актом информационного конфликта. Это справедливо и для других каналов коммуникации. Не существует адекватного теоретического способа выделить особый канал, который участвует исключительно в коммуникации информационного конфликта, ровно таким же образом, как и не существует канала, который никогда не может быть задействованным в данном процессе.

Таким образом, есть основания полагать, что на основе только лишь теории коммуникации верифицировать данный феномен достаточно сложно. Гипотеза о том, что в информационном конфликте присутствуют особые коммуникативные компоненты, оказалась неверна. Феномен, растворяясь во множестве своих проявлений в пространстве коммуникации, остаётся теоретическим концептом, слабо поддающимся различным операциям. Соответственно, необходим иной теоретический инструментарий исследования.

Демаркация второго порядка: внекоммуникативные объекты

Предположим, что идентификатор информационного конфликта заложен в методологических подходах, рассматривающих информационный конфликт более широко, вне теории коммуникации. Обратимся к этим подходам, выделим основные из них, характерные для демаркации второго порядка, и представим в виде моделей. Отметим при этом, что исследователи, использующие эти демаркационные принципы и подходы, на практике, как правило, комбинируют, сочетают их и применяют ситуативно.

На идентификацию информационного конфликта нацелена юриспруденция, и в основе данной демаркации лежат нормативные акты. Соответственно, данный подход можно определить, как *правовую демаркацию*.

Так, в РФ действует доктрина информационной безопасности Российской Федерации от 2016 г. [8]. Аналогичная доктрина существует и в США, принятая в сентябре 2018 г. [9]. Данные документы имеют декларативный характер, прописанные положения носят обобщающий характер. В них не присутствуют конкретные критерии того, что та или иная правовая система принимает в качестве информационной угрозы и информационного конфликта. Негосударственные институты также стремятся идентифицировать ИК, а точнее его составляющую — информационную манипуляцию. В попытках оградить транслируемую информацию СМИ от манипуляций был

выработан «Кодекс этики журналиста», который закреплен в декларации ЮНЕСКО от 1978 г. [10]. Но этот документ носит рекомендательный характер и является скорее этическим ориентиром, нежели регулятором общественных отношений. Итак, правовая демаркация является наиболее надежным подходом, но, в то же время, наиболее слабо разработанным.

Следующий подход можно определить, как *контент-демаркацию*, в процессе которой исследователи при анализе СМИ и СМК выделяют качественные и количественные характеристики информационных сообщений, которые, по их мнению, свидетельствуют о наличии информационного конфликта.

Г. Лассуэлл в 1927 г. использовал метод контент-анализа для работы с массивом пропагандистских сообщений эпохи Первой мировой войны [11]. Одним из представителей подхода контент-демаркации можно считать И.А. Николайчука, который в своих работах использует такое понятие, как «индекс агрессивности» [12] — соотношение позитивных, нейтральных и негативных публикаций в СМИ относительно их общего количественного объёма в определенный хронологический период. Применение метода контент-анализа и, следовательно, контент-демаркации для информационного конфликта присутствует в трудах Ф. Дилами и Н.В. Поплавской [13], Д.В. Резниченко и Я.В. Каштальянова [14], Н.П. Ромашкина и О.В. Пересыпкина [15]. Контент-демаркация позволяет: 1) в рамках периода продемонстрировать динамику активности СМИ или СМК при помощи анализа больших массивов сообщений; 2) предоставить устойчивые методологические образцы работы с конкретным эмпирическим материалом; 3) выявить источники распространяемой информации.

Однако контент-демаркация, обладая очарованием формальной логики, имеет слабую сторону: феномен информационного конфликта в данной модели представлен как изначальная данность, которую необходимо подтвердить эмпирическим материалом. Кроме того, если в информационном конфликте задействованы технологии, не обладающие очевидными репрезентативными показателями (например, распространение информации при помощи межличностных, устных контактов), контент-демаркация окажется бессильна выделить конфликт из структуры коммуникации.

Подход, в соответствии с которым критерием информационного конфликта будет наличие определенной модели распространения информации, позволяющей эффективно произвести информационное воздействие (особая убеждающая коммуникация, специфическая репрезентативная форма сообщения и проч.), можно определить как *инструментально-структурную демаркацию*.

В центре данного подхода лежит представление о том, что субъект обладает неким «унифицированным» набором когнитивных моделей, которые обрабатывают информацию согласно устойчивым алгоритмам и являются источником формирования определенных реакций. Информационный

конфликт представляется как совокупность коммуникативных моделей и кластеров информационных сообщений, целью которых является манипуляция. Данный подход уходит корнями в теорию бихевиоризма Б.Ф. Скиннера, предполагающую, что за каждым стимулом извне возникает «оперантное поведение», которое приводит к «классу реакций». В трудах Г.Г. Почепцова описана структурная модель информационного конфликта в форме «вход—усиление—распространение», которая включает в себя инструментарий воздействия и противодействия информационной активности противника [1]. В работах А.В. Манойло описана «многокаскадная итерационная схема с коррекцией», представленная в виде циклических, повторяющихся действий по схеме «информационная атака (вброс)-техническая пауза (экспозиция)» [16]. В.В. Цыганов и С.Н. Бухарин описывают информационные войны через математические модели принятия решений и оказания информационного воздействия [17].

Инструментальная демаркация обладает преимуществом — подход позволяет верифицировать все этапы информационного конфликта. Однако сам процесс методологического обоснования выделяемых инструментов воздействия и моделей требует привлечения дополнительных концептуальных ресурсов из разных областей знаний. Поэтому инструментальная демаркация всегда будет представлять из себя сложный теоретический конструкт, в котором разноплановые элементы должны сочетаться эргономичным образом.

В основе ещё одного подхода, обозначаемого нами как *интеннт-системная демаркация*, лежит предположение о том, что за информационными кампаниями стоит скрытый политический, экономический, социальный смысл. Согласно данному подходу, нацеленному на выявление системы интенций (намерений) субъектов информационных кампаний, информационный конфликт рассматривается как часть общего политического, социального или экономического процесса, и демаркация происходит по принципу прогнозирования целей, достигаемых системой при помощи информационного влияния или же намерений субъектов конфликта.

Интеннт-системная демаркация является наиболее популярным подходом, поскольку позволяет интегрировать теорию и методологию информационного конфликта в различные научные дисциплины. П.А. Шариков анализирует информационный конфликт в контексте развития международных систем безопасности, их взаимодействия и противоречий [18]. А.А. Смирнов и И.Ю. Сундиев исследуют информационный конфликт как часть политических технологий «цветных революций» [19]. Ш.С. Сулейманова и Е.А. Назарова рассматривают информационные кампании в контексте того или иного исторического периода [20]. П.М. Тайлор описывал историю развития и становления пропаганды, как особого вида политической деятельности [21]. Нами приведена лишь малая часть примеров, как концепт информационный конфликт встраивается в иные научные проблемы и предметные области. Однако данный концепт уязвим для критики. Во-первых, аргументы и

доказательства наличия суггестивных интенций субъектов базируются на гипотезах, экстраполяциях локальных инцидентов (процессов) на всю систему или на субъективной интерпретации фактов. Это не означает, что данный принцип демаркации не может быть применен для научных исследований вообще, но он должен быть фундаментально обоснован и аргументирован. Во-вторых, рассмотрение информационного конфликта с позиций методологического и теоретического инструментария той или иной научной дисциплины ведет к тому, что феномену информационного конфликта имплицитно вменяются свойства, характерные для предмета конкретной дисциплины (социология, история, политология и проч.). Это означает, что применяемый терминологический и методологический аппарат зачастую невозможно транспонировать ни за рамки научной отрасли, ни за рамки тематики исследования.

Последний подход — *оценочно-ценностная демаркация*. В качестве маркеров демаркации выступают национальные, религиозные и этнические ценности, а также морально-этическая оценка информации. Данный подход наименьшим образом подходит для научного или любого другого конструктивного дискурса, но он же наиболее популярен в публичном дискурсе. И, поскольку данный демаркационный принцип не имеет достаточных оснований для объективной верификации, в данной работе мы обозначим его как нерелевантный.

Заключение

Основные выводы проведенного исследования состоят в следующем. Для демаркации информационного конфликта недостаточно опираться только на теорию коммуникации и объектно-ориентированные подходы: необходимы более широкие философско-методологические основания.

Анализ и систематизация методологических подходов к идентификации информационного конфликта, основанных на принципе внекоммуникативной демаркации, позволили выделить такие подходы, как правовой, интент-системный, контентный, инструментально-структурный, оценочно-ценностный. Критический анализ данных подходов, сосредоточенных на структуре, системе, каналах и/или содержании сообщений информационного конфликта, позволил выявить характерные для каждого из подходов критерии выделения информационного конфликта из совокупности коммуникативных процессов. В вышеописанных подходах рассматриваются частные аспекты информационного конфликта.

Вместе с тем, проведенный философско-методологический анализ проблемы демаркации информационного конфликта показал значимость эпистемологических оснований проблемы. Какие трансформации претерпевает субъект и субъективность человека? Что происходит с субъектом (реципиентом) получаемых сообщений?

В эпистемологической интерпретации информационного конфликта необходимо фокусировать внимание именно на трансформации субъективности, которая будет являться детерминантной по отношению к видоизменению поведения субъектов. Соответственно, в эпистемологическом отношении информационный конфликт можно определить как совокупность коммуникативных актов, содержащих в себе элементы информационной манипуляции, воздействующих на когнитивные модели с целью трансформации субъективности, и, как следствие, деятельности субъектов.

Список литературы

- [1] *Почепцов Г.Г.* Информационные войны. М. : Рефл-бук, Киев : Ваклер, 2000.
- [2] *Гриффин Э.* Коммуникация: теории и практики. Харьков : Гуманитарный Центр, 2015.
- [3] *Россиус Ю.Г.* О теории интерпретации Э. Бетти // История философии. 2012. № 17. С. 83—89.
- [4] *Гусеева С.С., Тульчинский Г.Л.* Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ. М. : Издательство политической литературы, 1985.
- [5] *Гулевич О.А.* Психология коммуникаций. М. : Московский психолого-социальный институт, 2007.
- [6] *Никитина Е.А.* Познание. Сознание. Бессознательное. М. : Либроком, 2018.
- [7] *Зимбардо Ф., Ляйнне М.* Социальное влияние. СПб. : Питер, 2001.
- [8] Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. URL: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (дата обращения: 12.04.2019).
- [9] National Cyber Strategy of the United States of America. URL: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2018/09/National-Cyber-Strategy.pdf> (дата обращения: 01.03.2019).
- [10] Декларация об основных принципах, касающихся вклада средств массовой информации в укрепление мира и международного взаимопонимания, в развитие прав человека и в борьбу против расизма и апартеида и подстрекательства к войне. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/st_hr1_141.shtml (дата обращения: 21.07.2019).
- [11] *Лассуэлл Г.* Техника пропаганды в мировой войне. URL: https://cardkit.ru/sites/default/files/page/files/tehnika_propagandi_v_mirovoy_voynе_file.pdf (дата обращения: 12.04.2019).
- [12] *Николайчук И.А.* Политическая медиаметрия. Зарубежные СМИ и безопасность России. М. : РИСИ, 2015.
- [13] *Дилами Ф., Поплавская Н.В.* Использование метода контент-анализа для информационной политики американских СМИ в отношении Ирана // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2012. № 4. С. 115—123.
- [14] *Резниченко Д.В., Капшальянова Я.В.* Приемы информационной войны в современных СМИ (на примере политического конфликта России и Украины в 2014—2015 гг.) // Дискурс-Пи. 2016. № 22. С. 18—26.
- [15] *Ромашкина Н.П., Пересыпкина О.В.* Информационно-психологическое воздействие в период кризиса на Украине: Уроки для России // Информационный войны. 2016. № 1 (37). С. 42—54.

- [16] *Манойло А.В.* Информационные войны и психологические операции. Руководство к действию. М. : Горячая линия-Телеком, 2018.
- [17] *Цыганов В.В., Бухарин С.Н.* Информационные войны в бизнесе и политике: теория и методология. М. : Академический Проект, 2007.
- [18] *Шариков А.П.* Проблемы информационной безопасности в полицентричном мире. М. : Весь Мир, 2015.
- [19] *Сундиев И.Ю., Смирнов А.А.* Теория и технологии социальной деструкции (на примере «цветных революций»). М. : Русский биографический институт, Институт экономических стратегий, 2016. 433 с.
- [20] *Сулейманова Ш.С., Назарова Е.А.* Информационные войны: история и современность. М. : Международный издательский центр Этносоциум, 2017. 124 с.
- [21] *Taylor P.M.* Munitions of the Mind. A history of propaganda from the ancient world to the present era. URL: <https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/Mind-Munitions.pdf> (accessed: 20.08.2018).

References

- [1] Pocheptsov GG. *Informatsionnye voiny* [Information war]. Moscow: Repl book; Kiev: Wackler; 2000. (In Russian).
- [2] Griffin E. *Kommunikatsiya: teorii i praktiki* [Communication: theory and practice]. Kharkiv: Humanitarian Center; 2015. (In Russian).
- [3] Rossius YG. О теории интерпретации ЕН. Betti [On the theory of interpretation of E. Betty]. *History of Philosophy*. 2012;(17):83—89 (In Russian).
- [4] Guseyeva SS, Tulchinsky GL. *Problema ponimaniya v filosofii: filosofskonozeologicheskii analiz* [The problem of understanding in philosophy: philosophical and epistemological analysis]. Moscow: Publishing house of political literature; 1985. (In Russian).
- [5] Gulevich OA. *Psikhologiya kommunikatsii* [Psychology of Communications]. Moscow: Psychological and Social Institute; 2007. (In Russian).
- [6] Nicitina EA. *Poznanie. Soznanie. Bessoznatel'noe*. [Cognition. Consciousness. The unconscious]. Moscow: Librocom; 2018. (In Russian).
- [7] Zimbardo F, Leippe M. *Sotsial'noe vliyanie* [Social Influence]. St-Petersburg: Peter; 2001. (In Russian).
- [8] *Doktrina informatsionnoi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii* [Doctrine of Information Security of the Russian Federation]. URL: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (accessed: 12.04.2019).
- [9] *National Cyber Strategy of the United States of America*. URL: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2018/09/National-Cyber-Strategy.pdf> (accessed: 01.03.2019).
- [10] *Declaration on Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights, and to Countering Racism, Apartheid and Incitement to War*. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/st_hr1_141.shtml (accessed: 21.07.2019).
- [11] Lasswell G. *Tekhnika propagandy v mirovoi voine* [Technique of propaganda in the World War]. Available from: https://cardkit.ru/sites/default/files/page/files/tehnika_propagandi_v_mirovoy_voynе_file.pdf (accessed: 12.04.2019).
- [12] Nikolaychuk IA. *Politicheskaya mediametriya. Zarubezhnye SMI i bezopasnost' Rossii* [Political mediametry. Foreign Media and the Security of Russia] Moscow: RISI Publ.; 2015. (In Russian).

- [13] Dilami F, Poplavskaya NV. Ispol'zovanie metoda kontent-analiza dlya informatsionnoi politiki amerikanskikh SMI v otnoshenie Irana [Using the method of content analysis for the information policy of the American media in relation to Iran]. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*. 2012;(4):115—123 (In Russian).
- [14] Reznichenko DV, Kashtalyanova YV. Priemy informatsionnoi voyny v sovremennykh SMI (na primere politicheskogo konflikta Rossii i Ukrainy v 2014-2015 gg.) [Techniques of the information war in modern media (for example, the political conflict between Russia and Ukraine in 2014-2015)]. *Discourse-P*. 2016;22:18—26. (In Russian).
- [15] Romashkina NP, Peresypkina OV. Information-psychological impact during the crisis in Ukraine: Lessons for Russia. *Information war*. 2016; 1 (37): 42—54 (In Russian).
- [16] Manoylo AV. *Informatsionno-psikhologicheskoe vozdeistvie v period krizisa na Ukraine: Uroki dlya Rossii* [Information warfare and psychological operations. Guide to action]. Moscow. Hotline-Telecom; 2018. (In Russian).
- [17] Tsyganov VV, Bukharin SN. *Informatsionnye voyny v biznese i politike: teoriya i metodologiya* [Information wars in business and politics: theory and methodology]. Moscow. Academic Project, 2007. (In Russian).
- [18] Sharikov AP. Problemy informatsionnoi bezopasnosti v politsentrichnom mire [Problems of Information Security in the Polycentric World]. Moscow. Publishing house “All World”; 2015. (In Russian).
- [19] Sundiev IY, Smirnov AA. *Teoriya i tekhnologii sotsial'noi destruktсии (na primere 'tsvetnykh revolyutsii')* [Theory and technology of social destruction (for example, «color revolutions»)]. Moscow. Russian Biographical Institute, Institute of Economic Strategies; 2016. (In Russian).
- [20] Suleymanova SS, Nazarova EA. *Informatsionnye voyny: istoriya i sovremennost'* [Information warfare: history and modernity]. Moscow. International Publishing Center «Ethnosocium»; 2017. (In Russian).
- [21] Tailor PM. *Munitions of the Mind. A history of propaganda from the ancient world to the present era*. URL: <https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/Mind-Munitions.pdf> (accessed: 20.08.2018).

Сведения об авторах:

Зубков Николай Андреевич — аспирант, ассистент кафедры гуманитарных и общественных наук, Институт технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет» (e-mail: zubkov.official@gmail.com).

Никитина Елена Александровна — доктор философских наук, профессор, кафедра гуманитарных и общественных наук, Институт технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет» (e-mail: nikitina@mirea.ru).

About authors:

Zubkov Nicolay A. — graduate student, Assistant of the Department of Humanitarian and Social science, Institute of Management Technology, MIREA — Russian Technological University, Russia (e-mail: zubkov.official@gmail.com).

Nikitina Elena A. — Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Humanitarian and Social science, Institute of Management Technology, MIREA — Russian Technological University, Russia (e-mail: nikitina@mirea.ru).



Научные обзоры Scientific reviews

DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-695-719

Обзорная статья / Review

Историко-философская арабистика в России на рубеже веков (вторая половина XX — начало XXI вв.)

Н.С. Кирабаев✉

Российский университет дружбы народов (РУДН),
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6,
✉kirabaev-ns@rudn.ru

Аннотация. В статье представлен обзор наиболее значимых результатов в российской философской науке во второй половине XX — начале XXI вв. в области исследований философской мысли Арабского Востока. Автор последовательно рассматривает вклад в историко-философскую арабистику различных школ и их основных представителей, в частности, отмечается вклад в исследование философской мысли Ближнего и Среднего Востока со стороны ученых Института философии РАН, Института востоковедения РАН, МГУ, СПбГУ и РУДН. В статье предпринята попытка показать концептуальные результаты исследований ряда ведущих специалистов второй половины XX — начала XXI вв. по арабо-мусульманской философии эпохи средних веков с точки зрения проблем понимания арабо-мусульманской культуры. Не менее важным представляется понимание роли и места историко-философской арабистики в диалоге философских культур в рамках ответов на вызовы времени. Автор статьи обосновывает мысль о том, что преодоление ложных культурных, философских и идеологических стереотипов в беспрецедентном глобальном взаимодействии Востока и Запада в конце XX — в начале XXI вв. позволит значительно расширить академическую мобильность и интернационализацию в сферах образования и науки, открыть новые горизонты международного сотрудничества в различных областях и способствовать взаимообогащению культур.

Ключевые слова: арабистика, калам, фальсафа, философские школы, ислам, суфизм, диалог культур

Информация о финансировании и благодарности: Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-00045 А.

© Кирабаев Н.С., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи:

Статья поступила 28.07.2021

Статья принята к публикации 11.10.2021

Для цитирования: *Кирабаев Н.С.* Историко-философская арабистика в России на рубеже веков (вторая половина XX — начало XXI вв.) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 695—719. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-695-719

Historical and Philosophical Arabic Studies in Russia at the Turn of the Century (the 2nd Half of the XX — Early XXI Centuries)

Nur S. Kirabaev✉

RUDN University,
6, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation,
✉kirabaev-ns@rudn.ru

Abstract. The article presents an overview of the most significant results in Russian academic research in philosophy of the Arabic Middle East in the second half of the XX century—the beginning of XXI century. The author consistently examines the contribution of various schools and their main representatives to the field of Arabic studies, in particular, the academic research works dedicated to the Middle East philosophy and history written by the scientists from the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, Lomonosov Moscow State University, Saint Petersburg State University and RUDN University. The article attempts to show the conceptual findings and results of this academic research on Arabic Islamic philosophy of the Middle Ages considering the problems of understanding and interpreting Arab and Muslim culture, which was held by a number of leading experts during the second half of the XX century, up to the early XXI century. It is equally important to understand the role and place of the historical and philosophical Arabic studies in the dialogue between different philosophical cultures — in the context of striving for responses to the challenges of the modern time. The author of the article proves the idea that overcoming false cultural, philosophical and ideological stereotypes in the unprecedented global interaction of East and West in the late XX and early XXI centuries will significantly expand academic mobility and internationalization in the fields of education and science, open new perspectives for international cooperation in various fields and promote mutual enrichment of cultures.

Keywords: Arabic studies, kalam, philosophy, philosophical schools, islam, sufism, dialogue of cultures

Funding and Acknowledgement of Sources. The article was prepared with the financial support of the RFBR as part of a scientific project № 20-011-00045 A.

Article history:

The article was submitted on 28.07.2021

The article was accepted on 11.10.2021

For citation: Kirabaev NS. Historical and Philosophical Arabic Studies in Russia at the Turn of the Century (the 2nd Half of the XX — Early XXI Centuries). *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):695—719. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-695-719

Под термином историко-философская арабистика понимается научная дисциплина, изучающая становление и развитие философской мысли на Ближнем или Арабском Востоке, которая является составной и неотъемлемой частью истории мировой философии. И хотя данный термин не является широко распространённым, тем не менее, само это направление исследований в России имеет почти 200-летнюю традицию как в рамках истории мировой философии, так и в контексте арабистики. Не в последнюю очередь это обусловлено междисциплинарным характером арабистики как специальной предметной области изучения гуманитарных и социальных наук. Более того, арабистика тесно связана с исламоведением как религиозно-научной дисциплиной, изучающей ислам: его догматику, историю, философию, культуру, право, экономику, общества и государства мусульманских народов, в том числе и арабского народа. Основателями и ведущими представителями научных школ российской историко-философской арабистики и философского исламоведения были, как правило, выпускники Московского института востоковедения (1921—1954), ИСАА МГУ имени Ломоносова (ранее Институт восточных языков МГУ), восточных факультетов СПбГУ и МГИМО, отделений регионоведения ряда ведущих отечественных университетов, в которых ведется изучение арабского языка и литературы, истории и культуры, экономики и политики стран Ближнего и Среднего Востока в рамках основной специальности. Конечно, это не в последнюю очередь объясняется важностью работы с первоисточниками. Ряд известных специалистов в данной области окончили аспирантуру либо в Институте философии, либо на философских факультетах, а затем защищали кандидатские и докторские диссертации по философским наукам. Кроме того, нельзя не отметить вклад в изучение философской и общественной мысли стран Ближнего Востока арабистов-специалистов в области филологических, исторических, религиозно-научных и политических наук.

За последние годы было опубликовано несколько обзорных исследований, посвященных изучению философской мысли Ближнего и Среднего Востока, в частности, работы *Г.Б. Шаймухамбетовой*, *И.Р. Насырова* и *М.Т. Степанянц* [1—4]. В их статьях в разных аспектах и с разной степенью полноты были рассмотрены работы отечественных исследователей по философии Ближнего и Среднего Востока. Стоит отметить, что в этих работах особое внимание уделяется вопросу *освобождения* от унаследованного с имперских времен европоцентризма в отношении духовного наследия народов Востока в целом, а в философии в особенности. Значимыми вехами на этом пути оказались публикации: «История философии» в трех томах (1941—1943) и «История философии» в шести томах (1957—1966). Подлинным прорывом стала «Новая философская энциклопедия» в четырех томах (2001) (см. [4. С. 344]).

Философская арабистика второй половины XX в. сделала качественно новый шаг в своем развитии после ключевых публикаций в 1970-х гг. работ *С.Н. Григоряна*, ираниста, руководителя сектора «Философия и социология стран Востока» Института философии АН СССР. Речь идет о его двух монографиях и своего рода первой хрестоматии по классической арабо-мусульманской философии «Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и среднего Востока IX—XIV вв.» [5—7], которые определили приоритетные направления и основные задачи по изучению философского наследия мыслителей Ближнего и Среднего Востока в 1970—1980-е гг. Во-первых, важной задачей стали новые переводы и на их основе изучение произведений классиков арабо-мусульманской философии, что позволило привлечь к данной работе широкий круг молодых арабистов. Так, например, в 1967 г. в издательстве «Музыка» вышла книга «Музыкальная эстетика стран Востока», в которой в разделе «Ближний и Средний Востока» впервые были опубликованы избранные работы и соответствующие разделы из произведений ал-Фараби, «Братьев чистоты», Ибн-Сины и ряда других мыслителей. Во-вторых, впервые в отечественной историко-философской литературе были опубликованы переводы работ Абу Хамида ал-Газали и Моисея Маймонида, которых в те годы никак нельзя было отнести к прогрессивным или материалистически ориентированным мыслителям¹. В-третьих, основной предметной областью изучения арабо-мусульманской философии стала *фалсафа* или философия, ориентированная на античные модели философствования, и в основном это — «восточный перипатетизм» или «арабский аристотелизм». Это был важный шаг в понимании арабо-мусульманской культуры как составной части средиземноморской цивилизации. В-четвертых, сектор «Философия и социология стран Востока» Института философии АН СССР стал координатором подготовки и издания основных переводов и исследований по арабо-мусульманской философии, например, в Казахстане — по философскому и научному наследию ал-Фараби [9—11], в Таджикистане — по философскому и научному наследию Ибн-Сины [12—13].

Глубокие исследования философии восточных перипатетиков связаны с именем *Сагадеева А.В.* (1931—1997) — выдающегося отечественного историка философии, арабиста и исламоведа, доктора философских наук, профессора, выпускника ближневосточного факультета Московского института востоковедения и аспирантуры философского факультета МГУ, начавшего свою научную работу в стенах Института философии АН СССР. Высокую оценку научной общественности получили его фундаментальные труды: «Восточный перипатетизм», «Ибн Рушд», «Ибн-Сина», «Классическая арабо-мусульманская философия» (в соавторстве, на англ. яз.), посвященные философским учениям восточных перипатетиков Машрика и Магриба.

¹ Речь идет о работах «Избавляющий от заблуждения» и «Ответы на вопросы, предложенные ему» выдающегося религиозного мыслителя и суфия ал-Газали (1058—1111) и перевод самой известной работы М. Маймонида «Путеводитель колеблющихся». См. [8. С.196—329].

Важно иметь в виду, что он был не просто известным историком философии, но и весьма авторитетным переводчиком основных произведений классиков арабо-мусульманской философии и культуры — ал-Кинди, Братьев чистоты, ал-Фараби, Ибн Сины, ал-Бахманйара, Ибн Баджи, Ибн Туфайла, Ибн Рушда, ас-Сухраварди и др. [14—15]. Так, перевод и исследование трактата ученика Ибн-Сины ал-Бахманйара «ат-Тахсил» («Познание»), имеет большое значение для понимания преемственности в развитии перипатетической философии после эпохи Ибн-Сины и до эпохи Ибн Рушда. «Талант великолепного переводчика сочетался у профессора Сагадеева А.В. с внимательностью и масштабностью интерпретации при осмыслении философских учений и идей средневекового мусульманского мира», — писал в предисловии к книге «Восточный перипатетизм» выдающийся отечественный историк философии, заслуженный профессор МГУ Соколов В.В. [15. С. 3]. Работа «Восточный перипатетизм» до настоящего времени является первым и единственным фундаментальным исследованием как в отечественной, так и в зарубежной историко-философской литературе, в которой Сагадееву А.В. удалось показать принципиальное отличие восточного перипатетизма от древнегреческого аристотелизма, связанное с новым характером эпохи на мусульманском Востоке, религиозной ситуацией, открытиями в науке и медицине, а также новым контекстом соотношения философии, религии и калама («спекулятивной теологии»). Кроме того, ему принадлежит заслуга в преодолении давнего стереотипа, который искажал не только суть философии восточных аристотеликов, но и идейное наследие самого Аристотеля как Первого Учителя на мусульманском Востоке. Сагадеев А.В. убедительно доказал, что ал-Кинди и ал-Фараби хорошо понимали, что «Теология Аристотеля» не является оригинальным трудом великого Стагирита, а для согласования истин религиозной веры и философского разума нужна была эманационная доктрина. «Неоплатонизм, — писал он, — был интегрирован в перипатетическую систему не в результате оплошности и легковерия, а вполне умышленно — как доктрина с уже разработанным и готовым к применению в мусульманском мире способе согласия между философией и религией» [14. С. 242]. Не случайно, Сагадеев А.В. именно как специалист по аристотелизму написал комментарии к «Метафизике» и трактату «О душе» великого Стагирита. Необходимо отметить и пионерскую для 1990-х гг. в СССР совместную с Тауфиком Камелем Ибрагимом работу, опубликованную на английском языке по классической мусульманской философии, в которой впервые концептуально были рассмотрены основные направления: калам, восточный перипатетизм и суфизм [16]. Приходится только сожалеть, что эта работа так и не была издана на русском языке.

Работы *В.В. Наумкина*, академика РАН, научного руководителя Института Востоковедения РАН, выпускника ИВЯ МГУ, в свое время открыли масштабность и значимость не только для мусульманской, но и мировой культуры религиозной философии ал-Газали. Для развития отечественной

историко-философской арабистики большое значение имеют изданные переводы Наумкина В.В. ряда глав знаменитого сочинения ал-Газали «Оживление наук о вере» (1980), а также книги «Правильные весы» (2008), логического сочинения, в котором ал-Газали ведет полемику с исмаилитами, опираясь на теорию силлогизма Аристотеля. Безусловную научную ценность имеют вступительные статьи В.В. Наумкина к этим переводам [17—18].

Для понимания природы и истоков арабо-мусульманской философии важное значение имеют компаративистские исследования *М.Т. Степанянц*, советского и российского историка философии и востоковеда, основателя школы по философской компаративистике и межкультурной философии, доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки России, выпускницы восточного факультета МГИМО, зав. сектором восточных философий Института философии РАН с 1980 г. до 2012 г.

Еще в 1966 г. она опубликовала статью «Исламская этика и ее социальный смысл» в журнале «Вопросы философии», которую перевели и опубликовали в «*Central Asian Review*», отметив в редакционной статье к этой публикации в британском журнале научность авторского подхода и хорошее знание предмета исследования. В своей докторской диссертации «Мусульманские концепции в философии и общественной мысли зарубежного Востока XIX—XX вв.», защищенной по специальности «история философии», она фактически определила контуры нового направления, которое академик Смирнов назвал «историко-философским востоковедением в его различных проявлениях (историко-философская арабистика, индология, синология, японистика и т.д.)» [19. С. 9]. В ее многочисленных работах анализируются основные тенденции и направления философской мысли в странах мусульманского мира. *М.Т. Степанянц* — автор несколько сотен научных работ на русском и иностранных языках, ответственный редактор многочисленных коллективных монографий и сборников статей. Ее монографические работы посвящены философии, общественно-политической и этической мысли мусульманского Востока [19—22]. *М.Т. Степанянц* внесла большой вклад в изучение философских и общественно-политических взглядов представителей мусульманского реформаторства в конце XIX — начале XX в., таких, как Мухаммад ‘Абдо, Джамал ад-Дин ал-Афгани, Мухаммад Икбал и др. Особо хотелось бы отметить ее исследование по суфизму, в котором на основе анализа поэзии, религиозных и философских трактатов критически рассмотрены онтология, гносеология и этика мусульманского мистицизма, выявлены его социальные и идейные истоки, его роль в истории мусульманского общества [23]. Она является пионером отечественной школы по философской компаративистике, которую отличает межкультурный подход к истории мировой, в том числе восточной философии и, соответственно, критический подход к европоцентризму [24]. Нельзя не отметить ее вклад и в исследования по диалогу культур. Под ее руководством было проведено несколько престижных международных научных конференций по

сравнительной философии и издано четыре замечательных книги со статьями известных отечественных и зарубежных философов и востоковедов, в том числе по мусульманской философии и историко-философской арабистике [25—28]. М.Т. Степанянц является основателем таких серий Института философии РАН, как «История восточной философии» (1993) и «Сравнительная философия» (2000). О широком международном признании научных заслуг М.Т. Степанянц свидетельствует и тот факт, что она была президентом VII и VIII конференций философов Востока и Запада (1995, 2000, Гонолулу). Коллеги отмечают и ее талант наставника и неформального лидера исследовательского коллектива. Она является автором первого отечественного учебника по истории восточных философий, изданного еще 1997 г., в аннотации которого написано: «Настоящее издание представляет собой учебно-текстовую базу, содействующую отходу от до сих пор преобладающей в отечественном гуманитарном образовании западнцентристской ориентации. Китайская, индийская и мусульманская философии изложены в многообразии подходов к решению основных мировоззренческих проблем. В книгу вошло более 30 текстов основных направлений и школ» [29].

Как вопросы методологии и системного изучения истории арабо-мусульманской философии, так и проблема человека в исламе находятся в центре внимания исследований *Е.А. Фроловой*, доктора философских наук, профессора, ведущего научного сотрудника сектора философии исламского мира Института философии РАН. Историко-философское значение арабо-мусульманской философии она раскрывает на основе изучения «концепции монизма бытия», категории «единого», учения о душе, методологии, логики и теории познания. При этом, особое внимание Е.А. Фролова посвятила рассмотрению проблемы соотношения веры и знания. На основе анализа тенденций развития культурной и философской жизни, идейной борьбы между различными социальными и политическими группировками она рассматривает проблему соотношения веры и знания в плане становления арабо-мусульманской научной мысли средневековья. В ряде ее монографий большое внимание уделяется историко-культурному контексту развития философии на Арабском Востоке [30—33]. Дух научного поиска на арабском Востоке рассматривается концептуально в рамках развития философского знания в «спекулятивной теологии», суфизме, фальсафе, философии исмаилизма, ишракизма, а также в философии истории Ибн Халдуна, «провозвестника социальной науки Нового времени». Как считает Е.А. Фролова, идейное наследие классической арабо-мусульманской философии стало востребованным и получило свое развитие в рамках модернистских движений, в частности, в «Арабском Возрождении» в конце XIX — начале XX вв. Основные проблемы по сохранению и преумножению «самобытности» были связаны с определением путей развития стран Арабского Востока и вопросами «реформирования ислама». Действительно, современная философия арабского Востока во многом исследована явно недостаточно. Две книги Е.А. Фроловой по современной

философии Арабского Востока в определенной степени восполняют этот пробел [34—35]. Она выделила в современном арабском философском дискурсе основную проблематику и концепты, актуальные для арабских философов, и систематизировала их идеи в рамках этих концептов. Е.А. Фролова была участником и ответственным редактором многочисленных коллективных монографий, в частности, фундаментальной работы «Средневековая арабская философия. Проблемы и решения» (1998) [36], в которой было дано новое видение и новые подходы к пониманию методологических проблем изучения арабо-мусульманской философии средневековья.

Одним из пионеров изучения творчества Ибн Халдуна была С.М. Бациева (1928—1982), арабист, востоковед, ассириолог, кандидат исторических наук. В 1965—1971 гг. она описала 1471 сочинение арабских ученых по философии, психологии, этике и политике, изданных в работе «Краткий каталог арабских рукописей» [37]. В «Историко-социологическом трактате Ибн Халдуна „Мукаддима“» Бациева С.М. на основе анализа первоисточников показала жизнь Ибн Халдуна в контексте духовной и идейной ситуации эпохи, в которой создавался этот труд, его историко-философское учение, взгляды на внутренние закономерности жизни и развитие общества, а также историю изучения «Мукаддимы» [38]. В частности, заслуживает внимание анализ работ с 50-х гг. XIX в. по 50-е гг. XX в., посвященных оценке роли и места «Мукаддимы» в истории общественной и философско-социологической мысли. Фрагменты из «Мукаддимы» в переводе С. Бациевой были опубликованы в книге «Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока» [7. С. 556—628]².

Работы старшего научного сотрудника Института философии РАН Г.Б. Шаймухамбетовой (1942—2017) были посвящены малоисследованному в историко-философской литературе вопросу об отношении ал-Фараби к классическому античному наследию [42]. Рассмотрев теорию идей и социальную утопию в традиции платонизма, особое внимание она уделила проблеме рационализма и аргументированной критике стереотипа о комментаторском характере философии арабских перипатетиков. Она показала, что работы основных персоналий философской перипатетической традиции от ал-Кинди и до Ибн Рушда носили оригинальный и творческий характер³.

Следует обратить внимание на ряд работ А.А. Игнатенко (1947—2021), советского и российского исламоведа, специалиста по средневековой и современной арабской и мусульманской философско-политической мысли, доктора философских наук, профессора, выпускника ИВЯ и аспирантуры философского факультета МГУ, в которых концептуально показаны некоторые ключевые категории арабо-мусульманской культуры. В частности, он исследует значение категории «зеркало» для становления исламской

² Также имеются переводы из «Мукаддимы»: А.А. Игнатенко (в приложении к книге «Ибн-Хальдун») [39. С. 121—155], Смирнова А.В. [40], Андрияшина А.С. [41. С. 215—227].

³ Более подробно см. [2. С. 540—542].

спекулятивной мысли — философии, теоретического мистицизма, этики, калама [43]. Эта категория, которая в своей динамике развития сыграла системообразующую роль в исламе, имеет истоки в Коране и хадисах. Она определила понимание и, соответственно, решения как конкретных проблем в рамках калама и фалсафы, так и идейную направленность, и формы развития «спекулятивной мысли» в культуре, на которую оказал большое влияние религиозный догмат о жестком запрете на изображение живых существ и обещание сурового наказания в День Суда, поскольку любые изображения считаются идолопоклонством и противоречат принципу *таухид* (единобожия). Как отмечает А.А. Игнатенко, именно анализ категории «зеркало» позволяет выявить особенности исламского образа мышления: «...Как в *Зеркале*, одна культура, западная, пишет слева направо — свой дискурсивно-имагинативно-перспективный сценарий, а другая, исламская, справа налево — свою имагинативно-дискурсивно-ретроспективную историю» [43. С. 179]. Как известно, индийский трактат «Калила и Димна» получил мировую известность в изложении на арабском языке и содержал правила политического управления и искусства, а также житейской мудрости. Секреты успеха, которые содержатся в этой книге, весьма были значимы в воспитании и образовании политической и религиозной элиты [44]. Кроме того, он провел исследование социально-политических взглядов представителей средневековой арабо-мусульманской философии (IX—XII вв.), а также философского наследия Ибн Халдуна, великого арабского мыслителя рубежа XIV — начала XV в., который ввел в оборот ряд важных понятий и категорий философии и социологии истории [39]. Весьма интересны его размышления о стиле восточного умозрения, а также о том, почему именно Аристотель стал Первым Учителем восточных перипатетиков в период становления арабо-мусульманской философии и почему счастье достижимо только в добродетельном городе ал-Фараби и Ибн Рушда. Особое внимание он уделяет пониманию соотношения политической науки и божественного законоустановления [45].

В своих исследованиях, *Ибрагим Тауфик Камель*, советский и российский историк философии и исламовед, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Центра арабских и исламских исследований Института востоковедения РАН показал вклад мыслителей калама в развитие античной атомистической традиции. В его кандидатской и докторской диссертациях, а также в ряде статей была опровергнута несостоятельность представления о каламе как о нулевой ортодоксии, а также было доказано, что работу М. Маймонида «Путеводитель колеблющихся» нельзя рассматривать в качестве доксографического источника по каламу [46—50]. Кроме того, он показал идейную и методологическую природу стереотипов об атомистике калама как об онтологической основе мусульманского окказионализма и фатализма, а также дал конструктивную критику понимания и объяснения некоторыми исследователями «стагнации» мусульманских обществ после X в. атомистическим мировоззрением арабов. Как отмечает

Тауфик Ибрагим, мутазилитская, ашаритская и матуридитская школы калама объявляли «умозрение первойшей обязанностью человека и единственным надежным путем к познанию Бога» [51]. Тауфик Ибрагим убедительно показал и несостоятельность расхожих философских, культурных и идеологических сюжетов об ортодоксальной реакции ашаризма на мутазилизм и о том, что именно ал-Газали был примирителем калама и суфизма. В рамках рассмотрения эволюции натурфилософских и гносеологических учений школ калама, ему удалось показать рационалистический, пантеистический и антифидеистский характер «спекулятивной теологии». В качестве методологических принципов изучения арабо-мусульманской философии он предложил ряд положений, в частности, рассматривать пантеизм как имманентную черту последовательно рационалистических учений, демонстрируя эту идею на примере различных школ арабо-мусульманской мысли (в том числе калама, фалсафа, суфизма). В своих фундаментальных работах и многочисленных статьях по мусульманской философии и культуре, в том числе и в ряде совместных работ, он показал особенности и своеобразие мусульманского философского культурного дискурса [50]. Известен Тауфик Ибрагим и как переводчик работ ал-Фараби и Ибн-Сины.

Несомненно следует отметить и работы *Н.В. Ефремовой*, старшего научного сотрудника сектора восточных философий Института философии РАН, кандидата философских наук, известного специалиста по *фалсафа*, автора более десятка статей по проблемам восточного перипатетизма, мусульманской культуре и весьма содержательного учебного пособия «Ислам: философия, религия, культура» (2015) [52], в котором дан комплексный анализ трех направлений классической философской мысли: калама, фалсафа и суфизма, а также ряда фундаментальных работ по исламу и арабо-мусульманский философии и переводов работ восточных перипатетиков в соавторстве с Тауфиком Ибрагимом.

В своих работах, в частности, в десяти монографиях и многочисленных статьях *А.В. Смирнов*, академик РАН, директор Института философии РАН, заведующий сектором философии исламского мира, доктор философских наук, исламовед и арабист, выпускник ИСАА МГУ, особое внимание уделяет рассмотрению основных методологических подходов к пониманию природы классической мусульманской философской традиции. Еще в кандидатской диссертации, посвященной философии Ибн Араби, а впоследствии и в опубликованной работе «Великий шейх суфизма», он задался вопросом: «Итак, адекватное понимание философии Ибн Араби достигается лишь на основе априорного (в отношении прочтения его текстов) представления об общей логической схеме, задающей рамки его философствования. Откуда же возникает такое представление?» [53. С. 7]. А.В. Смирнов дал свое обоснование парадигмы философского мышления, создавшего средневековую арабо-мусульманскую философию. Под данной парадигмой имеется ввиду общий для средневековых арабо-мусульманских философов «способ задания

проблемного поля», состоящий в принятии некоторых посылок и постановке задач их согласования между собой. На основе этой парадигмы он выдвигает и обосновывает положение о наличии общей логики развития основных философских направлений, в рамках которых последовательно вырабатывались решения философских задач. В такую общую логику развития вписываются калам, «арабоязычный перипатетизм», исмаилизм и суфизм. Он рассматривает творчество Ибн Араби не только как вершину развития суфизма, но и всей арабо-мусульманской философии. Что касается философии Ибн Араби как системы, то Смирнов А.В. предложил исходить из трех подсистем (философем), трех видов познания согласно Ибн Араби. Такой подход позволяет увидеть, что «три философемы не изолированы друг от друга... Осуществляется взаимодействие философем, перелив мыслей и значений с одного уровня на другой» [53. С. 46]⁴. Особо хотелось бы отметить его ключевую статью 1998 г. «Что стоит за термином „Средневековая арабская философия“», рассматривающую методологические вопросы истины и причинности [54]. В «Словаре средневековой арабской лексики» российским ученым прослеживается развитие арабской философии как *единой* традиции, а также представление философской лексики, как *единой* для арабской традиции философствования. Внимания заслуживают и его работы 2001 и 2005 г. «Логика смысла: Теория и ее приложение к анализу классической арабской философии и культуры», «Логико-смысловые основания арабо-мусульманской культуры. Семиотика и изобразительное искусство», а также статья «Специфика или инаковость? Проблема соотношения знания и веры и логико-смысловая архитектура культуры» [55—57], в которых он аргументированно обосновывает свою новую гипотезу (концепцию), согласно которой логико-смысловые основания арабо-мусульманской культуры не сводимы к основаниям других культур, в том числе западной. Им показано, что сознание, взятое как *cogito*, полагает равновозможными «путь существования» (*cogito ergo sum* Декарта) и «путь действия» (*cogito ergo actum*, не указанное Декартом). «Путь существования» разрабатывался европейской культурой на основе субстанциальной логики (С-логики), а «путь действия» — арабской культурой на основе процессуальной логики (П-логики) [58]. Культурные практики отбирают и закрепляют в коллективном сознании только одну логику в качестве нормативной основы общественного устройства, политики, права, этики, философии. Индивидуальное сознание, взятое как *cogito*, всегда сохраняет возможность выбора любого из путей и любой из логик. Смирнов А.В. является и признанным переводчиком, в частности, он перевел ряд трудов классиков мусульманской философии: «Геммы мудрости» Ибн ‘Араби, «Успокоение разума» исмаилитского мыслителя Хамид ад-Дина ал-Кирмани, отрывки из Мукаддимы (Введения) Ибн Халдуна и др.

Насыров И.Р., доктор философских наук, ведущий научный сотрудник сектора «Философия исламского мира» Института философии РАН является

⁴ См. подробнее в главе II [55].

автором ряда монографий и более ста статей на русском, арабском, французском и английском языках по арабо-мусульманской философии и культуре [59—60]. В 2008 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Онтологические и гносеологические основания исламского мистицизма (генезис и эволюция)», позднее переработанную в монографию [61]. На основе анализа обширного текстологического материала суфизм рассматривается им во всем многообразии исторических форм как единый феномен, что позволило провести реконструкцию эволюции ранних аскетических и мистических учений ислама, а также уточнить некоторые важные понятия суфизма. Заслуживает внимания и предложенный им способ периодизации развития суфизма. В центре внимания его исследований находятся основные концепции света в их генезисе и развитии. За последние годы, на основе изучения первоисточников, им опубликован целый ряд замечательных работ, посвященных религиозной философии ал-Газали, философии калама и персоналиям классической арабо-мусульманской философии и культуры, а также научно-аналитические обзоры по истории исследования исламской философии в России, по исследованиям творчества ал-Газали. Известен И.Р. Насыров и как серьезный и вдумчивый переводчик, в частности, работы ал-Газали «Возрождение религиозных наук» и сочинения Ибн Араби «Составление окружностей», а также фрагментов «Мекканских откровений» и «Гемм мудрости» и ряда других работ⁵.

Хотелось бы отметить и вклад в развитие отечественной философской арабистики целой плеяды молодых сотрудников сектора философии исламского мира: *А.А. Лукашева*, старшего научного сотрудника, кандидата философских наук, автора монографии «Мир смысла в немногих словах: философские взгляды Махмуда Шабистари в контексте эпохи» и перевода работы Махмуд Шабистари «Цветник тайны» (персидский текст поэмы, перевод, комментарий (2021); *Ф.О. Нофала*, научного сотрудника, автора работ «Ибрахим Ибн Саййар ан-Наззам» (2015) и «Абу ал-Касим ал-Каби и закат багдадской школы мутазилизма» (2017) [62—65]. Творчество Аттара и Насира Хусрава изучается с философской точки зрения *Ю.Е. Федоровой* и *Т.Г. Корнеевой*, подготовившими монографические исследования и переводы этих мыслителей. Необходимо отметить и фундаментальную работу *Г.Б. Шамилли* «Философия музыки. Теория и практика искусства таqам», изданную в серии «Философская мысль исламского мира» (2020) [66].

⁵ В числе переводов И. Р. Насырова — многочисленные произведения Ибн Араби, Галена, Аль-Кинди, Зейнуллы Расули (Расулева) ан-Накшбанди, а также трактаты «Ихйа' 'улум ад-дин» (Возрождение религиозных наук) Абу Хамида аль-Газали ат-Туси, «Диван ал-Мамнун» Гасана Алкадари, «Книга вечных даров (О достоинствах и похвальных качествах суфийского братства Накшбандийа)» Мухаммада Амина аль-Курди, «Книга мудростей (Китаб аль-хикам)» Шейха Ибн 'Ата' Аллаха аль-Искандари, «О науке истории и природе государства и общества» Мустааы На'има, фрагменты из сочинения «Тарих-и На'има», «Правила богопоклонения» ('Адаб ал-'ибадат) Шакика ал-Балхи и др.

Новым этапом в развитии философской арабистики можно считать создание сектора философии исламского мира Института философии РАН в 2008 г. Во-первых, в рамках новой серии «Философская мысль исламского мира» уже опубликовано около двадцати переводов и исследований. Во-вторых, сектор стал фактически международным центром по изучению философии Ближнего и Среднего Востока, объединив вокруг ежегодника «Ишрак» (2010—2021) известных и молодых российских и зарубежных философов-арабистов и иранистов. В-третьих, уже вторым изданием опубликован учебник и антология по арабо-мусульманской философии, в котором развитие арабо-мусульманской философии представлено как развитие *единой* арабо-мусульманской традиции, как преодоление стереотипов европоцентризма.

Традиции школы философской арабистики, у истоков которой стоял А.В. Сагадеев, поддерживают в РУДН профессора М.М. Аль-Джанаби, Н.С. Кирабаев, Ю.М. Почта и Р.В. Псху. Делом жизни талантливого и неординарного историка философии *М.М. Аль-Джанаби (1956—2021)* стала разработка философии истории, которую он назвал «философия культурных альтернатив». После защиты докторской диссертации он работал профессором кафедры истории философии факультета социальных и гуманитарных наук РУДН. Им было опубликовано около десятков монографий и множество статей, посвященных истории философии и культуры мусульманского Востока, в которых он рассматривал исламскую цивилизацию как «империю культуры». Высокую оценку научной общественности получил его четырёхтомный труд, изданный на арабском языке и его сокращенный вариант на русском языке [67—68]. Свое наиболее полное воплощение культурный код мусульманской цивилизации нашел в творчестве ал-Газали, учение которого представляет собой, с точки зрения Аль-Джанаби, суфийский теолого-философский синтез. В своих работах по исламу как цивилизации, культуре и политике Аль-Джанаби раскрывает истоки культурного самосознания и единства культурного духа. Он рассматривает мусульманскую культуру как культуру «высоких ограничений» в рамках дилеммы разума и веры, философии и религии. При этом особое внимание уделяется мудрости «Исцеления» и «Спасения» Ибн Сины, мудрости «бунтовщика» Сухраварди, мудрости «гармонии и справедливости» Ибн Туфайла, а также философии совершенства ал-Джили [69—70]. Важно отметить, что М.М. Аль-Джанаби особое внимание уделял проблемам понимания «исламской реформации» XIX—XX вв. и философии современной мусульманской реформации [71]. Его работы широко известны в странах Арабского Востока. Принимая во внимание, что М.М. Аль-Джанаби принадлежат около 500 публикаций, каждая из которых отличается оригинальным и творческим подходом, вышеизложенный материал затрагивает лишь небольшую часть его трудов.

Профессором *Н.С. Кирабаевым*, советским и российским арабистом, историком философии, доктором философских наук, заслуженным деятелем

науки РФ, лауреатом Премии Правительства в области образования, академиком НАН Республики Казахстан, было проведено комплексное исследование социальной философии арабо-мусульманского средневековья, которое позволило показать взаимосвязь философии и мусульманского права, где последнее является ключевым для мусульманской идеологии [72]. Мусульманское право охарактеризовано в качестве первоначальной формы теоретического знания, которая стала благодатной почвой для рождения всех основных проблем и методов гуманитарных наук на арабо-мусульманском Востоке [73]. Российский ученый реконструировал парадигмы классической арабо-мусульманской философии и очертил этапы становления и развития политико-правовой культуры ислама. Кирабаев Н.С. видит в *фикхе* концепцию сакральной легитимности государства, которая в качестве политической доктрины влияла на развитие Арабского халифата. Философ проанализировал также вопрос становления и развития социальной философии восточного перипатетизма (от учения ал-Фараби о «добродетельном городе» до концепции идеального государства Ибн Рушда в духе идей «естественного права») [74—76]. Н.С. Кирабаев уделил самое пристальное внимание философии истории Ибн Халдуна, особенностям гуманистических традиций в классической арабо-мусульманской философии, связанных с попыткой сделать человека человечнее и способствовать раскрытию его величия, а также своеобразию религиозной философии ал-Газали (за последние годы, в частности, в соавторстве с М.М. Аль-Джанаби) [77—82], а также анализу проблем теории и практики развития Арабского халифата на основе изучения основных течений и школ средневековой арабо-мусульманской политической мысли и концептам ислама и культуры на философских перекрестках Запада и Востока [83—84]. Н.С. Кирабаев неоднократно подчеркивал, что для понимания мусульманской культуры важно учитывать ее базовую ценность как составной части средиземноморской культуры, в которой представлены две доминирующие части: ислам и эллинизм. Хотелось бы отдельно остановиться на учебном пособии «История классической арабо-мусульманской философии» 2016 г., который был написан совместно с Аль-Джанаби (в качестве приложения была дана Программа семестрового курса по арабо-мусульманской философии, который Н.С. Кирабаев и М.М. Аль-Джанаби читали в РУДН с 1992 г.). Особенность данной работы была связана с новым подходом к пониманию классической арабо-мусульманской философии, отраженном во введении, в котором рассмотрены проблемы понимания мусульманской культуры, особенности мусульманской цивилизации и культурные парадигмы мусульманской теоретической мысли. Кроме традиционного представления основных направлений калама, восточного перипатетизма и суфизма, самостоятельные главы были посвящены философии «Чистых братьев», литературно-поэтической философии (Адабная литература, ат-Таухиди, ал-Маари, Омар Хайям), политической философии и «классической арабо-мусульманской философии в зеркале западноевропейской

схоластики». Н.С. Кирабаев является организатором международных философских симпозиумов «Диалог цивилизаций: Восток — Запад» (1993—2020) и «Сагадеевские чтения» (1998—2021), получившим широкое признание международной научной общественности.

Ю.М. Почта — доктор философских наук, профессор кафедры сравнительной политологии, исполнительный директор Межвузовского центра по изучению философии и культуры Востока, исламовед, автор ряда монографий и научных статей по проблемам возникновения ислама и мусульманского общества, критического анализа европоцентристских концепций в истории философии и истории исламской цивилизации. В кандидатской диссертации, посвященной «Диалектике общего и особенного в становлении и развитии арабо-мусульманского общества» (1982) [85], а впоследствии в докторской диссертации «Мусульманское общество в европейской философии истории» (1995) [86] провел комплексное исследование созданных в рамках европейской и российской философии истории XVIII—XX вв. концептуальных механизмов включения мусульманского общества в картину всемирной истории. Он показал дихотомию линейной и циклической трактовки направленности истории человечества в построениях западноевропейских философов, рассматривавших проблемы обществ Арабского Востока. Его новый подход к анализу соотношения познавательных и ценностных компонентов в учениях по истории исламского общества, позволил показать динамичный характер так называемого европоцентризма. В работе, посвященной анализу мусульманского общества в свете социального идеала христианской цивилизации, он дал анализ представлений европейской романтической философии о мусульманском обществе [87]. В последние годы опубликовал ряд работ по формированию и применению постмодернистской (нарративной) методологии, позволившей предложить новый подход к цивилизационному развитию человечества вообще и преодолеть существующие стереотипы трактовки места Ближнего и Среднего Востока в истории человечества.

Доктор философских наук, профессор кафедры истории философии РУДН *Р.В. Псху*, исламовед и индолог — автор трех монографий и ряда замечательных статей на русском и английском языках по суфизму, в том числе по творчеству ан-Ниффари, а также — переводов работ ан-Ниффари [88—90].

В рамках научной школы РУДН по изучению арабо-мусульманской философии и культуры было подготовлено более 60 кандидатов и докторов наук из России, Азербайджана, Иордании, Сирии, Палестины, Ирака, Пакистана, Ирана, Австралии, Танзании, издано около 50 монографий и сборников научных трудов [73, 91—99]. В течение последних десяти лет издается ежегодник «Арабские исследования. Междисциплинарные исследования Арабского Востока», в которых были опубликованы статьи российских и зарубежных ученых по арабо-мусульманской цивилизации, а также многочисленные переводы классиков арабо-мусульманских философов. За годы работы школы было проведено 20 международных конференций и симпозиумов, а также

регулярно проводились научные семинары «Сагадеевские чтения», на которых обсуждались проблемы диалога философских культур в контексте философской компаративистики и интеркультурной философии учеными более чем из 30 стран арабского Востока, Индии, Китая, ЮАР, стран Центральной Азии, Бразилии, Франции, Германии, Португалии, СНГ, США и Канады. Работы по отечественной историко-философской арабистике и философскому исламоведению были представлены и зарубежной научной общественности. Необходимо отметить и плодотворное сотрудничество исследователей РУДН с учеными Института философии РАН, Института Востоковедения РАН, ИСАА МГУ, СПбГУ и ряда других отечественных и зарубежных центров, в том числе при подготовке и издании научных работ, переводов, подготовке кадров высшей квалификации, проведении научных семинаров и различного уровня конференций и симпозиумов.

Целая плеяда молодых арабистов-философов работает и в РГГУ, в частности, известны работы *И.Л. Алексеева* по исламу и творчеству Ибн Халдуна и *П.В. Башарина* по суфизму. И.Л. Алексеев, арабист, кандидат исторических наук, доцент кафедры современного Востока РГГУ, руководитель научных программ Фонда Марджани. В 1998 г. он окончил восточный факультет СПбГУ, в 2002 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Ислам в общественно-политической жизни России в XIX — начале XX вв.». И.Л. Алексеев является автором статей по истории ислама и исламской политической мысли, соредактором научного журнала *Islamology* и интернет-проекта «Исламовед.ру». Другой весьма многообещающий исследователь — П.В. Башарин, исламовед, иранист, кандидат философских наук, доцент кафедры современного Востока факультета истории, политологии и права РГГУ, директор Центра иранистики РГГУ, защитивший в 2007 г. кандидатскую диссертацию по философии ал-Халладжа. П.В. Башарин — автор более 150 научных публикаций по истории суфизма, мусульманской демонологии, иранским языкам, полевым исследованиям традиционных мусульманских обществ, а также член редколлегии нескольких отечественных журналов и международных научных обществ, связанных с философским исламоведением.

В Институте философии СПбГУ арабо-мусульманская философия и культура является предметом исследования заведующего кафедрой восточной философии *Т.Г. Туманяна*, а также кандидата философских наук, доцента *В.В. Маркова*. *Т.Г. Туманян* — выпускник восточного факультета, автор книги «Философия идеальной власти. Политические концепции средневекового ислама» [100] и статей по исламу и творчеству Абу Хасана ал-Маварди. *В.В. Марков* — автор исследования по творчеству Джебран Халиль Джебрана и перевода его работ, а также статей по мусульманской культуре и переводов трактатов Ибн Баджи.

Понятно, что в кратком обзоре затронута лишь небольшая часть исследований, а также достаточно узкий круг рассматриваемых ими проблем. Представляется, что детальный и фундаментальный анализ работ по

отечественной историко-философской арабистике еще ждет своих исследователей. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что за прошедшие годы не только не прерывалась преемственность в развитии отечественной традиции изучения философской культуры Ближнего Востока, более того, эта исследовательская традиция преумножилась новыми переводами и серьезными работами, рождением научных школ, появлением новых подходов, открытием новых источников, и все это, несмотря на непростые исторические условия и обстоятельства на рубеже веков. Безусловно, указанные авторы и их работы внесли свой вклад в преодоление научных, идеологических, методологических стереотипов о философии и культуре на Ближнем Востоке, обозначили роль культурного и философского наследия арабской цивилизации в истории мировой философии и культуры, углубили наше понимание природы и своеобразия арабо-мусульманской философии и культуры.

Список литературы

- [1] *Шаймухамбетова Г.Б.* Интеллектуальная ситуация на средневековом Ближнем и Среднем Востоке. Исследования 1990—1996. // Проблемы новейшей историографии философии зарубежного Востока. М. : ИФРАН, 1998. С.72—98.
- [2] *Насыров И.Р.* Исследования классической исламской философии в России в 1990-х годах — начале XXI // Ишрак. Ежегодник исламской философии. М. : Языки славянской культуры, 2010. С. 536—564.
- [3] *Насыров И.Р.* Абу Хамид ал-Газали в отечественном исламоведении: советский и раннепостсоветский периоды // Ислам в современном мире. 2020. Т. 16 № 1. С. 147—160. <https://doi.org/10.22311/2074-1529-2020-16-1-147-160>
- [4] *Степанянц М.Т.* Философское востоковедение. К 100-летию Института философии РАН (1921—2021) // Ориенталистика. 2021. № 4 (2). С. 344—362. <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2021-4-2-344-362>
- [5] *Григорян С.Н.* Из Истории философии Средней Азии и Ирана VII—XII вв. с приложением избранных философских произведений Фараби, Газали и Маймонида. М. : Изд-во АН СССР, 1961.
- [6] Средневековая философия народов Ближнего и Среднего Востока М. : Наука, 1966.
- [7] Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и среднего Востока IX—XIV вв. М. : Издательство социально-экономической литературы, 1961.
- [8] *Григорян С.Н.* Из Истории философии Средней Азии и Ирана VII—XII вв. М., 1961.
- [9] *Аль-Фараби.* Философские трактаты. Алма-Ата : «Наука» Казахской ССР, 1970.
- [10] *Аль-Фараби.* Социально-этические трактаты. Алма-Ата : «Наука» Казахской ССР, 1973.
- [11] *Аль-Фараби.* Логические трактаты. Алма-Ата : «Наука» Казахской ССР, 1975.
- [12] *Ибн Сина.* Избранные произведения. Душанбе : Ирфон, 1980.
- [13] *Ибн Сина.* Избранные философские произведения. М. : Наука, 1980.
- [14] Классики арабо-мусульманской философии в переводах А.В. Сагадеева. Российские труды по востоковедению. Vol.1—2. New York : The Edwin Mellen Press, 1999.
- [15] Средневековая арабо-мусульманская философия в переводах А.В. Сагадеева. Т. 1—3. М. : Издательский дом Марджани, 2009—2010.
- [16] *Ibrahim T., Sagadeev A.* Classical Islamic Philosophy. Moscow : Progress publishers, 1990.
- [17] *Ал-Газали.* Воскрешение наук о вере. Перевод с арабского, исследование и комментарий В.В.Наумкина. М. : Наука, 1980.

- [18] *Абу Хамид ал-Газали*. Правильные веса (ал-Кустас ал-Мустахим). Исследование / перевод и комментарий В.В. Наумкина. М. : Центр арабских и исламских исследований, 2008.
- [19] *Степаняню М.Т.* Мир Востока: Философия: Прошлое, настоящее, будущее. М. : «Восточная литература» РАН, 2005.
- [20] *Степаняню М.Т.* Философия социология в Пакистане. Очерки. М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1967.
- [21] *Степаняню М.Т.* Ислам в философской и общественной мысли зарубежного Востока. М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1974.
- [22] *Степаняню М.Т.* «Мусульманские концепции в философии и политике XIX — нач. XX в. М. : Наука, 1982.
- [23] *Степаняню М.Т.* Философские аспекты суфизма. М. : Наука, 1987.
- [24] *Степаняню М.Т.* Межкультурная философия: истоки, методология, проблематика, перспективы. М. : Наука, Восточная литература, 2020.
- [25] *Степаняню М.Т.* Сравнительная философия. М. : «Восточная литература» РАН, 2000.
- [26] *Степаняню М.Т.* Сравнительная философия: моральная философия в контексте многообразия культур. М. : «Восточная литература» РАН, 2004.
- [27] *Степаняню М.Т.* Сравнительная философия: Знание и вера в контексте диалога культур. М. : «Восточная литература» РАН, 2008.
- [28] *Степаняню М.Т.* Философия и наука в культурах Востока и Запада. М. : «Восточная литература» РАН, 2013.
- [29] *Степаняню М.Т.* Восточная философия: Вводный курс. Избранные тексты. М. : «Восточная литература» РАН, 1997.
- [30] *Фролова Е.А.* Проблема веры и знания в арабской философии. М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983.
- [31] *Фролова Е.А.* История средневековой арабо-исламской философии: учебное пособие. М. : ИФ РАН, 1995.
- [32] *Фролова Е.А.* История арабо-мусульманской философии. Средние века и современность: учебное пособие. М. : ИФ РАН, 2006.
- [33] *Фролова Е.А.* Арабская философия. Прошлое и настоящее. М. : Языки славянских культур, 2010.
- [34] *Фролова Е.А.* Дискурс современной арабской философии. Ч. 1. М. : Языки славянских культур, 2012.
- [35] *Фролова Е.А.* Дискурс арабской философии. М. : Языки славянской культуры-ООО «Садра», 2016.
- [36] Средневековая арабская философия. Проблемы и решения / отв. ред. Е.А. Фролова. М. : «Восточная литература» РАН, 1998.
- [37] Арабские рукописи института востоковедения : краткий каталог / под ред. А.Б. Халидова; [сост. С.М. Бациева ... и др.]. М. : Наука, 1986.
- [38] Бациева С.М. Историко-социологический трактат Ибн Халдуна «Мукаддима». М. : Издательство «Наука» ГРВЛ, 1965.
- [39] *Игнатенко А.А.* Ибн-Хальдун. М. : Мысль, 1980.
- [40] *Ибн Халдун*. Введение (ал-Мукаддима) / сост., пер. с араб. и примеч. А.В. Смирнова // Историко-философский ежегодник. 2007. М. : 2008. С. 187—216.
- [41] Прошлое и настоящее исламской философии. Избранные статьи участников семинара «Сагадеевские чтения» (2008—2019). М. : ООО «Садра», 2020.
- [42] *Шаймухамбетова Г.Б.* Арабоязычная философия средневековья и классическая традиция (начальный период). М. : Главная редакция восточной литературы, 1997.
- [43] *Игнатенко А.А.* Зеркало ислама. М. : Русский институт, 2004.

- [44] *Игнатенко А.А.* Как жить и властвовать. Секреты успеха, добытые в старинных арабских наизданиях правителям. М. : Культура, 1994.
- [45] *Игнатенко А.А.* В поисках счастья. Общественно-политические воззрения арабо-исламских философов средневековья. М. : Мысль, 1989.
- [46] *Ибрагим Т.К.* Атомистика калама и её место в средневековой арабо-мусульманской философии: автореф. дис. ... канд. философских наук. М. : МГУ, 1978.
- [47] *Ибрагим Т.К.* Философия калама: автореф. дис. ... д-ра философских наук. М. : Институт философии АН СССР, 1984.
- [48] *Ибрагим Т.К.* Некоторые проблемы изучения классического наследия // Ислам в советском и постсоветском пространстве: история и методологические аспекты исследования: материалы Всероссийской конференции «Ислам в советском и постсоветском пространстве: формы выживания и бытования», Казань, май 2003 г. Казань, 2004; [переиздана в книге: На пути к коранической толерантности. Нижний Новгород, 2007].
- [49] *Ibrahim T.* On Kalam Atomism and its Role in Islamic Culture // *Russian Oriental Studies*. Leiden; Boston, 2004. P. 245—262.
- [50] *Ibrahim T., Sagadeev A.V.* Classical Islamic Philosophy. Moscow : Progress Publ., 1990.
- [51] *Ибрагим Т. К.* Обоснование бытия Бога и Его единства в каламе // *Ишрак*. 2010. № 1. С. 284—299.
- [52] *Ефремова Н.В.* Ислам. Философия, религия, культура: учебное пособие. Ч. 1. Теолого-философская мысль. М. : Наука — Восточная литература, Садр, 2015.
- [53] *Смирнов А.В.* Великий шейх суфизма. М. : Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1993.
- [54] *Смирнов А.В.* Что стоит за термином «средневековая арабская философия» (рассмотрение вопросов в ракурсе проблематики истины и причинности) // *Средневековая арабская философия. Проблемы и решения*. М. : Издательская фирма «Восточная литература», 1998. С.42—81.
- [55] *Смирнов А.В.* Логико-смысловые основания арабо-мусульманской культуры: семиотика и изобразительное искусство. М. : ИФ РАН, 2005.
- [56] *Смирнов А.В.* Логика смысла. Теория и ее приложение к анализу классической арабской философии и культуры. М. : Языки славянской культуры, 2001.
- [57] *Смирнов А.В.* Специфика или инаковость? Проблема соотношения знания и веры и логико-смысловая архитектура культуры // *Сравнительная философия: знание и вера в контексте диалога культур*. М. : Восточная литература, 2008. С. 139—154.
- [58] *Смирнов А.В., Солондаев В. К.* Процессуальная логика. М. : ООО «Садр», 2019.
- [59] *Насыров И.Р.* Основания исламского мистицизма: генезис и эволюция. М. : Языки славянских культур, 2009.
- [60] *Насыров И.Р.* Вопросы гносеологии в западной классической и арабо-мусульманской философии. Уфа : РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000.
- [61] *Насыров И.Р.* Основания исламского мистицизма (генезис и эволюция). М. : Языки славянских культур, 2009.
- [62] *Лукашев А.А.* Мир смысла в немногих словах. Философские взгляды Махмуда Шабистари в контексте эпохи. М. : Садр, 2021.
- [63] *Шабистари М.* Цветник тайны. М. : Садр, 2021.
- [64] *Нофал Ф.О.* Ибрахим Ибн Саййар ан-Наззам. М. : ООО «Садр», Языки славянской культуры, 2015.
- [65] *Нофал Ф.О.* Абу ал-Касим ал-Каби и закат багдадской школы мутазилизма. М. : ООО «Садр»: Издательский Дом ЯСК, 2017.
- [66] *Шамалли Г.Б.* Философия музыки. Теория и практика искусства таqат. М. : Садр, 2020.
- [67] *Аль-Джаноби М.М.* Ал-Газāли: ат-та'аллуф ал-лāхути ал-фалсафи ас-суфи: в 4 т. Бейрут, Дамаск, 1998.

- [68] *Аль-Джанаби М.М.* Аль-Газали — суфийский теолого-философский синтез. М. : РУДН, 2018.
- [69] *Аль-Джанаби М.М.* Ислам. Цивилизация, культура, политика. М. : Садра, 2015.
- [70] *Аль-Джанаби М.М.* Исламская цивилизация и философская культура. М. : РУДН, 2019.
- [71] *Аль-Джанаби М.М.* Философия современной мусульманской реформации» М. : Садра, 2014.
- [72] *Кирабаев Н.С.* Социальная философия мусульманского средневековья». М. : РУДН, 1987.
- [73] *Kirabaev N., Pochta Yu. (eds.)* Values in Islamic Culture and the Experience of History. Washington, D.C. : Council for Research in Values and Philosophy, 2002.
- [74] *Кирабаев Н.С.* Учебное пособие по курсу «Средневековая арабо-мусульманская философия». СПб : СПбГУ, 2005.
- [75] *Кирабаев Н.С.* Очерки философии «Чистых Братьев». М. : РУДН, 2006.
- [76] *Кирабаев Н.С., Аль-Джанаби М.М.* История классической арабо-мусульманской философии, М. : РУДН, 2016.
- [77] *Кирабаев Н.С., Аль-Джанаби М.М.* О классификации наук: Аристотель, восточные перипатетики и ал-Газали // Сравнительная философия. Философия и наука в культурах Востока и Запада. М. : Наука-Восточная литература, 2013. С. 312—319.
- [78] *Kirabaev N.S., Al-Janabi M.M.* Faith and Reason in the Thought of Al-Ghazali // Stepaniiants M. T. (ed.) Knowledge and Belief in the Dialogue of Cultures. Council for Research in Values and Philosophy. Washington D.C., 2009. P. 143—150.
- [79] *Кирабаев Н.С., Аль-Джанаби М.М.* Разум и вера в религиозной философии ал-Газали // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2015. № 4. С. 37—49.
- [80] *Kirabaev N., Al-Janabi M.* Prolegomena to metaphysics of al-Ghazali // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2016. № 4. Р. 49—55.
- [81] *Чистякова О.В., Аль-Джанаби М.М., Кирабаев Н.С.* Религиозный гносис в христианской и мусульманской традициях средневековой эпохи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2019. Т. 35. Вып. 1. С. 159—174.
- [82] *Кирабаев Н.С., Аль-Джанаби М.М., Чистякова О.В.* Знание, разум и вера в арабо-мусульманской и христианско-патристической традициях эпохи Средневековья // Вопросы философии. 2020. № 4. С. 5—19.
- [83] *Кирабаев Н.С.* Политическая мысль мусульманского средневековья. М. : РУДН, 2005.
- [84] *Кирабаев Н.С.* Ислам и культура на философских перекрестках Запада и Востока // Диалог философских культур: Запад-Восток-Россия. М., 2014. С.149—204.
- [85] *Почта Ю.М.* Диалектика общего и особенного в становлении арабо-мусульманского общества: автореф. дис. ... канд. философских наук. М. : Институт народного хозяйства им. Г.В. Плеханова, 1982.
- [86] *Почта Ю.М.* Мусульманское общество в европейской философии истории: автореф. дис. ... д-ра философских наук. М. : РУДН, 1995.
- [87] *Почта Ю.М.* Романтизм: анализ мусульманского общества в свете социального идеала христианской цивилизации. М. : РУДН, 1997.
- [88] *Псху Р.В.* Комментарий и перевод с арабского языка текста Ниффари «Относительно Его чудесной речи о любви» // «Рассыпанное» и «собранное»: стратегии организации смыслового пространства в арабо-мусульманской культуре. М. : Садра, Языки славянской культуры, 2015. С.326—343.
- [89] *Псху Р.В.* Перевод восточных философских текстов в контексте историко-философской проблематики. М. : РУДН, 2017.

- [90] Псху Р.В. Гуманистические идеалы суфизма: возможности одного парадокса // Междисциплинарные исследования Арабского Востока: Ежегодник. 2010. М. : РУДН, 2010. С. 58—85.
- [91] Из истории философии освободившихся стран. М. : РУДН, 1983.
- [92] Религия в изменяющемся мире. М. : РУДН, 1994.
- [93] Философия зарубежного Востока о социальной сущности человека. М. : РУДН, 1985.
- [94] Философский дискурс в традиции духовных культур Запада и Востока. М. : РУДН, 2009.
- [95] Kirabaev N., Pochta Yu. (eds.) *Dialogue among civilizations*. Washington D.C. : The Council for Research in Values and Philosophy, 2010.
- [96] Философия и ценности мусульманской культуры. М. : РУДН, 2012.
- [97] Диалог философских культур: Запад — Восток — Россия. М. : РУДН, 2013.
- [98] Kirabaev N., Pochta Yu., Pskhu R. (eds.). *Philosophy and Spirituality across Cultures and Civilizations*. Russian Philosophical Studies, VII. Washington, D.C.: 5: The Council for Research in Values and Philosophy, 2015.
- [99] Философские перекрестки взаимодействия цивилизаций: культура и ценности. М. : РУДН, 2016.
- [100] Туманян Т.Г. Философия идеальной власти. (Политические концепции средневекового ислама). СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2009.

References

- [1] Shaimukhambetova GB. *Intellectual'naya situatsiya na srednevekovom Blizhnem i Srednem Vostoke*. Issledovaniya 1990—1996. In: *Problemy noveishei istoriografii filosofii zarubezhnogo Vostoka*. Moscow: IF RAN Publ.; 1998. P. 72—98. (In Russian).
- [2] Nasyrov IR. Research on classical islamic philosophy in the post-Soviet Russia (in the 1990s and the early XXI century). In: *Ishraq: Islamic Philosophy Yearbook*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kultury; 2010. P. 536—564. (In Russian).
- [3] Nasyrov IR. Abu Hamid al-Ghazali in Russian Islamology: Soviet and Early Post-Soviet Period. *Islam in the modern world*. 2020;16(1):147—160. <https://doi.org/10.22311/2074-1529-2020-16-1-147-160> (In Russian).
- [4] Stepanyants MT. Philosophical Oriental Studies. By the 100th Anniversary of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (1921-2021). *Orientalistica*. 2021;4(2):344-362. <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2021-4-2-344-362> (In Russian).
- [5] Grigoryan SN. *Iz Istorii filosofii Srednei Azii i Irana VII — XII vv. s prilozheniem izbrannykh filosofskikh proizvedenii Farabi, Gazali i Maimonida*. Moscow: Izd-vo AN SSSR; 1961. (In Russian).
- [6] *Srednevekovaya filosofiya narodov Blizhnego i Srednego Vostoka*. [Medieval philosophy of the peoples from Middle East]. Moscow: Nauka publ.; 1966. (In Russian).
- [7] *Izbrannye proizvedeniya myslitelei stran Blizhnego i srednego Vostoka IX-XIV vv. [Selected works of thinkers of the countries of Middle East in IX—XIV centuries]*. Moscow: Izdatel'stvo sotsial'no-ekonomicheskoi literatury; 1961. (In Russian).
- [8] Grigoryan SN. *Iz istorii filosofii Srednei Azii i Irana VII — XII vv.* [From the history of philosophy of the Middle Asia and Iran, VII—XII centuries] Moscow; 1961. (In Russian).
- [9] Al-Farabi. *Filosofskie traktaty*. [Philosophical Treatises]. Alma-Ata: «Nauka» Kazakhskoi SSR; 1970. (In Russian).
- [10] Al-Farabi. *Sotsial'no-eticheskie traktaty*. [Social and Ethical Treatises]. Alma-Ata: «Nauka» Kazakhskoi SSR; 1973. (In Russian).
- [11] Al-Farabi. *Logicheskie traktaty*. [Logical Treatises]. Alma-Ata: «Nauka» Kazakhskoi SSR, 1975. (In Russian).

- [12] Ibn Sina. *Izbrannye proizvedeniya*. [Selected Works]. Dushanbe: Irfon publ.; 1980. (In Russian).
- [13] Ibn Sina. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. [Selected Philosophical Works]. Moscow: Nauka publ.; 1980. (In Russian).
- [14] *Klassiki arabo-musul'manskoi filosofii v perevodakh A. V. Sagadeeva. Rossiiskie trudy po vostokovedeniyu*. [Classics of Arabic Muslim Philosophy, translated by A.V. Sagadeev. Russian works in Eastern Studies]. Vol. 1—2. New York; The Edwin Mellen Press; 1999. (In Russian).
- [15] *Srednevekovaya arabo-musul'manskaya filosofiya v perevodakh A.V. Sagadeeva*. [Medieval Arabic Muslim Philosophy, translated by A.V. Sagadeev]. Vol. 1—3. Moscow: Izdatel'skii dom Mardzhani; 2009—2010. (In Russian).
- [16] Ibrahim T, Sagadeev A. *Classical Islamic Philosophy*. Moscow: Progress publishers; 1990.
- [17] Al-Ghazali. *Voskreshenie nauk o vere*. Naumkin VV, translator. Moscow: Nauka publ.; 1980. (In Russian).
- [18] Al-Ghazali AKh. *Pravil'nye vesy (al-Kustas al-Mustakim). Issledovanie*. Moscow: Tsent arabskikh i islamskikh issledovani; 2008. (In Russian).
- [19] Stepanyants MT. *Mir Vostoka: Filosofiya: Proshloe; nastoyashchee; budushchee*. [The world of East. Philosophy: Past, Present, Future]. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 2005. (In Russian).
- [20] Stepanyants MT. *Filosofiya sotsiologiya v Pakistane. Ocherki*. [Philosophy of sociology in Pakistan. Essays]. Moscow: Nauka publ.; Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury; 1967. (In Russian).
- [21] Stepanyants MT. *Islam v filosofskoi i obshchestvennoi mysli zarubezhnogo Vostoka*. Moscow: Nauka publ.; Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury; 1974. (In Russian).
- [22] Stepanyants MT. *Musul'manskie kontseptsii v filosofii i politike XIX—early XX centuries*. Moscow: Nauka publ.; 1982. (In Russian).
- [23] Stepanyants MT. *Filosofskie aspekty sufizma*. Moscow: Nauka publ.; 1987. (In Russian).
- [24] Stepanyants MT. *Mezhkul'turnaya filosofiya: istoki; metodologiya; problematika; perspektivy*. Moscow: Nauka publ.; Vostochnaya literatura; 2020. (In Russian).
- [25] Stepanyants MT. *Sravnitel'naya filosofiya*. [Comparative philosophy]. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 2000. (In Russian).
- [26] Stepanyants MT. *Sravnitel'naya filosofiya: moral'naya filosofiya v kontekste mnogoobraziya kul'tur*. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 2004. (In Russian).
- [27] Stepanyants MT. *Sravnitel'naya filosofiya: Znanie i vera v kontekste dialoga kul'tur*. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 2008. (In Russian).
- [28] Stepanyants MT. *Filosofiya i nauka v kul'turakh Vostoka i Zapada*. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 2013. (In Russian).
- [29] Stepanyants MT. *Vostochnaya filosofiya: Vvodnyi kurs. Izbrannye teksty*. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 1997. (In Russian).
- [30] Frolova EA. *Problema very i znaniya v arabskoi filosofii*. Moscow: Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury izdatel'stva «Nauka»; 1983. (In Russian).
- [31] Frolova EA. *Istoriya srednevekovoi arabo-islamskoi filosofii*. Moscow: IF RAN; 1995. (In Russian).
- [32] Frolova EA. *Istoriya arabo-musul'manskoi filosofii. Crednie veka i sovremennost'*. Moscow: IF RAN; 2006. (In Russian).
- [33] Frolova EA. *Arabskaya filosofiya. Proshloe i nastoyashchee*. [Arabic philosophy. Past and present]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur; 2010. (In Russian).
- [34] Frolova EA. *Diskurs sovremennoi arabskoi filosofii*. Part 1. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur; 2012. (In Russian).
- [35] Frolova EA. *Diskurs arabskoi filosofii*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury-OOO «Sadra»; 2016. (In Russian).

- [36] Frolova EA, editor. *Srednevekovaya arabskaya filosofiya. Problemy i resheniya*. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN; 1998. (In Russian).
- [37] *Arabskie rukopisi instituta vostokovedeniya : kratkii katalog*. Khalidov AB, editor. Moscow: Nauka publ.; 1986. (In Russian).
- [38] Batsieva SM. *Istoriko-sotsiologicheskii traktat Ibn Khalduna «Mukaddima»*. Moscow: Nauka publ., GRVL; 1965. (In Russian).
- [39] Ignatenko AA. *Ibn Haldun*. Moscow: Mysl' publ.; 1980. (In Russian).
- [40] Ibn Haldun. Vvedenie (al-Mukaddima). In: *Istoriko-filosofskii ezhegodnik*. 2007. P. 187—216. (In Russian).
- [41] *Proshloe i nastoyashchee islamskoi filosofii. Izbrannye stat'i uchastnikov seminara «Sagadeevskie chteniya» (2008—2019)*. Moscow: Sadra; 2020. (In Russian).
- [42] Shaimukhambetova GB. *Araboyazychnaya filosofiya srednevekov'ya i klassicheskaya traditsiya (nachal'nyi period)*. Moscow: Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury; 1997. (In Russian).
- [43] Ignatenko AA. *Zerkalo islama*. [The Mirror of Islam]. Moscow: Russkii institute publ.; 2004. (In Russian).
- [44] Ignatenko AA. *Kak zhit' i vlastvovat'. Sekrety uspekha, dobytye v starinnykh arabskikh nazidaniyakh pravatelyam*. Moscow: Kultura publ.; 1994. (In Russian).
- [45] Ignatenko AA. *V poiskakh schast'ya. Obshchestvenno-politicheskie vozzreniya arabo-islamskikh filosofov srednevekov'ya*. Moscow: Mysl' publ.; 1989. (In Russian).
- [46] Ibrahim TK. *Atomistika kalama i ee mesto v srednevekovoi arabo-musul'manskoi filosofii* [dissertation]. Moscow: MSU; 1978. (In Russian).
- [47] Ibrahim TK. *Filosofiya kalama* [dissertation]. Moscow: Institut filosofii AN SSSR; 1984. (In Russian).
- [48] Ibrahim TK. Nekotorye problemy izucheniya klassicheskogo naslediya. In: *Islam v sovetskom i postsovetskom prostranstve: istoriya i metodologicheskie aspekty issledovaniya*. Proceeding of the Russian conference «Islam v sovetskom i postsovetskom prostranstve: formy vyzhivaniya i bytovaniya»; 2003 May, Kazan', Russia. Kazan'; 2004. [reprinted in: *Na puti k koranicheskoi tolerantnosti*. Nizhnii Novgorod; 2007]. (In Russian).
- [49] Ibrahim T. On Kalam Atomism and its Role in Islamic Culture. In: *Russian Oriental Studies*. Leiden; Boston; 2004. P. 245—262.
- [50] Ibrahim TK, Sagadeev AV. *Classical Islamic Philosophy*. Moscow: Progress Publ.; 1990.
- [51] Ibrahim TK. Obosnovanie bytiya Boga i Ego edinstva v kalame. *Ishraq: Islamic Philosophy Yearbook*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury; 2010. P. 284—299. (In Russian).
- [52] Efremova NV. *Islam. Filosofiya, religiya, kul'tura. Uchebnoe posobie. Chast' 1. Teologo-filosofskaya mysl'*. Moscow: Nauka — Vostochnaya literatura, Sadra; 2015. (In Russian).
- [53] Smirnov AV. *Velikii sheikh sufizma*. Moscow: Nauka publ.; «Vostochnaya literatura»; 1993. (In Russian).
- [54] Smirnov AV. Chto stoit za terminom «srednevekovaya arabskaya filosofiya» (rassmotrenie voprosov v rakurse problematiki istiny i prichinnosti). In: *Srednevekovaya arabskaya filosofiya. Problemy i resheniya*. Moscow: «Vostochnaya literatura»; 1998. P. 42—81. (In Russian).
- [55] Smirnov AV. *Logiko-smyslovye osnovaniya arabo-musul'manskoi kul'tury: semiotika i izobrazitel'noe iskusstvo*. Moscow: IF RAN; 2005. (In Russian).
- [56] Smirnov AV. *Logika smysla. Teoriya i ee prilozhenie k analizu klassicheskoi arabskoi filosofii i kul'tury*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury; 2001. (In Russian).
- [57] Smirnov AV. Spetsifika ili inakovost'? Problema sootnosheniya znaniya i very i logiko-smyslovaya arkhitektonika kul'tury. In: *Sravnitel'naya filosofiya: znanie i vera v*

- kontekste dialoga kul'tur*. Moscow: «Vostochnaya literatura»; 2008. P. 139—154. (In Russian).
- [58] Smirnov AV, Solondaev VK. *Protseksual'naya logika*. Moscow: Sadra; 2019. (In Russian).
- [59] Nasyrov IR. *Osnovaniya islamskogo mistitsizma: genezis i evolyutsiya*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur; 2009. (In Russian).
- [60] Nasyrov IR. *Voprosy gnoseologii v zapadnoi klassicheskoi i arabo-musul'manskoi filosofii*. Ufa: RIO RUNMTs Goskomnauki RB; 2000. (In Russian).
- [61] Nasyrov IR. *Osnovaniya islamskogo mistitsizma (genezis i evolyutsiya)*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur; 2009. (In Russian).
- [62] Lukashov AA. *Mir smysla v nemnogikh slovakh. Filosofskie vzglyady Makhmuda Shabistari v kontekste epokhi*. Moscow: Sadra; 2021. (In Russian).
- [63] Shabistari M. *Tsvetnik tainy*. Moscow: Sadra; 2021. (In Russian).
- [64] Nofal FO. *Ibrahim Ibn Sayyar an-Nazzam*. Moscow: Sadra, Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2015. (In Russian).
- [65] Nofal FO. *Abu al-Kasim al-Kabi i zakat bagdadskoi shkoly mutazilizma*. Moscow: Sadra, YaSK Publ.; 2017. (In Russian).
- [66] Shamali GB. *Filosofiya muzyki. Teoriya i praktika iskusstva maqam*. Moscow: Sadra; 2020. (In Russian).
- [67] Al-Janabi MM. *Al-Gazali: at-ta'alluf al-lakhuti al-falsafi as—sufi*. In 4 vols. Beirut; Damask; 1998. (In Arabic).
- [68] Al-Janabi MM. *Al'-Gazali — sufiiskii teologo-filosofskii sintez*. Moscow: RUDN; 2018. (In Russian).
- [69] Al-Janabi MM. *Islam. Tsvivilizatsiya, kul'tura, politika*. [Islam: Civilization, culture, politics]. Moscow: Sadra; 2015. (In Russian).
- [70] Al-Janabi MM. *Islamskaya tsvivilizatsiya i filosofskaya kul'tura*. Moscow: RUDN Publ.; 2019. (In Russian).
- [71] Al-Janabi MM. *Filosofiya sovremennoi musul'manskoi reformatsii*. Moscow: Sadra, 2014. (In Russian).
- [72] Kirabaev NS. *Sotsial'naya filosofiya musul'manskogo srednevekov'ya*. Moscow: RUDN Publ.; 1987. (In Russian).
- [73] Kirabaev N, Pochta Yu. (eds.) *Values in Islamic Culture and the Experience of History*. Washington, D.C.: Council for Research in Values and Philosophy, 2002.
- [74] Kirabaev NS. *Teaching book on the course «Srednevekovaya arabo-musul'manskaya filosofiya»*. Saint Petersburg: SPbGU, 2005. (In Russian).
- [75] Kirabaev NS. *Ocherki filosofii «Chistykh Brat'ev»*. Moscow: RUDN Publ.; 2006. (In Russian).
- [76] Kirabaev NS, Al-Janabi MM. *Istoriya klassicheskoi arabo-musul'manskoi filosofii*. Moscow: RUDN Publ.; 2016. (In Russian).
- [77] Kirabaev NS, Al-Janabi MM. O klassifikatsii nauk: Aristotel', vostochnye peripatetiki i al-Gazali. In: *Sravnitel'naya filosofiya. Filosofiya i nauka v kul'turakh Vostoka i Zapada*. Moscow: Nauka-Vostochnaya literature; 2013. P. 312—319. (In Russian).
- [78] Kirabaev NS, Al-Janabi MM. Faith and Reason in the Thought of Al-Ghazali. In: Stepanyants MT, editor. *Knowledge and Belief in the Dialogue of Cultures*. Council for Research in Values and Philosophy. Washington D.C.; 2009. P. 143—150.
- [79] Kirabaev NS, Al-Janabi MM. Reason and faith in the religious philosophy of Al-Ghazali. *RUDN Journal of Philosophy*. 2015;(4):37—49. (In Russian).
- [80] Kirabaev NS, Al-Janabi MM. Prolegomena to metaphysics of al-Ghazali. *RUDN Journal of Philosophy*. 2016;(4):49—55.
- [81] Chistyakova OV, Al-Janabi MM, Kirabaev NS. Religiozniy gnozis v khristianskoi i musul'manskoi traditsiyakh srednevekovoi epokhi. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. 2019;35(1):159—174. (In Russian).

- [82] Kirabaev NS, Al-Janabi MM, Chistyakova OV. Znanie, rozum i vera v arabo-musul'manskoi i khristiansko-patristicheskoj traditsiyakh epokhi Srednevekov'ya. *Voprosy filosofii*. 2020;(4):5—19. (In Russian).
- [83] Kirabaev NS. *Politicheskaya mysl' musul'manskogo srednevekov'ya*. Moscow: RUDN Publ.; 2005. (In Russian).
- [84] Kirabaev NS. *Islam i kul'tura na filosofskikh perekrestkakh Zapada i Vostoka*. In: Dialog filosofskikh kul'tur: Zapad-Vostok-Rossiya. Moscow; 2014. P. 149—204. (In Russian).
- [85] Pochta YuM. *Dialektika obshchego i osobennogo v stanovlenii arabo-musul'manskogo obshchestv* [dissertation]. Moscow; 1982. (In Russian).
- [86] Pochta YuM. *Musul'manskoe obshchestvo v evropeiskoi filosofii istorii* [dissertation]. Moscow: RUDN Publ.; 1995. (In Russian).
- [87] Pochta YuM. *Romantizm: analiz musul'manskogo obshchestva v svete sotsial'nogo ideala khristianskoj tsivilizatsii*. Moscow: RUDN Publ.; 1997. (In Russian).
- [88] Pskhu RV. Kommentarii i perevod s arabskogo yazyka teksta Niffari "Otnositel'no Ego chudesnoi rechi o lyubvi". In: «Rassypannoe» i «sobrannoe»: strategii organizatsii smyslovogo prostranstva v arabo-musul'manskoi kul'ture. Moscow: Sadra, Yazyki slavyanskoi kul'tury; 2015. P. 326—343. (In Russian).
- [89] Pskhu RV. *Perevod vostochnykh filosofskikh tekstov v kontekste istoriko-filosofskoi problematiki*. Moscow: RUDN Publ.; 2017. (In Russian).
- [90] Pskhu RV. Gumanisticheskie idealy sufizma: vozmozhnosti odnogo paradoksa. In: Mezhdistsiplinarnye issledovaniya Arabskogo Vostoka: yearbook. 2010. Moscow: RUDN Publ.; 2010. P. 58—85. (In Russian).
- [91] *Iz istorii filosofii osvobodivshikhsya stran*. Moscow: RUDN Publ.; 1983. (In Russian).
- [92] *Religiya v izmenyayushchemsya mire*. Moscow: RUDN Publ.; 1994. (In Russian).
- [93] *Filosofiya zarubeznogo Vostoka o sotsial'noi sushchnosti cheloveka*. Moscow: RUDN Publ.; 1985. (In Russian).
- [94] *Filosofskii diskurs v traditsii dukhovnykh kul'tur Zapada i Vostoka*. Moscow: RUDN Publ.; 2009. (In Russian).
- [95] Kirabaev N., Pochta Yu. (eds.) *Dialogue among civilizations*. Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy; 2010.
- [96] *Filosofiya i tsennosti musul'manskoi kul'tury*. Moscow: RUDN Publ.; 2012. (In Russian).
- [97] *Dialog filosofskikh kul'tur: Zapad — Vostok — Rossiya*. Moscow: RUDN Publ.; 2013. (In Russian).
- [98] Kirabaev NS, Pochta YuM, Pskhu RV, editors. *Philosophy and Spirituality across Cultures and Civilizations. Russian Philosophical Studies, VII*. Washington, D.C.: 5: The Council for Research in Values and Philosophy; 2015.
- [99] *Filosofskie perekrestki vzaimodeistviya tsivilizatsii: kul'tura i tsennosti*. Moscow: RUDN Publ.; 2016. (In Russian).
- [100] Tumanyan TG. *Filosofiya ideal'noi vlasti. (Politicheskie kontseptsii srednevekovogo islama)*. Saint Petersburg: SPbU Publ.; 2009. (In Russian).

Сведения об авторе:

Кирабаев Нур Серикович — доктор философских наук, профессор, Советник при ректорате по научной деятельности, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия (e-mail: kirabaev-ns@rudn.ru).

About the author:

Kirabaev Nur S. — Doctor of Philosophy, Professor, Rector's Counsellor for Scientific Activities, RUDN University, Moscow, Russia (e-mail: kirabaev-ns@rudn.ru).

Научная жизнь Scholarly Life

DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-720-728

Обзор научного семинара / Scientific seminar report

ОНТОЛОГИЯ И ИСКУССТВО: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

П.М. Колычев¹✉, А.Б. Паткуль², А.А. Хахалова³

¹Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения,
Российская Федерация, 190000, ул. Большая Морская, д. 67, лит. А,

²Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7-9,

³Социологический институт Российской Академии Наук, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, 190005, ул. 7-я Красноармейская, д. 25,

✉piter55piter@mail.ru

Информация о финансировании и благодарности: Обзор подготовлен при поддержке гранта РФФИ, проект № 18-18-00134.

История статьи:

Статья поступила 02.08.2021

Статья принята к публикации 15.10.2021

Для цитирования: Колычев П.М., Паткуль А.Б., Хахалова А.А. Онтология и искусство: современные тенденции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 720—728. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-720-728

Ontology and Art: Current Tendencies

Petr M. Kolychev¹✉, Andrei B. Patkul², Anna A. Khakhalova³

¹St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation,
67, Bolshaya Morskaya str., St. Petersburg, 190000, Russian Federation,

²St Petersburg State University,
7-9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation,

³Institute of Sociology Russian Academy of Sciences,
St. Peterburg, 190005, 7-z Krasnoarmejskaja str. 25, Russian Federation,

✉piter55piter@mail.ru

Funding and Acknowledgement of Sources. The review was prepared with the support of the RSF, project No. 18-18-00134.

© Колычев П.М., Паткуль А.Б., Хахалова А.А., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Article history:

The article was submitted on 02.08.2021

The article was accepted on 15.10.2021

For citation: Kolychev PM, Patkul AB, Khakhalova AA. Ontology and Art: Current Tendencies. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):720—728. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-720-728

В этом году состоялась юбилейная конференция из серии конференций «Современная онтология»: «Современная онтология — X: Онтология и искусство, посвященная 80-летию Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (Санкт-Петербург, Саратов, 28 июня — 2 июля 2021 г.)». Первая конференция в этом ряду состоялась в 2006 году. Данная серия конференций является единственной в России, которая посвящена только онтологическим проблемам. Если сравнивать ее с мероприятиями международного уровня, то можно сказать, что она является аналогом Онтологического конгресса, который проходит раз в два года в Сан-Себастьяне и Барселоне. По традиции конференция проходит в конце учебного года, на этот раз — в период с 28 июня по 2 июля. Организаторами изначально была выбрана стратегия разделения конференции на две части. В одной части представлены результаты исследований по общим вопросам онтологии, а другая часть содержит расширенную тематику какой-либо специальной темы онтологии. В этом году такой темой стала «Онтология и искусство».

Открыл конференцию Константин Викторович Лосев (доктор экономических наук, проректор по международной деятельности Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения). В своем выступлении он приветствовал участников конференции, которая вот уже в четвертый раз проходит в этом университете.

В части «Онтология и искусство» доклады выстраивались исходя из трех возможных подходов в раскрытии заявленной темы: 1. Трактовка онтологии искусства как региональной онтологии определенной области сущего в отличие от *ontologia generalis* как учения о сущем в общем; 2. Проведение онтологических исследований средствами искусства, когда само онтологическое знание в целом или в своих частях выражается средствами искусства; 3. Экспозиция искусства как онтологического понятия, которое необходимым образом вплетено в структуру категориально-понятийного аппарата онтологии.

В своем докладе «Онтология и искусство» Петр Михайлович Колычев (доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения) поставил перед собой задачу раскрыть третью из названных возможностей соотношения онтологии и искусства. В докладе речь шла о научно-философской картине мира, или о таком знании о мире в целом, когда исходным положением выступает релятивное решение проблемы бытия: быть — значит различаться.

Следствием этого является такая траектория глобального развития мира, когда в сущем нарастает значимость внутренней причинности. Этот процесс последовательно проходит три стадии: сома-сущего, антропо-сущего, тео-сущего. Внутренняя причинность реализуется за счет способности сущего вырабатывать в себе свой будущий образ. Создание образа составляет суть предметного искусства. Стало быть, искусство является частным случаем онтологического понятия внутренней причинности. Искусство, возникая как предметное искусство, — духовный инструмент антропо-сущего. В тео-сущем искусство, переставая быть инструментом и становясь беспредметным, выступает основным созидающим мир фактором. Образно говоря: бог, создавая мир, является художником. Онтологическую значимость искусства Колычев раскрыл в двух своих стендовых докладах: 1 — «Релятивная онтология и беспредметное искусство В.В. Кандинского»; 2 — «Релятивная онтология и аналитическое искусство П.Н. Филонова», а о том, как автор видит конкретное воплощение беспредметного искусства в качестве миро-созидающего акта, было представлено в онтологическом арт-эксперименте.

Направление «Онтология искусства» было представлено, в частности, докладами М.А. Богатова, В.Э. Войцеховича, А.Ф. Кудряшева и О.И. Елховой, Д.Н. Букина, М.В. Козловой, А.А. Мёдовой, А.В. Радионовой, А.С. Червинского. В докладе «Концепция причастности в понимании бытия искусства: античность и современность» Михаила Александровича Богатова (доктор философских наук, профессор Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского) был поставлен вопрос о возможности мыслить бытие искусства сегодня. В первой части выступления докладчик продемонстрировал онтологическую несостоятельность редукционистских и соотносительных способов задействия искусства в связи с политикой, экономикой и перформативными практиками. Во второй части доклада бытие искусства было рассмотрено докладчиком в контексте значения причастности человека к богам (на примере античности), а также освещена гимническая, восхваляющая роль всякого искусства в принципе.

В докладе «Красота, гармония, мера как онтологические основания искусства» Вячеслава Эмериковича Войцеховича (доктор философских наук, профессор Тверского государственного университета) был изложен рациональный: диалектико-, математико-, информационный подход к красоте и гармонии, который дополняет эмоционально-чувственные концепции, господствующие в эстетике. Идеи Пифагора, Гераклита, Фибоначчи, Леонардо да Винчи, Гегеля (особенно категории качества, количества, меры) помогают связать язык, математику, музыку, живопись в целостную модель прекрасного как атрибута бытия, считает автор.

В докладе «К онтологии искусства» Александра Федорович Кудряшева (доктор философских наук, профессор Башкирского государственного университета) и Оксаны Игоревны Елховой (доктор философских наук, доцент

Башкирского государственного университета) был поставлен вопрос о местоположении источника художественного творчества, и выделены две точки зрения: «пространственная» и «внепространственная». Докладчики различили концепции самовыражения, факела, костра. Ими был сделан вывод, что в рамках онтологии как учения о сущем онтологическое обоснование творчества можно найти в типологии бытия В.Н. Сагатовского, которая включает объективную, субъективную и трансцендентную реальности, а применительно к онтологии как учения о бытии справедлива «внепространственная» точка зрения.

Дмитрий Николаевич Букин (доктор философских наук, доцент Волжского гуманитарного института Волгоградского государственного университета) в своем докладе «Онтология 2.0: точка отсчета или кризис философии?» обосновал тезис о том, что сущность искусства, способ бытия может быть дан исключительно с позиций философской онтологии, о чем свидетельствует кризис современной философии, постоянно находящейся в поисках своей формы. По его мнению, именно онтологический подход, позволяющий философии вобрать в себя, разумеется, при сохранении соответствующих различий, рациональное и сакральное, математическую форму и опыт искусства, обладает особыми преимуществами в деле преодоления этого кризиса, несущего также и новые перспективы для развития философского знания. Докладчик высказал также ряд интересных и продуктивных мыслей, которые касались дидактики в сфере онтологии. Внимание слушателей привлекли и его рассуждения о сущности, задаче и возможной эффективности взаимной критики среди представителей онтологического сообщества, а также возможностях коммуникации в этом сообществе.

Мария Владимировна Козлова (кандидат философских наук, доцент Литературного института им. А.М. Горького) в своем докладе «Произведение искусства как воплощенный смысл (Вейдле и Данто)» развила тему сути искусства после «конца искусства» на основании работ А. Данто и В.В. Вейдле. Основной акцент был сделан ею на интерпретации произведения искусства как «воплощенного смысла». Если Данто не раскрывает до конца понятие воплощения, то у Вейдле мы обнаруживаем онтологический тезис о самодостаточности произведения искусства как особого языка.

В докладе «Онтология времен музыки» Анастасии Анатольевны Мёдовой (доктор философских наук, доцент Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва) на богатом материале из истории музыки и музыковедения была раскрыта многослойность музыки как по преимуществу темпорального искусства. Докладчицей был обоснован тезис о том, что музыка, если описывать ее именно как музыку в ее акустической и художественной уникальности, предполагает несколько различных времен: физическое, астрономическое, психологическое и собственно музыкальное. Особый акцент был сделан при этом именно на последнем типе времени, который представляет собой время метра и

ритма. К нему принадлежат: (1) время пульсации, (2) время делимости долей, (3) время чередования сильных и слабых долей, (4) незвучащее время пауз или пульсации долей метра, (5) ненормативное время цезур, фермат и агогических сдвигов. Все эти моменты укладываются во время темпа. Автор доклада сделала вывод о том, что музыка имеет собственный временной континуум.

Алла Владимировна Радионова (доктор филологических наук, профессор Смоленского государственного университета) в своем докладе «Онтологический компонент в стихотворениях с ситуацией *credo*» представила поэтическую онтологию текста, понимаемую как результат ситуативного творчества. Ситуация в данном случае указывает на характер дискурса. Докладчик различила онтологическую и этическую ситуации на примере стихотворений-*credo*, где они зачастую переплетены. Радионова считает, что секуляризация культуры повлияла на изменение этого соотношения — это подтверждается развитием жанра *credo*, где возрастает внимание к онтологической ситуации, что влияет на этический компонент произведения.

В докладе «Эстетическая оценка качества природной среды: дилемма красивого и полезного» Александр Сергеевич Червинский (кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси) отметил, что экологическая оценка качества природной среды по эстетическим основаниям специфицируется тем обстоятельством, что в отличие от других: биогеоэкологических, эколого-экономических, санитарно-гигиенических критериев — базируется не на рациональном, а на чувственном основании, и практически реализуется как определение разницы между эмоционально положительным и эмоционально отрицательным восприятием природного объекта. Но в природе красота функциональна, служит практической цели привлекательности (яркий наряд самца в брачный период, красивый цветок), следовательно, и экологическая оценка качества природной среды по эстетическим основаниям должна трактоваться как признание функциональной значимости красивого, либо безобразного в природной среде. Оценка носит нормативный характер, выражается в баллах и может выражаться в понятии «эстетическая комфортность».

В докладе «Гумбольдтианство и паламизм в русском литературном модернизме начала XX в.» Дмитрий Сергеевич Бирюков (доктор философских наук, PhD, ведущий научный сотрудник Социологического института РАН) выявляет одну и ту же структуру в двух культурных феноменах: 1 — доктрина, различающая в Боге аспект явленности и аспект того, что не может быть явлено, где первое связывался с понятием энергии, а второе — с понятием сущности (XIV в. Византия, Григорий Палама); 2 — корреляция между языком того или иного народа и его коллективным менталитетом (XIX в. Германия, В. фон Гумбольдт). Как указывает Д.С. Бирюков, эти два концепта, никак не связаны исторически, схожи как в своей структуре, так и в самой

терминологии: каждый из них различает неявленное, соответствующее «сущности» того, о чем идет речь, и явленное, соответствующее «энергии», причем эту энергию можно только «почувствовать».

Направление «Искусство об онтологии» было представлено докладами А.Б. Паткуля, И.И. Евлампиева, М.З. Мусина, А.А. Хахаловой, Т.М. Артемьева. Андрей Борисович Паткуль (кандидат философских наук, Санкт-Петербургский государственный университет) представил доклад на тему «Значение искусства для философского исследования: Шеллинг, Хайдеггер, Гадамер». В своем докладе Паткуль, отталкиваясь от реконструкции взглядов Шеллинга, изложенных в работе «Система трансцендентального идеализма» (1800), показал, в каком смысле опыт искусства может служить удостоверению концептуальной работы в философии. Он также подчеркнул, что герменевтическая философия (Хайдеггер, Гадамер), которая признает значимость опыта искусства для философии, понимает ее существенно иначе, чем в классическом идеализме Шеллинга, а именно: как опыт раскрытия истины бытия, не связанный с эстетической субъективностью. Докладчик пришел к выводу, что философия может относиться к искусству и как к определенному региону сущего, региональную онтологию которого она может выстраивать, и как к определенной выделенной «точке доступа» к сущему как таковому и в целом. Опыт искусства может иметь преимущественное значение для философских, соответственно, онтологических исследований.

В докладе Игоря Ивановича Евлампиева (доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета) «Проблема бытия в творчестве Андрея Тарковского» творчество кинорежиссера Андрея Тарковского рассматривалось с точки зрения содержащихся в нем философских идей. Докладчик доказывал, что в фильмах «Солярис» и «Сталкер» выражена новаторская метафизика, в которой человеческая личность выступает как универсальная форма явления Бога, Абсолюта в эмпирической реальности. Герои Тарковского, осознающие свою связь с Абсолютом и со всем бытием, понимают необходимость изменения привычного мировоззрения, сформированного научным разумом и построенного на противопоставлении человека и бытия. Они предлагают человечеству новое мировоззрение, согласно которому мы должны подчиниться «голосу» бытия и стать его «служителями», отказавшись от идеи его «покорения» силами науки и техники. В докладе было показано сходство художественной метафизики Тарковского и метафизических идей С. Франка и М. Хайдеггера.

Непосредственное соприкосновение с живописным искусством было представлено в докладе Марата Замировича Мусина (кандидат философских наук, доцент Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова) «Беспредметность как метафизика смерти», в котором предлагалось обратить внимание на супрематическую претензию заложить основы новой онтологии как онтологии Ничто. Говоря о том, что «ничто» понимается

К. Малевичем как трансцендентная реальность, достигаемая в опыте отстранения от предметного сущего в сторону чистой беспредметности, Мусин связывает это представление с метафизикой смерти, ссылаясь на модернистский образ «Смерти живой». При этом докладчик утверждает, что абстракционизм Малевича и Кандинского предвосхитили постмодернистскую «Смерть мертвую», когда творчество сменяется тотальным уничтожением, омертвением и опустошением знака.

В полемику с последним тезисом Мусина вступила Анна Алексеевна Хахалова (кандидат философских наук, старший научный сотрудник Социологического института Российской Академии Наук) со своим докладом «Онтология супрематизма в контексте теории аффордансов». По ее мнению, супрематическая матрица оказывается полем возможностей для творения новых ситуативно понятных смыслов (аффордансов). Интерпретация авангардистского советского искусства через теорию аффордансов уже хорошо представлена в дизайне, где Малевич был одной из революционных фигур по изменению привычного набора аффордансов восприятия. А.А. Хахалова в связи с историей византийской мысли рассмотрела супрематическую онтологию в контексте энактивной теории интерсубъективности. Так, каждый элемент картины и картина в целом предоставляют определенный набор аффективных аффордансов — аффордансов переживания, эмоционального реагирования, самоощущения.

Продолжил тему новой онтологии Тимур Мурманович Артемьев (кандидат философских наук, доцент Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова) в докладе «Эстетическое пространство бытия и способ его познания», который предложил рассмотреть бытие посредством эстетической модальности пространственного восприятия. Кинестезы субъективного опыта определяют границы личного пространства, в котором субъект бытийствует. В этой картине мира творческий акт предстает как преобразование собственного ощущаемого пространства.

В части «Современные проблемы онтологии» выступили также В.К. Шрейбер, М.М. Прохоров, С.В. Орлов. Выступление Виктора Константиновича Шрейбера (кандидат философских наук, доцент Челябинского государственного университета) «Опыт применения триады при разработке «постсовременной» онтологии» было посвящено теме новой онтологии. Шрейбер указал на *экоцентричность* и *триадичность* как на основные принципы построения новой онтологии. Экоцентричность означает отказ от антропоцентризма классической метафизики в пользу более глобальной (объективной) системы — мира, Вселенной; триада понимается как целостность, единство, на основе которого выстраиваются диадические категориальных отношений внутри одной онтологии.

В докладе Михаила Михайловича Прохорова (доктор философских наук, профессор Нижегородского государственного архитектурно-строительного

университета) «Онтогносеология как принцип философии» была зафиксирована взаимозависимость онтологии и гносеологии. В отечественной философии онтогносеология сохраняет проблемный характер из-за сведения философии к онтологии или к гносеологии, возник также экзистенциальный материализм, реанимирующий синкретизм мифологического мировоззрения. Ими были эксплицированы основные теоретические абстракции возможных моделей взаимоотношения онтологии и гносеологии: дуализм, редукционизм и диалектическая модель.

В докладе Сергея Владимировича Орлова (доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения) «Виртуальная реальность как основа качественных преобразований общественного бытия и общественного сознания» было отмечено, что в современных исследованиях информационного общества особенно актуальна качественная характеристика его отличий от предыдущих типов общественного организма. Наиболее фундаментальное изменение носит онтологический характер — это возникновение особой, созданной человеком области объективной реальности, которая получила название компьютерной виртуальной реальности. Происходящие в ней материальные процессы настолько тесно связаны с идеальными, что виртуальную реальность и информацию иногда ошибочно относят всецело к миру нематериальных явлений. Усложнение структуры объективной реальности приводит к глубинной перестройке процесса труда, классовой структуры и общественного сознания.

Всего на конференции было представлено 82 доклада, из них: 14 пленарных докладов, 41 секционный доклад, 27 стендовых докладов. Участниками конференции были представители четырех стран: России, Белоруссии, Украины, Индии, 22 городов России: Архангельска, Благовещенска, Великого Новгорода, Волгограда, Гатчины, Королёва, Красноярска, Магнитогорска, Москвы, Нижнего Новгорода, Новокузнецка, Новороссийска, Пскова, Рязани, Санкт-Петербурга, Саратова, Смоленска, Твери, Тюмени, Уфы, Челябинска и Ярославля. 55 участников конференции были с ученой степенью: 23 доктора наук и 32 кандидата наук. Наряду с Санкт-Петербургским государственным университетом аэрокосмического приборостроения соорганизаторами выступили Саратовский национально-исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; редакция журнала «Философия и гуманитарные науки в информационном обществе», редакция журнала «Horizon. Феноменологические исследования», редакция журнала «Парадигма: философско-культурологический альманах», редакция журнала «Визуальная теология», Онтологическое общество.

Сведения об авторах:

Колычев Петр Михайлович — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры рекламы и современных коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург, Россия (e-mail: piter55piter@mail.ru).

Паткуль Андрей Борисович — кандидат философских наук, доцент кафедры философии науки и техники, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия (e-mail: a.patkul@spbu.ru).

Хахалова Анна Алексеевна — кандидат философских наук, старший научный сотрудник Социологического института Российской Академии Наук, Санкт-Петербург, Россия (e-mail: khakhalova@mail.ru).

About the authors:

Kolychev Petr M. — Dr. of Philosophical Science, Professor, St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, St. Petersburg, Russia (e-mail: piter55piter@mail.ru).

Patkul Andrei B. — CSc in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy of Science and Technologies, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia (e-mail: a.patkul@spbu.ru).

Khakhalova Anna A. — CSc in Philosophy, senior academic researcher, Institute of Sociology RASc, St. Peterburg, Russia (e-mail: khakhalova@mail.ru).



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-729-738

Обзор научного семинара / Scientific seminar report

Современные образы трансцендентальной метафизики

С.Л. Катречко¹✉, П.А. Владимиров², А.С. Перепечина³

¹Российский православный университет св. Иоанна Богослова (РПУ),
Российская Федерация, 127473, Москва, пер. Чернышевского, д. 11а,

²Филиал Самарского государственного университета путей сообщения в г. Саратове,
Российская Федерация, 410004, Саратовская обл., Саратов, Интернациональный пр., 1А,

³Российский университет дружбы народов (РУДН),
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6,
✉skatrechko@gmail.com

Информация о финансировании и благодарности: Данный обзор частично подготовлен при поддержке гранта РФФИ (проект № 19-011-00925).

История статьи:

Статья поступила 13.06.2021

Статья принята к публикации 03.09.2021

Для цитирования: Катречко С.Л., Владимиров П.А., Перепечина А.С. Современные образы трансцендентальной метафизики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 728—739. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-728-739

Modern Images of Transcendental Metaphysics

Sergey L. Katrechko¹✉, Pavel A. Vladimirov², Aleksandra S. Perepechina³

¹Russian Orthodox University of St. John the Divine (ROU),
11a, Chernyshevsky lane, Moscow, 127473, Russian Federation,

²Saratov branch of Samara State Transport University,
1a, Internatsionalnyi Proezd, Saratov, 410004, Russian Federation,

³RUDN University,
6, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation,
✉skatrechko@gmail.com

Funding and Acknowledgement of Sources. This review was partially prepared with the support of the RFBR grant (Project No. 19-011-00925).

Article history:

The article was submitted on 13.06.2021

The article was accepted on 03.09.2021

© Катречко С.Л., Владимиров П.А., Перепечина А.С., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

For citation: Katrechko SL, Vladimirov PA, Perepechina AS. Modern Images of Transcendental Metaphysics. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):728—739. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-728-739

С 22 по 26 апреля 2021 г. в Москве проходила 6-я ежегодная Международная научная конференция (семинар) «Трансцендентальный поворот в современной философии—6: трансцендентализм как ‘измененный метод мышления [в метафизике]’, модусы и перспективы трансцендентальной метафизики», организованная Государственным академическим университетом гуманитарных наук, Российским государственным гуманитарным университетом, Российским университетом дружбы народов, Российским православным университетом св. Иоанна Богослова и фондом «Центр гуманитарных исследований». Данный семинар продолжает серию тематических семинаров «Трансцендентальный поворот в современной философии», которые ежегодно проводятся в конце апреля в Москве и приурочены ко дню рождения Иммануила Канта (22 апреля 1724 г.)¹. В работе семинара—2021 приняли участие более 100 человек, а число реальных докладчиков составило около 80 человек². Некоторые доклады, из-за насыщенной программы семинара были представлены в стендовом формате. Особенностью проведения трансцендентальных семинаров является то, что каждый год выбираются приоритетные темы обсуждения. Таковыми для семинара—2021 была тема трансцендентальной метафизики и ее трансцендентального метода, который Кант характеризует как «измененный метод мышления» [КЧР, ВХVIII; ВХХII]. Традиционно на трансцендентальных семинарах представлены три главные линии (модуса) трансцендентализма, восходящих к собственно трансцендентальному идеализму И. Канту, неокантианству (Г. Когену и др.) и Э. Гуссерлю (феноменология), которые и предопределили структуру секционных заседаний. В свою очередь в 2021 г. феноменологический день работы семинара был связан с развитием еще одной кантовской идеи философии (метафизики) как *мировоззрения (трансцендентальная космология; metaphysica specialis)*, а неокантианский день семинара был посвящен памяти российского [трансцендентального] философа проф. Л. Тетюева. В рамках семинара также были организованы и проведены два круглых стола, посвященных (1) кантовскому проекту дескриптивной метафизики и (2) судьбе онтотеологии в европейской метафизике (трансцендентальная теология).

¹ См. материалы 2016 г. (программа: <https://phil.hse.ru/trans>; тезисы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29024766>), 2017 г. (программа: <https://phil.hse.ru/plc/trans2017>; тезисы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30560011>), 2018 г. (программа: <https://gaugn.ru/en-us/faculties/philosophy/seminar>; тезисы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35240888>), 2019 г. (программа и видео докладов: <https://gaugn.ru/ru-ru/faculties/philosophy/seminar/program2019>; тезисы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39452678>; материалы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41494716>), 2020 г. (программа: <https://gaugn.ru/ru-ru/faculties/philosophy/seminar2020>; тезисы: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44404439>).

² См. программу семинара: <https://www.rsuh.ru/education/ff/transscendentalnyy-povorot-v-sovremennoy-filosofii-6.php>, а также сборник тезисов: <https://www.academia.edu/47393776/>.

Первый «кантианский» день работы семинара, проходивший на философском факультете Государственного академического университета гуманитарных наук, был посвящен развитию кантовской трансцендентальной метафизики в рамках. После торжественного открытия работы конференции ректором ГАУГНа, к.ист.н., доцентом Д.В. Фоминым-Ниловым с приветственным словом к участникам семинара выступил декан философского ф-та акад. РАН В.А. Лекторский «Конструктивизм, трансцендентальный идеализм и трансцендентальный реализм в современной эпистемологии». В нем он отметил важность кантовского трансцендентального метода как для развития метафизики (философии), так и науки, особенно исследований в области искусственного интеллекта. Основной темой утреннего заседания 22 апреля было развитие трансцендентальной метафизики и возможность реалистической трактовки кантовского трансцендентального идеализма. Дело заключается в том, что кантовская философия является трансцендентальной, а это значит, что она выступает в качестве второпорядковой теории над возможным опытом, а это значит, что кантовский трансцендентальный идеализм не является содержательным (эмпирическим) идеализмом и, как пишет Кант, вполне совместима с «эмпирическим реализмом» [КЧР, ВХVIII; ВХХII]. В докладе проф. Д. Хайдемманна (Люксембург) «Кантовское открытие реализма» были введены три базовых критерия реализма и показано, что кантовский трансцендентализм выступает одной из форм реализма. Тему реалистической интерпретации кантовской концепции продолжил доклад доц. Катречко С.Л. (ГАУГН) «Ведет ли коперниканский переворот к идеализму?» в котором было показано, что в отличие от собственно коперниканского переворота (в астрономии) кантовский коперниканский переворот сохраняет эмпирический вектор аффицирования нашей чувственности со стороны кантовской [эмпирической] вещи самой по себе [КЧР, В306], что свидетельствует о реалистическом характере кантовского трансцендентализма³. Завершил эту линию аргументации доклад проф. М.Е. Соболевой (Германия, Марбург) «„Эмпирический“ реализм Канта», в котором было подчеркнута изначальная интенция Канта (resp. его трансцендентализма) на осмысление опыта. В интересном докладе проф. Л.А. Калининкова (Калининград) «Кант как физик и метафизик» было обращено внимание на то, что метафизику Канта невозможно понимать без его физики, а его трансцендентальный метод, по сути, представляет собой обобщение научного метода математического естествознания, в котором для объяснения (интерпретации) эмпирических фактов предлагаются «ноуменальные» (априорные) теории типа теории

³ Одним из итогов работы трансцендентального семинара была подготовка специального (четвертого) выпуска «Трансцендентального журнала» (см.: transcendental.ru), посвященного проблеме реалистической трактовки кантовского трансцендентализма. В нем представлены статьи (переводы на русский) Д. Хайдемманна, С. Катречко и Т. Розефельдта, доклад последнего из которых («Как быть реалистом относительно идеализма Канта») был представлен в программе семинара, но не состоялся из-за болезни докладчика.

гравитации Ньютона для объяснения эмпирического движения тел. В докладе исследователя М.Р. Левина (Германия, Вупперталь) «Трансцендентальный поворот и идея философии» был затронут другой аспект кантовской метафизики, а именно ее категориальный характер, что позволяет говорить о «научном» характере подобного рода [трансцендентальной] метафизики. На дневном заседании семинара 22.04 было представлено, если можно так выразиться, более идеалистические трактовки кантовского трансцендентализма. В докладе доц. Д. Хогана (США, Принстон) «Абсолютное пространство и априори» был подчеркнут априорный характер кантовского трансцендентализма, что не позволяет считать его концепцию реализмом в чистом виде. В докладе проф. И.Д. Невважая (СГУ) «Трансцендентализм = реализм + конструктивизм» был обоснован тезис, что кантовский трансцендентализм выступает предтечей современного эпистемологического конструктивизма (ср. с приветственным словом акад. В. Лекторского; конструктивизм можно рассматривать как современную форму идеализма). Интересным было сообщение исследователя М. Ровбо (Германия, Беларусь) «Интерпретация понятия «трансцендентально объект» в современном кантоведении», которое было посвящено одному из самых проблематичных понятий кантовской концепции — *трансцендентальному объекту/предмету*. В докладе был представлен анализ этого концепта и его соотношение с другими основополагающими понятиями кантовской концепции: *вещи самой по себе, ноумена в негативном смысле, явления*, — без которых невозможно адекватно понять трансцендентальную метафизику.

Обсуждение проблематики первого дня работы трансцендентального семинара—2021 было продолжено на заседании «Пути и границы трансцендентальной метафизики» (модераторы С. Данько и М. Евстигнеев), которое было проведено на базе Школы философии ф-та НИУ «Высшая школа философии» (лаборатория трансцендентальной философии). Здесь стоит обратить особое внимание на доклад доц. Л. Форджионе (Италия) «Является ли Я в „я мыслю“ указательным? Кант и трансцендентальное обозначение Я» как развитие еще одного модуля *metaphysica specialis* трансцендентальной философии (теории) сознания. Хотелось бы отметить и доклад исследователя М. Воробьева (НИУ ВШЭ) «Трансцендентальная парадигма философствования как теоретический способ решения мета-философских проблем», в котором трансцендентальный подход Канта рассматривается как новая парадигма философии (метафизики) [ср. с докладом М. Левина выше]. В других докладах этой секции были представлены исторические предпосылки кантовского трансцендентализма (доклад А. Полякова о роли И. Тетенса в формировании трансцендентальной философии Канта) и рецепции кантовского трансцендентализма в пост-кантовской [современной] философии (Фихте, Новалис, Хайдеггер, Левинас, Витгенштейн). Это позволяет сделать вывод о важном значении кантовского трансцендентализма в качестве новой — трансцендентальной — парадигмы для развития философии вообще, в том числе и современной философии (метафизики).

23 апреля была проведена «неокантианская» секции «Развитие трансцендентального метода в неокантианстве и пост-неокантианстве» на базе факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов. Основной темой обсуждения стала проблематика развития трансцендентального метода в контексте актуальности неокантианства и становления традиции пост-неокантианства в философии XXI в.

Работа секции под рук. проф. В.Н. Белова, была посвящена памяти профессора кафедры этики и эстетики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, доктора философских наук — Леонида Ивановича Тетюева, научными интересами которого являлась область трансцендентальной философии в исторической и современной перспективе развития. Вначале заседания ведущий предложил почтить минутой молчания память недавно ушедшего из жизни известного ученого и философа, профессора из Катовице (Польша) Анджея Нораса, который одним из первых обратил внимание на формирование устойчивой традиции пост-неокантианства, отражающей повышение внимания к идеям И. Канта и неокантианской философии.

Работу секции открыл доклад В.Н. Белова «Актуальность неокантианства: феномен пост-неокантианства» отразивший магистральную линию дальнейших дискуссий и обсуждений. В докладе последовательно аргументировалась позиция, что неокантианство не является предметом только историко-философского анализа, а в полной мере представляет актуальную область исследования и в настоящее время его научный потенциал раскрывается в новых направлениях философской мысли. Неокантианство, уверен В.Н. Белов, не закончилось на рубеже XIX—XX веков, а продолжает развиваться в предметных полях философии науки и философии религии, а также в сфере философской рефлексии искусства и творчества. Процесс преодоления стереотипа о неокантианстве как о «тупиковой ветви развития» философии, уже состоявшийся в европейской традиции, должен быть объективно воспринят в российской современной гуманитарной мысли. Кроме того, феномен неокантианства нужно рассматривать в неразрывной связи с пост-неокантианством, в качестве имманентного продолжения критического противопоставления идей Канта к современным тенденциям и актуальным вопросам. Одна из первых попыток построения пост-неокантианского дискурса относится к В.Э. Сеземану, а в настоящее время данная позиция отчетливо выражается в новейших исследованиях Г. Вагнера, В. Флаха, К. Цайдлера, А. Помы.

Следующее выступление, представленное И.С. Дворкиным (Иерусалимский университет), было озаглавлено как «Трансцендентальное измерение языка в философии диалога». Уже в названии подчеркивалось существенное значение трансцендентальной проблематики выстраивания межкультурного диалога в наиболее широких его коннотациях. Традиция немецкой философии всегда отсылает к практическим аспектам применимости рациональных инструментов анализа языковых структур, среди которых наиболее яркими примерами является формирование единого пространства дискурса между

сложнейшими вопросами человеческого существования, в том числе между духовными и материальными аспектами, наукой и религией, верой и знанием. Из содержания доклада эксплицитно выводится положение, заслуживающее особого внимания: при неоднозначности выявления в системе Канта вопроса о соотношении языка и мышления, а далее и соотношения логических структур языка и онтологической проблематики, тем не менее, обнаруживается, что кенигсбергский философ обозначил принципиальное недоверие к языковым структурам, а точнее к ограничениям понимания языка. В итоге в последующей философии под влиянием идей кантовской философии и трансцендентального идеализма в целом, например, в новом онтологизме в философии диалога М. Бахтина, раскрывается репрезентация языка как трансцендентальной формы речи, а не только как системы или структуры субъект-объектных отношений. Именно в таком понимании язык, обуславливающий речь и выражаемость онтологических категорий в их данности, может стать основой для творческого события и для открытого диалога.

В продолжении работы секции обсуждалось раскрытие неокантианства в историко-философском дискурсе и в применимости к актуальным проблемам философии и гуманитарного знания. Совместно выступили коллеги из БФУ им. Канта доценты В.С. Попова и В.И. Савинцев с докладом «Понятие времени и пространства в философии И.И. Лапшина», где в новом ракурсе было представлено наследие И.И. Лапшина в контексте критической рефлексии архитектоники кантовской философии в отечественной научной мысли. Последующее выступление доц. РУДН В.Б. Петрова раскрывало значение логических исследований В.Э. Сеземана в перспективе разрешения логических противоречий. Доклад отличался объективной оценкой российско-литовского философа, в особенности его своеобразной интерпретацией применимости логики. В.И. Пржиленский, профессор МГЮА им. О.Е. Кутафина, обозначил иной ракурс проблематики трансцендентальной философии в оптике социальной проблематики восприятия реальности. Проведенный в докладе компаративистский анализ оснований социального конструктивизма и трансцендентальной философии позволил выявить ряд практических аспектов применимости философского дискурса для преодоления социальных противоречий.

Следующие доклады образовали единую дискуссию от Канта и современников к Фихте и послекантовским прочтениям трансцендентальной философии. Открыл дискуссию В.Л. Махлин, профессор МПГУ, известный не только своими переводами фундаментальных трудов известнейших представителей мировой философии, но и неоценимым вкладом в развитии современной отечественной мысли. Доц. Л.Ю. Корнилаев (БФУ им. Канта) раскрыл ключевые интенции идеализма Фихте в последующем оформившемся неокантианстве в ракурсе пропозиции этики кантианства и фихтеанства. С.М. Малкина, профессор философского факультета СГУ, обозначила актуальный контекст дискуссии «перехода» от Канта к Фихте. Доц. СГУ

М.А. Богатов в докладе «Трансцендентальное основание композиции „Бытия и времени“ Мартина Хайдеггера» отразил новейшие научные интенции в послекантовском прочтении немецкий трансцендентальной философии. В социально-политической и этической прагматике идеи кантовской философии обозначены доц. Е.В. Ислентьевой и проф. И.И. Лузиной (СГУ). Условной точкой в дискуссии можно считать выступление доц. РУДН И.Е. Лапшина, указавшим на сопряжение теологии и философии религии в развитии неокантианства.

В завершении секции были представлены доклады молодых ученых и студентов. Отметим выступление аспиранта РУДН А.С. Перепечиной, посвященное сложнейшей проблеме теоретико-познавательных оснований системы философии Г. Когена и их репрезентации в современном научном дискурсе. Аспирант РУДН А.В. Лебедева акцентировала внимание в своем докладе «А.В. Вейдеман в истории русского неокантианства» на необходимости объективной интерпретации наследия русского неокантианства. Доклады студентов РУДН Л.С. Киржнера и В.А. Беляевой продолжали обозначенную позицию. С точки зрения междисциплинарного потенциала трансцендентальной философии интерес представляет актуальная для современности тема доклада аспиранта СГУ О.А. Сомовой — «Материалистическое априори: неокантианские интерпретации в феноменологической теории», а также выступление студента МГУ Н.Д. Доронина, обозначившего линии соприкосновения аналитической философии и немецкого трансцендентального идеализма. Отдельно отметим заявленную тему студента СГУ Я.Д. Гущина — «Трансцендентальный проект профессора Л.И. Тетюева», а также попытку аспиранта РУДН Чжао Ли провести синтез западноевропейской и китайской философской традиций. Как итог, секция завершилась на обозначении наиболее перспективных направлений развития трансцендентальной философии в контексте повышения интереса к неокантианству и тенденции оформления пост-неокантианства.

Феноменологическая секция, проходившая на философском факультете Российского государственного гуманитарного университета 24 апреля, была посвящена развитию кантовской трансцендентальной метафизики в рамках *metaphysica specialis*: метафизики мира, метафизики души (психологии) и метафизики Бога (теологии). Секцию открыл доклад доц. С. Л. Катречко «Философия (метафизика) как Мирозрение (*Weltanschauung*). Концепт (целостность) *Mira* в трансцендентальной перспективе». Отталкиваясь от кантовского понятия мирозерцания (*Weltanschauung*) как учения о Мире, докладчик рассмотрел возможность развития трансцендентальной метафизики как исследование предметов возможного опыта и учение о мире как целом в трансцендентально-феноменологической перспективе.

В своем докладе «Вселенная как насыщенный феномен или пределы естественной установки сознания в космологии» проф. Нестерук А.В. (Портсмутский университет) остановился на возможности феноменологическом исследовании мира как вселенной. Несмотря на невозможность

конституировать вселенную в целостный объект опыта сознания или мышления, докладчик предложил рассматривать ее «насыщенный феномен» в смысле Мариона. В своем докладе «Трансцендентализм, феноменология, мировоззрение» проф. РГГУ В.И. Молчанов исходил из примыкающего к Дильтею понимания мировоззрения как определенной картины мира, основанной на опыте. Этот ход позволил докладчику противопоставить в рамках трансцендентализма два подхода к мировоззрению: кантовский и гуссерлевский. Если для Канта опыт в отношении мира определяется априорными условиями, лежащими вне этого опыта, то в основе феноменологического мировоззрения лежит внутренний опыт рефлектирующего Ego, который не обусловлен никакими внешними условиями, то есть является беспредпосылочным. Последняя мысль получила развитие в докладе доцента Московского государственного университета пищевых производств Д. Н. Попова «Кризис культуры с позиции трансцендентальной феноменологии Э. Гуссерля и проблема мировоззрения». Докладчик подчеркнул, что в основе феноменологически понимаемого мировоззрения лежат опытные структуры трансцендентального сознания и коррелятивные им структуры жизненного мира, и рассмотрел отличие так понимаемого мировоззрения от натуралистического и релятивистского типа мировоззрений.

Отдельный блок докладов был посвящен пониманию мира в феноменологической традиции, прежде всего, в трансцендентальной феноменологии Э. Гуссерля. Особое внимание докладчиков привлекла проблематика жизненного мира (*Lebenswelt*), и это не случайно: именно жизненный мир выступает коррелятом изначального опыта трансцендентальной субъективности. Различным аспектом жизненного мира были посвящены доклады доцента РАНХиГС Белоусова М. А. «Жизненный мир, наука и кризис языка», проф. РГПУ им А.И. Герцена Крюкова А.Н. (Санкт-Петербург) «Феноменология жизненного мира и греки». Доцент Фролов А.В. (МГУ) в докладе «Мир, окружающий мир, жизненный мир в феноменологической перспективе» остановился на соотношении жизненного мира и мира вообще у Гуссерля и особо подчеркнул, что жизненный мир выступает лишь аспектом общего мира как такового, определяется им и трансцендирует в него. Без учета этого концепция жизненного мира имеет тенденцию к натурализации и упрощению. Специфике понимания мира в трансцендентальной феноменологии Гуссерля был посвящен доклад доц. РГГУ А.А. Шиян «Особенности гуссерлевского подхода к исследованию мира как целого». Докладчик подробно остановился на сложностях строго феноменологического рассмотрения мира, связанных с тем, что мир как целое недоступен опыту трансцендентальной субъективности и исследование мира как целого требует осуществления трансцендентальных эпохэ и редукции нового типа.

Осмыслению соединению трансцендентально-феноменологической методологии и методов сущностной интуиции при познании реального «положения дел» в мире в философии Райнаха был посвящен доклад преподавателя

ПСТГУ Кольцова А.В. «Трансцендентальная проблематика в лекционном курсе „Введение в философию“ А. Райнаха». Нетривиальность поставленной задачи была обусловлена тем, что обычно реалистическую феноменологию, представителем которой является Райнах, противопоставляют трансцендентальной феноменологии Гуссерля, докладчик, однако, показал, что это противопоставление не имеет под собой основания.

Феноменологическое осмысление мира получило развитие в философии «раннего» Хайдеггера, для которого жизненный мир выступал не коррелятом опыта восприятия как у Гуссерля, а соотносился с опытом повседневного употребления вещей и представлял собой систему отсылок. Генезис этого понимания окружающего мира у Хайдеггера из философии неокантианства был показан в докладе аспиранта РГГУ Вишнякова В.П. «Ранний Хайдеггер и неокантианство: переход от гилеоморфной структуры к мировой сети отношений».

Продолжением кантовского проекта метафизики души можно считать развитие трансцендентальной/феноменологической психологии (как модуса *metaphysica specialis*). Интересно отметить, что в поздний период творчества Гуссерль подчеркивал, что трансцендентальная феноменология занимается проблемами мира и наук о мире, тогда как проблематика сознания — поле исследований феноменологической психологии. Проблематики феноменологической психологии были посвящены доклады младшего научного сотрудника Института философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (г. Новосибирск) Бердаус С.В. «В поисках феноменологической психологии: от региональной онтологии к жизненному миру» и переводчика из Екатеринбурга Терентьевой Т.А. «Неактуальность внимания в феноменологической метафизике или „что бросается в глаза“». В своем докладе Бердаус рассмотрела то, чем для Гуссерля была обусловлена необходимость создания феноменологической психологии и какие сложности и проблемы стоят перед ней. Терентьева подробно остановилась на роли неактуально данного в восприятии и методов его исследования. Теме трансцендентальной теории сознания было посвящено и выступление стажера-исследователя из НИУ ВШЭ А. Полтаржицкой «Концепция субъективного времени: трансцендентальный метод и когнитивные науки».

Тема метафизики Бога была представлена на феноменологической секции в докладе проф. РГГУ Коначевой С.А. «Трансцендентальный и феноменологический методы в теологии Карла Ранера». В докладе рассматривалось ранеровское понимание трансцендентализма Канта и феноменологии Гуссерля, исходя из которых он ставил вопрос о познании Бога. В отличие от Канта Ранер считал, что Бог как трансценденция может определенным образом присутствовать в конкретном человеческом экзистенциальном опыте и ставил вопрос о возможности обоснования теологии, исходя из этого опыта.

Завершал работу семинара круглый стол «Теология» 26 апреля, проведенный на базе РПУ св. Иоанна Богослова (модератор С. Катречко). Как следует из его названия, он был посвящен третьему модусу *metaphysica*

specialis — *трансцендентальной теологии* (ср. с докладом С. Коначевой выше). Одной из тем обсуждения был вопрос об онтологическом доказательстве бытия Бога (как известно, позиция Канта здесь амбивалентна). В докладах магистрантов РПУ св. Иоанна Богослова Г.Диановой и А. Хошева были представлены реконструкции онтологического доказательства английского мыслителя 1-й половины XX в. Дж. Коллингвуда, который в своем творчестве сочетал традиции как континентальной (Кант, Гегель), так и аналитической философии.

Подводя общий итог работы, можно сказать, что на семинаре—2021 состоялось интересное обсуждение трансцендентальной проблематики (метафизики), были поставлены концептуальные проблемы и намечены пути их трансцендентального решения. На заключительном заседании была предложена приоритетная тематика обсуждения трансцендентального семинара—2022 — «*Трансцендентализм и когнитивные науки*», которая в свете бурного современного развития проблематики «искусственного интеллекта» представляется весьма актуальной.

Сведения об авторах:

Катречко Сергей Леонидович — канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой философии и теологии, Российский православный университет св. Иоанна Богослова (РПУ); доцент, философский факультет, Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН); президент фонда «Центр гуманитарных исследований», Москва, Россия (e-mail: skatrechko@gmail.com).

Владимиров Павел Анатольевич — кандидат философских наук, филиал Самарского государственного университета путей и сообщения в г. Саратов, Саратов, Россия (e-mail: sturmrock@yandex.ru).

Перепечина Александра Сергеевна — аспирант, кафедра онтологии и теории познания, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия (e-mail: perepechina-as@rudn.ru).

About the authors:

Katrechko Sergey L. — PhD in Philosophy (Logic), Associated Professor, Head of the Department of Philosophy and Theology, Russian Orthodox University of St. John the Divine (ROU); Associate Professor, Faculty of Philosophy, State Academic University of the Humanities (SAUH), Moscow, Russia (e-mail: skatrechko@gmail.com).

Vladimirov Pavel A. — Candidate of Philosophy, Branch of the Samara State University of Roads and Communications in Saratov, Saratov, Russia (e-mail: sturmrock@yandex.ru).

Perepechina Aleksandra S. — Postgraduate Student, Department of Ontology and Gnoseology, RUDN University, Moscow, Russia (e-mail: perepechina-as@rudn.ru).