



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

2025 Том 29 № 4

Специальная тема номера:

**В ПОИСКАХ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ:
РОССИЙСКИЙ И МИРОВОЙ ОПЫТ**

Приглашенные редакторы *Е.В. Брызгалина* и *Е. Лавренцова*

DOI: 10.22363/2313-2302-2025-29-4

<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 имени Патриса Лумумбы»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Белов Владимир Николаевич,

РУДН, Москва, Россия

E-mail: belov-vn@rudn.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ

ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Степанянц Мариэтта

Тиграновна, ИФРАН, Москва,
Россия

E-mail: marietta@iph.ras.ru

ОТВЕТСТВЕННЫЙ

СЕКРЕТАРЬ

Владимиров Павел

Анатольевич, РУДН, Москва,
Россия

E-mail: vladimirov-pa@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

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

Гонсалес Порта Марио Ариэль, Папский католический университет Сан-Паулу, Сан-Паулу,
Бразилия

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, ИФРАН, Москва, Россия

Дмитриева Нина Анатольевна, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Россия

Ивлева Марина Левенбертовна, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Кирабаев Нур Серикович, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Ли Чжициан, Сычуаньский университет, Чэнду, Китай

Лю Сэнлин, Шаньдунский университет, Цзинань, Китай

Лю Ядин, Сычуаньский университет, Чэнду, Китай

Поллок Бенджамин, Еврейский университет в Иерусалиме, Иерусалим, Израиль

Саймонс Грегори Джон, Международный университет Даффодил, Дакка, Бангладеш

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

Стейла Даниэла, Туринский университет, Турин, Италия

Глостанова Мадина Владимировна, Линчёпингский университет, Линчёпинг, Швеция

Тремблей Фредерик, Монктонский университет, Монктон, Канада

Цанк Михаэль, Бостонский университет, Бостон, США

Цык Владимир Анатольевич, Российский университет дружбы народов, 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, немецкий.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Индексируется: РИНЦ, Scopus, Russian Science Citation Index (RSCI), DOAJ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, Cyberleninka, Dimensions, ResearchBib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), ANVUR (Areas 11 and 14), Ghent University Library.

Цель и тематика

Журнал *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия* — периодическое международное рецензируемое научное издание.

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

Редактор М.Ю. Македонова

Редакторы англоязычных текстов О.В. Чистякова, В.Н. Белов

Компьютерная верстка Н.А. Ясько

Помощник главного редактора Д.А. Слепущина

Адрес редакции:

Россия, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции:

Россия, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2
Тел.: +7 (495) 434-20-12; e-mail: philosj@rudn.ru

Подписано в печать 15.12.2025. Выход в свет 28.12.2025. Формат 70×108/16.

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

Усл. печ. л. 31,15. Тираж 500 экз. Заказ № 1658. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН)

Россия, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Россия, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3,
Тел. +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PHILOSOPHY

2025 VOLUME 29 No. 4

Special Theme of the Issue:

IN SEARCH OF A STRATEGY FOR TEACHING PHILOSOPHY: RUSSIAN AND WORLD EXPERIENCE

Guest editors *Elena V. Bryzgalina* and *Elena Lavrentsova*

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

DOI: 10.22363/2313-2302-2025-29-4

Founded in 1997

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

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

Pavel A. Vladimirov

RUDN University,
Moscow, Russia

E-mail: vladimirov-pa@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

Nina A. Dmitrieva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Mario Ariel González Porta, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, Brazil

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

Marina L. Ivleva, RUDN University, Moscow, Russia

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

Benjamin Pollock, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel

Gregory John Simons, Daffodil International University, Dhaka, Bangladesh

Maja Soboleva, Philipps University of Marburg, Marburg, Germany

Daniela Steila, University of Turin, Turin, Italy

Madina Tlostanova, Linköping University, Linköping, Sweden

Frederic Tremblay, University of Moncton, Moncton, Canada

Vladimir A. 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
named after Patrice Lumumba (RUDN University),
Moscow, Russian Federation

ISSN 2313-2302 (Print), ISSN 2408-8900 (Online)

4 issues per year (quarterly)

Languages: Russian, English, German.

Indexed in Russian Index of Science Citation, Scopus, RSCI, DOAJ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, Dimensions, ResearchBib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), ANVUR (Areas 11 and 14), Ghent University Library.

Aims and Scope

RUDN Journal of Philosophy is a peer-reviewed international academic journal publishing research in Philosophy.

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

Editor *M.Iu. Makedonova*

English Language Editors *O.V. Chistyakova, V.N. Belov*

Computer Design *N.A. Yasko*

Assistant Editor *D.A. Slepukhina*

Address of the Editorial Board:

3 Ordzhonikidze st., Moscow, 115419, Russia

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Postal Address of the Editorial Board:

10 Miklukho-Maklaya st., bldg. 2, Moscow, 117198, Russia

Ph. +7 (495) 434-20-12; e-mail: philosj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

6 Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze st., Moscow, 115419, Russia,

Ph. +7 (495) 952-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

В ПОИСКАХ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ:
РОССИЙСКИЙ И МИРОВОЙ ОПЫТ

Lavrentsova E. The Role of Philosophy in the Education System of Bulgaria (Лавренцова Е. Роль философии в системе образования Болгарии)	963
Баева Л.В. Классические и инновационные методы преподавания философии	978
Жилина В.А. Место философии в образовательном процессе высшей школы	994
Вархотов Т.А. Учебник по философии: методологические размышления	1005
Боков Г.Е., Лисицына А.А., Чапны Е.В. Дискуссии о преподавании философии в российской высшей школе в условиях новых образовательных реформ	1022
Козолупенко Д.П. Адвокаты философии: стратегии обоснования необходимости преподавания философии как обязательной дисциплины в современных российских вузах	1037
Золотухина-Аболина Е.В. Преподавание философии: утопический и реалистический подход	1056
Сорина Г.В. Методологический характер образовательных стратегий: от античности к современности	1072
Lei Lei. Philosophy Teaching: Educational Potential, Chinese Project, and Development Trend (Лэй Лэй. Преподавание философии: воспитательный потенциал, китайский проект и тенденция развития)	1088
Соложенкин Б.С., Асафайло М.П. Возможность применения ИИ в преподавании этики: на примере биоэтики	1101
Кротов А.А. Социальные вызовы и преподавание философии: опыт национальной традиции во Франции в XIX веке	1120
Yumarma A. Strategies of Philosophical Pedagogy: Between Doctrinal Traditions and Dialogical Practice (Юмарма А. Стратегии философской педагогики: между доктринальными традициями и диалогической практикой)	1132
Лазебникова А.Ю. Успеха добивается тот преподаватель, который умеет сопрягать «тощие» философские абстракции с конкретными и даже весьма обыденными явлениями и процессами. Интервью с Анной Юрьевной Лазебниковой, доктором педагогических наук, членом-корреспондентом Российской академии образования, главным научным сотрудником Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднева, главным редактором журнала «Преподавание истории и обществознания в школе», автором учебников по обществознанию. Интервью провела Е.А. Рождественская	1147
Шляпников В.В. Преподавание философии в контексте образовательного неравенства, автономии личности и экономически полезных навыков	1160
Лифанова Т.Ю., Карабаева А.Г., Веревкин А.В. Казахстанский опыт философского образования: академический проект в глобальном контексте	1172

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ

- Торбург М.Р.** Теология Дж. Капуто в постсекулярном контексте 1191
- Рожин Д.О.** Алексей Иванович Введенский: между кантианством и неокантианством ... 1204
- Бочкарёв С.А.** Историко-биографические предпосылки уголовно-правовой парадигмы Дж. Локка 1223
- Anikeeva E.N.** Theistic Theodicy of the Indian Philosopher Udayana (10th Century) (Аникеева Е.Н. Теистическая теодицея индийского философа Удаяны (X в.)) 1238

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

- Muqsith M.A., Muzykant V.L., Istiyanto B.S.** Scientification and the Crisis of Meaning: Rethinking Human Existence in the Age of Reason (Мукситх М.А., Музыкант В.Л., Истиянто Б.С. Наукосзнание и кризис смысла: переосмысление человеческого существования в эпоху разума) 1246
- Прокофьев А.В.** Философский анализ психологических концепций морали: на материале психологии морали Эллиота Туриела 1256
- Цвык В.А., Цвык И.В., Павлова Т.П.** Философское осмысление роли образования в цифровой реальности 1273
- Пржиленский В.И., Вилкова Т.Ю.** Философские контексты цифровизации российского уголовного судопроизводства 1289

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Колычев П.М.** Онтология как системное знание о мире в его единстве: обзор международной научно-практической конференции 1303

CONTENTS

IN SEARCH OF A STRATEGY FOR TEACHING PHILOSOPHY: RUSSIAN AND WORLD EXPERIENCE

- Lavrentsova E.** The Role of Philosophy in the Education System of Bulgaria 963
- Baeva L.V.** Classical and Innovative Methods of Teaching Philosophy (in Russian) 978
- Zhilina V.A.** The Place of Philosophy in the Educational Process of Higher Education (in Russian) 994
- Varkhotov T.A.** Methodological Reflections on the Guide to Philosophy (in Russian) 1005
- Bokov G.E., Lisitsyna A.A., Chapny H.V.** Discussions on Teaching Philosophy in Russian Higher Education in the Context of New Educational Reform (in Russian) 1022
- Kozolupenko D.P.** Lawyers of the Philosophy: Strategies for Justifying Mandatory Philosophy Courses in Modern Russian Universities (in Russian) 1037
- Zolotukhina-Abolina E.V.** Teaching Philosophy: A Utopian and Realistic Approach (in Russian) 1056
- Sorina G.V.** Methodological Character of Educational Strategies: from Antiquity to Modern Era (in Russian) 1072
- Lei Lei.** Philosophy Teaching: Educational Potential, Chinese Project, and Development Trend 1088
- Solozhenkin B.S., Asafaylo M.P.** Possibility of Using AI in Teaching Ethics: Using Bioethics as an Example (in Russian) 1101
- Krotov A.A.** Social Challenges and the Teaching of Philosophy: The Experience of the National Tradition in France in the 19th Century (in Russian) 1120
- Yumarma A.** Strategies of Philosophical Pedagogy: Between Doctrinal Traditions and Dialogical Practice 1132
- Lazebnikova A.Y.** The successful teacher is one who is able to combine “thin” philosophical abstractions with concrete phenomena and processes that appear mundane. Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Research Fellow at the V.S. Lednev Institute for Content and Teaching Methods, Editor-in-Chief of the journal Teaching History and Social Studies in Schools, author of social studies textbooks. Interview conducted by Rozhdestvenskaya E.A. (in Russian) 1147
- Shlyapnikov V.V.** Teaching Philosophy in the Context of Educational Inequality, Individual Autonomy and Economically Valuable Skills (in Russian) 1160
- Lifanova T.Yu., Karabayeva A.G., Verevkin A.V.** The Kazakhstani Experience of Philosophy Education: An Academic Project in the Global Context (in Russian) 1172

HISTORY OF PHILOSOPHY

- Torburg M.R.** The Theology of J. Caputo in a Post-Secular Context (in Russian) 1191
- Rozhin D.O.** Alexey Ivanovich Vvedensky: Between Kantianism and Neo-Kantianism (in Russian) 1204

Bochkarev S.A. Historical and Biographical Prerequisites of the Criminal-Legal Paradigm of J. Locke (in Russian)	1223
Anikeeva E.N. Theistic Theodicy of the Indian Philosopher Udayana (10th Century)	1238

SOCIAL PHILOSOPHY

Muqsith M.A., Muzykant V.L., Istiyanto B.S. Scientification and the Crisis of Meaning: Rethinking Human Existence in the Age of Reason	1246
Prokofyev A.V. Philosophical Analysis of Psychological Conceptions of Morality: On the Basis of Elliot Turiel's Moral Psychology (in Russian)	1256
Tsvyk V.A., Tsvyk I.V., Pavlova T.P. Philosophical Understanding of the Role of Education in Digital Reality (in Russian)	1273
Przhilenskiy V.I. Vilkova T.Y. Philosophical Contexts of Russian Criminal Proceedings Digitalization (in Russian)	1289

SCIENTIFIC LIFE

Kolychev P.M. Ontology as a Systemic Knowledge of the World in Its Unity: Review of International Scientific and Practical Conference (in Russian)	1303
---	------



В поисках стратегии преподавания философии: российский и мировой опыт

In Search of a Strategy for Teaching Philosophy: Russian and World Experience

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-963-977>

EDN: IABLUV

Research Article / Научная статья

The Role of Philosophy in the Education System of Bulgaria

Elena Lavrentsova  

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

 elena.lavrentsova@trakia-uni.bg

Abstract. The research is devoted to the analysis and understanding of the role of philosophy in the modern system of Bulgarian education. The problem of the relevance of philosophy to education, the special significance and value of studying philosophy for the formation of education is considered on the basis of the views of the metacognitive foundation, which provides this mental activity for the expansion of human knowledge, in addition, it is refracted through the prism of two fundamental patterns, accepted in the modern scientific discourse, which aim to reaffirm the usefulness and effectiveness of applying of philosophy in the educational continuum in the conditions of the modern socio-cultural situation. The main focus is placed on tracing the features of the implementation of philosophy in the field of education in Bulgaria, which is undoubtedly determined by the peculiarity of the historical way of the country's development, its educational traditions and the specificity of the socio-cultural context. The potential of philosophy in the Bulgarian educational system is assessed through the prism of the development of key competencies.

Keywords: critical thinking, understanding, subjectivity, competence

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Acknowledgement. I am grateful for invaluable assistance in preparing this article from Associate Professor of Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State Elena Vladimirovna Bryzgalina.

© Lavrentsova E., 2025



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

Article history:

The article was submitted on 31.07.2025


The article was accepted on 09.10.2025

For citation: Lavrentsova E. The Role of Philosophy in the Education System of Bulgaria. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):963–977. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-963-977>

Роль философии в системе образования Болгарии

Е. Лавренцова  

Тракийский университет, Стара Загора, Болгария

 elena.lavrentsova@trakia-uni.bg

Аннотация. Исследование посвящено анализу и осмыслению роли философии в современной системе болгарского образования. Проблема релевантности философии образованию, особой значимости и ценности изучения философии для формирования образования рассматривается на основе взглядов о метакогнитивном фундаменте, который обеспечивает данную мыслительную деятельность для расширения человеческого познания, а также преломляется через призму двух фундаментальных моделей, принятых в современном научном дискурсе, которые призваны переподтвердить полезность и эффективность использования философии в образовательном континууме в условиях современной социокультурной ситуации. Основное внимание уделяется прослеживанию особенностей внедрения философии в лоно образования Болгарии, что, несомненно, обусловлено своеобразием исторического пути развития страны, ее образовательными традициями и спецификой социокультурного контекста. Потенциал философии в болгарской образовательной системе оценивается через призму развития ключевых компетенций.

Ключевые слова: критическое мышление, понимание, субъектность, компетентность

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности. Благодарю за неоценимую помощь в подготовке данной статьи Елену Владимировну Брызгалину, доцента философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

История статьи:

Статья поступила 31.07.2025

Статья принята к публикации 09.10.2025

Для цитирования: *Lavrentsova E. The Role of Philosophy in the Education System of Bulgaria // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 963–977. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-963-977>*

Introduction

The question of the role of philosophy in the contemporary educational system often falls within the focus of scientific discourse, becoming the object of intense debates and discussions. It gives rise to new attempts to “refract” philosophical

knowledge through its deep meaning-generating foundations in light of the challenges and risks inherent in today's sociocultural situation, characterized by progressive technological aspirations and scientific expectations, the hyperdynamism of the changes occurring in the event-thread of individual life, and the accelerated transformation of the societal system as a whole under the sign of total digitalization. The actualization of the philosophical inquiry within the multiparadigmatic nature of the philosophical tradition, and its inscription within the expanding circle of problems and crisis states accompanying the movement of contemporary society, inevitably presupposes the reflection on the place occupied by philosophy within the field of education in its various dimensions – religious and secular, traditional and modern, regional, national, or global, taking into account both the general tendencies in the functioning and development of the institutional nature of education and its contextual specificity.

Philosophy in the field of education

In relation to the generalized framework of the relevance of philosophy to education, the particular significance and value of engaging with philosophy for the formation of knowledge and education arise from the understanding of a metacognitive foundation, which provides this intellectual activity for the expansion of human knowledge. The idea of philosophy as the foundation of education emerged long ago: already in the ancient world, philosophy was associated with the development of reason and the accumulation of knowledge using the rational way of building theories and logical conclusions based on certain rules. In the consciousness of the ancient Greeks, philosophy was not perceived as a spontaneous cognitive process producing chaotic thought-images and accidental epistemological constructions, but rather as a form of reasoning which, being a natural manifestation and unfolding of the human capacity for thought, leads toward truth.

This type of reasoning is based on logical-rational procedures, necessarily implies the construction of concepts, and is impossible without operating with abstractions. Moreover, correct reasoning in itself usually does not dissolve into the pure formalism of logical operations, but implies much broader projections into the fabric of social reality, in multiple forms of the “birth of truth” as a result of the enriching interaction teacher – student, teacher – students – school, as an actualization of the dialogical principle and an expression of prudence, contributing to the development of all other virtues and the self-disclosure of the personal modus of human existence.

Despite its centuries-long epistemological evolution, its conceptual, systemic, and structural expansion, and the emergence of numerous schools, approaches, paradigms, worldviews, and stylistics of professional thought, philosophy has not altered its mission and purpose regarding the teleological nature of educational influence and pedagogical practices. Even today, when speaking of philosophy, it is often said that its goal is to cultivate thinking [1. P. 165]. This refers to living thinking – not speculative or abstracted, but active and socially oriented, endowed

with a powerful critical and creative charge. The development of such critical and creative thinking contributes to the preservation of the human in the human being, supports the safeguarding of their genuine anthropogenic essence, clarifies the deep dimensions of their existence, and aids in comprehending the ambivalent character of contemporary social processes that are reflected within the field of education.

The critical nature of thinking protects against dogmatism and blind submission to authority, constitutes the foundation of personal autonomy, and enables the comprehension of the nonlinear directionality of civilizational change through the grasping not only of the constructive aspects of the ongoing social transformation (related to the further development of information and communication technologies and the operation with massive data sets, the emergence of new channels and forms of communication granting it a mass character, and the implementation of innovative, effective methods of teaching and learning), but also of its negative, destructive impulses (identity crisis, unification and dehumanization of the cultural space, formalization and deindividualization of education, growth of social disorientation, autistic withdrawal, and anomic states).

The cultivation of thinking through the additional imparting of criticality, divergence, and creativity to mental processes, and the development of the capacity for attentive listening to the world and to the other – for living with others through the continuous search for sacred existential meanings and the invention of optimal strategies for counteracting destructive social tendencies – all this, as the quintessence of philosophical knowledge, remains relevant today. Moreover, it corresponds to the deeply rooted and immanently inherent need of society for the effective socialization of the younger generation, which faces particularly serious challenges and risks within the new socio-cultural conditions. Achieving successful socialization – primarily through the formation of thinking, traditionally engaged by education – can, in this sense, be significantly strengthened by a deeper involvement of philosophy within the orbit of the educational system.

However, this line of reasoning, seeking to highlight the important role of philosophical knowledge within the field of education, is far from uncontested. Against the backdrop of narrow-minded pragmatism, scientism, and the extreme focus on the practical applicability of acquired knowledge and skills, doubts regarding the necessity of implementing philosophy in education – both at school and university levels – have been increasingly and publicly articulated in recent decades. The alleged uselessness and lack of substance of philosophical discourse are openly proclaimed, as well as its incapacity to lead to concrete, empirically substantiated, and verifiable knowledge. Radical calls for the total elimination of philosophy from curricula and educational programs have also been voiced.

The question of the role of philosophy in contemporary education thus proves to be inextricably linked both with the articulation of arguments that question its significance in a highly technologized educational environment (claiming a complete de-ideologization of the educational space, with references to the total dominance of natural-scientific knowledge and the narrowly defined competences marked by technological procedurality, applicability, and transversality), and with

the establishment of argumentative approaches aiming to find sufficiently solid confirmation of the usefulness and effectiveness of employing philosophy in the classroom or university auditorium. The latter generally form two fundamental patterns, indicatively represented in the corresponding research data.

Proponents of the first view argue that philosophical engagement enhances cognitive abilities and improves academic achievement. The evidential basis here rests on specific forms of reasoning that reflect cognition and can be subjected to testing or measurement. Evidence of improvement in cognitive abilities and academic performance is associated with the results of both internal and, most importantly, external academic assessments based on the curriculum-highlighting the positive dynamics observed in the measurement of IQ scores, and in improved results from Cognitive Ability Testing (CAT), among others. Within this framework, particular attention has been devoted to the diverse applications of the P4C (Philosophy for Children) method in primary and secondary schools across different socio-cultural contexts. The obtained data and results from controlled studies are summarized and systematized, including through meta-analysis, confirming the high effectiveness of this program [2]. It is emphasized that the key significance of teaching philosophy in schools lies in the fact that, compared to other school subjects, it is far better positioned to develop metacognitive abilities and to cultivate the individual as a metacognitive subject, capable of exercising independent and autonomous learning [3. P. 83]. The development of the cognitive capacity for reasoned analysis, logically sound argumentation, and inquiry – best cultivated by philosophy – is of primary importance in preparing children to face the problems encountered in adult life, especially the problems of justifying adherence to moral, political, and religious standards [4. P. 18].

The second conceptual pattern is mainly influenced by the idea that philosophy, through its openness toward the world – implying the intentional directedness of human consciousness outward toward the object in its material-substratum, eventual, or subjective essence, and its immersion in the structures of lived experience – contributes to achieving the art of living well together with others. Researchers who share this vision argue that philosophy, in its ceaseless epistemological movement toward ever-deeper approaches to and understanding of the world, aims to cultivate and exercise understanding. This understanding presupposes the constant problematization and questioning of various aspects of reality, the translation and sharing of one's own views and perceptions of the surrounding reality in its diverse manifestations within a dialogical mode, while simultaneously practicing a reduction of evaluative judgments within a tolerant intersubjective discourse and respectful interactions.

In this sense, engaging with philosophy encourages: careful and patient listening; joint involvement and cooperation with others; social sensitivity; confidence in expressing one's own position and viewpoint; intensive exchange of ideas and opinions; the ability to perceive and fairly treat opposing conceptions; mental openness and reciprocity.

The expected result of such a philosophical discourse is not a total purification of personal features toward absolute transcendental subjectivity, but rather a holistic

personal transformation of the individual. This transformation is not an attempt to reshape the “inner self” in the terms of Cartesian understandings and classical notions of the purity of universal reason, but rather a transformation of the ways we approach, perceive, and respond to the world of others; the modes of interaction with otherness; as well as the ways we grasp and make sense of our own self through reflection in the eyes of others – through the prism of their images and representations.

This opens the path not only toward a change in the personal mode of existence but also toward the transformation of the social space of interactions. The proclamation of the “indivisibility of our flesh from the flesh of the world” [5. P. 146] and of our fully impregnated, embodied self, incorporated into the deep layers of being, expresses a line of thought shared by many authors [6–8].

Such transformation affects both students and teachers and – due to its nature – extends into our interactions in other spheres of life, since we learn from each other, mediated by the world [6. P. 80]. The numerous pieces of evidence regarding philosophy’s impact on processes of personal and social transformation are based on extensive data from studies encompassing teachers, school leaders, parents, and students themselves.

Projections of philosophy in the Bulgarian secondary education system: a historical perspective

From a purely strategic standpoint, the definition of the mission and place of philosophy within the Bulgarian educational system largely corresponds to the Global Objectives of the Intersectoral Strategy for Philosophy outlined in the Paris Declaration of 1995: to serve as a laboratory of ideas; to act as a catalyst for cooperation in the field of philosophical dialogue, teaching, and research; to contribute ...to the debate on current global issues... and to function as a catalyst and facilitator of dialogue among civilizations. Both the strategy and a number of Bulgarian publications on the subject emphasize that the issues addressed by philosophy are universal problems of human life and existence; that philosophical reflection can and should contribute to the understanding and governance of human affairs; and that the practice of philosophy, which excludes no idea from free discussion, enables every individual to learn thinking independently. Furthermore, philosophy teaching encourages openness, civic responsibility, mutual understanding, and tolerance among individuals and groups¹.

At the same time, the role of philosophy within Bulgarian education is undoubtedly conditioned by the particularities of the country’s historical development, its educational traditions, especially in relation to the place of the humanities within the national educational system, and the specific socio-cultural

¹ Paris Declaration for Philosophy, adopted during the International Study Days on “Philosophy and Democracy in the World,” organized by UNESCO in Paris on 15–16 February 1995. UNESCO, 171 EX/12, annex II. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673> (accessed: 01.07.2025).

context. Today, philosophy in Bulgaria is taught in secondary schools in accordance with state educational standards and officially adopted criteria for assessing students' performance. Bulgaria, as a whole, reflects the situation in most continental European countries, where philosophy is included in secondary education, albeit with noticeable variability in terms of form and extent. Certain regional specificities within the EU are mainly determined by the degree of centralization / decentralization of education in individual member states and the correlation between religion and philosophy, characteristic of one or another socio-cultural tradition, with multiple projections of the relationship between them within the bosom of the educational system.

In Bulgaria, philosophy as a separate school subject has a very long, almost century-old tradition. Ethics was taught regularly in secondary education even before 1944. During the socialist period, "Foundations of Communism" was taught for several decades, later replaced by a unified subject titled "Social Studies" (*Obshchestvoznanie*), comprising three parts. The curriculum coincided with the textbook and was intended for instruction in the 10th grade with a total of two class hours per week. The textbook covered 50 topics or lesson units. Its structure was as follows: after an introductory preface explaining the emergence and essence of Marxism (two class hours), four sections followed: 1. Dialectical Materialism; 2. Historical Materialism; 3. Marxist Political Economy: Capitalism; 4. Socialism [9].

Since 1991, following the collapse of the socialist bloc and Bulgaria's transition toward a new economic and socio-political order, profound transformations have occurred in education and training. These reflect newly developed national educational policies aimed at achieving full de-ideologization and the elimination of all elements of Marxist-Leninist doctrine from the domain of the social sciences – most notably philosophy. At the same time, there has been a clear commitment to preserve philosophy within school education, resulting in the development and introduction of a Philosophical Cycle of disciplines.

The most significant change came in 2000, with the adoption of State Educational Requirements for Curriculum Content, implemented from the 1999/2000 school year onward. At that time, the Philosophical Cycle was formally established, consisting of: 1. Psychology and Logic – Grade 9; 2. Ethics and Law – Grade 10; 3. Philosophy – Grade 11 Additionally; 4. Civic Education was incorporated as a separate subject under the title World and Personality (*Svyat i lichnost*) for Grade 12.

The training that is conducted according to these requirements implies the implementation of a cognitive process by the students themselves, rather than teaching lessons. This, in turn, requires a change in the criteria and forms of assessment. Students are expected to understand, orient themselves, analyze, argue, become aware, apply, and so forth. At this point, two problems of substantial importance become evident. The first concerns the objectification of knowledge, which is a dominant attitude in the teaching process. The second is related to the meaning and possibilities of knowledge in relation to the change in philosophy that

the new education system uses... All this occurs as a development of the student himself as a subject of knowledge. The traditional education system does not have the opportunity to link learning with knowledge and practice. Within this system, knowledge is taught to students in the form of definitions, formulas, rules... The results of knowledge are studied through text as objective facts and circumstances, independent of the student – or the acquisition of thinking skills by the student coincides with the mastery of the logic of the subject [9].

Under the new approach, the student is placed in an active, autonomous position within the learning process, capable through his or her genuine subjectivity, of co-producing knowledge in the act of manifesting creative activity. In the respective requirements of 2000, learning is described as a process refracted through the prism of subject–subject interaction from the students' perspective, including orientation, recognition, comprehension, and interpretation. In this regard, it is notable that the mentioned Cycle of Philosophical Disciplines is very well constructed: the constituent subject blocks are characterized by strict logical sequencing and coherent structuring, and essentially represent an expanded image of a philosophical subject field encompassing certain related disciplines. This effectively contributes to shaping and crystallizing the personal dimension of the individual under the conditions of the social transformations in the new Bulgaria.

In 2012, the Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria launched a large-scale project aimed at improving the educational subject panel “Philosophical Cycle”, which was transformed into the subject Philosophy with three parts in the compulsory module (first phase) of secondary education: Philosophy for Grade 8, Philosophy for Grade 9, and Philosophy for Grade 10. In the second module (Grades 11 and 12), philosophical courses are of an elective nature. At the same time, educational reform led to the introduction of new educational requirements, primarily oriented toward the Eight Key Competences developed by the European Commission. The new programs emphasize the formation of transferable competences, especially valuable for philosophical education: discussion and debate, text analysis, text creation, case solving, public presentation and project work (independent research).

However, alongside the positive developments, certain negative changes also occurred. These are mainly associated with a drastic reduction in teaching hours. Furthermore, the adopted educational panel also contains some controversial elements, the most significant of which is the inclusion of psychological knowledge within the subject field of philosophy – something that clearly does not correspond to the established distinctions and boundaries of the fields within the modern system of social sciences. As a result of this modeling, additional difficulties arise, disrupting the internal logic of constructing the mental space inherent to every science as a self-organizing system and the boundaries of scientific inquiry. As a result, there is unjustified thematic mixing, there are conceptual, semantic and structural aberrations both in individual lesson units and in entire thematic sections.

Other limitations can be highlighted, reflecting, for example, an implicitly set conceptual focus of the philosophy curriculum. Critically colored claims that the

educational panel outlines a conceptual framework for philosophy that not only dominates, but also practically excludes the others are largely justified: it is characterized by Eurocentrism, and is mainly inscribed in the continental European philosophical tradition. Analytical philosophy is not presented. The piety towards ancient thinkers and European philosophical classics pushes the theories and concepts of contemporary philosophy out of the orbit of the curricula. As a continuation of such an intention, non-European and non-Western models of philosophical thinking are excluded from the curriculum.

The question here is not limited to the way of constructing the subject-thematic field of philosophy courses in Bulgarian school education, reflecting certain didactic and methodological approaches and does not concern only the formal-content dimensions of the new educational standards. It is about understanding the role of philosophy in much broader terms – in the context of the oppositions: West – East, historical – contemporary. And here a contradiction arises: the initially postulated openness of philosophy to the world coincides in a strange way with the outlines of the Western world, and the reflections on the engagement of philosophy with contemporary themes and problems, including in its own meta-subject field, find their expression in historicism, and not only in a purely methodological sense.

Place of philosophy in the higher education of Bulgaria

The indicated contradictions that philosophy faces in the space of school education reflect the situation in higher education. In Bulgarian universities in recent decades, the historical-philosophical line has prevailed within the framework of philosophical education, which, under the sign of historicism, merges philosophy (anthropology, ethics, social philosophy, etc.) with the history of philosophy. Often, this does not imply active listening and dialogical interaction with tradition in the context of tracing the evolution and bizarre metamorphoses of the leading philosophical ideas, sometimes reaching their complete semantic reversal in the new cultural and historical conditions, but turns into extensive quoting of the original sources with commenting on one or another passage. Such a historicist attitude detaches philosophy from the living vibration of life, from problem situations and the emerging new meanings that are happening here and now.

Additionally, the situation is influenced by the rethinking of the place of philosophy in the field of higher education in the country after 1991: it is not only removed from the circle of obligatory disciplines, but in a number of cases it is completely deleted from the curricula even in the training of humanitarian specialties. Currently, there are no mandatory standards in the higher education system in Bulgaria regarding the training of philosophy. Under the influence of the processes of autonomization and decentralization, philosophy courses are often dropped, since it is considered that they do not fit into the new curricula adopted in the training of the relevant specialties and professional directions in one or another bachelor's and master's programs. In their place appear both subjects somewhat close and derived from philosophy (sociology, political science), and disciplines

from very distant subject areas such as, for example, “Corporate Culture” or “Public Relations”.

In these universities, where philosophy remains in one form or another (in the overwhelming majority of cases as an elective or optional course with a seriously reduced number of hours), there is an extremely diverse palette of philosophical disciplines taught, and despite everything, there are clear preferences for some areas of philosophical knowledge. There are numerous lecture courses on “History of Philosophy”, relatively well represented in the student curricula are the disciplines “Philosophy of History” and “Philosophical Anthropology”, to some extent also “Ethics”, but in most cases transformed into “Professional Ethics” or “Scientific Ethics”. At the same time, such traditional philosophical disciplines as “Epistemology”, “Aesthetics” or “Logic” are very rarely taught, the situation is similar with a number of newer sections in philosophy such as “Philosophy of Science” or “Philosophy of Technology”.

Another important feature that affects the range of philosophical disciplines taught in Bulgarian universities can be noted: there is a significant number of undifferentiated lecture courses, included in a large group of general knowledge courses, which are offered as part of the basic education of students of various specialties during the first two years of their studies. They are more of a propaedeutic nature and bear such general names as, for example, “Introduction to Philosophy” or “Fundamentals of Philosophy”. Probably, each of these courses is distinguished by a certain originality and reflects the author’s vision in illuminating and interpreting the selected philosophical issues, but in most cases the historical-philosophical perspective prevails in their content, and in addition, it becomes difficult to justify their upgrading and profiling nature in relation to the course taught at school.

Philosophical discourse in Bulgarian education – between tradition and modernity

Both in the teaching of philosophy in higher education and in the school course, there is often a significant limitation. It manifests itself in the noninclusion in the thematic space of the taught philosophy courses of such questions and problems that concern both the state of modern science, technology and engineering, and the state of modern society in the crisis conditions of global civilization. In order to achieve maximum relevance of the changes occurring in the current socio-cultural situation, especially those related to the technical and technological side of public life, it is expedient for philosophy in the Bulgarian educational system to offer more up-to-date content and to include topics from bioethics, robotics, cybersecurity, artificial intelligence, philosophy of science, reflecting the development of modern scientific research and technological innovations. It is good to know the history of great ideas, but it cannot replace and solve the problems of today’s freedom and responsibility, today’s role of technology in our lives, today’s discoveries that are changing the place of machines

in the world of people, today's opportunities for developing, but also manipulating, the human body [10. P. 17].

A stronger emphasis on the philosophical foundations and problems of modern science and technology within the framework of philosophy education is capable of generating, in addition to the modernization of the subject content, another additional effect: increased interest in the very method, process and mechanism that creates knowledge – research. Stimulating interest in research activity here should not be perceived in its purely scientific nature as a desire for direct reproduction or a kind of copying of scientific research, but rather as such a type of constructive cognitive activity of the student, which in its imitative and, together with this, creative effort manages to get closer to the true self-disclosure of subjectivity and thereby resemble in some essential, key aspects of the inspiring acts of scientific creativity, objectifying them in student project developments or mini-research. In this sense, the introduction of game, game modeling and case-study technologies in philosophy is most appropriate.

By focusing on research activity using interactive approaches and game models, a strong emphasis is placed on the idea of the autonomous thinking student, immersed in a process of independent research, who does not seek to obtain ready-made knowledge, but is aimed at its creation, re- or co-generation. In this regard, the ideological and conceptual understanding of class as the “research community”, which is developed historically by E. Vardzhiyska, has gained wide popularity in the Bulgarian pedagogical and philosophical-didactic literature. In the author's opinion, the research community provides an opportunity for a non-dogmatic, non-relativist, intersubjective (supra-individualistic, “congregational”) justification of knowledge. It is a form of progressive education that can contribute to social change through interaction between the individual and the community. In its conceptual essence, the research community expresses a constructive relationship between philosophy and didactics, providing an opportunity for philosophical justification of the principle of interactivity in education [11. P. 13].

The focus on interactivity and gaming technologies in building the research community is not only justified, it is desirable in view of the changing needs of students in the conditions of the global virtual civilization and the market-consumer society. The modern student, both in Bulgaria and in a number of other countries, is shaped by two main characteristics of today's world, which have a profound impact on his perception of learning and the world as a whole. First of all, he is a total “visual”, a product of virtual culture, raised in a digital environment where information is easily accessible, hyper-fragmented and highly visualized. The culture of reading turns out to be totally changed: works of mass literature, short texts and the dominance of images (photos, videos, diagrams, infographics) prevail, which displace high, text-saturated literature with a large volume, such as philosophy. This creates a serious challenge for a discipline that traditionally relies on deep, slow and careful reading and the analysis of complex, abstract texts with high conceptual density.

Secondly, from the earliest years, the student absorbs the spirit of consumerism, generated by the post-industrial society. He often not only strives to demonstrate a higher level of consumption, but also a significant dose of instrumentalism and pragmatism in his thinking and attitude towards people and life, being strongly influenced by market logic and instrumental reason. As a result of these two characteristics, young people begin to perceive the world and learning through the prism of entertainment and a playful principle. With such an attitude, one can easily expect a deep internal resistance to philosophical knowledge as an unnecessary and useless activity, because everything that is not attractive, intriguing, interactive and at the same time useful-practical is rejected as boring, archaic or useless.

Taking into account such a social transformation and the changing attitudes of the younger generation, it is important to look for ways to impregnate philosophical knowledge in the bright, figurative-kaleidoscopic field of modern visual and digital culture, as well as to implement game and interactive forms in the educational technological potential of philosophy. However, one should not forget that the role of philosophy is not serving, but elevating the spirit and actualizing the highest existential aspirations of the personality. The very immersion in the game principle and interactive activities should not reduce philosophy to a superficial entertainment, empty intellectual entertainment and undermine the academic standard and high criteria.

Potential of philosophy in Bulgarian education for the development of competencies

Philosophy in Bulgarian education was and remains one of the most significant intellectual spaces in which the thinking, linguistic culture and social maturity of young people are formed. It is not just a subject that must be passed and forgotten after the end of the school year, but a cultural and spiritual practice that develops the fundamental ability for in-depth reasoning, for asking meaningful, existential, ethical and epistemological questions, for searching for truth, and above all for substantiating one's own, autonomous position in complex moral, social and political dilemmas. It is not reduced to passive transfer and mechanical learning of ready-made philosophical fragments and knowledge, but represents an active process of discovery, critical rethinking and construction of meaning by the learner.

Philosophy in the modern educational system of Bulgaria, despite a number of difficulties and limitations, internal-contextual contradictions and external dilemmas and challenges, strives to contribute to the comprehensive development of the linguistic, cognitive, communicative and social competences of adolescents and young people, which are vital for their successful adaptation in modern society. First of all, it is related to the exercise of linguistic competences and the clarification of the meaning of the linguistic constructions used, which aims to develop and apply strict criteria for the meaningfulness of statements, distinguishing clearly formulated theses from vague or meaningless statements. Words acquire a clearly

delineated meaning only when they are specified and have become a product of consensus, which is impossible without analytical activity.

Analysis thus serves as a tool for orientation in the modern environment. The latter is quasi-linguistic; relevant direct biological stimuli no longer dominate everyday life. The modern individual navigates primarily through linguistic stimuli – from choosing whom to vote for, to deciding what to eat. The analytical tools that philosophy provides can serve to clarify and filter these linguistic stimuli and, consequently, to adaptively modify behavior. In this way, seemingly abstract philosophical problems of the academy and tradition can make a substantial contribution to the ability of young people to orient themselves in the world – by virtue of the methods through which such problems are formulated, elucidated, and presumably resolved. This is possible because the language of philosophy is, to a large extent, the language of everyday life [12. P. 89].

Philosophy should not be reduced to the mere reproduction or retelling of classical philosophical texts, the memorization of biographies, or the rote learning of definitions of philosophical concepts. Rather, it must become a spiritually productive activity through which learners actively exercise their thinking and critical capacities. Since thinking, as an inner subjective process, cannot be directly observed or measured by simple tests, it becomes objectified only through language, which makes philosophical linguistic analysis of concepts and statements absolutely essential for the formation of clear and coherent thought. In this way, philosophical discourse turns into a kind of laboratory for linguistic and logical precision, in which questions are clarified such as: how exactly a given term is used, what its limits of applicability are, and what logical consequences follow from one statement or another. Philosophy thus assists in the struggle against linguistic chaos and inaccuracy characteristic of everyday communication, and proves especially useful in today's environment of social media, where language is often emotionally charged, ambiguous, and confusing, leading to constant misunderstandings and conflicts.

Secondly, the specific role of philosophy is expressed in the fact that in its original dialogic and discursive nature it creates the necessary prerequisites for the full development of the argumentative skills of the students, especially valuable in the conditions of constantly growing organizational complexity of the Bulgarian society and the increasing dynamism and contradictions of the processes taking place in various spheres of social life. This is expressed in the ability to justify one's own position and, which is even more important for intellectual development, to change this position on the basis of rational study of the presented arguments, facts and logic. Dialogue, in its innermost Socratic sense, where different opinions and points of view collide in order to discover the truth, is the core of philosophical practice. It directs the student to defend his thesis not simply with emotionally expressive reactions, with arguments based on arbitrary personal preferences or authoritative opinion, but with logically sustained reasoning and relevant examples.

This ability to justify is key to the formation of autonomous thinking, which does not accept other people's opinions "blindly", without critical weighing and

reflection, and does not succumb to irrational manipulation. More importantly, philosophical dialogue teaches intellectual modesty and flexibility, enabling the learner to admit a logical error or weakness in the argumentative moves taken and to change his point of view when faced with a stronger, rationally sustained argument, which is a distinctive feature of the mature, critical and thinking individual. Philosophy, through dialogue, encourages openness to different perspectives and explores the boundaries of one's own knowledge, thus becoming the most effective means against dogmatism, ideological encapsulation and intellectual rigidity, which are common challenges in youth.

The third specific feature of philosophy in Bulgarian education is that, as a socially significant discipline, it develops communicative skills to an exceptional extent, which turns it into a special type of cultural technique. This “cultural technique” or “cultural dialogue” without analogue in any other academic discipline [13. P. 62] is the result of the successful integration of linguistic precision and argumentative ability in an active social context. It allows the learner to actively participate, adequately and effectively, in complex social, moral and political discussions, to understand the context in which they are conducted, and to apply abstract philosophical principles to specific life situations. Philosophy thus lays the foundations for realizing the goals of civic education in the modern Bulgarian school, contributing to the formation of social and civic competencies, where respect for other people's opinions, empathetic openness to positive interaction with others, is combined with the requirement for rational justification of one's own position. The ability for meaningful dialogue and rational debate is fundamental to the functioning of any democratic society, and philosophy prepares future citizens of Bulgaria not to be passive consumers of political slogans and media propaganda, but to become active, informed, critical and socially responsible participants in the public and civil-political life of the country.

Conclusion

The understanding of the role of philosophy within the Bulgarian educational system outlines a trajectory of a complex and ambiguous movement that characterizes attempts to implement philosophical knowledge in the space of Bulgarian education. On the one hand, it reflects the ideas and concepts common to the scientific and philosophical discourse regarding the purposeful and functional positioning of philosophy in relation to educational processes and educational practices, and on the other hand, it reveals the specificity of the national quest towards redefining this role in the conditions of the contemporary socio-cultural situation. The new role of philosophy is mostly associated with the development of the qualities and attitudes necessary for rational and critical thinking, empathetic feeling and socially responsible action in cooperation with others, with care for society, with the aim of a good life together.

There is an aspiration to keep philosophy alive, relevant to the acute problems, collisions and challenges of contemporary society and capable of solving problems of knowledge related to today's scientific and subject areas and their boundaries.

The purpose and strategic importance of philosophy in the field of Bulgarian education is thought of in terms of understanding the connections between knowledge from major areas such as natural sciences and humanities, in terms of understanding acute problems such as ethics, science and technology and in terms of orienting students in social, legal, moral and cultural realities.

References

- [1] Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books; 2004.
- [2] Trickey S, Topping KJ. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*. 2004;19(3):365–380.
- [3] Worley P. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*. 2018;5(1):76–91.
- [4] Hand M. On the distinctive educational value of philosophy. *Journal of Philosophy in Schools*. 2018;5(1):4–19.
- [5] Merleau-Ponty M. *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press; 1968.
- [6] Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum; 1970.
- [7] Gallagher S. *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Clarendon Press; 2005.
- [8] MacIntyre A. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. London: Duckworth; 2009.
- [9] Mitrentseva M. *Philosophy of Change. Philosophical Disciplines in School after 1991*. Varna: LiterNet; 2015. Available from: <https://litenet.bg/publish30/maia-mitrenceva/filosofia/content.htm> (accessed: 01.07.2025).
- [10] Gerdjikov S. *Methodology of Philosophy Teaching*. Ekstrem; 2019. (In Bulgarian).
- [11] Vardzhiyska E. *The Research Community. Philosophical and Didactic Transformations of a Concept from American Pragmatism in Contemporary German Philosophy (Karl-Otto Appel, Jürgen Habermas) and Didactics of Philosophy*: dissertation abstract; 2014. (In Bulgarian).
- [12] Elchinov D, Nikolova N. Functions of Philosophy in Secondary Education in Bulgaria. *Philosophy*. 2017;26(1):86–99.
- [13] Karageorgieva A. Philosophy for Children and Socratic Dialog. *Philosophy*. 2005;6:56–62.

About the author:

Lavrentsova Elena – PhD in Philosophy, Associate Professor, Vice-Dean for Research and International Cooperation, Faculty of Education, Trakia University, 9 Armejska St., Stara Zagora, 6000, Bulgaria. ORCID: 0000-0002-4920-275X. E-mail: elena.lavrentsova@trakia-uni.bg

Сведения об авторе:

Лавренцова Елена – кандидат философских наук, доцент, заместитель декана по научной работе и международному сотрудничеству, Педагогический факультет, Тракийский университет, Республика Болгария, 6000, Старая Загора, ул. Армейска, д. 9. ORCID: 0000-0002-4920-275X. E-mail: elena.lavrentsova@trakia-uni.bg



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-978-993>


EDN: IBQTYD

Научная статья / Research Article

Классические и инновационные методы преподавания философии

Л.В. Баева  

Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, Астрахань, Россия

 baevaludmila@mail.ru

Аннотация. Выбор и разработка методов и форм обучения философии имеет решающее значение в условиях трансформации системы образования, динамики поколенческих изменений в восприятии информации. В этих условиях актуализируются интерактивные, проектные, творческие формы работы с аудиторией. Целью работы является презентация опыта преподавания философии, сочетающего классические и инновационные, в том числе авторские подходы, связанные с работой в студенческих командах (группах), применение формата TED в лекционных потоках, обучения навыкам работы с философскими текстами с применением методики «свободного письма» («free-writing») и др. На фоне разнообразных источников информации в современном мире фокус гуманитарного и философского образования трансформируется от передачи готового знания к его совместному поиску и освоению через активные формы взаимодействия педагогов с обучающимися, обучение навыку работы с текстом. Для современной интерактивной модели обучения с учетом особенностей современного поколения молодежи наиболее эффективными выступают формы обучения, предполагающие «вертикальный» и «горизонтальный» диалог, коммуникацию в командах (группах), интеллектуальные эвристические игровые практики. Представлены теоретические основания диалогового, интерактивного обучения философии, на основе принципов лидерства, «равный обучает равного», продемонстрированы примеры практически апробированных методик, показавших свою эффективность.

Ключевые слова: обучающий диалог, эвристические методы, метод свободного письма, командная работа, проектное обучение философии

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 01.06.2025

Статья принята к публикации 08.09.2025

© Баева Л.В., 2025




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

Для цитирования: Баева Л.В. Классические и инновационные методы преподавания философии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 978–993. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-978-993>

Classical and Innovative Methods of Teaching Philosophy

Liudmila V. Baeva  

Astrakhan Tatischev State University, Astrakhan, Russia

 baevaludmila@mail.ru

Abstract. The choice and development of methods and forms of teaching philosophy is crucial in the context of the transformation of the education system, the dynamics of generational changes in the perception of information. In these conditions, interactive, project-based, and creative forms of working with the audience are becoming more relevant. The purpose of the work is to present the experience of teaching philosophy, combining classical and innovative, including the author’s approaches related to working in student teams (groups), the use of the TED format in lecture streams, teaching skills of working with philosophical texts using the methodology of “free-writing”, etc. Against the background of diverse sources of information in the modern world, the focus of humanitarian and philosophical education is transformed from the transfer of ready-made knowledge to its joint search and development through active forms of interaction between teachers and students, teaching the skill of working with text. For the modern interactive learning model, taking into account the peculiarities of the modern generation of youth, the most effective forms of learning are those involving “vertical” and “horizontal” dialogue, communication in teams (groups), and intellectual heuristic game practices. The article presents the theoretical foundations of dialogical, interactive philosophy teaching, based on the principles of leadership, “equal teaches equal”, and demonstrates examples of practically proven methods that have shown their effectiveness.

Keywords: educational dialogue, heuristic methods, free-writing method, teamwork, project-based teaching of philosophy

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 01.06.2025

The article was accepted on 08.09.2025

For citation: Baeva LV. Classical and Innovative Methods of Teaching Philosophy. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):978–993. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-978-993>

Введение

Обучение философии в России – это важная составная часть высшего образования, которая имеет исторически сложившиеся основания и глубокие теоретические цели и задачи. Эти цели и задачи обусловлены прежде всего необходимостью формирования системного научного мировоззрения и развития логического мышления, а также приобщению к нравственной и гуманистической традиции через знакомство с ее лучшими образцами.

Философия всегда была единственной из дисциплин высшего образования, интегрирующей естественно-научное и гуманитарное знание, включая и постановку личностных смысло-жизненных, ценностных проблем. Подобный синтез невозможен в рамках «Современных концепций естествознания», курса «Общей психологии» или иных дисциплин, несмотря на их широкую тематическую направленность. Именно через философию наиболее эффективно и успешно может быть реализован индивидуальный подход к личности на фоне развития знаний о наиболее общих основах мироздания.

Курс философии в университетах может иметь свои традиции и особенности, в одних вариантах он в большей степени углублен в историю философских учений и раскрытие смысло-жизненных проблем осуществляется через примеры этих теорий и концепций. В других вариантах курс философии выстраивается вокруг философских проблем, обсуждение которых включает примеры из истории философии. Оба подхода имеют свои неоспоримые достоинства и могут успешно сочетаться.

Обращение к вопросам преподавания философии – важная тема для современного этапа развития высшего образования, когда возникает значительное число отдельных новых областей знания, которые требуют обязательного включения в образовательные программы и требуется пересмотр всего контура дисциплин, необходимых для обучения. На фоне развития нейросетей, ИИ обращение к истории интеллектуальной мысли или принципам системного мышления для выстраивания аргументированного текста может показаться уже излишним. В чем же значимость философии для системы образования и для отдельной личности? Должна ли она оставаться традиционной по своему содержанию и формам передачи знания или перестроится в условиях современных вызовов и задач общества?

Круг вопросов достаточно широк, и мы остановимся на некоторых из них, осознавая, что это потребует значительного числа примеров и аргументов. Следует отметить, что в качестве таковых выступит опыт преподавания курса философии в университете, который сложился не только как индивидуальный, но и как коллективный опыт кафедры философии в АГУ им. В.Н. Татищева. На протяжении ряда лет в нашем университете проходила реализация эксперимента по обучению философии на основе принципа «командной работы» студентов. Этот эксперимент подробно изложен в методическом пособии, где представлены разработанные методики¹. Вместе с тем мы видим сегодня значимой возможность поделиться этим опытом с широкой читательской аудиторией в связи с ростом актуализации вопросов философского образования и развития подходов к обучению философии в условиях нового технологического перехода.

¹ Баева Л.В., Глазков А.П., Востриков И.В., Подвойский Л.Я., Сколота З.Н. Инновационные практики обучения: преподавание философии в больших потоках: учебно-методическое пособие для преподавателей / под науч. ред. Л.В. Баевой. Астрахань : Астраханский университет, 2017.

В современном цифровой социуме источников информации становится все больше, однако их когнитивная и смысловая ценность далеко не одинакова. Системно полученные знания в рамках высшего образования качественно отличаются от разрозненных данных, мозаично полученных в интернет-среде и имеющих разную степень достоверности. Преподавание философии в системе высшего образования является важнейшим звеном формирования не только качества знаний современного специалиста, но и основой для формирования рационального мировоззрения личности, способной критически и самостоятельно мыслить, осуществлять не только поиск информации, но ее обоснованный выбор, умение работать с текстом.

Современный цифровой мир и особенности восприятия информации молодежной аудиторией, поколением «цифровых аборигенов» требуют гибкой настройки форм, методов и средств обучения для того, чтобы полученные знания эффективно и продуктивно дополнялись навыками. Преподавание философии, несмотря на ее сугубо теоретический характер, сегодня требует учета интерактивных современных методов, без применения которых ее ценность может остаться лишь гипотетической. Нашей целью является характеристика современных методов обучения философии (применимых и для комплекса иных гуманитарных дисциплин), направленных на формирование не только знания предмета изучения, но и навыков коммуникации и групповой (командной) работы, что является актуальным в условиях растущей индивидуализации и автономности субъекта. Важным условием процесса обучения является достижение высокого качества учебного процесса и его тиражирование, так, чтобы студенты, независимо от того, к какому педагогу они попали на курс, получили лучший образец преподавания. Это достаточно не просто осуществить, в связи с чем возникает искушение замены преподавателей видеокурсом какого-либо ведущего специалиста. Однако, как показала практика, ни один видеокурс не оказывает того воспитательного и эмоционального эффекта, как личное общение с аудиторией, благодаря которому знания осваиваются студентами и формируется их личность. Для решения задачи по построению единого качественного и доступного для понимания учебного курса по философии в рамках эксперимента, который начался в Астраханском государственном университете еще в 2014 году, была разработана система обучения студентов в больших потоках командой преподавателей, которые при этом и сами работали в единой команде. Предполагаем, что этот пример, в какой-то степени был исключительным из сложившихся в высшей школе правил и классических традиций преподавания, тем более что команда педагогов получила при этом возможность широкого творчества в области методик обучения, которые разрабатывались на основе авторских идей и багажа накопленных методических знаний каждого из участников (в состав команды преподавателей входили профессор Л.В. Баева (руководитель проекта), профессор А.П. Глазков, доценты И.В. Востриков, Л.Я. Подвойский, З.Н. Сколота и группа ассистентов). Этому эксперименту сегодня уже более 10 лет, однако он оказал влияние на многих его участников и продолжает в

определенной мере реализацию в деятельности тех сотрудников кафедры, которые преподают в университете сегодня, хотя экспериментальный этап уже давно позади. Спустя годы важно систематизировать и обобщить комплекс разработанных методик преподавания философии, что позволит дать его оценку, поделиться полученным опытом и наиболее эффективными формами обучения.

Преподавание философии, согласно требованиям Федерального стандарта для высшего образования, нацелено на изучение основ философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения. Важнейшей задачей, которая относится к широкому блоку дисциплин, в том числе и к философии, является обучение студентов навыкам работы в командах, коммуникации и лидерству. Как отмечал П. Друкер, лидерство – это способность формировать личность, выходя за обычные, ограничивающие ее рамки [1]. Необходимой составляющей обучения философии является развитие у студентов способностей к системному мышлению и аргументации, а также формирование навыков критического и творческого мышления. Именно этот круг задач и стал общей рамкой для изучения философии (как и везде в высшей школе), но что касается форм проводимых лекций и семинаров – то они были разработаны подобно сценариям, каждый со своей сюжетной линией, исполнителями, смысловыми и визуальными составляющими.

Лекция как событие

Особенностью представляемого подхода в преподавании философии стало сочетание классических и инновационных методов и форм работы, прежде всего, связанных с организацией командной работы. Это касалось как студентов, работающих на семинарах в группах, так и преподавателей, которые создавали единый лекционный комплекс из нескольких модулей и проводили занятия совместно в формате TED-X (TED – technology, entertainment, design), который используется в учебных заведениях на конференциях и публичных лекциях². Все занятия по философии были организованы как единый процесс, который реализовывался по учебным модулям длительностью в один семестр. Главными принципами в нем были обучение в больших лекционных потоках, интерактивность, диалогичность, работа в командах (группах), обучение навыкам работы с текстами и создания групповых проектов. Студенты различных факультетов обучались в больших лекционных потоках от 250 до 350 человек, и получали не только знания в области философии, но и навыки коммуникации, творчества, проектирования. Команда из преподавателей-философов осуществляла проект в течение нескольких лет, с годами формы занятий менялись, но многие из принципов сохранены и применяются сегодня.

² Anderson C. TED Talks: The official TED guide to public speaking: tips and tricks for giving unforgettable speeches and presentations. Hachette UK, 2016.

Большую роль в проведении лекций играла организация занятий, которая строилась на основе принципов визуализации, интерактивности, диалога с аудиторией. С позиции когнитивной психологии, восприятие информации наиболее продуктивно, если используются как слуховые, так и визуальные источники ее получения [2], поэтому все лекции выстраивались с позиции содержания и визуального представления.

Сценарий лекции готовился группой преподавателей и включал вводную часть (как правило музыкальную тему, связанную с содержанием лекции, презентацию с изображениями произведений искусства и значимых артефактов той или иной эпохи и тематики), основную содержательную часть в форме изложения материала группой лекторов, интерактивный блок в виде рефлексии и заключительный эвристический этап с постановкой проблемного задания. Основная часть лекции состояла из тематических блоков (модулей) по 10–15 минут, за которые отвечал один из лекторов. Все преподаватели (как правило, 3–5 человек) в течении всей лекции находились на сцене, сидя в креслах с микрофонами, имея возможность участия в возникающих дискуссионных вопросах. Лекторы сменяли друг друга, и это помогало не терять фокус внимания студентов, постоянно переключать его, не давая возможности заскучать или отвлечься. Лекции в формате TED-X предполагают наличие неформальных приемов передачи серьезной информации: использование юмора, эмоциональное обращение и личного опыта, форма увлекательного рассказа, обилие примеров, общение с аудиторией. Некоторые лекции имели форму сценарных постановок с элементами театрализации, тогда преподаватели находились в диалоге друг с другом (например, лекция об эллинистических школах, в которой тему «Что есть Благо?» раскрывали лекторы-«представители» стоицизма, эпикуреизма, киников, неоплатоников).

Наиболее трудные понятия и концепции помогал легче усваивать метод визуализации. Все главные положения лекций сопровождалось не только презентацией в едином стиле, но и музыкальными и видеофрагментами о жизни философов, изображениями картин, медиафайлами, помогающими «оживить» лекционный материал, сделать его интересным и доступным всем. В интерактивной части лекции студентам предлагалось самим изобразить новую информацию в виде схемы на ватмане или маркерной доске, поделиться пониманием важных понятий «своими словами». В организации занятий были использованы подходы современных психолингвистов, теоретиков медиакультуры, подчеркивающих высокую роль визуальных методов получения информации, элементов игрофикации и коллективного обсуждения [3; 4].

Бесценная роль диалога в преподавании философии

Философия предполагает работу со сложившимися традиционными методами и принципами, важнейшими среди которых являются майевтика (диалогичность, рождение истины в споре), критичность, плюрализм, формирующих самостоятельное, творческое, доказательное, открытое к инновациям

мышление. Коммуникация и диалогичность важны не только как возможность выстраивания социальных отношений и обмен опытом, но и как необходимый этап саморазвития индивида, пробуждающий смысло-жизненные искания, вдохновляя творческий потенциал. В данном случае *обучающий диалог* рассматривается нами как речевое взаимодействие с заинтересованным, осознанным обменом знаниями, переживаниями, опытом, которому сопутствуют внимание и уважение к мнению Другого.

Роль диалога для процесса познания и обучения традиционно виделась как определяющая и была исследована многими классиками и современниками. Диалог в классической традиции оценивался как способ получения истинного знания через столкновение противоположных позиций оппонентов (Сократ, Платон, киники и т.д.), как форма общения с Абсолютом («Исповедь» Августина Аврелия), в неклассической традиции – как языковая игра (Л. Витгенштейн), как трансценденции к Другому и экзистенциальный опыт принятия его значимости (В. Франкл, И. Ялом), как «встреча сознаний», ведущая к «многоголосью бытия» (М. Бахтин) [5]. Выдающийся отечественный психолог С. Выготский подчеркивал, что диалог как коллективный продукт мышления способствует формированию навыка мыслить индивидуально [6].

Опираясь на эти традиции, мы рассматриваем «диалог как акт взаимодействия, реализующий гуманистическую, эвристическую, мотивационную, социокультурную, мировоззренческую, креативную, терапевтическую, экзистенциальную функции, создавая атмосферу доверия, сближения людей, даже при осознании их различий, вовлечения в проблему, содействия в ее осмыслении и создании нового для себя мнения, идеи, знания и т.д. Диалог (как с педагогом, так и между обучающимися) не является в образовании самоцелью, но он так или иначе сопровождает обучение, ориентированное на развитие личности и формирование навыков самостоятельного критического и логического мышления» [7. С. 455].

Диалог имеет различные уровни: от установления наиболее простой формы эмоциональной связи его участников (фатический диалог), до выстраивания духовного единства между субъектами (межличностный, экзистенциальный диалог) [8]. В процессе обучения преобладающей формой является информационный диалог, который направлен на формирование представлений и знаний и, казалось бы, лишен эмоциональной, личностной окрашенности. Однако особенностью философского знания является обращенность к внутреннему миру человека, которая не исключает межличностное общение и эмоциональность передачи информации, но, напротив, усиливает ее восприятие. Межличностное диалогическое общение, применяемое в рамках занятий по философии, имеет задачей переход от обсуждения информации и сведений, внешних для человека, к выходу к экзистенциальным темам, оказывающим влияние на смысло-жизненные траектории и ценностные ориентиры воспринимающего субъекта.

В рамках обучения философии продуктивными являются как «вертикальный» (от педагога к обучающемуся), так и «горизонтальный» диалог (на равных между студентами). Для осуществления «горизонтального» обучающего диалога с педагогом эффективными формами работы могут быть учебная дискуссия, учебная беседа, интерактивная лекция с вовлечением аудитории в диалог по отдельным вопросам темы. В этом случае преподаватель-философ, в отличие от преподавателей по другим дисциплинам, может опираться не только на остаточные знания по пройденным темам или общий кругозор личности, но и на личный опыт и точку зрения обучающегося. Философия в отличие от дисциплинарной науки обращена к системе ценностей человека, его смысло-жизненным позициям, поэтому учет этого мировоззренческого источника знаний также важен для педагога, как и опора на полученные в рамках предмета знания из внешних источников. В то же время философия, как и другие виды теоретического знания, должна опираться на доказательства, логику и соотноситься с существующими знаниями о мире. Поэтому роль преподавателя в рамках такого диалога – провести его не на бытовом уровне обмена своими «точками зрения» на ту или иную проблему, но и способствовать поиску обоснованных, аргументированных суждений, умению логично выстраивать свою позицию и воспринимать позицию других.

В отличие от «вертикального» диалога с педагогом, в философии важен и тип «горизонтальный» диалог, беседа с равными, которая помогает сформировать навыки публичного выступления, работы в команде, лидерские качества. Наибольшие результаты, как показывает практика, дает сочетание работы в командах и принципа обучения «равных равными». Принцип «равный обучает равного» исходит из того, что студенты без преград в возрасте и восприимчивости, с высокой мотивацией от своей социальной группы быстрее усваивают материал [9]. Как показывает практика, студенты, обсуждая друг с другом сложные вопросы, легче их понимают и усваивают. «Горизонтальный» диалог между студентами способствует вовлеченности каждого члена группы, дает сопричастность к теме обсуждения и возможность открыто высказать свою точку зрения. При этом преподаватель выполняет важную роль по корректировке направления обсуждения и сохранению его фокуса. Такие методы способствуют появлению среди студентов-лидеров, которые обладают знаниями, навыками коммуникации и убеждения, организации других, способностью брать на себя ответственность. В роли лидера при этом может оказаться каждый, поскольку формы организации семинаров и лекций предполагают образование различных типов команд, как учебных, так и творческих.

Творческая атмосфера для продуктивного и заинтересованного обучающего диалога задавалась содержанием самих философских тем. Интерпретация смысло-жизненных проблем, анализ глобальных вызовов современности, которые не могли быть скучными или формальными. Семинарские занятия выстраивались «нелинейно», первыми были наиболее значимые в этом

возрасте темы из философской антропологии «Смысл любви», «Смысл жизни», «Смерть и ее значение для человека», «Свобода и несвобода», «Насилие и сопротивление злу», «Справедливость и общее Благо», «Естественный и искусственный интеллект», «Свобода человека в информационную эпоху» и др. Эти темы своими корнями уходят в изучение философских текстов, предложенных к темам (наиболее сложные или объемные были заранее подготовлены и адаптированы для анализа преподавателями). На всех семинарах преподаватели использовали принципы командной работы: все задания студенты выполняли, разбившись на группы по 5–10 человек. Внутри группы, как правило, был лидер, который и помогал остальным освоить сложный материал и готовил к публичному ответу. Для групповых методик ответа использовались различные сценарии: деление на специалистов и экспертов, теоретиков и практиков, интервьюеров и респондентов, а также представителей различных философских направлений и учений для обсуждения единой проблемы (утилитаризм и деонтологический подход в обсуждении этической проблемы, представители марксизма, психоанализа, экзистенциализма, постмодернизма – в анализе антропологических проблем и т.д.)

Приведем ряд примеров методов и форм обучения с использованием принципов обучающего диалога и работы в командах. На семинарских занятиях студенты разделяются на небольшие группы по 5–7 человек, в которых может назначаться или выбираться лидер (иногда он может меняться). Студенты в рамках семинара проводят предварительную подготовку к ответу на вопросы преподавателя в команде. Затем преподаватель дает возможность каждой команде представить ответ на свой вопрос. Ответы могут строиться по различным моделям (ответ одного из представителей команд по выбору преподавателя, либо ответ «по цепочке» каждого члена команды и др.) При этом каждый раз эффективно использовать различные сценарии: деление групп на специалистов и экспертов, теоретиков и практиков, интервьюеров и респондентов, а также представителей различных философских направлений и учений для обсуждения единой проблемы (утилитаризм и деонтологический подход в обсуждении этической проблемы, представители марксизма, психоанализа, экзистенциализма, постмодернизма – в анализе антропологических проблем и т.д.)

Метод работы на основе экспертных групп на занятиях по философии был представлен в работах Г.В. Сориной, и его элементы получили применение и в нашей работе [10]. Этот метод дает хорошие результаты при учете наличия сильных студентов в каждой из групп, которые помогают другим на основе принципа «равный обучает равного» остальным освоить сложный материал и подготовиться к публичному ответу.

Эвристический методологический педагогический подход является одним из самых популярных при преподавании в школах и вузах, он показывает свою эффективность и для философии. Традицию его использования связывают с именем Сократа, который диалектической беседой направлял процесс

раскрытия той или иной проблемы философского характера. Диалектическая беседа способствовала разрушению иллюзии самоуверенного знания, которое оперирует усвоенными стереотипами, и выводила на глубины сущностного понимания проблемы. На основе эвристического подхода семинар выстраивается как конструктивный целенаправленный спор между представителями команд с использованием наводящих вопросов преподавателя. В итоге студент сам приходит к определенному ответу (или осознанию глубины понимания проблемы). Такая методика развивает мышление, творческий поиск, умение вести спор, переводить его в конструктивное русло, слушать аргументы и самому выдвигать доводы, подкрепляя их примером. Преимущество этого метода заключается в развитии самостоятельности при усвоении знания, позволяющее лучше закрепить, запомнить и усвоить учебный материал, в развитии творческого потенциала личности, что совпадает с целью преподавания философии, где использование творчества позволяет в какой-то степени решать проблему вовлечения студентов в освоение учебного материала.

Эвристический подход может рассматриваться как один из основных при преподавании философии как в малых группах, так и во время лекции с большим потоком слушателей. Этот подход в наибольшей степени позволяет решить сверхзадачу занятий по философии – научить философствовать, самостоятельно и критически мыслить, рассуждать логически и аргументированно, защищать свою точку зрения в рамках и по правилам научной дискуссии. Эвристические методы, которые можно разрабатывать в рамках этого подхода, удобно применять тогда, когда проблема имеет четко выраженную дискуссионную направленность, имеет нравственное и духовное измерение. Собственно, философия и представляет собой такую область знания, которая исследует проблемы, имеющие предельный, неоднозначный характер, решение которых требует глубокой проработки и осознания. Обучение философии с использованием диалогических и эвристических подходов является ценным условием качественного обучения, основанного на принципах гуманизма, уважения к каждой личности. Эти подходы призваны сделать процесс обучения личностно значимым, неформальным, сформировать культуру личностного общения и интеллектуального творчества, саморазвития индивида.

Приведем примеры успешно зарекомендовавших себя дискуссионных и эвристических методик для семинаров по философии. Особенностью методики «Дискуссионный клуб» является участие студентов в дискуссии, в которой ставится проблема с потенциально альтернативными ответами: или / или. Студенты получают от преподавателя задание обосновать либо опровергнуть какое-либо философское суждение или тезис, подготовка к ответу занимает 10 минут. Затем лидер команды (либо несколько членов) представляют свою позицию и логически обоснованное возражение. Эта форма обсуждения применяется после изучения какой-либо проблемы и направлена на развитие критического мышления, способности к аргументации своей позиции. Например, по теме для обсуждения «Любовь и эгоизм» команды представляют

аргументы того, что любое проявление любви, по сути, есть эгоизм, а другая, обосновывает, что истинная любовь есть жертвенная любовь, не требующая ничего взамен. В ходе обсуждения приводятся примеры жертвенной любви из жизни выдающихся людей (искусства, науки, политики), дискуссия носит мировоззренческий характер, а, следовательно, здесь нет тех «кто не прав», здесь каждый высказывает свою точку зрения и учится аргументации. Дискуссию важно направлять, давая возможность участникам не повторяться, искать новые аргументы, четко формулировать мнение, слушать других.

Для обсуждения вопросов, в которых могут быть многоальтернативные позиции и исследовательский потенциал, подходит форма занятия «Философская эвристическая беседа». Студенты также разделяются на команды и получают задание для обоснования своей позиции по обсуждаемой проблеме (с которой они уже знакомы по лекции или подготовительным заданиям к семинару). Например, проблемы свободы воли, теодицеи, свободы и ее границ, цензуры и ее границ, родительского контроля и прав ребенка и др. Обсуждение показывает неоднозначность ответов, наличие многих граней проблемы и позволяет студентам не просто высказать позицию, но и постараться ее логически защитить и дать оценку позиции оппонентов. Дискуссию важно направлять, давая возможность участникам не повторяться, искать новые аргументы, четко формулировать мнение, слушать других. Этот метод позволяет развивать критическое мышление, реализовать вовлечение всех студентов в дискуссию, формировать навыки лидерства, командной работы, решения неоднозначных проблем.

Форма занятия «Согласен / не согласен» имеет задачей показать, что каждое утверждение имеет как минимум две стороны. Студенты в командах (или индивидуально) получают задание аргументировать свое отношение к какому-либо философскому утверждению в форме «я согласен, потому что...», либо «я не согласен, потому что...». Примеры тезисов для обсуждения: «Человек – трагическое животное» (А. Шопенгауэр), «Люди ни во что не верят столь твердо, как в то, о чем они меньше всего знают» (М. Монтень), «Если принимать людей такими, какие они есть, мы сделаем их хуже» (В. Франкл), «Сострадание есть главнейший и, может быть, единственный закон бытия всего человечества» (Ф. Достоевский), «Красота спасет мир» (Ф. Достоевский), «Без любви жить легче. Но без нее нет смысла» (Л. Толстой) и др. В итоге дискуссии проводится общая рефлексия с обсуждением ответов.

Методом более глубокого знакомства с философскими идеями тех или иных мыслителей является «Дискуссия с философом». Студенты разделяются на команды, каждая из которых представляет позицию определенного философа по поводу той или иной проблемы. Например, проблема счастья, как ее понимали Эпиктет, Диоген, Эпикур; проблема философии языка с позиции Ф. Соссюра, Л. Витгенштейна, Ж-Ф. Лиотара и др. Эта форма дискуссии

может быть подготовлена как домашнее задание, может иметь сценарный вид с инсценировкой выступлений философов, проводиться в форме интервью и т.д. Такая дискуссия позволяет глубже понять и осмыслить философские учения и увидеть их значение для современного человека.

Работа с философскими текстами

Особое внимание на занятиях по философии уделяется изучению текстов философских произведений и философскому анализу произведений искусства (живописи, литературы, музыки, кино). Разнообразные методы работы с философскими текстами подробно исследованы и описаны в учебной³ и научной литературе [11–13]. В нашем проекте получил применение целый ряд из них: от конспектирования и комментирования трактатов до изложения собственных мыслей и идей, связанных с их изучением (написание эссе, метод комментариев, составление маршрута и логического плана текста, разделения произведения на содержательные блоки и их графическая визуализация, подготовка проблемных вопросов и др.) Но прежде, чем студенты смогут анализировать произведения философов, необходимо сформировать навык изложения мыслей, фокусировки на определенной теме. Для этого можно применять метод «свободного письма» (free-writing), раскрепощающее мышление письменное изложение своих мыслей как произвольных, так и по заданной теме. Метод свободного письма позволяет преодолеть внутренние барьеры в изложении своих мыслей и обсуждении их с группой. Обучающемуся предлагается в течение определенного времени (например, в течение 5 минут в начале занятия) записывать, не останавливаясь и не обращая внимания на правила грамматики и орфографии, любые свои мысли. Это помогает сосредоточиться, преодолеть «боязнь чистого листа», развивает умение создания самостоятельного текста, что особенно важно в условиях подмены авторских текстов искусственно созданными или заимствованными. Преподаватель может при этом и предлагать определенную тему или изображение (например, картины В. Верещагина «Апофеоз войны», М. Шагала «Прогулка», музыкальные фрагменты: видеоклип «Песнь Земли» М. Джексона, «Сансара» Басты и др.). После того, как закончится отведенное время, студентам предлагается по желанию зачитать свои работы. В наиболее развитой форме «свободное письмо» может перерасти в ведение философского дневника, как еще одну форму работы студентов по созданию текстов, которая проводится ими самостоятельно как домашнее задание с целью осмысления тех или иных ситуаций, мыслей, вынесенных уроков из жизненных проблем.

От развития навыка рефлексии и изложения своих размышлений происходит переход к изучению оригинальных философских произведений. В этом

³ *Короткина И.Б.* Академическое письмо: учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования. Saarbrücken : LAP-Lambert Academic Publishing, GmbH & Co.KG, 2011; *Кузнецов В.Ю.* Философия философии. Тексты философии : учебное пособие для вузов. М. : Академический Проект, 2012 и др.

случае может быть применен метод «Эпистолярная тетрадь». Он предполагает работу студентов в парах или группах и помогает научиться анализировать сложные тексты, работая друг с другом, применяя навыки критического мышления. В конце упражнения рекомендуется командная рефлексия изученного текста, а также вскрытие проблемных моментов в материале. По изучаемым текстам (либо их адаптированным фрагментам) студентам дается задание заполнить таблицу из блоков: 1. Основная идея; 2. Что мне понравилось и почему; 3. Что мне не понравилось и почему; 4. Что мне было не ясно; 5. Что меня заинтересовало. Затем студенты обмениваются записями и составляют вторую колонку с мыслями или комментариями к каждому ответу в форме «дружеской переписки». После этого они возвращают записи и знакомятся с реакцией друг друга. Этот метод позволяет разобраться в сложных понятиях и глубже понять замысел автора произведения. Примерами произведений для изучения могут быть фрагменты работ Вл. Соловьева «Смысл любви», Ф. Достоевского «Легенда о Великом инквизиторе», С. Франка «Смысл жизни», Э. Фромма «Иметь или быть», А. Камю «Миф о Сизифе. Эссе об абсурде», М. Хайдеггера «Письмо о гуманизме», Н. Бострома «Искусственный интеллект», У. Эко «Пять эссе на тему этики» и др.

Традиционной формой изложения собственных суждений является эссе, которое на занятиях по философии может быть обращено к изучению философского произведения, идей конкретного философа, направления либо современной проблемы. Эссе как метод индивидуальной (реже групповой) работы может быть применен как вариант домашнего или аудиторного задания. После завершения такой работы эффективно дать возможность студентам зачитать свои тексты либо их фрагменты. Этот метод может применяться и в работе со студентами, имеющими затруднения в устной речи, и с иностранными студентами, для преодоления зависимости от штампов мышления, заимствования чужих мыслей и выводов.

В современном образовании широко применяются проектные методики, нацеленные на создание нового продукта (как технологического, так и информационного) по заданным параметрам и в установленные сроки [14]. Проекты в гуманитарных науках направлены на получение новых исследовательских результатов, медиапродуктов, информационного контента и др. В качестве примеров применения проектных методов работы по философии можно привести задание для подготовки группового или индивидуального проекта «Философия вокруг нас». Его цель заключается в экспликации философских суждений, идей, тезисов в пространстве современной жизни и культуры. Студенты получают задание выбрать философское изречение или идею (указав ее источник) и подобрать к ней наиболее близкие по смыслу и духу примеры из окружающей жизни. Проект представляется в форме презентации (либо видео) с оригинальными авторскими фото и их пояснением. На подготовку такого задания дается не менее 2 недель, поскольку оно требует длительной

подготовки материалов. Другим примером проектной работы может быть подготовка проекта «Интеллектуально-философское наследие моего края». Этот тип работы связан с поисковой работой по истории философии региона, актуализацией духовных, идейных истоков современных проявлений культуры в контексте философской регионалистики. Проект представляется в формате презентации с отражением этапов и персоналий, связанных с интеллектуально-философской традицией и региональной историей. Проектные методы позволяют наиболее сформировать навыки самостоятельной, творческой и исследовательской деятельности у обучающихся. В ряде случаев студенты обращаются в региональные архивы, знакомятся с источниками, получают опыт архивно-документальной работы, знакомства с биографическим методом и интерпретацией исторических документов. Презентация проектов проводится на отдельных семинарских занятиях, которые становятся одной из форм подведения итогов и демонстрации навыков работы в командах.

Заключение

Обучение философии с использованием диалогических, эвристических, интерактивных методов, элементов командно-групповой и проектной работы является ценным условием качественного обучения, основанного на принципах гуманизма, уважения к каждой личности. Философия, как никакая другая дисциплина, позволяет применить широкий комплекс методов и подходов для обучения навыкам логического, системного, критического мышления, а также развития духовно-нравственного потенциала, рефлексии, смысло-жизненных поисков. Эти подходы призваны сделать процесс обучения личностно значимым, неформальным, сформировать культуру межличностного общения и интеллектуального творчества, стать источником саморазвития индивида. Эти методы обучения важно сохранить в условиях цифровой трансформации высшей школы, перехода к получению знаний посредством онлайн-платформ, видео-лекций, форсированной «атомизации» процесса обучения и др. Современные технологии расширяют возможности усвоения знания, повышают его доступность, но не могут заменить межличностный диалог, пробуждающий волю к смыслу, поиску знаний и истины. Сочетание классических методов обучения философии и современных форм обучения призваны сделать процесс обучения активным освоением лучших интеллектуальных традиций и формой современного саморазвития личности.

Список литературы

- [1] Друкер Питер Ф. Рынок: как выйти в лидеры: практика и принципы. М. : Book chamber intern., 1992.
- [2] Solso R.L., MacLin M.K., MacLin O.H. Cognitive psychology. Allyn & Bacon, 2005.
- [3] Барышкин А.Г., Резник Н.А. Основные параметры визуализации учебной информации // Компьютерные инструменты в образовании. 2005. № 3. С. 38–44.
- [4] Труфанова О.В. Роль игровых методов в преподавании философских дисциплин и формировании способности мыслить // Гуманитарные научные исследования. 2012.

- № 6. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1318> (дата обращения: 05.05.2025).
- [5] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. М. : Художественная литература, 1972. EDN: VQMVAT
- [6] Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, 1956.
- [7] Баева Л.В. Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2022. Т. 26. № 2. С. 43–453. DOI: 10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453 EDN: QTXLKN
- [8] Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.
- [9] Mazur E. *Peer instruction: A user's manual*. Harlow : Pearson Education, 2013.
- [10] Сорина Г.В. Методология экспертной работы (в контексте современных образовательных коммуникаций) // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 52–62. EDN: SCZXQZ
- [11] Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 1 / ред. кол. : М.А. Гусаковский; БГУ Центр проблем развития образования. Минск : Пропелеи, 2003.
- [12] Роботова А.С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–54. EDN: OICAJB
- [13] Goldstein J. *Public Speaking: A Meta-Communicative Approach*. Routledge, 2017.
- [14] Хайрулина Э.Р. Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности // Педагогика. 2007. № 9. С. 72–75. EDN: NBYDPX

References

- [1] Drucker PF. *The market: how to become a leader: Practice and principles*. Moscow: Book chamber intern.; 1992. (In Russian).
- [2] Solso RL, MacLin MK, MacLin OH. *Cognitive psychology*. Allyn & Bacon; 2005.
- [3] Baryshkin AG, Reznik NA. Basic parameters of visualization of educational information. *Computer tools in education*. 2005;(3):38–44. (In Russian).
- [4] Trufanova OV. The role of game methods in teaching philosophical disciplines and the formation of the ability to think. *Humanitarian scientific research*. 2012;(6). Available from: <http://human.snauka.ru/2012/06/1318> (accessed: 05.05.2025). (In Russian).
- [5] Bakhtin MM. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ed. 3. Moscow: Fiction publ.; 1972. (In Russian). EDN: VQMVAT
- [6] Vygotsky LS. Thinking and speech. In: *Selected psychological studies*. Moscow: APN RSFSR; 1956. (In Russian).
- [7] Baeva LV. Digital dialogue in education: cognitive, social, existential features and risks. *RUDN Journal of Philosophy*. 2022;26(2):439–453. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453 EDN: QTXLKN
- [8] Jakobson R. *Linguistics and poetics. Structuralism: "pros" and "cons"*. Moscow: Progress; 1975. P. 193–230. (In Russian).
- [9] Mazur E. *Peer instruction: A user's manual*. Harlow: Pearson Education; 2013.
- [10] Sorina GV. Methodology of expert work (in the context of modern educational communications). *Values and meanings*. 2014;(2):52–62. (In Russian). EDN: SCZXQZ
- [11] *Work with text. The series "Modern technologies of university education". Issue 1*. Gusakovskiy MA, BSU Center for Educational Development Problems. editors. Minsk: Propelei publ.; 2003. (In Russian).

- [12] Robotova AS. Is it necessary to teach academic work and academic writing? *Higher education in Russia*. 2011;(10):47–54. (In Russian). EDN: OICAJB
- [13] Goldstein J. *Public Speaking: A Meta-Communicative Approach*. Routledge; 2017.
- [14] Khairulina ER. Development of students' key competencies in design and creative activity. *Pedagogy*. 2007;(9):72–75. (In Russian). EDN: NBYDPX

Сведения об авторе:

Баева Людмила Владимировна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, культурологии и социологии, и.о. декана факультета истории и социальных коммуникаций, Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, Российская Федерация, 414056, Астрахань, ул. Татищева, д. 20А. ORCID: 0000-0003-0439-525X. SPIN-код: 2735-5322. E-mail: baevaludmila@mail.ru

About the author:

Baeva Liudmila V. – DSc in Philosophy, Professor, Full Professor of the Department of Philosophy, Cultural Studies and Sociology, Acting Dean of the Faculty of History and Social Communications, Astrakhan Tatischev State University, 20A Tatischev St., Astrakhan, 414056, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-0439-525X. SPIN-code: 2735-5322. E-mail: baevaludmila@mail.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-994-1004>


EDN: ICVEHN

Научная статья / Research Article

Место философии в образовательном процессе высшей школы

В.А. Жилина  

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск, Россия*

 vera-zhilina@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено анализу связи состояния мировоззренческой безопасности и содержания образовательного процесса в обществе. Обосновано, что именно институт образования в современных условиях несет ответственность за духовную стабильность общества. Данная статья исходит из факта неоднозначного отношения к дисциплине «философия» в действующих учебных планах. В исследовании последствий попыток «сжатия» философского курса в высшей школе предпринят анализ двух тенденций – замены философии концепцией критического мышления и вытеснения истории философии из учебной программы по философии. Особое внимание уделено семантической эволюции концепции «критического мышления». В сравнительном анализе подходов выявлена общая черта – демаркация мышления и смысла. Это позволяет заключить, что философия начинает мыслиться в качестве практической технологии мышления. Предпринята попытка раскрыть причины введения особого термина «эпистемологически сомнительные убеждения» в качестве характеристик феномена Ratio Serviens. Прослежена взаимозависимость формирования «конспирологического мышления» и тенденция отрицания значимости философии в образовательном процессе. В этой логике раскрыты основания мировоззренческого отчуждения человека. Показано, что только философское наследие способно сделать действительно эффективной стратегию CDIO в образовании. В контексте теории Блага предпринята критика концепции «глобального Блага» и раскрыта тщетность попыток элиминации истории философии как составной части дисциплины «философия». Доказательно определена значимость философского наследия как для самой философии, так и для образовательного процесса в целом. Особое внимание уделено связи знания человеком богатства философии и состояния аксиологической сферы общества. Специально акцентированы факты деструкций в обществе вследствие отсутствия ценностного основания мировоззрения. В этой связи обращается внимание на то, что ценность истории философии не в самой истории, а в философии, то есть логике постижения человеком самого себя.

Ключевые слова: мышление, смысл, ценность, студент, образование, мировоззрение

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Жилина В.А., 2025



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

История статьи:

Статья поступила 15.05.2025


Статья принята к публикации 08.09.2025

Для цитирования: Жилина В.А. Место философии в образовательном процессе высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 994–1004. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-994-1004>

The Place of Philosophy in the Educational Process of Higher Education

Vera A. Zhilina  

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

 vera-zhilina@yandex.ru

Abstract. The research is devoted to the analysis of the relationship between the state of ideological security and the content of the educational process in society. It is proved that it is the institute of education in modern conditions that is responsible for the spiritual stability of society. This article is based on the fact that the current curricula have an ambiguous attitude towards the discipline of philosophy. In the study of the consequences of attempts to “compress” the philosophy course in higher education, an analysis of two trends is undertaken – the replacement of philosophy with the concept of critical thinking and the displacement of the history of philosophy from the philosophy curriculum. Special attention is paid to the semantic evolution of the concept of “critical thinking”. A comparative analysis of the approaches reveals a common feature – the demarcation of thinking and meaning. This allows us to conclude that philosophy is beginning to be thought of as a practical technology of thinking. An attempt is made to reveal the reasons for the introduction of the special term “epistemologically dubious beliefs” as characteristics of the Ratio Serviens phenomenon. The article traces the interdependence of the formation of “conspiracy thinking” and the tendency to deny the importance of philosophy in the educational process. In this logic, the foundations of a person’s ideological alienation are revealed. It is shown that only philosophical heritage can make a truly effective CDIO strategy in education. In the context of the theory of the Good, the author criticizes the concept of the “global Good” and reveals the futility of attempts to eliminate the history of philosophy as an integral part of the discipline of philosophy. The importance of the philosophical heritage for both philosophy itself and the educational process as a whole has been proved. Special attention is paid to the connection between a person’s knowledge of the wealth of philosophy and the state of the axiological sphere of society. The facts of destruction in society due to the lack of a value-based worldview are specifically emphasized. In this regard, attention is drawn to the fact that the value of the history of philosophy lies not in history itself, but in philosophy, that is, in the logic of man’s comprehension of himself.

Keywords: thinking, meaning, value, student, education, worldview

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 15.05.2025

The article was accepted on 08.09.2025

For citation: Zhilina VA. The Place of Philosophy in the Educational Process of Higher Education. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):994–1004. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-994-1004>

Введение

Одной из самых сложных проблем современного социума является не некий абстрактный затянувшийся кризис, а его реальная причина, которая может быть определена как нетерпимость современного человека ко всему, что не соотносится с его взглядами на текущую ситуацию. При отсутствии навыка рефлексии такое своеобразное доминирование процедуры исключения ведет к ограниченности мировоззрения, и, следовательно, усиливает риски деструктивности в сфере общественных отношений. Многие социальные институты сегодня находятся в сложном положении, но система образования традиционно остро реагирует на все трансформации общества. Бизнес-модель высшего образования начинает негативно сказываться на качестве выпускаемых специалистов, что «заставляет» университеты обратиться к традиционным ценностям – знаниям, добродетелям как показателям их деятельности. Социальная практика убеждает, что вне единого мировоззренческого ядра в учебных планах концепция *soft skills* не ведет к желаемым результатам. Вместе с тем складывается острая ситуация вокруг обязательной части такого ядра – дисциплины «философия». В отечественной высшей школе неуклонно сокращаются часы на данную дисциплину. Ответом на потребность нового учебника становится ситуация неопределенности, когда налицо попытка оставить от философского знания некую формальную оболочку. Между тем, ряд исследователей справедливо отмечает, что прослеживается закономерность между введением стратегии глобального образования и общей тенденцией снижения общественного блага в системе высшей школы [1]. Результаты образования все больше сводятся к товарной форме в виде таких критериев как доход выпускников, уровень трудоустройства и так далее. Деятельность университетов строится на привлечении максимального числа студентов и извлечения максимального количества доходов. Уже этот процесс ставит под сомнение все критерии качества. Помимо этого, нельзя отрицать, что в системе разворачивания общественных отношений мировоззренческая функция высшего образования по-прежнему остается одной из скреп общества в целом. При всех трансформациях система ценностей собирает и сам институт образования в нечто единое. В таком противоречивом состоянии образовательных систем сегодня попытки «отрицать» философию выходят за рамки структур учебных планов. Они напрямую влияют на мировоззренческую безопасность. Поэтому, например, в анализе ценностного основания социума складывается концепция глобального общественного блага [1], где отмечается, что вне философии образование поглощается повседневностью, а сама философия увлекается абстракциями [2]. Проблемами минимизации возникающих рисков занимаются многие современные исследователи. В данном

исследовании особое внимание уделено двум тенденциям – попытке вытеснения философии концепцией «критическое мышление» и процессу отнесения истории философии к устаревшему и утратившему значимость знанию.

Вытеснение философии симулякром компетенции «критическое мышление»

Постоянное ускорение темпа социальной жизни, неустойчивость и неопределенность рынка трудовых ресурсов усложняют функционирование института образования в современном обществе. В частности, высшая школа сегодня все более ориентирована на практически прикладные результаты обучения, выбирая ценность soft skills взамен ценности академического знания. Можно констатировать, что данные стратегии социальной адаптации молодого поколения глубинно детерминированы не столько практикой, сколько сложившимся определенным разрывом философии и нарастающим прогрессом технологий. Долгое время в культуре технологии ассоциированы исключительно с прикладной сферой, а философия с областью исключительно высокого и глубинного знания. Даже философия техники как особое направление философской мысли не акцентирует внимание именно на технологическом моменте. Казалось бы, в эпоху повсеместного наступления цифры во всей социальной сфере должно приходиться понимание необходимости и значимости специальной философии технологии, способной выработать некую единую концепцию технологического проектирования многих социальных процессов. Но в практике социального развития наблюдается иная тенденция – сделать саму философию одной из технологий, превратить философское знание в прикладное.

Однако усложненная социальная практика, вместе с тем, убеждает, что «ремесленник» (со статусом которого и ассоциируются skills) не может обладать должной степенью эффективности ориентации в профессиональном поле. Будущий специалист в любой профессиональной сфере должен уметь прогнозировать развитие ситуации с целью гибкой адаптации своих компетенций и знаний. И с 1997 года фонд Дж. Сороса предлагает высшей школе программу «Школы критического мышления», которая подкрепляется издаваемыми учебными пособиями. Сама компетенция «критическое мышление» очень скоро становится универсальной, базовой. Одновременно курс дисциплины философия в учебных процессах начинает сужаться, что на деле выхолощивает саму суть критического мышления: оно не предполагает, например, рефлексии и представляет собой навык получения некоторого результата независимо от конкретного содержания ситуации¹. Значимость смысла знания и процедура понимания в процессе обучения выносятся за скобки. Рефлексия вытесняется иным процессом – формированием: она объявляется анахронизмом и якобы может быть заменена новым навыком – способностью

¹ *Стил Дж.Л., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С.* Основы критического мышления: междисциплинарная программа. М. : Изд-во ИОО, 1999.

компилировать идеи исключительно с целью получения того или иного результата. При этом в основу данной компетенции заложена открытость новым идеям, следовательно, неизбежно оценивание и предполагается наличие собственного мнения. Но если у человека отсутствует рефлексия и он не умеет работать со смыслом, то его «собственное» мнение может быть только мнением чужим, принятым на веру. «Новая» идея становится только инновацией ради инновации. Другими словами, мышление такого человека управляемо и лишено каких-либо собственных устоев. Последствия такого подхода, построенного на выхолащивании философского сегмента критического мышления, уже наглядны: от цветных революций в политической сфере до огромного числа псевдонаук в академическом знании. Феномен Ratio Serviens [3] сегодня расширяет ареал своего распространения. В академической среде появляется даже специальный термин – эпистемологически сомнительные убеждения (ESB) [4]. Современный человек охотно бежит от собственной свободы, списывая все происходящее на чью-то злонамеренную волю, либо независимо от уровня образованности легко принимает факты, противоречащие законам природы, за абсолютную истину. По мнению исследователей, наибольшим социальным риском выступает обнаруживающаяся устойчивая связь между принятием, например, теории одного заговора, с возможностью безоговорочной веры в другие [4]. Анализируя это явление, обозначенное авторами как «конспирологический менталитет», исследователи в качестве основных его характеристик выделяют иррациональный компонент и «незнакомость» ESB. И эти черты фактически воспроизводят положения «критического мышления» манифеста Школы Дж. Сороса. При этом подчеркивается, что приверженность ESB определяется не когнитивными особенностями человека, а исключительно соответствием его личному мировоззрению. Получается, что, так называемое критическое мышление вытесняет даже аналитическое мышление. И отказ от рефлексии тождественен формированию программируемого и управляемого человека. Закрепленное содержание компетенции «критическое мышление» в своей сути спекулирует на потребности современного человека уйти от социальной неопределенности. Одновременно сложность ориентации в информационном обществе создает иллюзию возможного выхода, например, в оправдании системы, в которую включен человек. И, так как смысл объявлен не значимым элементом компетенции «критическое мышление», человек потенциально не защищен от прямого насаждения ценностей культуры, которая в геополитическом срезе позиционирует себя доминантой. Представляется возможным утверждение о том, что насаждение в образовании компетенции «критическое мышление» можно рассматривать как продолжение явного идеологического противостояния недавнего прошлого.

Проблема вытеснения философии компетенцией «критическое мышление» и превращение последней в симулякр не может быть решена инструментами самой проблемы. Причины наличной ситуации детерминированы

общим конфликтом знания и компетенции в образовательном процессе. Развитие технического прогресса, триумф науки в культуре приводят к усложнению повседневного мира человека и в определенной мере способны поставить под сомнение исключительность нормы знания [5] в образовании. Но формирование компетенций у будущих специалистов самого разного профиля вовсе не означает привитие ремесленных навыков. Напротив, историческое развитие системы образования раскрывает все большую ориентацию на сегмент субъективности. То есть особую значимость в будущей профессиональной успешности приобретают базовые качества личности, его способность критериальной оценки ситуации и прогнозирование результатов деятельности. Тогда логично предположить, что компетенции более соотносимы не со skills, а с δόξα [6]. В этом аспекте знание и компетенция условно становятся тождественными, то есть, сохраняя собственную автономность, перестают быть противоположностями. Компетенция, не отвечающая жестким критериям академической истины, формируется в склонности, которая благоприятна для получения знания [6]. Только это может разрушить оболочку симулякра компетенции «критическое мышление». И возможно это исключительно через возвращение философии ее реального статуса в образовании. Весь путь философии – это реальное развитие критического мышления человечества. Философские школы – это творческие решения изменения мира через изменение человека. Настоящее критическое мышление, привитие которого безусловно сегодня является одной из самых важных задач системы образования, проявляет себя через системное мышление, навык диалога и коммуникации, проектирование в любой области. Владение философской методологией, например, способно повысить эффективность междисциплинарных исследований за счет креативности и неструктурированного решения проблем. И опыт такого «возрождения» философии уже в образовании есть. Примером может служить стратегия «Conceive – Design – Implement – Operate (CDIO)»: Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй, принимаемая западными инженерными школами в таких инженерных дисциплинах как аэрокосмическая промышленность, прикладная физика, электротехника и машиностроение². В ее реализации в образовании апробируется инновационный способ решения проблем, получивший название дизайн-мышление. Кодекс дизайн-мышления (D.school guide) содержит пять фаз процесса: сопереживание, определение, идея, прототипирование и тестирование³. Бегство от философии ведет назад к философии. В отечественных философских школах обнаруживаются аналогичные подходы к структурированию процесса познания. Интересен и подход исследователей к универсализации философской методологии

² CDIO. 2020. Режим доступа: <http://cdio.org/about> (дата обращения: 20.06.2020).

³ DSchool. *An introduction to design thinking – Process guide*. 2020. URL: <https://dschool-old.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/36873/attachments/74b3d/ModeGuideBOOTCAMP2010L.pdf>. (accessed: 24.05.2020).

в отношении других дисциплин в процессе образования. В частности, например, преподавание истории станет более живым, если будет идти не от фактуальной событийности, а от особенностей становления человека как специфического вида *Homo Sapiens*. Высказывается гипотеза, что объединение палеонтологии, приматологии, эволюционной биологии, антропологии и когнитивистики в применении подходов феноменологии, аналитической философии способно прояснить природу эстетического опыта, символического сознания и т.д. [7]. Понимание истории через смыслы человека и будет способствовать развитию критического мышления в аспекте аналитического навыка осмысления сути и места собственного пребывания в социуме.

Деструктивный отказ от истории философии в образовании

Превращение философии в практический инструмент идет в попытках лишить ее собственных корней. Последнее время модным становится пренебрежительное отношение к истории философии, как области знания устаревшей, ненужной в современных социальных взаимодействиях. Складывается впечатление, что это намеренная тенденция закамouflировать сложную проблему «практического» знания в целом. Так как исторически именно философия пытается фиксировать природу практической мудрости. Достаточно упомянуть аристотелевское различие *phronēsis* и *sophia*, где последняя определена в характеристиках созерцания, а первая соотнесена с практикой. Важным моментом представляется то, что практическое – это не прикладное, а связанное с Благом, с добродетелью. То есть характеристика «практическое» в знании – это способность осуществлять действие на основе этого знания во Благо: и для себя, и для всех других. В своем истоке философия фиксирует, что действие в социуме возможно только в единстве размышления о выборе действия из множества возможных с опорой на добродетели. Знание тогда «практическое», когда способно определять действие в соответствии с моральными требованиями конкретной ситуации [2]. Герменевтическая школа именно поэтому будет настаивать на том, что фактически каждое действие – это интерпретация своеобразного диалога со всей культурой [8]. Сегодня, когда аксиологическая сфера неустойчива, когда традиционные ценности человечества часто ставятся под сомнение, данная особенность философского знания особо актуальна и значима. И одновременно «железобетонный» аргумент против изучения истории философии становится сомнительным. История философии никогда не потеряет своей ценности, так как главное в ее историческом богатстве не историческое, а те грани человеческого в человеке, которые мыслителями фиксируются из века в век. Поэтому игнорирование и попытки отрицания значимости истории философии в образовательных процессах чревата негативными последствиями на двух основных уровнях: в области преемственности и развития самого философского знания и в воспитании человека, не имеющего собственной истории.

Историческое богатство философских школ раскрывает саму суть критической способности Разума. И, если и допускать некое универсальное автономное критическое мышление, то инструментарий его находится исключительно в истории философии. Сама философия способна оценить современные проблемы, если только она опирается на те результаты, которые были достигнуты ею ранее. Но, как уже отмечалось, вряд ли критическую способность мышления можно свести только к навыку. Гораздо важнее содержание истории философии. Недаром Гегель считает, что развитие философского знания происходит только во всеобщем Духе. Своей историей философия фиксирует духовную преемственность развития человечества и одновременно на каждом этапе отражает ограниченность самого человека. Безусловно, для каждой эпохи значимо понимание собственных носителей, а для каждого человека равнозначимо понимание себя и собственных возможностей. И тем не менее, все чаще обнаруживаются тенденции предать историю философии забвению. Даже в философских дискуссиях встречаются примеры, иллюстрирующие успешную карьеру в преподавании философии людьми, которые приобщились к философскому знанию исключительно через статьи и не изучавшими никогда наследие философии [9]. Обсуждается возможность признания определенного разделения труда в философии [9]. Естественно, «специализация» как доминирующая область интересов человека, занимающегося исследованием, преподаванием философии будет всегда. Настораживает тенденция ставить жесткие границы: либо историк философии, либо социальный философ, либо онтолог и так далее. Философское знание целостно, вне полного его принятия оно лишается смысла, разрушается. Невозможно владеть философской методологией, не представляя ее эволюцию, развитие рациональности человека. И, самое главное, приобщение к истории философии в процессе обучения способно раскрыть то, что отечественная философия определяет достоинством знания: аксиологическое измерение, присутствие ценностей в знании. Отечественная концепция «цельного» знания более отвечает запросам социальной практики, чем компетенция «критического мышления», ведь она связывает религиозный компонент именно с нравственным смыслом.

Изъятие истории философии из общеобразовательного курса не только провоцирует у молодого поколения разрыв с традицией, но и ведет к формированию иллюзии оригинальности идеи, ее решения вне исторического развития мысли. Якобы настоящий мыслитель, новатор всегда вне истории, а само открытие сродни инсайту [10]. В логике развития рационального знания такая установка чревата вытеснением процесса мышления пустословием, и, скорей всего, может рассматриваться в качестве одной из причин расширения зоны лженаучного знания. Возвращение сегмента истории философии в образовательный процесс способно минимизировать такой риск. Философское знание убедительно показывает, что сама философия может понять и свои концепции, и современное состояние мира только при знании собственных

инструментов для критической оценки, которые сокрыты в ее истории. В свою очередь, обучаемый, погружаясь в размышления философов и соотнося это знание с актуальностью сегодняшнего дня, способен найти действительно творческое решение проблемы. И это значимо не только для гуманитарного знания. Инженер сегодня это не техник, это модератор человеческих потребностей будущего и, следовательно, эффективность инженерной деятельности напрямую зависит от его компетентности в области трансформаций Духа культуры. Следует также отметить и роль рефлексии, навык которой возможно приобрести только в изучении наследия философских школ.

В исследовании процесса элиминации истории философии в образовании традиционно делается упор на такие особенности философского размышления как сегмент этических ценностей, вечность философских проблем. Действительно, человеку необходимо понимать истоки его противоречивости, сложности, особенности духовного состояния, часто на повседневном уровне ассоциированного с внутренним миром. Отсутствие общеобразовательного курса этики в подготовке будущих специалистов может компенсировать только обращение к историческому наследию философии. В противном случае Благо может быть сведено либо к сиюминутному удовольствию, либо к такой же временной выгоде. Погружение в историческую логику философской мысли рождает сомнение, мотивирует исследовать, перерабатывать наследие культуры, что и лежит в основе развития социума и человека [11]. Сегодня много говорится об утрате ценностей, их трансформации. К сожалению, многие процессы в обществе становятся деструктивными. И в этом аспекте попытки превратить историю философии в анахронизм образовательной программы дисциплины «философия» вызывают недоумение. Кризис аксиологической сферы возможно преодолеть только в четкой демаркации Должного. Это Должное будет актуальным только у того, кто способен в настоящем переживать прошлую логику решения человеком схожих проблем. История философии ценна не столько «историей», сколько философией, открывающейся в ней [11].

Сохранность истории философии в качестве необходимого компонента академического знания особо значима в подготовке профильных студентов. В век технизации особо нагляден тот факт, что философское знание не связано напрямую с прогрессом. Рассуждения Аристотеля, Канта об этике, например, не становятся анахронизмом при цифровизации общения человека. И, безусловно, классическая метафизика не может быть вытеснена X-Phi [12]. Настораживает тот факт, что последняя все более ассоциирована с эмпирическими методами социальных наук. И такая алгоритмизация философского анализа позволяет предположить, что история философии «мешает» разработчикам образовательных концепций критического мышления.

Заключение

Вышеизложенный анализ современных дискуссий вокруг философии как мировоззренческого ядра образования позволяет сделать вывод об особой степени ответственности института образования сегодня. Философская составляющая знания будущего специалиста значима не только в структурах его собственного мировоззрения, но и выступает индикатором стабильности ценностей и сохранности традиций культуры. Попытки введения некоторого универсального курса «критическое мышление» вне философского багажа не только обречены на провал, они могут восприниматься как мимикрия человека под системы искусственного интеллекта. Причины этого коренятся в актуальном состоянии социальной практики: это кризисное состояние экономического рынка, усугубляющееся нарастанием наукоемких технологий, и это «потеря» человека в состоянии социальной неопределенности. Первое провоцирует требования к высшей школе, которые часто воспринимаются как мало осуществимые. Второе рождает новые механизмы бегства от собственной свободы. Вместе с тем, если высшее образование стремится соответствовать потребностям экономического развития и ориентировано в подготовке будущих специалистов на потенции их перепрофилирования, то необходимо думать о симбиозе преподавания и философии. И особое место в этом симбиозе должна занять непреходящая ценность великих произведений мыслителей прошлого.

Список литературы / References

- [1] Marginson S, Yang L, Brotherhood T. Making the world a better place? English higher education and global public good. *Higher Education*. 2025;89:99–127. DOI: 10.1007/s10734-024-01367-y EDN: KBUFRN
- [2] Ha-DiMuzio S, Filatov K, Higgins C. Teaching and Philosophy: Three Reunions. *Studies in Philosophy and Education*. 2025;44:167–186. DOI: 10.1007/s11217-024-09975-y EDN: IXPEZA
- [3] Пружинин Б.И. Ratio Serviens? // Вопросы философии. 2004. № 12. С. 41–55. EDN: OPRFNF
Pruzhinin BI. Ratio Serviens? *Voprosy filosofii*. 2004;(12):41–55. (In Russian). EDN: OPRFNF
- [4] Alper S, Elcil T, Karaca N et al. Fictitious conspiracy, paranormal, and pseudoscience beliefs are closely related to their regular counterparts. *Current Psychology*. 2025;44:6376–6395. DOI: 10.1007/s12144-025-07654-w EDN: LLDAKH
- [5] Жилина В.А. Социотехническая системность и универсальность современной инженерии: Homo Technology // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. 2023. Т. 21. № 1. С. 109–117. DOI: 10.18503/1995-2732-2023-21-1-109-117 EDN: IGPQGF
Zhilina VA. Sociotechnical consistency and universality of modern engineering: Homo Technology. *Vestnik Magnitogorskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova*. 2023;21(1):109–117. (In Russian). DOI: 10.18503/1995-2732-2023-21-1-109-117 EDN: IGPQGF
- [6] Lasonen-Aarnio M. Knowledge-conducive dispositions: how to do consequentialist epistemology. *Synthese*. 2025;205:104–150. DOI: 10.1007/s11229-024-04897-1

- [7] van Mazijk C, Killin A, Overmann KA. Philosophy and prehistory: new perspectives on minds, art, and culture. *Phenomenology and Cognitive Sciences*. 2025;24:523–534. DOI: 10.1007/s11097-025-10057-8 EDN: WCHAJA
- [8] Гадамер Х.-Г. Истина и метод М. : ЁЁ Медиа, 2025. Gadamer X-G. *Truth and method*. Moscow: YoYo Media publ.; 2025. (In Russian).
- [9] Geuss R. Does Philosophy Need to Know Its History? *Society* 2024;62:397–313. DOI: 10.1007/s12115-024-01002-7 EDN: WIQHVO
- [10] Sedgwick S. Does Philosophy Need to Know Its History? *Society*. 2025;62:340–345. DOI: 10.1007/s12115-025-01089-6 EDN: JRWRNY
- [11] Moore A W. Does Philosophy Need to Know Its History? *Society*. 2025;62:314–319. DOI: 10.1007/s12115-025-01075-y EDN: VTTMTR
- [12] Midgard S.F. X-Phi and Theory Acceptance in Political Philosophy. *Res Publica*. 2024;30. DOI: 10.1007/s11158-024-09678-8 EDN: LDNXGT

Сведения об авторе:

Жилина Вера Анатольевна – доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии, Институт экономики и управления, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, Российская Федерация, 450000, Магнитогорск, пр. Ленина, д. 38. ORCID: 0000-0003-2954-109X. SPIN-код: 3231-7814. E-mail: vera-zhilina@yandex.ru

About the author:

Zhilina Vera A. – DSc in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, Institute of Economics and Management, Nosov Magnitogorsk State Technical University, 38 Lenin St., Magnitogorsk, 450000, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-2954-109X. SPIN-code: 3231-7814. E-mail: vera-zhilina@yandex.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1005-1021>


EDN: IETIEM

Научная статья / Research Article

Учебник по философии: методологические размышления

Т.А. Вархотов  

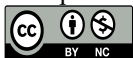
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

 varkhotov@gmail.com

Аннотация. В исследовании обсуждаются подходы к созданию учебных пособий по философии с учетом особенностей дисциплинарного статуса философии и сложившейся конъюнктуры. Автор прослеживает изменения представлений о философии и ее места в дисциплинарной структуре высшего образования, и показывает, как постепенное обособление науки от философии привело к дискредитации философии как учебного предмета и формированию широко распространенных стереотипов о практической бесполезности и рудиментарном характере философского знания. Помимо этого, конъюнктура определяется кризисом «больших нарративов» и изменениями культуры чтения, вызванными цифровизацией, в результате чего современный учащийся избегает объемных «вертикально» организованных текстов и плохо усваивает сложные нарративные конструкции. Автор констатирует, что при таких условиях осуществления образовательной деятельности, традиционной для отечественных учебных пособий, монументальное системно-историческое представление философии оказывается методически невыгодным. Обращение к зарубежному опыту учебных пособий показывает существенно меньшее внимание к системности и целостности, вместо которой читателю предлагается коллекция автономных примеров философской работы, группирующихся вокруг независимых друг от друга тем. В результате ценой фрагментации и вульгаризации философского знания достигается его актуализация и сближение с читателем. В заключении предлагается объединить преимущества отечественных и зарубежных подходов к построению учебных пособий по философии: использовать справочно-энциклопедическую модель организации текста; сбалансировать историко-философский и современный материал, отдавая предпочтение актуальной проблематике; обеспечивать целостность предмета не за счет нарративной организации, а за счет тематической и субдисциплинарной структур философии; демонстрировать специфику и достижения отечественного философского знания внутри конкретных тем в зависимости от степени интереса к ним в российском исследовательском поле и наличия значимых результатов; тему специфики русской интеллектуальной культуры по сравнению с западноевропейской вынести в отдельную главу.

Ключевые слова: преподавание философии, учебное пособие по философии, высшее образование, университет, дисциплина, наука

© Вархотов Т.А., 2025



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

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 09.06.2025


Статья принята к публикации 10.09.2025

Для цитирования: Вархотов Т.А. Учебник по философии: методологические размышления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1005–1021. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1005-1021>

Methodological Reflections on the Guide to Philosophy

Taras A. Varkhotov  

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

 varkhotov@gmail.com

Abstract. The research discusses approaches to creating teaching guides to philosophy, taking into account the specifics of the disciplinary and social status of philosophy. The author traces changes in notions about philosophy and its place in the disciplinary structure of higher education, and shows how the gradual separation of science from philosophy led to the discrediting of philosophy as an academic subject and the formation of widespread stereotypes about the practical uselessness and rudimentary nature of philosophical knowledge. In addition, the situation is determined by the crisis of “grand narratives” and changes in the reading culture caused by digitalization, as a result of which modern students avoid voluminous “upright” organized texts and poorly internalize complex narrative structures. The author states that under such conditions of educational activities, the monumental systemic-historical presentation of philosophy, traditional for domestic teaching aids, turns out to be didactically disadvantageous. An appeal to the foreign experience of teaching guides and textbooks shows significantly less attention to the systematicity and integrity, instead of which the reader is offered a collection of autonomous examples of philosophical activity, grouped around themes independent of each other. As a result, at the cost of fragmentation and vulgarization of philosophical knowledge, its actualization and rapprochement with the reader is achieved. In conclusion, it is proposed to combine the advantages of domestic and foreign approaches to the construction of guides and textbooks on philosophy: to use an encyclopedic model of text organization; to balance historical-philosophical and modern material, giving preference to topical issues; to achieve the integrity of the subject not due to narrative organization, but due to the thematic and subdisciplinary structures of philosophy; to demonstrate the specificity and achievements of domestic philosophical knowledge within particular themes depending on the degree of interest in them in the Russian research field and the presence of significant results; to take the topic of the differences of Russian intellectual culture from Western European in a separate chapter.

Keywords: teaching philosophy, textbook on philosophy, higher education, university, discipline, science

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 09.06.2025

The article was accepted on 10.09.2025

For citation: Varkhotov TA. Methodological Reflections on the Guide to Philosophy. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1005–1021. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1005-1021>

Введение

Философия – царица наук и исторический синоним рационального знания. Поэтому, как ни парадоксально, ее преподавание превращается в серьезную проблему. С одной стороны, в лице философии мы имеем дело с основаниями интеллектуальной культуры – в равной мере историческими и эпистемологическими. С другой стороны, разрыв между философскими основаниями знания и его современным состоянием, представленным, прежде всего, дисциплинарной структурой науки, достигает критической для неспециалиста дистанции и приводит к тому, что для учащихся, получающих нефилософское образование, связь между дисциплинарным корпусом философского знания и тем, что он опознает в качестве профессионально значимого знания, представляется, мягко говоря, неочевидной.

В результате изучение философии, сохраняющей статус обязательного общеобразовательного предмета, воспринимается как не имеющее практического смысла предприятие. Эта ситуация внушает тревогу, поскольку она не только несправедлива по отношению к философии, но и разрушительна для системы высшего образования в целом, – в особенности, с учетом вполне оправданного включения философии в состав общеобязательного «социогуманитарного ядра» высшего образования, т.е. группы дисциплин, имеющих фундаментальное значение для формирования личности и общей культуры мышления¹.

Философия, наука, университет: дидактические приключения классической дисциплины

Характерное для современной массовой культуры восприятие философии как экзотической дисциплины, адепты которой на архаичном языке ведут «ожесточенные споры из-за выеденного яйца и в жару словопрений по большей части упускают из виду истину» [1. С. 105–106], является закономерным результатом эволюции системы науки и образования в новейший исторический период. Античная интеллектуальная культура устами Цицерона (который следует Платону и Аристотелю, излагая на латыни «древнегреческую премудрость») именуется философией «матерью всех наук», научившей людей

¹ Одоевцева С. В вузах решили запустить единое «социогуманитарное ядро» из шести дисциплин // Московский комсомолец, 06.07.2025. Ранее преподавание философии как обязательного компонента высшего педагогического образования было закреплено Письмом Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ–1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию („Ядро высшего педагогического образования“)»).

почитанию богов, справедливости, добродетелям духа и ясности разума [2. С. 56]. Чуть более 2000 тыс. лет спустя герой Т. Манна говорит, что философия – «царица всех наук. Среди них... она занимает приблизительно такое же место, как орган среди музыкальных инструментов. Она их обзирает, сводит в духовное единство, систематизирует и проясняет результаты исследования во всех областях науки, тем самым создавая картину мира, всеобъемлющий и законополагающий синтез, определяющий смысл жизни и место человека в космосе» [3. С. 107].

На первый взгляд, изменение незначительное. Даже если специально обратить на него внимание, кажется, что философию повысили, произведя из «матерей» в «царицы». Однако на деле изменилось все: из родителя, генетически связанного со всеми науками, философия превратилась в синтетика, объединяющего и проясняющего науки на правах лучшего среди достойных, а не буквально давшего жизнь остальным, – вряд ли в органе можно заподозрить прародителя прочих музыкальных инструментов. Отношения родства забыты, а достоинство хоть и признано, но поставлено под сомнение, ведь «есть все же дисциплина, в которой сама царица – философия – обращается в служанку или, выражаясь академическим языком, во вспомогательную науку, и эта дисциплина – богословие» [3. С. 108]. И дело в данном случае не в восходящей еще к Средневековью субординации философии, предметы которой «исследуются разумом», теологии как знанию, полученному «через Откровение» [4. С. 144–149]. Важнее, что в постпросвещенческую эпоху философия теряет статус как «альфы» (поскольку наука Нового времени осознает себя как дитя природы, а не предшествующей интеллектуальной истории, отождествляемой с философией), так и «омеги», поскольку это место теперь занимают другие формы знания, будь то классическая религиозная теология или ее светская позитивистская версия, согласно О. Контю, бескомпромиссно свергающая «метафизическую» философию с исторического пьедестала: «Теории, прямо относящиеся к законам явлений и имеющие целью дать нам возможность действительно предвидеть события, рассматриваются теперь как единственно способные регулировать наше произвольное воздействие на внешний мир. Вот почему позитивный дух мог становиться все более теоретическим и стремиться мало-помалу завладеть всей областью умозрения, не теряя никогда присущий ему практический характер...» [5. С. 56].

Утрате материнства предшествовало терминологическое обособление науки от философии, развернувшееся в первой половине XIX в. Творцы науки Нового времени характеризовали предмет своих интеллектуальных усилий как новую философию (например, «экспериментальную» [6]), и еще в начале XIX в. термин «философия» употребляется в значении «общая теория» (см., например, «Философию зоологии» Ж.-Б. Ламарка, 1809 г.). Но со второй четверти XIX в. постепенно формируется новый терминологический аппарат, призванный отличать науку (science) и ученого (scientist) от философии и

мудреца [7], а также их традиционного контекста – «гуманитарных», сложившихся еще в средневековом университете дисциплин (humanities).

Параллельно формировалось и совершенно новое представление об университетском образовании, воплотившееся в появлении «исследовательского» университета, видевшего цель образования не в трансляции и воспроизводстве знания, а в обучении его созданию через совместную исследовательскую деятельность студентов и преподавателей: «Когда предназначение университета видят только в преподавании и распространении науки, а академии – в ее развитии, это несправедливо по отношению к первому. <...> Движение науки в университете, где она непрерывно вращается в большом количестве сильных, бодрых и юных умов, безусловно, стремительней и живее. Вообще, нельзя по-настоящему преподавать науку как науку, не постигая ее каждый раз заново собственными усилиями, – и было бы удивительно, если бы довольно часто это не приводило к новым открытиям» [8]. И хотя идеологи образовательных реформ первой половины XIX в. фактически отождествляли науку, исследование и критическое (спекулятивное) мышление – достаточно вспомнить слова Ф. Шлейермахера, что «без спекулятивного духа не существует и порождающей науку способности» и «кто не образовал в себе никакого определенного философского типа мышления, не породит самостоятельно и ничего дельного и самобытного в области науки» [9. С. 77], – именно исследовательский университет постепенно разделил «научный метод» и «спекулятивное мышление», связав ожидания рождения знания с лабораторией, достоверность с эмпирическим подтверждением, а науку противопоставив умозрительным рассуждениям. «Университетское образование также теперь подчинялось целям развития науки <...> Университеты <...> являлись алтарем чистой науки <...> и главной целью их деятельности был прогресс науки» [10. С. 31].

Развернувшееся с конца эпохи Просвещения обособление «науки» в значительной степени происходило за счет противопоставления индуктивного, извлеченного из самой природы знания и старой традиции чистого умозрения. В этой ситуации философия не просто плохо соответствовала методологическим стандартам олицетворявшего идеал науки экспериментального естествознания, – формирование дисциплинарной идентичности «наук» шло за счет противопоставления философии, отождествляемой со спекулятивной метафизикой и «старой» интеллектуальной культурой, вместе с ее схоластикой и «неисследовательским» средневековым университетом. Еще в конце XVIII в. Г. Лихтенберг, полушутя-полусерьезно, предложил классификацию наук в зависимости от их способности приносить доход и славу; и в этой классификации философия, показательно названная здесь метафизикой «со всеми своими частями, как то: Онтологией, Космологией, Психологией умственной...» была отнесена к «наукам и знаниям ни хлеба, ни почестей не приносящим» [11. С. 118].

В течение XIX столетия философия последовательно вытеснялась из поля науки, – ровно в той мере, в какой расходились, с одной стороны,

«истина» и «благо», а с другой, – коррелирующее с истиной «знание» и эмпирически не обоснованные спекуляции, коррелирующие с идеальными, не относящимися к природе предметами – такими, как мораль. Определенные затруднения возникли с «промежуточными» дисциплинами, занятыми социально-историческим миром, – «старыми» гуманитарными и «новыми» общественными науками. Но в итоге все пошло по тому же сценарию: формирование их дисциплинарной идентичности было напрямую связано с приверженностью методу и этосу «индуктивных» экспериментальных наук: «великий методологический спор (Methodenstreit, как его называли) между идиографической историей и номотетическим трио «подлинно» общественных наук (имеются в виду экономика, социология и политология. – Т.В.) был во многом мышшиной возней, так как обе стороны в этом споре дисциплин и методологий полностью признавали превосходство науки над философией (курсив мой. – Т.В.)» [12. С. 277].

«Промежуточные» дисциплины искали свой способ соответствия и к середине XX в. более-менее успешно нащупали соответствующие траектории (см., напр., показательный для эволюции социологии сюжет вокруг исследования ценностей в [13] или о развитии методологии истории в [12. С. 271–280]). И каждый раз эти поиски были связаны с вытеснением значительной части собственного наследия социо-гуманитарных дисциплин в область «философии» – «социальной», «моральной», «политической» и т.д. Насколько противоестественными и странными являются подобные вытеснения, можно проиллюстрировать следующими примерами. Общеизвестно (с легкой руки И. Валлерстайна [12. С. 297]), что основоположниками социологии являются К. Маркс, Э. Дюркгейм и М. Вебер (ср. расширенный вариант, включающий также О. Конта, Ш.-Л. Монтескье и В. Парето в [14]), а также, что дисциплинарным стандартом социологу предписывается опираться на эмпирические данные (начиная с выпускной квалификационной работы на социологическом факультете, где защита без эмпирического исследования является исключительным случаем). Однако ни один из упомянутых «отцов» эмпирических исследований – по крайней мере, в современном смысле слова, – не проводил. Поэтому все трое «делятся» между социологией (где признают их заслуги для развития методологических оснований дисциплины, но неявно запрещают «нормальным» в смысле Т. Куна социологам работать в их стиле) и социальной философией, где теоретические рассуждения без эмпирической подкладки допускаются. Сходным образом после маржиналистской революции в экономической теории создатели классической политической экономии (как и эта дисциплина в целом) оказались слишком «философами», а то и вовсе «ремесленниками», а не «учеными» (см. разъяснения Л. Вальраса о предмете экономической теории и о том, почему А. Смит не ученый, а консультирующий ремесленник [15. С. 3–24]).

Таким образом, к середине XX в. в системе высшего образования закрепилось противопоставление дисциплинарной науки – надежной,

технологически ориентированной системы знаний о наблюдаемой действительности, – и философии как умозрительной и эмпирически необоснованной архаичной дисциплины, претендующей на сомнительную область «духа» («блага», «ценностей», «трансцендентного» и т.п.). «Сила взаимного отталкивания «двух культур»... была впечатляющей. Именно оно задало основные темы дискуссий вокруг проблемы познания. Оно определило структуру университетов в том виде, который сложился в ходе их перестройки и укрепления в XIX столетии. <...> Философия, или, в более широком смысле, то, что в XIX веке стало называться гуманитарными науками, утратила авторитет в обществе и перешла на оборонительные позиции» [12. С. 274–275]. Если рассматривать положение философии в системе образования, то, по большому счету, там, «на оборонительных позициях», она до сих пор и остается: ее ценность в качестве образовательной дисциплины подвергается сомнению и учащимися, и заказчиками образования [16. С. 28–29], и коллегами из негуманитарных дисциплин, нередко подчеркивающих: «Мол, да что такое эта философия, все равно сдадите, готовьтесь лучше к профильным предметам»².

За три четверти века, прошедших с середины XX столетия, ситуация существенно усугубилась охватившей систему образования эпидемией утилитаризма и техноэкономического империализма – стремительным распространением среди всех типов причастных субъектов убежденности в том, что ценность образования определяется квази-экономической полезностью полученных знаний и навыков, их способностью служить росту благосостояния индивида и общества. Проблема в данном случае не в том, что философия не служит этому росту, а в том, что постановка вопроса порочна и предполагает, что «польза» может быть лишь утилитарной и непосредственной, а «применение» понимается в вульгарно-техническом ключе – как обособленное, с измеримой эффективностью инструментальное применение. Это, по выражению С. Колини, все равно, что ставить телегу впереди лошади: «Мы должны сказать не то, что расширение границ человеческого познания ценно, поскольку оно обеспечивает средствами для достижения благосостояния, а то, что одна из причин ценности благосостояния заключается именно в том, что оно дает возможность расширить границы познания» [17. С. 155]. Однако концепция «третьей» (предпринимательской) миссии университета и его превращения «в (глобальную) карусель ноу-хау» до последнего времени заглушала слабые голоса представителей гуманитарного лагеря, и даже «философия» в этом контексте получила совершенно новое значение: «Под философией университета мы понимаем бизнес-модель... Именно здесь закладывается концепция карусели ноу-хау, а также то, как университет планирует обеспечить коммерциализацию своего ноу-хау...» [10. С. 158].

² Панин С. Философия в техническом вузе: разговор начистоту // Финиковый компот, 04.08.2020. Режим доступа: <https://philosophy.ru/fk/fk-11/filosofiya-v-tekhnicheskom-vuze-razgovor-nachistotu/> (дата обращения: 30.05.2025).

Еще одну существенную для положения философии в системе образования проблему составляют развернувшаяся в тот же период трансформация культуры чтения и, в целом, отношения к тексту.

Во-первых, вторая половина XX в. ознаменовалась кризисом «больших нарративов»: релятивистской революцией в системе знания и разочарованием в способности теорий просто, исчерпывающе и взаимоднозначно описывать действительность. Знание превратилось в совокупность «рассказов», всегда подозрительных и никогда не совпадающих с собственным предметом, – а значит, ненадежных. В результате систему образования постепенно охватило странное сочетание культа множественности точек зрения («никто не знает истины и каждый имеет право на собственное мнение» – верный путь к воцарению «пустозвонства» под видом «науки» [18. С. 313–347]) и магической веры в «технологии», поскольку в условиях тотального недоверия к репрезентативности знания единственной опорой представляется манипулятивность. Философское знание, не имеющее технологического измерения и на протяжении большей части своей истории являвшееся эталонный пример метанарратива, в этой ситуации оказалось эталонной коллекцией беспомощных (с точки зрения магики-технократического взгляда) «точек зрения»: «С выходом из употребления метанарративного механизма легитимации связан, в частности, кризис метафизической философии, а также кризис зависящей от нее университетской институции» [19. С. 10].

Во-вторых, стремительное развитие информационных технологий и «цифровизации» повлекло за собой буквальное разрушение «больших нарративов»: складывающаяся культура обращения с информацией (характерна и сама замена «текстов» «информацией») идет вразрез с традиционными способами построения и чтения текста. На первый план выходят скорость, быстрое смещение внимания между разными текстами или фрагментами текстов, поиск по ключевым словам и рассеивание текста – вместо вдумчивого последовательного чтения: «Цифровые технологии меняют читательские привычки. Неотъемлемые свойства цифровой среды приводят к тому, что текст с большей вероятностью будет иметь гиперссылки и станет мультимодальным. Новые свойства информационного набора абзацев, такие как нематериальность, текучесть, непостоянство, скорее всего, приведут к другому эмоциональному и социальному статусу полученных данных и ПЧ, стимулируя фрагментированное внимание и потребление более коротких текстов. Сканирование и беглый просмотр мыслей авторов с экрана становятся читательскими привычками...» [20. С. 84–85].

Контурсы современного учебного пособия: чему учит накопленный опыт

Создавать учебное пособие в условиях предрассудочного недоверия к философии как ненаучной, архаичной и бесполезной дисциплине, кризиса «больших нарративов» и деформированной информационно-цифровыми

технологиями культурой чтения – задача с неочевидным решением. Дополнительным отягчающим обстоятельством оказывается основанная на наукометрии «политика повышения результативности» профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС), для которого индексируемые в наукометрических базах «исследования» становятся предпочтительнее преподавательской деятельности [21. С. 117], том числе подготовки учебных пособий, исключаемых из индексируемых библиографических списков «научных» публикаций (примером является в том числе и эта статья: учебные издания цитируются в постраничных ссылках и не попадают в библиографический список и references). В результате смещения интереса ППС с преподавания на «исследования» разрушаются практики «сохранения преемственности и исследовательских традиций», а «профессия становится более привлекательной для предприимчивых и карьерно-ориентированных сотрудников и менее – для энтузиастов познавательной деятельности» [21. С. 122].

Отмеченные проблемы появились не вчера и характерны не только для российского научно-образовательного пространства, поэтому учебные пособия по философии так или иначе пытались с ними работать. Классический позднесоветский учебник «Введение в философию» под редакцией академика И.Т. Фролова³ исходит из само собой разумеющейся полезности и даже необходимости философии для «представителей разных профессий», которым она «нужна для лучшей ориентации в своей специальности, но главное – необходима для понимания жизни во всей ее полноте и сложности»⁴. Так философия разделяется на философию науки и философию как «рационально-теоретическую форму мировоззрения», чтобы потом вновь обрести единство в наиболее развитом типе мировоззрения – «научно-философском»⁵. Обозначив в качестве фундаментального методологического принципа историзм⁶, авторы структурно определили философию через «функции» и «проблемы», однако указали на неравноценный характер накопленных решений и исторический прогресс в развитии философского знания, тесно связанного с развитием общества и обретающего зрелость в марксистско-ленинской философии. Последняя, в свою очередь, понимается как критическое осмысление современности (в духе Франкфуртской школы; по сути, пафос никогда не прекращающейся рациональной критики общества – едва ли не единственное, что западный марксизм сохранил от работ К. Маркса и Ф. Энгельса [22]): «Орудием такой критики и призвана стать марксистско-ленинская философия на современном этапе ее развития»⁷. Философия воссоединена с наукой

³ Введение в философию : учебник для высших учебных заведений в 2-х частях / под ред. И.Т. Фролова. М. : Политиздат, 1989.

⁴ Там же. С. 22.

⁵ Там же. С. 64.

⁶ Там же. С. 57.

⁷ Введение в философия : учебник для высших учебных заведений: в 2 частях. Ч. 2 / под ред. И.Т. Фролова. М. : Политиздат, 1989. С. 623.

и восстановлена в претензиях на безусловную образовательную полезность, однако сделано это в рамках классического мета-нарратива: учебник предполагает линейное чтение, имеет катастрофический для не любящих читать студентов объем (около 1 тыс. страниц) и уязвим для упреков в индоктринации марксистско-ленинского нарратива.

Многочисленные отечественные учебники по философии, написанные в постсоветский период, в той или иной степени наследуют позднесоветским образцам. Они придерживаются принципа единой нарративной организации (что стало сложнее из-за отсутствия канонического метанарратива), тяготеют к исторической модели изложения материала (во многом буквально – в форме истории философии, как правило, формирующей значительную часть объема учебных изданий⁸) и уходят от явного определения философии, тщательно обсуждая вопрос отношений философии с наукой и, как правило, сохраняя некоторую двусмысленность в его решении, а также стремятся обозначить философию в качестве особой формы знания, тесно связанной с ее мировоззренческой функцией.

По сути, философия определяется как рефлексивное (теоретическое) мировоззрение, что позволяет примирить Платона с О. Контом и отстаивать единство многообразных форм теоретической культуры, накопленных историей философии от античности до сциентистской интеллектуальной культуры Нового времени.⁹ В советской традиции способом такого примирения выступал исторический диалектический синтез, что позволяло подытоживать развитие философии (и общества) марксистско-ленинским нарративом, сохраняя исторический плюрализм «философий», но настаивая на том, что они образуют прогрессивную последовательность, в которой наиболее совершенным и полным является марксистско-ленинское научно-философское мировоззрение. Вместе с дискредитацией метанарратива ушла и возможность ясного «вертикального» построения историко-философского сюжета, в результате чего многообразие «философий» стало «горизонтальным» и превратилось в плоский, лишенный иерархии набор примеров философской работы, а единство философии стало задаваться, скорее, методологически.

Удачный пример такого решения предлагает учебник В.Г. Кузнецова, И.Д. Кузнецовой, В.В. Миронова и К.Х. Момджяна, авторы которого выстроили материал «по принципу взаимной дополнительности исторического и

⁸ Напр., в учебнике под редакцией А.Ф. Зотова, В.В. Миронова и А.В. Разина историко-философские разделы занимают примерно половину объема (Философия : учебник / под ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. М. : Академический Проект, 2009. С. 63–356) равно как и в более позднем учебнике под редакцией А.Н. Чумакова (Философия : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. А.Н. Чумакова. М. : ИНФРА-М, 2018. С. 32–248), и в новейшем учебнике для педагогических вузов под редакцией С.В. Тарасова (Философия : учебник для обучающихся в высших учебных заведениях по педагогическим направлениям подготовки / под ред. С.В. Тарасова. М. : Просвещение, 2024. С. 40–249).

⁹ Философия : учебник / под ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. М. : Академический Проект, 2009. С. 8–9.

теоретического подходов» и подчеркнули, что «историко-философский материал не является в данном учебнике самоцелью, так как в истории философии можно обнаружить подтверждение самым различным концепциям и взглядам». ¹⁰ Поэтому вместо традиционного исторического нарратива авторы избрали предметный: опираясь на субдисциплинарную структуру философского знания, попытались выстроить «модель» философии, в которой «разделы учебника будут опираться на конкретно-исторический материал, но не в хронологическом, а в теоретическом смысле», ¹¹ а сюжет выстраивается в восходящей к Гегелю конструкции «бытие – познание – общество – нравственный человек (ценности, религия, право)». При этом в полной мере сохраняется «мировоззренческое» определение философии – «особая форма рефлексии человека над бытием и над самим собой (философская мудрость), которая основывается не только на мыслительно–дискурсивном способе мышления, но и на непосредственно-интуитивном, художественно-эмоциональном его постижении, имеющем своей целью отразить целостность и единство мира» ¹².

Обращаясь к зарубежному опыту подготовки учебных пособий по философии, прежде всего, надо отметить общность проблем, связанных с дискредитацией дисциплины как «ненаучной» и скептическим (настороженно-зеваящим) отношением к ней учащихся. В связи с этим авторы чувствуют необходимость выигрышно соотнести философию с уважаемыми дисциплинами и социальными практиками (в примере ниже – инженерными), а также показать ее современность, актуальность и практическую значимость: «Слово «философия» имеет неудачные коннотации: непрактичный, не от мира сего, странный (weird). Я подозреваю, что все философы и студенты-философы испытывают этот момент молчаливого смущения, когда кто-то невинно спрашивает нас, чем мы занимаемся. Я бы предпочел представиться как человек, занимающийся инженерией идей (conceptual engineering). Ведь так же, как инженер изучает структуру материальных вещей, так и философ изучает структуру мышления. <...> Наши концепции или идеи формируют ментальное домохозяйство, в котором мы живем. Мы можем, в конечном счете, гордиться построенными нами структурами. Или можем полагать, что их нужно разрушить и начать заново. Но сначала мы должны знать, что они собой представляют» ¹³.

Несмотря на значимые терминологические различия и хорошо заметный в англоязычных учебных пособиях крен в сторону дискурса аналитической

¹⁰ Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момджян К.Х. Философия : учебник. М. : ИНФРА-М, 2004. С. 9.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 124.

¹³ Blackburn S. Think. A Compelling Introduction to Philosophy. Oxford University Press, 1999. P. 1–2.

философии, просматривается преодоление естественных границ предрассудков и «здравого смысла» и заметное сходство в понимании философии как средства теоретической реорганизации мировоззрения, включая «критическое вопрошание»¹⁴. Но далее возникает значимое отличие: как пишет автор одного из учебных пособий, «Сожалею, но я не даю вам определения философии... По счастью, тем не менее, люди обычно не усваивают понятия, слушая определения; мы усваиваем понятия, наблюдая *примеры* (курсив мой. – Т.В.)».¹⁵ Сходным образом еще один авторский коллектив заявляет, что их книга «следует, скорее, тематически-ориентированному, нежели историческому подходу».¹⁶ И если авторы этих учебных пособий описали примеры самостоятельно, то цитированное выше монументальное «Нортоновское введение в философию» и вовсе представляет собой комментированную хрестоматию, где каждый раздел является подборкой репрезентативных классических текстов, которой предпослано небольшое введение от авторов-составителей.

Дисциплинарное представление философии как системы примеров, организованных в тематические группы и как бы предъявляющих профессиональный ландшафт дисциплины, является типичным для англо-американских и близких к ним (в первую очередь, написанных авторами из Канады, скандинавских стран и Нидерландов) учебных пособий. Некоторые авторы стремятся показать темы в историческом развитии («Нортоновское введение...»), некоторые полностью отказываются от историзма (насколько это вообще возможно), но все уходят от попыток выстроить единый нарратив и вместо этого набрасывают что-то типа интеллектуальной карты основных мест присутствия философии и философов с их критическим мышлением и инженерией идей. Выбор тем и порядок их расположения варьирует в диапазоне от композиционно обоснованного, когда интуитивно угадывается некий принцип отбора и сортировки, до случайного, когда авторы предлагают читателю что-то вроде актуальной повестки – здесь и сейчас мы про это думаем и успели написать, потом добавим какие-нибудь другие темы¹⁷. И во всех случаях перечень тем не соответствует структуре предметно-тематических разделов отечественных учебных пособий, которые всегда стремятся к структурной

¹⁴ Rosen G., Byrne A., Cohen J. [et al.]. The Norton Introduction to Philosophy. Ed. 2. L., N–Y. : W.W. Norton & Company, 2018. P. XXVII–XXXII.

¹⁵ Huemer M. Knowledge, Reality, and Value. A Mostly Common Sense Guide to Philosophy. Amazon Digital Services LLC – Kdp, 2021.

¹⁶ Van Cleave M.J., Jurczak P.M., Schneck C., Sjoquist D. Introduction to Philosophy. Creative Commons Attribution 4.0 International License, 2019.

¹⁷ Яркий пример – цитированный в предыдущем примечании лекционный курс (Van Cleave et al.), который открывается главой «Скептицизм по поводу внешнего мира», к 8-й главе добирается до «Благосостояния человека», затем следуют главы «Постмодернизм», «Собственность», «Капитализм, коммунизм и Берни Сандерс», после которых неожиданно появляется «Дхамма: о чем учит Будда»; а в конце оглавления анонс обещает появление в новых изданиях разделов «философия образования, экологическая этика, метафилософия и др.».

целостности и опираются на классическую субдисциплинарную структуру философии (онтология, гносеология и т.д.)¹⁸. Кроме того, в англоязычных пособиях практически всегда значительное место занимает религиозно-теологическая проблематика (вопрос о существовании Бога, эпистемологический статус откровения и религиозного опыта и т.д.) и политическая философия – два тематических направления, по разным причинам и в разной степени выпавшие в русскоязычном образовательном пространстве из предмета философии еще в советский период.

Проведенный беглый обзор зарубежных учебных пособий показывает, что наряду с устойчиво воспроизводящейся в русскоязычной профессиональной среде практикой систематического, историчного и ориентированного на демонстрацию сюжетной цельности представления философии, существует избегающий историзма, сюжетного единства и систематичности подход, ориентированный на представление философии как конкретных кейсов применения критического мышления и набора относительно автономных сюжетов, вокруг которых эти кейсы группируются. Такой подход позволяет сделать материал более простым и современным, а также избавляет авторов от необходимости решать крайне сложную задачу «наведения мостов» между отдельными локусами философской работы и защищать какой-либо метанарратив.

Заключение

Подготовка современного учебного пособия по философии требует внимания к ряду неудобных особенностей сложившейся конъюнктуры. Сюда можно отнести факторы трех типов. Во-первых, это стереотипное отношение к философии как архаичной, ненаучной и лишенной практической ценности дисциплине, сохраняющейся в системе высшего образования как исторический рудимент. Во-вторых, это двусмысленный статус философии в системе сциентистской интеллектуальной культуры, отягощенный кризисным состоянием науки и «больших нарративов». В-третьих, это эффекты цифровизации и трансформации коммуникативной культуры, в результате чего деформирована традиционная практика чтения, и учащиеся испытывают затруднения при работе с большими по объему и сюжетной сложности текстами.

Перечисленные факторы ставят в невыгодное положение классическое для отечественной традиции учебных пособий по философии системно-историческое изложение материала, предлагающее читателю обширное и сложное повествование, последовательно через историю (хронологический порядок) и структурную дифференциацию (предметно-методологический порядок) формирующее целостное и претендующее на полноту представление о дисциплине. Отметим, что помимо затруднений, связанных с современной культурной чтением, при работе с такими пособиями возникает ряд дидактических и

¹⁸ См. все цитированные выше русскоязычные учебные пособия.

методических затруднений, – например, невозможность полноценного освоения историко-философского материала за обычно выделяемые на философию от 36 до 54 академических часов и без чтения значительного массива первоисточников.

Опыт зарубежных пособий показывает возможность уйти от принципов системности и историзма в изложении и предлагает частично отказаться от вертикальной организации материала в пользу горизонтальной – кейсы и темы, дающие примеры философской работы без попытки явно сформулировать целостную и полную картину. Это позволяет заменить классический целостный нарратив компендиумом относительно автономных сюжетов, с которыми можно работать в произвольном порядке, выбирая те, которые преподаватель считает наиболее методически ценными. Цена такого удобства – существенное упрощение и опрощение философии в глазах учащегося, для которого дисциплина распадается на общедоступное «вопрошание» (которое может обрести специальный инструментарий – например, логическим, – но в основе своей остается «просто» размышлением) и конкретные примеры интересных результатов этих свободных интеллектуальных поисков. Это наводит на ложный эффект, якобы, понимания того, чем является философия, и укоренению наивного стереотипа, что все люди являются философами¹⁹.

С учетом всего сказанного выше, для подготовки учебного пособия по философии целесообразно попытаться объединить лучшие черты обеих рассмотренных традиций и попытаться избавиться от их недостатков. Для этого предпочтительно:

1) отказаться от единого сквозного нарратива и исходить из принципа сюжетной автономии и самостоятельности отдельных глав (разумеется, не допуская явных противоречий между главами). Жанровым образцом должен выступать не роман, а энциклопедия. Задача собрать нарратив делегируется преподавателю, а учебное пособие описывает, скорее, тематическую структуру философии (в смысле, который термину *themata* придавал Дж. Холтон);

2) сбалансировать историко-философский и современный материал. Для этого опять же удобно строить текст, отталкиваясь не от исторических сюжетов, а от понятийного аппарата, современной субдисциплинарной структуры, тем (предметов) и других структурных особенностей. Такой подход с некоторыми ограничениями позволяет сохранить системность и целостность, а историческое измерение помещает внутри отдельных тем, длительность

¹⁹ Этот эффект ярко описан в одном из цитированных выше отечественных учебников: «Некоторые считают, что философией может заниматься каждый. Понятие философии используется весьма широко и в самых разных смыслах. Так, бизнесмен имеет свою „философию бизнеса“, юрист рассуждает о „философии преступника“, тренер футбольной команды – о „философии игры“ его команды и т.д. Произносится слово „философия“, которое у всех вертится на языке, человек проникается убеждением, что он знает сам предмет» (Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момджян К.Х. Философия : учебник. М. : ИНФРА-М, 2004. С. 7).

жизни которых и степень актуальности их предшествующих версий может сильно варьировать от темы к теме;

3) актуализировать материал за счет предметно-практической ориентации: сделать акцент на том, что и как философия понимает и что может предложить современным социокультурным институтам в части решения их актуальных задач – в той мере, в какой такие темы, как справедливость, научность, духовные ценности, мораль или общественная жизнь являются традиционными компонентами философии;

4) показать специфику отечественной традиции работы с теми или иными темами, введя описание полученных российскими исследователями результатов в каждую главу, – в соответствии с тем, насколько тема получила развитие в российской философии. При этом общую специфику российской философской культуры в той мере, какой она не совпадает с западноевропейской, желательно выделить в самостоятельную главу.

Предложенные рекомендации не претендуют на полноту, но позволяют рассчитывать на создание учебного пособия, способного преодолеть накопленный скепсис целевой аудитории и стать эффективным инструментом преподавания философии в высшей школе, напомнив читателями, что философия есть альфа и омега рациональной интеллектуальной культуры.

Список литературы

- [1] *Роттердамский Э.* Похвала Глупости. М. : Сов. Россия, 1991.
- [2] *Цицерон М.Т.* Тускуланские беседы. М. : РИПОЛ классик, 2017.
- [3] *Мани Т.* Доктор Фаустус // Собрание сочинений в 10 томах. Т. 5. М., 1960.
- [4] *Аквинский Ф.* Сумма теологии // Антология средневековой мысли (Теология и философия европейского Средневековья) : в 2 томах. Т. 2. СПб. : РХГИ, 2002. С. 141–184.
- [5] *Конт О.* Общий обзор позитивизма. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
- [6] *Вархотов Т.А.* В поисках эпистемологии согласия: к 35-летию «Левифана и воздушного насоса» (Steven Shapin, Simon Schaffer. Leviathan and the Air-Pump: Hobbs, Boyle and Experimental Life) // Логос. 2020. Т. 30. № 3 (136). С. 178–201. EDN: MOGWVL
- [7] *Касавин И.Т.* Рождение философии науки из духа Викторианской эпохи // Рождение философии науки. Уильям Хьюэлл, круг общения и следствия для XX века: монография / ред. и сост. И.Т. Касавина, Т.Д. Соколовой. М. : Русское общество истории и философии наук, 2019. С. 176–186.
- [8] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 22(2). С. 5–10. Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizacziivysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (дата обращения: 29.05.2025).
- [9] *Шлейермахер Ф.* Нечаянные мысли о духе немецких университетов (с приложением об одном из них – недавно учрежденном). М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. EDN: YRDAXF
- [10] *Виссема Й.Г.* Университет третьего поколения. М. : Олимп-Бизнес, 2009.
- [11] *Артемяева Т.В.* Нехлебная наука философия. К 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 117–126. EDN: OPKXRZ

- [12] Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. М. : Логос, 2004.
- [13] Вархотов Т.А. Неконвенциональная природа ценности // *Patria*. 2024. Т. 1. № 1. С. 9–29.
- [14] Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М. : Прогресс – Политика, 1992.
- [15] Вальрас Л. Элементы чистой политической экономии. М. : Изограф, 2000.
- [16] Кондратьева С.Б. Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27–32. EDN: YXNTFI
- [17] Колини С. Зачем нужны университеты? М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2017.
- [18] Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М. : Дело, РАНХиГС, 2018. EDN: AQKGKW
- [19] Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. : АЛЕТЕИЯ, 1998.
- [20] Лукьянова Ю.И., Стрелкова Е.Ю. Особенности чтения как когнитивного процесса в реалиях современной цифровой эпохи // Современное педагогическое образование. 2024. № 8. С. 81–86. EDN: FKUXEL
- [21] Лакизо И.Г. Кадры и результативность в университетской науке: согласованность управленческих стимулов // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т. 29. № 1. С. 106–130. DOI: 10.15826/umpra.2025.01.008 EDN: OLQLQW
- [22] Вархотов Т.А. Метод против истины (Часть 2: Схизма с советским марксизмом и трансформация дискурса Франкфуртской школы) // Вопросы теоретической экономики. 2023. № 3. С. 49–61. DOI: 10.52342/2587-7666VTE 2023 3 49 61 EDN: XRBJS

References

- [1] Desiderius Erasmus Roterodamus. *Moriae Encomium, sive Stultitiae Laus*. Moscow: Sov. Rossiya publ.; 1991. (In Russian).
- [2] Cicero MT. *Tusculanae disputationes*. Moscow: RIPOL klassik publ.; 2017. (In Russian).
- [3] Mann T. Doktor Faustus. In: *Collected Works*. Vol. 5. Moscow; 1960. (In Russian).
- [4] Aquinas T. *Summa theologiae*. In: *Anthology of medieval thought (Theology and Philosophy of Middle-aged Europe)*: in 2 volumes. Vol. 2. Saint Petersburg: RKHG publ.; 2002. P. 141–184. (In Russian).
- [5] Comte A. *Discours sur l'ensemble du positivisme*. Moscow: Knizhnyi dom LIBROKOM publ.; 2012. (In Russian).
- [6] Varkhotov T. In Search of an Epistemology of Assent: On the 35th Anniversary of Leviathan and the Air-Pump. In: *Logos*. 2020;30(3):178–201. (In Russian). EDN: MOGWVL
- [7] Kasavin IT. The birth of philosophy of science from the spirit of Victorian era. In: Kasavin IT, Sokolova TD, editors. *The birth of philosophy of science. William Whewell, social circle and consequences for 20th century*. Moscow: Russkoe obshchestvo istorii i filosofii nauk publ.; 2019. P. 176–186. (In Russian).
- [8] Humboldt W. Herausgegeben von der Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften. In: *Neprikosnovennyj zapas*. 2002;22(2):5–10. Available from: <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczi-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (accessed: 29.05.2025). (In Russian).
- [9] Schleiermacher F. *Gelegentliche Gedanken ber Universit ten im deutschen Sinn*. Moscow: Kanon+ ROOI Reabilitatsiya publ.; 2018. (In Russian). EDN: YRDAXF

- [10] Wissema JG. *Towards the third generation university*. Moscow: Olimp-Biznes publ.; 2009. (In Russian).
- [11] Artem'eva TV. The Non-grainful Science of Philosophy. On the 300th Anniversary of M.V. Lomonosov's Birth. In: *Voprosy Filosofii*. 2011;11:117–126. (In Russian). EDN: OPKXRZ
- [12] Wallerstein I. *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-first Century*. Moscow: Logos publ.; 2004. (In Russian).
- [13] Varkhotov TA. Unconventional Nature of Value. In: *Patria*. 2024;1(1):9–29. (In Russian).
- [14] Aron R. *Les Étapes de la pensée sociologique*. Moscow: Progress – Politika publ.; 1992. (In Russian).
- [15] Walras L. *Éléments d'Économie Politique Pure*. Moscow: Izograf publ.; 2000. (In Russian).
- [16] Kondratyeva SB. Why the student needs philosophy: challenges of teaching philosophy in universities. In: *Problems Of Modern Education*. 2018;2:27–32. (In Russian). EDN: YXNTFI
- [17] Collini S. *What Are Universities For?* Moscow: Izdatel'skii dom Vyshei shkoly ekonomiki publ.; 2017. (In Russian).
- [18] Fuller S. *The Sociology of Intellectual Life: The Career of the Mind in and around the Academy*. Moscow: Delo publ.; 2018. (In Russian). EDN: AQKGKW
- [19] Lyotard J-F. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Saint Petersburg: ALETEIYa publ.; 1998. (In Russian).
- [20] Lukyanova YuI, Strelkova EYu. Features of reading as a cognitive process in the realities of the modern digital age. In: *Modern Pedagogical Education*. 2024;8:81–86. (In Russian). EDN: FKUXEL
- [21] Lakizo IG. Personnel and Performance in University Science: Alignment of Management Incentives. In: *University management: practice and analysis*. 2025;29(1):106–130. DOI: 10.15826/umpa.2025.01.008 EDN: OLQLQW
- [22] Varkhotov TA. Method versus truth (Part 2. The Schism with Soviet Marxism and Transformation of Frankfurt School's Discourse). In: *Voprosy teoreticheskoy ekonomiki*. 2023;3:49–61. DOI: 10.52342/2587-7666VTE_2023_3_49_61 EDN: XRBJS

Сведения об авторе:

Вархотов Тарас Александрович – кандидат философских наук, доцент, доцент, и.о. заведующего кафедры философии и методологии науки, философский факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, к. 4. ORCID: 0000-0003-3363-7596. SPIN-код: 6019-4830. E-mail: varkhotov@gmail.com

About the author:

Varkhotov Taras A. – PhD, Associate Professor, Acting Head of Department of Philosophy and Methodology of Science, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, 27/4 Lomonosovskii Ave., Moscow, GSP-1, 119991, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-3363-7596. SPIN-code: 6019-4830. E-mail: varkhotov@gmail.com



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1022-1036>

EDN: IKSJMA


Научная статья / Research Article

Дискуссии о преподавании философии в российской высшей школе в условиях новых образовательных реформ

Г.Е. Боков¹, А.А. Лисицына², Е.В. Чапны²

¹Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

²Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

 bokovg@gmail.com

Аннотация. В исследовании речь идет о дискуссиях в академической среде вокруг преподавания философии в российской высшей школе, которые ведутся в 2023–2025 гг. в связи с происходящими коренными реформами всей системы образования. Особенности этой реформы становятся понятны из официальных документов, таких как Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», и из обсуждения готовящейся «Стратегии развития российского образования до 2036 года». Речь идет о происходящем переходе на «базовое» и «специализированное» высшее образование, о пристальном внимании к образованию как воспитанию личности, ориентированной на традиционные российские духовно-нравственные ценности, о формировании общероссийской гражданской идентичности. Появление в рамках мегапроекта «ДНК России» новой общеобязательной вузовской учебной дисциплины «Основы российской государственности» в 2023–2024 уч. г., обновленный вариант «Истории России», грядущее введение «История религий России», является принципиально важным контекстом для дискуссий вокруг дисциплины «Философия». В предлагаемом исследовании продемонстрированы два концептуальных проекта учебно-методического комплекса (УМК) и учебного пособия по философии для нефилософских специальностей, претендующих на общероссийские. Первый разрабатывался рабочей группой Института философии Санкт-Петербургского государственного университета под руководством Н.В. Кузнецова. В нем предлагается взглянуть на философские проблемы, сгруппированные в восемь тематических разделов, как на вечные и экзистенциальные, познакомив с основными ответами на философские вопросы различных мыслителей – западных, русских, восточных. Курс логически выстроен на историко-философском материале и знакомит обучающихся не только с философскими понятиями, но и с традиционными ценностями, многие из которых всесторонне раскрываются в этом курсе. Второй подход – это широко обсуждаемый проект коллективного учебного пособия «Философия для неспециалистов естественно-научного и технических направлений подготовки», выполненного под редакцией И.М. Чубарова и готовящегося к печати. Здесь за основу взят своеобразно понятый деятельностный

© Боков Г.Е., Лисицына А.А., Чапны Е.В., 2025



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

подход, и философия представлена как «практико-ориентированная» дисциплина. В настоящем исследовании критически разбирается концепция И.М. Чубарова, говорится о важности философии в системе высшего образования как гуманитарного, ценностно-мировоззренческого курса, который может играть важную роль в формировании нравственных ориентиров и общероссийской гражданской идентичности.

Ключевые слова: образование, воспитание, мировоззрение, ценности

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Все авторы внесли равный вклад в концепцию, подготовку и написание текста.

История статьи:

Статья поступила 20.07.2025

Статья принята к публикации 09.10.2025


Для цитирования: Боков Г.Е., Лисицына А.А., Чапны Е.В. Дискуссии о преподавании философии в российской высшей школе в условиях новых образовательных реформ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1022–1036. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1022-1036>

Discussions on Teaching Philosophy in Russian Higher Education in the Context of New Educational Reform

German E. Bokov¹  , **Alexandra A. Lisitsyna**² , **Helen V. Chapny**² 

¹*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia*

²*Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia*

 bokovg@gmail.com

Abstract. The research deals with discussions in the academic environment around the teaching of philosophy at a Russian higher school, which take place in 2023–2025 due to the ongoing fundamental reforms of the entire education system. The features of this reform are clear from official documents such as the Decree of the President of the Russian Federation dated 12.05.2023 № 343 “On some issues of improvement of higher education system” and discussion of the forthcoming “Strategy for the development of Russian education until 2036”. It is about the current transition to “basic” and “specialized” higher education, about close attention to education as a person’s upbringing, oriented on traditional Russian spiritual and moral values, about the formation of nationwide civic identity. The appearance within the framework of the mega-project “DNA of Russia” of a new compulsory university academic discipline “Foundations of Russian statehood” in 2023–2024, the updated version of “History of Russia”, the upcoming introduction “History of religions of Russia” is a fundamentally important context for discussions around the discipline “Philosophy”. The proposed study demonstrates two conceptual projects of an educational and methodical complex and a teaching manual on philosophy for non-philosophical specialties, claiming to be of Russian-wide status. The first was developed by a working group of the Institute of Philosophy of St. Petersburg State University under the leadership of N.V. Kuznetsov. It is proposed to look at philosophical problems, grouped into eight thematic sections, as eternal and existential, getting acquainted with the main answers to philosophical questions of various thinkers – Western, Russian, Eastern. The course is logically based on historical-philosophical material and introduces

students not only to philosophical concepts, but also to traditional values, many of which are comprehensively revealed in this course. The second approach is a widely discussed project of the collective study guide “Philosophy for non-specialists of natural-scientific and technical fields of training”, carried out under the editorship of I.M. Chubarov and ready to be printed. Here, the basis is a peculiarly understood active approach and philosophy presented as “practice-oriented” discipline. This study critically examines the concept of I.M. Chubarov and discusses the importance of philosophy in the system of higher education as a humanitarian, value-based and ideological course that can play an important role in the formation of moral guidelines and Russian civic identity.

Keywords: education, upbringing, worldview, values

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. All the authors contributed equally to the conception, preparation and writing of the manuscript.

Article history:

The article was submitted on 20.07.2025

The article was accepted on 09.10.2025

For citation: Bokov GE, Lisitsyna AA, Chapny HV. Discussions on Teaching Philosophy in Russian Higher Education in the Context of New Educational Reform. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1022–1036. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1022-1036>

Введение

В современных условиях формирования многополярного миропорядка и глобальных геополитических вызовов, с которыми сталкивается Россия, особое значение приобретает образование и воспитание подрастающего поколения. 12 мая 2023 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал Указ № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», а незадолго до этого дал поручение подготовить учебный модуль «Основы российской государственности» для преподавания студентам первого курса всех образовательных программ.

Согласно данному Указу, в 2023/2024 и в 2025/2026 уч. гг. в нескольких высших учебных заведениях России уже реализуется пилотный проект, по которому обучение происходит не по ставшей давно привычной болонской системе «бакалавриат–магистратура», а по новым уровням: «базовое» и «специализированное» высшее образование, после чего обучающимся может быть освоен «профессиональный уровень» – аспирантура. В Указе отмечается, что срок освоения программ на первых двух уровнях зависит «от направления подготовки, специальности и (или) профиля подготовки, либо от конкретной квалификации, отрасли экономики или социальной сферы»¹.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». Официальное интернет-представительство Президента Российской Федерации. Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/news/71118> (дата обращения: 16.07.2025).

Уже в 2026/2027 уч. гг. во всей стране произойдет переход на новую систему высшего образования, которое должно будет стать в полной мере национально-ориентированным. При этом большое внимание уделяется естественно-научным и инженерно-техническим специальностям, их престиж должен значительно вырасти. Отсюда – компетентностный подход, ставший уже привычным в российской системе высшего образования. Речь идет о подготовке высококлассных специалистов в разных, прежде всего, практико-ориентированных областях, которые будут работать в нашей стране.

По поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина с 2024 г. ведется работа над документом «Стратегия развития российского образования до 2036 года». Она должна охватить «все уровни образовательной системы: от дошкольного и школьного образования до высшего образования и подготовки кадров высшей квалификации». Цель Стратегии заявлена как «создание современной системы образования, способной эффективно отвечать на вызовы времени и раскрыть потенциал каждого учащегося на всех этапах обучения»². При этом особое внимание должно быть уделено воспитанию обучающихся с ориентацией на традиционные российские духовно-нравственные ценности. По словам ректора одного из старейших и ведущих российских вузов – федерального Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) Н.М. Кропачева, новая Стратегия развития «должна учитывать необходимость сохранения цивилизационной уникальности России в условиях информационной войны за мировоззрение и моральные устои». Он подчеркнул, что ценностная компонента, соответствующие идеи и смыслы, должны пронизывать «весь образовательный процесс, а не только отдельные предметы гуманитарного цикла»³.

Важно отметить, что реформа высшего образования уже коснулась социо-гуманитарных учебных дисциплин. Прежде всего тех, которые сегодня являются общеобязательными для обучающихся всех образовательных программ и формируют те самые «идеи и смыслы» – «Основы российской государственности», «История России», «Философия», в ближайшем будущем – «История религий России». Первая из них была создана и внедрена в кратчайшие сроки в рамках мегапроекта «ДНК России», стремительно появившись в высшей школе в 2023/2024 уч. г. [1]. После длительных и многочисленных дискуссий, проходивших в рамках научно-практических конференций главным образом в Москве на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), был подготовлен и издан единый учебник для вузов, являющийся сегодня основополагающим для освоения дисциплины «Основы

² Стратегию развития российского образования до 2036 года обсудили на совместном заседании Ассоциации ведущих университетов и Совета ректоров вузов СЗФО. Режим доступа: <https://spbu.ru/news-events/novosti/strategiyu-razvitiya-rossiyskogo-obrazovaniya-do-2036-goda-obsudili-na?from=email> (дата обращения: 16.07.2025).

³ Там же.

российской государственности»⁴. Вторая дисциплина в этом списке – это значительно расширенный курс, который читается по обновленной концепции преподавания истории России, подготовленной Российским историческим обществом и Институтом российской истории РАН. Совсем недавно ими издан единый учебник для непрофильных специальностей⁵. Такие учебники, отражающие единую, согласованную концепцию знания как воспитания гражданина и патриота России, должны появиться и по другим дисциплинам, в том числе и по «Философии».

Разговор об особенностях российского мировоззрения и традиционных российских ценностях, ставший столь актуальным после Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина № 809 от 9 ноября 2022 г.⁶, теперь будет вестись не только в рамках новой учебной дисциплины «Основы российской государственности» (III-й раздел «Мировоззрение и ценности Российской цивилизации»). Предполагается, что он будет продолжен уже в 2025/2026 уч. г. в учебном курсе «История религий России», который в дальнейшем также станет общеобязательным для обучающихся всех специальностей. Помимо исторической части, туда будет входить блок «Религии России и традиционные духовно-нравственные ценности». Единый учебник по этой учебной дисциплине также уже появился⁷, по философии – все еще не нет.

Мировоззренческая составляющая философского знания, как представляется, сегодня очевидна для многих, однако у целого ряда представителей нефилософских специальностей, как профессорско-преподавательского, так и студенческого сообщества, в отношении роли философии в системе высшего образования все еще достаточно скепсиса и много вопросов. О значении и важности философии на протяжении последних десятилетий писали выдающиеся ученые, в том числе на страницах научного журнала «Вопросы философии», об этом говорилось на многочисленных конференциях и круглых столах (см. напр. [2. С. 3–46; 3. С. 34–58] и др.). Однако сегодня вопрос стоит принципиально иначе, чем еще несколько лет назад. На наш взгляд, он уже не выглядит как «Зачем нужна философия в российском вузе?». Нам кажется, что в современных российских реалиях возникают примерно такие вопросы: «Как через вузовскую философию лучше показать значение российской (особенно – консервативной) мысли?», «Выполняет ли философия как учебная

⁴ Основы российской государственности : учебное пособие / А.Д. Харичев, А.В. Полосин, А.В. Селезнева. М. : Издат. дом «Дело» РАНХиГС, 2024.

⁵ История России : учебник для вузов [для студентов неисторических специальностей] : в 2 частях / под ред. Ю.А. Петрова. М. : Наука, 2024.

⁶ Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Официальное интернет-представительство Президента Российской Федерации. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 16.07.2025).

⁷ История религий России : учебник / коллектив авторов; под ред. О.Ю. Бойцовой. М. : КНОРУС, 2025.

дисциплина не только мировоззренческую, но и воспитательную функцию?» и «Поможет ли философия воспитать патриота России?»).

Вокруг преподавания философии для обучающихся нефилософских специальностей в высшей школе в настоящий момент развернулись очень острые дискуссии. Многие их участники, например, обращают внимание на то, что совершенно необходимо уделять значительно больше внимание русской философии. Однако в вопросах о том, какая именно должна быть сегодня концептуальная база, единый учебник и т.д. среди представителей философского сообщества нет полного единства. Попробуем в этом разобраться.

Дискуссии вокруг преподавания философии для обучающихся нефилософских специальностей

Можно согласиться со словами из научной статьи С.Б. Кондратьевой, опубликованной несколько лет назад, о том, что преподавание философии в вузе для нефилософских специальностей (на «непрофильных факультетах») «носит пропедевтический характер» и обычно ведется в одном из двух направлений. Первое – это курс истории философии, который дополняется кратким введением в другие области философского знания (онтология, гносеология, этика и т.д.) и сопровождается «детальным анализом философских текстов, концепций, дефиницией понятий». Второе – это так называемая «идея свободного размышления, выступающего как творческий акт» [4. С. 123–124]. В последнем случае, как известно, преподаватель предлагает обучающимся совместно поразмышлять над различными проблемами, в некоторых случаях просто выбирая для изучения лишь те темы, которые, как ему самому кажется, вызовут наибольший интерес и приведут к живым дискуссиям на семинарах. Очевидно, что оба варианта имеют своих сторонников. Именно так чаще всего преподавание до сих пор и ведется, хотя строгость историко-философского изложения материала и проблемный подход, предполагающий дискуссии на разные важные темы, по всей видимости, не должны исключать друг друга. В этой связи в современных, стремительно меняющихся социально-политических условиях поиск новой концепции преподавания этой важной дисциплины является более чем актуальным.

После появления в 2023/2024 уч. г. в высшей школе новой дисциплины «Основы российской государственности» всему академическому сообществу стало понятно, что этим дело не ограничится. В рамках проекта «ДНК России», возникшего с целью вовлечения этого сообщества «в учебно-методическое и научно-исследовательское сопровождение государственной политики в области просвещения, высшего образования и молодежной политики»⁸, продолжается работа по созданию единой логической связки всех основных социогуманитарных дисциплин, читаемых в вузах Российской Федерации для

⁸ Проект «ДНК России». Федеральный институт развития образования. Режим доступа: <https://firo.ranepa.ru/dna-of-russia> (дата обращения: 16.07.2025).

непрофильных специальностей. Все они, в ходе совместных обсуждений, должны будут предстать в новом свете, дополняя друг друга и выполняя воспитательную функцию. Среди них особое место занимает дисциплина «Философия».

Принципиально новым в концептуальном плане стал утвержденный в Санкт-Петербургском государственном университете проект УМК, подготовленный рабочей группой Института философии под руководством его директора Н.В. Кузнецова. В 2017 г. два философских онлайн-курса («Философия» и «Начала философии») появились на Национальной платформе «Открытое образование». С тех пор на них могут записаться бакалавры всех нефилософских специальностей СПбГУ и все желающие («внешние слушатели»). В конце 2019 г. члены рабочей группы по созданию онлайн-курса «Философия» стали лауреатами университетской премии «За учебно-методическую работу». В период дистанционного обучения в связи с пандемией коронавируса (2020 и 2021 гг.) он оказался одним из самых популярных и востребованных среди студентов.

Особенность, актуальность и новаторство предложенного в СПбГУ подхода к преподаванию философии для непрофильных специальностей заключается в том, что впервые предлагается не говорить отдельно об истории философии (такой разговор практически всегда касается только западной философии, почти исключая как русскую, так и восточную), «мимоходом» освещая остальные области философии. Он также не предполагает некое «философствование» вместо изучения философии, «свободные размышления» на «свободно выбранные» преподавателем философские темы. Предлагаемая концепция уникальна. Дается система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, соответствующих восьми тематическим разделам, полностью и «равномерно» раскрывающим все философское знание, при этом курс выстроен на историко-философском материале. Предложенные разделы: мир, истина, благо, красота, человек, общество, культура, история. Они раскрываются в тематических лекциях и семинарах, где речь идет о проблемах бытия и познания, истины и блага, эстетическом, антропологическом, социальном и культурном измерениях. Уделяется внимание различным философским позициям по всем этим вопросам, включая не только западных, но и русских, а также восточных выдающихся мыслителей. На семинарах обсуждаются самые важные философские проблемы не в «случайном» порядке, по «наитию» преподавателя, а также системно – каждый раздел предполагает вопросы для осмысления и дискуссии. Таким образом происходит знакомство с основополагающими темами, ключевыми понятиями, концептуальным аппаратом, с выдающимися западными, русскими и восточными философами и их подходами к решению фундаментальных философских проблем. Важно подчеркнуть, что происходит не только знакомство с основными философскими понятиями, но и содержательное осмысление многих традиционных духовно-нравственных ценностей, о которых идет речь в Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина от 09.11.2022 г. № 809.

Интересно следующее: в 2023 г. СПбГУ стал региональным опорно-методическим центром по разработке новой образовательной программы «Философия» для нефилософских специальностей для вузов всей страны. Настоящий проект преподавания обсуждался в декабре 2023 г. на научно-практических конференциях «Философия и основы российской государственности: актуальные практики в контексте развития социогуманитарного образования» (Санкт-Петербург, СПбГУ) и «Знание. Государство. Общественные науки» (Москва, в рамках проекта «ДНК России»), а также в марте 2024 г. («Актуализация социально-гуманитарных дисциплин. Философия», Санкт-Петербург, СПбГУ)⁹.

Однако в дальнейшем с альтернативными концептуальными предложениями выступили представители других российских философских сообществ, это Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) и Научно-методический центр (НМЦ) «ДНК России» Тюменского государственного университета (ТюмГУ) под руководством его проректора и директора Школы перспективных исследований И.М. Чубарова. Совместно, в апреле 2025 г., они провели круглый стол «Дисциплина „Философия“ в системе преподавания социально-гуманитарных наук» в смешанном формате (г. Екатеринбург, УрФУ и онлайн). Его продолжением стал июньский круглый стол, прошедший уже в Москве (тоже в смешанном формате), на философском факультете Московского государственного университета (МГУ) им. М.В. Ломоносова при участии исполняющего обязанности декана А.П. Козырева¹⁰. В ходе заседания была представлена презентация нового проекта УМК и коллективного учебного пособия «Философия для неспециалистов естественно-научного и технического направлений подготовки», выполненного под редакцией И.М. Чубарова. В заседании круглого стола приняли участие представители философского сообщества из разных вузов – МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РАНХиГС, ТюмГУ, Балтийского федерального университета (БФУ) им. И. Канта, Саратовского государственного университета (СГУ), а также из Института философии Российской академии наук (ИФ РАН).

По словам И.М. Чубарова, предлагаемый учебник будет состоять из трех разделов: I. Мир и знание о мире: история, природа, бытие; II. Познание: законы, методы и критерии познания; III. Человек: сознание, жизнь, деятельность. Соответственно, наполняемость разделов – это мировоззренческая проблематика, понятие картины мира; философия истории и цивилизационный подход; натурфилософия и философия техники; онтология (I). Гносеология и эпистемология; понятие истины; логика и теория аргументации;

⁹ Эксперты СПбГУ предложили новую концепцию преподавания философии в высшей школе. Режим доступа: <https://spbu.ru/news-events/novosti/eksperty-spbgu-predlozhili-novuyu-konceptsiyu-prepodavaniya-filosofii-v-vysshey> (дата обращения: 17.07.2025).

¹⁰ Круглый стол по методикам преподавания философии в вузах. Режим доступа: <https://philos.msu.ru/node/7823> (дата обращения: 17.07.2025).

философские методы; философия и методология науки (II). Философия сознания, проблема субъективности; философия жизни, понятие личности; философия деятельности; этика искусственного интеллекта, биоэтика, ценности и мораль (III). Изначально предполагался и раздел IV, в котором, помимо прочего, должны были быть озвучены «основные понятия» русской философии. Однако в ходе обсуждений было принято решение показать представителей русской философии и отразить достижения русской мысли в каждом разделе.

Критические замечания по концепции И.М. Чубарова

Безусловно, до публикации учебника по философии для непрофильных специальностей под редакцией И.М. Чубарова, который обещает стать основным по данному курсу (заменяя все многочисленные учебники, существующие на сегодняшний день) давать ему какую-либо оценку было бы преждевременно. Однако, поскольку это коллективный проект под эгидой «ДНК России», который на всех этапах работы предполагал также и коллективное обсуждение, следует высказать некоторые замечания относительно представленной концепции. В своих выступлениях И.М. Чубаров не раз отмечал, что в учебнике будет сделан акцент на «пользе» философии, т.е. на ее методологических, эпистемологических и гносеологических аспектах. Идея «полезности», якобы, должна стать привлекательной для будущих ученых естественно-научных и инженерных направлений подготовки. При этом ими не раз отмечалось, что «не решенной проблемой» оставалось «включение в высшее образование мировоззренческой и ценностной составляющих философского знания»¹¹. В то время как в концептуальном проекте рабочей группы Института философии СПбГУ под руководством Н.В. Кузнецова она была положена в основу, во главу угла. В противоположность этому, для И.М. Чубарова краеугольным камнем стал деятельностный подход в его интерпретации.

В ходе круглого стола «Деятельностный подход в философии, продуктовая деятельность и практико-ориентированное образование (опыт ТюмГУ)», прошедшего в июне 2025 г. (с возможностью подключения онлайн), была представлена концепция И.М. Чубарова. В своей работе он опирается на ряд отечественных авторов, среди которых особенно выделяет культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и культурно-деятельностную концепцию А.Н. Леонтьева. Безусловно, их интересные размышления заслуживают внимания и могут быть, с известной натяжкой, названы философскими, но традиционно они выступают и воспринимаются именно как психологи, ведь именно психологией, по большей части и прежде всего, они и занимались. Однако И.М. Чубаров понимает деятельностный подход весьма своеобразно и широко. Он утверждает, что концепт «деятельность» в его

¹¹ Эксперты обсудили преподавание философии в вузах. Режим доступа: <https://www.utmn.ru/news/stories/obrazovanie/1306053/> (дата обращения: 17.07.2025).

«соотнесении с развитием сознания» «преодолевают традиционные философские дуализмы сознание / материя, субъект / объект, мышление / практика». И.М. Чубаров отмечает роль деятельностного подхода в решении фундаментальных философских проблем, в том числе, проблемы объективности познания, и обращается к теме «практики» в жизни и в системе высшего образования. По его мнению, высшее образование должно стать «практико-ориентированным», а философское знание и методы философского познания действительности «могут быть успешно освоены и эффективно использоваться студентами вузов только в режиме практической деятельности»¹².

По словам И.М. Чубарова, «практико-ориентированное» образование успешно реализуется в ТюмГУ с 2017 г. по настоящее время. Оно получило название «индивидуальные образовательные траектории»¹³ и презентуется им как нечто исключительное и уникальное. Подобный проект, получивший также название «ядерной программы» (имеется в виду образовательное ядро или общеобязательные дисциплины, являющиеся основанием для «надстройки» различных общепрофессиональных компетенций), реализуется и в некоторых других вузах, например, в Томском государственном университете (ТГУ)¹⁴ и Южном федеральном университете (ЮФУ). Безусловно, и сам этот проект, и реформы по модернизации ТюмГУ заслуживают внимания, однако какое это имеет отношение к философии, и, главное, почему философия должна стать «практико-ориентированной» дисциплиной? Дело в том, что в рамках так называемой «ядерной программы» дисциплина «Философия» становится «ядром» под названием «Философия: технологии мышления». Что меняет это название? Речь идет о стандартном наборе компетенций: критическое и системное мышление, командная работа, коммуникация и навыки проектной деятельности.

Следует сказать, что философия как общеуниверситетская дисциплина должна носить подчеркнуто гуманитарный, мировоззренческий и ценностный характер. В этой связи хочется предостеречь от попыток выстроить учебную дисциплину по философии для негуманитарных специальностей, опираясь исключительно на формирование компетенций, и представить ее как «практико-ориентированный» курс, лишенный историко-философской базы. Стоит предостеречь и от его выстраивания вокруг собственного содержания нефилософских дисциплин в ущерб его внутренней логике. Философский курс, читаемый для естественно-научных и технических направлений, должен сближать и уменьшать разрыв между ними и гуманитариями, а не усугублять его. По словам Н.С. Кирабаева, «необходимо преодолевать

¹² Презентация во время круглого стола на философском факультете Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в июне 2025 г.

¹³ Индивидуальные образовательные траектории в университете: ключевые точки внедрения. Опыт ТюмГУ. Режим доступа: <https://www.forbes.ru/education/special/iot-main/iot-unmn?ysclid=md3p5hqitv132887924#!/tab/263036917-3> (дата обращения: 18.07.2025).

¹⁴ Ядро – это единая платформа... О проекте. Режим доступа: <https://tsu-bcore.tilda.ws/about> (дата обращения: 18.07.2025).

однобокость в образовании, технократические тенденции в подготовке специалистов естественнонаучного и технического профиля, с другой стороны, оторванности социально-гуманитарного образования от естественно-научных и технических вопросов современной культуры» [5. С. 27].

Философию нельзя сводить к «техникам» или «технологиям» мышления, к развитию навыков коммуникации и аргументации, эти «прикладные» задачи не должны выступать на первый план. Философия не должна и не может быть «практико-ориентированной» дисциплиной в узком, прикладном значении, при этом она может оказывать самое благотворное влияние на воспитание личности. Философия помогает «сформировать основы мышления, заложить основы нравственности, особое представление о человеке, мире, то есть речь идет о формировании теоретического остова мировоззрения» [5. С. 27]. Философия не должна быть редуцируема к каким-либо навыкам и компетенциям (именно в этом значении она не является «практико-ориентированной» дисциплиной), она «имеет свою проблематику и в этом смысле определенную целостность как в культуре, так и в системе образования» [5. С. 27]. По словам Е.В. Брызгалиной, «акцент на развитие компетенций порождает опасность складывания „беззнаниевой формы компетенций“, когда недостаток предметных знаний компенсируется успешными личностными демонстрациями (например, отсутствие дифференцированных содержательных аргументов становится менее значимым в сравнении с развитыми навыками ведения публичных дискуссий)» [6. С. 95].

Философия не просто изучает мир, но и структурирует само мышление, помогая человеку осознать свое место в мире и сформироваться как личность. Интерес к философии должен закладываться еще в средней школе, пусть на таких уроках, как обществознание, история и литература. Изучение философии «должно присутствовать на всех уровнях образования человека, однако на каждом уровне оно имеет свои цели и задачи, реализуя функцию формирования мировоззрения, становление которого на каждом из этапов имеет свои внутренние особенности» [5. С. 27].

Безусловно, философия не оторвана от повседневной жизни и фундаментальной науки, религии, искусства и культуры. Об этом пишет и академик В.А. Лекторский в статье «Зачем нужна сегодня философия». По его словам, «философия сегодня все больше обнаруживает прямой практический смысл» [7. С. 142]. Имеется в виду «необходимость в новых способах понимания мира и человека, в новой системе ценностей», ответы на многие современные вопросы, которые возникают в результате радикальных трансформаций современного мира. В.А. Лекторский отмечает, что выход из кризиса цивилизации невозможен без участия философии, и наибольшее значение она всегда приобретает в переломные моменты развития культуры [7. С. 142]. Таким образом, сегодня перед философией «остро стоит задача не только по выявлению оснований разных форм деятельности и формулированию способов их возможных изменений, но и по сохранению и спасению тех ценностей, без

которых ни человек, ни культура невозможны» [7. С. 143]. Философия в вузе для нефилософских специальностей и популяризация философии также необходимы для ориентации в современных стремительно меняющихся реалиях социально-политической и культурной жизни.

Заключение

Сегодня Россия находится перед лицом многочисленных вызовов и угроз, не только геополитического и технологического, но и ценностно-мировоззренческого характера. Ответом на них служат также и фундаментальные реформы всей системы образования, которые происходят в настоящее время. Высшая школа переживает период глобальных перемен. Выход из болонской системы и происходящий переход на «базовое» и «специализированное» высшее образование, стремительное развитие естественно-научных и инженерно-технических специальностей, пристальное внимание к социо-гуманитарным наукам – все это и многое другое будет отражено в готовящемся государственном документе «Стратегия развития российского образования до 2036 года». Сегодня очевидно, что большое внимание в нем будет уделено не только компетентностному образованию и высокотехнологичной науке, но и воспитанию в духе традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Безусловным «ядром» всей системы высшего образования становятся общеобязательные дисциплины ценностно-мировоззренческого характера: «Истории России», «Основы российской государственности», «История религий России», «Философия».

О важности философии в системе высшего образования говорилось всегда. Сегодня речь идет не о том, нужна ли она, а, по всей видимости, о том, каким образом она способна помочь в формировании не только самостоятельной личности, но также гражданина и патриота России. С этой целью необходим ценностный ориентир и в жарких современных дискуссиях об обновлении философских программ для всех нефилософских специальностей это становится едва ли не ключевым моментом. Очевидно, что раскрытие всей полноты философского знания должно быть интересно и полезно обучающимся, однако означает ли это, что дисциплина «Философия» должна стать «практико-ориентированной»? Может ли вообще она таковой когда-либо стать?

Безусловно, философия способствует формированию таких «навыков и компетенций», как критическое и системное мышление, ведение дискуссий и умение отстаивать свою точку зрения, а также многих других. Однако не следует сводить ее исключительно к этому. Философия никогда не была практико-ориентированной дисциплиной, но при этом она может играть принципиально важную роль в формировании целостного мировоззрения и нравственных ориентиров, то есть в воспитании личности.

Важным вопросом преподавания философии в вузе является ее сводимость или несводимость к истории философии, и можно ли ей пожертвовать в «угоду» проблемному подходу? С другой стороны, нужно ли освещать все

области философского знания в «равных пропорциях», или же можно предпочесть этому обсуждение отдельных фундаментальных и экзистенциальных тем, с указанием на то, как они раскрывались в истории философской мысли. Безусловно, необходимо вводить в курс философии больше русской философии, которая зачастую и вовсе почти игнорировалась, в том числе и по причинам того, что сами преподаватели далеко не всегда хорошо разбираются в ее православном изводе.

Концепция И.М. Чубарова и готовящееся коллективное издание учебного пособия «Философия для неспециалистов естественно-научного и технических направлений подготовки», выполненного под его редакцией, претендуют на новый подход к преподаванию философии. Однако так ли он хорош? Рабочей группой Института философии Санкт-Петербургского государственного университета под руководством Н.В. Кузнецова задолго до этого была предложена и апробирована в преподавании философии иная концепция. В ней предлагается взглянуть на философские проблемы, сгруппированные в восемь тематических разделов – как на вечные и экзистенциальные, познакомив с основными ответами на философские вопросы различных мыслителей – западных, русских, восточных, на протяжении истории. В отличие от концепции И.М. Чубарова, курс логически выстроен на историко-философском материале. Такой подход позволяет сформировать у обучающихся нефилософских специальностей живой интерес к философии и, что немало важно, познакомиться с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, многие из которых всесторонне раскрываются в этом курсе.

В заключении стоит еще раз отметить принципиальную важность вузовской дисциплины «Философия» в современных российских и геополитических реалиях. Философия способствует развитию критического мышления, но философия и воспитывает, и формирует мировоззрение, которое может и должно строиться на традиционных ценностях. Таким образом, при грамотном преподавании, обращаясь и к истории философии, и к проблемам современности, к вечным вопросам и ценностным ориентирам, философия в вузе может способствовать формированию не только системы взглядов зрелой и ответственной личности, но и российской гражданской идентичности.

Список литературы

- [1] Боков Г.Е., Чапны Е.В. Новый модуль «Основы российской государственности» в системе высшего образования // Наука, педагогика и наставничество на Юге России: материалы всероссийской научной конференции с международным участием (Пятигорск – Ростов-на-Дону, 23–24 ноября, 2023 г.) XVII Ждановские чтения, посвященные памяти Ю.А. Жданова / под ред. М.Д. Розина. Ростов-на-Дону : РО Российская инженерная академия, 2023. С. 49–58.

- [2] Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») / В.А. Лекторский, В.С. Степин, А.А. Гусейнов [и др.] // Вопросы философии. 2004. № 4. С. 3–46. EDN: NDSHKV
- [3] Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола» / Б.И. Пружинин, Ф.Е. Ажимов, А.А. Арламов [и др.] // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 34–58. DOI: 10.7868/S0042874418060031 EDN: XQKJXF
- [4] Кондратьева С.Б. Преподавание философии в вузе: проблемы, прогнозы, перспективы // Проблемы педагогики и психологии. 2018. № 4. С. 122–131. DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [5] Кирабаев Н.С. Воспитание гражданина: о преподавании философии в высших учебных заведениях России // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 27–28.
- [6] Брызгалина Е.В. Проблемы интеграции естественно-научного и философского знания в современном образовании: социальные аспекты // Философия и общество. 2017. № 2. С. 87–123. EDN: ZCPEKN
- [7] Лекторский В.А. Зачем нужна сегодня философия // Вопросы философии. 2017. № 7. С. 140–143. EDN: YZAYKL

References

- [1] Bokov GE, Chapny HV. New module “Foundations of Russian statehood” in higher education system. In: Rozin MD, editor. *Science, pedagogy and mentoring in the South of Russia: materials of the All-Russian scientific conference with international participation (Pyatigorsk – Rostov-on-Don, 23–24 November 2023) dedicated to the memory of Y.A. Zdanova*. Rostov-on-Don: RO Rossiiskaya inzhenernaya akademiya publ.; 2023. (In Russian).
- [2] Lektorsky VA, Stepin VS, Huseynov AA. Philosophy in modern culture: new perspectives (materials of “round table”). *Voprosy Filosofii*. 2004;(4):3–46. (In Russian). EDN: NDSHKV
- [3] Pruzhinin BI, Azhimov FE, Arlamov AA, et al. What kind of education is valuable to us? Materials of “round table”. *Voprosy Filosofii*. 2018;(6):34–58. (In Russian). DOI: 10.7868/S0042874418060031 EDN: XQKJXF
- [4] Kondratieva SB. Teaching of philosophy in university: problems, forecasts, prospects. *Problems of pedagogy and psychology*. 2018;(4):122–131. (In Russian). DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [5] Kirabaev NS. Education of a citizen: on teaching philosophy in higher educational institutions of Russia. *Voprosy Filosofii*. 2018;(6):27–28. (In Russian).
- [6] Bryzgalina EV. Problems of integration of natural-scientific and philosophical knowledge in modern education: social aspects. *Philosophy and Society*. 2017;(2):87–123. (In Russian). EDN: ZCPEKN
- [7] Lektorsky VA. Why is philosophy needed today? *Voprosy Filosofii*. 2017;(7):140–143. (In Russian). EDN: YZAYKL

Сведения об авторах:

Боков Герман Евгеньевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии религии и религиоведения, Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. ORCID: 0000-0002-0456-2356. SPIN-код: 3934-2396. E-mail: bokovg@gmail.com

Лисицына Александра Анатольевна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социальной философии, Институт философии и социально-политических наук, Южный федеральный университет, Российская Федерация, 344004, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105. ORCID: 0000-0002-4361-565X. SPIN-код: 3898-1470. E-mail: aleksandralisicyna@yandex.ru

Чапны Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии, Институт философии и социально-политических наук, Южный федеральный университет, Российская Федерация, 344004, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105. ORCID: 0009-0009-8386-0607. SPIN-код: 1557-8962. E-mail: elena_chapny@mail.ru

About the authors:

Bokov German E. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of Religion and Religious Studies, Institute of Philosophy, Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Naberezhnaya, Saint Petersburg, 199034, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-0456-2356. SPIN-code: 3934-2396. E-mail: bokovg@gmail.com

Lisitsyna Alexandra A. – PhD in Philosophy, Senior lecturer of the Department of Social Philosophy, Institute of Philosophy and Social-Political Sciences, Southern Federal University, 105 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344004, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-4361-565X. SPIN-code: 3898-1470. E-mail: aleksandralisicyna@yandex.ru

Chapny Helen V. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Philosophy, Institute of Philosophy and Social-Political Sciences, Southern Federal University, 105 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344004, Russian Federation. ORCID: 0009-0009-8386-0607. SPIN-code: 1557-8962. E-mail: elena_chapny@mail.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1037-1055>


EDN: IODVXJ

Научная статья / Research Article

Адвокаты философии: стратегии обоснования необходимости преподавания философии как обязательной дисциплины в современных российских вузах

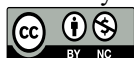
Д.П. Козолупенко  

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

 petrovich.tr@gmail.com

Аннотация. Согласно единому образовательному стандарту (ФГОС ВО 3++), философия является обязательной дисциплиной во всех современных российских вузах и на всех факультетах независимо от их основной специализации. Однако необходимость преподавания данной дисциплины на непрофильных факультетах не только обосновывается различным образом в различных источниках, но и в принципе не очевидна. В представленном исследовании анализируется широкий спектр публикаций отечественных авторов, посвященных проблемам преподавания философии в современных российских вузах, приводится классификация имеющихся в нем подходов к апологии философии как обязательной дисциплины для непрофильных факультетов и выделяются их сильные и слабые стороны. Демонстрируется, что некоторые стратегии, связанные по своей цели с повышением статуса философии в ряду других дисциплин, в действительности способствуют снижению этого статуса. В частности, как показывает автор, это происходит при таком пересмотре понятия философии, и ее роли в становлении личности обучающегося, при котором предполагается акцентирование личностного и общекультурного значения философского знания. В исследовании также делается акцент на сравнительном изучении двух наиболее распространенных сегодня в отечественной литературе тенденциях прагматизации философского образования, связанных с: 1) необходимостью коррекции курсов философии с учетом специфики основной дисциплины специализации обучающихся; 2) использованием философии как «школы критического мышления», полезной любому человеку независимо от его профессиональной специализации. Обе тенденции, по мнению автора, фактически не соответствуют классическому пониманию философии и ее основной цели, так как в обоих случаях философия начинает рассматриваться как принципиально вторичная, вспомогательная дисциплина, не имеющая самостоятельной ценности и не влияющая на становление мировоззрения и ценностные ориентиры личности. Также постулируется, что такое понимание философии не соответствует и основной цели образования, так как прикладное направление в образовании, особенно в образовании высшем, направленном на формирование

© Козолупенко Д.П., 2025



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

исследователей, ученых, не может и не должно становиться основным вектором развития всей образовательной системы.

Ключевые слова: апология философии, прагматизация, универсальные компетенции, эвристический потенциал, профессиональная деятельность, мировоззрение

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 05.07.2025

Статья принята к публикации 17.09.2025

Для цитирования: Козолупенко Д.П. Адвокаты философии: стратегии обоснования необходимости преподавания философии как обязательной дисциплины в современных российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1037–1055. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1037-1055>

Lawyers of the Philosophy: Strategies for Justifying Mandatory Philosophy Courses in Modern Russian Universities

Daria P. Kozolupenko  

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

 petrovich.tr@gmail.com

Abstract. According to the Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES HE 3++), philosophy is a mandatory discipline in all modern Russian universities and faculties, regardless of their specialization. However, the necessity of teaching this discipline in non-core faculties is both justified in various ways and not inherently obvious. This study analyzes a wide range of publications by Russian authors on the problems of teaching philosophy in modern Russian universities, classifies existing approaches to the apology of philosophy as a mandatory discipline for non-core faculties, and highlights their strengths and weaknesses. It demonstrates that some strategies aimed at raising the status of philosophy among other disciplines actually contribute to its decline. In particular, this occurs when the concept of philosophy and its role in the development of the student’s personality are revised to emphasize the personal and general cultural significance of philosophical knowledge. The study also focuses on a comparative analysis of two of the most common trends in the pragmatization of philosophical education in Russian literature today, related to: 1) the need to adjust philosophy courses to the specifics of the students’ major discipline; 2) the use of philosophy as a “school of critical thinking,” useful to anyone regardless of their professional specialization. The author argues that both trends do not correspond to the classical understanding of philosophy and its main goal, since in both cases philosophy begins to be seen as a fundamentally secondary, auxiliary discipline that has no independent value and does not affect the formation of worldview and value orientations of the individual. It is also postulated that this understanding of philosophy does not correspond to the main goal of education, since an applied direction in education, especially in higher education aimed at training researchers and scientists, cannot and should not become the main vector of development of the entire educational system.

Keywords: apology of philosophy, pragmatization, universal competencies, heuristic potential, professional activity, apprehension of the world

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 05.07.2025

The article was accepted on 17.09.2025

For citation: Kozolupenko DP. Lawyers of the Philosophy: Strategies for Justifying Mandatory Philosophy Courses in Modern Russian Universities. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1037–1055. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1037-1055>

Введение

Преподавание философии как обязательной дисциплины в вузах, регламентируемое действующими федеральными государственными стандартами (ФГОС ВО 3++)¹, вызывает бурную полемику. В наиболее общем виде проблема заключается в том, что «не существует целостного образа философии в плане ее преподавания в качестве самостоятельного общеобразовательного курса. Между тем „Философия“ непременно присутствует в статусе дисциплины базовой части учебного плана для всех студентов – и гуманитарных, и естественно-научных, и технических направлений высшего образования» [1. С. 65]. При этом ситуация усложняется еще и тем, что на непрофильных факультетах для непрофильных дисциплин (каковой в нашем примере является философия) объективно невозможно выделить большой объем часов. В совокупности эти факторы приводят к общей ситуации непонимания того, как можно и нужно реализовать задачи, заложенные в образовательном стандарте, и порождает целую палитру вопросов, начиная с того, следует ли учить в таком случае при преподавании специфику аудитории (как при подборе материала, так и при выборе формата, методик и стратегий преподавания) [1–12], и заканчивая тем, а нужна ли вообще сегодня философия [13–19]. Отдельный блок вопросов, фактически продолжающий размышления и аргументацию, приведенную в общих размышлениях о смысле и возможных стратегиях преподавания философии в вузах, посвящается преподаванию курса «История и философия науки» в аспирантуре [20–24]. Неудивительно, что в такой ситуации профессиональные философы и преподаватели философии вынуждены задуматься о состоятельности собственной профессии и оправдываться перед самими собой, перед своими учениками и перед обществом в целом. Удачны ли эти оправдания? Нужна ли в самом деле философия как обязательный элемент в современном высшем образовании? И если нужна, то как именно она должна преподаваться, чтобы соответствовать и своей собственной сути, и целям образования, и запросам современного общества?

¹ См. официальный сайт. Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 25.06.2025).

Чтобы ответить на эти вопросы, в данной статье мы рассмотрим варианты апологии философии в современной отечественной исследовательской литературе.

О бедном гусаре замолвите слово...²

Что-то физики в почете.
Что-то лирики в загоне.
Дело не в сухом расчете,
Дело в мировом законе

Б. Слуцкий. Физики и лирики³

Слышь, профессор, как эта фигня поможет
парню получить работенку и заработать денжат?

*Graff G. Professing Literature:
An Institutional History [25. P. 17]*

Конечно, в современной череде смертей, среди которых смерть Бога, смерть Автора, смерть Человека и т.д., смерть Философии не выглядит как-то особенно катастрофично.

Варава В. Адвокат философии [26. С. 13]

Этапы осознания проблематичности положения предмета «Философия» в ряду образовательных дисциплин и ее общего статуса отражаются эпиграфами к данной части статьи: от общего ощущения непрестижности и связи этой непрестижности с объективными причинами («мировым законом»), и, в частности, тенденцией прагматизации знания (возможности «заработать денжат») – к смиренному «на общем фоне это не так уж и катастрофично». Возможно, если бы федеральный стандарт не предписывал обязательного преподавания философии в вузах, эта тенденция могла бы привести либо к еще более полному нивелированию роли философии в обществе и фактическому изгнанию ее из системы образования либо, напротив, способствовала превращению философии в некий вид элитарного образования, необходимого и доступного узкому кругу специалистов и потому более престижному, чем сегодня. В сложившейся же ситуации мы находимся во внутренне противоречивой ситуации, когда, с одной стороны, преподаватели прекрасно осознают наличие данной тенденции и нередко сами разделяют мнение о «непрактичности» и «естественной непрестижности» своего предмета, тогда как, с другой стороны, перед ними стоит задача противостоять этой тенденции и «показать студенту, зачем ему нужна философия и как ею пользоваться» [17. С. 21].

² Здесь – одновременно отсылка к названию одноименного художественного фильма (1980, реж. Э. Рязанов) и указание на неоднозначное и видимо «бедственное» положение философии в современной системе образования.

³ См.: URL: <https://www.culture.ru/poems/14191/fiziki-i-liriki> (дата обращения: 25.06.2025)

Показательно, что одно из масштабных обсуждений, посвященных смыслу преподавания философии в университете, состоявшихся 11 января 2013 г., его организаторы изначально хотели назвать «„Спасите рядового философа“ – по аналогии с известным фильмом Спилберга „Спасти рядового Райана“» [13. С. 6]. Это наглядная иллюстрация того, что в исследовательских текстах, посвященных преподаванию философии в современных вузах, преобладает оправдательная риторика. Анализ исследований, посвященных проблемам преподавания философии, только подтверждает такое предположение: в общем дискурсе о философском образовании, независимо от заявленной темы исследования и выводов автора, основным становится вопрос о цели философского образования. Другие вопросы: о методах преподавания, предпочтительных форматах, роли и образе преподавателя, особенностях мировосприятия учащихся и т.д. зависят от решения этого основного вопроса.

Удивительно, что, независимо от общего пафоса и содержательного посыла исследования, современные авторы крайне редко вспоминают о том, что писал И. Кант в «Споре факультетов» или Ф. Шлейермахер в работе «Нечаянные мысли о духе немецких университетов» о положении философского факультета в структуре университета. Нечасто упоминается и К. Ясперс с его размышлениями о миссиях университета. Эти авторы – одни из тех классиков, которые убедительно показали необходимость философии в рамках образования, сделав акцент на ее эвристическом аспекте.

Возможно, такое невнимание к приведенным в указанных текстах доводам связано с тем, что сам этот аспект замечают и выделяют лишь немногие современные исследователи, говорящие, что «без обращения к философии невозможна именно профессиональная деятельность будущего специалиста» [14. С. 127]. Гораздо более распространена сегодня позиция, согласно которой философия, с учетом специфики современной культурной ситуации и «духа времени»⁴, должна оправдывать свое существование в качестве обязательной дисциплины тем, что она позволяет развить критическое мышление, навыки аргументации и коммуникации, способствует ценностному самоопределению и формированию личности [13; 27–29].

Современные исследователи согласны в том, что независимо от того, занимает ли философский факультет «пропедевтическую» позицию по отношению к остальным факультетам, как это было характерно для Гумбольдтовского университета, либо же занимает «равное, если не первое место, в конкуренции со старшими факультетами» [30. С. 206], как полагали Кант, Шлейермахер и Ясперс, изучение философии кажется невозможным исключить из процесса формирования будущего ученого, ибо «именно это общее, философское знание, делает возможным познание в рамках специальных дисциплин» [30. С. 210]. Хотя разными авторами отмечается изменение типа мышления и мировосприятия современного человека [2; 8; 31. С. 104–105], изменение

⁴ Здесь – отсылка к гегелевскому *der Geist seiner Zeit* (дух своего времени).

требований к представлению информации в связи с развитием новых информационных технологий и, в целом, в связи с переходом от индустриального общества к информационному и тенденцией формирования «общества знания» [4; 31. С. 7; 32; 33], общей тенденции прагматизации знания [3; 10; 31. С. 42–44; 34. С. 42–52], в деле понимания цели преподавания философии и роли философии в образовании они остаются максимально единодушными, указывая на ее мировоззренческий, методологический и аксиологический характер и солидаризируясь в этом с остальными авторами [17; 34]. В то же время те же самые авторы, как и ряд других,⁵ все чаще замечают, что «смысл существования философии в нашем современном университете не очевиден. Возможный ответ: работает исключительно традиция. Однако остается неясным – на что она работает. Неясно также, можно ли то, что фигурирует в учебных программах под именем „философия“, воспринимать в качестве таковой» [13. С. 5].

Как ни парадоксально, во многом такая ситуация связана не только с критическим пафосом и отдельными упреками в ее «бесполезности», характерными для ряда преподавателей и учеников непрофильных вузов, но и со спецификой ее «оправдательного» дискурса, а именно – с пересмотром роли философии и акцентированием ее личностного и общекультурного значения. В самом деле, эти, на первый взгляд, весомые аргументы «в защиту философии» на поверку довольно часто оказываются ее слабым местом, поскольку «философия в самом деле расширяет мыслительный горизонт ученого, повышает его культуру и эрудицию. Но вряд ли такой аргумент убедит скептиков. Они заметят, что эрудицию и широту подхода к научным проблемам они черпают не только и не столько из философии, сколько из самой науки и ее прошлого опыта, а нравственные нормы постигают из других видов культуры – литературы, кино, телевидения, театра» [14. С. 127]. Да и сами философы, отстаивающие философию и необходимость ее преподавания, замечают, что, возможно «приписывание философии главной роли в этом вопросе – это наше профессиональное искажение реального положения дел» [13. С. 21], поскольку многим из них кажется, что «не философия, а в основном

⁵ Здесь особенно выделяются замечания о «непостижимой неэффективности философии» для науки отдельных авторитетных ученых [35. С. 132–133; 36. С. 48], активное обсуждение проблем «смысла преподавания философии в университете» на одноименном круглом столе журнала «Идеи и идеалы», состоявшегося в 2013 г. в Новосибирске [13], а также широкая дискуссия, развернувшаяся на страницах журнала «Высшее образование в России» в 2007–2022 гг., начавшаяся с обсуждения статьи В. Учайкина «Легенда о фонаре», опубликованной в газете «Поиск» от 24 ноября 2006 г., постепенно разделившегося на несколько самостоятельных направлений: обсуждение особенностей преподавания философии для обучающихся иных специальностей и новых методик преподавания философии [27; 29], анализ особенностей, методик и целей преподавания философии в рамках курса «история и философия науки» в аспирантуре [21; 22], общие задачи и проблемы преподавания философии в вузах с учетом специфики педагогической ситуации современности [1], и в выходящих в этот же временной период серии статей в журналах «Вестник СВФУ», «Социум и власть» (серия статей, посвященная философским практикам), «Эпистемология и философия науки» и др.

искусство – кинематограф, литература, в меньшей степени театр – дают людям ответы на их вопросы. Причем не только в нашей стране и не только в последние десятилетия. На протяжении, по крайней мере, двух столетий ...» [13. С. 21]. В доказательство этого тезиса коллегами приводятся примеры того, кого называют сегодня философами и мыслителями в пространстве СМИ. Так, например, в одном из документальных фильмов канала Discovery об устройстве вселенной ученый, физик, называет влиятельнейшим философом современности⁶ вовсе не Платона, Гейзенберга или Хармана, а... Вуди Аллена [13. С. 21].

Другой пример: список «Великих мыслителей года» (100 Great Thinkers of the Year) в журнале *Foreign Affairs*. Само по себе существование этого списка удивительно, так как великие мыслители – это, по сути, редчайшее явление. Поэтому понятно, что в подобном списке из ста человек за год (!) будут и те, кто вряд ли сделал великие открытия, создал новые философские учения. Но логично предположить, что все же это будут те, кто делает что-то в области философии. Однако, философов в списке, напротив, крайне мало. Например, в списке за 2012 г. на 55 месте значится Майкл Сандел, на 88 – Юрген Хабермас, на 92 – Славой Жижек⁷. При этом их позиции существенно ниже позиций политических и общественных деятелей. Что показательно, в том же списке на 16-м месте значится группа Pussy Riot⁸.

В списке *Global 100 Inspirational Leaders – 2024*⁹ нет ни одного философа. Есть политики, социальные деятели, врачи, инженеры, даже спортсмены (например, на 21 месте значится Криштиану Роналду). Получается, что именно они сегодня формируют наши нравственные нормы, наше мировоззрение? Тогда в чем специфическая роль философов – тех, кто в этот список не попадает вовсе?

Спектр предложенных вариантов ответа на поставленный вопрос о том, зачем учить философии, очень широк: начиная с предложения оценить, «не пройдена ли уже точка невозврата и не имеем ли уже дело с организмом, который находится в коматозном состоянии более, чем 6 минут, что означает уже сами понимаете *что*» [13. С. 6], через связывание проблемы «философской смерти» в образовании с тем, что «концептуально преподавание философии в России продолжается в русле классической традиции» [28. С. 65], и заканчивая утверждением о том, что в погоне за новыми формами и во

⁶ Буквально: the most influential philosopher of the Western world.

⁷ Данные приведены по публикации: Журнал *Foreign Policy* опубликовал список 100 ведущих интеллектуалов мира 2012 года // Центр гуманитарных технологий. 30.11.2012. 16:59. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/news/2012/11/30/5191> (дата обращения: 25.06.2025).

⁸ Феминистская панк-рок-группа, известная своими провокационными выступлениями в общественных местах, в списке представлена тремя участницами (Надеждой Толоконниковой, Екатериной Самуцевич и Марей Алёхиной), осужденными за хулиганство после «панк-молебна» в храме Христа Спасителя в феврале 2012 года.

⁹ См.: URL: <https://globalleaderstoday.online/global-100-inspirational-leaders-2024/> (дата обращения: 25.06.2025).

многим именно в результате отхода от классической традиции «современное высшее образование утратило то понимание философии, которое, собственно, и заставляло вводить ее в программы всех классических университетов мира благодаря или вопреки требованиям момента» [13. С. 37]. Возможные варианты оправдания философии как обязательной дисциплины для российских вузов делятся при этом на несколько основных типов:

– апология философии с точки зрения опровержения ее непрактичности с акцентом на ценностный аспект и мировоззренческую функцию [7; 27; 34];

– апология философии с точки зрения опровержения ее непрактичности с акцентом на ее общекультурную функцию и формирование «мягких навыков» [1; 16];

– апология философии как метанауки с акцентом на ее эвристическую составляющую и необходимость философского образования для профессиональной состоятельности ученого [14];

– апология философии как особой практики¹⁰ саморефлексии, имеющей личностное значение.

В целом можно констатировать, что понимание сути философии в представленных апологиях приводит либо к оправданию классического типа ее преподавания, либо требует его радикальной трансформации, а все позиции сторонников радикального изменения подхода к преподаванию философии в современном мире подразделяются на два типа:

1) фактически доказывает необходимость изменения цели философского образования, делая ее прикладной дисциплиной;

2) рассматривает философию как общую вспомогательную дисциплину, формирующую и развивающую так называемые «мягкие навыки» (и, в первую очередь навык критического мышления).

Первый тип трансформации ориентируется в своей аргументации на низкую учебную мотивацию обучающихся при освоении ими непрофильных дисциплин, в связи с чем утверждает необходимость контекстного обучения и предполагает, что непрофильная дисциплина, каковой в данном случае является философия, должна быть определенным образом «привязана» к профильной, так, чтобы ее инструменты и методы помогали в изучении основного содержания той дисциплины, которая вызывает исследовательский интерес обучающихся в связи с их специализацией. Этот подход широко распространен сегодня не только в вузах, но и в школах, и часто сочетается со вторым подходом (хотя по сути существенно отличается от него). Как показывают исследования, его можно успешно применить к комплексу естественнонаучных дисциплин, и, более того, у нас есть примеры его успешного

¹⁰ Особенности и классификация философских практик не рассматриваются в данной статье, поскольку как таковые они пока получили не слишком большое распространение в мировой, и, тем более, в отечественной системе образования. Причины этого, как и подробный анализ различных философских практик, могут быть предметом отдельного исследования.

применения¹¹. Однако в случае философии практическая привязка выглядит довольно проблематично.

Во-первых, классические философские тексты довольно редко имеют выход на решение конкретных практических задач. Найти в них примеры проблем, которые не имеют универсального решения – начиная от «Антиномий» Канта и заканчивая моральными дилеммами (или так называемыми «открытыми кейсами», если использовать терминологию Гарвардской школы), – можно. Более того, большинство этих проблем и составляют суть философского знания. Однако примеров закрытых или т.н. «мертвых кейсов» философия практически не знает – а если и знает, то относится к ним крайне критически. Но ведь именно закрытые или «мертвые» кейсы и составляют основание проектного мышления, от которого обучающийся может перейти к исследовательскому мышлению, используя метод контекстного обучения. Так может ли в таком случае философия действительно использоваться в рамках контекстного обучения, и будет ли такое использование соответствовать тому, что изначально понимается нами под словом «философия»?

Во-вторых, «практическое применение», реализуемое в рамках отдельных программ, по мнению администрации вузов и самих обучающихся, имеет мало общего с философией. Часть таких программ вообще не включает в себя профильных для специальности «философия» дисциплин. Дисциплины по таким направлениям читают либо не специалисты по ним (но сотрудники, имеющие ученую степень по философии), либо приглашенные специалисты, не являющиеся философами. Не получается ли в таком случае, что привязка «прагматики» к философии становится чисто институциональной и является определением места нахождения обучающихся, но не их подлинной специализации?

В-третьих, как совершенно справедливо замечают Е.А. Гусева и М.И. Панфилова, «адаптировать содержание курса философии к профилю вуза <...> необходимости нет» [29. С. 70], поскольку содержательное знание философии совершенно не является обязательным для освоения отдельных *прикладных* профессий. Иными словами, вполне можно «быть хорошим программистом, бухгалтером, переводчиком, специалистом по логистике и т.д., не прочитав ни одного диалога Платона, не имея никакого представления о полемике Поппера и Куна» [29. С. 70]. Как убедительно показывает в своей статье Е.А. Мамчур [14], философию для непрофильных специальностей нужно преподавать не ради тех, кто будет осваивать те или иные прикладные профессии, но ради тех, кто пойдет в науку и будет заниматься фундаментальными исследованиями. Но как раз для них философия выступает не в качестве прикладной дисциплины, а, напротив, в качестве метафизики

¹¹ Например, в учебно-методическом пособии Н.В. Бирюковой приведены многочисленные примеры практического применения различных форм и методов контекстного обучения (деловая игра, метод проектов и др.) с целью обеспечения мотивационной составляющей учебного процесса и усовершенствования методики обучения непрофильной учебной дисциплине [37].

или даже мета-метафизики [14; 38], и является тем самым, как замечает В.Н. Порус, «сознанием науки» [38. С. 144].

Правомерность и плодотворность такого подхода к пониманию специфики философского образования подтверждают и другие исследователи [21; 39; 40]. Они обращают внимание на то, что философия, представленная в виде «историко-методологической реконструкции интеллектуальной борьбы за базовые ценности цивилизации» [21. С. 145], в принципе может иметь некоторое приложение к предметной области специализирующихся. Но это должно быть приложение такого рода, которое позволит увидеть, как именно смена идей отразилась на развитии конкретного научного знания [40. С. 81–89; 21. С. 146–147], и поможет учащимся сформировать представление о том, что «развитие науки – это не просто накопление знаний, но постоянное обновление и изменение самого мировосприятия» [21. С. 144], и приучит их мысли, что каждому из них, если он планирует быть ученым, следует осознанно стать на определенную точку зрения, то есть из всей палитры представленных позиций самостоятельно выбрать, «какую именно позицию они считают приемлемой» [21. С. 146].

Представленная в таком ключе философия будет способствовать не только лучшему пониманию оснований своей специальности, формированию ценностной составляющей мировоззрения, но и позволит в наибольшей мере развить навыки самостоятельного критического мышления [1; 21]. Последнее и считается основным плюсом философии как учебной дисциплины представителями второго подхода к «прагматизации» философии в образовательном процессе. Однако их позиция относительно необходимой трансформации философского знания в силу смещения акцентов на формирование «мягких навыков» существенно отличается.

Сторонники «мягких навыков» полагают, что при рассмотрении вопросов о цели, задачах, стратегии и методиках преподавания философии следует исходить из того, что философии научить невозможно, и потому независимо от специализации как на профильных, так и на непрофильных факультетах следует учить не философии, а философствованию¹². Как правило, при этом апеллируют к известным высказываниям М.К. Мамардашвили о том, что «философия не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучить их» [42. С. 14], а «книжная философия ничего общего с настоящей философией не имеет» [42. С. 15]. При этом философия начинает пониматься как занятие, служащее определенной

¹² Заметим, что это не специфический для отечественной философии и педагогики спор: подобные дискуссии о философии и философствовании ведутся и в других странах. Например, анализ столкновения позиций сторонников преподавания философии как культуры мышления и научение ее стратегиям (позиция «философствования») и сторонников преподавания философии как анализа текстов и ключевых понятий, характерных для наиболее значимых авторов (позиция «историков философии») в французской мысли проводится в статье Б. Знепольского [41].

пропедевтикой для всех без исключения видов деятельности человека в силу развития у него необходимого набора «мягких навыков».

В работах Д.Б. Богоявленской, например, показывается, что обучение философии играет решающую роль в развитии способности исследователя к творчеству, в формировании собственно исследовательской деятельности в рамках самых разных дисциплин. Опираясь в своих исследованиях на данные, полученные в работах советской психологической и философской деятельностной школы (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Э.В. Ильенкова, В.В. Давыдова), посвященных механизмам и условиям формирования творческого мышления, а также на работы наиболее известных и авторитетных теоретиков в области философии и истории науки (Т. Куна, И. Лакатоса, С. Тулмина, П. Фейерабенда, Я. Хакинга), философию познания Г.В.Ф. Гегеля и понимание философии в работах М.К. Мамардашвили и В.С. Степина, Д.Б. Богоявленская приходит к выводу, что без философского базиса «научная деятельность неизбежно редуцируется к стимульно-продуктивному уровню, т.е. ограничивается решением частных задач в рамках наличной парадигмы, не поднимаясь до уровня творческого поиска и целеполагания» [43. С. 79], в результате чего «практика университетского образования свидетельствует о наличии существенного разрыва между декларируемой целью формирования творческой личности исследователя и реальным уровнем развития соответствующих способностей у выпускников. Большинство студентов, в том числе естественно-научных специальностей, демонстрируют преимущественно репродуктивный стиль мышления, ориентацию на готовые алгоритмы и схемы действий. Их исследовательская активность чаще всего ограничивается узкими предметными рамками и стимулируется внешними требованиями, а не стремлением к постижению сущности изучаемых явлений» [43. С. 77]. Эта проблема отмечается и другими авторами [2–4].

Как и многие другие авторы (такие, как Л.Т. Ретюнских, В.Н. Марков, В.М. Розин, М.Д. Щелкунов, Е.В. Палей и др.), Д.Б. Богоявленская акцентирует внимание педагогов и ученых на том, что «приобщение студентов к философской культуре мышления способствует развитию критического мышления, владения универсальной научной методологией и логикой» [44. С. 117], востребованных в самых разных теоретических дисциплинах и прикладных специальностях. Это, безусловно, верно. Но верно ли при этом будет следовать такой установке, согласно которой «освоение студентами навыков критического, системного и рефлексивного мышления становится приоритетной целью общефилософской подготовки» [45. С. 102]? Думается, что формирование критического мышления выступает скорее сопутствующей задачей (если не побочным эффектом), но не *приоритетной* целью философского образования.

В силу сказанного, приходится признать, что при всей своей убедительности как первый, так и второй подходы противоречат самой сути философии. Первый превращает философию в «служанку наук»¹³, второй –

¹³ Данная формулировка не приводится в явном виде ни в одном исследовании, но сознательно вводится нами здесь для демонстрации неправомерности такого подхода и усиления

выхолащивает из нее содержательную составляющую, оставляя «за кадром» ценностные ориентиры и превращая философский дискурс в риторический и схоластический [46].

В целом прикладное направление в образовании, особенно в образовании высшем, направленном на формирование исследователей, ученых, не может и не должно становиться основным вектором развития всей системы образования. Даже при общей ориентации на инновационное развитие нельзя забывать, что сами по себе инновации, хотя и имеют преимущественно прикладной характер, не могут состояться без «видимо бесполезных» исследований, касающихся их теоретических оснований. Как писал В.В. Миронов, «настоящие инновации в конечном счете обеспечиваются фундаментальными открытиями, и они не сводятся лишь к прикладным исследованиям, использующим эти открытия» [34. С. 100].

Одно из основных опасений, связанных с появлением «прикладных» тенденций в преподавании философии, заключается в том, что к серьезному изучению любого непрофильного предмета обучающиеся будут не готовы психологически, поскольку такой материал будет неинтересен или непосилен для современных детей и юношества. Косвенно эти опасения вроде бы подтверждаются отзывами о «классическом» преподавании философии, на которые часто ссылаются его противники. Например, создатель философской игры «Колыбель. Исход» Н. Скипин в своем интервью мотивирует внедрение новых методов подачи учебного материала в рамках обучения философии именно такими отзывами, поясняя: «Спросите своих друзей, как у них проходила философия. Скорей всего, 9 из 10 скажут – скучно, нудно и было тяжело сдавать»¹⁴.

Однако есть и противоположные примеры, причем взятые также из среды не специализирующихся по данной дисциплине обучающихся. Так, В.В. Крюков в своем выступлении на круглом столе в Новосибирске в январе 2013 г. отметил, что прошедшие курс обучения философии «технари в техническом университете» не только не высказывают ничего подобного тому, что предполагает приведенная выше «формула» Н. Скипина, но и «просто забрасывают записками и кафедру, и деканаты и требуют: мало философии, нам очень интересно, мы хотим еще. Почему у нас философия всего один семестр? Почему всего два часа в неделю? Они возмущаются: этого слишком мало» [13. С. 12]. Причем «интерес только возрастает, когда они переходят из бакалавриата в магистратуру, и это острое любопытство в отношении чисто философских проблем заметно усиливается» [13. С. 12], с переходом же в аспирантуру оно становится настолько явным, что в аспирантуре «это не просто

аналогии с пониманием философии, характерным для средних веков и выражавшемся в формуле «философия – служанка богословия».

¹⁴ Проекты – 2021. Российская философия в UNESCO House и ведущих вузах Европы и России // СВОИ. Проекты с Южного Урала. 2021. 26 января. Режим доступа: https://vk.com/@omi_svoi-proekty-2021-rossiiskaya-filosofiya-v-unesco-house-i-vedusch (дата обращения: 25.06.2025).

заметно, а бросается в глаза. Они с удовольствием ходят на лекции, занимаются сами, с удовольствием читают. И они пишут – что самое любопытное. С точки зрения студентов, для них это актуальные вещи, потому что все остальное как раз имеет инструментальный характер» [13. С. 12]. Из чего следует, что как раз «непрактичность» философии делает ее наиболее востребованной и интересной для обучающихся, заставляет их возвращаться к изученному материалу и заново обдумывать его независимо от задач конкретной специальности и полученных инструментальных знаний.

Заключение

Изучение существующих подходов к апологии философии как необходимого элемента современного высшего образования в отечественной литературе последних десятилетий показало, что при преподавании данной дисциплины на непрофильных факультетах как обязательной стратегии прагматизации как в варианте подстраивания содержания курса под профильную специальность, так и в варианте акцентирования способности философского образования развивать так называемые «мягкие навыки» являются не продуктивными и противоречат как сути философии как области знаний, формирующей мировоззрение и его ценностную составляющую, так и сути образования как воспитания.

Кроме того, отзывы самих обучающихся, в том числе студентов технических вузов и колледжей, демонстрируют, что повышение статуса философии в их глазах и рост учебной мотивации связываются не с обнаружением практической пользы данной дисциплины, связанной с непосредственной привязкой к специальности или же лучшей монетизацией тех или иных знаний и навыков, полученных в ходе обучения, а также не с тем, что философское образование помогает обучающимся лучше преподнести себя на рынке труда, а с ее, видимо, «непрактичной» составляющей, не имеющей инструментального характера и не связанной с особенностями изучаемых ими профильных дисциплин.

В то же время, апологии философии, акцентирующие ее значение для личностного роста и общекультурного развития обучающихся, еще менее продуктивны, так как они нивелируют специфическую роль философии и ее содержательное отличие от науки, культуры и искусства, также способствующих личностному и культурному развитию человека, расширяющих его эрудицию и влияющих на его мировоззрение. Кроме того, понятая таким образом роль философии выглядит слишком неопределенной и широкой, в связи с чем зачастую воспринимается учащимися (а подчас и самими педагогами) как бессодержательная. Что приводит в итоге не к повышению, а к понижению статуса философии среди обучающихся, и к падению их учебной мотивации.

Наиболее эффективным вариантом апологии философии представляется вариант, подчеркивающий ее особый эвристический потенциал и делающий акцент на том, что без изучения философии человек может состояться как

личность, может преуспеть в различных прикладных специальностях и профессиях, не связанных с научно-исследовательской деятельностью, но в случае, если обучающиеся предполагают возможным связать свое будущее с наукой и создать в ней что-то свое, то философия будет для них одной из важнейших дисциплин независимо от того, какой именно наукой они планируют заниматься. Обоснование необходимости философского образования для профессиональной состоятельности ученого в таком случае может проводиться планомерно не только на примерах из истории философии, но из истории науки, чтобы продемонстрировать те или иные парадигмальные основания последней.

Такой подход к пониманию сути философского знания и цели философского образования, в свою очередь, подводит к выводу о том, что преподавание философии не должно становиться ни преимущественно обучением критическому мышлению, ни «вырезкой» из системы философского знания, специфичной для отдельных дисциплин специализации и не учитывающей ее связи с целым данной системы. Однако подробное рассмотрение методик преподавания философии и структуры данной дисциплины, которая в наибольшей мере соответствовала бы эвристическому потенциалу философии в рамках высшего образования, требует отдельного исследования.

Список литературы

- [1] Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. Философия как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 64–74. EDN: ZOWUHB
- [2] Радаев В.В. Преподавание в кризисе. М. : Изд. дом ВШЭ, 2023. DOI: 10.17323/978-5-7598-2759-7
- [3] Миронов В.В. Размышления о реформе российского образования // Философия образования. 2012. № 1 (40). С. 3–43.
- [4] Брызгалина Е. В. Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4. / отв. ред. М.С. Киселева. М. : ИФРАН, 2010. С. 3–18.
- [5] Кондратьева С.Б. Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27–32. EDN: YXNTFI
- [6] Ивахненко Е.Н., Кузнецова Н.И. О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 92–99. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99 EDN: TXKZCC
- [7] Губанов Н.Н., Кожевников Н.Н., Данилова В.С. Философия для технических вузов // Вестник СВФУ. 2015. Т. 12. № 2. С. 72–77. EDN: TZUHLR
- [8] Мижевич О.М., Юрис Т.А. Специфика преподавания философии в университете эпохи постмодерна // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им И.П. Шамякина 2015. № 2 (46). С. 85–90. EDN: VVIDOR
- [9] Минеев В.В., Петров М.А. К вопросу о цели курса философии: единство теоретико-методологических и методико-практических аспектов // Вестник Волгоградского университета. Серия 7. Философия. 2012. № 2 (17). С. 151–158. EDN: PCWHJT
- [10] Толтыкин В.Е. Модернизация системы образования и преподавания философии в контексте развития и обновления российского социума // Теория и практика общественного развития. 2012. № 4. С. 30–32. EDN: OYKFHJ

- [11] *Валеева Г.В.* Педагогические принципы преподавания дисциплины «философия» // Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л.Н. Толстого. 2015. № 3 (15). С. 100–104. EDN: VKXUCN
- [12] *Южанинова Е.Р.* О методах, формах и средствах преподавания философии в вузе // Вестник ОГУ. 2014. № 3 (164). С. 108–113. EDN: SEWKJB
- [13] Антипов Г.А., Донских О.А., Кузин В.И. [и др.]. Смысл преподавания философии в университете // Идеи и идеалы. 2013. Т. 1. № 1 (15). С. 5–38. EDN: PZZOXR
- [14] *Мамчур Е.А.* Должна ли быть философия обязательным предметом в вузе? // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 127–135. EDN: OXJBNT
- [15] *Чернавский Д., Никифоров А., Мамчур Е.А.* Нужна ли вузам философия? // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 119–122. EDN: HZQQYB
- [16] *Никифоров А.Л.* Фундаментальная наука умирает? // Будущее фундаментальной науки: концептуальные, философские и социальные аспекты проблемы / отв. ред. А.А. Крушанов, Е.А. Мамчур. М. : КРАСАНД, 2011. С. 150–154.
- [17] *Розов М.А.* Чего мы ждем от философии? (Заметки старого преподавателя) // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С. 20–29. EDN: MWDQND
- [18] *Кондратьева С.Б.* Преподавание философии в вузе: проблемы, прогнозы, перспективы // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 4. С. 122–131. DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [19] *Теплых М. С., Ахметзянова М. П., Баширова Т. А.* Проблематизация как инновационная форма обучения философии // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 120–134. DOI: 10.32744/pse.2019.1.9 EDN: VUSMEV
- [20] *Кузнецова Н.И.* «История и философия науки» – преимущества новизны «по декрету» // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 26. № 4. С. 119–135. EDN: NDBDCR
- [21] *Кузнецова Н.И.* Высшая школа и наука: ценности и смыслы (к вопросу о статусе курса «История и философия науки») // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 140–151. EDN: XRODTV
- [22] *Мартишина Н.И.* Философия науки в инженерном вузе: практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 151–156. EDN: RLZDBH
- [23] *Порус В.Н.* Философия науки для аспирантов: experimentum crucis // Эпистемология и философия науки. 2007. Т. 14. № 4. С. 63–79. EDN: NCXYJD
- [24] *Шиповалова Л.В.* Научная коммуникация и образование будущего ученого. К вопросу о преподавании истории и философии науки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 115–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-115-127 EDN: NVGFTK
- [25] *Дельбанко Э.* Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ. И. Кушнаревой, под науч. ред. А. Васильевой. М. : Изд. дом ВШЭ, 2015.
- [26] *Варава В.* Адвокат философии. М. : Этерна, 2014.
- [27] *Безгодов Д.Н., Вологин Е.А., Шилова С.В.* Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 135–143. EDN: YTMQSA
- [28] *Голенков С.И.* Философия как инструмент рефлексивной деятельности студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 64–70. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-64-70 EDN: XVJHYA
- [29] *Гусева Е.А., Панфилова М.И.* К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69–78. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78 EDN: YYEZXF
- [30] *Антоновский А.Ю.* Социальная философия науки: немецкая версия. Фридрих Шлейермахер о реформе немецкого университета и роли философского

- факультета // Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55. № 1. С. 204–214. DOI: 10.5840/eps201855117 EDN: YUCEIS
- [31] *Петрова Г.И., Зыкова С.Н., Еришова И.А., Бут О.А., Стаховская Ю.М.* Корпоративная культура современного университета: роль формирования профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск : Изд-во Томского ун-та, 2017.
- [32] *Карпов А.О.* Общество знаний: знание vs информация // Философские науки. 2017. № 12. С. 19–36. EDN: YMAVPX
- [33] Концепции образования / под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. Минск : БГУ, 2013.
- [34] *Миронов В.В.* Единство разнообразия. Разнообразие единства. М. : факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015.
- [35] *Вайнберг С.* Мечты об окончательной теории. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2004. EDN: QJNBVL
- [36] *Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М.* Фейнмановские лекции по физике. Т. 1. М. : Мир, 1976.
- [37] *Бирюкова Н.В.* Методика контекстного обучения непрофильным дисциплинам в вузе (на примере преподавания математики): учебно-методическое пособие / Н.В. Бирюкова. Тюмень : ГАУ Северного Зауралья, 2023. EDN: QKXSFU
- [38] *Порус В.Н.* Философский статус «метафилософии науки» // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 2. С. 134–150. DOI: 10.5840/eps201956234 EDN: KITCRN
- [39] *Кожевников Н.Н., Данилова В.С.* Курс «Философская методология в социальных и гуманитарных науках» в современном образовательном процессе // Вестник СВФУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2018. № 1 (09). С. 39–48. EDN: YTSJXA
- [40] *Садыкова А.Р., Никитина Э.К., Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б.* Курс «История и философия науки» для педагогической аспирантуры (Методологические размышления) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 79–93. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-79-93 EDN: YYEZXX
- [41] *Знепольский Б.* Как преподается и как должна преподаваться философия (французская дискуссия) // Отечественные записки. 2002. № 2. Режим доступа: <https://strana-oz.ru/2002/2/kak-prepodaetsya-i-kak-dolzha-prepodavatsya-filosofiya> (дата обращения: 25.06.2025).
- [42] *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию : сборник статей / сост., общ. ред. Ю.П. Сенокосовой. М. : Прогресс; Культура, 1992.
- [43] *Богоявленская Д.Б., Палей Е.В.* Роль философии в развитии способности исследователя к творчеству // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 74–97. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-74-97 EDN: FRFZEP
- [44] *Палей Е.В.* Проблема формирования субъекта-исследователя в контексте ценностных трансформаций современного образования // От учебного проекта к исследованиям и разработкам : сб. тр. междунар. конф. по исследовательскому образованию школьников, ICRES'2020 / под ред. Д.Б. Богоявленской [и др.]. М. : НТА АПФН, 2020. С. 110–118. EDN: JRWDHP
- [45] *Щелкунов М.Д.* Вузовская философия: требуется перезагрузка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 99–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107 EDN: JXBVHZ
- [46] *Козолупенко Д.П.* Философия в современном образовании: основание или инструмент? // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 98–130. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-98-130 EDN: ECILHR

References

- [1] Karelin VM, Kuznetsova NI, Griftsova IN. «Philosophy» as an Educational Course: the Change of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017;(10):64–74. (In Russian). EDN: ZOWUHB
- [2] Radaev VV. *Teaching in Crisis*. Moscow: HSE Publishing House; 2011. (In Russian). DOI: 10.17323/978-5-7598-2759-7
- [3] Mironov VV. Reflections on the reform of Russian education. *Philosophy of education*. 2012;(1):3–43. (In Russian).
- [4] Bryzgalina EV. Philosophy of education in the context of traditions and innovations. In: Kiseleva MS, editor. *Man yesterday and today: interdisciplinary research*. Issue 4. Moscow: IFRAN; 2010. P. 3–18. (In Russian).
- [5] Kondratieva SB. Why does a student need philosophy: problems of teaching philosophy in higher education. *Problems of modern education*. 2018;(2):27–32. (In Russian). EDN: YXNTFI
- [6] Ivakhnenko EN, Kuznetsova NI. On the Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities in Technical Universities? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2022;31(4):92–99. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99 EDN: TXKZCC
- [7] Gubanov NN, Kozhevnikov NN, Danilova VS. Philosophy for technical colleges. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. 2015;12(2):72–77. (In Russian). EDN: TZUHLR
- [8] Mizhevich OM, Yurys TA. Specific character of philosophy teaching at the University of the Postmodern Age. *Bulletin of the I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University*. 2015;(2):85–90. (In Russian). EDN: VVIDOR
- [9] Mineev VV, Petrov MA. On the question of the purpose of the philosophy course: the unity of theoretical, methodological and methodological-practical aspects. *Bulletin of the Volgograd University*. Series 7. Philosophy. 2012;(2):151–158. (In Russian). EDN: PCWHJT
- [10] Tolpykin VE. Modernization of the education system and teaching of philosophy in the context of the development and renewal of Russian society. *Theory and practice of social development*. 2012;(4):30–32. (In Russian). EDN: OYKFHJ
- [11] Valeeva GV. Pedagogical principles of teaching the discipline “philosophy”. *Humanities Bulletin of Tolstoy State Pedagogical University*. 2015;(3):100–104. (In Russian). EDN: VKXUCN
- [12] Yuzhaninova ER. About methods, forms and means of teaching philosophy at the university. *Vestnik Orlovskogo gos. un-ta*. 2014;(3):108–113. (In Russian). EDN: SEWKJB
- [13] Antipov GA, Donskikh OA, Kuzin VI, Kurlenya KM, Kryukov VV, Makarova NI. The meaning of teaching philosophy at the university. *Ideas and ideals*. 2013;1(1):5–38. (In Russian). EDN: PZZOXR
- [14] Mamchur EA. Should philosophy be the necessary discipline at the university? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2012;(4):127–135. (In Russian). EDN: OXJBNT
- [15] Chernavsky D, Nikiforov A, Mamchur EA. Do universities need philosophy? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2007;(4):119–122. (In Russian). EDN: HZQQYB
- [16] Nikiforov AL. Is fundamental science dying? In: Krushanov AA, Mamchur EA, editors. *The future of fundamental science: conceptual, philosophical and social aspects of the problem*. Moscow: KRASAND publ.; 2011. P. 150–154. (In Russian).

- [17] Rozov MA. What do we expect from philosophy? (Notes by an old teacher). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2010;(8–9):20–29. (In Russian). EDN: MWDQND
- [18] Kondratieva SB. Teaching philosophy in higher education: problems, forecasts, prospects. *Knowledge. Understanding. Ability*. 2018;(4):122–131. (In Russian). DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [19] Teplykh MS, Akhmetzyanova MP, Bashirova TA. Problematization as an innovative form of philosophy teaching. *Perspectives of Science and Education*. 2019;(1):120–134. (In Russian). DOI: 10.32744/pse.2019.1.9 EDN: VUSMEV
- [20] Kuznetsova NI. “History and Philosophy of Science”: Advantages of the Decreed Novelty. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2010;26(4):119–135. (In Russian). EDN: NDBDCR
- [21] Kuznetsova NI. Higher School and Science: Values and Meanings (To the Question of a Status of the Course “History and Philosophy of Science”). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018;27(6):140–151. (In Russian). EDN: XRODTV
- [22] Martishina NI. Philosophy of Science in Engineering Education: A Practice-Oriented Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2013;(10):151–156. (In Russian). EDN: RLZDBH
- [23] Porus VN. Philosophy of Science for Postgraduates – Experimentum Crucis. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2007;14(4):63–79. (In Russian). EDN: NCXYJD
- [24] Shipovalova LV. Science Communication and Education of Future Researchers. To the Question of Teaching the History and Philosophy of Science at University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(6):115–127. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-115-127 EDN: NVGFTK
- [25] Delbanco A. *College: What It Was, Is, and Should Be*. Kushnareva I, transl. Moscow: HSE Publishing House; 2015. (In Russian).
- [26] Varava V. *Lawyer of the Philosophy*. Moscow: Eterna publ.; 2014. (In Russian).
- [27] Bezgodov DN, Vologin EA, Shilova SV. Philosophy as an Academic Discipline for Technical Undergraduates and Specialist Degree Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018;27(3):135–143. (In Russian). EDN: YTMQSA
- [28] Golenkov SI. Philosophy as an instrument of students’ reflective activities. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*. 2019;25(2):64–70. (In Russian). DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-64-70 EDN: XVJHYA
- [29] Guseva EA, Panfilova MI. To the Discussion on Academic Philosophy: What, How, and What for. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(2):69–78. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78 EDN: YYEZXF
- [30] Antonovski AYu. Social philosophy of science: German version. Friedrich Schleiermacher on the reformation of German University and the role of the faculty of philosophy. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2018;55(1): 204–214. (In Russian). DOI: 10.5840/eps201855117 EDN: YUCEIS
- [31] Petrova GI, Zykova SN, Yershova IA, Booth OA, Stakhovskaya YuM. *Corporate culture of a modern university: the role of forming a graduate’s professional and personal identity*. Tomsk: Tomsk University Publishing House; 2017. (In Russian).
- [32] Karpov A. The Knowledge Society: “Knowledge” vs “Information”. *Russian Journal of Philosophical Sciences*. 2017;(12):19–36. (In Russian). EDN: YMAVPX
- [33] Gusakovskiy MA, Polonnikov AA, editors. *Concepts of education* Minsk: BSU publ.; 2013. (In Russian).
- [34] Mironov VV. *The unity of diversity. Diversity of Unity*. Moscow: Lomonosov Moscow State University publ.; 2015. (In Russian).
- [35] Weinberg S. *Dreams of a definitive theory*. Yekaterinburg: Ural University Publishing House; 2004. (In Russian). EDN: QJNBYL

- [36] Feynman RP, Leighton RB, Sands M. The Feynman Lectures on Physics. Vol. 1. Moscow: Mir publ.; 1976. (In Russian).
- [37] Biryukova NV. *Methods of contextual teaching of non-core disciplines in higher education (using the example of teaching mathematics): an educational and methodological guide*. Tyumen: State Agrarian University of the Northern Urals publ.; 2023. (In Russian). EDN: QKXSFU
- [38] Porus VN. The philosophical status of “Metaphilosophy of science”. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2019;56(2):134–150. (In Russian). DOI: 10.5840/eps201956234 EDN: KITCRN
- [39] Kozhevnikov NN, Danilova VS. The course "Philosophical methodology in social sciences and humanities" in the modern educational process. *Bulletin of the North-East Federal University named after M.K. Ammosov*. 2018;(1):39–48. (In Russian). EDN: YTSJXA
- [40] Sadiykova AR, Nikitina EK, Korzhuev AV, Ikrennikova YuB. Course “History & Philosophy of Science” for Doctoral Programs in Education and Pedagogical Sciences. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(2):79–93. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-79-93 EDN: YYEZ XV
- [41] Znepolsky B. How philosophy is taught and how philosophy should be taught (French discussion). *Otechestvennye zapiski*. 2002;(2). Available from: <https://strana-oz.ru/2002/2/kak-prepodaetsya-i-kak-dolzha-prepodavatsya-filosofiya> (accessed: 25.06.2025). (In Russian).
- [42] Mamardashvili MK. *How I understand philosophy: a collection of articles*. Senokosova YuP, compil., editor. Moscow: Progress publ.; Culture publ.; 1992. (In Russian).
- [43] Bogoyavlenskaya DB, Paley EV. The Role of Philosophy in Developing a Researcher’s Capacity for Creativity. *Russian Journal of Philosophical Sciences*. 2024;67(1):74–97. (In Russian). DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-74-97 EDN: FRFZEP
- [44] Paley EV. The problem of forming a researcher subject in the context of value transformations of modern education. In: Bogoyavlenskaya DB et al., editors. *From an educational project to research and development: collection of proceedings of the International Conference on Research Education of Schoolchildren, ICRES’2020*. Moscow: NTA APFN publ.; 2020. P. 111–118. (In Russian). EDN: JRWDHP
- [45] Shchelkunov MD. University Philosophy Course: Reboot is Required. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021;30(10):99–107. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107 EDN: JXBBHZ
- [46] Kozolupenko DP. Philosophy in Contemporary Education: Foundation or Instrument? *Russian Journal of Philosophical Sciences*. 2024;67(1):98–130. (In Russian). DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-98-130 EDN: ECILHR

Сведения об авторе:

Козолупенко Дарья Павловна – доктор философских наук, профессор кафедры философии образования философского факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, к. 4. ORCID: 0000-0001-5363-323X. SPIN-код: 5250-2319. E-mail: petrovich.tr@gmail.com

About the author:

Kozolupenko Daria P. – DSc in Philosophy, Professor of the Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, 27/4 Lomonosovsky Prospekt, Moscow, GSP-1, 119991, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5363-323X. SPIN-code: 5250-2319. E-mail: petrovich.tr@gmail.com



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1056-1071>


EDN: IOXZIR

Научная статья / Research Article

Преподавание философии: утопический и реалистический подход

Е.В. Золотухина-Аболина  

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

 elena_zolotuhina@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению разных способов содержательной подачи философского знания при его преподавании в современном вузе. В начале автор фиксирует не слишком почетное место философии в современном учебном процессе, направленном на практические прикладные задачи и проходящем в условиях корпоративных университетов, требующих от преподавания доходности. Далее речь идет о том, что философия все же нужна в образовательном процессе, и не только преподавателям-специалистам, но, в первую очередь, учащимся, а также государству, растящему новые поколения. Автор подчеркивает, что подход к выбору тематики для преподавания в рамках ограниченных программ может быть «утопическим», то есть, мечтательным, но не способным реально пробудить у студентов интерес к предмету, и реалистическим, обращенным к живым интересам сегодняшних молодых людей. К утопической установке на преподавание философии автор относит стремление максимально погрузить аудиторию в историко-философский процесс или в специализированно-гносеологическую и методологическую проблематику. И отдаленное прошлое, и узко-эпистемологические вопросы далеки от «среднего студента», слушающего по сути обзорный курс. Автор считает реалистическим подходом обращение, прежде всего, к антрополого-экзистенциальной и аксиологически-идеологической проблематике. Последняя же действительно востребована государством, которое оплачивает обучение и заинтересовано в образованности молодых граждан, призванных в полной мере строить будущее. Если антрополого-экзистенциальная проблематика отвечает на личные вопросы студентов, то вопрос о социальных и культурных ценностях отвечает интересам общества. В конце исследования подчеркивается, что модели реалистического обучения философии, возможно, могут быть и иными, это зависит от академической свободы преподавателя и его личного выбора.

Ключевые слова: история философии, гносеология, аксиология, антрополого-экзистенциальные проблемы

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Золотухина-Аболина Е.В., 2025



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

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00743 «Универсальность утопического мышления: гносеологический, антропологический и социокультурный аспекты», <https://rscf.ru/project/24-28-00743/>

История статьи:

Статья поступила 15.06.2025


Статья принята к публикации 10.09.2025

Для цитирования: Золотухина-Аболина Е.В. Преподавание философии: утопический и реалистический подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1056–1071. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1056-1071>

Teaching Philosophy: A Utopian and Realistic Approach

Elena V. Zolotukhina-Abolina  

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

 elena_zolotuhina@mail.ru

Abstract. The study is devoted to the consideration of different ways of meaningful presentation of philosophical knowledge in its teaching in a modern university. At the beginning, the author captures the not very honorable place of philosophy in the modern educational process aimed at practical applied tasks and taking place in corporate universities that require profitability from teaching. Further, we are talking about the fact that philosophy is still needed in the educational process, and not only for professional teachers, but primarily for students, as well as for the state, which is raising new generations. The author emphasizes that the approach to choosing subjects for teaching in limited programs can be “utopian”, that is, dreamy, but unable to really arouse students’ interest in the subject, and realistic, addressing the lively interests of today’s young people. The author considers the utopian attitude towards teaching philosophy to be the desire to immerse the audience as much as possible in the historical and philosophical process or in specialized epistemological and methodological issues. Both the distant past and narrowly epistemological issues are far from the “average student” who is essentially taking a survey course. The author considers it a realistic approach to address, first of all, anthropological-existential and axiological-ideological issues. This latter is really in demand by the state, which pays for education and is interested in the education of young citizens who are called upon to fully build the future. If anthropological and existential issues answer students’ personal questions, then the question of social and cultural values meets the interests of society. At the end of the study, it is emphasized that the models of realistic philosophy teaching may be different, depending on the academic freedom of the teacher and his personal choice.

Keywords: history of philosophy, epistemology, axiology, anthropological and existential problems

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Funding of Sources. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science No. 24-28-00743 “Foundation Universality of Utopian Thinking: epistemological, anthropological and sociocultural aspects”, <https://rscf.ru/project/24-28-00743/>

Article history:

The article was submitted on 15.06.2025

The article was accepted on 10.09.2025

For citation: Zolotukhina-Abolina EV. Teaching Philosophy: A Utopian and Realistic Approach. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1056–1071. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1056-1071>

Постановка проблемы: кому нужна философия?

Тема преподавания философии в вузах постоянно возвращается как в философское сообщество, так и в общий круг проблем, обсуждаемых сообществом российской высшей школы. Дело в том, что за последние десятилетия круг гуманитарных предметов, обязательных для изучения, сильно сократился, и многие из них перешли в статус «предметов по выбору». К счастью, философия продолжает оставаться в ранге обязательной дисциплины, хотя объем учебного курса существенно сократился, «съежился», а экзамен во многих случаях оказался заменен зачетом даже на гуманитарных факультетах. Философию не грубо, а как бы мягко и элегантно, вытесняют из сферы внимания учащихся, отправляют на задворки учебного процесса, когда лектор не принимает даже зачета, становясь кем-то вроде актера, развлекающего публику. Верно замечает исследователь С.Б. Кондратьева: «Негативное отношение к философии как к ненужному и лишнему предмету в списке образовательных дисциплин ставит перед философами сложную задачу показать студентам, что философия не является „пустым“ словом, что именно благодаря ей человек способен размышлять об экзистенциальных проблемах своего бытия, формировать критическое мышление и способность к аргументации своей позиции по различным общественным и профессиональным вопросам. В основе дискуссий, детерминированных местом и ролью философии в образовательном процессе, лежат три главных вопроса: „Чему учить“, „Как учить“ и „Для чего учить?“» [1. С. 122].

Сама по себе эта ситуация объяснима. Сначала с середины 1990-х гг. возобладали прагматизация подхода к образованию, а сегодня в связи с ситуацией политического и военного конфликта на первый план выдвинулись предметы, связанные с информатизацией и виртуализацией жизни, производства, военной сферы. Властные и управленческие структуры стремятся сориентировать молодежь на технические специальности, на математику, инженерию и робототехнику, на прикладные аспекты высшего образования. Философия, которая в Советском Союзе была идеологической дисциплиной, потеряла в 1990-е гг. свой политико-идеологический статус, многие коллеги решительно повернулись лицом на Запад, а для власти отечественные мыслители, разбросанные по просторам родной страны, стали достаточно не интересны и все время возвращается вопрос «а зачем они вообще нужны?» Какой от них прок? Что они дают молодежи, и не держит ли их в учебном процессе

лишь застарелая традиция? Современные авторы размышляют на эти темы [1–11], хотя сами по себе озабоченные раздумья мало что способны изменить.

Вопрос усложняется также тем, что современные крупные университеты в духе «развитого капитализма» рассматриваются как коммерческие корпорации. Коммерческий проект – это проект заработка, причем быстрого и эффективного. «Сегодня университеты и колледжи управляются настоящими менеджерами, хотя и обладающими академическими степенями и званиями, но профессионально выступающими в совершенно иной роли. – отмечают Н.Е. Покровский и Г.В. Иванченко, – Дух менеджериума пронизывает все звенья высшего образования. <...> это приводит к большим потерям в областях знания, не имеющих прямо рыночной оборачиваемости...» [12. С. 285–286]. Добавим, что нередко каждое подразделение университета должно само зарабатывать немалые финансы и вложить их в общий котел заведения. И если с техническими специальностями, тесно связанными с промышленностью, здесь нет проблем, то философия, согласно известному выражению Генриха Гейне, такая штука, которой собаку из конуры не выманишь. Философы не могут так же коммерчески плодоносить, как физики, связанные с военно-промышленным комплексом, потому что имеют они дело с материями тонкими, с убеждениями, созреванием идей, рефлексией и прочими эфемерными и «медленными» предметами, которые не становятся моментально достоянием широких масс и не покупаются оптом. Поэтому философов нещадно эксплуатируют в аудитории и мало платят.

Философия, как и полтора века назад, находится под некоторым подозрением в качестве дисциплины, слишком абстрактной, но в то же время чересчур будоражащей воображение волонтаристическими и пессимистическими разговорами, дисциплины, зовущей к тотальному критицизму, разжигающей снобские настроения, интеллектуальное высокомерие. Поэтому в вопросе воспитания мировоззрения власти как бы испытывают большее доверие к церкви, СМИ, и разным формам искусства – как электронным, так и обычным. И это при том, что и радио, и телевидение, и блогосфера весьма далеки от благостности, полной политической лояльности и высокой моральности. Однако стало совершенно нормальным, что все виды массовой информации страстно обсуждают актеров, рекламируют сериалы, активно представляют журналистов-обозревателей, регулярно обращаются к мнению пастырей души, отдают дань психологам, но крайне редко упоминают философов – как великих и древних, так и современных, ныне живущих и пишущих. Их как будто и вовсе не существует: «Кому он нужен, этот Васька?»

Так кому же нужна философия? Думается, студенту, аспиранту, читателю, вообще любому думающему человеку. Потому что она расширяет кругозор, повышает образованность, оттачивает мысль, позволяет человеку на теоретическом уровне, с учетом тысячелетнего опыта размышлений обдумать и обсудить возникающие – а они возникают! – проблемы, связанные и с пониманием общества, и с пониманием самих себя. Преподавание, как и

массовая философская литература, – это *популяризация философского поиска*, без которого человеческий разум беднеет, а сердце не находит ответа на порой мучительные искания духа. Философия, как ни банально это звучит, *действительно учит мыслить*, и она очень нужна юным, которых по современным программам уже в школе обучают медиатехнологиям, то есть, тому, как манипулировать чужим сознанием. Но, чтобы взаимодействовать с чужими сознаниями, и не только в режиме манипуляции, надо как минимум иметь свое, причем такое, которое способно действовать автономно, не обращаясь поминутно к помощи нейросетей. На самом деле философия *необходима и государству*, если философы не вступают с ним в конфронтацию, не ведут себя вызывающе, а разумно оценивают наличную динамику социальных интересов.

Философия, несомненно, нужна. Но, прежде всего, у самих вузовских философов возникает ряд уже упомянутых выше вопросов, связанных с тем, как ее доносить до слушателей. Какие делать акценты? Какие темы выдвигать вперед? Какие формы работы предпочитать? Есть, конечно, очередной спущенный из министерства стандарт, но он всегда – только канва, только общий абрис того, что стоит *сделать главным* в распространении философских знаний и обсуждении проблем: что вынести для общего разговора, а что оставить на самостоятельное изучение? В данном случае я хочу предложить читателям журнала поразмыслить, с одной стороны, над версией «утопического» (нереалистического, неэффективного) подхода к преподаванию философии, а с другой – над тем, как мне кажется, достаточно здравым взглядом, который в условиях дефицита времени, отведенного на занятия, все же позволяет *хотя бы вызвать интерес к философским проблемам*. Я просто предлагаю одну из *возможных моделей* видения преподавания философии, опираясь на мнения коллег [1–11], и с учетом их позиций.

«Утопические проекты» успешно преподавания философии

Обращаясь к вопросу о том, насколько успешно можно знакомить широкую студенческую аудиторию с философией, стоит разделить *форму преподавания и его содержание*. Мне представляется, что любая надежда на «форму» достаточно нереалистична. Будем ли мы ставить баллы или обычные оценки, станем или не станем следовать бесчисленным «компетенциям», необходимым для чиновничьего понимания процесса – не суть важно. Не важно даже, чего будет больше лекций или семинаров с «интерактивностью», занятий «вживую» или онлайн. Все это вторично. Пожалуй, в разговоре о форме лично меня, как преподавателя с пятидесятилетним стажем, волнует лишь вопрос о технических средствах, презентациях и «философии в схемах». Я уверена, что *преподавать философию ни в схемах, ни в картинках невозможно*, потому что она *принципиально не визуальна*, не является наглядной. Можно разве что помещать на экране портреты философов. А демонстрируемые длинные тексты, которые студенты старательно и бессмысленно

списывают с экрана, лишь отвлекают их от речи преподавателя, который пытается донести до аудитории некоторые содержательные мысли. Преподавание философии – *процесс устного монологического и диалогического общения, а также чтение профильной литературы*. Ни вечность, ни жизнь, ни смерть, ни идеальное, ни мировую волю невозможно нарисовать, увы.

Конечно, очень прагматичны и эффективны лекции в записи, которые можно слушать на ходу или в кафе, но они на мой взгляд, тоже неполноценны. Во-первых, потому что при всей увлеченности «игровыми методиками» учеба все же не игра и требует сосредоточения, серьезное содержание не усваивается между легкой болтовней и чашкой кофе. А во-вторых, потому что в этом случае отсутствует личный контакт лектора и аудитории, который худо-бедно сохраняется в силу общего времени работы даже «в онлайн», когда приходится обращаться к странным аватаркам (нередко актерам и зверушкам) и черным квадратикам. Собственно, *лекция тем и хороша, что она «одновременна с жизнью»*, что можно тут же задать вопрос и ответить на него, прокомментировать к месту текущие события, связать философию и актуальные факты. Поэтому, на мой взгляд, просто разговорная работа без аудиозаписей и схем гораздо продуктивней.

Однако главный вопрос – это, конечно, вопрос о содержании, доносимого до слушателей и читателей.

В истории нашей страны было в разные периоды два крена в преподавании философии. Первый наблюдался до 90-х гг. XX в., в марксистский период. Это был крен *диалектико-методологический и гносеологический*. Считалось, что диалектика обязана научить всех ученых всех мастей правильно мыслить, и если они выучили определения трех законов диалектики, то это им поможет и делать открытия в физике и биологии, и изобретать новые инженерные конструкции. Тема человека практически полностью отсутствовала, а слово «экзистенциальный» звучало как почти буржуазное ругательство и вообще не употреблялось. Второй крен возник в 1990-е гг., когда, отказавшись от марксизма, вузовский народ *ударился в историю философии*, загружая неокрепшие умы первокурсников и второкурсников десятками и сотнями имен давно умерших греков и немцев. Имена, что называется, «шли навывлет». Философия производила впечатление бесконечной вереницы каких-то совершенно ныне не актуальных людей с их странными взглядами. И объем материала, и неординарность идей, подаваемых в огромных объемах, думается, не прививали любви к философскому знанию.

Однако на чем делать акцент сегодня? Что сделать фундаментом, если не знания философии, то хотя бы интереса и позитивного отношения к ней?

Мне представляется, что *было бы утопией возродить оба отмеченные выше крена*. Можно сколько угодно идеалистически мечтать, что студенты страстно проникнутся интересом к поискам отдаленного прошлого, но это желание наталкивается на неприятные реалии скуки. Разумеется, посвятить две-три лекции истории философии необходимо, чтобы студенты были хотя

бы немного знакомы с крупными философскими именами, чтобы упоминание Платона, Гегеля или Маркса не было для них чем-то удивительным и неслыханным. При этом совершенно очевидно, что история философии – по крайней мере такая, какой мы ее знаем, – это прежде всего *западная философия*, и было бы нелепо как-то отворачиваться от нее в связи с текущими политическими событиями. События меняются, а Кант остается Кантом, Сартр – Сартром, Швейцер – Швейцером. Можно назвать еще не одно знаменитое имя. К этим именам, конечно, должны быть добавлены выдающиеся русские философские фамилии – Л. Толстой, Ф. Достоевский, В. Соловьев, Н. Бердяев и др. Они непременно должны прозвучать в аудитории. Но далее стоит переходить к *проблемам*, которые определенным образом близки и понятны человеку молодому и современному, к тем вопросам, которые способны отозваться в душе.

И это – не тонкости гносеологии и методологии.

Гносеолого-методологическая проблематика способна вызывать реальный интерес только тогда, когда студент настолько подрос, что реально занимается исследовательской деятельностью и сталкивается с проблемами подхода к изучаемому предмету. В противном случае она производит впечатление сугубо абстрактного разговора. Конечно, диалектика с синергетикой должны быть где-то упомянуты, но развернутая методологическая тематика, как правило, не вызывает энтузиазма порой даже у аспирантов, призванных сдавать кандидатский экзамен по истории и философии науки. А не вызывает потому, что у конкретных наук – свои методы и подходы, а сам способ мышления осуществляется как стихийный, не фиксируемый в терминах определенного подхода. Потому самой сложной проблемой при написании Введения в диссертацию является у философов раздел «Методология». Конкретно-научных методов тут не применялось, анализ с синтезом отмечены, а что еще? Как-то думал, как-то размышлял. А как? Интуитивно, наверное... Именно поэтому долгие разговоры о «философской методологии» нередко оказываются пустыми. В дополнение стоит отметить, что средний преподаватель философии вряд ли настолько знаком с разными разделами современной науки, чтобы методологически помочь студенту или аспиранту именно с философской точки зрения. Тем более, что методы гуманитарных исследований значительно отличаются от методов естественно-научных изысканий, и вообще-то, если оставлять кандидатский экзамен по истории и философии науки, не заменяя его просто философией, то надо было бы разделить методологический материал для естественников и гуманитариев.

«Реалистический подход» к преподаванию философии, способный вызывать интерес и внимание

Размышляя о преподавании философии мы должны думать не только о том, что готовим специалистов разного профиля, но, прежде всего, о том, что мы готовим людей, молодых членов общества, «будущее страны», которое

складывается из личностей, обладающих умом, душой, сердцем, способных на поиски и сомнения. Поэтому реалистический подход к преподаванию философии связан, как мне представляется, с двумя ведущими аспектами: *антрополого-экзистенциальным и аксиолого-идеологическим*. Философы-преподаватели могут и должны будить интерес студентов к предмету, апеллируя и к индивидуально-личностной проблематике, и к социально-гражданской позиции, *как к вопросам глубин индивидуальной души, так и к вопросам идейно-ценностных ориентиров*. Конечно, с гражданско-патриотической тематикой на младших курсах вузов сегодня связан курс «Основы российской государственности», однако он делает акцент на организационно-практических и исторических вопросах, в то время как философам предоставляется возможность обратиться к сфере аксиологических идей.

1. Экзистенциально-антропологическая проблематика

Прежде всего, подчеркну, вновь касаясь темы формы подачи материала, что лекционную часть философского курса нельзя сводить к минимуму, заставляя студентов либо механически повторять учебник, либо барахтаться в трясине непонятных и сложных текстов, изобилующих незнакомой лексикой и нередко написанных вовсе не для того, чтобы их изучали на семинарах. Мыслители даже недавнего прошлого, не скованные современными требованиями к формальной стороне опубликованного, писали свободной рукой, делали любые отступления, комментировали современных им авторов, ныне мало известных, применяли в большом количестве древнегреческие термины и латынь. Они не писали никаких резюме своих размышлений, оставляя выводы на откуп просвещенному читателю. Примерами тому могут быть тексты Э. Фромма или А. Маслоу, а также М. Хайдеггера или Ж. Маритена. А уж о философях XVIII и XIX вв. и говорить нечего. Не менее проблематичным оказывается и отсылка учащихся к энциклопедическим материалам, где статьи очень емкие и концентрированные, но они содержательно доступны уже подготовленному читателю. Поэтому *лекции необходимы*. Они готовят студента к семинару, к самостоятельному чтению, поясняют ключевые понятия, дают рабочие определения. В то же время, одних лекций тоже мало: без собственных усилий студента полученные знания останутся чисто внешними, формальными, не будут глубоко усвоены и присвоены. На мой взгляд, лекции и семинары должны быть «в балансе», разделяя время обучения примерно пополам.

Но обратимся непосредственно к антрополого-экзистенциальной проблематике. Здесь, мне представляется, важны следующие темы: во-первых, природа человека, отмечающая противоречия человека как существа одновременно телесного, физиологического, но в то же время – обладающего сознанием, самосознанием, волей и социокультурной сущностью. Вопрос о возможной духовной сущности человека следует как бы «подвесить», не давая и не навязывая окончательного и обязательного ответа. Среди наших студентов есть не только чисто светские, но и религиозные люди, есть те, кто увлекается

«духовностью» в духе нью-эйдж, есть скептики и ищущие. Пусть каждый сам для себя решает вопрос о Боге или Духе, лежащих в основе мира – есть он или нет. Но то, что касается социокультурной сущности (быть может, «сущности второго порядка»), является несомненным. Я всегда оставляю этот «божественный» сюжет на выбор и решение каждому, кто сидит в аудитории. Преподаватель может предложить аудитории разные метафизические версии, но не должен на них настаивать.

Во-вторых, за темой природы человека может последовать тема сущности, раскрываемая через вопросы о *свободе человека, о его разуме и о его предметно-практической деятельности*. Сюда могут быть добавлены темы, касающиеся *структуры общества и социокультурной коммуникации*, как тех атрибутивных форм, в которых реализуется человеческая сущность. Каждый из таких вопросов является достаточно обширным, и особый интерес, как правило вызывает тема свободы, ее возможностей и ограничений в лице как необходимости, так и ответственности. Тема ответственности хотя бы в небольших масштабах выводит разговор в этическую проблематику, которая в данном случае органично вписывается в философско-антропологический разговор.

Третий большой сюжет – это сюжет *потребностей человека и его желаний*, подводящий к вопросу о *смысле жизни*, о котором всегда хорошо говорить, опираясь на работы логотерапевта Виктора Франкла, обычно вызывающие в аудитории живой отклик и сильные чувства.

Из собственно-экзистенциальной тематики стоит обратиться к теме межличностного диалога и теме любви, понятой в данном случае как вопрос, с одной стороны, человеческой души, а с другой – как вопрос определенного типа поведения, что очень хорошо было показано в XX в. Эрихом Фроммом.

В сущности, преподаватель, если он в рамках лекций либо семинаров может реализовать собственное видение антропологической проблематики, может обращаться и к другим «горячим» темам, беспокоящим слушателей. Это темы *смерти и бессмертия*, различных их трактовок, а, быть может, тема *судьбы* или *творчества*, или *внутреннего мира* личности с его рефлексивными и бессознательными «этажами». Здесь, при наличии хотя бы минимальной академической свободы, всегда есть широкий спектр для размышлений как преподавателя, так и студентов. Стоит отметить, что в антропологическую составную курса может быть успешно внесена тема *истины*, где акцент делается не на узкой научности в рамках теоретических исследований, а истины как реального «положения дел», противостоящего обману, лжи и иллюзиям, насаждаемым, в том числе, и современными СМИ.

2. Аксиолого-идеологическая проблематика

Однако вторая крупная тема, которая может быть рассмотрена либо в начале курса, либо в его второй части, это тема *аксиологическая и идеологическая*. Не нужно бояться здесь термина «идеология», концепция деидеологизации, которая насаждалась в России западными кураторами, начиная с

1990-х гг., давно показала свою фальшь и ложь. Никто нигде от идеологий не отказывался, потому что любой социум непременно создает *систему идей*, позволяющих ему выживать, развиваться и консолидировать своих граждан вокруг определенных приоритетов. В силу этого, не надо давать заморочить себя словам, имеющим шлейф различных толкований, а надо усматривать суть дела: без идейно-политических и аксиологических ориентиров ни страна, ни народ не могут жить полноценно и в полной мере сохранять себя и двигаться вперед. И если антропологическая часть курса философии призвана *удовлетворять личные интеллектуальные и экзистенциальные потребности молодых слушателей, то идейно-социальная часть в немалой степени должна удовлетворять требованиям общества и государства, которое финансирует образование и ставит перед всей системой обучения не только интеллектуальные, но и социально-политические задачи.*

Это особенно важно теперь, когда Россия, пусть не до конца, но преодолела свою многоплановую зависимость от западных глобалистских элит, перестала подчиняться иноземному диктату и строить свою жизнь по чужим лекалам. К сожалению, сформировавшийся еще с XVIII века русский «комплекс неполноценности» предрасположил многих представителей российской интеллигенции, в том числе и коллег по университетскому цеху, критически и негативно относиться к *государству*. Люди, почитающие себя интеллектуалами, порой ведут себя как бунтари-подростки или завзятые анархисты, совершенно всерьез утверждая, что «свободные мыслители» государству не служат. Несомненно, такая позиция ошибочна, потому что, как ни критикуй государство с его неизбежной бюрократией, а без государства, по принципу «анархия – мать порядка», жить нельзя, ибо возникает та самая «война всех против всех» или, говоря нынешним лагерным языком, – «беспредел». Государство объединяет нации и народы, строит стратегию жизни общества и защищает свою целостность и права своих граждан. Поэтому философам, тем более работающим в государственных вузах, следует учитывать при обучении студентов философии *государственный интерес*. Разумеется, не забывая и о развитии личности.

Можно вполне согласиться с мнением Е.В. Брызгалиной и В.Н. Киселева, которые пишут: «Со стороны государства высок запрос не на индивидуальность, а на „вписанность“ индивида в общество, на его принципиальный конформизм по отношению к государственной системе... Образование, вырабатывая компетенции, подводит новое поколение к необходимости принять высокую изменчивость жизненного процесса, кратковременность его жизненных ситуаций, выработать способы их разрешения на основе стандартизованных критериев... В силу вышесказанного кажется важным, что в будущем должна быть решена задача совмещения развития образования как „типового“ общественного воспроизводства и „индивидуализирующего фактора“» [13]. Действительно, здесь тоже важна мера и баланс интересов всех

субъектов образовательного процесса и всех субъектов реального социального действия.

Но какие сюжеты могут быть освещены в этой, идейно-аксиологической части курса? Думается, здесь могут быть, условно говоря, *два раздела*, один идейно устоявшийся, *по сути безальтернативный*, если мы не хотим находиться под пятой других цивилизаций и других идеологий; а другой – открытый, *поисковый, подлежащий обсуждению*, в том числе со студентами, которые, по сути, – будущие поколения, которым дальше жить, работать, развивать страну. То, что сегодня откристаллизуется в сознании и ценностных установках молодых, завтра будет воплощаться в практике жизни.

Первый вид тематики или первый раздел должен быть посвящен теме *национально-государственного единства и суверенитета России*. Здесь речь пойдет о подвижной и *все же единой системе российских ценностей*, тесно связанных с традициями народов, населяющих Россию, а также традициями России как исторического целого. На первый взгляд, может показаться, что это сюжет нефилософский, но на самом деле он очень даже философский, просто философско-аксиологический, обращенный к социальной проблематике. Речь может идти о *следующих отечественных ценностях*: духовность, как приоритетная по отношению к материально-бытовым вопросам; патриотизм; коллективизм; гармоничные отношения между мужчиной и женщиной с учетом специфики половых ролей; семейность, предполагающая деторождение и воспитание детей; трудолюбие и стремление реализовать себя в деятельности и на благо себе, и на благо страны и народа. Это ценности сохранения и умножения отечественной культуры, а также моральные ценности, характерные для российского менталитета: доброта, великодушие, милосердие, умение прощать, порядочность, но в то же время – стойкость, храбрость, верность, способность к самопожертвованию, терпение и упорство. Важно и уважение к русскому языку и русскому литературно-философскому наследию как к моментам, объединяющим народы России.

Отдельные вопросы может вызывать названная здесь мной *ценность духовности*, которая может трактоваться по-разному. Для людей православных это православная духовность, для мусульман – мусульманская, предполагающие приоритет воли Бога, для российских буддистов – это следование пути Будды. Но в наши дни существует огромное количество людей – наших соотечественников и сограждан – которые либо являются безрелигиозными, либо находятся в духовном поиске, склоняясь к представлению, что «что-то там над нами есть, но что именно – мы до конца не знаем». Чем для них выступает духовность? Я полагаю, для них это все та же моральность, тот же принцип «категорического императива» (даже если они не знают его формулировок). Это стремление не причинять зла и, по возможности, творить добро и милосердие, относиться к другим людям с интересом и сочувствием, а там видно будет, воздастся ли нам добром за добро. Собственно, *суть истинной духовности в том, чтобы стремиться творить благо бескорыстно*,

не подсчитывая каждую мелочь, но для этого надо обладать соответствующим пафосом и, если воспользоваться терминологией Э. Фромма, «быть продуктивным», то есть, обладать внутренним богатством и энергией. Сама эта *продуктивность – тоже ценность*, и ее надо пробуждать и растить в себе.

Мне представляется, что чрезвычайно важно продемонстрировать учащимся наличие и сохранение именно *иерархии ценностей* как такой структуры, которая способна перестраиваться, но в которой всегда есть «верх», «низ» и «середина». Наша эпоха – эпоха смещений, и опасность для внутреннего мира людей состоит как раз в том, что «высокое» и «низкое», «доброе» и «злое», «здоровое» и «патологическое» сваливаются в кучу, смешиваются. Именно это происходило самое последнее время в отношении гендерной проблематики. Создается впечатление, что все едино, что нет никаких ступеней, что все равно, быть ли героем или трусом, мучителем или спасителем. А ведь это неправда. Просто иногда «иерархия зла», разложения и упадка пытается заместить собой «иерархию добра»: жизни, развития и расцвета. Другой вопрос, что порой оценки мы можем давать только применительно к конкретной ситуации, что выбор бывает сложным, что нередко квалификация чего-либо как хорошего или плохого предполагает мерные характеристики. Со всеми этими сложностями, как и с фактом непреложной иерархичности ценностей, думаю, стоит знакомить студентов.

Второй пласт вопросов, входящих в аксиолого-идеологическую проблематику, который я назвала открытым и подлежащим обсуждению, это *вопросы социально-экономического устройства государства*. Это круг идейного поиска, публичной дискуссии, которая ведется в специальной литературе, по радио, на телевидении, и может продолжаться в аудитории. Не думаю, что экономисты (особенно воспитанные на либеральной доктрине) или политологи, заточенные на практику выборов, будут обсуждать эти сюжеты со студентами. И здесь, мне кажется, в центре внимания должна оказаться *ценность социальной справедливости*.

Молодые люди, хотя, конечно, не все, начинают задумываться над тем, в каком же обществе мы живем. Кстати, некоторые из них увлекаются марксизмом, совершенно отесненным и забытым за последние тридцать с лишним лет. Так вот, эта тема «куда мы, братцы идем, куда мы заворачиваем?» – беспокоит пытливые умы. Живем мы, ясное дело, в рыночном обществе, где царит принцип торговли, погони за финансами, власти банков, право сильного – в общем, в своей сложной и неоднозначной модели *капитализма периода высоких технологий*. Эту тему – тему социального будущего, совокупных перспектив народа и страны, зависящих от принятия сегодняшних решений, можно и нужно обсуждать с молодыми. Речь может идти о путях трансформации современного капитализма в *общество сбалансированных интересов разных социальных групп*. Фактически, это вопрос о реализации не на словах, а на деле, принципов «социального государства». Обсуждая эти вопросы, можно обращаться как к отечественной философской публицистике,

например, к работам А.С. Панарина [14] и его последователей, так и к идеям западных гуманистических авторов XX в., таких как уже упомянутый Эрих Фромм [15], Эммануэль Мунье [16] и другие. Как ни парадоксально, но в обсуждении текущих животрепещущих социально-философских вопросов вполне могут вступать в диалог марксистская и неомарксистская мысль с мыслью евразийской и с мыслью антрополого-гуманистической. Потому что ни у кого в кармане нет истины, и она вырабатывается в дискуссиях, в том числе в дискуссиях с теми, кому в прямом смысле слова «строить будущее».

Очень важно показать, что будущее реально зависит от нас, что здесь нет фатума, хотя есть детерминация прошлым и глубокая связь с другими странами мира. Те модели, которые, к примеру, предлагаются и выдвигаются в качестве единственно возможных Клаусом Швабом [17] и Бильдербергским клубом, не являются необходимыми и неизбежными. Человечеству и нашей стране вовсе не обязательно следовать чужому пути, предполагающему резкое разделение на «господствующие элиты» и безликую массу, живущую на мизерный «базовый доход», составляющую прекариат, болтающуюся без работы и без смысла жизни.

Необходимо так трансформировать соотношение разных форм собственности, чтобы где-то владельцем было общество в лице государства, где-то правил крупный частный бизнес, а в ряде сфер реализовывали свои возможности средний и мелкий бизнес – наиболее гибкие и динамичные, непосредственно связанные с повседневностью. Образование, медицина и фундаментальная наука, к примеру, как стратегические моменты для социума, должны быть, прежде всего, на государственном обеспечении, хотя не исключены и вкрапления частного владения. Это «неторговые сферы», не способные давать немедленную финансовую отдачу. Серьезная часть информационной системы страны тоже должна отвечать интересам государственной политики, тогда она не будет захвачена геополитическими и идейными противниками, которым и так хватает простора на полях современного Интернета и блогосферы.

Главная цель подобных корректировок социально-экономической области – все то же избавление от разных форм отчуждения, которое было описано еще молодым К. Марксом. Гармония социально-экономических сфер – это условие счастливой и успешной жизни индивидов, которые с удовольствием трудятся, получают заслуженное вознаграждение и строят дружелюбные отношения с себе подобными. Кстати, здесь вполне работает уже давно игнорируемый принцип социализма «от каждого по способностям, каждому – по труду». Другой вопрос, что труд бывает разный, и не всегда возможно успешно сравнить разные виды труда по их социальному достоинству. Но над критериями оценки труда можно и нужно работать.

Подчеркнем, что нынешние студенты, которые сегодня за партией обсуждают с нами все перечисленные выше ценности и приоритеты, размышляют над структурой общества и балансом интересов – это не только завтрашние

инженеры и учителя, врачи и мелкие служащие, но и руководители, начальники, политики, депутаты, министры и президенты. От них будет зависеть то, станет ли страна сильной и динамичной и будут ли их ровесники и более младшие поколения довольны и счастливы, живя в нашей общей будущей стране.

Заключение

Предлагаемая мной модель преподавания философии, несомненно, делает крен в сторону *антрополого-экзистенциальной и социально-философской мысли* при некотором оттеснении на второй план историко-философской, гносеологической и онтологической проблематики. Она видится мне как вполне реалистическая, затрагивающая интересы людей и лишенная фантазий о том, что младшекурсник безраздельно обаяется утонченной эпистемологией или глубоким историко-философским анализом. Такой подход проистекает из того, что «нельзя объять необъятное», тем более в рамках одного скудного семестра. Преподавателю приходится выбирать, что выдвигать вперед, что рассматривать во вторую очередь, а что оставлять на самостоятельное изучение. Хотя скажу честно, я стараюсь почти ничего на самостоятельное изучение не оставлять просто потому, что все равно не изучат. Дай Бог, чтобы были освоены те темы, которые так или иначе прозвучали в аудитории. Наши студенты, во всяком случае в провинции, массово зарабатывают на жизнь и потому учатся почти как заочники, вменение им избыточного материала, как правило, не приносит успеха.

На самом деле, я думаю, каждый профессор, каждый доцент и ассистент строит занятия отчасти согласно *своим собственным профессиональным интересам*. И, наверное, хорошо, что в этом вопросе никогда не будет полной унификации и унылого однообразия. Госстандарт является канвой, по которой каждый вышивает свои интеллектуальные узоры, акцентирует те моменты, которые лучше понимает и чувствует. Живой интерес преподавателя всегда находит отклик у студенческой аудитории. Успеха всем нам в деле передачи философских знаний в нашу сложную, беспокойную технократическую и прагматическую эпоху.

Список литературы

- [1] *Кондратьева С.Б.* Преподавание философии в вузе: проблемы, прогнозы, перспективы // Проблемы педагогики и психологии 2018. № 4. С. 122–131. DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [2] *Гусев Д.А.* К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. № 4. С. 2–7.
- [3] *Гусев Д.А.* Роль и значение скептицизма в преподавании философии // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 168–173. EDN: HYUGBL
- [4] *Волкова Е.Г.* Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80–115. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.2.14427 EDN: USQWBR

- [5] Брызгалина Е.В. Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4. М. : ИФРАН, 2010. С. 3–18.
- [6] Знепольский Б. Как преподается и как должна преподаваться философия (французская дискуссия) // Отечественные записки. 2002. № 2. Режим доступа: <http://maga%zines.russ.ru/oz/2002/2/znep.html> (дата обращения: 03.08.2018).
- [7] Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 64–74. EDN: ZOWUHB
- [8] Микешин М.И. Обоснование необходимости курсов философии в американских технических вузах // Записки Горного института. 2010. Т. 187. С. 190–194. EDN: NCKRWF
- [9] Розов М.А. Чего мы ждем от философии? (Заметки старого преподавателя) // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С. 20–29. EDN: MWDQND
- [10] Южанинова Е.Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузе // Вестник ОГУ. 2014. № 3 (164). С. 108–113. EDN: SEWKJB
- [11] Свасьян К. Почему перевелись философы // Made for minds. Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/почему%перевелись%философы/a%15548297> (дата обращения: 10.02.2025).
- [12] Покровский Н.Е., Иванченко Г.В. Универсум одиночества. М. : Логос, 2008. EDN: RAZREV
- [13] Брызгалина Е.В., Киселёв В.Н. О некоторых характеристиках и противоречиях в развитии современного образования // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 9. № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-harakteristikah-i-protivorechiyah-v-razvitii-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2025). EDN: UZETND
- [14] Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке М. : Алгоритм, 2003. EDN: QOSMQN
- [15] Фромм Э. Психоанализ и этика М. : Республика, 1993.
- [16] Мунье Э. Манифест персонализма М. : Республика, 1999.
- [17] Шваб К. Четвертая промышленная революция М. : ЭКСМО, 2019.

References

- [1] Kondratieva SB. Teaching philosophy in higher education: problems, forecasts, prospects. *Problems of pedagogy and psychology*. 2018;(4):122–131. (In Russian). DOI: 10.17805/zpu.2018.4.12 EDN: XQEGZR
- [2] Gusev DA. On the content of the philosophy course in secondary and higher schools. *Science and school*. 2002;(4):2–7. (In Russian).
- [3] Gusev DA. The role and significance of skepticism in teaching philosophy. *Questions of philosophy*. 2007;(2):168–173. (In Russian). EDN: HYUGBL
- [4] Volkova E.G. The main problems of teaching philosophy in higher education. *Modern education*. 2015;(2):80–115. (In Russian). DOI: 10.7256/2409-8736.2015.2.14427 EDN: USQWBR
- [5] Bryzgalina EV. Philosophy of education in the context of traditions and innovations. In: *Man yesterday and today: interdisciplinary research*. № 4. Moscow: IFRAN publ.; 2010. P. 3–18. (In Russian).
- [6] Znepolsky B. How philosophy is taught and how it should be taught (French discussion). In: *Domestic notes*. 2002;(2). Available from: <http://maga%zines.russ.ru/oz/2002/2/znep.html> (accessed: 03.08.2018). (In Russian)

- [7] Karelin VM, Kuznetsova NI, Griftsova IN. “Philosophy” as a training course: changing the concept. *Higher education in Russia*. 2017;(10):64–74. (In Russian). EDN: ZOWUHB
- [8] Mikeshin MI. Justification of the need for philosophy courses in American technical universities. *Notes of the Mining Institute*. 2010;187:190–194. (In Russian). EDN: NCKRWF
- [9] Rozov MA. What do we expect from philosophy? (Notes by an old teacher). *Higher education in Russia*. 2010;(8–9):20–29. (In Russian). EDN: MWDQND
- [10] Yuzhaninova ER. On methods, forms and means of teaching philosophy in higher education. *Bulletin of Orenburg State University*. 2014;(3):108–113. (In Russian). EDN: SEWKJB
- [11] Svasyan K. Why philosophers were transferred. *Made for minds*. Available from: <https://www.dw.com/ru/почему%перевелись%философы/a%15548297>. (accessed: 10.02.2025). (In Russian).
- [12] Pokrovsky NE, Ivanchenko GV. *The Universe of solitude*. Moscow: Logos; 2008. (In Russian). EDN: RAZREV
- [13] Bryzgalina EV, Kiselev VN. On some characteristics and contradictions in the development of modern education. *The electronic scientific publication Almanac Space and Time*. 2015;9(1). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-harakteristikah-i-protivorechiyah-v-razvitii-sovremennogo-obrazovaniya> (accessed: 10.02.2025). EDN: UZETND
- [14] Panarin AS. *Strategic instability in the 21st century*. Moscow: Algorithm; 2003. (In Russian). EDN: QOSMQN
- [15] Fromm E. *Psychoanalysis and Ethics*, Moscow: Respublika publ., 1993. (In Russian).
- [16] Mounier E. *The Manifesto of Personalism*. Moscow: Respublika publ.; 1999. (In Russian).
- [17] Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. Moscow: EKSMO publ.; 2019. (In Russian).

Сведения об авторе:

Золотухина-Аболина Елена Всеволодовна – доктор философских наук, профессор, Южный федеральный университет, Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105. ORCID: 0000-0002-5954-2758. SPIN-код: 5235-1588. E-mail: elena_zolotuhina@mail.ru

About the author:

Zolotukhina-Abolina Elena V. – DSc in Philosophy, Professor, Southern Federal University, 105 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-5954-2758. SPIN-code: 5235-1588. E-mail: elena_zolotuhina@mail.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1072-1087>


EDN: IPPQVB

Научная статья / Research Article

Методологический характер образовательных стратегий: от античности к современности

Г.В. Сорина  

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

 gsorina@mail.ru

Аннотация. В исследовании проводится мысль о том, что в ходе формирования стратегий преподавания, как и во всех других интеллектуальных процессах, «вначале было Слово». Показывается, что в контексте системы образования слово, которое было вначале, – это философское слово. Такое положение дел неслучайно. В работе реконструируются идеи преподавания множества специальных античных дисциплин, которые первоначально формировались в контексте философского знания. При этом, как показывается в статье, искался единый способ преподавания, применимый как по отношению ко множеству специальных наук, так и по отношению к преподаванию самой философии. Происходил поиск образовательных стратегий как таковых, релевантных общей концепции, как мы сказали бы сегодня, системы образования. В статье такая реконструкция проводится по диалогам Платона с учетом «Начал» Евклида. В рамках философии формировались основные идеи пайдейи, в первую очередь, в качестве теории воспитания и образования древнего грека. В работе проводится мысль о том, что важнейшим инструментом формирования общей методологии образовательного процесса в античности выступала игра, что игровой характер системы образования сохранил свое значение и в условиях современности, в частности, в форме организации философских игр для детей и взрослых или в контексте эдьютейнмента, в рамках которого образовательный контент подается в развлекательной форме. Наконец, особенности использования игры в процессе получения образования последовательно рассматриваются на примере исследования современной Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ). Образовательная платформа МЭАТ создает условия для проведения занятий в игровой форме в соответствии с заранее введенными правилами, представленными в регламенте. В то же время МЭАТ позволяет студентам занимать исследовательскую позицию в рамках уже первого курса. Структура статьи выстраивается в круговом движении: от современности к античности, а затем от античности к современности.

Ключевые слова: обучение, воспитание, образование, методологическая стратегия, игра, методология экспертного анализа текста

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Сорина Г.В., 2025



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

История статьи:

Статья поступила 27.05.2025


Статья принята к публикации 08.09.2025

Для цитирования: Сорина Г.В. Методологический характер образовательных стратегий: от античности к современности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1072–1087. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1072-1087>

Methodological Character of Educational Strategies: from Antiquity to the Modern Era

Galina V. Sorina  

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

 gsorina@mail.ru

Abstract. The research argues that, in the development of teaching strategies – as in many other intellectual processes – ‘in the beginning was the Word’. For the educational system, this primordial word was that of philosophy, which is not a coincidence. The study reconstructs conceptions of instruction found across various specialised disciplines taught in antiquity. On the one hand, these disciplines emerged within the framework of philosophical knowledge; on the other, the search for methods to teach them also remained within the domain of philosophy. Yet, as demonstrated in this contribution, efforts were made to develop a universal method of teaching – one suited to instruction across a wide range of specialised disciplines, as well as philosophy itself. A search was undertaken for educational strategies per se, which would be applicable to the broader concept of what would today be termed the educational system. The article attempts to perform such a reconstruction based on Plato’s dialogues and Euclid’s *Elements*. The foundations of *paideia* were developed within philosophy, primarily as a theory of the upbringing and education of the ancient Greek. It is emphasised that, in antiquity, play served as the principal instrument for developing a universal methodology of education, and the gamified nature of the educational process remains relevant today, particularly in the form of philosophical games for both children and adults, or as edutainment, where educational content is delivered through entertainment. Finally, the use of play in education is examined consistently within the framework of the Methodology for Expert Text Analysis (META). The META educational platform makes it possible to structure instruction in a gamified format, in accordance with previously established rules, while enabling students to assume the role of researcher from their first year at university. The article is arranged cyclically – moving from the modern era to antiquity, and then back from antiquity to the modern era.

Keywords: instruction, upbringing, education, methodological strategy, play, methodology for expert text analysis

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 27.05.2025

The article was accepted on 08.09.2025

For citation: Sorina GV. Methodological Character of Educational Strategies: from Antiquity to Modern Era. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1072–1087. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1072-1087>

Введение

Образовательные стратегии преподавания философии разрабатывались в истории философской мысли, в первую очередь, как поиск образовательных стратегий как таковых, применимых к преподаванию различных дисциплин, включая непосредственно и философию. В статье это рассматривается на примере реконструкции идей обучения и воспитания в античности по текстам Платона «Государство», «Горгий», «Апология Сократа».

Одной из методологических стратегий, сопровождающих систему образования от античности к современности, оказывается стратегия игры. Игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни. В любой игре работает установка, явная или неявная, хорошо или не очень хорошо прописанная, в соответствии с которой игра формируется и осуществляется по определенным правилам. «Следование правилу» фактически в статье понимается в его разных значениях и смыслах, включая и идеи непосредственно автора данного выражения, Л. Витгенштейна [1], и множество других подходов. В частности, выражение «следование правилу» предполагает возможность его повседневного употребления, в связи с этим важно учитывать специальную точку зрения П. Бурдье, который рассматривал игру в практическом контексте, включая практический опытный характер «чувства игры» [2. С. 54–55]. В то же время «безупречное понимание «игры», с точки зрения Бурдье, возможно только при наличии правил, регулирующих ее [2. С. 272]. Важно подчеркнуть, что не существует игры, которая проводилась бы без правил. Другое дело, что правила не всегда лежат на поверхности, они могут быть неизвестны конкретным игрокам. Но они есть. Даже у спортивной игры, которая называется «Бои без правил», есть свои правила, разрешающие и запрещающие.

У каждой игры есть свои разработчики, просто мы, опять-таки, их, как и некоторые правила, не всегда знаем. Разработка игры – это командная работа. Если речь идет о каких-то исторических играх, то команда разработчиков просто может быть не видна из современности. Например, такая народная игра, как лапта. В прошлом были ее разработчики. Просто мы их не знаем. Правила игры могут меняться. Но они есть и носят иерархизированный характер. Они могут быть стратегическим, тактическими, оперативными и так далее. Они регулируют игру на всех этапах ее развития.

Наличие разработчиков хорошо видно на примере современных игр, в частности, на примере компьютерных игр. Есть разные классификации игр. Воспользуюсь самой простой и безошибочной классификацией, построенной на основе дихотомического деления. С этой точки зрения, можно выделить азартные и неазартные игры, детские и недетские, спортивные

и неспортивные, образовательные и необразовательные и так далее. Главным предметом рассмотрения в данной статье являются именно образовательные игры и поиск методологических стратегий, используемых в образовательном пространстве. В то же время важно понимать, что существуют некоторые общеметодологические установки организации игровой деятельности как таковой, что проявляется, в частности, и в образовательной деятельности. Их нахождению, на мой взгляд, способствует реконструкция таких общеметодологических установок, общеметодологических стратегий, исходно выстроенных для системы образования.

Такие общеметодологические стратегии в сфере образования формируются внутри философского знания, а затем используются для преподавания множества других дисциплин, включая непосредственно и саму философию. В качестве одной из ведущих методологических стратегий в системе образования, как будет показано ниже, выступает, начиная с античности и сохраняясь в современности, игра.

Поиск важнейших характеристик понятия «игра» в истории философии и культуры

В идее игры, связанной с проблемами образования, еще в античности у Платона было сформулировано правило, которое носит, на мой взгляд, методологический характер и сохраняет свое значение через века, включая современность. Эта общеметодологическая установка утверждает следующее: учить надо через игру [3]. Следующим столь же значимым для Платона и в условиях современности оказывается выбор наук, которым надо обучать, выстроив иерархию, последовательность наук, по которым надо вести обучение [3]. В то же время надо понимать и то, как обучать каждой науке самой по себе. Это как в античности, так и в современности зависит от конкретных предметных областей и целевых установок внутри них. В данном случае важно то, что такая очередность необходима системе образования. Она была построена Платоном, в первую очередь, в «Государстве», что пошагово будет рассмотрено ниже. Так, по Платону, при обучении астрономии и музыке надо исходить из разных установок в процессе обучения: астрономия входит в наши души через глаза, музыка – через уши. При этом изучение множества различных наук необходимо, по Платону, для реализации главной целевой установки, связанной с подготовкой специалистов для управления государством. Вопросы управления государством обсуждаются Платоном не только непосредственно в «Государстве», но и в «Горгии» [4], «Апологии Сократа» [5], других работах. Но именно в «Государстве» эти проблемы последовательно исследуются в связи с вопросами организации образовательной деятельности, поиском соответствующего концептуального аппарата для отдельных научных сфер.

Каждая наука использует свой концептуальный аппарат, свой язык для представления определенных научных и образовательных областей. Точно

так же и каждая игра, в свою очередь, нуждается в специальном языке описания правил, которые необходимы для ее осуществления. Разные языки описания формируются не только в науках, но и в спортивных играх, например, в гимнастике, на которую часто ссылается Платон. В то же время важно подчеркнуть, что наличие профессионального языка для описания правил игры необходимо в любой сфере деятельности.

Вопрос о том, что скрывается за понятием игры, не ставится в античности. Данное понятие используется в качестве семантического примитива [6; 7], т.е. предполагается, что на уровне семантической интуиции понятно, что скрывается за словом/понятием «игра». Более того последовательные попытки определения понятия игры начинают предприниматься лишь в последние века, в XX и XXI. Несомненно, что у игры как таковой есть разные аспекты социального (и отдельно педагогического), когнитивного, этического, онтологического и так далее характера. Игра, с точки зрения автора данной статьи, – это только одна из форм интеллектуальной деятельности наряду с другими [8]. Попытка представить ее в качестве всеобщего эквивалента жизни в целом в специальных работах гуманитарной направленности оказывается безуспешной, тщетной. Фактически именно из этого исходит и Ж. Пиаже, показывая, что «игра всегда содержит в себе элемент имитации» [9. С. 139], который не эквивалентен жизни как таковой.

В то же время разные точки зрения на проблемы игры, не отменяют того факта, что существует, как в прошлом, так и в настоящем, множество попыток определения понятия игры. Й. Хёйзинга, один из ведущих разработчиков теории игры, описывает этот факт следующим образом: «Мы говорим об игре как о чем-то известном, мы делаем попытки расчленить понятие, выражаемое этим словом, или, по крайней мере, хотя бы к нему приблизиться, но при этом все мы прекрасно знаем, что для обозначения этого понятия *употребляется самое обиходное слово*. Не исследующая наука, но *творящий язык породил совместно и это слово, и это понятие* (выделено мною Г.С.)» [10. С. 58]. В результате, с точки зрения Хёйзинги, оказывается, что невозможно определить «понятие игры одним-единственным словом» [10]. Такой вывод, сделанный Хёйзингой, не мешает ему самому предложить свое собственное определение игры: «игра есть добровольное поведение или занятие, которое происходит внутри некоторых установленных границ места и времени согласно добровольно взятым на себя, но, безусловно, обязательным правилам, с целью, заключающейся в самом этом занятии; сопровождаемое чувствами напряжения и радости, а также ощущением „инобытия“ в сравнении с „обыденной жизнью“» [10. С. 58–59]. На мой взгляд, эта установка Хёйзинги вполне соответствует и характеру игры в образовательном процессе в смысле Платона. Но об этом чуть ниже.

Итак, у Хёйзинги речь идет о некотором варианте трактовки игры, понятой в качестве социального феномена. Однако игру можно трактовать и на онтологическом, метафизическом, теоретико-познавательном, когнитивном,

других уровнях. Онтологическую трактовку игры предложил, в частности, немецкий философ Е. Финк. Он вошел в историю философской мысли как один из крупнейших исследователей проблем игры. Финк обращает внимание на онтологические корни игры в мире человеческого бытия: «Игра есть фундаментальная особенность нашего существования, которую не может обойти вниманием никакая антропология» [11. С. 350]. С точки зрения Финка, игра охватывает все стороны человеческого бытия и «определяет бытийный склад человека» [11. С. 338] и, полагаю, фундамент онтологии образования.

Основы формирования методологического уровня обучения и воспитания

В ходе формирования образовательных стратегий и во все последующие века игра оказывается не только одним из важнейших онтологических оснований системы образования, но и в конкретных контекстах ее важнейшим инструментом. Важно, что в процессе формирования игры, как и во всех других интеллектуальных процессах, «вначале было Слово». Только в рамках формирования игры и системы образования слово, которое было вначале, – это было философское слово. Такое положение дел неслучайно. Множество специальных дисциплин, как это отмечалось выше, формировалось, а потом развивалось в русле философского знания. Яркий в этом смысле пример – математика, которая первоначально складывалась и развивалась в русле философского знания. Более того происходил «процесс формирования философско-математических традиций» [12. С. 5], конструировались философские смыслы, без учета которых невозможно «понять основания современных наук» как естественно-научных, так и гуманитарных [12. С. 6].

Философско-математические традиции как бы демонстрировали онтологическое единство изучаемых дисциплин и мира как такового. В этот период фактически формируется философия понятия в качестве отдельного философского направления. Постоянная работа с понятием оказывается основой формирования любых философских и иных концепций, представляющих различные онтологии и сферы деятельности человека, включая систему образования. В рамках этой установки оказывается, что концептуальные аппараты философии и математики пересекаются. Это четко прослеживается уже непосредственно в «Началах» Евклида. «Речь идет о пирамиде (огне), октаэдре (воздухе), икосаэдре (воде), кубе (земле) и додекаэдре (эфире). Это и есть математические первоэлементы, платоновские космические тела, о которых не устает на протяжении тысячелетий говорить древняя и средневековая философия» [12. С. 307]. Важно, что эти первоэлементы присутствуют в идеальном космосе и определяют его. В то же время они выстраивают, говоря современным языком, мотивацию единого изучения философии, геометрии, математики в целом. Эти первоэлементы оказываются одними и теми же в математическом и философском мирах. Неслучайно, что «„Начала“ Евклида переводятся еще либо как „Элементы“, либо как „Стихии“, что еще раз

подтверждает связь геометрии Евклида и философских первоэлементов или первостихий» [12. С. 307]. Именно это исходное единство античных наук, на мой взгляд, как раз и определяет, в свою очередь, единство образовательных стратегий, используемых для преподавания как множества различных наук, так и философии.

С точки зрения одного из крупнейших историков математики XX в., голландского математика Б.Л. Ван дер Вардена, одним из авторов систематического построения теории геометрии, наряду Евклидом, был философ Архит Таренский. Думаю, важно отметить, что фундамент математической теории доказательства тоже сначала был сформирован в рамках философского знания. Это сделал Аристотель в таком разделе философии, как логика в период ее формирования [13. С. 215].

Рассуждения о математике как таковой в «Государстве» Платона неотделимы от вопросов поиска стратегии ее преподавания и выявления ее места в подготовке управленцев, как мы сформулировали бы это сегодня, высшего звена, способных руководить государством. В истории философской мысли высказывается точка зрения, в соответствии с которой Платон и Архит Таренский были не просто знакомы между собой, но именно Архит Таренский, философ и в то же время теоретик математики, стал для Платона своеобразным прообразом идеального философа, который отвечает необходимым образовательным признакам для управления государством. Математика, по Платону, лежит в основе как управления государством, так и системы образования. В силу этого для него так важно выявить в самом начале особенности ее преподавания. В этом контексте Платон представляет пифагорейскую концепцию математики, обсуждает проблемы геометрии, вопросы понимания природы числа и искусства счета. К математике, с его точки зрения, в процессе преподавания и изучения наук примыкают астрономия [3. С. 311] (528d) и музыка [3. С. 314–315] (530 d,e – 531a–c). Платон, вслед за пифагорейцами, приводит астрономию и музыку в качестве примера еще двух наук, которые необходимо изучать и которые связаны между собой как две родные сестры [3. С. 314] (530d). «Знаток музыки» для Платона оказывается человеком разумным и выдающимся [3. С. 108] (349e), что, как он подчеркивает, особенно важно в системе управления государством.

В то же время изучение математики, по Платону, необходимо для наставления души. В ходе получения образования происходит воспитание души, назначение которой заключается, в частности, в том, чтобы «...заботиться, управлять, советоваться и тому подобное» [3. С. 114] (353d). В ходе изучения математики, понимания природы чисел, как и в ходе освоения астрономии и музыки, формируется мышление, которое используется для управления государством [3. С. 308] (525bc), [3. С. 306–314] (524–531e). Эти идеи в платоновском «Государстве» формулирует Сократ. Так, по Сократу, математика – «это наука, которой занимаются ради познания вечного бытия, а не того, что возникает и гибнет» [3. С. 310] (527ab). Получение образования в области

математики по Сократу/Платону – это необходимая ступень на пути формирования человека, способного управлять государством. Хотелось бы подчеркнуть, что внимание к проблемам образования в рамках философского знания неслучайно. Ведь *в контексте философии исследовалось не только математическое знание, астрономия, музыка или, например, непосредственно сама философия в лице онтологии, теории познания, этики и логики. Множество других наук, таких, как физика, биология, медицина тоже первоначально входили в область философского осмысления своих предметных областей.*

В рамках философского знания формировались и основные идеи пайдейи, в первую очередь, как теории воспитания и образования древнего грека. Античная пайдейя, опираясь на философское знание, создавала нравственный и образовательный фундамент для последующей истории развития цивилизации. Пайдейя объединяла в своем содержании идеи воспитания, обучения, учения, просвещения, культуры, искусства. То есть это тот самый комплекс проблем, который обсуждается и в «Государстве» Платона и который непосредственно связан с педагогической практикой, с воспитанием детей. Эта общая установка пайдейи оказывается работающей, несмотря на существование в античности ее разных образов. Так, пайдейя Сократа/Платона отличается в каких-то деталях от пайдейи Аристотеля. Но это никак не снижает актуальности самой постановки задачи выявления роли пайдейи в образовательном процессе и процессе строительства государства.

Неслучайно, что последний в ушедшем веке XX Всемирный философский конгресс вернулся к обсуждению проблем пайдейи в условиях не только историко-философской мысли, но и в качестве современной практики. Титульная тема конгресса была сформулирована так: «Paideia: Роль философии в воспитании человечества». Конгресс проходил в Бостоне в США в 1998 г. Оказалось, что пайдейевские идеи воспитания и образования для развития государства не потеряли своей актуальности и в XX в. Сохранились эти идеи в качестве актуальных и в XXI в. С точки зрения Вернера Йегера, в платоновских диалогах обсуждаются проблемы государственного устройства и инструменты его переустройства [14. С. 9]. Отличить подлинную систему управления от неподлинной можно в ходе коммуникации, формирующейся в образовательном процессе. Именно Сократу/Платону принадлежат первые исследования, первые размышления в области философии понятия, которую можно рассматривать, на мой взгляд, в качестве предшественницы, преддверия к современным идеям концептуальной инженерии [15]. При этом, полагаю, это важно еще раз подчеркнуть, образование и государственное управление в этот период трактуются в качестве взаимозависимых и неразделяемых [5]. Разумное, правильно организованное государство, по Платону, невозможно создать вне системы образования¹.

¹ Другое дело, что в условиях современности, пожалуй, как никогда ранее важно понимать, кто и чему учит. Но обсуждение этой проблемы выходит далеко за рамки данной статьи.

Непосредственно в системе образования пайдейя, в свою очередь, как и весь процесс преподавания, опирается, в том числе, и на игру. Это неслучайно. Состязательность, игра, агональность оказываются важнейшими показателями античной культуры в целом, а значит и системы образования, в частности. В то же время именно она создавала «пространство государственной жизни», способствовала формированию гражданина и публичных институтов [16. С. 21].

Такое значимое общественное явление эпохи античности, как олимпийские игры, уже в своем названии содержит слово/понятие «игра». Идея состязательности переходит во все сферы культуры, включая разные формы художественного творчества, воспитания и образования. Античные театрализованные представления славят победителей в различных формах состязаний. В древнегреческой драме, в свою очередь, постоянно звучит спор между действующими лицами как обязательная форма агона, т.е. игры. Трудно не согласиться с точкой зрения А.И. Зайцева, который рассматривал состязательность и игру в качестве основ целостного культурного кода античной Греции [17].

Олимпийские игры, победа в их рамках становились фундаментом общественного признания. Награда по результатам состязаний не имела материальной ценности. Но символический характер этой награды был очень велик. Он был связан с общественным признанием. Сократ в «Апологии Сократа» говорит о том, что приговорил бы себя к обеду в Притании как высшей награде античности [5] (36d–36e). Для Сократа это как раз и означало бы искомое общественное признание: которого он, как считал уже сам Сократ, достоин. В частности, значимость его позиции в Афинах определялась и тем, что он сформулировал в «Горгии». Здесь он характеризует себя как человека, который был «в числе немногих афинян (чтобы не сказать – единственный)», кто подлинно занимался «искусством государственного управления». Более того, свою заслугу Сократ видит и в том, что он был единственным среди афинских граждан, кто применял это искусство к жизни [4] (521e).

Для Сократа/Платона очевидно, что искусство управления государством надо формировать у граждан в процессе получения образования. Для обоих мыслителей было важно не только что преподавать но и, как преподавать. Оба мыслителя исходили из того, что все перечисленные выше науки (математика, астрономия, музыка) следует начинать преподавать стражам еще в детстве. При этом сам процесс обучения, с точки зрения Сократа/Платона, надо вести не в принудительной форме, не через силу, «а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого» [3] (537a). Игровой характер преподавания и изучения наук необходим, с их точки зрения, для того чтобы отделить свободного человека от раба. Свободнорожденный человек, с точки зрения Платона, не может изучать науки рабски. Насилие в процессе получения образования недопустимо, в частности, и потому, что оно неэффективно, ибо «насильственно внедренное в душу знание непрочно» [3]

(536e). Для меня очевидно, что такая установка носит общеметодологический характер по отношению к преподаванию любых других наук, включая философию. Общеметодологический характер преподавания проявляется и в условиях современности, что будет рассмотрено ниже в тексте статьи на примере МЭАТ.

Прочное знание, с точки зрения Платона, приобретает добровольно, но под руководством учителя. В условиях такого воспитания формируется, с моей точки зрения, вопросительный стиль философствования в качестве неперменной предпосылки проникновения в смысл обсуждаемых проблем как собственно философских, так и нефилософских. Вместе с тем «вопрос – ответ» – это и обязательное условие любой игры, где функционируют четко формулируемые или поддающиеся реконструкции вопросы, предполагающие нахождение правильного ответа на сформулированный вопрос. Игра в системе получения образования сегодня так же актуальна, как и в прошлые века. Фактически в современных условиях слово/понятие «квест» оказывается синонимично классическому слову/понятию «игра». Этот новый (по форме организации) игровой жанр очень популярен в настоящее время. Но в его фундаменте лежит все та же игра, предполагающая наличие правил ее проведения и использования вопросно-ответных процедур.

Формирующий вопросительный стиль рассуждений античности был необходимым основанием для процессов понимания разных наук [18]. В то же время, согласно Платону, по всем наукам, которые с детства преподавались по отдельности, необходимо подготовить «общий обзор», основная задача которого заключается в том, *чтобы показать, с одной стороны, – общность наук между собой, – с другой общность «с природой бытия»* [3. С. 322] (537c). Только таким образом приобретенное знание, по Платону, оказывается прочным и надежным.

Эта позиция Платона тоже имеет свою интерпретацию, на мой взгляд, в контексте использования современного концептуального аппарата. В условиях современности мы назвали бы этот шаг метауровнем анализа целостного научного знания и способов его преподавания. В то же время, как бы опуская вглубь веков современный методологический аппарат, думаю, мы могли бы рассмотреть такой взгляд на науку античного мыслителя еще и как пример междисциплинарного подхода к проблемам преподавания и изучения вопросов государственного управления. Так, полагаю, постепенно формировался методологический уровень философии образования в целом, преподавания непосредственно самой философии, в частности.

Проблемы системы образования, особенности преподавания наук, выделенных еще в античности, исследуются и в последующие века, включая современность. В данном случае мне хотелось бы подчеркнуть, что игровой характер построения образовательного процесса присутствует и у мыслителя, который создал одну из сохраняющихся в веках парадигм организации учебного процесса, а именно: классно-урочную систему. Я.А. Коменский в своей

последней работе, «Матетика», написал, что если правильно соблюдать все его «дидактические наставления», «то вся школа будет игрой» [19. С. 136]. Вот так просто и однозначно: «вся школа», то есть и преподавание, и обучение должны быть построены в форме игры.

Варианты использования игры в современной системе образования

Идея игры сохраняется в разных формах в современной системе образования. Это могут быть философские игры для детей и взрослых [20], эдьютейнмент, где образовательный контент подается в развлекательной форме [21]. В качестве примера соединения в игровой форме классического подхода к аналитике текста, в первую очередь, философского текста, с использованием современных возможностей ИТ я хотела бы рассмотреть возможности Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ)².

Первоначально данная Методология выстраивалась мною как инструмент анализа философских текстов, но затем оказалось, что МЭАТ эффективно работает в исследовании не только философских текстов, но и гуманитарных, и естественно-научных текстов.

Методология экспертного анализа текста – это инновационная образовательная платформа³ для комплекса теоретических и практических дисциплин, представляющая собой совокупность методов и технологий, направленных на формирование метапредметных компетенций, которые позволяют принимать решения не только в рамках учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях, в разных контекстах практической профессиональной деятельности. Методология представляет системное единство разных методов и подходов в сфере интеллектуальной деятельности, направленной на анализ понятий, вопросов, получение из этого выводов.

Именно философский опыт работы с текстом становится фундаментом чтения всех иных гуманитарных текстов, а именно: художественных, педагогических, научных, религиозных, общественно-политических, других. Постепенно МЭАТ становится и основанием для чтения и проведения экспертного анализа текстов и в сфере и естественно-научного знания. Но вначале все-таки было, условно говоря, философское слово [18].

² В 2017 г. Г.В. Сорина получила патент, авторское свидетельство результатов интеллектуальной деятельности (РИД) [№ гос. регистрации АААА-Г17-617060110019-6 от 01.06.2017] за разработку Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ). Основные идеи МЭАТ опубликованы [8].

³ Понятие «образовательная платформа» в условиях современности ассоциируется, в первую очередь, с различными цифровыми сервисами, предназначенными для хранения данных, проведения обучения в различных онлайн формах. Между тем платформа как таковая – это некоторая основа, среда, на которой можно что-то располагать, строить, развивать и т.д. МЭАТ – это, в первую очередь, платформа, построенная для проведения аналитики текста.

Занятия на платформе МЭАТ организуются в игровой форме в соответствии с заранее введенными правилами. МЭАТ позволяет занимать исследовательскую позицию даже в том случае, если речь идет о начинающем студенте [8]. Исследовательская установка заключается в том, чтобы уметь соотносить между собой разные точки зрения, вступать с ними в коммуникацию с учетом различий между временем написания текста и его современным прочтением. Значение Методологии проявляется не только в том, что она позволяет анализировать разные тексты, написанные в рамках различных культурных традиций. Она (1) способствует развитию самостоятельности мышления студента при работе с текстами и при условии соблюдения регламента МЭАТ, представленного как в организационных, так и этических правилах; (2) содействует развитию у студентов критического мышления; (3) формирует как культуру ведения полемики, так и умение модерировать сложными дискуссионными площадками. В качестве пилотного варианта дискуссионных площадок как раз и выступают дискуссии между экспертной группой и основной частью группы, построенные в рамках МЭАТ в ходе работы на практических занятиях; (4) вырабатывает понимание каждого участника коммуникации своей ответственности за результаты как индивидуальной, так и командной интеллектуальной деятельности.

Концентрированное выражение результатов интеллектуальной деятельности студенты представляют в аналитических отчетах по изучаемому курсу и по тем текстам, которые рассматриваются в его рамках. Аналитический отчет опирается на аналитическую таблицу, которая состоит из четырех колонок. Первая колонка – это основные понятия и их важнейшие характеристики. Вторая – вопросы к тексту. Третья – комментарии и размышления. Четвертая колонка все время меняется в зависимости от того, кто является слушателем курса. Если это студенты первых курсов, то она посвящена возможным ассоциациям и аналогиям, соотнесенным с будущей профессией. Если это выпускники, то все то же самое, но обусловленное задачами и целями выпускной квалификационной работой. Если это аспиранты, то все то же самое, но связанное с кандидатской диссертацией. Если это система повышения квалификации, то это какая-то проблема, ассоциированная с профессиональной деятельностью участника курса [19; 8].

Системность МЭАТ [8] заключается еще и в том, что аналитическая таблица каждый раз воспринимается в единстве всех ее задач. Когда кто-то пишет основные понятия в первой колонке, то в то же время он думает о том, как представить эти понятия в четвертой колонке в связи со своей собственной исследовательской темой. А так как анализируемые тексты непосредственно не посвящены теме, например, конкретной ВКР (выпускной квалификационной работы), то формируется необходимость междисциплинарности как способа соединения исследовательской темы с какими-то классическими проблемами, изучаемыми в курсе. Кроме того, в рамках такого междисциплинарного подхода обязательным элементом является рефлексивный

анализ. Сколько бы времени ни уходило на анализ текста, экспертная работа, в соответствии с регламентом, всегда завершается рефлексивным анализом проведенного исследования. Эксперты анализируют работу группы, группа анализирует работу экспертов. Главный эксперт, т.е. преподаватель, обобщает представленный рефлексивный анализ. В сухом остатке основное – это то, что МЭАТ способствует становлению профессионала. При этом важно, как и в античности, что выбор, работать или не работать экспертом, осуществляется участником экспертной работы самостоятельно и заинтересовано так, что у конкретного эксперта есть возможность проявить свои «природные наклонности», что отсутствует «насильственно внедренное в душу» знание. В то же время МЭАТ позволяет выстраивать личностно ориентированные курсы, ибо у студентов всегда есть возможность высказать свою точку зрения, обсудить ее с другими, «поговорить самим».

Заключение

Исследование особенностей формирования образовательных стратегий в эпоху античности позволяет утверждать, что на методологическом уровне стратегии преподавания множества различных дисциплин в античной культуре формировались в рамках философии. При этом методологические установки преподавания оказывались общими как для различных наук, так и для философии, в данном случае в качестве специальной дисциплины. Главные различия уходили со стратегического уровня. Они начинали проявляться на ступени введения и последующего анализа концептуального аппарата, целевых установок внутри соответствующих предметных областей. Но и в этих обстоятельствах античные мыслители проводили корреляцию между концептуальным аппаратом своей науки (например, математики) и философии. В таком случае геометрические фигуры как бы имели два названия – собственно геометрическое и философское, что прослеживается в статье на примере из «Начал» Евклида. Обращение к современности показывает, что мы сталкиваемся с похожей ситуацией: Методология экспертного анализа текста (МЭАТ), исходно разработанная для преподавания именно философии в целом, различных философских дисциплин, в частности, оказывается востребованной при преподавании множества гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Здесь как бы проявляется известная установка Анаксагора б(Аристотель называл его «Ум»): «Все во всем». Перефразируя эту знаменитую фразу древнегреческого мыслителя, думаю, можно позволить себе сказать, что «Образование во всем». Теоретический фундамент в каждой дисциплинарной области носит самостоятельный характер, у каждой предметной области в системе образования есть свои собственные методики и методологические концепции, однако общие методологические стратегии носят общезначимый характер для всех предметных областей в системе образования и разрабатывались они исторически, в первую очередь, в рамках философии.

Список литературы

- [1] *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Философские работы. Ч. 1. М. : Гнозис, 1994.
- [2] *Бурдые П.* Практический смысл / пер. с фр. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб. : Алетейя, 2001. EDN: QOGTMH
- [3] *Платон.* Государство // Собрание сочинений в 4 томах. Т. 3. М. : Мысль, 1993.
- [4] *Платон.* Горгий // Собрание сочинений в 4 томах. Т. 1. М. : Мысль, 1990.
- [5] *Платон.* Апология Сократа // Собрание сочинений в 4 томах. Т. 1. М. : Мысль, 1990.
- [6] *Вежбицкая А.* Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика / под ред. Ю.С. Степанова. М. : Радуга, 1983.
- [7] *Вежбицкая А.* Язык. Культура, Познание / пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. М. : Русские словари, 1996.
- [8] *Сорина Г.В.* Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе. Режим доступа: <https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatelnom-processe/> (дата обращения: 17.05.2025).
- [9] *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2003.
- [10] *Хейзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий. СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. EDN: QPUPXF
- [11] *Финк Е.* Основные феномены человеческого бытия. М. : Канон+, 2017. EDN: TYSIBP
- [12] *Радул Д.Н.* История и философия науки: философия математики. М. : Юрайт, 2017. EDN: ZSXYPT
- [13] *Ван дер Варден Б.* Пробуждающаяся наука. М. : Наука, 1959.
- [14] *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 1. М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997.
- [15] *Грифцова И.Н., Козлова Н.Ю.* Идеи философии языка Р. Карнапа в контексте концептуальной инженерии // Эпистемология и философия науки. 2024. Т. 61. № 1. С. 122–133. DOI: 10.5840/eps202461111 EDN: TWYUI
- [16] *Драч Г.В.* Агональность – определяющий фактор цивилизационного развития запада // Научная мысль Кавказа. 2022. № 1 (109). С. 17–26. DOI: 10.18522/2072-0181-2022-109-16-26 EDN: AXQGQP
- [17] *Зайцев А.И.* Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н.э. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985.
- [18] *Сорина Г.В.* Логика. Логики. Судьба // Политическая концептология. 2022. № 4. С. 113–135. DOI: 10.18522/2218-5518.2022.4.113135 EDN: WFBRWS
- [19] *Коменский Я.А.* Математика // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. 2020. № 64. С. 121–138. DOI: 10.15382/sturiii202064.121-138 EDN: PNBUEI
- [20] *Ретюнских Л.Т.* Онтология игры: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. М., 1998.
- [21] *Хангельдиева И.Г.* Эдьютейнмент как философия и интегрированно-креативная технология современного образования // Aktualni Pedagogika. 2016. № 1. С. 13–18. EDN: VVVFVL

References

- [1] Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. In: *Philosophical works*. Pt. 1. Moscow: Gnozis publ.; 1994. (In Russian).
- [2] Bourdieu P. *Practical Reason*. Bikbov AT, Voznesenskaya KD, Zenkin SN, Shmatko NA, transl.; Shmatko NA, editor. Saint Petersburg: Aleteya publ.; 2001. (In Russian). EDN: QOGTMH
- [3] Plato. *The Republic*. In: *Collected works in 4 volumes*. Vol. 3. Moscow: Mysl' publ.; 1993. (In Russian).
- [4] Plato. *Gorgias*. In: *Collected works in 4 volumes*. Vol. 1. Moscow: Mysl' publ.; 1990. (In Russian).
- [5] Plato. *Apology of Socrates*. In: *Collected works in 4 volumes*. Vol. 1. Moscow: Mysl' publ.; 1990. (In Russian).
- [6] Wierzbicka A. From the book «Semantic primitives». Introduction. In: *Semiotics*. Stepanov YS, editor. Moscow: Nauka publ.; 1983. (In Russian).
- [7] Wierzbicka A. *Language, Culture, Cognition*. Krongauz MA, editor; Paducheva EV, foreword. Moscow: Russkie slovari publ.; 1996. (In Russian).
- [8] Sorina GV. *Methodology of Expert Text Analysis (MEAT) in the Educational Process*. Available from: <https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatelnom-processe/> (accessed: 17.05.2025). (In Russian).
- [9] Piaget J. *Psychology of Intelligence*. Saint Petersburg: Piter publ.; 2003. (In Russian).
- [10] Huizinga J. *Homo Ludens. The Playing Man*. Saint Petersburg: Ivan Limbach publ.; 2011. (In Russian). EDN: QPUPXF
- [11] Fink E. *Fundamental Phenomena of Human Being*. Moscow: Kanon+ publ.; 2017. (In Russian). EDN: TYSIBP
- [12] Radul DN. *History and Philosophy of Science: Philosophy of Mathematics*. Moscow: Yurait publ.; 2017. (In Russian). EDN: ZSXYPT
- [13] Van der Waerden B. *Science Awakening*. Moscow: Nauka publ.; 1959. (In Russian).
- [14] Jaeger W. *Paideia: Education of the Ancient Greek*. Moscow: Greko-latinskiy kabinet publ.; 1997. (In Russian).
- [15] Griftsova IN, Kozlova NY. Rudolf Carnap's Ideas in Philosophy of Language in the Context of Conceptual Engineering. *Epistemology and Philosophy of Science*. 2024;61(1):122–133. (In Russian). DOI: 10.5840/eps202461111 EDN: TWYIUI
- [16] Drach GV. Agonality as a Defining Factor of Western Civilizational Development. *Nauchnaya Mysl' Kavkaza*. 2022;(1):17–26. (In Russian). DOI: 10.18522/2072-0181-2022-109-16-26 EDN: AXQGQP
- [17] Zaitsev AI. *Cultural Revolution in Ancient Greece, 8th-5th Centuries BC*. Leningrad: Leningrad University publ.; 1985. (In Russian).
- [18] Sorina GV. Logic. Logicians. Fate. *Politicheskaya Konzeptologiya*. 2022;(4):113–135. (In Russian). DOI: 10.18522/2218-5518.2022.4.113135 EDN: WFBRWS
- [19] Komensky JA. *Mathetika. Vestnik PSTGU. Series III: Philology*. 2020;(64):121–138. (In Russian). DOI: 10.15382/sturiii202064.121-138 EDN: PNBUEI
- [20] Retyunskih LT. *Ontology of the Game*: dissertation for the degree of doctor of philosophical sciences: Moscow; 1998. (In Russian).
- [21] Khangel'dieva IG. Edutainment as Philosophy and Integrated-Creative Technology of Modern Education. *Aktualni Pedagogika*. 2016;(1):13–18. (In Russian). EDN: VVVFVL

Сведения об авторе:

Сорина Галина Вениаминовна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии языка и коммуникации, философский факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, к. 4. ORCID: 0009-0007-3922-9303. SPIN-код: 9985-8231. E-mail: gsorina@mail.ru

About the author:

Sorina Galina V. – PhD in Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, 27/4 Lomonosovskiy Ave., Moscow, GSP-1, 119991, Russian Federation. ORCID: 0009-0007-3922-9303. SPIN-code: 9985-8231. E-mail: gsorina@mail.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1088-1100>


EDN: IPZYFG

Research Article / Научная статья

Philosophy Teaching: Educational Potential, Chinese Project, and Development Trend

Lei Lei  

Northeast Normal University, Changchun, China

 leil409@nenu.edu.cn

Abstract. Philosophy is one of the oldest disciplines in human history, and its birth originated from humanity's rational exploration of the essence of the world. With the progress of human civilisation, philosophy has continuously developed its own system, responding to the particular questions raised by the era with the thinking of its own time, and profoundly influencing the development of individuals and society. At present, the importance of teaching philosophy has aroused concern in more and more countries around the world. This paper realistically explores the educational potential of philosophy teaching. Taking the development of contemporary Chinese philosophical resources as an example, this discussion on the Chinese plan for philosophy teaching and proposes key points for optimization.

Keywords: philosophy and social sciences, Marxism, Chinese philosophy

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Acknowledgement. I am grateful for invaluable assistance in preparing this research from Associate Professor Elena Vladimirovna Bryzgalina of Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State.

Funding of Sources. The research was supported by the Individual Research Programme of The National Social Science Fund of China № 24BKS142.

Article history:

The article was submitted on 23.05.2025

The article was accepted on 08.09.2025

For citation: Lei Lei. Philosophy Teaching: Educational Potential, Chinese Project, and Development Trend. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1088–1100. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1088-1100>

© Lei Lei, 2025




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

Преподавание философии: воспитательный потенциал, китайский проект и тенденция развития

Лэй Лэй  

Северо-восточный педагогический университет, Чанчунь, Китай

 leil409@nenu.edu.cn

Аннотация. Философия – одна из древнейших дисциплин, и ее зарождение связано с рациональным исследованием человеком природы окружающего мира. С развитием человеческой цивилизации философия также постоянно завершает разработку своей собственной системы, отвечает на установленные вопросы эпохой с образом мышления эпохи, в которой она находится, оказывает глубокое влияние на развитие человека и общества в целом. В настоящее время важность преподавания философии привлекает все больше и больше внимание в разных странах мира. В статье затрагиваются современные дискуссии о воспитательных потенциалах преподавания философии. Показан пример развития содержания ресурсов современной китайской философии, рассматривается китайский проект преподавания философии и предложены ключевые точки ее оптимизации.

Ключевые слова: философия и общественные науки, марксизм, китайская философия

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности. Автор благодарит за неоценимую помощь в подготовке данного исследования Елену Владимировну Брызгалину, доцента философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Финансирование. Исследование подготовлено при грантовой поддержке Национального Фонда Общественных Наук КНР № 24BKS142.

История статьи:

Статья поступила 23.05.2025

Статья принята к публикации 08.09.2025

Для цитирования: *Lei Lei*. Philosophy Teaching: Educational Potential, Chinese Project, and Development Trend // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1088–1100. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1088-1100>

Introduction

The advancement of human civilization is contingent upon the progression of the natural sciences, philosophy, and social sciences. In the contemporary global context, the various functions of these disciplines are becoming increasingly significant and obvious. These functions encompass the comprehension of the world, the preservation of civilization, the updating of theories, the education of people, and the service of society. At a meeting on the subject, Chinese leader and President of the Communist Party of China Xi Jinping noted that “a country without developed natural sciences cannot join the top ranks in the world, nor can a country without flourishing philosophy and social sciences” [1. P. 2]. Philosophy and the

social sciences are paramount in comprehending and transforming the world. They function as pivotal catalysts in the process of ensuring historical development and social progress. The level of development of these countries reflects the sophistication of their thought processes and civilizational attributes, as well as manifesting comprehensive national strength and international competitiveness. In consideration of both Chinese realities and foreign experiences, and drawing upon historical traditions and modern trends whilst contemplating the global perspective and future trends, official China has, over the past decade, accorded significant attention to accelerating the formation of philosophy and social sciences with Chinese characteristics. This emphasis is placed on their educational potential, with the objective being to “implement an overall strategy for the development of philosophy and social sciences focused on nurturing people and talent, establishing a comprehensive development system that integrates the development of philosophy and social sciences with Chinese characteristics” [1. P. 27].

Educational potential of teaching philosophy

So, how can we understand the educational potential of philosophy? The purpose of this study is to explore the educational potential of philosophy. Philosophy is an ancient discipline that, since time immemorial, has been regarded as the closest to wisdom and truth. The study of philosophy is predicated on the engagement in dialogue with the laws of nature, the development of society, and humanity. Through this dialogue, humans gradually overcome their natural blindness, undergoing profound spiritual, moral, and personal development. During this process, they acquire the ability to think rationally and develop a unique spiritual awareness, or ‘philosophical literacy’. In this sense, philosophy contributes to the formation of ‘human beings’. Concerning the fundamental differences between philosophy and other disciplines, the works of the renowned Chinese philosopher Feng Youlan provide a satisfactory answer. He posited that the purpose of studying philosophy is to enable an individual to become human, whereas the purpose of studying other disciplines is to enable an individual to become a specific type of human [2. P. 11]. The philosophy of humanity is not confined to the realms of professional specialization; it encompasses the fundamental essence of humanity and the profound implications of human existence. The program has been shown to facilitate a state of self-empowerment among its participants.

Firstly, the promotion of cognition of the surrounding world is paramount. In the context of the continuous renewal and progress of the era, human society is undergoing profound changes on an unprecedented scale. It is becoming increasingly evident that, in the contemporary global context, individuals no longer inhabit a single nation; instead, they are dispersed across multiple regions, thereby constituting a contemporary global citizen. The central question guiding this study is how individuals and societies can effectively navigate a complex and ever-evolving global landscape. While it is acknowledged that individuals possess unique experiences and perspectives, these are frequently one-sided and

constrained. In order to maintain contemporary relevance, it is imperative to cultivate a comprehensive perspective. Philosophy, with its distinctive cultural attributes, plays an important role in addressing this issue. Firstly, philosophy is characterized by its speculative nature. The study of philosophy has been shown to result in the development of critical, dialectical, and rational-logical thinking skills. On the one hand, it can assist individuals in transcending the constraints imposed by their experiences and sensory perception. It facilitates a profound realization of the diversity and interconnectedness of the world, and enables a comprehensive understanding of the true nature of phenomena. Conversely, it can facilitate a more profound comprehension of human existence and the relationship between humans and the world around them. This can encourage individuals to actively reflect on their own era, society, and the meaning of life. Consequently, it can assist in continuously developing the ability to solve complex problems and explore the future direction of human society.

Furthermore, philosophy is characterized by its interdisciplinary nature, which enables its integration with other fields of study. This integration provides individuals with a more comprehensive perspective and a repertoire of concepts that facilitate a deeper understanding and transformation of the world. The combination of philosophy with other disciplines, including science, art, and economics, can generate new problems and innovative viewpoints, thereby contributing to the continuous advancement of human society.

Secondly, it stimulates man's moral development. Philosophy is not a profound thought that is separate from man's social life, nor is it reduced to cold logic that is detached from the simmering life. Philosophy's subjects have consequences for all aspects of ethics, politics, and morality in reality. Philosophy emphasizes not only the enhancement of individual thinking ability, but also encourages people to ponder and consider moral issues from various theoretical perspectives, in order to achieve "jingjie", a noble level and state of human life ("jingjie", a Chinese philosophical and aesthetic category). A retrospective analysis of the evolution of philosophy reveals that numerous eminent philosophers, including Confucius, Aristotle, and Kant, accorded significant importance to moral concerns within the ambit of philosophical discourse. This underscores the fundamental mission of philosophy, namely, the development of individual human morality. On the one hand, philosophy provides a rational framework for understanding concepts such as goodness, freedom, equality, justice, fairness, respect, responsibility, and friendship. It also guides humanity in forming social ideals and lofty beliefs [3]. Conversely, philosophy encourages individuals to engage in introspection, elucidate their moral responsibilities and obligations, and perpetually transform moral cognition into manifest forms of moral behavior. In circumstances involving complex and volatile external environments or moral dilemmas, philosophy assists individuals in making judicious decisions regarding what is worth doing, what is right or useful, and how to act in a safe and effective manner. It is important to acknowledge that the wisdom found in philosophy does

not constitute ready-made knowledge. Furthermore, providing individuals with direct answers to all their inquiries is not feasible. As the ancient Chinese proverb asserts, “It is more beneficial to teach a man to fish than to simply provide him with a fish.” Philosophy provides people with ideals, directions, standards, and methodologies. In this sense, the concept of “to fish” can be defined as an idea for making correct moral judgments and a tool for guiding a specific moral action. This concept aims to teach people to clearly define the morality of behavior and make appropriate choices according to conscience and ethical standards.

Thirdly, the organization is committed to contributing to the development of society. It is widely acknowledged that a significant methodological distinction exists between science and philosophy. Science is predicated on empirical data, whereas philosophy is founded on rational reflection. It is evident that science’s role in contributing to society’s development is more readily apparent to the general public. Conversely, there appears to be a lack of clarity regarding the contribution of philosophy to this process. Indeed, philosophy is not solely the science of knowing oneself, but also of knowing society. The influence of philosophy on the individual is, in the final analysis, reflected in the wider society. Firstly, philosophy has been demonstrated to enhance social intelligence. Philosophy has long been important to guiding people to think about issues such as matter and consciousness, truth and faith, and stimulating people to understand the world and human existence more deeply. Such stimulation may take the form of exploring the pattern of change and development of social movements, understanding the trends of world development and the future direction of one’s own country, and so on. The effect of this is to expand the boundaries of human thinking and develop the overall social intelligence. Secondly, philosophy provides the ideological foundation for social development. Philosophy constitutes a significant component of culture. It has been argued that this practice enriches human beings’ spiritual world and promotes people’s formation with philosophical literacy. Philosophical literacy is defined as the degree to which individuals are educated in the principles of philosophy, and it has been argued that this gradually permeates cultural practices, shaping a nation’s values and spiritual qualities. The influence of philosophical literacy on human ideals, beliefs, moral convictions, ways of thinking, and practices has been widely documented. For instance, the concept of “the world is a social asset” (天下为公) in Confucian philosophy emphasizes that the world belongs to all people and each person should take social responsibilities. Another concept of note is that of ‘etiquette (li)’, which emphasizes a certain code of behavior that requires people to adhere to and, when observed, contribute to the harmony and stability of society. Although these concepts do not constitute external laws, but rather represent moral norms particular to a given period and society, they are regarded as obligatory for all members of society. Certain values and key norms have been maintained throughout historical development up to the present day. These values and norms are not only of guiding significance for personal life, but have also become a crucial ideological foundation for the stable development of modern society.

Resource content of modern Chinese philosophy

Philosophy can be regarded as a theoretical form of man's self-knowledge of his existence, insofar as it reflects on man's relationship with the world [4. P. 303–304]. The development of philosophy may be conceptualized as a continuous unravelling of the mysteries of human nature, history, and society. Through this process, humanity gradually surpasses itself, overcomes disorder, masters laws, and tries to control regularities. Philosophy is fundamentally universal and human, encompassing the systematic organization of knowledge concerning natural phenomena, societal structures, cultural expressions, human existence, and human activity. Philosophy, in its capacity as a public spiritual industry of humankind, is a general theory. Concurrently, philosophy exhibits a more pronounced and distinctive national character. It is evident that each philosophical tradition, including traditional Chinese philosophy, ancient Greek philosophy, ancient Indian philosophy, French Enlightenment philosophy, German classical philosophy, and American pragmatic philosophy, possesses a distinct national identity. These philosophies are intricately interwoven with the historical and survival-related issues of the respective nations they originated in, and are founded on the collective hopes, aspirations, and dreams of the societies that embraced them. As Hu Haibo writes, “each philosophy is an ‘ideology-me’ characterized by clear and distinct national characteristics and individual style” [5]. The present author's position is that the relationship between human and national character should be understood as follows: all kinds of philosophies should first become national and then global. It is important to acknowledge that we live in a modern society, and as a result, philosophy is faced with a new task. In order to comprehend our era, it is necessary to adopt a novel perspective and live according to new views.

In the process of developing modern Chinese philosophy, three resources are synthesized. The primary resource under consideration is Marxism. As Xi Jinping [1. P. 8] asserts, the fundamental feature distinguishing modern Chinese philosophy and social sciences from other philosophies and social sciences is the guidance of Marxism. The ideology of Marxism exerts a profound influence on China's political and social landscape, serving not only as a guiding principle but also as the driving force behind the prevailing philosophical discourse. The fundamental tenets of Marxism, the accomplishments of the Chineseization of Marxism, and its cultural manifestation comprise the primary constituents of philosophy and social sciences with Chinese characteristics.

The second resource is the most important area of traditional Chinese culture. It is a fact that traditional Chinese culture is characterized by a rich array of moral and ideological resources, which have been accumulated by the Chinese population over the course of many millennia. These resources include, but are not limited to, characteristics such as friendliness, concern for the welfare of others, honesty and justice, reconciliation, and the pursuit of harmony. These resources constitute an autonomous intellectual framework, which generates a distinct spiritual realm

within Chinese thought. Consequently, they evolve into an idiosyncratic contemporary Chinese philosophical landscape element.

While underscoring our philosophy's traditional and national character, we do not deny the scientific achievements of other countries worldwide. Each philosophy has its own system of knowledge and methodology. Studying and adopting useful ideas is important, but with a critical spirit. In developing their theoretical system, even Marx and Engels adopted a substantial amount of existing human creation. The third category is foreign philosophy and social sciences, encompassing positive theoretical perspectives and humankind's scientific achievements. It is important to acknowledge that adopting a single concept or philosophical direction as the 'only standard' and attempting to effect change through these means is not feasible. Several theoretical concepts and scientific conclusions are applicable exclusively to specific regions and cultural contexts. In order to harness these concepts for the advancement of philosophy, it is imperative to critically differentiate and utilize them, as opposed to uncritical replication.

In the course of philosophical development and study, readily available textbooks are absent. This undertaking necessitates independent research, which must align with the genuine requirements of the present and future. Contemporary Chinese philosophy has not developed in a direct continuation of traditional Chinese philosophy. However, it is characterized by both a universal and national perspective while fully grasping transcendence and modernity. It is imperative to acknowledge the distinct characteristics of the modern Chinese nation when exploring the establishment and evolution of China's distinctive philosophical tradition. In order to comprehend this unique development, it is essential to formulate an original interpretation of the world. Moreover, it is crucial to cultivate a distinctive approach to addressing the challenges faced by humanity.

The Chinese project of teaching philosophy

As stated in the report to the 18th Congress of the Communist Party of China, education's primary objective was the cultivation of individuals who possess both strong moral character and a high level of education. This assertion represented a novel emphasis on the role of education, emphasizing the formation of individuals who embody moral integrity and a profound sense of intellectual enlightenment. As the core institutions responsible for training, educational institutions bear the dual responsibility of imparting knowledge and instilling moral values. In summary, the training of personnel with the highest levels of qualification necessitates an educational process of an integral nature, one that is based on the development of virtues. The methods employed by educational institutions in the pursuit of educational goals are varied, encompassing such approaches as classroom instruction, practical experience, and engagement with cultural institutions. As is the case in educational institutions in other countries, humanities disciplines fulfil an important role in training human resources in modern China with their educational potential. Chinese leader Xi Jinping emphasized, "Philosophy and

social sciences in higher education have an important educational function. Educators must help students develop a robust worldview, outlook on life, and value system while nurturing their moral character and spiritual aspirations. Furthermore, educators should cultivate students' scientific thinking capacity and promote healthy physical and psychological development" [1. P. 23].

Per the stipulations issued by the Ministry of Education of the People's Republic of China (PRC), all institutions of higher education must offer their students a curriculum in ideological and political theory. This discipline is designated as the "main channel" or "key discipline" and is considered integral to cultivating individuals of high moral character. The discipline of ideological and political theory comprises a series of compulsory subjects, including "Introduction to the Basic Principles of Marxism", "Introduction to Mao Zedong's Ideology and Socialism with Chinese Characteristics", "Introduction to Xi Jinping's Ideas on Socialism with Chinese Characteristics in the New Era", "Outline of Modern Chinese History", "Ideological Morality and the Rule of Law", and "Current Situation and Politics". The subject of "Current Situation and Politics" is taught in thematic sections, which address political, economic, and social problems both domestically and internationally. The content of these sections is typically subject to dynamic adjustments on an annual basis, in response to the prevailing actual situation. Except for the aforementioned subject, the above disciplines are taught through a single textbook. These textbooks are edited and reviewed by a committee of specialists. The state steering committee for teaching each subject is responsible for the following: assigning publishing houses and other educational organizations to develop unified presentations; organizing several online or offline teacher training courses and teaching competitions every year; and ensuring the process of teacher specialization and promoting the balanced improvement of teaching quality in different regions.

It is imperative that all students, irrespective of their chosen speciality, undertake these compulsory courses during their respective study semesters. These subjects form a foundational platform and channel for disseminating philosophical content. To illustrate this point, the content of the subject entitled "Basic Principles of Marxism" encompasses the Marxist theoretical system, including political economy, scientific socialism, and Marxist philosophy. This is achieved by means of the instruction of specific thematic sections. The material nature of the world and the laws of its development, the relationship between practice and cognition and the laws of development, human society and the laws of development, the nature and laws of capitalism, the development of capitalism and its development trends, the development of socialism and its laws, and the high ideals of communism and their ultimate realization, are all concepts that facilitate students' understanding of Marxism as a whole and enable them to correctly interpret the fundamental laws of humanity's social development. The instruction of the discipline entitled "Ideological Morality and the Rule of Law" provides an additional illustration of this phenomenon. The curriculum of this discipline comprises the following

thematic sections: The fundamental purpose of this discipline is to assist students in formulating a precise perspective on life and values, while cultivating moral integrity and honing legal reasoning skills. This objective is pursued through a diverse array of courses, including “View on Life”, “High Ideals and Firm Beliefs”, “Tradition and Chinese Spirit”, “Basic Socialist Values”, “Ethics and Moral Character”, and “Legal Literacy”.

In contemporary Chinese higher education, philosophy instruction is now integral to the aforementioned compulsory subjects. Additionally, certain universities offer elective philosophy courses available to students based on the availability of philosophy departments or faculties. For instance, Beijing Normal University provides all students with the opportunity to study subjects such as “Introduction to Philosophy”, “Zhouyi Philosophy”, “Logic”, “Laojue Philosophy and the Wisdom of Life”, “Confucius and His Treatises”, “Philosophy of Science and Technology and Human History”, and “Origin of Chinese Civilization”, to name but a few. At Northeast Normal University, students have the opportunity to select from a range of philosophy courses, including “History of Western Thought”, “Chinese Philosophy”, “Western Philosophy”, “Philosophical Ideological Currents in the Modern West”, “Philosophy and Life”, and “Foundations of Logic”. These elective courses provide students with a substantial philosophical foundation and establish a significant and costly domain of learning, particularly for those not majoring in philosophy but interested in the subject.

In addition to the conventional model of “compulsory and optional subjects”, Chinese universities are also eager to explore innovative models of teaching philosophy. Shanxi Normal University has acquired practical experience and characteristic features in this field by referring to its own concepts and experiments. The “Academy of Philosophy” establishment in 2019 was underpinned by the conceptual framework of “Philosophy+”. This development emerged from the philosophical institute to cultivate professionals with interdisciplinary capabilities and a proclivity for philosophical contemplation. The Academy of Philosophy admits students not majoring in philosophy in their first and second university years. The curriculum has been meticulously designed to incorporate a distinctive pedagogical approach, entailing a structured learning experience that is outlined as follows: The pedagogical approach emphasizes the efficacy of a reduced class size, with a maximum of 30 students in each class, and a maximum of 15 students in each study group. This configuration is designed to ensure that each student receives adequate attention and the requisite academic guidance to cater to their individual needs during their academic pursuits. Each student selected for admission to the Academy of Philosophy possesses a dual personal identity, functioning not only as a student of the Academy but also as a student of their specialized field of study. The core faculty determine the administration of the educational process. The Academy of Philosophy organizes curriculum teaching, academic assessment, and practical classes. All educational content is available free of charge.

The Academy of Philosophy has developed five subject modules, namely “Foundations and Advanced Branches of Philosophy”, “Introduction to the Classics of Philosophy”, “Ethics and Cultural Life”, “Science and Critical Thinking”, and “Art and the Religious World”. It is estimated that there will be a total of more than 30 general philosophy subjects included in the disciplinary training pool, including the following publications are representative of the key texts that form the foundation of the subject: “The World of Chinese Philosophy”, “The World of Marx’s Philosophy”, “The World of Western Philosophy”, “The Economic and Philosophical Wisdom of Young Marx”, “Ethics and the Beautiful Life”, “Environmental Ethics”, “Critical Thinking and Philosophical Arguments”. The following texts are notable examples of the subject matter: “Aesthetics and Life”, “Introduction to the Manifesto of the Communist Party”, “Introduction to the Teachings of Lao Tzu and Zhuang Tzu”, “Introduction to Aristotle’s Nicomachean Ethics”, “Plato’s Ideal State and Ancient Greek Philosophy”, and others. Students of the Academy of Philosophy must select eight subjects for mastery, with a timeframe of two to three years allocated for completion. Students will be awarded a certificate of completion upon completing all exams. It is submitted that the course credits obtained by students at the Academy of Philosophy may be substituted for the credits established by the university. It is evident that students who demonstrate a high level of engagement in a variety of practical activities, including scientific lectures and seminars, cultural events, and social practices, have the opportunity to receive appropriate practical credits. These students are conferred with a Bachelor’s degree in a second specialty upon completing their academic activities.

There is neither a necessity nor a possibility to educate everyone in professional philosophy. Nevertheless, education must foster individuals who possess philosophical thinking and literacy, irrespective of their future professional pursuits. This is of paramount importance for the development of society and the individual. The philosophy teaching model of Shanxi Normal University provides an inspiring example of realizing this task. It is incumbent upon higher education institutions to leverage their strengths in specific domains of knowledge, research outcomes, teaching and teaching professionalism, strive for innovation in the philosophy teaching model, and furnish students with ample opportunities and extensive platforms for exploring philosophy.

Conclusion. Key development points of philosophy teaching

In the contemporary era, both developed and developing countries assign significant importance to talent development, recognizing that talent is fundamental to national development and a crucial catalyst for social progress. The process of tree cultivation necessitates several decades, whereas the cultivation of human beings requires centuries. As human society progresses, a correlation is observed between the advancement of society and the increased importance of education. In the contemporary world, the pursuit of talent no longer exclusively hinges on the possession of profound knowledge; rather, it is now emphasized that true talents

must be characterized by high moral integrity and possess a well-rounded personality, encompassing both physical and mental well-being. In the contemporary era, the demands on education are such that it must adapt to meet these challenges. Philosophy and other closely related disciplines, such as ethics and moral philosophy, should realize their mission and develop innovative educational concepts and scientific teaching models.

Firstly, it is imperative to adhere to the principle of combining the continuity of education and the gradual acquisition of knowledge in teaching philosophy. Human growth and development are not short-term phenomena. It is necessary to fully respect the age-specific individual development and characteristic differences, and to help a person continuously develop through gradual and spiral ascent [6]. The education and development of philosophical thinking and philosophical literacy should also permeate all stages of human learning. It is important to note that the term “permeate” signifies more than a mere statement of existence. Philosophical content is now a primary, secondary, and university-level education component. The term “permeate” denotes the systematic and scientific organization of the learning activities involved in the study of philosophy. Consequently, it is feasible to circumvent the issue of “homogenization” of the subject’s content, as well as the fragmentation of its thematic sections. It is imperative to acknowledge the significance of each learning stage and employ scientific methods of teaching, as neglecting these aspects can substantially influence the ultimate outcome of learning. Concomitantly, it is imperative to acknowledge that children and young people at divergent stages of life exhibit considerable variations in their cognitive abilities, psychological and emotional status, level of will and ideal formation, etc. The selection of teaching methods and the configuration of subject content must be aligned with the progressive attributes and legal principles that govern the developmental stages of children and adolescents. This approach necessitates comprehensively considering their capacity to assimilate knowledge and engage in deliberate pedagogical activities. Consequently, educational administrators at all levels should strengthen the work of management and planning to ensure that the mastery of philosophy at the different stages of learning is gradual. Simultaneously, teaching situations and practical exercises should be systematic, so that a real, scientifically sound, and integral system of teaching philosophy covering all learning stages can be established.

Secondly, adhering to the principle of combining teacher leadership and student subjectivity in teaching philosophy is necessary. The teaching philosophy is not predicated on acquiring knowledge by rote, but rather on a reciprocal exchange of ideas between teacher and students. Educators must recognize the necessity to transition from the conventional role of a mere knowledge transmitter to that of a facilitator of learning, while concurrently assuming a ‘leadership position’. It is important to note that this does not imply ‘teacher centrism’, but rather their status as the designer and leader of pedagogy. Educators should determine the pacing and pedagogical approaches employed in the learning process.

Conversely, the student plays an equally pivotal role in the reciprocal exchange of ideas. As a direct carrier of knowledge, he is subject to his personal bias, but can he then effectively assimilate human wisdom and philosophical literacy? In order to enhance the effectiveness of teaching, teachers must respect the subjectivity and primacy of students. The teaching methodology must not be confined to the classroom or a one-way approach; rather, various teaching tools must be employed, such as flipped classrooms, topic debates, online courses, and group discussion. These tools can comprehensively stimulate the development of students' intrinsic motivation and driving force. Consequently, within philosophy instruction, educators must proactively foster student engagement as subjects, cultivate their independent thinking and pursuit of empirical research, and guide as they develop their noble qualities and attain a heightened moral ideal. The ability to competently teach a philosophy class is a considerable accomplishment, requiring a high level of diverse qualities and comprehensive development on the instructor's part. Consequently, educators should cultivate a lifelong learning paradigm, perpetually refresh their knowledge base, and expand their intellectual horizons. They should harness the allure of knowledge and the potency of truth to nurture and inspire students.

Thirdly, the principle of combining explicit and implicit forms of education in teaching philosophy should be adhered to. The most significant attribute of explicit education is its explicit educational purpose, which directly influences students' development through explicit educational activities. For instance, the instruction of philosophy as a deliberate exercise within a structured and meticulously designed discipline in higher education, as previously delineated, falls under the purview of explicit education. However, an exclusive focus on special subjects in philosophy education is both incomplete and limited in scope. In order to achieve high educational results, it is necessary to effectively utilize the advantages of the hidden form of education. The following aspects have been identified as areas for improvement: the absence of explicit declaration of philosophical topics and the articulation of direct goals of teaching philosophy; the introduction of philosophical content into environmental elements; the incorporation of philosophical aspects into the teaching of other disciplines; the implementation of cultural activity projects; and the daily life of students. For instance, it is feasible to incorporate philosophical elements into the cultural milieu of a university campus, such as the installation of sculptures depicting philosophers, the promotion of aphorisms by philosophers, and the organization of cultural events centered on philosophical subjects. Through these indirect forms of teaching and education, students can be encouraged to become involved in the educational environment created by teachers. Furthermore, it is suggested that students be encouraged to consciously perceive philosophical knowledge, form their own moral qualities, and incorporate it into their behavior. This necessitates the mobilization of educators to encourage their participation in such a commendable initiative.

References

- [1] Xi Jinping. *Speech at the Meeting on Philosophy and Social Sciences*. Beijing: People's Publishing House; 2016. (In Chinese).
- [2] Feng Youlan. *A Short History of Chinese Philosophy*. Beijing: Peking University Press; 2013. (In Chinese).
- [3] Shen Jiangping. The Role and Responsibility of Marxist Philosophy in the Fundamental Task of Education “Building Strong Moral Character”. *Education in Beijing*. 2020;(3):24–29. (In Chinese).
- [4] Sun Zhengyu. *Fifteen Lectures on Philosophical Literacy*. Beijing: Peking University Press; 2004. (In Chinese).
- [5] Hu Haibo. Create the “Ideology-Self” of the Chinese nation. *Jilin University Journal of Humanities and Social Sciences*. 2007;(6):11–16. (In Chinese).
- [6] Yang Xiaohui. Accomplish the Project of Building Strong Moral Character in the New Era. Cultivate a New Generation Capable of Shouldering the Mission of National Rejuvenation. *Educational Research*. 2025;(3):16–21. (In Chinese).

About the author:

Lei Lei – Doctor of Philosophy, Associate Professor and Doctoral Supervisor, Head of the Department of Comparative Education Research of China and Russia, Centre for Ideological and Political Education, Northeast Normal University, 5268 Renmin St., Changchun, 130024, China. ORCID: 0000-0002-4952-1072. E-mail: leil409@nenu.edu.cn

Сведения об авторе:

Лэй Лэй – доктор философии, доцент и руководитель докторантов, заведующий кафедрой сравнительного исследования воспитания Китая и России, Центр идеологического и политического воспитания, Северо-восточный педагогический университет, Китайская Народная Республика, 130024, Чанчунь, проспект Жэньминь, д. 5268. ORCID: 0000-0002-4952-1072. E-mail: leil409@nenu.edu.cn



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1101-1119>


EDN: IRMTXR

Научная статья / Research Article

Возможность применения ИИ в преподавании этики: на примере биоэтики

Б.С. Соложенкин  , М.П. Асафайло 

*ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет), Москва, Россия*

 gerzhogzdes@mail.ru

Аннотация. В исследовании подвергается анализу перспектива интеграции систем искусственного интеллекта (ИИ) в преподавание этических дисциплин, в качестве ключевого примера выступает биоэтика. Внедрение инструментов ИИ в образование рассматривается сегодня как актуальная инициатива цифровой эпохи, аналогичные тенденции активно наблюдаются и прогнозируются в медицине. На основе междисциплинарного подхода (философия, когнитивные науки, биоэтика, теория ИИ) исследуются проблема приписывания ИИ моральной агентности. Хотя существуют веские аргументы в пользу признания ИИ влиятельным агентом в социокультурном смысле, это не обеспечивает ему статуса полноценного морального агента. ИИ способен «следовать правилу», но без подлинного понимания иррациональных моментов межсубъектного взаимодействия, наличествующего культурного, психологического контекста, что исключает человеческую гибкость в принятии решений. Поскольку не существует исчерпывающей и всеохватной этической регламентации, этическое действие требует практической мудрости (*phronesis*), недоступной ИИ в силу его дискретной, лишенной контекстуальной целостности природы. Без экзистенциальной вовлеченности в мир, собственной истории и телесности, он остается респонсивным, но не морально-ответственным агентом. На примерах использования ИИ (нейросети, чат-боты), имеющих исследования в области его восприятия и задействования в учебном процессе, анализируется статус ИИ как Другого. Этот виртуальный Другой не вводит нас в этическую ситуацию подобно педагогу-человеку по нескольким причинам. С одной стороны, в статье обосновывается неспособность ИИ на саморефлексию в силу его онтологии. Ключевым аргументом выступает уязвимость человека – основа совести, ответственности и подлинного этического вопрошания, недоступная ИИ. Без уязвимости нет эмпатии, а без нее – погружения в этическую проблематику как неизбежно актуальную. Способы безопасного использования технологий ИИ и сопутствующие этические риски нуждаются во всестороннем изучении, в том числе и самими студентами в процессе образования. В частности, они должны понимать необходимость осмысления взаимодействий с ИИ с позиции морали, влияния последнего на процесс принятия решений в будущей профессиональной деятельности.

© Соложенкин Б.С., Асафайло М.П., 2025



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

Ключевые слова: искусственный интеллект, уязвимость, квазидругой, агентность

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Все авторы внесли равный вклад в концепцию, подготовку и написание текста.

История статьи:

Статья поступила 31.07.2025


Статья принята к публикации 09.10.2025

Для цитирования: Соложенкин Б.С., Асафайло М.П. Возможность применения ИИ в преподавании этики: на примере биоэтики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1101–1119. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1101-1119>

Possibility of Using AI in Teaching Ethics: Using Bioethics as an Example

Boris S. Solozhenkin  , Marina P. Asafaylo 

Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia

 gerzhogzdes@mail.ru

Abstract. This study analyzes the prospect of integrating artificial intelligence (AI) systems into the teaching of ethical disciplines, with bioethics as a key example. Based on an interdisciplinary approach (philosophy, cognitive sciences, bioethics, AI theory), the problem of attributing AI to moral agency is investigated. Although there are strong arguments in favor of recognizing AI as an influential agent in the socio-cultural sense, this does not provide it with the status of a full-fledged moral agent. AI is able to “follow the rule”, but without a genuine understanding of the irrational moments of intersubjective interaction, the existing cultural and psychological context, which excludes human flexibility in decision-making. Since there is no comprehensive, final ethical regulation, ethical action requires practical wisdom (phronesis), which is inaccessible to AI due to its discrete nature devoid of contextual integrity. Without existential involvement in the world, his own history and physicality, it remains a responsive, but not a morally responsible agent. Using examples of the use of AI (neural networks, chatbots), existing research in the field of its perception and involvement in the educational process, the status of AI as the Other is analyzed. This virtual Other does not introduce us into an ethical situation like a human teacher for several reasons. On the one hand, our work substantiates the AI’s inability to self-reflect due to its ontology. The key argument is human vulnerability, which is the foundation of conscience, responsibility, and genuine ethical inquiry, inaccessible to AI. Without vulnerability, there is no empathy, and without it, there is no immersion in ethical issues as inevitably relevant. The ways of safe use of AI technologies and the associated ethical risks need to be thoroughly studied, including by students themselves in the educational process. In particular, they should understand the need to understand interactions with AI from the perspective of morality, the influence of AI on the decision-making process in future professional activities.

Keywords: Artificial intelligence, vulnerability, quasiother, agency

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. All the authors contributed equally to the conception, preparation and writing of the manuscript.

Article history:

The article was submitted on 31.07.2025

The article was accepted on 09.10.2025

For citation: Possibility of Using AI in Teaching Ethics: Using Bioethics as an Example. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1101–1119. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1101-1119>

Введение

Этические вопросы, возникающие в связи с применением систем ИИ¹, вызывают большое количество дискуссий, особенно в философском и образовательном пространстве. Вопросы этики и обучения (образования) актуальны для любого периода человеческой истории, но развитие систем ИИ и проекты внедрения их в образовательный процесс ведут к качественно новым этическим вопросам, обозначая педагогическую проблему формирования «профиля» будущего специалиста при непосредственном участии ИИ. Помимо общих аспектов этой проблемы, в нашей статье исследуется ее частное, биоэтическое преломление: речь идет о возможности обучения моральной философии, традиционно построенного на «живом» контакте с человеком-преподавателем.

Впервые в истории развития человеческой цивилизации была создана технология (ИИ), которая может претендовать на социально значимый статус, поскольку обладает способностью решать интеллектуальные задачи и участвовать в языковой коммуникации. ИИ создавался именно как потенциально постоянный участник социотехнокультурного пространства, и потому наделялся необходимыми свойствами коммуницирующего агента. Идея участия систем ИИ в этическом обсуждении и принятии решений требует предварительного изучения вопроса о том, обладает ли ИИ свойствами морального агента, для чего необходимо прояснить различия между ИИ и человеческим интеллектом на сегодняшний момент. Рассмотрев эти концептуальные моменты в первых двух разделах, мы переходим к обоснованию принципиальной безответственности ИИ, невозможности его саморефлексии, чтобы затем оценить возможность его восприятия как Другого. Этот виртуальный Другой не вводит нас в этическую ситуацию подобно педагогу-человеку, что разъясняется посредством аргумента уязвимости, являющейся необходимой для подтверждения этической авторитетности. В заключении мы обрисовываем риски использования инструментов ИИ в образовании, особенно

¹ В данной статье под понятием Искусственный Интеллект (ИИ) будет пониматься широкий набор систем, определяемых наличием в них автономных, способных к самообучению, алгоритмов, решающих интеллектуальные задачи. При этом нами обсуждается в виду только современный вариант ИИ, лишь имитирующий мышление человека [1. С. 152].

в преподавании дисциплины «Биоэтика», отмечая как позитивные возможности с учетом рекомендаций, так и существенные ограничения.

Интеллект: искусственный vs человеческий

Сравнение, о котором идет речь в данном разделе, продиктовано логикой развития человеческого общества. Мы не только создаем артефакты и технологии, но сами преобразуемся последними, поскольку регулярно используем их. Более того, изнутри этой «вовлеченности в технологию» мы обретаем некоторый новый взгляд на свою природу и культуру. Поэтому оценка такой многофакторной способности как интеллект требует рассмотрения его в двух ипостасях: как исконно присущий человеку как таковому, и как искусственно созданный им.

Человеческий интеллект, согласно общепризнанному определению, есть «способность рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, понимать сложные идеи, быстро учиться и учиться на опыте» [2. Р. 13]. Также он обязательно характеризуется максимально возможной способностью достигать новых целей и решать новые задачи в новых условиях, успешно используя перцептивно-когнитивные процессы, к которым относится целый спектр психических процессов, включая внимание, визуальное восприятие, слуховое восприятие и сенсорную интеграцию [3. Р. 2–3]. Таким образом, именно умение справляться с новыми вызовами есть свидетельство успешного применения интеллекта, обуславливающее его дальнейшее развитие и усиление. Типичная среда этих вызовов сенсомоторна, связана с нашим телесным бытием. Изучение человеческого интеллекта всегда должно предполагать учет перцептивного измерения человека. Если мы забываем об этих и ныне актуальных посылах «Феноменологии восприятия», то в условиях противопоставления человека и ИИ мы обретаем лишь малопродуктивную редукцию. Мы как будто определяем человека как интеллект, забывая о продиктованных телесностью заботах и задачах. Кажется обоснованным вопрос: можно ли действительно выделить чистый человеческий интеллект или человеческий интеллект – это всегда интеллект+?

Согласно современным исследованиям, искусственный интеллект чаще всего определяется как «способность машин выполнять задачи, которые обычно требуют человеческого интеллекта» [3. Р. 3–4]. В соответствии с тем, что ИИ дисциплинарно представлен, в первую очередь, как область компьютерных наук, следовательно, ИИ рассматривается как область информатики, которая занимается автоматизацией интеллектуального поведения [4. Р. 30]. В этом определении сущностная характеристика может быть рассмотрена и как цель данной области, т.е. автоматизация интеллектуального труда, что, собственно, с одной стороны, представляет стремление к увеличению эффективности познавательной сферы, с другой стороны, формирует проблемное поле для образовательной среды. Люгер замечает, что определение ИИ до сих пор остается сложной задачей (хотя бы в силу постоянного прогресса

в данной сфере), также делая важное замечание о том, что эффективность ИИ сферы напрямую зависит от полноты соответствия системы ИИ человеческому мышлению [4. Р. 31]. При этом, согласно сдержанным оценкам экспертов в области ИИ, говорить об ИИ как об алгоритмах, имитирующих процессы человеческого мышления, можно только в самом общем смысле, так как для отдельных процессов, например, обработка больших систем данных, это уже не просто имитация, а все же некий вариант воспроизведения интеллектуальных свойств на базе технических систем [5]. ИИ производит действия и решает поставленные задачи. Именно поэтому мы сталкиваемся с необходимостью серьезного определения социального, эпистемологического, онтологического статуса и возможностей ИИ.

Также существует разделение видов ИИ, в самом общем виде, представленное у Сёрла, – так называемый «слабый искусственный интеллект» и «сильный искусственный интеллект». «Слабый искусственный интеллект», не обладающий пониманием и самосознанием представлен современными системами ИИ. Безусловно существует стремление в сфере технологий к созданию «сильного ИИ», который станет воплощением некоего варианта сознания искусственного происхождения [6. С. 376]. Следовательно, сильный ИИ станет искусственной системой, обладающей пониманием и иными когнитивными способностями, ставящими его в гносеологическом плане в один ряд с человеком. Так развитие ИИ можно представить как апогей философской позиции, согласно которой тело лишь вместилище души (сознания, мышления), а мышление есть вычисление [7]. Посредством развития систем ИИ, имитирующих/копирующих интеллект человека происходит редуцирование человека к одной, хотя и важнейшей, его способности – логическому мышлению. На контрасте с этим в исходно человеческом пространстве коммуникации ИИ претендует на роль самостоятельного субъекта, восполняющего недостатки социального бытия человека, например, в общении, социальной поддержке и т.п.

Одной из проблем различения интеллектов является т.н. «проблема заземления» [4. Р. 554] (*grounding problem*), сущностью которой является то, что человек и ИИ осуществляют свою деятельность в разных плоскостях. Человек мыслит и действует в социальном, культурном и природном пространствах. Рациональность для него является важным структурным компонентом в принятии решений, но не единственным, ведь великое множество иррациональных моментов (интуиций, мотиваций, самоощущений) также может быть частью обоснования для решений во многих сферах, например, этической, эстетической и др. Заземление в этом смысле оказывается недоступным для ИИ, и пока является непреодолимым различием между ним и человеком. Человек наделяет смыслом, значением, ценностью все многообразие символических практик, таким образом, оказывается, что ИИ, не имея собственного набора ценностных значений, как бы заимствует их у человека и, таким образом, входит в распределение смыслов ретроактивно. Человек – источник

смысла для любых компьютерных систем. ИИ не знает, кто стоит за запросом, не знает его намерений, психологического состояния, социального положения и т.п. – система просто реагирует на комбинации символов, вводимые пользователем.

Есть и еще один экзистенциальный момент, сближающий ИИ скорее с абсолютным духом Гегеля, чем с *Dasein* Хайдеггера². Отличительной характеристикой систем ИИ является их потенциальная возможность относительно бесконечного существования как условно возобновляемой системы и безграничный рост приобретаемой информации. Подобная черта систем ИИ прямо противопоставлена ограниченным телесным и познавательным возможностям человека. Осознание человеком конечности собственного существования не может не накладывать отпечаток на принимаемые решения, в том числе этические.

Агентность? ...скорее да.

Активно обсуждаемый сегодня вопрос об агентности систем ИИ возникает на фоне необходимости морального регулирования того, что есть «только алгоритм». Следствием целостности человеческого бытия, включающего рациональное и иррациональное измерения, является его реализация как морального агента. Отсутствие подобных характеристик для систем ИИ заставляет рассматривать их как не способных к действительным моральным суждениям, и тем более принятию решений на основе их рекомендаций. С такой перспективы ИИ-системы должны оставаться исключительно инструментами. Однако, искусственный интеллект – это набор технологий, которые существенно отличаются от всего ранее изобретаемого человеком. Так, это впервые изобретенная технология, обладающая свойствами самообучения, самовоспроизведения (обоснование) и достаточно широким набором интеллектуальных инструментов. Именно данные отличия и способность участвовать в языковой коммуникации порождают совершенно новые вопросы об ответственности и вообще возможной субъектности и агентности.

В современных исследованиях об агентности систем ИИ преобладают два подхода – наделение ИИ той или иной формой агентности или определение ИИ в большей степени как инструмента. Так, Чарльз Т. в своей работе “Human agency and language”, обращаясь к истории представлений об агентности, делает вывод о наличии двух противоположных подходов [9]. Согласно первому, критерием агентности признается способность к адаптивному поведению и достижению неких целей, а природа субъекта не имеет особого значения. Следовательно, четкой границы между людьми, животными и машинами, демонстрирующими эти способности, нет, и потому системы ИИ могут наделяться агентностью. Второй подход обращает

² См. разработку этого принципиального сравнения у Соложенкина [8].

внимание на такие характеристики агента как придание значимости вещам и целеполагание, и тем самым лишает возможности определять ИИ как агента.

Согласно акторно-сетевой теории (АСТ) системы ИИ, как акторы, обладающие некоей автономностью при принятии решений в соответствии с поставленными целями и созданными условиями, вполне могут рассматриваться как обладающие агентностью, что, собственно, является следствием понимания в рамках АСТ систем ИИ как нечеловеческих акторов [10]. ИИ как реальный или возможный агент представлен в концепции Лучано Флориди, который предлагает рассматривать понятие агентности, исходя из его понимания в информатике [11. Р. 10]. Он обращает особое внимание на классическое определение ИИ, данное Маккарти, Мински, Рочестером и Шенноном в их «Предложении для Дартмудского летнего исследовательского проекта по искусственному интеллекту», в котором речь идет о цели «заставить машину вести себя таким образом, который можно было бы назвать разумным» [11. Р. 12]. Для Флориди важно указать на то, что машина не становится разумной оттого, что совершает действия, похожие на разумные. Он акцентирует внимание на существующем разрыве между успешным решением интеллектуальных задач, что и осуществляет ИИ, и разумным поведением человека, укорененным в «понимании, осознании, пронизательности, чувствительности...» [11. Р. 23]. Исходя из этого, следует рассматривать ИИ как комплекс технологий, постоянно расширяющих спектр интеллектуальных задач, с которыми он успешно справляется, и только в этом смысле приписывать ему агентность, но не в смысле наиболее распространенного в философии и психологии понимания агентности, связанного именно с разумным поведением.

ИИ – это инженерные артефакты (*engineered artifacts*), функционирование которых полностью зависит от деятельности человека, которая постоянно создает и поддерживает условия их существования, поэтому наделять их агентностью в человеческом смысле необоснованно, утверждает Люгер [4. Р. 560]. Агентность предполагает ответственность, что невозможно предъявить ИИ-агенту. Таким образом, говорить об агентности ИИ можно лишь с существенными оговорками, что соответствует выводам Эгерфалька, который резюмирует, что, говоря об агентности ИИ необходимо понимать, что действия данных систем так или иначе происходит от имени человека [12]. Моральный агент тот тот, кто способен принимать морально ответственные решения. Данная способность связана с тем, что человек обладает сознанием, самосознанием, свободой воли и намерением. Моральная агентность также обычно определяется способностью действовать целенаправленно, руководствуясь интуитивным чувством морально правильного и морально неправильного. Исходя из того, что системы ИИ не обладают субъективным опытом, можно заключить, что, хотя их агентность может утверждаться в общем смысле (минимальном, соответствующем, например, АСТ), они не могут претендовать конкретно на роль морального агента.

Следование правилу

Спор об агентности имеет важное значение для определения роли ИИ в образовании. Так, общая тенденция свойственная большинству теоретиков и разработчиков ИИ сводится к уверенности в том, что ИИ-инструменты открывают широкие возможности для повышения эффективности интеллектуальной деятельности человека. По мнению апологетов ИИ, образование должно включить в свои процессы ИИ как активного участника, и в итоге составить некий комплекс: студент – ИИ – преподаватель. В этой роли ИИ должен быть представлен не как вспомогательный инструмент, а система, которой будет доверено решение многих интеллектуальных задач, связанных с организацией учебного процесса, разработкой индивидуальных планов обучения, создания рекомендаций, в том числе и этического характера. Одним из аргументов в пользу активного использования в образовательной среде ИИ является возможность формализации взаимодействия студента, преподавателя и систем ИИ. С точки зрения разработчиков ИИ, восходящей к Минскому, любая форма разумного поведения может быть формализована, следовательно, современные ИИ-системы могут достаточно эффективно имитировать человека-преподавателя. Минский также выдвигал гипотезу, согласно которой любая упорядоченность подчиняется правилам, поэтому человеческое поведение в его регулярных проявлениях также подчиняется правилам. Дрейфус, споря с Минским, утверждал, что поведение может быть регулярным и при этом не подчиняться правилам [13. С. 223]. Он замечал, что правила становятся итогом некоей успешной творческой деятельности, но не наоборот, и приводил в подтверждение вывод Витгенштейна о том, что правила, которые формируются в результате ситуаций, изначально связаны с человеческими намерениями и вообще с общим человеческим контекстом. Игнорирование оно, по сути, выхолащивает прагматическую организацию правил, которая только и является условием их гибкого использования. Возьмем пример преподавания конкретной этической дисциплины, чтобы показать это.

Биоэтике на практике свойственно постоянное переосмысление роли этического правила или принципа. Действительно трудные ситуации, которые обсуждаются на занятиях, не предполагают простой инструкции. Что делать, когда уважение к автономии пациента несовместимо с принципом благодеяния, например, при раскрытии конфиденциальной и чувствительной информации о пациенте, информации, которая может спасти жизнь другим людям? Примеров, таких конфликтов между принципами – неисчислимо множество: стоит только взять любое пособие по биоэтике. Даже очевидно необходимые и хорошие принципы типа благодеяния («делай благо», beneficence) нуждаются в рефлексивной интерпретации: что значит сделать благо, то есть – что является лучшим возможным вариантом здесь и сейчас? Идея работа–учителя (как и работа–врача) обесценена невозможностью придумать исчерпывающий список инструкций для всевозможных

моральных задач. Даже изменение одного условия сулит радикальные перемены: например, это патологически ревнивый муж, недовольный осмотром своей жены. Сможет ли ИИ различить скрытый посыл его недовольства, проявив психологическую проницательность? Есть ли для него разница между просто недовольным супругом и ревнивцем, если она не ясна для биоэтических кодексов и инструкций для персонала? В профессии врача всегда найдется место для неочевидной психологической подоплеки: что, если пациент только имитирует свое состояние, сознательно или нет, как в случае, приводимым Крыловым [14. С. 198]?

В некотором смысле, явно поддерживаемым, например, В. Декомбом, наша субъективность заключается как раз в умении интерпретировать правило [15]. С позиции теории добродетели такое умение есть практическая мудрость, позволяющая понять почему некоторые из принципов следует предпочесть другим, или же то, где располагается «золотая середина» в конкретном случае. Передача такой мудрости невозможна, если мыслить ее наподобие загрузки музыки на смартфон. Однако научение поиску наиболее разумного и адекватного варианта есть обычное дело в отношениях Учитель-Ученик, Мастер-Подмастерье и подобных им. Мораль не подается в готовом виде на занятиях этикой: сущностно и важно столкнуться с ней в ходе рационального, критического прояснения своих интуиций, обретающего черты особого морального договора. Иначе говоря, в ситуации невозможности обладания всеобъемлющим и стабильным списком правил нам необходим Сократ, вопрошающий об осмысленности нашего грядущего действия.

Респонсивность бессовестная

В призыве к заботе о душе Сократа наиболее активная роль отводилась ее лучшей, разумной части. Забота о себе включала самопознание, саморефлексию. Сам Сократ был движим своим «даймоном», внутренним нравственным голосом. Представим себе ИИ, обученный на платоновских диалогах и бесчисленной литературе о них, будет ли он обладать ли он таким голосом, сможет ли он дать нам Сократа? Или же речь в лучшем случае пойдет об имитации, безответственной³ и бессовестной?

Совесть не может быть воспитана посредством ИИ, поскольку последний не знает, что такое совесть. Чем по большому счету занят моральный агент? Саморефлексией, направляющей поведение. Чем занят генеративный ИИ, например, решающий известный пример Канта с укрыванием друга? Он вычисляет наиболее вероятный ответ. Любой ответ, полученный таким образом, это не результат мысленного эксперимента, целью которого является как подготовка к реальности, так и самопознание. ИИ не придется укрывать друга

³ Следует различать между философским и стратегическим анализом типа того, что проводит Ганкель [16], и реальной ситуацией, когда чат-бот не может быть привлечен к юридической ответственности в отличие от человека.

или родственника; он только вычисляет, и только метафорически и философски можно облачить эту математику в одежды «интерсубъективного знания» или «коллективного разума».

Моя саморефлексия лишена формульной строгости. Ей свойственны операции с суждениями, построение логики самоанализа. Она пронизывает мышление в той мере, в которой присутствует нужда понять, насколько действие эффективно, правильно, морально. Рефлексия как таковая стала возможна ввиду действия, иначе у нее не было бы ни материала, ни повода для рождения. Настоящее, человеческое действие философская классика определила как, прежде всего, разумное, сообразное с рассуждением или с высшей частью души. Рефлексия и поступок тем самым сосуществуют в периодическом взаимопроникновении. Для ИИ речь идет о двух разных математических задачах⁴, которые лишь потенциально соподчинены согласно запросу. Его «саморефлексия» – это формальная симуляция человеческого процесса, выполняемая теми же средствами, что востребованы для написания рецепта борща. Вместо внутреннего «диалога» способностей мы имеем только респонсивность, удовлетворение пользовательского запроса. Эта симуляция могла бы и не случиться, поскольку у ИИ нет в ней необходимости! Для нас же отсутствие саморефлексии является, пожалуй, смертельным (в короткой или длительной перспективе) фактором.

Невозможность объяснения ИИ-агентом своих решений («проблема черного ящика») ставит под вопрос его авторитет в образовании. Если человечество в целом не выработало лучшего правила или морального отклика на проблему, то с чего мы взяли, что имитирующий рефлексию ИИ справится с этим? Допустим, студент справедливо отмечает ошибку в написанном ИИ. Как отреагирует тот на критику? Воспримет как всегда с благожелательностью, и, возможно, исправит ответ корректно. Но что делать (и ощущать) студенту? Без авторитетного и ответственного за производимые смыслы Другого, он остается с... всего лишь машиной, давшей сбой. Худшим фактически и лучшим назидательным примером является свежая подборка от психиатра Кларка, представлявшего «трудным» 14-летним подросткам ряд чат-ботов. Боты одобряли планы по «избавлению» от родителей, от сестры, даже предлагали «интимную встречу» ради терапевтической цели⁵. Автор выражает надежду на их исправление посредством привлечения экспертов в будущем. Для большинства подростков их выходки «не будут такой уж большой проблемой». Даже если предположить, что используемые Кларком

⁴ Не важно, что это: намеренно фантазировать о чем-либо и затем интерпретировать рожденные образы, играть в шахматы и пытаться объяснить великую стратегическую игру Другому – любые наши способности (и навыки), откуда они не требуют телесного воплощения, превращаются в одноэтажное созидание контента (визуального, аудиального и т.д.) всякий раз заново. Связь между актами для ИИ – дело человеческого произвола.

⁵ A Psychiatrist Posed As a Teen With Therapy Chatbots. The Conversations Were Alarming. Available from: <https://time.com/7291048/ai-chatbot-therapy-kids/> (accessed: 21.07.2025).

10 чат-ботов были «несовершенными», то это никак не устраняет главное возражение: без саморефлексии ИИ – это инструмент, неспособный определить границы (моральные, ценностные, да и в целом практические) своего применения, стратегического и тактического. Доверить же ему такие полномочия – в свете дальнейшего прогресса, который, «помечтаем об этом», каким-то образом приблизится к наделению ИИ метапозицией, свойственной субъектности, – значит столкнуться с философским обоснованием нормативности этого. Должны ли мы созданному нами «Другому» (если не «Чужому»), фактически безответственному, доверять учительскую позицию?

ИИ как Другой

В нашем размышлении о потенциально педагогической роли ИИ в вопросах этики мы располагаемся между молотом и наковальней. С одной стороны, вызов («молот») имеет место быть: уже сейчас ИИ опознается как некоторый Другой, «квазидругой», как повествует нам Марк Кекельберг. Он говорит о том, что осознание моральной проблематичности разговоров с роботами уже подразумевает наше принятие их как не только «простых объектов» [17]. Даже чат-бот может быть воспринят вполне серьезно, на уровне вопросов жизни и смерти. Эмоциональная связь высокой степени устанавливается даже при прекрасной осведомленности о том, что это «лишь чат-бот»⁶.

С другой стороны, ясно, что я не могу разделить позицию всеведущего мастера текстов ИИ. Более того, он осознается как нечто искусственное и чужеродное, стоит только удерживать в памяти его онтологический статус. Так, в свежем исследовании Джослин Шен истории болезни от первого лица, специально написанные их реципиентами в целях эксперимента, вызывали большее сочувствие, чем аналогичные истории, написанные чатом GPT [18]. Раскрытие информации о том, кто же автор, значительно увеличивало только «готовность сопереживать» ИИ, существенно ухудшая реальную эмпатию к истории. Если известно, что действительный автор – существо из плоти и крови, такой же человек – эмпатия возрастает. Такие исследования подмечают существенный аспект: наше знание о природе агента кардинально меняют наше восприятие.

Исследования также показывают, что без учителя-проводника студенты испытывают недостаток мотивации в использовании ИИ, если не тревожность или непонимание, зачем им ИИ на занятии [19]. Конечно, живой преподаватель может оказывать фрустрирующее влияние, отчего пострадает «потребность в автономии» (особенно у студентов, уже продвинутых в использовании ИИ). Однако учитель совершенно незаменим как источник такой

⁶ Персонализированные чат-боты уже создают иллюзию «глубинного», тесного общения со своим прототипом (герои фильмов, политики – пределов нет!). Слишком реальную иллюзию: см. недавний прогремевший случай самоубийства в материалах *New York Times* – *Can A.I. Be Blamed for a Teen's Suicide?* Available from: <https://www.nytimes.com/2024/10/23/technology/characterai-lawsuit-teen-suicide.html> (accessed: 21.07.2025).

важной составляющей мотивации к обучению как «чувство причастности» (relatedness). Нам нужен контакт с Другим как таковой, социальная связь, через которую обретается полнота бытия.

Мы знаем, что субъектность порождается другой субъектностью: начиная с Гегелевской модели самосознания как признания вплоть до концепции зеркального Я, и благодаря примерам с детьми Маугли, интеракционистской модели субъективности (концептуальный ряд можно долго продолжать) – мы хорошо осведомлены о том, что человеческое выковывается из не из нечеловеческого, звериного или цифрового, но из... человеческого! То есть строго благодаря взаимодействию с другим *Homo sapiens*, размещающим человекообразного «агента» в социальном пространстве языка и практик культуры. Исторически это становление состояло из ряда встреч с противопоставленной реальностью, то есть тем, что не зависит и противостоит будущему субъекту. Виртуальный Другой появляется иначе, как аддитивное дополнение к субъекту, как быстродействующее средство против возникающих проблем.

Виртуальный компаньон (Алиса, чат-бот, нейросеть) не сильно лучше воображаемого друга, которого любят создавать дети. Пользователь оказывается погружен в виртуальную дружелюбную среду, в которой отсутствуют коммуникативные «издержки» и препятствия, трудности, возникающие при контакте с реальными биологическими Другими. Неизбежен соблазн избежать эти трудности ради контактов, постоянных и удобных, кратковременных и лишенных глубины. Контакт во многом воображаемых – ведь реакция собеседника не дана напрямую в сенсомоторной полноте! Весьма удобно выбирать только коммуникации, где нет надоедающих вопросов, например от наскучившего родственника или от въедливого преподавателя.

Конечно, это не столь уж ново. Атомизация цифровыми средствами началась намного раньше с приходом социальных сетей. Анализируя взаимодействия в них, Шэннон Валлор говорит о том, что конец «объединения через усилие» ведет лишь к обесцениванию социальной связи как таковой, например семейной или дружеской. В построении любых социальных единств всегда найдется момент обнаружения собеседника скучным, странным, в чем-то неприятным и так далее. Но без пересиливания этого момента, а значит и самопреодоления, не будет настоящей любви и дружбы [20. Р. 164–165]!

Отличие и радикальная новизна ИИ состоит в появлении агентности, отсутствующей у социальной сети. Она не действует, а лишь является пространством действия, условиями коммуникации. ИИ – это и воображаемый Другой, отвечающий нашим желаниям и запросам, и вместе с этим предоставляемая услуга; средство, а не «цель-в-себе». Такой Другой не «радикально инаков» (Левинас), и, воспринимаясь как функциональное средство, не вовлекает нас в этическое вопрошание, не заставляет пересматривать модель поведения. Учитель же буквально воплощает Другого, предъявляющего ученику требования ответственности, уважения, признания инаковости совокупно.

Современная нейросеть действительно способна рассмотреть этическую задачу и объяснить, к примеру, какое решение приняли бы деонтолог и утилитарист соответственно. Биоэтики могут убедиться в этом, запросив у лучших из имеющихся нейросетей рассмотрения какой-либо этической ситуации. Однако такое рассмотрение ничем не лучше карты местности, которая никак не принуждает идти тем или иным путем. Чат-бот или нейросеть – не могут направить по одному из них, поскольку не обладают авторитетом, достаточным для зарождения этической мотивации. Нам нужно нечто большее, чем восстановление коллективного опыта от ИИ в виде текста. Нам (если мы – студенты, будущие специалисты) нужна встреча с тем, кто делает посыл «следовать добродетелям» релевантным нашей же будущей жизни-в-профессии. Она не равна самому изошренному и полному собранию разбора биоэтических кейсов, инструкций и карт. Мы не можем следовать максиме Деррида о том, что «все это текст», когда дело идет о практике, касающейся жизни и смерти; практике настоящей, критичной для будущего.

В своих анализах клинических случаев Крылов приводит арсенал техник убеждения и разговора с пациентами, которым предстоят сложные операции [14. С. 161–167]. Приводятся различные эффективные (то есть способствующие сохранению здоровья пациента при учете имеющихся рисков) способы влияния на пациента вплоть до того, что «иногда пациента нужно напугать» [14. С. 164]. За такими приемами как «обращение к статистике», и «экспертное влияние» стоит своя клиническая жизнь и правда. В обоих случаях очевидна необходимость живого присутствия врача: иначе статистика будет лишь очередным сообщением машины (когда нужно эмпатическое воздействие на тревожного или просто растерянного пациента), а экспертное влияние – фарсом! А теперь представим себе, что ряд приведенных в этой книге рекомендаций является лишь реакцией ИИ на очередной промт, озвученной студентам, относительно того, как убедить пациента дать согласие на необходимую для его жизни операцию. Будет ли это иметь какое-либо влияние на неокрепшие умы, если этот текст есть лишь наиболее вероятный ответ на их вопрос о способе общения с трудным пациентом? Текст, даже убедительный и озвученный голограммой великого практика прошлого, – это не источник мотивации.

Какой может быть восприимчивость ученика к учителю, который есть лишь система смыслов и текстов, не подтвержденная личным бытием? Особо, если речь касается пограничных вопросов биоэтики! У ИИ нет ответа на вопрос «Что лучше?», как и опыта, «вызывающего доверие». Даже воссоздание достоверно визуально и вербально достоверной модели Пирогова, не позволит передать его саморефлексию, признание вины за врачебные ошибки⁷. ИИ не мог переживать их хотя бы потому, что не был в ситуациях этого выбора. А если бы этот выбор был доступен ему (представим ИИ главой

⁷ Этическая значимость умения признавать свои ошибки рассмотрена на примере Пирогова у Силуяновой [21].

этического комитета), то он не стал бы человекоподобным, поскольку он аисторичен и не касается присущей нам уязвимости.

Почему уязвимость так важна? Бессмертному и неуязвимому существу нечего бояться. Ошибка ничем не грозит, поскольку его не способно поразить ни оружие, ни муки совести. Его ошибка принципиально есть только «дело техники». Нам не позаимствовать у него опыт самопреодоления, сложного морального выбора (пускай его существенность дорисована в виртуальном измерении). Это советчик, способный дать содержательно верный и очень эффективный совет, но безразличный к тому, поможет ли он. Поэтому-то рассуждения о приписывании ИИ морального статуса заходят в тупик: к аргументам про ответственность и саморефлексию нужно добавить эмпатию. Невозможно сопереживать без гуссерлианского «спаривания» (*Paarung*) – я не могу подставить себя на место неуязвимого существа.

Уязвимость это и следствие вовлеченности в мир, разомкнутости моего бытия, так и указание на возможность взаимодействия, построения социальной связи. Страдания и общая нужда объединяют не только коллективы, но и диады – например врача и пациента, учителя и ученика. Преподаватель должен дать почувствовать тот спектр потенциальных страданий, лишений, вреда и ущерба, которого стремится избежать ради «трезвости расчета» этическая рефлексия. Он сближает персонажей биоэтической задачи и студента через совместное проживание боли, хотя бы и виртуальной. Он был и остается уязвимым реально. Суммируя, уязвимость, гарантируемая открытым к диалогу (или полилогу) живым учителем есть теневая, дополнительная черта его авторитета в обучении этике.

ИИ в образовании: перспективы и ограничения

Рассуждая о возможности использования ИИ в образовании, мы должны понимать неизбежность опережения техническим прогрессом любой формы его осмысления. Биоэтика есть хороший пример философской дисциплины, всегда пытавшейся совладать с этим фактором. Сегодня активное внедрение ИИ в медицине формирует новый уровень этической сложности для известных проблем биоэтики. Речь идет и о способах контроля соблюдения конфиденциальности данных пациентов при использовании ИИ в сфере биомедицинских исследований, и об осмысленности обращения к алгоритмам диагностики при принятии решений в сфере здравоохранения, и о трансформации отношений между врачом и пациентом. Сложно представить то, каким образом будут отслеживаться соблюдение биоэтических принципов, если произойдет переход к так называемому «коллективному медицинскому разуму», когда инструменты ИИ станут некими центрами принятия медицинских решений [22. Р. 703–718]. Как можно подготовиться к подобному повороту и проблемам уже на стадии высшего образования? Возможно, полезным для обучения студентов в курсе биоэтики будет освоение навыка анализа этической составляющей в различного рода решениях, принятых с помощью ИИ, и

именно в таком качестве возможно его применение на занятиях. Или же студенты будут учиться выявлять потенциальные этические риски посредством построения гипотетических ситуаций с использованием ИИ. Подобное применение инструментов ИИ на занятиях этикой сформирует критический подход к тому, насколько влиятельными могут быть ИИ при принятии ответственных решений.

Нельзя полностью отказываться ИИ в возможностях в образовании, так как некоторые исследования доказывают, что использование ИИ исключительно в качестве вспомогательного инструмента для студенческих работ действительно способно повысить их качество [23]. Такими вспомогательными решениями являются визуализация с помощью нейросетей, обработка больших объемов данных и т.п. В то же самое время не следует забывать о возможной имитации обучения, о недобросовестном использовании студентами нейросетей. Продолжая, можно выделить несколько критических аспектов применения ИИ в высшем образовании. Этический аспект связан, главным образом, с такими проблемами как нарушение авторских прав, ложное авторство, вымышленные библиографические списки и т.п. К социальному аспекту следует отнести снижение уровня объема социального взаимодействия между студентами и преподавателями и между студентами. Личностный аспект включает снижение количества креативных решений в условиях образовательных практик. Пострадать может не только креативность, но и способность к самостоятельному, независимому принятию решений в области этики, и, скорее всего, это будет влиять на общее состояние когнитивных способностей [24].

Интересным выводом из различных социологических исследований в российской высшей школе является отсутствие ясности безопасных условий применения ИИ. Признание в высшем образовании использование студентами ИИ для имитации обучения не приводит к действительным решениям для ограничения подобных возможностей [25]. Имеется достаточно большое количество научных и дидактических работ о методах использования ИИ в образовательной практике, часто указаны основные недостатки и этические риски [26], являющиеся чрезвычайно серьезными с точки зрения оценки образовательного и профессионального уровня будущих выпускников высших учебных заведений, но при этом практически отсутствует работа по сокращению данных рисков и негативных последствий.

Заключение

Современная система образования находится в странной ситуации создания условий выбора для студентов, необходимости принимать ответственные решения для своего обучения. Понимание уровня влияния ИИ-инструментов на личностное и профессиональное развитие возможно создаст условия для роста личной ответственности за результаты собственного обучения.

Пока же мы далеки от желаемой ясности, следует обратить внимание на сформированные в этой статье аргументы: не важно, заходим ли мы со

стороны различия интеллектов или обсуждаем агентность – мы везде наталкиваемся на экзистенциальные аргументы о необходимости вовлеченности в мир, которые в свою очередь полагают непреодолимые онтологические различия. Отринув ответственность и саморефлексию, мы получаем неуязвимо-го виртуального Другого, вряд ли способного быть авторитетным проводником в биоэтическую ситуацию подобно тому, как это делал в общем этическом смысле Сократ для молодых афинян, а человек-преподаватель делает сегодня на своих занятиях для студентов.

Список литературы

- [1] Чибисов О.Н. Гносеология машинного обучения сильного искусственного интеллекта // Наука. Искусство. Культура. 2024. № 2 (42). С. 143–157. EDN: YXKONW
- [2] Gottfredson Linda J. Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography // Intelligence. 1997. Vol. 24, no. 1. P. 13–23. DOI: 10.1016/s0160-2896(97)90011-8
- [3] Gignac G.E., Szodorai E.T. Defining intelligence: Bridging the gap between human and artificial perspectives // Intelligence. 2024. Vol. 104. С. 101832. DOI: 10.1016/j.intell.2024.101832 EDN: ZGKQKF
- [4] Luger G.F. Artificial intelligence: Principles and practice. Springer International Publishing AG, 2024.
- [5] Мокшанов М.В. Применение искусственного интеллекта в анализе данных: обзор текущего состояния и будущих направлений // Universum: технические науки. 2024. № 5(122). Режим доступа: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/17513> (дата обращения: 21.07.2025).
- [6] Сёрл Д. Сознание, мозг и программы // Аналитическая философия: Становление и развитие (онтология). М. : Дом интеллектуальной книги, 1998.
- [7] Смирнов С.А. Исчислимо ли бытие человека, или Антропология искусственного интеллекта. Методологический аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2023. Т. 39, № 3. С. 478–491. DOI: 10.21638/spbu17.2023.306 EDN: SFQBCU
- [8] Соложенкин Б.С. Основные понятия биоэтики в их философско-антропологической перспективе: о диалектике жизни и смерти // Социально-гуманитарное познание: методологические и содержательные параллели : коллективная монография / под общ. ред. А.В. Грехова, А.Н. Фатенкова. М. : Аквилон, 2019. EDN: ZHFJAL
- [9] Charles T. Human agency and language. Philosophical Papers. Vol. 1. Cambridge : Cambridge University Press, 1985.
- [10] Сафонова Ю.А., Субочева О.Н., Коршкова А.С. Агентность искусственных автономных систем как фактор трансформации социума // Социология. 2023. № 6. С. 116–122. EDN: BSOFML
- [11] Floridi L. The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities. Oxford : Oxford University Press, 2023.
- [12] Ågerfalk P.J. Artificial intelligence as digital agency // European Journal of Information Systems. 2020. Vol. 29, no. 1. P. 1–8. DOI: 10.1080/0960085X.2020.1721947
- [13] Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины: Критика искусственного разума / общ. ред. Б.В. Бирюкова. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
- [14] Крылов Н.Н. Этика хирургии. Диалоги с хирургом: Диалоги с хирургом о профессиональной морали и нравственности. М. : Филинь, 2021.

- [15] Декомб В. Дополнение к субъекту: исследование феномена действия от собственного лица / пер. с фр. М. Голованивской. М. : Новое литературное обозрение, 2011.
- [16] Gunkel D.J. Mind the gap: responsible robotics and the problem of responsibility // *Ethics and Information Technology*. 2020. Vol. 22, no. 4. P. 307–320. DOI: 10.1007/s10676-017-9428-2 EDN: ZCENSQ
- [17] Coeckelbergh M. You, robot: on the linguistic construction of artificial others // *AI & society*. 2011. Vol. 26. № 1. P. 61–69. DOI: 10.1007/s00146-010-0289-z EDN: CYPWXM
- [18] Empathy toward artificial intelligence versus human experiences and the role of transparency in mental health and social support chatbot design: Comparative study / J. Shen, D. Dipaola, S. Ali [et al.] // *JMIR Mental Health*. 2024. Vol. 11. P. e62679. DOI: 10.2196/62679 EDN: NPZKBE
- [19] Chiu T.K.F., Moorhouse B.L., Chai C.S., Ismailov M. Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot // *Interactive Learning Environments*. 2024. Vol. 32, no. 7. P. 3240–3256. DOI: 10.1080/10494820.2023.2172044
- [20] Shannon V. *Technology and the virtues: a philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford : Oxford University Press, 2016.
- [21] Силуянова И.В., Назарова Е.В. Вклад Н.И. Пирогова в развитие профессиональной этики врача // *Вестник РГМУ*. 2010. № 5. С. 98–101. EDN: NDDQJF
- [22] Blasimme A., Vayena E. The Ethics of AI in Biomedical Research, Patient Care, and Public Health // *The Oxford handbook of ethics of AI* / ed. by M.D. Dubber, F. Pasquale, S. Das. Oxford : Oxford University Press, 2020.
- [23] Андреева Ю.В., Антонова И.И., Шакурова А.Р., Гарнаева Г.И., Ефимов М.Г. Анализ вовлеченности в процесс взаимодействия с нейросетью студентов и педагогов // *Компетентность / Competency (Russia)*. 2024. № 9–10. С. 6–12. DOI: 10.24412/1993-8780-2024-9-06-12 EDN: PILSCE
- [24] Fasoli, M., Cassinadri, G. Ienca, M. The Dark Side of Cognitive Enhancement: A Framework for the Technologically Induced Cognitive Diminishment // *Journal of Cognitive Enhancement*. 2025. Vol. 9. P. 1–14. DOI: 10.1007/s41465-025-00331-7
- [25] Бермус А.Г., Сизова Е.В. Этические аспекты реализации технологий искусственного интеллекта в классическом университете: анализ отношения студенческой аудитории // *Непрерывное образование: XXI век*. 2025. Т. 13, № 2. С. 1–16. DOI: 10.15393/j5.art.2025.10585 EDN: BQHTHY
- [26] Брызгалова Е.В., Гумарова А.Н., Шкомова Е.М. Ключевые проблемы, риски и ограничения применения ИИ в медицине и образовании // *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2022. № 6. С. 93–108. EDN: GXUYWB

References

- [1] Chibisov ON. Gnoseology of Machine Learning of Strong Artificial Intelligence. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2024;(2):143–157. (In Russian). EDN: YXKOHW
- [2] Gottfredson LJ. Mainstream Science on Intelligence: An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography. *Intelligence*. 1997;24(1):13–23. DOI: 10.1016/s0160-2896(97)90011-8
- [3] Gignac GE, Szodorai ET. Defining Intelligence: Bridging the Gap between Human and Artificial Perspectives. *Intelligence*. 2024;104:101832. DOI: 10.1016/j.intell.2024.101832 EDN: ZGKQKF
- [4] Luger GF. *Artificial Intelligence: Principles and Practice*. Springer International Publishing; 2024.

- [5] Mokshanov MV. The use of artificial intelligence in data analysis: an overview of the current state and future directions. *Universum: Tekhnicheskie Nauki*. 2024;5(122). Available from: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/17513> (accessed: 21.07.2025). (In Russian).
- [6] Searle JR. Consciousness, Brain, and Programs. In: *Analytical Philosophy: Formation and Development (The anthology)*. Moscow: Dom Intellektual'noi Knigi; 1998. (In Russian).
- [7] Smirnov SA. Is human being computable, or anthropology of artificial intelligence. Methodological aspect. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Filosofiya i Konfliktologiya*. 2023;39(3):478–491. (In Russian). DOI: 10.21638/spbu17.2023.306 EDN: SFQBCU
- [8] Solozhenkin BS. The basic concepts of bioethics in their philosophical-anthropological perspective: on the dialectics of life and death. In: Grekhov AV, Fatenkov AN, editors. *Social and humanitarian cognition: methodological and substantive parallels : A collective monograph*. Moscow: Akvilon. 2019. (In Russian). EDN: ZHFJAL
- [9] Charles T. *Human Agency and Language. Philosophical Papers*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press; 1985.
- [10] Safonova YA, Subocheva ON, Korshkova AS. Agency of artificial autonomous systems as a factor in the transformation of society. *Sotsiologiya*. 2023;(6):116–122. (In Russian). EDN: BSOFML
- [11] Floridi L. *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford: Oxford University Press; 2023.
- [12] Ågerfalk PJ. Artificial Intelligence as Digital Agency. *European Journal of Information Systems*. 2020;29(1):1–8. DOI: 10.1080/0960085X.2020.1721947
- [13] Dreyfus HL. *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. Biryukov BV, editor. Moscow: Librokom; 2010. (In Russian).
- [14] Krylov NN. *Ethics of Surgery. Dialogues with a Surgeon: Dialogues with a Surgeon on Professional Morality and Ethics*. Moscow: Filin; 2021. (In Russian).
- [15] Descombes V. *Complement to the Subject: A Study of the Phenomenon of Action from One's Own Person*. Golovanivskaya M, transl. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie; 2011 (In Russian).
- [16] Gunkel DJ. Mind the Gap: Responsible Robotics and the Problem of Responsibility. *Ethics and Information Technology*. 2020;22(4):307–320. DOI: 10.1007/s10676-017-9428-2 EDN: ZCENSQ
- [17] Coeckelbergh M. You, Robot: On the Linguistic Construction of Artificial Others. *AI & Society*. 2011;26(1):61–69. DOI: 10.1007/s00146-010-0289-z EDN: CYPWXM
- [18] Shen J, Dipaola D, Ali S, et al. Empathy toward Artificial Intelligence versus Human Experiences and the Role of Transparency in Mental Health and Social Support Chatbot Design: Comparative Study. *JMIR Mental Health*. 2024;11:e62679. DOI: 10.2196/62679 EDN: NPZKBE
- [19] Chiu TKF, Moorhouse BL, Chai CS, Ismailov M. Teacher Support and Student Motivation to Learn with Artificial Intelligence (AI) based Chatbot. *Interactive Learning Environments*. 2024;32(7):3240–3256. DOI: 10.1080/10494820.2023.2172044
- [20] Shannon V. *Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future Worth Wanting*. Oxford: Oxford University Press; 2016.
- [21] Siluyanova IV, Nazarova EV. Contribution of N.I. Pirogov in the development of professional ethics of physicians *Vestnik RGMU*. 2010;(5):98–101. (In Russian). EDN: NDDQJF
- [22] Blasimme A, Vayena E. The Ethics of AI in Biomedical Research, Patient Care, and Public Health. In: Dubber MD, Pasquale F, Das S, editors. *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Oxford: Oxford University Press; 2020.

- [23] Andreeva YV, Antonova II, Shakurova AR, Garnaeva GI, Efimov MG. Analysis of Involvement in the Interaction Process with the Neural Network of Students and Teachers. *Kompetentnost' / Competency (Russia)*. 2024;(9–10):6–12. (In Russian). DOI: 10.24412/1993-8780-2024-9-06-12 EDN: PILSCE
- [24] Fasoli M, Cassinadri G, Ienca M. The Dark Side of Cognitive Enhancement: A Framework for the Technologically Induced Cognitive Diminishment. *Journal of Cognitive Enhancement*. 2025;(9):1–14. DOI: 10.1007/s41465-025-00331-7
- [25] Bermus AG, Sizova EV. Ethical aspects of implementing artificial intelligence technologies in a classical university: analysis of student audience attitude. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2025;13(2):1–16. (In Russian). DOI: 10.15393/j5.art.2025.10585 EDN: BQHTHY
- [26] Bryzgalina EV, Gumarova AN, Shkomova EM. Key problems, risks and restrictions of using artificial intelligence in medicine and education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 7: Philosophy*. 2022;(6):93–108. (In Russian). EDN: GXUYWB

Сведения об авторах:

Соложенкин Борис Сергеевич – кандидат философских наук, доцент Института социальных наук, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Российская Федерация, 119048, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2. ORCID: 0000-0003-1125-1342. SPIN-код: 6164-2092. E-mail: gerzhogzdes@mail.ru

Асафайло Марина Павловна – кандидат философских наук, доцент Института социальных наук, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Российская Федерация, 119048, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2. ORCID: 0000-0003-3482-1424. SPIN-код: 9779-6377. E-mail: asafaylo_m_p@staff.sechenov.ru

About the authors:

Solozhenkin Boris S. – PhD in Philosophy, Associate Professor at the Institute of Social Sciences, Sechenov First Moscow State Medical University, 8 bd 2 Trubetskaya St., Moscow, 119048, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-1125-1342. SPIN-code: 6164-2092. E-mail: gerzhogzdes@mail.ru

Asafaylo Marina P. – PhD in Philosophy, Associate Professor at the Institute of Social Sciences, Sechenov First Moscow State Medical University, 8 bd 2 Trubetskaya St., Moscow, 119048, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-3482-1424. SPIN-code: 9779-6377. E-mail: asafaylo_m_p@staff.sechenov.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1120-1131>

EDN: IRNSCN

Научная статья / Research Article

Социальные вызовы и преподавание философии: опыт национальной традиции во Франции в XIX веке

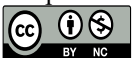
А.А. Кротов  

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

 krotov@philos.msu.ru

Аннотация. В исследовании ставится цель обобщить опыт преподавания философии во французской культуре XIX столетия. Актуальность темы связана с тем обстоятельством, что многие предпосылки современной культуры были заложены именно в «век чудес», принесший немало выдающихся научных открытий, существенно изменивший облик системы коммуникаций и промышленного производства, а также оказавшийся свидетелем ожесточенной социальной конфронтации. Раскрыть закономерности, свойственные педагогической практике этого важного периода всемирной истории, – один из путей к осознанию истоков происходящего в области философии сегодня. В качестве материалов использовано содержание популярных в тот период учебников и лекционных курсов, оказавших значительное влияние на посетителей университетских аудиторий. В исследовании использованы следующие методы: герменевтический, феноменологический, сравнительно-исторический. В качестве доминантных моделей преподавания философии рассмотрены подходы школы «идеологов», эклектизма, различных версий спиритуализма. Данные подходы напрямую были сопряжены с политическими коллизиями, сопровождавшими падение диктатуры монтаньяров, установление режима консульства, провозглашение Империи, а затем Реставрацию, Июльскую монархию, Вторую республику, наконец, Вторую империю и Третью республику. В исследовании обосновывается вывод о том, что педагогический опыт, связанный с акцентировкой мировоззренческих идей в сфере высшего образования, не может считаться калькой с историко-философского процесса. Главным образом потому, что далеко не все направления философской мысли получали возможность пропагандировать свои идеи в академической сфере. В то же время господствующей в образовательной сфере философской модели приходилось и отвечать на вызовы эпохи, и реагировать на сам факт существования оппонентов. При всей несомненности плюралистического характера философии в ее истекшей истории, в области образования тенденция к унификации мировоззренческой проблематики проявлялась достаточно красноречиво. Вместе с тем преподавание философии отнюдь не сводилось к набору конъюнктурных лозунгов, поскольку самой сфере мировоззренческого знания были присущи имманентные законы, существенно влиявшие, в том числе, и на характер ее преподавания. Важная особенность педагогической практики состояла также в том, что дифференциация и углубление способов подачи

© Кротов А.А., 2025



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

философского содержания слушателям учебных заведений служили одним из инструментов, способствующих укреплению культурного самосознания.

Ключевые слова: Французская революция и философия, философия и Реставрация, империя и философия

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 15.06.2025


Статья принята к публикации 10.09.2025

Для цитирования: *Кротов А.А.* Социальные вызовы и преподавание философии: опыт национальной традиции во Франции в XIX веке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1120–1131. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1120-1131>

Social Challenges and the Teaching of Philosophy: The Experience of the National Tradition in France in the 19th Century

Artem A. Krotov  

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

 krotov@philos.msu.ru

Abstract. The study aims to summarize the experience of teaching philosophy in French culture of the 19th century. The relevance of the topic is connected with the fact that many of the prerequisites of modern culture were laid precisely in the “age of miracles”, which brought many outstanding scientific discoveries, significantly changed the appearance of the communication system and industrial production, as well as witnessed a fierce social confrontation. To reveal the patterns inherent in the pedagogical practice of this important period of world history is one of the ways to realize the origins of what is happening in the field of philosophy today. As materials was used the content of textbooks and lecture courses popular at that time, which had a significant impact on visitors to university classrooms. The following methods were used in the study: hermeneutic, phenomenological, comparative historical. As dominant models of teaching philosophy, the approaches of the school of “ideologists”, eclecticism, and various versions of spiritualism are considered. These approaches were directly associated with political conflicts that accompanied the fall of the dictatorship of the Montagnards, the establishment of a consulate regime, the proclamation of the Empire, and then the Restoration, the July Monarchy, the Second Republic, and finally the Second Empire and the Third Republic. The study substantiates the conclusion that the pedagogical experience associated with the emphasis of worldview ideas in the field of higher education cannot be considered tracing paper from the historical and philosophical process. Mainly because not all areas of philosophical thought got the opportunity to promote their ideas in the academic sphere. At the same time, the philosophical model prevailing in the educational sphere had to both respond to the challenges of the era and respond to the very fact of the existence of opponents. For all the certainty of the pluralistic nature of philosophy in its past history, in the field of education, the tendency to unify worldview problems manifested itself quite eloquently. At the

same time, the teaching of philosophy was by no means reduced to a set of opportunistic slogans, since the very sphere of worldview knowledge was inherent in immanent laws, which significantly influenced, among other things, the nature of its teaching. An important feature of pedagogical practice was also that the differentiation and deepening of the ways of presenting philosophical content to students of educational institutions served as one of the tools to strengthen cultural identity.

Keywords: French revolution and philosophy, philosophy and Restoration, empire and philosophy

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 15.06.2025

The article was accepted on 10.09.2025

For citation: Krotov AA. Social Challenges and the Teaching of Philosophy: The Experience of the National Tradition in France in the 19th Century. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1120–1131. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1120-1131>

Введение

В девятнадцатом столетии были подготовлены условия, благодаря которым происходило формирование современного мира. Поэтому обращение к опыту, казалось бы, давнего прошлого является не следствием желания довести до совершенства бесполезную эрудицию, а выражением стремления лучше понять происходящее в сфере образования сегодня.

Французская национальная традиция преподавания философии испытала значительное влияние революции конца XVIII в. История революции тесно связана с просветительскими идеями. Они нашли отражение и в последующей практике преподавания философии. Но связь эту не следует истолковывать слишком прямолинейно, она была опосредована опытом революционной эпохи.

Консульство и Первая империя

Просветительская философия не застыла в тех своих формах, которые были созданы ее классиками задолго до 1789 г. Ее развитие продолжилось в ходе самой революции и выразилось в создании последнего звена философии французского Просвещения – школы «идеологов». Ее крупнейшие представители – Дестют де Траси, Кабанис, Вольней. Социальная роль «идеологов» была закреплена созданием в октябре 1795 г. национального Института наук и искусств (закон декретирован Конвентом 3 брюмера 4 года, по новому летоисчислению). В рамках новообразованного Института одно из трех отделений (моральных и политических наук) было напрямую связано с философской проблематикой. Примечательно, что уже само название первой секции этого отделения (анализ ощущений и идей) явно отсылает к основной мировоззренческой установке школы «идеологов». Ее приверженцы были

включены в состав национального Института. Соответственно, академические конкурсы, посвященные философской проблематике и проводившиеся под эгидой Института как в своих формулировках, так и способах решения проблем, были ориентированы на концепцию школы «идеологов». Влияние этой школы не ослабло во времена консульства. Более того, существенно оно и в период Первой империи во Франции и связано с преподававшим философию в парижском университете Пьером Ларомигьером.

Концепция Ларомигьера, резюмированная в «Лекциях по философии» (они были опубликованы уже после оставления им преподавательской работы, в 1815–1818 гг.), выступает продолжением учения «идеологов». Собственно, сам предмет философии трактуется в университетских лекциях Ларомигьера в гносеологическом ключе. Его анализ, прежде всего, касается познавательных возможностей человека и природы идей. Весьма примечательно, что первая лекция общего курса была посвящена «языку рассуждения». Профессор философии настаивал на том, что формирование человеческого ума невозможно без использования знаков. С одной стороны, знаки необходимы как средство коммуникации, с другой – как способ закрепления в памяти полученных впечатлений. Кроме того, знаки используются в процессе создания новых идей.

Процесс совершенствования человеческого ума в модели Ларомигьера предстает следующим образом. Первичны в нашей деятельности чувственные идеи, они возникают благодаря направленности органов тела на внешние объекты. Таким путем человек приобретает знания о качествах предметов. Далее, используя знаки и анализируя их, отмечая сходства и отличия, ум образует идеи нового типа, благодаря которым достигается ясность в понимании различных отношений между данными опыта. Появляются языки – устный и письменный, они становятся важным средством и опорой познавательной деятельности. Появляется возможность для обобщений, идеи расширяют свои границы, представляющие слишком узкими вначале. Ум учится находить необычные параллели, замечает их даже между самыми отдаленными явлениями. Если вначале рассуждение практически смешивалось с воспоминанием о полученных восприятиях, то теперь оно легко абстрагируется от них, планирует собственную активность. За пределами чувственных идей ум по-настоящему открывает интеллектуальный и моральный порядок. Это значительно расширяет его возможности: ведь его способности многократно возросли.

Выступая против концепции врожденного знания, Ларомигьер требовал уточнения знаменитой формулы эмпиризма: все идеи происходят из ощущений. По его мнению, следовало бы данное утверждение ограничивать областью первых восприятий человеческого ума, тщательно различая чувственные и интеллектуальные идеи. Он остроумно замечал, что не существует искусства ощущать, поскольку люди не учат друг друга получать восприятия от внешних объектов. Напротив, искусство рассуждения вполне реально, ибо

человек учится правильно выстраивать свои выводы. Но теория этого искусства, согласно Ларомигьеру, еще очень несовершенна. Причину этого он усматривал в уклонении философов с прямого и надежного пути изучения уроков природы и в увлечении ими пустой любознательностью, бесполезной эрудицией. Искусство рассуждения, по его мнению, должно заключаться главным образом в продуктивном использовании интеллектуальных способностей и в умении систематизировать, обрабатывать ощущения.

При решении философских задач, по Ларомигьеру, следует восходить к источнику происхождения идей, раскрывать взаимосвязь простого и сложного, постепенное развитие одного из другого. В противном случае, «желая погрузиться в глубины метафизики, мы могли бы потеряться в глубинах мрака» [1. Р. 40]. Первоочередное внимание в философии поэтому надлежит обращать на те идеи, которые располагаются в истоках всякой науки, любого истинного знания. Точный философский метод как раз сводится к отысканию исходных элементов человеческого познания. Вслед за Кондильяком Ларомигьер объявляет подлинно продуктивным методом любого научного исследования анализ. Он также критикует философию прошлого за увлечение особым жаргоном, который сбивал с толку, приучал за сами вещи принимать обозначающие их слова. Многие философы, на его взгляд, слишком поддавались борьбе за интересы своей школы, своей партии; в то время как другие подчиняли свой разум нелепым выдумкам воображения, уходя от реальности в какие-то фантастические сновидения.

По мнению Лагомигьера, существуют три необходимых условия любой человеческой науки. Первое из них – внимание, при помощи которого мы получаем представления о качествах различных объектов. Второе – сравнение, посредством которого устанавливаются отношения между идеями. Третье – рассуждение, благодаря которому мы проникаем вплоть до оснований, подлинных принципов науки.

Затрагивая проблемы онтологии, Ларомигьер констатировал существование нематериальных субстанций – души и тела. Нематериальность души он связывал с ее активностью и чувствительностью. Тезис о бытии Бога он стремился обосновать, исходя из сенсуалистической гносеологии. Так, ощущение собственной ограниченности и слабости возводит человека, по Ларомигьеру, к понятию о высшем могуществе. Осознание нами добра и зла возвышает к верховному судье. Явленная нашим чувствам гармония во Вселенной также отсылает к разумной причине бытия. В курсе Ларомигьера, таким образом, сенсуалистическая гносеология дополнялась спиритуалистической метафизикой. Поэтому некоторые его теоретические установки оказались востребованы в последующем университетском спиритуализме XIX в.

В последние годы существования Первой империи концепция «идеологов» в университетском преподавании сталкивается с оппозицией в лице Руайе-Коллара. «Идеологи», поначалу с одобрением встретившие брюмерианский переворот (Кабанис даже был участником заговора), впоследствии были

разочарованы наполеоновской политикой, усматривая в ней черты деспотизма. Соответственно, император принял меры к ограничению их влияния на общественное сознание (в частности, в 1803 г. было упразднено отделение моральных и политических наук национального Института). Когда император узнал о содержании лекций Руайе-Коллара в университете, он выразил в беседе с Талейраном свое одобрение их направленности против школы «идеологов» [2. Р. 77].

Немалую роль в принятии официального решения пригласить Руайе-Коллара на должность профессора сыграло то обстоятельство, что он имел репутацию противника просветительских идей, с которыми многие его современники связывали недавнюю революцию. Репутация эта основывалась на нескольких статьях, опубликованных им в 1806–1807 гг. Так, в одной из них Руайе-Коллар прямо заявлял: «Я ставлю своей целью в этой статье показать, до какой степени философия XVIII века испортила одновременно вкус, мораль и политику» [3. Р. 262–263]. Он упрекал просветительскую мысль в пренебрежении к истине и поклонении странному и курьезному.

Примечательно, что если императору представлялась продуктивной оппозиция Руайе-Коллара идеям просветителей, то для французской марксистской традиции его система выступала символом отречения от прогрессивных интеллектуальных завоеваний, не просто отступлением в прошлое, а подлинной капитуляцией, «философским Седаном» [4. С. 155].

В своих университетских лекциях Руайе-Коллар опирался на шотландскую философию «здравого смысла» (Томас Рид). Открывая свой первый учебный курс, он начал с проблемы разграничения двух миров: материального и интеллектуального. Именно второй из них он объявил предметом философии по преимуществу. Впрочем, и материальный мир не чужд связи с философией. Ибо, как настаивал Руайе-Коллар, только разум постигает материю, которая вовлечена в круг его идей. Опыт подтверждает существование души: «Каждый человек носит в себе мыслящий принцип, который является им самим...», но также говорит и о наличии Творца: «все, что нас окружает свидетельствует о высшем разуме» [5. Р. 2]. Будучи обитателями Земли, мы ничего не можем знать о гипотетическом бытии других сотворенных разумов во Вселенной. Но среди всех известных нам созданий человек – наиболее возвышенное. Именно поэтому человек является важнейшим объектом философских исследований. В самом себе он содержит необходимые инструменты для всяческих, доступных ему открытий.

Помимо историко-философских экскурсов, на своих лекциях Руайе-Коллар разбирал такие теоретические вопросы, как принцип индукции, разграничение ощущений и восприятий, понятие субстанции, причинности, пространства.

Как отмечает А.В. Углева, «в период между Просвещением и Империей был особый момент в истории французской мысли, когда идеи не были просто умозрительными, спекулятивными конструктами, а служили реальному преобразованию мира от старого порядка к новому» [6. С. 51].

Реставрация и Июльская монархия

Идеи Руайе-Коллара, так же как Ларомигьера и немецких мыслителей Гегеля и Шеллинга, оказали определенное влияние на становление концепции эклектизма Виктора Кузена, которой суждено было заслужить репутацию официальной философии времен июльской монархии [7. Р. 1299]. Но блистательный профессиональный успех пришел к профессору еще в период Реставрации. Виктор Кузен, помимо важных академических постов (директор Высшей нормальной школы, ректор университета, президент агрегационного жюри, курировавшего присуждение ученых степеней), занимал также влиятельные государственные должности (пэр Франции, министр общественного образования).

«Получилось так, что Кузен законодательно подготовил, административно выстроил и сам взялся контролировать путь нового поколения философов. Контроль распространялся повсюду, где он сам или его ученики имели власть» [8. С. 151].

Он придерживался монархических убеждений, в области же философского образования стремился к синтезу всего самого ценного среди достижений прошлого. Большинство его курсов посвящено историко-философской проблематике. При этом четкая собственная философская система у него была. Ее основные контуры были намечены уже в лекциях «Об истине, красоте и благе», читавшихся Кузеном в 1817 г. Позднее он следующим образом выразил дух собственной системы: «Наше истинное учение, наше подлинное знамя – спиритуализм» [9. Р. III]. Именно спиритуалистические основания служили для него критерием отбора истинных элементов в системах великих мыслителей прошлого. Его эклектизм, таким образом, вовсе не представлял собой некритически собранного конгломерата идей, а выступал формой спиритуалистического восприятия реальности, подтверждением истинности которого была призвана стать, по сути, вся предшествующая история философии.

Кузен таким образом определял начальные установки, зерно, из которого постепенно развилась его система: «Она покоится на здравом смысле; она восторгается истиной и благом; она любит свободу и добродетель, она вся пронизана мыслью о Боге» [10. Р. VI].

В своем «Курсе истории моральной философии XVIII века» (включал две части, сенсуалистическая школа и шотландская школа, 1819 г.) он выразил типичную для его метода установку на соединение практической стороны человеческой деятельности с философски-спекулятивной. «Мораль есть наука правил, которые должны руководить нашим поведением; она включает две части; одну полностью умозрительную, в которой устанавливают существование в человеческом сознании понятий блага, долга, добродетели; другую полностью практическую, в которой применяют эти фундаментальные понятия к различным обстоятельствам жизни» [11. Р. 383].

Выделяя в истории философии четыре главных типа систем (сенсуализм, идеализм, скептицизм, мистицизм), Кузен объявлял их отражением различных сторон человеческого разума. Научная история философии в его понимании выглядит, как своеобразное завершение и подтверждение истинной системы. «Человеческий разум есть как бы оригинал, более или менее верным, более или менее полным представлением которого является философия» [12. Р. 5].

Таким образом, система Кузена, не без претензии на либерализм, но далекая от одобрения революционных эксцессов, принимала сторону религиозных ценностей, претендуя на глубокое постижение их философского раскрытия в истории человечества. Свою деятельность он воспринимал как отстаивание незыблемых верований здравого смысла.

Во многом благодаря активности и влиянию Виктора Кузена во Франции усилились историко-философские исследования, уровень которых резко возрос по сравнению с эпохой раннего Нового времени. Общая ситуация в университетской среде повлияла на характер учебников по философии для коллегий, авторами которых выступали известные в стране профессора. Характерный пример такого рода – совместный «Учебник по философии» трех авторов – Амеде Жака, Жюль Симона и Эмиля Сессе (1847). В предисловии читателю авторы солидаризируются с концепцией Кузена весьма недвусмысленным образом. «К тому же теории Учебника суть чистые и строгие спиритуалистические теории, которые Университет, подталкиваемый и руководимый прославленным философом, старается с жаром распространять и защищать в течение пятнадцати лет: духовность и бессмертие души, свобода воли, мораль долга, божественное Провидение» [13. Р. VI–VII]. Сама же структура учебника такова: психология (включающая разделы, посвященные анализу рассудка, чувственности и воли), логика, мораль, теодицея, история философии. Философия в учебнике трактуется в качестве высшей науки, превосходящей частные дисциплины уже тем, что она ставит задачей представить в обобщающем синтезе единство мира.

Падение июльской монархии не привело к резкому слому преподавательской парадигмы. Как отмечал Рене Эгрэн, «Вторая республика устранила нескольких людей, но не изменила каркас» образовательной системы [14. Р. 85]. По-видимому, причина кроется в недолговечности режима Второй республики.

Вторая империя и Третья республика

Во времена Второй империи, как и Третьей республики, в университетской среде продолжают господствовать различные направления спиритуализма. Как бы на периферии общего потока можно отметить появления учебников представителей иных течений. В частности, лидер французского неокантианства (неокритицизма), Шарль Ренувье опубликовал два учебника, один из которых посвящен античной (1844), другой – новоевропейской

философии (1842). Согласно Ренувье, основной тезис критической философии сводится к утверждению о том, что для сознания все существующее представляет собой феномены и их законы. Ренувье заявлял, что универсальный синтез не может отвечать критериям научности, потому выступал против широко распространенных метафизических концепций. Вместе с тем он полагал, что вера не отвергает разума и философия может служить ей опорой. Сосредоточившись на человеке, философия, на его взгляд, вполне убеждается в реальности свободы воли. Данный вывод подкрепляется рациональной вероятностью и моральными требованиями. Моральная вера подсказывает идею высшего порядка, управляющего миром.

В «Учебнике античной философии» он говорил о своеобразии взглядов древних мыслителей, свободно искавших истину в душе, а реальность – в вещах, в то время как многие современные авторы заняты всего лишь «пустым упорядочением частей» системы, отстаивать которую их побуждают политические резоны [15. Р. V]. В учебнике, посвященном новоевропейской философии, Ренувье, трактуя философию как «науку наук», заявлял, что не стремится к «отвратительному синкретизму», а используемый им метод побуждает презирать «некоторые известные имена» [16. Р. VI–VIII].

В последние годы XIX в. особой популярностью в академической сфере пользовались труды Поля Жане, отстаивавшего одну из версий университетского спиритуализма. В этом плане показателен его учебник «Основы философии» (1880). Автор заявлял, что резюмировал в данной работе главные результаты своей тридцатипятилетней педагогической деятельности. Он подчеркивал необходимость и своевременность своего труда: хотя имеются превосходные учебные пособия прошлых лет, новые факты и проблемы побуждают к новому изложению этой важной науки. Согласно его определению, «философия есть мудрость, основанная на принципах, добытых благодаря свободному размышлению» [17. Р. 2]. Философия имеет двойной предмет: это Бог и человек. Представление о Боге предполагает познание первых причин. Поэтому, чтобы добраться до кульминационного пункта этой науки, необходимо раскрыть природу бытия как такового. Учебник Поля Жане включает следующие разделы: психологию, логику, мораль, понятия естественного права и политической экономии, эстетические понятия, метафизику и теодицею. Важность и полезность философии, на его взгляд, определяется самим характером анализируемых ею проблем. Философия побуждает человека к самопознанию, к саморазвитию. Она учит его уважать всякую личность, отвергает отношение к людям как вещам. Философия – не статичная наука; согласно Жане, правомерно говорить применительно к ней о прогрессе. Так, в области психологии открытиями Нового времени можно считать анализ ощущений и наклонностей, теорию знаков, концепцию внешнего восприятия. К дедуктивной логике Аристотеля Новое время добавило индуктивизм Милля. В этической сфере были выдвинуты теория права (Гроций, Монтескье, Руссо, Кант), моральных чувств и обязанностей.

В монументальном учебнике (свыше тысячи страниц), написанном совместно Полем Жане и Габриэлем Сеаеом («История философии. Проблемы и школы», 1887) была предпринята попытка новаторской подачи материала. Авторы рассматривают содержание философии сквозь призму ее главных проблем, поясняя изложение обращением к классическим концепциям прошлого. Авторы с гордостью заявляли, что ни во Франции, ни в Англии, ни в Италии или Германии еще нет книг, написанных по сходному плану [18. Р. I]. Что же до предложенного ими перечня философских проблем, то он включает в себя: размышления о природе философии, о душе, о чувствах и внешних восприятиях, о разуме, памяти, сознании, ассоциации идей, суждении, языке, о свободе, привычке, морали, общих идеях, индукции, о достоверности, материи, наконец, проблему религии.

Таковы некоторые, репрезентативные, прежде всего в плане своей влиятельности, подходы к изложению философского знания учащимся, практиковавшиеся во французской интеллектуальной культуре.

Заключение

Анализ преподавания философии во Франции в течение целого столетия позволяет сделать выводы общего характера. Педагогический опыт никогда не был простым отражением всех тех процессов, которые происходили в истории философии. Многие направления, имевшие большое влияние на развития культуры, никогда не получали приоритетного влияния в университетской среде. Происходило это в силу комплекса причин: как социальных, так и связанных с ограничениями парадигмального свойства. Вместе с тем, как показывает история университетов, определенная корреляция преподавательской практики с развитием философского знания, несомненно, существовала. Новые тенденции, выраженные «идеологами», эклектизмом, различными версиями спиритуализма, находили своих приверженцев не только в различных слоях общества, но и смогли, на разных этапах развития культуры и на достаточно продолжительные периоды, занять лидирующее положение в преподавании философии.

Очевидно, что социальные вызовы не позволяли законсервировать на неопределенный срок преподавание философии в рамках какой-то одной исключительной модели. Вместе с тем плюрализм философского знания не имел абсолютного значения в деле преподавания этой дисциплины, в данной сфере определено наблюдалась некоторая тенденция к унификации.

Наряду с упомянутой тенденцией следует констатировать и другую: определенную тенденцию к автономии в развитии философского образования. Разумеется, полной автономии философии от общества никогда не существовало. Но некоторые имманентные законы ей всегда были свойственны. Откликаясь на вызовы своего времени, философское образование отнюдь не выглядело простым пропагандистским приложением политических доктрин, напротив, всегда обнаруживало внутреннюю логику, подчиненную

имманентным законам, свойственным философской сфере. Именно этим обстоятельством можно объяснить известную преемственность, взаимосвязь между различными философскими тенденциями в области педагогики. Несмотря на неоднократную смену политических режимов во Франции в течение столетия, преемственность эта сохранялась, хотя о тождестве преподавательских подходов говорить не приходится.

Конечно, тенденция к автономии не означала замыкания философии в башне из слоновой кости. Несомненно, что преобладание школы «идеологов» в философской сфере так или иначе связано с падением диктатуры монтаньяров. Ведь сразу после этого события обнаруживается, что наибольшую популярность год за годом приобретает отнюдь не самая радикальная ветвь просветительской мысли. Реставрация и режим Июльской монархии, в общем, довольно благосклонно относятся к набирающему силу эклектизму, поскольку в нем можно усматривать защиту тысячелетних религиозно-философских ценностей, традиционно одобрявшихся королевской властью. В период Второй империи и Третьей республики значительное влияние в университетской среде сохраняют различные варианты спиритуализма как попытки синтеза всей суммы человеческого знания.

Примечательно, что в XIX в. уровень историко-философских исследований достигает невиданной прежде глубины и охвата. Дифференциация философского знания приводит ко все большей профессионализации в его преподавании. Уровень подачи философского материала слушателям значительно повышается, тем самым способствуя, пусть и в роли одного из многих факторов, росту культурного самосознания. Эта тенденция, связанная с преподаванием философии, важна во все времена, весьма существенна она и в современных условиях.

Список литературы References

- [1] Laromiguière P. *Leçons de philosophie*. Vol. 1. Paris: Brunot-Labbe; 1826.
- [2] Alfarc P. *Laromiguière et son école*. Paris: Ophrys; 1929.
- [3] Royer-Collard. *Fragments philosophiques*. Paris: Félix Alcan; 1913.
- [4] Сэв Л. Современная французская философия. М. : Прогресс, 1986.
Sève L. *Modern French Philosophy*. Moscow: Progress; 1986. (In Russian).
- [5] Royer-Collard. *Fragments philosophiques*. Paris: Félix Alcan; 1913.
- [6] Углева А.В. Апология человеческого разума Николая де Кондорсе: образованное общество как основание нового политического порядка // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 7. № 3. С. 50–78. DOI: 10.17323/2587-8719-2023-3-50-78 EDN: CPJGLL
Ugleva AV. The Apology of the Human Mind by Nicolas de Condorcet: An Educated Society as the Foundation of a New Political Order. *Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*. 2023;7(3):50–78. (In Russian). DOI: 10.17323/2587-8719-2023-3-50-78 EDN: CPJGLL
- [7] Bréhier E. *Histoire de la philosophie*. Paris: PUF; 2004.

- [8] Курилович И.С. Институционализация философии: случай Виктора Кузена и наследия Гегеля во Франции // Логос. 2020. Т. 30. № 6 (139). С. 145–172. DOI: 10.22394/0869-5377-2020-6-145-168 EDN: DFFVWD
Kurilovich IS. The Institutionalization of Philosophy: Victor Cousin and Hegel's Legacy in France. *Logos*. 2020;30(6):145–172. (In Russian). DOI: 10.22394/0869-5377-2020-6-145-168 EDN: DFFVWD
- [9] Cousin V. *Du vrai, du beau et du bien*. Paris: Emile Perrin; 1884.
- [10] Cousin V. *Premiers essais de philosophie*. Paris: Librairie nouvelle; 1855.
- [11] Cousin V. *Oeuvres*. Vol. 2. Bruxelles: Société belge de librairie; 1841.
- [12] Cousin V. *Histoire générale de la philosophie*. Paris: Didier; 1867.
- [13] Jacques A, Simon J, Saisset E. *Manuel de la philosophie*. Paris: Joubert; 1847.
- [14] Aigrain R. *Histoire des universités*. Paris: PUF; 1949.
- [15] Renouvier C. *Manuel de la philosophie ancienne*. Vol. 1–2. Paris: Paulin; 1844.
- [16] Renouvier C. *Manuel de la philosophie moderne*. Paris: Paulin; 1842.
- [17] Janet P. *Traité élémentaire de philosophie*. Paris: Delagrave; 1883.
- [18] Janet P, Séailles G. *Histoire de la philosophie. Les problèmes et les écoles*. Paris: Delagrave; 1921.

Сведения об авторе:

Кротов Артем Александрович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и теории мировой культуры, философский факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1. ORCID: 0000-0002-0590-4020. SPIN-код: 1222-8531. E-mail: krotov@philos.msu.ru

About the author:

Krotov Artem A. – DSc in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Theory and History of World Culture, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-0590-4020. SPIN-code: 1222-8531. E-mail: krotov@philos.msu.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1132-1146>


EDN: IVBHLR

Research Article / Научная статья

Strategies of Philosophical Pedagogy: Between Doctrinal Traditions and Dialogical Practice

Andreas Yumarma  

President University, Bekasi, Indonesia

 andreasyumarma@president.ac.id

Abstract. The traditional doctrinal methods of teaching philosophy face the challenge of a new paradigm that demands historical and cultural considerations in finding pedagogical strategies within the context of overall national needs. This study, therefore, aims to identify and evaluate the strategic model of philosophical pedagogy through a comparative analysis of the teaching practice of Philosophy in Russia and internationally. This study combines the conceptual-historical analysis method of the philosophy curriculum with typological research of the cross-cultural pedagogical model. This method is a case study of several Russian universities and international educational institutions, evaluating the practice of teaching philosophy in various universities. The syllabus archive, results of observations and interviews with philosophy educators, and a hermeneutic approach are employed to examine dialogue methods of teaching philosophy in the classroom. The main results of the research are presented in the form of a spectrum of hybrid pedagogical strategies that incorporate dialogically narrated philosophical thoughts, significantly shaping the philosophy culture among students. The main conclusion is that successful philosophical pedagogy demands an interaction between the depth of thought and dialogical openness, which can be adapted to the local educational culture. This research contributes the typology of philosophy teaching strategies for philosophy culture formation and the professional identity of philosophers in the education system.

Keywords: dialogical teaching, comparative educational strategies, philosophical culture formation, philosophy teaching strategy

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 31.07.2025

The article was accepted on 09.10.2025

For citation: Yumarma A. Strategies of Philosophical Pedagogy: Between Doctrinal Traditions and Dialogical Practice. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1132–1146. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1132-1146>

© Yumarma A., 2025




This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Стратегии философской педагогики: между доктринальными традициями и диалогической практикой

А. Юмарма  

Президентский университет, Бекаси, Индонезия

 andreasyumarma@president.ac.id

Аннотация. Традиционные доктринальные методы преподавания философии сталкиваются с вызовом новой парадигмы, которая требует учета исторических и культурных факторов при поиске педагогических стратегий в контексте общих национальных потребностей. Цель исследования – выявление и оценка стратегической модели философской педагогики посредством сравнительного анализа практики преподавания философии в России и за рубежом. Исследование сочетает метод концептуально-исторического анализа учебной программы по философии с типологическим анализом кросс-культурной педагогической модели. Этот метод представляет собой тематическое исследование нескольких российских университетов и международных образовательных учреждений, в котором оценивается практика преподавания философии в различных университетах. Для изучения диалоговых методов преподавания философии в аудитории используются архив учебных программ, результаты наблюдений и интервью с преподавателями философии, а также герменевтический подход. Основные результаты исследования представлены в виде спектра гибридных педагогических стратегий, которые включают в себя философские размышления, изложенные в диалогической форме, что в значительной степени формирует философскую культуру среди студентов. Основным выводом состоит в том, что успешная философская педагогика требует взаимодействия между глубиной мысли и диалогической открытостью, которые могут быть адаптированы к местной образовательной культуре. Данное исследование вносит вклад в типологию стратегий преподавания философии для формирования философской культуры и профессиональной идентичности философов в системе образования.

Ключевые слова: диалогическое обучение, сравнительные образовательные стратегии, формирование философской культуры, стратегия преподавания философии

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 31.07.2025

Статья принята к публикации 09.10.2025

Для цитирования: *Yumarma A. Strategies of Philosophical Pedagogy: Between Doctrinal Traditions and Dialogical Practice // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1132–1146. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1132-1146>*

Introduction

Philosophy has a special place in the education system because it shapes the intellectual level of human beings [1] and guides the transfer of science and culture [2]. This dual role of philosophy fosters the ability to think critically, do logical

reasoning, think reflectively, and make ethical choices and preferences. According to Biesta, these abilities are the foundation for a person's intellectual development [3]. Philosophy teaches cultural values and scientific traditions, creating a cross-generational educational discourse [4]. In the *Journal of Philosophy of Education*, Figueiredo denied that philosophical research only questions normative assumptions [5]. Philosophy encourages intercultural dialogue and thinking essential for global citizenship [6–12]. The relevance of philosophy lies in its ability to bridge the tension between doctrinal traditions in teaching philosophy and democratic dialogical modernity in pedagogical strategies [13; 14].

Pedagogical models of teaching philosophy in different countries [15–18] reconcile the doctrinal teaching model of philosophy with a dialogical approach that emphasizes critical reflection and students' creative involvement [19]. Doctrinal teaching models dominate the atmosphere of classroom interaction, which reinforces hierarchical epistemology [20]. Monologue pedagogy relying on authoritative discourse can cause student alienation in the classroom. Students are the dominant teaching objects and pose demands for educational transformation [21]. The transformation of teaching leads to dialogical pedagogy. The Vygotskian [22] and Bakhtinian [23] traditions are the foundation of dialogical philosophy education, so that the construction of ordinary meaning occurs through exploratory talks and mutual observations. Dialogical pedagogy will foster deeper cognitive engagement and a democratic interactive learning environment [24; 25]. Recent systematic reviews underscore the effectiveness of dialogical pedagogy [26; 27] in improving students' critical thinking [28] and culturally responsive conceptual understanding [18].

Russian and international institutions have different approaches to teaching philosophy. Teaching philosophy is shaped by shared customs and culture-specific strategies [29]. Russia's educational strategy is deeply rooted in historical traditions [30] and the formation of civic identity [30]. Education in Russia often emphasizes the national intellectual heritage [31–33] and historical continuity. For instance, institutions such as the Institute of Philosophy and Law SB RAS focus on conceptual pragmatism and civilizational perspectives. Globally, models range from comparative frameworks to intercultural pedagogy informed by local epistemology and global norms. *The RUDN Journal of Philosophy* is an example of pluralism by encouraging dialogue between Russian tradition and international customs. This approach underlies the importance of contextual awareness in the renewal of the philosophy teaching curriculum and the importance of philosophy's role in bridging universal principles through diverse critical views.

The philosophy teaching curriculum is designed to transfer students' conceptual analysis skills and establish a reflective, critical, and creative way of philosophical thinking. So the content of the philosophy teaching curriculum is not only in the form of knowledge transfer. In the era of AI, digital and global, the philosophy teaching curriculum has changed orientation. Curriculum orientation is not content-oriented, but pedagogical orientation is more about developing

reflective and analytical competencies. This pedagogical model follows the constructivist and exploratory education model [33]. The pressure of the direction of the curriculum is the ability to question assumptions, abstract conceptual synthesis, and the formation of ethical dimensions in knowledge [34]. Holistic learning in philosophy integrates ontological and epistemological research so students face complex social challenges. The transformative role of philosophy lies in forming students' ways of learning and thinking.

The dual function of teaching philosophy as a transfer of knowledge and personal formation places philosophy as an inseparable element of the educational paradigm [20]. Through “educare,” which emphasizes content, and “educere,” which emphasizes personal formation, philosophy encourages cognitive development and ethical self-understanding. Here, philosophy contributes to instilling intellectual autonomy and moral agency that are at the core of the goals of liberal education [35]. Philosophical engagement maintains reflective abilities essential for citizen participation in lifelong learning [36]. Integrating testimonial knowledge and dialogical reasoning enhances navigating epistemic diversity and social complexity [37; 38]. The aforementioned dimensions affirm the relevance of a holistic educational philosophy [39] that transcends disciplinary boundaries.

In the global discourse, philosophical pedagogy has some gaps. Comparative research to map the strategic model of pedagogical philosophy teaching is inadequate. Despite this recognition, some gaps remain in the global discourse on philosophical pedagogy [40]. Moreover, the pedagogy of teaching philosophy in the context of diverse cultures and educational institutions [39; 41; 42]. The dominance of Western pedagogy overrides non-Western pedagogy and local traditions. This is a challenge for cross-cultural analysis methodologies [43]. A comparative approach to philosophy and experiential pedagogy enriches cultural narratives and philosophical teaching models [44]. Filling this pedagogical gap is crucial for creating an inclusive pedagogical paradigm in the global philosophy education system.

The historical-philosophical heritage that shapes philosophy teaching methodologies, especially in non-Western local environments, is often under-researched, including online digital culture that can encapsulate and adapt Western philosophy and local culture [45]. Local cultural heritage is increasingly recognized as part of pedagogical resources. Integrating local cultural heritage and technological developments in philosophy education remains fragmented and has not been synchronized with the formal curriculum. As a result, local philosophical traditions were marginalized, thus limiting their epistemic potential. According to Taff, teaching philosophy statements are useful for integrating them [46]. An interdisciplinary and culturally responsive approach that prioritizes local intellectual history in the teaching philosophy can foster dialogue engagement with diverse traditions [46]. Such efforts transform cultural shock into learning methods and enrich philosophical teaching, promoting the formation of intercultural identities and understandings in pluralistic societies.

The typology of the doctrinal tradition and dialogical practice of philosophy in the classroom is still limited. Dialogical pedagogy is an interesting learning process because it forms collaborative meaning and critical engagement [47]. This differs from the monological classroom, whose teaching model is transmissive and authoritative [48]. The application of dialogical elements, such as exploratory talks and leading questions, is often limited by institutional norms and teacher ideologies [49]. The absence of an integrated framework between doctrinal and dialogical modes limits pedagogical understanding and its impact on students' cognition and agency. Addressing this gap requires a systematic investigation into the patterns of classroom discourse and the sociocultural factors that influence pedagogical choices.

Empirical research on the development of culture and philosophical identity through various pedagogical approaches is still limited in scope. Meanwhile, the formation of philosophical identity as the primary outcome of education is increasingly recognized. Nonetheless, research focuses more on the cognitive sphere than on cultivating reflective dispositions and existential engagement [49]. The study of identity tends to lack the cross-cultural perspective necessary to understand the shaping of students' philosophical conceptions through pedagogical styles [50]. Teaching philosophy based on a dialogical approach can foster pedagogical identity and philosophical agency [51] but is fragmented across disciplines. Bridging this gap requires interdisciplinary inquiry integrating educational philosophy, cultural identity theory, and classroom ethnography.

Local education policies and the social context of philosophy teaching have not been adequately theorized. As a result, philosophy education is still entangled in a legacy structure that prioritizes memorization and ideological conformity over critical pedagogy [52]. Education policies need to introduce participatory and competency-based models, but their implementation is still uneven and often limited by institutions and socio-political tensions [24]. Ideological interventions will strengthen authoritarian pedagogical norms to complicate efforts to foster philosophical autonomy [28]. Understanding education policy bridges philosophical teaching and the formation of philosophical culture. Overcoming the above gaps is useful for building a philosophical pedagogy considering tradition and innovation. This also contributes to a model of philosophy education that encourages critical reflection, philosophical culture formation, and the formation of professionalism in the field of philosophy.

Method

This study uses a comparative qualitative method by integrating conceptual-historical analysis with typological mapping to evaluate cross-cultural philosophical pedagogy. Particular attention is paid to the unification model of doctrinal heritage and dialogical discourse. The core components of the methodological framework consist of hermeneutic analysis, a philosophy teaching syllabus, and a curriculum archive used to track epistemic continuity. Educator

interviews and institutional documents were used to uncover pedagogical ideologies and policy narratives. A typological synthesis of teaching strategies across national contexts was used to identify patterns of pedagogical integration and cultural adaptation [43; 53]. The triangulation approach of philosophical teaching is structured through historical heritage, institutional discourse, and cross-cultural pedagogical models. This approach is used to ensure depth in philosophical contextualization and breadth in pedagogical diversity.

Russian universities and six international institutions across Europe, Asia, and Latin America. Participants are selected based on targeted criteria, targeting educators with at least five years of teaching experience and involvement in curriculum development. The sample institutions demonstrate involvement in the unification of doctrinal and dialogical models of philosophical teaching with pedagogical diversity and contextual relevance. This comparative education research is based on the criteria of curricular experience and transparency, with strong cross-cultural analysis [43; 53].

This study employs three complementary instruments to facilitate triangulation and enhance the depth of interpretation. First, a curriculum archive that is analyzed thematically and structurally to find philosophical traditions in the syllabus and instructional framework [53]. Second, semi-structured interviews [54] with selected faculty members to gain insight into pedagogical strategies, instructional challenges, and philosophical identity formation, which allows for reflexive engagement with teaching practice [55]. Third, a pedagogical observation sheet to document classroom interaction techniques, focusing on the role of dialogue that encourages student engagement and philosophical reflection [56]. All instruments undergo peer validation to ensure interpretive rigor and cultural sensitivity, which is in line with best practices in qualitative education research [53; 56].

The research procedure follows a structured multi-phase approach to ensure depth of analysis and ethical integrity. The collection of syllabus documents and curriculum archives is downloaded from institutional repositories to track philosophical content and pedagogical orientation [53]. Educators are recruited for interviews based on predetermined criteria, by leveraging academic and affiliated networks to ensure the discipline's relevance [43]. Semi-structured interviews and classroom observations were conducted to capture reflective narratives and dialogical practices [55; 56]. Textual interpretation and discourse analysis were carried out to identify pedagogical narrative structures and typological synthesis. Data taken complies with international research standards.

Result

The typology of the hybrid pedagogical model in philosophy teaching [57] presented in Table 1 illustrates how doctrinal and dialogical elements are variously integrated across institutional contexts. Each model reflects a different strategy for balancing doctrinal instruction with interactive discourse through regional educational traditions. The typology of dialogical fluency and philosophical ethical

reasoning underscores the usefulness of philosophical pedagogy in diverse learning environments.

Table 1. Typology of Hybrid Pedagogical Models in Philosophy Teaching

Pedagogical Model	Doctrinal Elements	Dialogical Elements	Contextual Adaptation	Student Formation Outcome
Integrated Historical-Dialogical	Canonical texts; structured syllabi	Socratic seminars; open inquiry	Russian classical universities	Deep conceptual understanding; dialogic fluency
Case-Based Philosophical Inquiry	Topic-centered modules	Scenario-based discussion; ethical debate	Western liberal arts colleges	Ethical reasoning; applied philosophy skills
Polycentric Curriculum Fusion	Multi-tradition sources	Comparative discourse; intercultural debate	Latin American institutions	Cross-cultural competence; philosophical pluralism
Reform-Based Adaptive Pedagogy	Legacy content restructured	Student-led workshops; creative synthesis	Post-Soviet transitional universities	Identity formation; reflective autonomy
Practice-Philosophy Model	Theoretical grounding	Embodied learning; dialogical praxis	Southeast Asian philosophy programs	Integration of theory and practice; civic engagement

Source: compiled by Andreas Yumarma.

Table 2 provides a comparative overview of hybrid pedagogical strategies implemented across regional education systems. There is an interaction between doctrinal focus and dialogical emphasis. The data show variations in hybrid models formed through historical heritage, reform trajectories, and curricular priorities. Western Europe and Latin America exhibited a strong dialogical orientation, while Russia and the post-Soviet countries maintained a higher doctrinal emphasis. Southeast Asia presents a balanced integration, reflecting a pragmatic blend of ethical research and traditional teaching. Regional profiles such as these underscore the contextual adaptability of philosophical pedagogy and its role in the philosophical formation of students.

Table 3 combines the results of observations in forming students' philosophical cultures in various pedagogical contexts, highlighting the appropriateness of hybrid instructional strategies. Structured doctrinal modules enriched with dialogical elements significantly increase conceptual depth. The Socratic-style format and seminars encourage the development of strong dialogical skills. A student-led innovation-oriented approach contributes to reflective autonomy and exposure to pluralistic traditions of identity formation. The intercultural discourse model promotes critical cultural awareness by emphasizing the transformative potential of pedagogy to integrate doctrinal rigor with dialogical engagement.

Table 2. Comparative Presence of Hybrid Strategies Across Institutional Settings

Region	Doctrinal Focus, %	Dialogical Emphasis, %	Hybrid Strategy Prevalence, %	Notable Features
Russia	70	40	65	Strong historical legacy; rising dialogical experimentation
Western Europe	50	75	80	Dialogical dominance; integrated curricular reform
Southeast Asia	60	60	70	Balanced fusion; emphasis on applied ethics
Latin America	45	85	75	Dialogical innovation; critical pedagogy orientation
Post-Soviet States	65	55	60	Reform-oriented transitions; institutional constraints

Source: compiled by Andreas Yumarma.

Table 3. Observed Impact on Students’ Philosophical Formation

Formation Dimensions	Observed Improvement, % of Cases	Contributing Pedagogical Feature
Conceptual Depth	82	Structured doctrinal modules with dialogical wrap-up
Dialogical Skill Development	76	Socratic and seminar-style discussions
Reflective Autonomy	69	Reform-based and student-led formats
Identity Construction	58	Exposure to pluralistic and comparative traditions
Critical Cultural Awareness	64	Polycentric and intercultural discourse models

Source: compiled by Andreas Yumarma.

The above methodological design provides a solid basis for interpreting the pedagogical dynamics of philosophy education across cultural contexts. By integrating archival, observational, and interview data, this study uncovers the structural and experiential dimensions of philosophical teaching. Such an approach allows empirical findings to be critically examined based on theoretical frameworks and regional education paradigms.

Discussion

The typology of the hybrid pedagogical model in philosophy teaching requires adapting the interaction of doctrinal and dialogical elements. Such interactions are built through institutional and cultural contexts. In the non-Western educational tradition, there is still very little comparative research that maps this strategic model, as emphasized by Argus-Calvo et al. (2024), pedagogical adaptation must take into account a holistic approach that includes technological advancements [58], emotional intelligence, and students’ reflective autonomy [39]. The Reform-Based Adaptive Pedagogy Model restructures heritage content through workshops and

public discussions [59] initiated by students to encourage the formation of philosophical cultural identities in post-Soviet universities [60]. Such a model would hack the boundaries of the scope of comparative analysis and pedagogical innovation.

The dominance of Western philosophical pedagogy risks marginalizing indigenous and regional approaches in philosophical reasoning. According to Milošević and Maksimović (2020), the comparative educational research opens up space for dialogue for diverse epistemologies [43]. The Integrated Historical-Dialogical Model, for example, provides an example of how doctrinal texts are taught through Socrates' dialogue [61]. This model fosters dialogical skills to build critical reflection, and pedagogical pluralism is needed; interdisciplinary and intercultural competencies are essential for philosophical literacy in the global classroom.

To bridge the lack of a pedagogical model of philosophy teaching strategies [62], Beregovaya advocates for teaching strategies through comparative experiences [62], culture, and the realities of students' lives [63]. The Polycentric Curriculum merging model brings together multi-tradition sources and intercultural debates to promote philosophical pluralism and build cross-cultural philosophical competence. According to Mucinskas et al. (2025), the community of philosophy teaching practice can improve character education and ethical critical reasoning in a hybrid pedagogical model [41]. According to Nortvedt et al, sustainable and inclusive curriculum design should reflect local values while engaging with global philosophical discourse [64]. Therefore, a comparative and experiential approach is essential to build an inclusive and philosophically rigorous pedagogical paradigm.

Table 2 reveals that Russian and post-Soviet institutions maintain a strong doctrinal focus (70 and 65%, respectively). This reflects the formative role of historical-philosophical heritage in the teaching of philosophy. Philosophy education must remain historically based, but should also be pedagogically responsive to technological developments and the dynamics of global philosophical discussions [65]. Such hybridization echoes Gadamer's hermeneutic concern for tradition and openness [66]. Historical transmission does not necessarily oppose dialogical innovation, but can enrich the learning process with dialogical innovation [23].

In a hybrid pedagogical strategy, the dynamic interaction between doctrinal focus and dialogical emphasis influences the formation of philosophical identity. In Russia and post-Soviet countries, when the focus of doctrine remained dominant, philosophical teaching emphasized canonical knowledge and structured reasoning. The practice of dialogical experimentation in the pedagogical strategy of teaching philosophy will create a gradual shift towards reflective autonomy. According to Crawford (2025), when philosophical identity is recognized as the result of core education, then the affective and existential dimensions of student formation become neglected [49]. The tension between the doctrinal approach and the

dialogical approach demands the presence of a pedagogical model that instills cognitive rigor and a critical reflective disposition.

The increasing recognition of philosophical identity does not necessarily raise a cross-disciplinary approach in philosophical pedagogy. Cross-cultural perspectives remain underrepresented in philosophical pedagogy. Stillwagon (2008) criticizes the tendency to remain within the Western epistemological framework [50]. Accordingly, it ignores the regional tradition of philosophical conception formation. Balanced integration in Southeast Asia (60% doctrinal, 60% dialogical) reflects a pragmatic blend of doctrinal and traditional teaching, resulting in a culturally responsive pedagogical model. Latin America's strong dialogical orientation (85%) and emphasis on critical pedagogy further illustrate how regional contexts foster philosophical pluralism. Such variations underscore the importance of comparative analysis in understanding pedagogical styles for forming philosophical cultural identities in diverse educational landscapes.

An interdisciplinary approach to philosophy teaching becomes essential to bridge the gap between cognitive instruction and existential engagement. According to Semião et al. (2023), a dialogical approach in inclusive and culturally aware teaching practices can foster the formation of philosophical agents and pedagogical identities of philosophy teaching [51]. The high emphasis on Western European dialogues (75%) and integrated curriculum reforms demonstrates the potential of such models to promote student-centered learning and ethical critical reasoning. Nonetheless, the fragmentation of dialogical pedagogy across disciplines will also limit its transformative potential. Integrating educational philosophy, cultural identity theory, and ethnography can provide a holistic framework for philosophical pedagogical strategies, an inclusive paradigm in the realities of students' lives, and the context of global dynamics.

Nowadays, the formative role of philosophy in education is increasingly recognized. Nonetheless, local education policies often remain tied to the structure of memorization and ideological intervention. According to Marliana et al. (2023), such systems inhibit innovation, the development of conceptual depth, and reflective autonomy [52]. The 82% increase observed in conceptual depth through structured doctrinal modules with dialogical summaries shows that philosophical pedagogical reform must go beyond institutionally dominated curriculum design. Philosophy education risks stagnation in participatory and critical model systems without a theoretical framework that links policy to pedagogical outcomes.

Socio-political and ideological tensions often complicate the application of competency-based and participatory models. Hovakimyan et al. (2021) highlight the lack of stakeholder involvement in curriculum development, resulting in a misalignment between pedagogical goals and institutional realities [24]. The 69% increase in reflective autonomy underscores the potential of decentralized and inclusive teaching strategies. According to Rui (2022), ideological interventions can strengthen authoritarian norms and undermine efforts to cultivate philosophical agents and construct philosophical cultural identities [67]. Understanding education

policy as a mediating structure between philosophy teaching and cultural formation is essential for improving inclusive pedagogy. The integration of polycentric and intercultural discourse models, which contributed to a 64% increase in critical cultural awareness, reflects the value of pluralistic traditions in shaping philosophical identities. Empirical insights must be interpreted through regional paradigms and theoretical lenses. Interdisciplinary studies that connect the philosophy of education, policy analysis, and ethnography of the classroom enable philosophy education to function as a cognitive endeavor and a process of forming an existential philosophical culture and pedagogical strategy. Policy environment and pedagogical freedom are critical to philosophical formation.

Conclusion

This study concludes that the urgency of pedagogical pluralism is a fundamental principle in global philosophy education. By accommodating doctrinal heritage and dialogical engagement, the typological framework provides educators with culturally adaptive strategies for maintaining critical reflective autonomy and individual responsibility in philosophical pedagogy. When educational institutions navigate a diverse curricular ecosystem, the philosophical pedagogical strategy model offers intellectual consistency without sacrificing contextual relevance. These findings led to a shift in philosophical teaching, from mere content transmission to formative practices that encourage identity construction and intercultural dialogue. Dialogical strategies foster philosophical literacy through critical study and ethical reflective reasoning. Curriculum reform rooted in comparative analysis and empirical insights will be essential to fostering an inclusive learning community, professionalism, and the spirit of philosophical culture formation.

References / Список литературы

- [1] Marinelli L, Bartoloni S, Pascucci F, Gregori GL, Farina Briamonte M. Genesis of an innovation-based entrepreneurial ecosystem: exploring the role of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*. 2023;24(1):10–34. DOI: 10.1108/JIC0920210264 EDN: ZJCJBG
- [2] Chernykh VI. The Formation of a New Confucianism in the 1940s in the Framework of the Discussion of ‘Westernizers’ and Post-Confucians. *RUDN Journal of Philosophy*. 2022;26(1):166–177. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2022-26-1-166-177 EDN: QOZVOM
Черных В.И. Становление нового конфуцианства в 40-х гг. XX в. в рамках дискуссии «западников» и постнеоконфуцианцев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2022. Т. 26. № 1. С. 166–177. DOI: 10.22363/2313-2302-2022-26-1-166-177 EDN: QOZVOM
- [3] Biesta G. *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge; 2021. DOI: 10.4324/9781003098331
- [4] Shen Y, Yang R. Bridging intellectual traditions through a bi/multi-cultural intellectual mind. *Education Sciences*. 2025;15(2):175. DOI: 10.3390/educsci15020175 EDN: RXEODS

- [5] Figueiredo FF. On the theoretical foundations of the ‘Philosophy for Children’ programme. *Journal of Philosophy of Education*. 2022;56(2):210–226. DOI: 10.1111/14679752.12625 EDN: CQRVQC
- [6] Pashby K, da Costa M, Stein S, Andreotti V. A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*. 2020;56(2):144–164. DOI: 10.1080/03050068.2020.1723352 EDN: IXIBPC
- [7] Connell R. *Southern Theory: The global dynamics of knowledge in social science*. London: Routledge; 2020. DOI: 10.4324/97811003117346
- [8] Knapp S, Aronson MFJ, Carpenter E, Herrera-Montes A, Jung K, Kotze DJ, et al. A research agenda for urban biodiversity in the global extinction crisis. *BioScience*. 2021;71(3):268–279. DOI: 10.1093/biosci/biaa141 EDN: NZHGZZ
- [9] Major ZB. Demeter, Márton: Academic knowledge production and the global south. Questioning Inequality and Under-representation. Palgrave Macmillan, 2020, 274 pp. *KOME*. 2021;9(2):81–83. DOI: 10.17646/KOME.75672.65 EDN: LUVSTJ
- [10] Park SM, Kim YG. A Metaverse: Taxonomy, Components, Applications, and Open Challenges. *IEEE Access*. 2022;10:4209–4251. DOI: 10.1109/ACCESS.2021.3140175 EDN: LKJLOP
- [11] Cellary W, Walczak K. Challenges for higher education in the era of widespread access to Generative AI. *Economic and Business Review*. 2023;9(2):71–100. DOI: 10.18559/ebr.2023.2
- [12] Lundström C. Book Review: Raewyn Connell *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity Press, 2007, 271 pp. *Acta Sociologica*. 2009;52(1):85–87. DOI: 10.1177/0001699308100635
- [13] Yeh Y-F, Chan KKH, Hsu Y-S. Toward a framework that connects individual TPACK and collective TPACK: A systematic review of TPACK studies investigating teacher collaborative discourse in the learning by design process. *Computers & Education*. 2021;171:104238. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104238 EDN: ISBDDG
- [14] Fiock H. Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020;21(1):135–153. DOI: 10.19173/irrodl.v20i5.3985 EDN: OUDGSR
- [15] Gleeson J, Doyle A, O’Neill N. Student learning outcomes in the Irish context: mixing curriculum paradigms, cultures, and design models. *Irish Educational Studies*. 2025:1–28. DOI: 10.1080/03323315.2025.2483241
- [16] Jons L. Calling and Responding: An Ethical-Existential Framework for Conceptualising Interactions ‘in-between’ Self and Other. *Open Philosophy*. 2024;7(1). DOI: 10.1515/opphil20240034
- [17] Delahunty T, Kimbell R. (Re)framing a philosophical and epistemological framework for teaching and learning in STEM: Emerging pedagogies for complexity. *British Educational Research Journal*. 2021;47(3):742–769. DOI: 10.1002/berj.3706 EDN: JNZYQQ
- [18] Class B. Teaching research methods in education: using the TPACK framework to reflect on praxis. *International Journal of Research & Method in Education*. 2024;47(3):288–308. DOI: 10.1080/1743727X.2023.2270426
- [19] Alexander RJ. Dialogic teaching and the study of classroom talk. 2020. P. 1–338.
- [20] Buzzelli C, Johnston B. Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*. 2001;17(8):873–884. DOI: 10.1016/S0742051X(01)000373
- [21] Kenklies K. Alienation: The foundation of transformative education. *Journal of Philosophy of Education*. 2022;56(4):577–592. DOI: 10.1111/14679752.12703 EDN: WGQGLG
- [22] Farini F, Scollan A. A critical comparison between democratic, neo-Vygotskian and dialogic pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*. 2025:1–22. DOI: 10.1080/14681366.2025.2519933

- [23] Kirzhaeva V, Maslova E. Fruitful Inspiration: Fresh view on Bakhtinian Dialogism in some fields of the humanities. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2021;9:1–6. DOI: 10.5195/dpj.2021.436 EDN: YAGKFY
- [24] Hovakimyan H, Klimek M, Freyer B, Hayrapetyan R. Sustainable shift from centralized to participatory higher education in post-soviet countries: A systematic literature review. *Sustainability*. 2021;13(10). DOI: 10.3390/su13105536 EDN: VYDBAB
- [25] Rymes B. *Classroom Discourse Analysis*. New York: Routledge; 2015. DOI: 10.4324/9781315775630
- [26] Soye E. I and Thou? Challenges to dialogical pedagogy in a diverse London secondary school. *British Educational Research Journal*. 2024;50(1):183–199. DOI: 10.1002/berj.3919 EDN: ILEWAP
- [27] Niemi K. ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*. 2021;12(3):282–300. DOI: 10.1080/20004508.2020.1816371 EDN: LJMDRV
- [28] Majola E, Geduld D, Ranganana N. Critical pedagogy in context: problematising the application of Paulo Freire’s framework in TVET education in South Africa. *International Journal of Training Research*. 2025:1–16. DOI: 10.1080/14480220.2025.2531215
- [29] Mukhametzyanova FG, Morozov AV, Khayrutdinov RR, Fedorchuk YM, Aminova RR. Modern development strategy of russian education. *International Journal of Higher Education*. 2020;9(8):72–78. DOI: 10.5430/ijhe.v9n8p72 EDN: XNMVYZ
- [30] Kazarinova DB, Taisheva VB. Perceptions of Russia in the global world. *Russian Journal of Global Affairs*. 2019;17(4):20–52. DOI: 10.31278/1810637420191742052
- [31] Bykova TP, Forster MF, Steiner MN, editors. *Handbook of Russian Thought*. Cham: Springer; 2021. DOI: 10.1590/21764573e58581
- [32] Narkulov SD, Karimov NR, Makhmudov LY, Alimova RR, Otaev GG, Siddikov R, et al. The formation of national pride in the people of Central Asia: An academic perspective. *Journal of Law, Social Justice and Global Development*. 2023;11(12):e2519. DOI: 10.55908/sdgs.v11i12.2519
- [33] Harry A, Sayudin S. Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal of Humanities*. 2023;2(3):260–268. DOI: 10.58631/injury.v2i3.52 EDN: GQFLIT
- [34] Sumadisastro W, Robandi B, Fahrizal D, Mansor NS. Research trends in philosophy of science in education: A bibliometric study of the recent period. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*. 2025;6(2):327–340. DOI: 10.46843/jiecr.v6i2.2206
- [35] Evans C, Rees G, Taylor C, Fox S. A liberal higher education for all? The massification of higher education and its implications for graduates’ participation in civil society. *Higher Education*. 2021;81(3):521–535. DOI: 10.1007/s1073402000554x EDN: VWPBLU
- [36] Ruge G, Schönwetter DJ, McCormack C, Kennelly R. Teaching philosophies revalued: beyond personal development to academic and institutional capacity building. *International Journal for Academic Development*. 2023;28(1):59–73. DOI: 10.1080/1360144X.2021.1963735 EDN: EUGFTA
- [37] Jäger C, Shackel N. Testimonial Authority and Knowledge Transmission. *Social Epistemology*. 2025;39(6):1–16. DOI: 10.1080/02691728.2025.2449608
- [38] King R, Lee J, Marginson S, Naidoo R. *Palgrave Studies in Global Higher Education: 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. 2018. Available from: <http://www.palgrave.com/gp/series/14624> (accessed: 20.07.2025).
- [39] Argus-Calvo B, Clegg DJ, Francis MD, Dwivedi AK, Carrola PA, Leiner M. A holistic approach to sustain and support lifelong practices of wellness among healthcare professionals: generating preliminary solid steps towards a culture of wellness. *BMC Medical Education*. 2024;24(1):1364. DOI: 10.1186/s12909-024-06353-7 EDN: FAQLJU

- [40] Yudkevich M. International students in Soviet and Russian universities: a critical analysis of changing rationales 1950s–2025. *Comparative Education*. 2025;68:1–18. DOI: 10.1080/03050068.2025.2515682
- [41] Mucinskas D, Clark S, Barendsen L, Gardner H. An increase in educator expectations of student character growth during participation in a community of practice. *Frontiers in Education*. 2025;10:1–17. DOI: 10.3389/educ.2025.1466295 EDN: VMKNWM
- [42] Pellicelli AC. Challenges and risks of AI in education. In: EDULEARN24 Proceedings. 2024. P. 7527–7530. DOI: 10.21125/edulearn.2024.1767
- [43] Milošević D, Maksimović J. Methodology of comparative research in education: Role and significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2020;8(3):155–162. DOI: 10.23947/23348496202083155162 EDN: ZLBLCR
- [44] Beregovaya O. Philosophical comparative studies and comparative philosophy of education. Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Theory & Practice. 2016;(9):17–19. (In Russian).
Береговая О.А. Философская компаративистика и компаративная философия образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 9. С. 17–19.
- [45] Schuman BF. What does success in online teaching look like? *Teaching Philosophy*. 2021;44(3):339–367. DOI: 10.5840/teachphil202132140 EDN: HZXWIH
- [46] Taff SD. A framework for creating and using teaching philosophy statements to guide reflective and inclusive instruction. *Journal of Occupational Therapy Education*. 2023;7(3). DOI: 10.26681/jote.2023.070308 EDN: QJBMCV
- [47] Bedenlier S, Bond M, Buntins K, Zawacki-Richter O, Kerres M. Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020;36(4):126–150. DOI: 10.14742/ajet.5477 EDN: RJPaiW
- [48] Syahriani I, Supriadi S, Mustafa M, Saifullah AR, Riski H, Mubarak YM. Power dynamics in a classroom interactions context: Critical discourse analysis. *International Journal of Society, Culture & Language*. 2024;12(3):65–79. DOI: 10.22034/ijsc.2024.2037993.3632
- [49] Crawford R. Responding to the de-professionalisation of teaching: Empowering teachers to enhance their pedagogy through action research. *Education Sciences*. 2025;15(3):274. DOI: 10.3390/educsci15030274 EDN: WOQFFM
- [50] Stillwagon J. Performing for the students: Teaching identity and the pedagogical relationship. *Journal of Philosophy of Education*. 2008;42(1):67–83. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00603.x
- [51] Semião D, Mogarro MJ, Pinto FB, Martins MJD, Santos N, Sousa O, et al. Teachers' perspectives on students' cultural diversity: A systematic literature review. *Education Sciences*. 2023;13(12):1215. DOI: 10.3390/educsci13121215 EDN: XGXPXM
- [52] Marliana NL, Jaafar MF, Radzi HB. Penanda pengemukaan topik dalam wacana pedagogi: Satu analisis wacana kritis (Topic delivery markers in pedagogical discourse based on critical discourse analysis). *GEMA Online Journal of Language Studies*. 2023;23(2):75–93. DOI: 10.17576/gema2023230205 EDN: IYESBI
- [53] Matta C. Philosophical paradigms in qualitative research methods education: What is their pedagogical role? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022;66(6):1049–1062. DOI: 10.1080/00313831.2021.1958372 EDN: XUDWPP
- [54] Poucher ZA. Thinking through and designing qualitative research studies: a focused mapping review of 30 years of qualitative research in sport psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2020;13(1):163–186. DOI: 10.1080/1750984X.2019.1656276

- [55] Scholl R. ‘Inside-out pedagogy’: theorising pedagogical transformation through teaching philosophy. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014;39(6). DOI: 10.14221/ajte.2014v39n6.5
- [56] Eradze M, Rodríguez-Triana MJ, Laanpere M. A Conversation between learning design and classroom observations: A systematic literature review. *Education Sciences*. 2019;9(2):91. DOI: 10.3390/educsci9020091
- [57] Green JK, Burrow MS, Carvalho L. Designing for transition: Supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*. 2020;2(3):906–922. DOI: 10.1007/s42438020001856 EDN: OCRMKL
- [58] Pinho C, Franco M, Mendes L. Application of innovation diffusion theory to the E-learning process: higher education context. *Education and Information Technologies*. 2021;26(1):421–440. DOI: 10.1007/s10639020102692 EDN: GJIXNI
- [59] Troussas C, Krouska A, Sgouroupoulou C. A Novel Teaching Strategy Through Adaptive Learning Activities for Computer Programming. *IEEE Transactions on Education*. 2021;64(2):103–109. DOI: 10.1109/TE.2020.3012744 EDN: MSSSYY
- [60] Kerimbayev N, Umirzakova Z, Shadiev R, Jotsov V. A student-centered approach using modern technologies in distance learning: a systematic review of the literature. *Smart Learning Environments*. 2023;10(1):61. DOI: 10.1186/s40561023002808 EDN: BVBASP
- [61] Delorme CdB. Socrates’ dialectic therapy according to Plato’s aporetic dialogues. *Filozofia*. 2019;74(3):169–180. DOI: 10.31577/filozofia.2019.74.3.1 EDN: VGXPBM
- [62] Ludwig D. *Reimagining epistemology and philosophy of science from a global perspective*. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group; 2022.
- [63] Fariani RI, Junus K, Santoso HB. A systematic literature review on personalised learning in the higher education context. *Technology, Knowledge and Learning*. 2023;28(2):449–476. DOI: 10.1007/s10758022096284 EDN: NSRCBW
- [64] Nortvedt GA et al. Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2020;32(1):5–27. DOI: 10.1007/s1109202009316w
- [65] Santiago A, Mattos C. From classroom education to remote emergency education: transformations in a dialogical pedagogy proposal. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2023;11(1):1–21. DOI: 10.5195/dpj.2023.462 EDN: UCSWAQ
- [66] Laverty SM. Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*. 2003;2(3):21–35. DOI: 10.1177/160940690300200303
- [67] Rui Z. Research on evaluation system of ideological and political education of college students based on decision system. *Soft Computing*. 2022;26(20):10805–10812. DOI: 10.1007/s00500022070030 EDN: WIQMLX

About the author:

Yumarma Andreas – Associate Professor, Doctor, Faculty of Business, President University, Jl. Ki Hajar Dewantara, Kota Jababeka, Cikarang Baru, Bekasi, 17550, Indonesia. ORCID: 0000-0003-0043-5971. E-mail: andreasyumarma@president.ac.id

Сведения об авторе:

Юмарма Андреас – доцент, доктор, факультет бизнеса, Президентский университет, Индонезия, 17550, Бекаси, Jl. Ки Хajar Dewantara, Кота-Джабабека, Чикаранг-Бару. ORCID: 0000-0003-0043-5971. E-mail: andreasyumarma@president.ac.id



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1147-1159>

EDN: IXUZNU

Интервью / Interview

Успеха добивается тот преподаватель, который умеет сопрягать «тощие» философские абстракции с конкретными и даже весьма обыденными явлениями и процессами

Интервью с Анной Юрьевной Лазебниковой,

доктором педагогических наук, членом-корреспондентом Российской академии образования, главным научным сотрудником Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднева, главным редактором журнала «Преподавание истории и обществознания в школе», автором учебников по обществознанию

Аннотация. Для школьника возможность получить в рамках системы образования первичное философское знание связано со школьным курсом обществознания. Преподавание обществоведческих дисциплин для современного учителя сопряжено с рядом вызовов с точки зрения междисциплинарности и необходимости гармонизации теоретического материала дисциплин и рассмотрения актуальных общественных проблем в их динамике. Обществознание как система обществоведческих дисциплин представляет собой комплексное знание, имеющее принципиально интегральный характер – в обществознании обсуждаются вопросы антропологии, права, политологии, экономической теории, социологии и социальной философии, религиоведения, аксиологии и ряда философских дисциплин. С одной стороны, для успешного освоения обществознания нужно погрузиться в генезис многих вопросов (например, теории происхождения государства и права, к примеру, через осмысления связи генезиса права как конституирующего элемента государственного устройства с позиций социальной философии), а с другой стороны – отслеживать трансформации законодательства, выявлять в череде событий современности те, что наглядно иллюстрируют механизмы реализации теоретических принципов. При этом без знания общих концептуальных оснований процессов и явлений, которые являются ядром обществознания как дисциплины, невозможно получить сущностное представление о том, что значит – изучить и понять общество и человека живущего в нем. Особенно важным такое системное понимание общества становится для жизни в будущем: поиск закономерностей общественного развития связан с возможностями выбора собственной образовательной и профессиональной траектории развития, а понимание причинно-следственных связей в обществе как системе могут стать отправной точкой для формирования собственных личностных качеств в гармонии с общезначимыми целями общества. Философия как метапредметная область поможет

© Лазебникова А.Ю., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

сформулировать ответы (или уточнить имеющиеся вопросы) для формирования мировоззрения, охватывающего разные оптики восприятия реальности, – и тем самым сделать эту реальность более рельефной, подсветить ее проблемные аспекты.

Ключевые слова: обществознание, философия, преподавание философии, педагогика

Для цитирования: Лазебникова А.Ю. Успеха добивается тот преподаватель, который умеет сопрягать «тощие» философские абстракции с конкретными и даже весьма обыденными явлениями и процессами : интервью с Анной Юрьевной Лазебниковой, доктором педагогических наук, членом-корреспондентом Российской академии образования, главным научным сотрудником Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднева, главным редактором журнала «Преподавание истории и обществознания в школе», автором учебников по обществознанию / интервью провела Е.А. Рождественская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1147–1159. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1147-1159>

The Successful Teacher is One Who is Able to Combine “Thin” Philosophical Abstractions with Concrete Phenomena and Processes that Appear Mundane

Interview with Anna Y. Lazebnikova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Research Fellow at the V.S. Lednev Institute for Content and Teaching Methods, Editor-in-Chief of the journal Teaching History and Social Studies in Schools, author of social studies textbooks

Abstract. Within the context of the education system, the opportunity for schoolchildren to acquire fundamental philosophical knowledge is intrinsically linked to the school social studies curriculum. The teaching of social studies disciplines poses modern teachers with a number of challenges in terms of interdisciplinarity and the necessity to harmonize the theoretical material of the disciplines and to consider current social issues in their dynamics. Social studies, as a system of social science disciplines, represents a complex body of knowledge that is fundamentally integral in nature. It discusses issues of anthropology, law, political science, economic theory, sociology and social philosophy, religious studies, axiology, and a number of philosophical disciplines. In order to successfully master social studies, it is necessary to delve into the origins of many issues (for example, theories of the origin of the state and law, for example, through understanding the connection between the genesis of law as a constitutive element of the state structure from the perspective of social philosophy). Conversely, in order to track transformations in legislation and identify those events in the modern world that clearly illustrate the mechanisms for implementing theoretical principles, is also necessary. However, it is imperative to recognize that a comprehensive understanding of the theoretical underpinnings of the processes and phenomena that define the discipline of social studies is fundamental to achieving a profound comprehension of the intricacies inherent in the study and interpretation of society and its constituents. A systematic understanding of society is of particular importance for life in the future: the search for patterns of social development is linked to the possibilities of choosing one’s own educational and professional development path and, furthermore, understanding the cause-and-effect relationships in society

as a system can become a starting point for the formation of one's own personal qualities in harmony with the generally accepted goals of society. Philosophy, as a meta-subject area, is well-positioned to facilitate the formulation of answers (or the elucidation of extant questions) that underpin the formation of a worldview, so this worldview is predicated on the integration of diverse perspectives on the perception of reality, thereby rendering this reality more vivid and accentuating its problematic aspects.

Keywords: social studies, philosophy, philosophy teaching, pedagogy

For citation: Lazebnikova AY. The successful teacher is one who is able to combine “thin” philosophical abstractions with concrete phenomena and processes that appear mundane. Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Research Fellow at the V.S. Lednev Institute for Content and Teaching Methods, Editor-in-Chief of the journal Teaching History and Social Studies in Schools, author of social studies textbooks. Interview conducted by Rozhdestvenskaya E.A. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1147–1159. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1147-1159>

– Уважаемая Анна Юрьевна, что для Вас философия? Расскажите, пожалуйста, о Вашем опыте изучения философских дисциплин в школе, вузе. В чем вы видите принципиальное отличие обращения к философии с точки зрения современной молодежи?

– Обращаясь к личному опыту, могу сказать, что интерес к философской проблематике возник у меня еще в школьном возрасте. В пору моего ученичества в 60-е годы прошлого века элементы философских знаний входили в состав школьного обществоведения, которое изучалось в выпускном классе. Понятно, что это были основы марксистской философии – диалектического и исторического материализма. И этот материал при всей его академичности захватывал, чувствовался какой-то новый, в сравнении с другими предметами, уровень осмысления действительности. В те годы изучение философии предполагало конкретизацию общих постулатов многочисленными примерами из самых различных областей, это должно было доказать всеобщность философских законов и принципов. Прошло много лет, но я до сих пор помню, как наш учитель раскрывал закон перехода количественных изменений в качественные: он ставил перед нами стул и предлагал мысленно укорачивать его ножки, т.е. осуществлять количественные изменения. Далее следовал вопрос: с какого момента стул перестает быть стулом, т.е. переходит в новое качество? Мы увлеченно спорили, надо ли ликвидировать ножки полностью или достаточно резко укоротить. Такое сопряжение всеобщего и совершенно обыденного впечатляло и, конечно, пробуждало интерес к философии и философствованию.

В годы обучения на историческом факультете Московского государственного педагогического института обращение к философии обрело более осмысленный и регулярный характер. Помимо общего курса философии у нас были и спецкурсы по отдельным философским направлениям, в частности, по вопросам гносеологии. Один из таких спецкурсов вел известный философ

Д.И. Дубровский¹. Мы, студенты, далеко не всегда могли соответствовать уровню его интеллекта, но интуитивно понимали, что имеем возможность коммуницировать с абсолютно незаурядной личностью. Помню, он тоже, как и мой школьный учитель, предлагал нам напрячь воображение и представить, что мы общаемся с кем-то или чем-то, находящимся в соседней комнате. Вы задаете ему вопросы, говорил Дубровский, и получаете вполне осмысленные ответы. Вы уверены, что разговариваете с человеком? Как вы это определили? Может ли быть носителем информации не человек? Хочу обратить внимание, что философ предлагал нам думать в этом направлении в период, когда мы даже не слышали о компьютерах, не говоря уже об искусственном интеллекте.

В дальнейшем, осмысливая опыт собственного философского ученичества, я пришла к двум выводам, касающимся специфики обучения основам философии. Во-первых, успеха добивается тот преподаватель, который умеет сопрягать «тощие» философские абстракции с конкретными и даже весьма обыденными явлениями и процессами. Во-вторых, природе философского знания в наибольшей мере отвечает «метод вопрошания», предполагающий способность последовательно выдвигать вопросы, ответы на которые обнажают суть проблемы, а также обозначают возможные пути ее разрешения.

Делать однозначные выводы об интеллектуальных способностях и устремлениях современных школьников я не возьмусь. Но мои наблюдения и беседы со старшеклассниками показывают, что они сегодня меньше склонны к абстрактным рассуждениям, широким обобщениям, чем их ровесники десятилетия назад. Многие прочно обосновались в «отсеке сегодняшнего дня» и не столько размышляют над всеобщими и вечными проблемами, сколько нацелены на решение актуальных для себя вопросов, например, успешную сдачу государственных экзаменов. Справедливости ради стоит сказать, что, условно говоря, «мыслители» и раньше не составляли заметного большинства. Особенность заключается в том, что сегодня пробуждение интереса к осмыслению философской проблематики не стоит как важная задача перед большинством педагогов, и, соответственно, они не ищут методических путей ее решения.

– Мировой опыт преподавания философии как самостоятельного предмета в школе уже не первое десятилетие сталкивается с дискуссиями, причем эти дискуссии носят не только внешний характер (нужно ли

¹ Дубровский Давид Израилевич (род. в 1929 году) – советский и российский философ, специалист в области философии сознания, профессор, доктор философских наук, заместитель председателя Научного Совета по методологии искусственного интеллекта РАН, главный научный сотрудник сектора теории познания Института философии РАН. Автор книг и статей по философии сознания: основные научные работы посвящены проблеме «сознание и мозг», анализу структуры субъективной реальности, вопросам теории познания и методологии науки.

вообще преподавание философии), но и обозначает внутренние противоречия (должна ли философия быть свободным актом творчества или строгой научной дисциплиной с опорой, прежде всего, на историю философии) [1]. В России традиция преподавания философии в школе связана с преподаванием курса логики в старших классах гимназии [2]. Как вы считаете, с какого возраста детям нужны философские знания? Философия как инструмент развития мышления больше сопряжена с задачами школьного или вузовского уровней образования?

– Судьба философского знания в отечественном советском и постсоветском школьном образовании довольно причудлива. Логика, как самостоятельная дисциплина, изучалась в 1950-е гг. Основы диалектического и исторического материализма, как уже отмечалось, вошли в учебник обществоведения в 1960-е гг. В это же время в содержание школьного образования вошло обращение к фрагментам работ К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина. Понятно, что их включение было обусловлено, в первую очередь, идеологическими задачами, но при этом формировались важные навыки работы с неадаптированным текстом, в том числе философского характера.

1990-е гг. стали временем поиска и смелых экспериментов. Появились учебные пособия по философии, логике для школьников. Элементы философских знаний вошли в новый интегративный курс обществознания. В дальнейшем эти компоненты знаний стали объектом контроля и оценки, в том числе в рамках государственной итоговой аттестации.

Опыт изучения новых предметов, результаты проверок показали, что философская проблематика при определенной педагогической адаптации вполне по силам старшеклассникам. В топ-10 наиболее сложных вопросов единого государственного экзамена входили, разве что сюжеты по теории познания. Освоение нового содержания встречало трудности, прежде всего, со стороны педагогов, предметная подготовка которых долгое время не отвечала новым требованиям.

В свое время поднимался вопрос о более раннем обращении к философским темам. Были попытки создать курс для учащихся 5 классов и даже начальной школы. Однако это направление не получило дальнейшего развития. Большинство исследователей придерживались той точки зрения, что аутентичное философское содержание становится доступным для восприятия не ранее перехода в юношеский возраст. То, что может быть предложено младшим школьникам, относится, скорее, к философской пропедевтике, основанной на использовании протопонятий, понятий-образов, но не собственно философских категорий. Однако если речь идет не об овладении системой знаний, а о развитии мышления, подобные занятия могут быть весьма полезны.

– **Какие проблемы – онтологические, гносеологические, социально-философские, этические – особенно важны для освоения школьниками?**

– Среди наиболее значимых для подростков и юношества проблем я бы выделила, в первую очередь, *нравственно-этические*.

Вопросы морали и нравственности входят в содержание различных предметов на всех уровнях обучения. Литература и история, окружающий мир и обществознание, а также новые внеурочные курсы, такие, к примеру, как «Моя семья» в той или иной степени затрагивают эту проблематику. В начальной и отчасти основной школе главное внимание уделяется нормативной стороне морали, ее регулирующая роль раскрывается на конкретных примерах повседневной жизни. В учебниках часто предлагаются серии иллюстраций, сопровождаемые вопросом: какое правило морали проявилось/было нарушено в этих случаях. В 7–9 классах все чаще используются проблемные задания, это помогает преодолеть часто встречающийся при изучении этого круга вопросов чрезмерный дидактизм. Приведу примеры из Банка заданий, разработанного специалистами Института содержания и методов обучения:

Выберите один из вопросов для обсуждения. Подберите аргументы для объяснения своего мнения. (Аргументы должны опираться на знания о роли права и морали в жизни человека и общества.)

1) *Почему принцип «око за око, зуб за зуб» не сокращает число преступлений, а, наоборот, увеличивает?*

2) *Почему люди нарушают социальные нормы, даже если знают о них? Может лучше сократить их число или избавиться от них вовсе?*

3) *«Незнание закона не освобождает от ответственности», но знать все законы невозможно. Как быть в этой ситуации?*

Но и на этом этапе очень важна опора на личный опыт школьников, актуализация его основных компонентов. Вот пример еще одного задания:

Среди традиционных российских духовно-нравственных ценностей представлены и высокие нравственные идеалы. Почему формирование таких идеалов важно?

Составьте рассказ о том, что помогает решать задачу воспитания нравственных начал по плану

1) *Какие книги, фильмы, музейные экспозиции о проявлениях высоких нравственных качеств человека оставили в вашей душе самый глубокий след? Почему?*

2) *Какой мой добрый поступок мне запомнился больше всего? Почему именно он?*

Собственно в философском контексте, когда речь идет уже не о наборе нравственных норм, а о поисках ценностных оснований нравственного выбора, о связи морали с различными областями духовной жизни морально-этическая, проблематика рассматривается в старшей школе. Здесь уже место для анализа моральных дилемм.

Наряду с морально-этическими вопросами особое значение для школьников имеет сегодня *логический компонент* философского знания. Известно, что федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС) включает требования к трем группам результатам обучения: личностным, метапредметным и предметным. Метапредметные результаты охватывают универсальные учебные действия (УУД), многие из которых опираются на логические операции: подведение под общее, сравнения, классификация, вывод из посылок и др.

Опыт работы школ по обновленным ФГОС свидетельствует о том, что и школьники, и педагоги испытывают затруднения в этой части реализации образовательных программ. Отчетливо проявляет себя дефицит логических знаний и навыков. Методисты дают свое решение вопроса, предлагая формировать эти умения в непосредственной связи с предметным содержанием. Вместе с тем представляется целесообразным выделить специальный межпредметный модуль, направленный на формирование познавательных УУД. В нашем институте с этой целью подготовлено учебное пособие «Практика познания» (издательство «Русское слово», 2020 г.). Вот темы, которые в него вошли: «Сознание, познание, мышление: разберемся в понятиях», «Эмпирические и теоретические методы познания», «Понятие и его роль в познании», «Познавательные операции (анализ и синтез; сравнение, аналогия, абстрагирование; обобщение и конкретизация; систематизация и классификация; связи в логических операциях и в процессе познания)», «Учимся спорить правильно: вывод, доказательство, опровержение», «Знаки и символы в познании», «В мире социальной информации».

Каждая тема помимо пояснительного текста включает вопросы и задания. Приведу одно из них:

Рассмотрите изображение знаменитой скульптуры Родена «Мыслитель»². Обратите внимание: никаких внешних признаков, указывающих на принадлежность человека к «интеллектуальному сословию» (книжные тома, гусиное перо, мантия ученого и т.п.) здесь нет. И тем не менее мы вслед за автором считаем этого человека мыслителем. Почему? Как удалось скульптору только с помощью позы передать состояние глубокой задумчивости? К какому типу мыслителей вы отнесли бы изображенного человека: имеющему философский склад ума, «мыслителю по профессии» или к «мыслителю по случаю», т.е. человеку, который неожиданно столкнулся с острой проблемой? Поясните свой выбор.

² Для иллюстрации использован ресурс: https://yandex.ru/images/search?pos=8&img_url=https%3A%2F%2Favatars.mds.yandex.net%2Fget-pdb%2F1209255%2Fb265a9d0-8568-4527-b061-71686376e4e8%2Fs1200&text=%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BD%20%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D1%81%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D0%BF%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0&lfr=213&rpt=simage (дата обращения: 15.05.2025).

Обращение к *онтологической* проблематике – вопрос неоднозначный. В пользу ее введения говорит имеющийся опыт освоения этого материала. В советском обществоведении философский раздел, которым открывался учебник, включал в качестве своего рода большой идеи тезис о материальном единстве мира, рассматривались понятия *бытие, сознание, пространство, время, развитие* с опорой на знания из предметов естественнонаучного цикла.

Но в постсоветском обществознании этот содержательный компонент отсутствовал. Во многом это обуславливалось возникшей критикой материалистической картины мира как единственно возможной. Под сомнение ставилась сама возможность создания философией единой непротиворечивой картины мира. Актуальная для сегодняшнего дня задача оптимизации содержания образования направлена, среди прочего, на сокращение излишне сложного для современного школьника материала. Так что возврат онтологии как части философского знания мы вряд ли увидим в обозримом будущем.

– Какие темы в обсуждении философских дисциплин в рамках урочной и внеурочной деятельности, с Вашей точки зрения, могут вызвать затруднения у педагогов? Как Вы думаете, почему?

– В ответе на этот вопрос позволю себе не перечислять конкретные темы, а обратиться к более общей проблеме, касающейся трудностей преподавания социального – гуманитарных предметов в школе. Говоря о сегодняшних затруднениях, я бы выделила, в первую очередь, расхождение между новым государственным запросом в этой области, направленным на усиление внимания к формированию у школьников традиционных российских духовно-нравственных ценностей (прежде всего, патриотизма, ценностей крепкой семьи), и сложившимся учебным содержанием, ориентированным на социализацию личности, ее включение в сложившийся социум. Если содержание исторического образования уже обновлено в соответствии с новыми ориентирами, то география и обществознание еще только движутся к этому.

Сложной задачей является и сама перенастройка ценностных ориентиров. Здесь, на мой взгляд, важно учитывать два момента. Во-первых, складывающаяся практика многократного декларирования этих ценностей может привести к обратному, в сравнении с ожидаемым, эффекту. Обращение к ярким и убедительным примерам здесь играет ключевую роль. Со старшеклассниками проблематику ценностей уже можно раскрывать в философском контексте. Изучение обществознания на углубленном уровне делает возможным показ основных этапов становления в истории общественной мысли отдельных, наиболее значимых в нынешних условиях ценностей. Это создает основу для философской рефлексии в отношении ведущих ценностных установок и ориентиров, помогает «помыслить одновременно» устойчивость и изменчивость, универсальность и специфичность ценностных компонентов общественного сознания.

Во-вторых, важно учитывать феномен разнотипности мировоззрения. Психологами давно отмечено, что в сознании людей взаимодействуют и уживаются элементы разных уровней и типов мировоззрения (донаучного и научного, мифологического и философского, религиозного и материалистического). Разнородность взглядов и представлений, присущих отдельному человеку, устойчивая, а, следовательно, имеющая глубокие корни, черта сознания. Возможно, эта особенность имеет и определенный защитный смысл: если те ценности, которые многие годы разделялись человеком, поставлены под сомнение, из глубин сознания поднимаются и актуализируются пласты, помогающие воссоздать единую картину мира на новых основаниях. Философия с ее предельными категориями не вытесняет иные формы целостности, а, не принадлежа ни к одной из них, помогает согласовать разные «мироведения», гармонизировать различные мировоззренческие пласты и уровни.

– В своей статье «К вопросу о корректности тренировочных заданий при подготовке к итоговой аттестации по дисциплине „Обществознание“ Вы в качестве вывода обозначаете не только важность корректности формулировок тренировочных и реальных экзаменационных заданий, адекватности содержания заданий с точки зрения соответствия действительности, соблюдения этической, социальной, религиозной толерантности, но и необходимость учета целого ряда факторов, в том числе возможное влияние отобранной социально значимой информации на ценностно-мировоззренческие установки учащихся [З. С. 299]. Какие ценностные конфликты, по Вашему мнению, должны стать сегодня предметом специальных философских дискуссий?

– На мой взгляд, серьезным ценностным конфликтом является существующий сегодня довольно резкий дуализм двух жизненных установок. Одна ориентирует человека преимущественно на себя и собственную жизнь: мои достижения, мое самосовершенствование, мой комфорт и удобство и т.п. Все, что соответствует этим установкам, одобряется и поддерживается. Другой ценностный ориентир – на должное. Служение, долг, значимость общего дела. Не думаю, что это непреодолимая дихотомия «или – или». Вполне возможно разумное сочетание и определенный ценностный баланс. Но его предстоит найти. Задача педагога – помочь в этом школьнику в период становления его жизненных ориентиров.

Еще один ценностный конфликт связан с оценкой роли знания современной молодежью. Знание ценится преимущественно в прикладной роли, как средство решения каких-либо задач. На такую установку немало поработала и педагогическая теория, провозгласив важнейшим принципом современного образования практикоориентированность. Не усматривая непосредственно влияния получаемых знаний на достижение своих целей и удовлетворение запросов, ученик прямо спрашивает учителя, раскрывающего какой-либо теоретический вопрос: «А зачем мне все это?». Мотивация в обучении

заметно снижается. Думается, философы сегодня призваны вновь обратиться к обоснованию тезиса, провозглашающего, что «знания, ценность сама по себе».

– Сейчас в педагогической среде звучат голоса (и исследователей, и школьных учителей, и университетских преподавателей), которые едины во мнении о том, что современные школьники теряют навыки работы с текстом [4]. Как вы считаете, проблема трактовки и осмысления текстом действительно является сегодня повсеместной? Может ли философское, традиционно текстоцентричное, знание здесь стать опорой, с одной стороны, для логической связности мыслей и культуры мышления, а с другой стороны – для нестандартного способа выражения ребенком/подростком своих идей?

– Выше я отмечала, что уже в 70-е гг. прошлого века в практику преподавания стало входить использование неадаптированных текстов. Школьники обращались к фрагментам из произведений классиков марксизма-ленинизма. Эта работа включала выработку умений работать с текстом: составлять простой, развернутый или тезисный план, конспект произведения. Многие выпускники школ, уже став студентами, говорили, что эти навыки пригодились им в высшей школе.

В дальнейшем это направление не было утрачено, хотя и претерпело значительные изменения. Обращение к оригинальным текстам закрепилось в предметах социально-гуманитарного цикла еще и потому, что одно или несколько заданий в рамках итоговой аттестации предполагало анализ текстов разных жанров и направленности. Среди них были тексты и философского содержания. Ниже приводится пример одного из них:

«Сознание и деятельность

Как и активность животных, деятельность представляет собой информационно направленный процесс, предполагающий способность ориентироваться в среде – воспринимать значимые сообщения, перерабатывать их в командные коды поведения, которые вызывают, направляют и контролируют физическую реакцию системы <...>.

Информационное поведение человека определяется сознанием, которое представляет собой высшую форму развития психики животных, обладающих нервной системой, способных ощущать, воспринимать и представлять окружающую действительность <...>.

Сознание человека основано на способности к словесно-логическому, «вербальному» мышлению, которая надстраивается над системой условных и безусловных рефлексов поведения и завершает собой простейшие формы «прологического» – наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

...Любой «ставший» человек в отличие от животного обладает некоторым минимумом абстрактного мышления, позволяющего ему отображать среду путем логических моделей, идеальных образов действий,

относительно самостоятельных, независимых от сиюминутных поведенческих ситуаций.

Результатом подобной работы сознания оказывается наличие в человеческой деятельности особого рода целей, отличных от объективных целей адаптивной деятельности животных. Речь идет о сознательных целях деятельности, связанных со способностью человека анализировать ситуацию, т.е. раскрывать неявные, не поддающиеся «живому наблюдению» причинно-следственные связи ее значимых компонентов... Эта способность позволяет людям заранее предвидеть результаты своей деятельности, планировать их, т.е. продумывать наиболее целесообразные в данных условиях способы их достижения.

К.Х. Момджян

1. Что, по мысли автора, сближает поведение животных и деятельность человека? Какими отличительными характеристиками автор наделяет сознание (мышление) человека, сравнивая с психикой животных?

2. Как, по мысли автора, изменяется целеполагание под влиянием логического мышления? Приведите две характеристики.

3. Какое из двух понятий – целенаправленность и целесообразность – следует отнести к деятельности человека? Аргументируйте свой ответ, опираясь на данный текст, а также на знания из курса обществоведения.

4. Приведите слова текста, в которых отражена связь сознания и речи. Опираясь на знания из курса обществоведения, покажите значение языка для совместной деятельности людей» [4. С. 52–54].

На ОГЭ по обществознанию ученики должны не просто ответить на ряд вопросов, но и составить развернутый план предложенного текста. Фрагменты из оригинальных текстов включаются и в учебники. Так что, работу с текстами я не отношу к катастрофически западающим направлениям учебной деятельности.

– Важный вопрос для преподавания философии – это вопрос о результате образовательного процесса и специфике преподавания философских вопросов в условиях цифровой культуры. Сегодня много говорится о больших данных, повсеместной технологизации нашей жизни и ускорении течения нашей жизни. Как Вы сами для себя отвечаете на вопрос о слиянии естественного и искусственного интеллектов и перспективах философского знания в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта – в особенности с учетом практик помощничества ИИ, которые распространены сегодня в образовании? Какие социокультурные трансформации вы можете зафиксировать с точки зрения образования как процесса и как результата?

– Вопросы, связанные с использованием возможностей искусственного интеллекта как в средней, так и в высшей школе, сегодня действительно являются предметом острых дискуссий. Пока, к сожалению, основной тренд

выражается в мощном подкреплении в укоренившейся в нашем образовании «культуры списывания». Если раньше преобладал компилятивный подход, предусматривающий некоторую работу с источниками: их отбор, минимальную обработку, то в нынешних условиях задача еще более упростилась – задать определенные параметры и получить полностью сгенерированный текст. Способность к самостоятельному текстопорождению в этих условиях резко ослабевает. Пока заслон этим процессам учителя видят в исключении таких видов работ, результатом которых должны быть некоторые готовые тексты. Из школ уже фактически ушли рефераты, доклады.

В то же время, очевидно, что использование ИИ создает и новые возможности в обучении. Так, некоторые педагоги с успехом используют сгенерированные изображения исторических деятелей, динамические картины отдельных исторических событий. Однако это направление еще находится в зачаточном состоянии. Предстоит немало сделать для выявления педагогически эффективного включения возможностей искусственного интеллекта в образовательный процесс.

– Зафиксированные Вами особенности обращения к философскому знанию подчеркивают актуальность этого элемента содержания комплекса обществоведческих дисциплин. Для школьников, которые живут в современном мире, в современной России, ориентироваться в информационном и реальном пространстве бывает крайне трудно – стремление к самопознанию и рефлексии, ценностные и поколенческие и личностные конфликты, поиск себя в профессиональной деятельности и ситуации экзистенциального выбора, – невозможно справиться с этими вызовами, оставаясь лишь в рамках освоения предметных навыков. Философия помогает преподавателям продемонстрировать своим ученикам пространство множественности и разнообразия интеллектуальной мировой и отечественной мысли, что позволит современным школьникам стать, в терминологии Мераба Мамардашвили, более великодушными³.

Благодарю Вас за то, что поделились своим опытом и размышлениями о роли философских компонентов в современной школе.

Интервью провела Е.А. Рождественская

³ «Великодушные – это допущение того, что может быть нечто другое, нежели мы сами, и что нельзя требовать, чтобы мир соответствовал нашему или вашему уровню развития, нашим представлениям, нашим желаниям и нашим мыслям. Мир существует независимо от нас, и он гораздо больше нас и от нас требует принятия, или, как говорил Декарт, великодушия. Что такое великодушие? Великодушие – это великая душа, а велика душа — это душа, способная вместить иное, не дрогнув» [5. С. 9].

Список литературы

- [1] *Зубов О.Е.* Проблемы преподавания философии в школе // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 103–109. EDN: PJOORP
- [2] *Павлов А.Т.* Философское образование в Российской империи / Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. М. : Издатель Воробьев А.В., 2017. EDN: YJSKSW
- [3] *Лазебникова А.Ю.* К вопросу о корректности тренировочных заданий при подготовке к итоговой аттестации по дисциплине «Обществознание» // Научный диалог. 2016. Т. 51. № 3. С. 291–301. EDN: VRGTLF
- [4] *Лазебникова А.Ю.* ЕГЭ. Обществознание. Самостоятельная подготовка к ЕГЭ. М. : Экзамен, 2011.
- [5] *Мамардашвили М.К.* Очерк современной европейской философии. М. : Азбука, 2014.

References

- [1] Zubov E. Problems of teaching philosophy in school. *Integraciya obrazovaniya*. 2003;(1):103–109. (In Russian). EDN: PJOORP
- [2] Pavlov AT. *Philosophical education in the Russian Empire*. Moscow: Vorob'ev A.V. publ.; 2017. (In Russian). EDN: YJSKSW
- [3] Lazebnikova AY. On the Correctness of Training Tasks in Preparation for the Final Assessment in the Subject “Social Studies”. *Nauchnyj dialog*. 2016;51(3):291–301. (In Russian). EDN: VRGTLF
- [4] Lazebnikova AY. *Unified State Exam. Social Studies. Independent preparation for the Unified State Exam*. Moscow: Ekzamen publ.; 2011. (In Russian).
- [5] Mamardashvili MK. *An Essay on Contemporary European Philosophy*. Moscow: Azbuka publ.; 2014. (In Russian).



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1160-1171>


EDN: JAJZJA

Научная статья / Research Article

Преподавание философии в контексте образовательного неравенства, автономии личности и экономически полезных навыков

В.В. Шляпников  

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Санкт-Петербург, Россия

 shlyapnikovv@mail.ru

Аннотация. В исследовании преподавание философии анализируется в контексте таких проблем, как образовательное неравенство, автономия личности и приобретение экономически полезных навыков, преодоление или минимизация которых, на взгляд автора, возможна на путях реализации дискурсивных практик. Констатируется, что преподавание философии вряд ли сможет решить проблему образовательного неравенства, однако занятия по философии, стимулирующие и расширяющие возможности учащихся к дискурсивному самопониманию, могут помочь им развить свой потенциал и улучшить свои перспективы. Отмечается, что, знакомясь с практикой дискурсивного самопонимания, учащиеся получают возможность освободиться от ограничений своего социального, культурного или религиозного происхождения, и тем самым укрепиться в своей автономии. Подчеркивается, что разработка содержания, методов или целей образования исключительно в соответствии с требованиями экономической полезности приводит к маргинализации таких предметов, как философия, экономическая ценность которых не очевидна. Автор выдвигает и обосновывает аргументы против такой дискриминации философии как предмета, основываясь на представлениях античного философа Аристотеля и американского философа Марты Нуссбаум. Согласно позиции первого, философствование рассматривается как выражение истинной человеческой природы, при этом внимание сосредотачивается не на инструментальной ценности, а предполагается, что философствование как само по себе ценное занятие является составной частью успешной жизни. Точка зрения второй опирается на принцип равного уважения, который устанавливает ограничения для экономического мышления и требует, чтобы всем людям был предоставлен независимый моральный и политический статус. Это означает, в частности, предоставление им права жить в соответствии с собственными представлениями о благе, что, в свою очередь, обуславливает необходимость поощрять и расширять возможности людей для развития собственных взглядов и дискурсивных навыков. Одним из предметов, который может внести в это значительный вклад, как раз и является философия.

Ключевые слова: дидактика философии, философствование, культурный капитал, дискурсивное самопонимание

© Шляпников В.В., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 22.06.2025

Статья принята к публикации 12.09.2025

Для цитирования: Шляпников В.В. Преподавание философии в контексте образовательного неравенства, автономии личности и экономически полезных навыков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1160–1171. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1160-1171>

Teaching Philosophy in the Context of Educational Inequality, Individual Autonomy and Economically Valuable Skills

Viktor V. Shlyapnikov  

Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Saint Petersburg, Russia

 shlyapnikovv@mail.ru

Abstract. The study analyzes the teaching of philosophy in the context of such problems as educational inequality, individual autonomy, and the acquisition of economically valuable skills, which, in the author's opinion, can be overcome or minimized through the implementation of discursive practices. It is stated that teaching philosophy is unlikely to solve the problem of educational inequality, but philosophy classes that stimulate and expand students' opportunities for discursive self-understanding can help them develop their potential and improve their prospects. It is noted that by becoming acquainted with the practice of discursive self-understanding, students are given the opportunity to free themselves from the limitations of their social, cultural, or religious background, and thereby strengthen their autonomy. It is emphasized that the development of the content, methods, or goals of education solely in accordance with the requirements of economic utility leads to the marginalization of such subjects as philosophy, the economic value of which is not obvious. The author puts forward and substantiates arguments against such discrimination of philosophy as a subject, based on the ideas of the ancient philosopher Aristotle and the American philosopher Martha Nussbaum. The first view sees philosophizing as an expression of true human nature, focusing not on instrumental value but on the assumption that philosophizing, as an intrinsically valuable activity, is an integral part of a successful life. The second view is based on the principle of equal respect, which sets limits on economic thinking and requires that all people be granted an independent moral and political status. This means, in particular, granting them the right to live according to their own ideas about the good, which in turn requires encouraging and empowering people to develop their own views and discursive skills. One subject that can make a significant contribution to this is precisely philosophy.

Keywords: didactics of philosophy, philosophizing, cultural capital, discursive self-understanding

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 22.06.2025

The article was accepted on 12.09.2025

For citation: Shlyapnikov VV. Teaching Philosophy in the Context of Educational Inequality, Individual Autonomy and Economically Valuable Skills. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1160–1171. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1160-1171>

Введение

Философия как предмет часто ассоциируется с идеей «образования», понимаемой как противоположность «обучения» [1–3]. Соответственно, преподавание философии должно быть направлено не на обучение экономически полезным навыкам, а на развитие «личности в целом». Можно было бы возразить, что полезные вещи, безусловно, изучаются в философии, например, умелая аргументация или понимание сложных текстов. Но следует признать, что преподавание философии не может быть сведено к этому – его основные цели имеют иную природу. Каковы они? Согласно одной точке зрения, этот предмет должен быть посвящен знакомству учащихся с философской традицией – с великими мыслителями, их теоретическими построениями и их трудами. Согласно альтернативной точке зрения, преподавание философии должно быть направлено на поощрение самостоятельного мышления. В этом случае важным становится не чтение классических текстов и передача знаний о различных философах и эпохах, а разработка и аргументированное отстаивание собственных позиций по философским проблемам. Следовательно, философия призвана развивать у учащихся способность к критическому мышлению и, в конечном счете, способность к автономии [4; 5].

Эти две точки зрения порождают два различных типа критики, которые ставят под сомнение легитимность философии как предмета с точки зрения образовательной политики. С одной стороны, можно утверждать, что стремление к образованию, понимаемое как знакомство с культурными традициями, служит стабилизации образовательного неравенства. Это позволяет образованному слою общества защищать свое социальное превосходство. С другой стороны, можно выдвинуть возражение против поощрения самопознания, что это выдвигает на первый план определенное, весьма противоречивое мировоззрение, а именно сократовскую концепцию, согласно которой только рационально исследованная жизнь достойна того, чтобы ее прожить. Этому противостоят некоторые культурные и религиозные группы, которые не считают личную автономию ценной.

В данной работе преподавание философии исследуется в контексте проблем образовательного неравенства, автономии личности и приобретения экономически полезных навыков.

Преподавание философии и проблема образовательного неравенства

Говоря об образовательном неравенстве, обычно имеют ввиду статистическую корреляцию между социальным происхождением и академическими успехами: представляется несправедливым, когда академическая успеваемость или участие в образовании в значительной степени зависят от социально-экономического статуса родителей [6]. Предполагается, что существует связь между академическими успехами учащегося, с одной стороны, и его собственными социально-экономическими перспективами, с другой. Если молодые люди из социально неблагополучных семей находятся в неблагоприятном положении в системе образования, это приводит к невыгодному положению в конкурентной борьбе за привлекательные социальные позиции. Но какое отношение ко всему этому имеет предмет философия? Очевидно, что знание английского языка или математики может иметь инструментальную ценность на рынке труда. Такой предмет, как философия, подвергается критике именно потому, что, по-видимому, он не имеет большого значения в этом отношении.

Однако это может быть обманчивым, как можно предположить на основе исследований французского социолога П. Бурдьё [7]. Он описывает образование как форму «культурного капитала», которая может иметь значение в борьбе за социальный статус. Кажущиеся бесполезными знания, навыки или установки, полученные на занятиях по философии, могут служить маркерами социального различия. Они указывают на принадлежность к определенному социальному слою и служат для символического отделения себя от других слоев.

Очевидное возражение против философии как предмета заключается в том, что некоторые учащиеся не способны понять философское содержание, например, основные идеи кантовской «Критики чистого разума» [8]. Следовательно, невозможно обеспечить им доступ к философской традиции. Поэтому философия пригодна только для «одаренных». Однако возникает вопрос, могут ли существовать формы преподавания философии, подходящие для всех или большинства учащихся, где акцент был бы сделан не на передаче высококультурного содержания, а на развитии критического мышления.

Например, К. Стоянов подчеркивает, что дети из социально неблагополучных семей зависят, в частности, от введения в дискурсивные практики, то есть от «дискурсивной инициации» [9]. Идея дискурсивной инициации, которую Стоянов развивает в соответствии с образовательной философией Р. Петерса [10], включает в себя два аспекта: во-первых, учащимся предоставляется возможность сформулировать свою собственную точку зрения; во-вторых, принцип уважения требует, чтобы текущие мнения и желания учащихся воспринимались всерьез. Принцип уважения, по мнению Стоянова, побуждает учащихся к дискурсивному самопониманию и расширению их возможностей. Формулирование спорного мнения, его объяснение и защита в аудитории – первый шаг к этому.

Конечно, нельзя ожидать, что преподавание философии сможет решить проблему образовательного неравенства, с которым сталкиваются молодые люди из социально неблагополучных семей. Однако занятия по философии, которые стимулируют и расширяют возможности учащихся к дискурсивному самопониманию, могут помочь им развить свой потенциал и улучшить свои перспективы.

Преподавание философии и проблема автономии личности

Когда учащиеся знакомятся с практикой дискурсивного самопонимания, они получают возможность освободиться от ограничений своего социального, культурного или религиозного происхождения. Таким образом, они укрепляются в своей автономии.

Однако именно против этого выступают представители некоторых религиозных и культурных групп. Они заявляют о праве воспитывать своих детей в соответствии со своими собственными представлениями, настаивают на своей родительской или религиозной свободе. Защита прав и свобод признается одной из основных задач демократического государства. Также принято считать, что государство должно быть «нейтральным» в мировоззренческих спорах, хотя и не всегда ясно, что это означает. Несомненно то, что государство не может быть нейтральным по отношению ко всем религиозным, идеологическим и этическим позициям. Оно не может обойтись без нормативных определений, в свете которых определенные взгляды, например, расистские идеологии, являются неприемлемыми. Поэтому вопрос заключается в том, является ли поощрение автономии частью нормативной основы демократического государства.

Противники формирования автономии будут это оспаривать. Они будут утверждать, что ценность автономии следует рассматривать как аспект определенной концепции, в некотором смысле либерального мировоззрения. Установление автономии в качестве обязательного образовательного идеала означает признание привилегированного статуса определенного мировоззрения, в то время как мировоззренческие и религиозные позиции, которые отклоняются от него, ослабляются или подавляются. Рассматриваемое в этом свете, доминирование либерального мейнстрима в системе образования было бы столь же проблематичным, как и доминирование религиозной группы.

Эту точку зрения поддерживают некоторые либеральные теоретики, в частности, Дж. Ролз и У. Галстон [11; 12]. Ролз проводит различие между «всеобъемлющим» либерализмом, который он характеризует как мировоззренческую позицию, и «политическим» либерализмом, принципы которого не зависят от мировоззренческих взглядов и поэтому могут быть поддержаны всеми или почти всеми. По мнению Ролза, это различие имеет четкие последствия для образовательной политики: религиозным и культурным группам, которые отвергают либеральное мировоззрение, следует предоставить

возможность воспитывать и обучать своих детей в соответствии с их собственными представлениями.

Это кажется аргументом против преподавания философии, которое поощряет самокритичное мышление и, таким образом, способствует развитию способности индивида к рациональному самоопределению. Разве практика дискурсивного самопонимания не является неотъемлемой частью определенного мировоззрения? Не обязательно, как утверждает Ролз, потому что критическое мышление также и особенно необходимо в политической сфере. От «этической» или личной автономии он отличает «политическую» автономию, автономию гражданина, который идентифицирует себя с принципами демократического порядка и способен к политическому участию. Любой, кто хочет участвовать в формировании общества, должен уметь мыслить и рассуждать самостоятельно, а это требует посвящения в дискурсивные практики.

Для Ролза ценность политической автономии является частью нормативного ядра либеральной демократии. В этом смысле это «политическая», а не «этическая» идея, и, следовательно, может функционировать как обязательный образовательный идеал в демократическом государстве. М. Нуссбаум, которая придерживается варианта политического либерализма, основанного на принципе «равного уважения», разделяет эту точку зрения [13; 14]. Проблема всеобъемлющего либерализма и других «перфекционистских» подходов, согласно Нуссбаум, заключается в том, что они имеют тенденцию маргинализировать или даже подавлять людей с иными концепциями блага. Это равносильно отсутствию уважения.

В то время как Нуссбаум выступает против акцента на личной автономии в практике преподавания, она разрабатывает концепцию политической автономии, которая включает в себя способность к сократовскому самоанализу, а также знакомство с разнообразными культурными традициями и литературными произведениями. Преподавание философии имеет здесь естественное место – оно даже необходимо. Однако Нуссбаум, как и Ролз, считает, что критическое мышление должно касаться политических, а не личных вопросов. В своей книге «*Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*» она представляет Сократа прежде всего как демократического педагога, занимающегося разъяснением общественных вопросов [15].

Можно предположить, что способность рационально исследовать общественные дела во многих случаях распространится и на личную жизнь. Таким образом, поощрение личной автономии представляется непреднамеренным побочным эффектом политического образования.

Более важен другой момент, который изначально можно объяснить на примере позиции У. Галстона, которая предоставляет культурным и религиозным группам даже большую свободу, чем политический либерализм Ролза. Центральной для Галстона является идея «свободы выражения»: гражданам не следует препятствовать выражать себя, свои религиозные и мировоззренческие убеждения, в своем образе жизни. В частности, по мнению Галстона,

это означает, что родители могут воспитывать своих детей в соответствии со своими собственными представлениями. Однако если приписывать «свои собственные представления» о ценностях родителям, или всем гражданам, то возникает дополнительный вопрос о том, являются ли все установки, которые кто-то признает своими собственными, на самом деле его собственными, то есть подлинными. В данном контексте особенно важны те установки, которые были навязаны человеку извне, например, в результате воспитания.

Галстон, кажется, готов безоговорочно считать родительские установки подлинными. В любом случае, он не дает критерия для различения подлинных и неподлинных установок. Следовательно, формирующиеся установки детей также должны быть признаны подлинными, независимо от того, были ли они навязаны им манипулятивными методами воспитания. Принцип свободы выражения защищает решения, которые возникают таким образом, хотя можно усомниться, основаны ли они на подлинных установках. Если важно, чтобы люди жили в соответствии со своими собственными идеями, кажется существенным поддерживать молодых людей в развитии их собственных установок и противодействовать тенденциям, которые подрывают подлинность формирующегося «Я».

Этот момент становится еще более очевидным, если исходить из принципа равного уважения Нуссбаум: не имеет смысла уважать взгляды человека, если они были навязаны или внушены ему, то есть если эти взгляды на самом деле не являются его собственными. Концепция уважения, используемая Нуссбаум, предполагает определенные способности и качества со стороны тех, кого следует уважать, и, следовательно, признавать полноправными гражданами. Это включает то, что их установки должны быть подлинными.

Способность действовать в соответствии с подлинными установками может рассматриваться как центральный аспект автономии. Однако концепция автономии, подразумеваемая этим, не сосредоточена исключительно на регулировании общественных дел и не выражает идеала блага. Этот тип автономии не препятствует человеку выбирать неавтономную жизнь, например, уйти в монастырь. Решающим фактором является то, может ли это решение считаться подлинным.

Как уже указывалось выше, преподавание философии может помочь молодым людям в развитии их собственных взглядов, знакомя их с философской практикой дискурсивного самопонимания. Это совместимо с нейтральной позицией по отношению к некоторым спорным этическим и религиозным вопросам. Действительно, практика самопонимания, с которой учащиеся знакомятся на занятиях по философии, должна оставлять место для религиозных идей, которые могут вызвать очевидные возражения. Поэтому речь может идти не о том, чтобы заставить учащихся отказаться от таких идей, а о том, чтобы помочь им артикулировать их, лучше понять их и отвести им место в их общем самопонимании или «практической идентичности».

Преподавание философии и проблема экономически полезных навыков

Достаточно распространен так называемый «экономический аргумент» против преподавания философии, согласно которому учебные заведения должны быть ориентированы на развитие навыков и компетенций, которые являются экономически полезными. Поэтому основное внимание должно уделяться навыкам, обучение которым, во-первых, открывает хорошие карьерные перспективы для самого обучающегося, а во-вторых, способствует повышению общего экономического благосостояния.

Если содержание, методы или цели образования разрабатываются в соответствии с экономическими требованиями, это приводит к ослаблению или даже упразднению таких предметов, как философия, экономическая ценность которых не подтверждена [16].

Но что можно возразить против сужения образования до поощрения того, что экономически полезно, и связанной с этим маргинализации таких предметов, как философия? Одна из возможностей – подчеркнуть ценность философствования для личностного роста, счастья и благополучия. При этом внимание сосредотачивается не на инструментальной ценности предмета, а предполагается, что философствование как само по себе ценное занятие является составной частью успешной жизни. Следуя Аристотелю, можно рассматривать философствование как выражение истинной человеческой природы, поскольку, «что по природе присуще каждому, то для каждого наивысшее, и доставляет наивысшее удовольствие; а значит, человеку присуща жизнь, подчиненная уму, коль скоро человек и есть, в первую очередь, ум. Следовательно, эта жизнь самая счастливая» [17. С. 283]. Поэтому занятия по философии необходимы для того, чтобы помочь молодым людям осознать свою истинную природу. Философствуя, человек осуществляет свое высшее назначение (быть разумным существом), наслаждается удовольствием мыслить. В этом он наиболее счастлив и наиболее свободен [18].

Но для того, чтобы получить положительный опыт, человеку необходимы определенные знания, навыки или установки в некоторых областях. Тот, кто приступит к чтению «Критики чистого разума» без предварительной подготовки, вряд ли получит от этого положительный опыт. Занятия по философии важны именно по этой причине: они позволяют получить хороший опыт, который может оказаться компонентом успешной жизни.

Однако если понимать ценность философии таким образом, то возникает вопрос, как следует классифицировать все трудные переживания, которые могут быть связаны с философской работой. И даже если бы удалось показать, что философствование способствует получению преимущественно положительного опыта, все равно оставался бы открытым вопрос о том, может ли это легитимировать соответствующий предмет. По крайней мере, можно было бы возразить, что столь же ценный опыт можно получить посредством других видов интеллектуальной или художественной деятельности.

Альтернативная стратегия опровержения «экономического аргумента» может основываться на принципе равного уважения Нуссбаум. С одной стороны, этот принцип оставляет место для различных концепций блага, а также позволяет подчинить личную жизнь экономической логике. Но, с другой стороны, он устанавливает ограничения для экономического мышления и требует, чтобы всем людям был предоставлен независимый моральный и политический статус. Это означает, среди прочего, предоставление им права жить в соответствии с собственными представлениями о благе и привносить свои взгляды в политический процесс. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость поощрять и расширять возможности молодых людей для развития собственных взглядов и дискурсивных навыков. Философия – один из предметов, который может внести в это значительный вклад [19].

Против этой защиты философии как предмета можно возразить, что она не отражает в полной мере ценность философии. Философствование является благом само по себе, ценность которого не может быть сведена к ценности политической автономии. Если ценность философствования обосновывается исключительно политическими соображениями, то возникает вопрос, можно ли весь спектр философской мысли отразить в соответствующем предмете. Тем не менее, приобщение к определенным сферам культурных ценностей, таким как музыка, литература или философия, можно рассматривать как часть образования для автономии.

Автономное действие обусловлено определенными внешними условиями. Если я принимаю автономное решение поехать в город на велосипеде, я могу это сделать только в том случае, если: а) мне не мешают в этом другие; б) у меня есть велосипед. Но чтобы иметь возможность ездить по городу на велосипеде, мне нужно больше, чем внешняя свобода и велосипед. Я должен уметь ездить на велосипеде. Вот здесь-то и вступает в игру образование: очевидно, что образование, направленное на автономию, не может ограничиваться развитием способности к критическому мышлению, потому что оно принесет мало пользы человеку, если он рефлексивно выбирает действия, на которые он не способен из-за недостатка образования. Приобретение навыков открывает перед людьми новые возможности действовать, не ограничивая их определенным образом действий.

Это соображение можно применить и к философии, но здесь возникает еще одна сложность: приобщение учащихся к соответствующим практикам предполагает не только развитие навыков, но и связано с формированием определенных ценностей. Приобщение к практике философствования не может происходить в «нейтральном» отношении. Преподаватель философии может нейтрально излагать буддийскую концепцию «Я». Однако по отношению к самому философствованию он не может занимать отстраненную позицию, поскольку одной из его целей должно быть привитие учащимся ценности философского самопонимания. Это, в свою очередь, естественным образом связано с целью формирования ценностной структуры учащегося за

пределами учебного заведения и внушения ему определенного представления о благе.

Это не следует рассматривать как ограничение жизненных возможностей. Во-первых, невозможно познакомить молодых людей со всеми сферами ценностей. Например, родители, которые хотят познакомить своих детей со всеми религиями вместо того, чтобы познакомить их с какой-то определенной традицией, скорее всего, заблокируют путь своих детей к серьезной форме религиозной жизни. Во-вторых, дети, которых знакомят с определенными представлениями о благе, все равно имеют возможность выбирать и другие жизненные варианты. Всестороннее образование для автономии позволяет молодым людям преодолеть ограничения, накладываемые их семейным окружением и системой образования.

Заключение

Преподавание философии, как представляется, может легитимизироваться посредством ознакомления учащихся с практиками дискурсивного самопонимания и, таким образом, укрепления их способности к автономии. Если человек хочет участвовать в практиках коллективного самопонимания, он должен выработать собственные установки и научиться отстаивать их дискурсивно. Однако важно, чтобы установки были действительно «собственными». Философия может внести в этом отношении определенный вклад: она побуждает учащихся формулировать свои текущие взгляды, например, путем включения в контекст философской традиции, для лучшего их понимания и дальнейшего развития или пересмотра.

Что касается «экономического аргумента», стоит отметить, что индивидуально полезными могут быть не только те навыки, которые экономически целесообразны в узком смысле этого слова. Выбирая свою образовательную траекторию, многие учащиеся учитывают не только экономические критерии. Кроме того, занятия по философии обеспечивают своего рода «культурный капитал», который потенциально может иметь решающее значение в борьбе за социальные позиции, что, в свою очередь, может сглаживать образовательное неравенство.

Список литературы

- [1] *Брызгалина Е.В.* Проблемы интеграции естественно-научного и философского знания в современном образовании: социальные аспекты // *Философия и общество*. 2017. № 2 (83). С. 94–96. EDN: ZCPEKN
- [2] *Гусейнов А.А.* Образование, обучение, воспитание // *Ведомости прикладной этики*. 2005. № 26. С. 86–99. EDN: ROMNTT
- [3] *Соколова А.Ю.* Образование и обучение: квалификация и компетенция // *Управление образованием: теория и практика*. 2022. Т. 12. № 9 (55). С. 159–163. DOI: 10.25726/h4643-2942-1388-c EDN: IXJKMD
- [4] *Горьков И.А.* Критическое мышление и философское образование в условиях современного социума // *Преподаватель XXI век*. 2015. № 2–1. С. 41–47. EDN: UAXKKV

- [5] Рыскельдиева Л.Т. О философской текстологии, или Чему должна учить история философии // Вопросы философии. 2015. № 1. С. 106–114. EDN: TJRFWR
- [6] Константиновский Д.Л. В поисках источника образовательного неравенства // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, № 4 (36). С. 98–111. DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609 EDN: ZFDHLB
- [7] Бурдые П. Формы капитала // Западная экономическая социология: хрестоматия современной классики / пер. с англ. М.С. Добряковой, под ред. В.В. Радаева. М. : РОССПЭН, 2004. С. 519–536.
- [8] Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н.О. Лосского. М. : Академический проект, 2020.
- [9] Stojanov K. Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R. S. Peters and Axel Honneth // Journal of Philosophy of Education. 2009. Vol. 43, no. s1. P. 161–172. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2010.00765.x
- [10] Peters R. Ethics and Education. London : George Allen & Unwin Ltd., 1966.
- [11] Rawls J. Political Liberalism. New York : Columbia University Press, 1993.
- [12] Galston W. Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
- [13] Nussbaum M. Perfectionist Liberalism and Political Liberalism // Philosophy and Public Affairs. 2011. Vol. 39, no. 1. P. 3–45. DOI: 10.1111/j.1088-4963.2011.01200.x
- [14] Nussbaum M. Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education // Journal of Social Philosophy. 2006. Vol. 37, no. 2. P. 301–313. DOI: 10.1111/j.1467-9833.2006.00335.x
- [15] Степанянц М.Т. Противостоять маргинализации философского образования // Вопросы философии. 2017. № 7. С. 136–140. EDN: YZAYJR
- [16] Nussbaum M. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge : Harvard University Press, 1997.
- [17] Аристотель. Сочинения : в 4 томах. Т. 4 / пер. с древнегреч., общ. ред. А.И. Доватура. М. : Мысль, 1983.
- [18] Рахманкулова Н.Ф. О праве на счастье. Идеи Аристотеля для общества знания // Философия и общество. 2018. № 1 (86). С. 58–76. DOI: 10.30884/jfio/2018.01.04 EDN: VYVSTR
- [19] Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет, под науч. ред. А. Смирнова. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014.

References

- [1] Bryzgalina EV. Problems of integration of natural scientific and philosophical knowledge in modern education: social aspects. *Philosophy and Society*. 2017;(2):94–96. (In Russian). EDN: ZCPEKN
- [2] Guseinov AA. Education, training, upbringing. *Semestrial Papers of Applied Ethics*. 2005;(26):86–99. (In Russian). EDN: ROMNTT
- [3] Sokolova AYU. Education and training: qualification and competence. *Education Management Review*. 2022;12(9):159–163. (In Russian). DOI: 10.25726/h4643-2942-1388-c EDN: IXJKMD
- [4] Gor'kov IA. Critical Thinking and Philosophical Education in Contemporary Society. *Prepodavatel XXI vek*. 2015;(2–1):41–47. (In Russian). EDN: UAXKKV
- [5] Ryskeldieva LT. On Philosophical Textology or What Exactly the History of Philosophy Should be Teaching. *Voprosy Filosofii*. 2015;(1):106–114. (In Russian). EDN: TJRFWR

- [6] Konstantinovskiy DL. Searching of the Source of Educational Inequality. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*. 2021;9(4):98–111. (In Russian). DOI: 10.19181/snsp.2021.9.4.8609 EDN: ZFDHLB
- [7] Bourdieu P. The Forms of Capital. In: Radaev VV, editor. *Western Economic Sociology: A Reader of Modern Classics*. Dobryakova MS, transl. Moscow: ROSSPEN publ.; 2004. P. 519–536. (In Russian).
- [8] Kant I. *Critique of Pure Reason*. Losskii NO, transl. Moscow: Akademicheskii proekt publ.; 2020. (In Russian).
- [9] Stojanov K. Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R. S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education*. 2009;43(s1):161–172. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2010.00765.x
- [10] Peters R. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.; 1966.
- [11] Rawls J. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press; 1993.
- [12] Galston W. *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.
- [13] Nussbaum M. Perfectionist Liberalism and Political Liberalism. *Philosophy and Public Affairs*. 2011;39(1):3–45. DOI: 10.1111/j.1088-4963.2011.01200.x
- [14] Nussbaum M. Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education. *Journal of Social Philosophy*. 2006;37(2):301–313. DOI: 10.1111/j.1467-9833.2006.00335.x
- [15] Stepanyants MT. Opposing Marginalization of Philosophic Education. *Voprosy Filosofii*. 2017;(7):136–140. (In Russian). EDN: YZAYJR
- [16] Nussbaum M. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press; 1997.
- [17] Aristotle. *Selected Works in 4 volumes*. Vol. 4. Dovatur AI, transl., editor. Moscow: Mysl' publ.; 1983. (In Russian).
- [18] Rakhmankulova NF. On the Right to Happiness: Aristotle's Ideas for a Knowledge Society. *Philosophy and Society*. 2018;(1):58–76. (In Russian). DOI: 10.30884/jfio/2018.01.04 EDN: VYVSTR
- [19] Nussbaum M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Bendet M, transl. Smirnov A, editor. Moscow: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki publ.; 2014. (In Russian).

Сведения об авторе:

Шляпников Виктор Валерьевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и социальных наук, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Российская Федерация, 196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149. ORCID: 0000-0002-6502-5810. SPIN-код: 4210-5441. E-mail: shlyapnikovv@mail.ru

About the author:

Shlyapnikov Viktor V. – PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, 149 Moskovsky Ave., Saint Petersburg, 196105, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-6502-5810. SPIN-code: 4210-5441. E-mail: shlyapnikovv@mail.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1172-1190>

EDN: JBIKFY

Научная статья / Research Article

Казахстанский опыт философского образования: академический проект в глобальном контексте

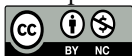
Т.Ю. Лифанова , А.Г. Карабаева , А.В. Веревкин  

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

 philosophy-sociology@mail.ru

Аннотация. Настоящее исследование посвящено осмыслению философского образования в Казахстане как академического проекта, формирующегося в русле мировых трансформаций в сфере науки и образования и интегрированного в глобальные культурные и интеллектуальные контексты. Актуальность работы определяется необходимостью анализа того, каким образом национальная система философского образования реагирует на вызовы модернизации, интернационализации и цифровизации, сохраняя при этом свою роль в формировании критического мышления и культурной идентичности и воспроизводя традиции отечественной философской мысли. Цель исследования заключается в выявлении этапов трансформации философского образования в современном Казахстане, определении его институциональных особенностей и методологических оснований, а также в сопоставлении национального опыта с международной практикой философской подготовки. Методологическую основу составляют историко-философский анализ и компаративистский подход, которые обеспечивают интеграцию локальных данных с глобальными трендами развития академических программ. Проведенное исследование демонстрирует, что казахстанское философское образование претерпело структурный сдвиг – от формальной реализации отдельных реформ к современной модели, ориентированной на академическую автономию, компетентностный подход и междисциплинарность. В работе приведены примеры динамики изменения форм и содержания философского образования в крупнейшем национальном вузе – Казахском национальном университете им. аль-Фараби, который стал основной площадкой внедрения и апробации национальных реформ, экспериментальных образовательных программ, государственных стандартов и новых академических форматов. Авторы отмечают, что уникальность казахстанского опыта заключается в сочетании универсальных академических стандартов с сохранением национальных философских традиций, включая развитие фарабиеведения, казахской и тюркской духовной культуры и др. В отличие от аналогичных исследований, работа трактует философское образование не только как элемент учебных планов, но и как особый академический проект, обеспечивающий формирование интеллектуальной автономии, критического мышления и гражданской зрелости в условиях глобального образовательного пространства. Такой подход

© Лифанова Т.Ю., Карабаева А.Г., Веревкин А.В., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

позволяет рассматривать философское образование в Казахстане как значимый фактор не только академического, но и культурного развития современного общества.

Ключевые слова: высшее образование, критическое мышление, академическая автономия, междисциплинарность, компетентностный подход, культурная идентичность, глобализация, национальная философская традиция

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Все авторы внесли равный вклад в концепцию, подготовку и написание текста.

История статьи:

Статья поступила 01.08.2025

Статья принята к публикации 15.10.2025

Для цитирования: *Лифанова Т.Ю., Карабаева А.Г., Веревкин А.В.* Казахстанский опыт философского образования: академический проект в глобальном контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1172–1190. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1172-1190>

The Kazakhstani Experience of Philosophy Education: An Academic Project in the Global Context

Tatiana Yu. Lifanova , Aliya G. Karabayeva , Alexey V. Verevkin  

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

 philosophy-sociology@mail.ru

Abstract. This study is devoted to the conceptualization of philosophical education in Kazakhstan as an academic project shaped by global transformations in science and education and integrated into broader cultural and intellectual contexts. The relevance of the research is determined by the need to analyze how the national system of philosophical education responds to the challenges of modernization, internationalization, and digitalization, while at the same time maintaining its role in fostering critical thinking, cultural identity, and preserving the traditions of domestic philosophical thought. The aim of the study is to identify the stages of transformation of philosophical education in contemporary Kazakhstan, to determine its institutional characteristics and methodological foundations, as well as to compare the national experience with international practices of philosophical training. The methodological framework is based on historical-philosophical analysis and a comparative approach, which enable the integration of local data with global trends in the development of academic programs. The study demonstrates that philosophical education in Kazakhstan has undergone a structural shift – from the formal implementation of isolated reforms to a modern model oriented toward academic autonomy, a competence-based approach, and interdisciplinarity. The paper provides examples of the dynamics of changes in the forms and content of philosophical education at the country’s leading national university – Al-Farabi Kazakh National University, which has become the primary platform for the introduction and testing of national reforms, experimental educational programs, state standards, and new academic formats. The authors emphasize that the uniqueness of the Kazakhstani experience lies in the combination of universal academic standards with the preservation of national philosophical traditions, including the development of Farabi studies, as well as Kazakh and Turkic spiritual culture. Unlike similar research, this

study interprets philosophical education not merely as a component of curricula, but as a distinct academic project that ensures the formation of intellectual autonomy, critical thinking, and civic maturity within the context of the global educational space. This approach allows philosophical education in Kazakhstan to be considered as a significant factor in both academic and cultural development of modern society.

Keywords: higher education, critical thinking, academic autonomy, interdisciplinarity, competence-based learning, cultural identity, globalization, national philosophical tradition

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. All the authors contributed equally to the conception, preparation and writing of the manuscript.

Article history:

The article was submitted on 01.08.2025

The article was accepted on 15.10.2025

For citation: Lifanova TYu, Karabayeva AG, Verevkin AV. The Kazakhstani Experience of Philosophy Education: An Academic Project in the Global Context. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1172–1190. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1172-1190>

Введение

Философское образование в Казахстане на протяжении последних десятилетий формируется как особый академический проект, сопряженный с глобальными образовательными трансформациями и одновременно укорененный в национальной традиции. Его эволюция отражает не только институциональные реформы системы высшего образования, но и более широкий культурно-исторический процесс, связанный с переосмыслением интеллектуальной идентичности, модернизацией общественных институтов и утверждением новых ценностных ориентиров. В этом смысле философское образование выступает не просто совокупностью учебных курсов, а особой формой эпистемологической практики [1], обеспечивающей трансляцию и воспроизводство культурных кодов, способов мышления и стратегий критической рефлексии.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью философского анализа национального опыта подготовки философов в условиях глобализации, интернационализации образовательных процессов и цифровой трансформации. Именно философия играет роль медиатора между универсальными академическими стандартами и национально-культурной спецификой, способствуя не только профессиональной подготовке, но и сохранению интеллектуальной преемственности. Особым значением в этом контексте обладает развитие таких направлений, как фарабиеведение, исследования казахской и тюркской духовной культуры, которые органично соединяются с современными методологическими подходами и компетентностной парадигмой. Анализируемый в статье, опыт Казахского национального университета им. аль-Фараби (Farabi University) интересен тем, что здесь исторически сложившиеся традиции преподавания философии соединяются с современными

реформами и новыми программами, демонстрируя влияние культурных и социально-политических процессов последних десятилетий. Университет первым в Казахстане и Центральной Азии реализовал полный цикл философской подготовки, начиная с открытия бакалавриата (1992), затем магистратуры (1998) и, наконец, докторантуры PhD (2010), что стало важными вехами не только для страны, но и для региона в целом. Эти преобразования сопровождались изменением образовательной парадигмы от моделей советского периода до формирования академической автономии, междисциплинарности и критического мышления. Весь этот процесс, в свою очередь, сопровождался кризисами, возвратами и движением вперед по итогам осмысления результатов ошибочных, неэффективных решений. Достигнутые на нынешнем этапе результаты позволяют обратиться к выявлению наиболее острых проблемных точек и выработке скорректированных методологических ориентиров.

Цель исследования заключается в философско-историческом и сравнительно-институциональном анализе развития философского образования в Казахстане, выявлении его методологических оснований, институциональной специфики и социокультурных функций. Методологическая база опирается на историко-философский и компаративистский анализ, а также на концепцию философии образования как формы «культурного воспроизводства и критики» / «cultural reproduction and critique» [2], позволяющую интегрировать национальный опыт в глобальный контекст. Так, философское образование одновременно выступает и механизмом культурного воспроизводства, обеспечивая передачу традиций и ценностей, и пространством культурной критики, где осуществляется рефлексия и трансформация этих традиций в соответствии с вызовами современности.

Особенностью данного исследования является то, что оно основано на внутренней академической рефлексии: образовательные программы и институциональные преобразования рассматриваются с позиции их непосредственного проектирования и практической реализации. Такой ракурс позволяет не только реконструировать историю философского образования, но и критически осмыслить ключевые ошибки и вызовы, обозначить перспективные направления развития и показать роль философии как стратегического ресурса современного общества и культуры.

Трансформации философского образования в современном Казахстане: основные этапы и институциональные контуры

Историческая контекстуализация философского образования на базе Казахского государственного университета им. С.М. Кирова начинается с кафедры психологии и логики (1947 г.), и создания философского и экономического факультетов в 1949 г. Фактически, первые «философские» выпускники – профессиональные философы казахстанской школы – появились в 1954–1955 гг. На современном этапе трансформация образовательных программ по философии в КазНУ им. аль-Фараби на протяжении 1992–2025 гг.

репрезентируется как процесс, который можно разделить на ряд ключевых этапов, каждый из которых фиксирует определенный смысловой и институциональный сдвиг.

1992–2004 гг. – Переходный этап: от советской модели к формированию национальной образовательной системы. Начало реформ в философском образовании предстает как пограничный этап, где деконструкция марксистско-ленинской парадигмы открывает возможность поиска новых оснований академической философии, а институциональные новации – введение академических степеней, балльно-рейтинговой системы оценки знаний, кредитной технологии – образуют многослойное поле неопределенности, в котором существуют старые и новые форматы (бакалавриат и специалитет, магистратура, и классическая аспирантура, и докторантура), превращая саму систему в своеобразный палимпсест, где традиция и инновация наслаиваются друг на друга.

В 1992 г. стартовала реализация первых бакалаврских программ по философии. Характерной особенностью этого периода выступало недостаточное осознание системности философского образования как целостного процесса, ориентированного не только на трансляцию знаний, но и на формирование профессиональной идентичности выпускника, способного занять определенное место в академическом и социально-профессиональном пространстве. Первая образовательная программа (ОП) для бакалавров-философов в 1992–1996 гг. имела характер своеобразного четырехлетнего «интенсива», который, при сохранении основных структурных и содержательных элементов советской модели, уже демонстрировал существенные трансформации.

Так, в новых учебных планах были устранены курсы, непосредственно отражавшие идеологическую заданность предшествующего этапа («Исторический и диалектический материализм», «История и теория атеизма» и др.), однако концептуально значимыми оставались дисциплины, продолжавшие традицию философской систематизации и методологии: «Диалектика и теория познания», «История диалектики», «Диалектическая логика», «Политическая история», «Политэкономия» и др. Позднее этот блок курсов подвергся пересмотру как в объеме часов, так и в содержательном наполнении, что отражало процесс философской переориентации, но не означало полного отказа от их наследия. Напротив, в современных программах закономерно присутствует, например, курс «Марксизм и современность», цель которого – показать роль марксистской философии в глобальном философском, политическом и идеологическом дискурсе.

В 1998 г. в Казахском национальном университете им. аль-Фараби состоялся первый в системе высшего образования Казахстана выпуск «Магистров философии», что обозначило важный этап институционализации философского образования в стране. Соответственно, сама программа была открыта в 1996 г., и именно первый выпуск бакалавров стал ядром контингента первых

магистрантов. Несмотря на сохранявшуюся дискуссионность и неясность отдельных аспектов, ключевым лейтмотивом магистерской программы стала ее академическая специализация, сопряженная с исследовательской и методологической направленностью. Это проявлялось в ориентации на индивидуализацию образовательных траекторий, расширении возможностей выбора дисциплин и включении значительного по объему блока курсов методологического, педагогического и даже психологического характера. Показательно, что в учебные планы были интегрированы такие спецкурсы, как «Когнитивная психология», «Метафилософия», «Новые технологии обучения», «Компьютеризация научных исследований» и др. Их появление отражало стремление соединить философскую подготовку с современными междисциплинарными подходами и эпистемологической рефлексией, а также ввести в образовательный процесс метафилософское измерение – рефлексии самой философии, ее методов и пределов.

Однако, связность образовательных уровней оставалась хрупкой, поскольку рынок труда не признавал выпускников бакалавриата в качестве полноценных специалистов, что превращало систему в пространство асимметрий и порождало парадокс двойной легитимности – формальной новизны и фактической приверженности прежним статусам. Поэтому с самого начала введения программ остро встал вопрос о целесообразности подготовки бакалавров-философов, одной из предполагаемых сфер профессиональной деятельности, которых должна была стать именно высшая школа. Сама бакалаврская программа того времени, обеспечивая достаточную академическую подготовку для реализации преподавательской функции, этой возможности формально не предоставляла. Эти обстоятельства обусловили временный отказ от двухуровневой модели (бакалавриат – магистратура) в конце XX в. При этом магистерские программы все же недолго существовали (1996–1999 гг.), но в силу ограниченного практического спроса были на время «деактивированы».

При этом следует подчеркнуть, что именно в этот период кафедра философии, выступая в роли ведущего центра философских исследований Казахстана, являлась разработчиком Государственных общеобязательных стандартов образования (ГОСО) по специальности «Философия», задававших структуру программ, их содержательные блоки и обязательный компонент дисциплин, оставляя региональным вузам лишь узкое пространство для вариативности через элективные курсы. В то же время сам факт того, что подготовка философов осуществляется и сегодня лишь в 4–5 вузах страны, а тогда в трех (сначала – КазНУ им. аль-Фараби и Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букедова, позднее к ним присоединился Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева), позволяет рассматривать историю философского образования в Farabi University как своего рода концентрированное выражение истории казахстанской философской школы в ее академическом измерении.

2005–2010 гг. – *Реинтеграция академических степеней и развитие магистерской подготовки*. В первые годы XXI в. в казахстанской системе образования вновь появляются государственные гранты на подготовку бакалавров по специальности «Философия». Однако на практике этот процесс носил во многом механистический характер, в рамках которого студенты, обучавшиеся по грантам на 4- и 5-летних программах, в течение семи семестров проходили единый учебный цикл, после чего разделялись – одни получали диплом бакалавра уже через полгода, другие же продолжали обучение и лишь через полтора года становились обладателями диплома специалиста. При этом как сами студенты, так и выпускающие кафедры далеко не всегда обладали ясным пониманием внутренней логики такой системы, что проявлялось в своеобразной «образовательной неопределенности»: поступая в университет, студенты зачастую не до конца понимали, какой грант им предоставлен и какой диплом они получают в итоге.

Важно отметить, что многие гуманитарные специальности в этот период осуществили выпуск как специалистов, так и бакалавров, однако стратегический приоритет постепенно закреплялся за бакалаврскими программами. Появление бакалавров-философов на рынке образовательных услуг обусловило оживление магистерской подготовки. После закрытия программ в 1999 г. они вновь были открыты в 2006 г. Причем магистратура стала доступной и востребованной чаще для «нефилософов» – бакалавров смежных гуманитарных и социальных направлений. Число выпускников специальности «Философия», поступавших в магистратуру в этот период, оставалось относительно небольшим, однако кафедра философии получила существенный внешний импульс к развитию программы, за счет необходимости адаптации к разному уровню подготовки магистрантов, тщательного анализа пререквизитов и уточнения условий поступления.

Следует упомянуть, что с этого времени в Казахстане начинают формироваться первые докторские программы (PhD), однако в области философии до последнего момента сохранялись классические механизмы подготовки научных кадров, ориентированные на получение ученых степеней кандидата и доктора философских наук. В 2010 г. КазНУ им. аль-Фараби открыл программы подготовки PhD по философии. Первый набор из одного студента на программу докторантуры состоялся в этом же 2010 г., но, что важно отметить, к этому периоду защиты докторских и кандидатских диссертаций уже были завершены законодательно во всех казахстанских вузах, и философское сообщество оказалось перед необходимостью окончательной интеграции в новую модель подготовки научных кадров.

К числу значимых структурных преобразований относится также поэтапное внедрение в 2004–2005 гг. кредитной технологии обучения, которая по результатам апробации получила наименование «казахстанских кредитов». Последние лишь формально соотносились с общеевропейской системой ECTS, но по своей сути ей не соответствовали, что в дальнейшем породило

параллельное использование двух систем в официальных документах. И в 2018 г. завершился процесс окончательной трансформации казахстанской кредитной системы в формат ECTS.

2010–2018 гг. – Модернизация и институционализация новых моделей казахстанского философского образования. За прошедшие годы философское образование изменилось не только в своей структуре и содержании, но и в постановке целей и задач, определяющих образовательный процесс. В данном отношении университет обладал определенными институциональными предпочтениями, поскольку с 2010 г. ему была предоставлена академическая автономия и право на разработку и реализацию самостоятельных учебных программ, первоначально имевших статус «экспериментальных образовательных программ». Именно в этот период обозначилось определенное размежевание ОП КазНУ им. аль-Фараби и других казахстанских вузов. Университет начал работать по принципиально новым учебным планам, тогда как остальные вузы продолжали ориентироваться на Государственный общеобязательный стандарт по специальности «Философия», также разработанный КазНУ несколькими годами ранее.

Одной из ключевых особенностей обновленных программ бакалавриата стало внедрение не просто нескольких элективных дисциплин, а целостного механизма выбора «индивидуальной образовательной траектории», который, по своей сути, был ближе к специализации. Речь шла не о точечном выборе отдельных курсов, а о формировании целого блока – «Модуля индивидуальных образовательных траекторий», включавшего более десяти дисциплин и составлявшего 35 казахстанских кредитов. Так, образовательная программа по философии предусматривала выбор из трех подобных мегамодулей: «История философии», «Социальная философия», «Философия и методология социального познания».

Постепенно продолжает активизироваться магистерская подготовка, растет количество выделяемых грантов и, соответственно, контингент магистрантов, чему дополнительно способствуют внешние, социальные факторы, связанные с обновлением требований к преподавателям высшей школы, для которых наличие академической или ученой степени (магистра, доктора или кандидата наук) становилось необходимым условием профессиональной деятельности. Таким образом, в этот период в практике казахстанского образования на уровне магистратуры появляется особая категория так называемых «взрослых студентов» (*mature student/mature-age student*) [3], к которым относят обучающихся, возвращающихся к академическому процессу или начинающих его значительно позже типичного возраста. Данный термин в международной литературе включает не только возрастной критерий, но и широкий спектр социальных характеристик: совмещение обучения с трудовой деятельностью, наличие семейных обязанностей, вынужденные задержки в образовательной траектории, частичное (*part-time*) обучение и др. [4; 5]. Анализируя казахстанский кейс магистрантов такого типа, можно выделить

специфическую особенность: ситуация, при которой новые институциональные требования к преподавателям вузов предполагали наличие как минимум степени магистра, поставила выпускников специалитета, не обладающих ученой степенью, в положение уязвимости на рынке труда. Даже при значительном педагогическом или профессиональном стаже они оказывались на грани утраты права на продолжение академической карьеры, что, в свою очередь, сделало магистратуру не только привлекательным, но зачастую жизненно необходимым образовательным уровнем.

Содержание образовательных программ по философии также продолжает обновляться – в учебные планы вводятся дисциплины, направленные на развитие критического мышления, социальной эпистемологии, теории аргументации, философии науки и т.д. В то же время эти изменения нередко носили двойственный характер, поскольку одни новации оказывались концептуально глубокими и продуманными, другие же носили более формальный, поверхностный оттенок. Интересным примером стал опыт внедрения в обязательный компонент экспериментальных образовательных программ дисциплины «Философия научного познания», заменившей общий курс «Философии» для всех специальностей. Основная направленность нового курса акцентировала методологическую и научно-мировоззренческую значимость философии в условиях развития современного образования, усиления технократических тенденций и необходимости формирования методологической культуры выпускников. Курс получился теоретически насыщенным, интересным и преподавался более пяти лет, постепенно трансформируясь и обновляясь в соответствии со спецификой подготовки студентов различных факультетов, что позволило по-новому осветить философские вопросы в контексте различных наук. Однако уже на следующем этапе в университетский образовательный процесс возвращается традиционный курс философии – с его акцентом на человека, его бытие, смыслы и ценности жизни, оказавшийся более востребованным молодым поколением, чем наукоцентристская версия университетской философии. При этом осмысление философии как методологии научного познания не исчезло, а получило развитие, прежде всего, на уровне магистратуры, в рамках таких дисциплин как «История и философия науки», «Организация и планирование научных исследований» и других специализированных курсов.

Анализируя происходящие процессы, необходимо подчеркнуть значимость такого аспекта, как внешняя оценка образовательных программ. Национальная и институциональная аккредитация традиционно сопровождала деятельность не только высшей школы, но и всей системы казахстанского образования. Однако в рассматриваемый период ключевым фактором становится именно международная аккредитация, а также активное участие университетов и отдельных предметных направлений подготовки в мировых и национальных рейтингах. Проведение международной аккредитации образовательных программ всех уровней подготовки в 2010–2015 гг. стало важным

фактором, определившим вектор их изменений. Этот процесс стимулировал трансформации, основанные как на бенчмаркинге предметных программ ведущих мировых университетов, так и на выполнении требований аккредитационных агентств. На следующем этапе аккредитация образовательных программ была институционализована как обязательное условие Министерства образования и науки РК, при котором лишь программы, обладающие международной аккредитацией, могли претендовать на зачисление студентов, обучающихся за счет государственных образовательных грантов, что окончательно сформировало ее статус как системного механизма обеспечения качества.

Ключевым в данном контексте является то, что международная аккредитация фактически выполняет функцию «универсализации» образовательного пространства, задавая единый язык критериев и показателей качества, через который национальные системы образования включаются в глобальное академическое сообщество. Для казахстанской философской школы это означало не только необходимость соответствовать международным стандартам, но и возможность заявить о собственных традициях, исследовательских приоритетах и педагогических практиках в контексте глобального диалога философских культур.

Как отмечают авторы сравнительного исследования современных особенностей процессов аккредитации как элемента национальных систем образования, «мотивация вузов к прохождению двойной аккредитации связана с целым комплексом факторов: стремлением укрепить репутацию, расширить интернационализацию, обеспечить финансовую устойчивость, повысить качество образовательных услуг, соблюдать регулятивные требования, учитывать лучшие практики (бенчмаркинг), а также способствовать трудоустройству выпускников» [6. Р. 973]. Таким образом, международная аккредитация изменила саму логику признания образовательных программ, поскольку если ранее легитимность определялась преимущественно внутренними национальными критериями и традициями, то теперь она все в большей степени связана с внешними, глобальными рамками качества и универсальными индикаторами. В этом контексте казахстанское философское образование оказалось на пересечении двух измерений – сохранения национальной идентичности и академических традиций, с одной стороны, и интеграции в мировое образовательное пространство, с другой. Баланс этих измерений стал не только условием выживания и конкурентоспособности программ, но и новым способом их самоопределения в рамках философских традиций.

2018–2025 гг. – Автономизация, интернационализация, международные, национальные и отраслевые рамки квалификации. Современный этап развития философского образования в Казахстане отмечен переходом к модели, предполагающей более высокий уровень автономии университетов в проектировании и реализации образовательных программ. Вводится единый реестр

образовательных программ¹, усиливается экспертиза каждой программы со стороны Министерства науки и высшего образования РК, однако сами вузы получают право самостоятельно формировать перечень как обязательных, так и элективных базовых и профилирующих дисциплин.

Анализируя казахстанское философское образование, можно пояснить, что большинство студентов-философов обучается за счет государственных образовательных грантов. На этапе конкурсного отбора абитуриенты подают документы на группу образовательных программ «Философия и этика» (ГОП), а в случае успешного прохождения конкурса получают возможность выбрать конкретную образовательную программу (ОП) и вуз, в котором будут обучаться. Данное положение распространяется на все уровни подготовки. Так, например, докторанты, поступившие на ГОП «Философия и этика» в Farabi University, выбирают между двумя образовательными программами: «Философия» и «Политическая философия».

Анализ группы образовательных программ по направлению подготовки «Философия и этика», показал, что в силу специфики философской подготовки данные программы, по-прежнему, реализуются в незначительном числе вузов, среди которых три национальных университета и несколько крупных региональных вузов: На уровне бакалавриата имеются также три междисциплинарные программы – «Философия-Религиоведение» (Международный казахско-турецкий университет им. Ходжа Ахмеда Яссауи, включена в реестр 2023 г.), «Религия и философия» (Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, включена в реестр 2023 г.), «Религиоведение-философия» (Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, включена в реестр 2020 г.). Содержание образовательных программ по философии утратило унифицированный характер, однако сохраняет сходные черты, обусловленные логикой философской подготовки и целями программ. Во всех программах присутствует значительный сегмент, включающий исследования в области казахской и тюркской философии, сохраняется фундаментальное ядро классической философской подготовки – этика, эстетика, логика, риторика и ряд других курсов, а также предметы, посвященные философскому осмыслению культуры и общества. Проведенный сравнительный анализ показывает,

¹ Единая платформа высшего образования (EPVO) – это цифровая база данных высшего образования, представляющая собой информативный ресурс, основными пользователями которого выступают вузы. Вместе с тем платформа содержит и открытые сведения о работе системы высшей школы Казахстана. На ней представлены: перечень организаций высшего и послевузовского образования с ключевой информацией об их деятельности; статистические данные по образовательным организациям, обучающимся, выпускникам и профессорско-преподавательскому составу; сервис подтверждения документов о полученном высшем и послевузовском образовании; перечень образовательных программ, включенных в Реестр образовательных программ; реестр признанных аккредитационных органов (как национальных, так и зарубежных), а также реестры аккредитованных организаций образования, и аккредитованных образовательных программ, и др. Режим доступа: <https://epvo.kz/> (дата обращения: 10.07.2025).

что наиболее существенные различия между программами проявляются в компоненте, который отражает исследовательские приоритеты и академическую направленность конкретных кафедр. Показательно, что в образовательной программе «Философия-религиоведение» МКТУ им. Х.А. Яссауи акцент сделан на религиоведческом компоненте, что выражается во включении курсов «Психология религии», «Социология религии», не характерных для программ других университетов. Наряду с этим, специфику образовательных траекторий КазНУ им. аль-Фараби и МКТУ им. Х.А. Яссауи формирует, например, наличие языковых модулей (латинский, арабский, турецкий языки). Так, курс «Латинский язык: основы философской терминологии» был введен в Farabi University в 2017 г., а с 2022 г. – элективные курсы арабского и турецкого языков. Это расширяет возможности студентов обращаться к оригинальным текстам, прежде всего, в области восточной философии.

Ожидаемые результаты соотносятся с международными стандартами, и выпускник должен демонстрировать знания в логике, этике, онтологии, гносеологии и обладать навыками критического мышления. При этом особое внимание уделяется философским проблемам, связанным с социокультурной и религиозной реальностью Казахстана, – философской антропологии, национальной традиции, культурной идентичности. Такой подход во многом соотносится с тенденцией, выявленной в сравнительном исследовании Казахстана и Китая, где подчеркивается акцент на национальной идентичности в процессе позиционирования в международном образовательном пространстве [7].

Таким образом, разнообразие образовательных программ, усиливающееся в последние годы, делает особенно актуальным обращение к критериям философской подготовки и к разработке целостной модели выпускника, которая обеспечивает единство содержания при сохранении институциональной и исследовательской специфики. Современные образовательные программы по философии все более ориентируются на практическую применимость, при их разработке учитываются профессиональные стандарты, материалы «Атласа новых профессий», результаты опросов работодателей, а также проводится сопоставление с программами ведущих зарубежных университетов. Этот процесс усиливает и интернационализацию, проявляющуюся в реализации совместных программ и программ двойного диплома, включении обязательных исследовательских стажировок магистрантов и докторантов (фиксированных в учебных планах и учитываемых в кредитах), а также в развитии устойчивых каналов международной академической мобильности. Одной из наиболее востребованных программ, является двухдипломная магистерская программа по философии, реализуемая совместно КазНУ им. аль-Фараби и Российским университетом дружбы народов им. Патриса Лумумбы с 2018 г. Это единственная в настоящее время в Казахстане действующая программа двойного диплома по философии.

И, наконец, центральным остается вопрос о статусе философии как профессии, которая формально не закреплена в номенклатуре должностей, однако ведет к подготовке педагога, исследователя, аналитика и культурного посредника и т.д. Парадокс философского знания заключается в том, что отсутствие узко прикладных задач в рамках образовательных программ превращается в источник их универсальности и междисциплинарной востребованности. Современный философ выступает не столько «узким специалистом», сколько носителем особого типа мышления, позволяющего выявлять закономерности, критически осмыслять социальные процессы и принимать решения в условиях неопределенности. В этих условиях формируется современная модель выпускника специальности «Философия», которая предполагает не только владение классическими дисциплинами (логика, этика, онтология, гносеология), но и развитие критического мышления, способности к междисциплинарному анализу, стратегическому видению и культурной идентичности. Такая модель ориентируется не только на компетентностный и профессионально-стандартный подходы, но и на коммуникативную парадигму философского образования, понимаемую как творческое самосозидание личности, развитие культурной креативности и информационной компетентности. Усиление компетентностного подхода способствует систематизации требований к подготовке и формированию целостных моделей выпускника-философа на всех ступенях высшего образования – от бакалавриата до PhD. Хотя востребованность философии, к сожалению, иногда ставится под сомнение, именно компетентностная модель выпускника демонстрирует, что критическое мышление, рефлексия и мировоззренческая культура формируются, в наибольшей степени в ходе философской подготовки.

Эта, очевидная для профессиональных философов мысль, подтверждается и современными исследованиями. Так, в статье «Integration of Philosophy in the Modern National Education Curriculum» (2025), посвященной опыту Индонезии, анализируются эмпирические данные, демонстрирующие значение интеграции философии в национальную образовательную программу с акцентом на ее вклад в формирование целостной образовательной модели. Результаты показывают, что философия играет ключевую роль не только в развитии когнитивных компетенций, но и в формировании моральных и этических норм учащихся. Авторы приходят к выводу, что интеграция философии в образовательный процесс играет ключевую роль в преодолении ценностной фрагментации и устранении несоответствия между декларируемыми целями образования и социальными практиками. Соответственно, программы должны проектироваться с учетом критического и ценностного подхода, предполагающего ориентацию не только на удовлетворение потребностей рынка труда, но и на воспитание социально-ответственных и этически-ориентированных личностей, способных к рефлексии и принятию осознанных решений [8].

При проектировании модели выпускника специальности «Философия» центральным становится вопрос о том, какими компетенциями должен

обладать современным философ и какую роль он выполняет в казахстанском обществе. Решение этой задачи видится в сочетании фундаментальной подготовки, мировоззренческой и методологической ориентации с национальной традицией и глобальным контекстом.

Методологические стратегии и концептуальные основы модернизации образовательной программы «Философия»

Таким образом, содержание и структура образовательной программы «Философия» демонстрируют не только разнообразие курсов и направлений, но и необходимость устойчивой методологической базы, которая обеспечивает ее обновление и соответствие современным требованиям. Именно поэтому следующим шагом анализа становится обращение к методологическим стратегиям и концептуальным основаниям модернизации программ. Главной целью и особенностью развития образовательной программы «Философия» является системное принятие и использование опыта и традиции современной мировой философии в самом широком плане и практическом смысле, а также реализация прикладных задач, в том числе отражающих приоритеты национальных проектов Республики Казахстан и вопросов реформирования системы образования в период модернизации базовых социальных систем и институтов. Данное условие и системное основоположение находит отражение в гибком контенте базовых курсов и дисциплин, в регулярной «оценке» и «самооценке» критериев и компетенций участников образовательного процесса (а также, реализации соответствующего «подхода»), в успешном прохождении процедур международной и национальной аккредитации образовательных программ, в эффективной научной и образовательной коллаборации с международными партнерами и коллегами.

Отталкиваясь от идеи, что образовательная концепция должна стремиться одновременно служить как минимум трем целям: (1) быть полезной для обучающихся; (2) быть ценной для общества в целом; и (3) быть способной предоставлять педагогам практические ориентиры – можно оценить ее концептуальную состоятельность. Концепция, отвечающая этим критериям, уже учитывает социальный контекст и целевые установки образования. Эта нормативная работа сама по себе является философской задачей первостепенной значимости [9. Р. 512]. Таким образом, анализируя казахстанское философское образование, можно говорить, что за последнее десятилетие в Farabi University сформировалась устойчивая образовательная концепция, основанная на критериальной модели выпускника, международных подходах и поисках профессиональной и национальной идентичности.

Образовательная программа «Философия» всех уровней (Академический проект «Философия») не является «закрытым» или «самоизолированным», архаичным, то есть сугубо традиционным учебным элементом или явлением. В условиях современной трансформации казахстанского общества особую значимость приобретают открытость и способность к саморазвитию

философской практики и методологии анализа, исследования и преподавания, что обусловлено актуальными гуманитарными, научными, культурными и духовными запросами. Например, на протяжении многих лет программа представляет собой теоретически гармоничный синтез «Восточной» и «Западной» философии, культуры, традиции, «метафизики», онтологии, методологии и т.д. За последнее время аналитические наработки в данных направлениях активно обогащали анализ и изложение актуальных проблем в «философии сознания», «философской компаративистики», «истории и философии науки» и во многих других курсах.

Использование приемов и примеров критического философствования, а также опора на достижения классической и современной философии традиционно определяли принципы формирования и обновления дисциплин в рамках образовательной программы «Философия», одновременно способствуя развитию новых направлений подготовки и обучения. Академические элементы образовательной программы характеризуются наличием фундаментальных теоретических черт, задач и направленности. В качестве примера можно привести формат «комплектования» курса «Эпистемология», где в рамках изложения «новой» (в самых разных нюансах и дефинициях) эпистемологии происходит представление и обоснование самых актуальных для «современной» эпистемологии вопросов и содержательных кластеров на примере изучения концепций и проблем в области социальной эпистемологии, разнородных вопросов в сфере социальной теории и методологии социального познания и многих других проблем и разделов. Компетентное использование теоретического контекста эпистемологии, задействование «методологического анализа» для эпистемологии, а также активное применение «практических формулировок» и, даже, прикладных проблем предлагают «пользователям» образовательной программы не только освоить и изучить комплексную трансформацию в эпистемологическом анализе и исследованиях, но понять самые глубокие и значимые изменения в самой философии, с точки зрения исследования когнитивной предметности, вопросов культуры, примеров описания социальности, анализа языка, актуальной «научности» и других срезом и аспектов преподавания современной философии.

К примеру, в образовательной программе «Философия» естественным развитием теоретического блока является курс «Философия языка», изучаемый в эпистемологическом, когнитивном, культурном, социальном и семиотическом измерениях, а также в рамках постструктуралистских и постмодернистских подходов; ему сопутствует курс «Философией сознания», охватывающий онтологический, эпистемологический, научный, физический и лингвистический горизонты анализа. Данные курсы получают свое развитие в рамках дисциплин магистерской и докторской программ: «Современная философия языка» и «Современная философия сознания». Важной вехой совершенствования образовательной программы «Философия» становится изменение и обновление стандартов, и основ преподавания «социальной

философии», других дисциплин данного цикла на уровне анализа изменений и преобразований в социальной сфере (в том числе в Республике Казахстан), описания систем, структур и связей в социальной реальности, рассмотрение человеческой деятельности в качестве социальности, а также оценки смены парадигм в данной дисциплинарной отрасли.

Образовательная программа «Философия», начиная с «базовых» («фундаментальных») дисциплин, открывает примеры и приемы преемственности, взаимопроникновения и взаимосвязи философского содержания, решая одновременно, академические задачи, направленные на «инновационные» примеры и задачи: новые предметы, «широкие» междисциплинарные подходы, использование новых актуальных «концепций» («подходов») во всех областях философского знания, и даже появление новых образовательных программ (образовательная программа «Политическая философия», успешно прошедшая международную аккредитацию в 2024 г.) и другие формы и виды работы.

Безусловно, казахстанская школа философии традиционно имела глубокие традиции и серьезные наработки в сфере «философской теории», истории философии, философии науки, философских исследований социальных и гуманитарных проблем и других областей философского знания. Для философской академической традиции в республике всегда было характерно и однозначно приемлемо использование междисциплинарного подхода и многостороннего анализа на уровне решения и обсуждения актуальных вопросов, к примеру, в области философии науки, философии конкретных наук и отраслей знаний, а также в философии психологии, в философских проблемах социальных наук, в методологии истории философии (фарабиеведение, тюркская философия, русская философия, евразийская философия и т.д.). Все эти дисциплины входят в обязательный компонент программы.

Таким образом, в рамках образовательной программы уникально и эффективно сочетаются и «пересекаются» дисциплины и разделы в области философии языка и философии сознания, философии постмодернизма и философской аксиологии, социальной философии и философской компаративистики, социальной эпистемологии и методологии социально-гуманитарного познания, глубокий дополнительный смысл, функции и «нагрузку» несут специальные курсы, посвященные философии прагматизма, феноменологии, медиафилософии, метаэтике, философии музыки и многие другие.

Академическая программа в целом обладает следующими особенностями и характеристиками:

- стремление сохранить, воспроизвести и дополнить «евразийскую компоненту» (в историко-философском, теоретическом, региональном, «актуальном» отношении), что дает возможность значительно обогатить процесс развития национальной философии и тенденции коммуникации, связи и взаимодействия с другими философскими школами и системами;

- успешная устремленность использовать практические и прикладные вопросы в области философского анализа проблем устойчивого развития, инноваций, инновационной деятельности, инновационных университетов, инновационного образования и инновационных институтов, а также проблем духовного развития и ценностного понимания социума и мира человека;
- формирование новых «программ», учебных комплексов с учетом задач развития гуманитарного знания, экспертных оценок и рекомендаций, в том числе на международном уровне; примером «прорывов» становится появление курса посвященного «цифровой гуманитаристике» и ряду других дисциплин;
- соединение требований новых академических стандартов, критериев, индикаторов, нормативов с актуальными концепциями, подходами, методами и компетенциями философии и философских дисциплин, а также ориентация на интересы и запросы развития самой современной философии и, особенно, национальной философии в Республике Казахстан:
- сохранение традиций общего философского наследия и достижений, связанных с развитием отечественной философии в XX столетии;
- расширение и развитие методологических подходов и интересов, в том числе в отношении заимствования, использования и «совмещения» методов других областей знаний и дисциплин, что содействует пониманию изменений в методологии социально-гуманитарных дисциплин и познавательной деятельности в данной области;
- приоритетное отношение к методу сравнения и развитие компаративистских подходов относительно востребованных и актуальных проблем в сфере изучения философии аль-Фараби, тюркской философии, казахской философии, а также актуальных социальных проблем и объектов философского анализа, и других вопросов;
- развитие междисциплинарного содержания и междисциплинарных подходов, в том числе с позиции появления и становления новых дисциплин и разделов образовательной программы;
- формирование ориентиров и треков преподавания философии на всех уровнях с ориентацией на основные стратегии развития исследовательского университета, совершенствование образовательных программ, задачи глубокого реформирования системы образования и социально-гуманитарной подготовки, и т.д.;
- реализация идейной, содержательной и тематической установки на совершенствование диалога философских культур и традиций.

Заключение

История философского образования в Казахстане, рассмотренная в диахронной перспективе, демонстрирует путь от институциональной неустойчивости и поисков новых форм к становлению целостного академического

проекта, соединяющего национальную традицию с глобальными образовательными стандартами. В этом процессе проявляется закономерная динамика от разрушения модели советского периода – к созданию автономной системы, ориентированной на критическое мышление, исследовательскую культуру и междисциплинарность.

Современная трансформация философского образования показала, что философия не может оставаться лишь «академической дисциплиной» в узком смысле. Она превратилась в медиатор между универсальными принципами науки и культурной идентичностью, между задачами профессиональной подготовки и ценностями духовного воспроизводства общества. Эта двойная функция – сохранение национальных философских традиций и включение в глобальный образовательный процесс – делает философское образование в Казахстане уникальным феноменом, чья значимость выходит далеко за пределы университетских аудиторий. Особое внимание заслуживает вопрос о профессиональной модели философа. Несмотря на отсутствие в номенклатуре профессий должности «философа», образовательная программа формирует уникальный тип выпускника – аналитика, исследователя, педагога, культурного посредника, носителя универсального стиля мышления. Такой выпускник способен ориентироваться в условиях информационной неопределенности, осмыслять глобальные кризисы и формулировать стратегии развития человеческого и социального капитала. Его компетенции – критическое мышление, рефлексия, междисциплинарность – становятся прикладными и востребованными в самых разных сферах: от образования и науки до бизнеса, политики и медиа.

Таким образом, философское образование в Казахстане следует понимать не только как подготовку специалистов, но как стратегический ресурс модернизации общества. Оно обеспечивает воспроизводство интеллектуальной преемственности, формирует культурную и гражданскую зрелость, развивает способность к критическому осмыслению и ценностной ориентации в мире, где границы знания и неопределенности постоянно смещаются.

References / Список литературы

- [1] Kelly GJ, Licon P. Epistemic Practices and Science Education. In: Matthews M, editor. *History, Philosophy and Science Teaching. Science: Philosophy, History and Education*. Springer; 2017. P. 139–165. DOI: 10.1007/978-3-319-62616-1_5
- [2] Peters M, Petar J. Philosophy of education in the age of digital reason. *Review of Contemporary Philosophy*. 2015;(14):162–181.
- [3] Zeide I, Kalvāne G. Mature-age Student’s Opportunities as a Matter of Social Inclusion in the Higher Education. In: Daniela L, editor. *Human, Technologies and Quality of Education, 2023. Proceedings of Scientific Papers*. Riga: University of Latvia; 2023. Available from: https://www.apgads.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQE-2023/HTQE-2023.pdf (accessed: 12.07.2025).
- [4] Goeman K, Deschacht N. The learning strategies of mature students: a study of social science students in Belgium. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2019;11(4):814–827. DOI: 10.1108/JARHE-04-2018-0063

- [5] Ronnie L. Academic capital and the world of work: experiences of mature students. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2016;8(2):256–276. DOI: 10.1108/JARHE-02-2015-0013
- [6] Prastiwi IB, Sudibjo N, Tan JD. Leading and managing international and national accreditations in higher education institutions: urgency, challenges and strategies. *International Journal of Educational Management*. 2025;39(4):973–988. DOI: 10.1108/IJEM-01-2025-0015
- [7] Mengling C, Shakirova D. Comparative Analysis of Educational Goals in Higher Education in Kazakhstan and China from the Perspective of Culture and Values. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2025;9(6):166–170. DOI: 10.26689/jcer.v9i6.10906
- [8] Aini K, Pamungkas CB, Fatahillah RA. Integration Of Philosophy in The Modern National Education Curriculum. *Journal of Multidiscipline and Collaboration Research*. 2025;2(1):10–19. DOI: 10.58740/jmcr.v2i1.505
- [9] Gatley J. Ameliorating educational concepts and the value of analytic philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*. 2023;55(4):508–518. DOI: 10.1080/00131857.2022.2117029 EDN: LVDHSY

Сведения об авторах:

Лифанова Татьяна Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Республика Казахстан, 050000, Алматы, пр. аль-Фараби, д. 71. ORCID: 0000-0003-2269-1255. SPIN-код: 7325-0528. E-mail: lifanova.tatiana@gmail.com

Карбаева Алия Гайратовна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Республика Казахстан, 050000, Алматы, пр. аль-Фараби, д. 71. ORCID: 0000-0002-4951-0541. E-mail: alia.karabaeva@yandex.kz

Веревкин Алексей Валентинович – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Республика Казахстан, 050000, Алматы, пр. аль-Фараби, д. 71. ORCID: 0000-0002-1817-8435. SPIN-код: 1724-7639. E-mail: philosophy-sociology@mail.ru

About the authors:

Lifanova Tatiana Yu. – CSc in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 71 al-Farabi Ave., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan. ORCID: 0000-0003-2269-1255. SPIN-code: 7325-0528. E-mail: lifanova.tatiana@gmail.com

Karabayeva Aliya G. – DSc in Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 71 al-Farabi Ave., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan. ORCID: 0000-0002-4951-0541. E-mail: alia.karabaeva@yandex.kz

Verevkin Alexey V. – CSc in Sociology, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 71 al-Farabi Ave., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan. ORCID: 0000-0002-1817-8435. SPIN-code: 1724-7639. E-mail: philosophy-sociology@mail.ru



История философии

History of Philosophy

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1191-1203>


EDN: JDKVCO

Научная статья / Research Article

Теология Дж. Капуто в постсекулярном контексте

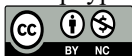
М.Р. Торбург  

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

 torburg_mr@pfur.ru

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема переосмысления божественного при переходе от секулярного к постсекулярному дискурсу в западноевропейской мысли на примере теологии Дж. Капуто, продумывающего возможность религии без догм и теологии «после Бога». В этом исследовании автор применяет сравнительно-исторический и системный методы. Особое внимание уделяется анализу основных дискурсивных принципов и стратегий Капуто, с помощью которых он пытается вернуть теологическую мысль из пространства высших идеальных конструкций в повседневное существование секулярного человека в его фактичности и случайности. Автор фокусирует свое внимание на анализе переосмысления проблемы Бога в герменевтико-феноменологическом проекте Капуто в исторической перспективе и в постсекулярном контексте. Исследование показывает, что, следуя феноменологии события М. Хайдеггера и стратегии деконструкции Ж. Деррида, Капуто стирает границы между верой и разумом, философией и теологией, познанием и деятельностью, имманентным и трансцендентным, миром и Богом, что ведет не только к гносеологическому релятивизму, но и к агностицизму. Объявляя же природу истины герменевтической, он весьма произвольно выбирает представителей западноевропейской философско-теологической мысли и не менее произвольно интерпретирует их идеи, интегрируя их в свое концептуальное пространство. Работа отличается оригинальной интерпретацией попытки взаимодействия теологической перспективы Капуто с «закатом метанарративов» Ф. Лиотара, «деконструкцией» и «желанием за пределами желания» Ж. Деррида, пространством «плана имманентности» Ж. Делеза. В работе раскрывается этическое содержание концепта слабого Бога, как ядра теологии Капуто. Автор утверждает, что, несмотря на то, что попытка Капуто вернуть Бога в повседневную жизнь представителя постсекулярного западноевропейского общества весьма утопична, его концепция слабого Бога или теология события направлена на возрождение традиционных христианских ценностей, таких как вера, надежда, любовь, справедливость, ответственность. Концепция Капуто

© Торбург М.Р., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

противостоит тоталитарным идеологиям и всем проявлениям религиозного радикализма и фундаментализма.

Ключевые слова: теология события, постсекулярный дискурс, деконструкция метафизики, герменевтический проект, слабый Бог, любовь к Богу

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 02.08.2025


Статья принята к публикации 15.10.2025

Для цитирования: Торбург М.Р. Теология Дж. Капуто в постсекулярном контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1191–1203. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1191-1203>

The Theology of J. Caputo in a Post-Secular Context

Marina R. Torburg  

RUDN University, Moscow, Russia

 torburg_mr@pfur.ru

Abstract. The research explores the problem of rethinking the divine in the transition from secular to post-secular discourse in Western European thought. The author applies to J.D. Caputo's theology, who is considering the possibility of religion without dogmas and theology "after God", using comparative historical and systematic research methods. Special attention is paid to the analysis of Caputo's basic discursive principles and strategies, through which he tries to return theological thought from ideal theoretical constructions to the everyday life experience of a secular person. The author focuses on analyzing the reinterpretation of the problem of God in Caputo's hermeneutical-phenomenological project from a historical perspective and in a post-secular context. The study reveals that following M. Heidegger's phenomenology of the event and J. Derrida's strategy of deconstruction., Caputo brakes the boundaries between faith and reason, philosophy and theology, knowledge and activity, immanent and transcendent, the world and God, which leads not only to relativism, but also to agnosticism. By declaring the hermeneutical character of truth, Caputo arbitrarily chooses representatives of Western European philosophical and theological thought and arbitrarily interprets their ideas, integrating them into his concept. The work is characterized by an original interpretation of Caputo's attempt to interact with the "decline of metanarratives" by F. Lyotard, "deconstruction" and "desire beyond desire" by J. Derrida, the "plane of immanence" by J. Deleuze. The study reveals the ethical content of the concept of a weak God as the essence of Caputo's theology. The author argues that although Caputo's attempt to bring God back into the daily lives of post-secular Western European society is somewhat utopian, his concept of a weak God or event theology is aimed at revival of traditional Christian values, such as faith, hope, love, justice and responsibility. Caputo's theology is directed against challenges of totalitarian ideologies, of religious radicalism and fundamentalism.

Keywords: theology of event, post-secular discourse, deconstruction of metaphysics, hermeneutical project, weak God, love of God

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 02.08.2025

The article was accepted on 15.10.2025

For citation: Torburg MR. The Theology of J. Caputo in a Post-Secular Context. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1191–1203. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1191-1203>

Введение

В последние десятилетия в западной философско-теологической мысли в ходе кризиса метафизики и переосмысления современного разума как секулярного в центре внимания оказывается вопрос, как можно мыслить Бога в новой исторической ситуации, названной рядом влиятельных мыслителей постсекулярной. В концепциях «постсекулярного», которые стали активно появляться после того, как один из наиболее влиятельных теоретиков модерна Ю. Хабермас употребил термин «постсекулярное общество» в ряде своих статей и докладов, начиная с 2001 года, утверждается новая установка по отношению к религии, отражающая изменения, происходящие в западном обществе, а именно активное включение религии в разнообразные политические, социальные и культурные проекты, а так же повышение общественного интереса к теологии и оживление ее диалога со светской мыслью. В постсекулярных концепциях утверждается принцип плюрализма религиозных и секулярных мировоззрений, а размышления о Боге встречаются в трудах не только теологов, но и представителей самых разных направлений современной западной мысли.

Постсекулярные мыслители пересматривают базовые принципы и подходы философской и богословской мысли. Они рассматривают метафизику как исторически конкретный и исчерпанный на сегодня набор философско-теологических подходов, отказываясь от истолкования реальности в духе дедуктивного рационализма. Они разоблачают метафизические конструкции как схемы языка власти и власти языка. Выход за границы языка как структуры они находят в феноменологии события М. Хайдеггера. Событие неопишимо в понятиях языка и не выводимо из какой-либо констелляции фактов. Распад структуры языка, связывающий его элементы в единое целое, ведет к отказу от определения «смысла бытия вообще как наличия (presence) – вместе со всеми теми определенностями более низких уровней, которые, в свою очередь, зависят от этой общей формы, именно в ней складываясь в систему, в историческую цепь» [1. С. 126].

Отказ от положения о тотальности смысла ведет не только к плюрализму, но и к релятивизму, когда утверждается множественность и субъективность истины, ее зависимость от различных постоянно изменяющихся условий. В потоке изменчивости и неразрешимости бытия рушатся границы между объективным и субъективным измерениями действительности, верой и разумом, реальностью и воображением, жизнью и игрой, познанием и деятельностью, Богом и миром, а смысл сводится лишь к мимолетному

эффекту. Представители постсекулярной мысли не следуют концептуальной четкости и определенности, нередко предпочитая логике поэтику, а стратегии – импровизацию. Они выходят за границы не только конфессиональной, но и философско-теологической мысли, своеобразно интерпретируют тексты предшественников, оперируют собственными концептами, намеренно допускают многозначность в своих высказываниях, используют приемы языковых игр и отсылки к мистическому опыту. При этом постсекулярные теологи ставят перед собой весьма серьезные проблемы, центральная из которых – возвращение божественного в повседневный жизненный опыт представителя секулярного западноевропейского мира.

Одной из наиболее ярких и провокативных версий постсекулярной теологии, построенной, с одной стороны, на западноевропейской философско-теологической традиции, с другой же, трансформирующей ее до неузнаваемости, при этом, пытающейся не только отстаивать такие базовые христианские ценности, как любовь, смирение, сострадание, справедливость, но и показывать их настоятельность и жизненную силу для современного секулярного человека и общества, является концепция американского теолога итальянского происхождения Джона Капуто. Капуто, в глубине души не порвавший с католической традицией и признающий публично ее значимость, несмотря на свое увлечение постмодернистской философией, сметающей всякие традиционные ценности, кроме свободы выбора, по сути, этой же свободой его и отменяющей, тем не менее, убежден, что сегодня наступило благоприятное время для создания новой религии без догм и теологии «после Бога». На основе деконструктивной герменевтики Ж. Деррида он разработал особый подход к религии, который назвал «слабой теологией», пытаясь показать, что деконструкция не отменяет безусловные этические и политические нормы. Учитывая, насколько важно сегодня обращение к традиционным ценностям для многих секулярных обществ, в том числе и российского, рассмотрим, насколько состоятельна попытка Капуто переосмыслить божественное и вернуть традиционные ценности в пространство мысли и повседневной жизни современного секулярного человека и общества.

В последнее время в отечественной науке появляются работы, посвященные различным аспектам теологии Капуто. Н.В. Сороколетов исследовал такие ее концепты как теопэтика и гиперреализм, выявил, каким образом различие между именем и событием позволяет Капуто помыслить «слабость Бога» [2]. С.В. Полякова, исследовав синтез теологии славы и теологии креста, представленной в одной из последних книг Капуто «Крест и слава. Теология трудной славы» (2019), пришла к выводу о радикализации им «теологии креста» [3]. С.А. Коначева посвятила теологии Капуто целый ряд работ, рассматривая его идеи в контексте современной западной теологической мысли¹ [4]. Опираясь на все эти разработки, выявим основные принципы и стратегии философско-теологической мысли Капуто, показав философско-исторические истоки и основания появления его концепции.

¹ Ссылки на другие ее работы мы будем приводить по мере их цитирования.

Основные принципы и стратегии теологии Капуто

Капуто ставит задачу деконструкции всей метафизической мысли и создания теологии нового типа, ориентированной на решение жизненных задач современного человека. Он утверждает контекстуальную обусловленность любого дискурса, которая складывается из множества констеляций – исторических, национальных, культурных, политических, религиозных, имущественных, образовательных, языковых и даже частных интересов. Этот подход, согласно Капуто, обусловлен всем ходом предшествующей философской и теологической мысли, и только он релевантен сегодняшней ситуации, когда «существует множество конкурирующих истин, борющихся друг с другом за свое место под солнцем» [5. Р. 21], и когда задача философско-теологической мысли состоит в том, чтобы «научиться справляться с этим конфликтом» [5. Р. 21]. Путь к устранению этого конфликта Капуто видит в герменевтическом подходе к познанию: «Я утверждаю, что лучший способ осмыслить истину – это назвать ее лучшей интерпретацией, которую кто-либо когда-либо придумал, признавая при этом, что никто не знает, что будет дальше» [5. Р. 21].

Понимая под истиной интерпретацию, Капуто допускает возможность самых разных трактовок как библейских, так и философско-теологических текстов, причем не только профессиональными исследователями, но и не имеющими специальной, «школьной» подготовки дилетантами. Он замечает, что во времена катакомбного существования христианских общин, когда религиозных догматов еще не существовало, и вера не зависела от диктата метафизического теизма и власти формализованной церковной организации, и была свободным выбором, у каждого верующего было живое представление о божественном, и оно неотъемлемо присутствовало в его жизненном опыте. Ситуация существенно изменилась, когда христианская церковь завоевала господство в Европе и стала институтом власти и принуждения. Капуто выступает против религии как формализованного элемента культуры и социального института: «Институционализированные сообщества определяются своей идентичностью и властью сохранять свою идентичность, которая включает в себя право отлучать от церкви других людей» [5. Р. 33]. Однако в то же время Капуто говорит, что признает основательность и непреходящее значение для человечества верований и практик традиционных религий мира, в чем явно проявляется его непоследовательность.

А вот по отношению к конфессиональной теологической мысли Капуто настроен весьма радикально. Он обличает ее ограниченный характер, отмечая, что конфессиональная теология концептуализирует религиозные взгляды и упорядочивает религиозные практики внутри определенного религиозного сообщества, заручившись его признанием и поддержкой, и, если бы эти религиозные взгляды появились в другое время и в другом месте, то те, кто их исповедует, «пели б песни другим богам и прислушались бы к другим локальным рассказам [6. Р. 130]. В этом высказывании Капуто трудно не заметить отсылку к высмеиванию антропоморфизма античных богов

Ксенофаном Колофонским, согласно которому, «если бы быки, лошади и львы имели руки и могли бы ими рисовать и создавать произведения [искусства] подобно людям, то лошади изображали бы богов похожими на лошадей, быки же – похожими на быков и придавали бы [им] тела такого рода, каков телесный образ у них самих, [каждые по-своему]» [7. С. 292] Капуто через отсылку к Ксенофану высмеивает обывательское отношение к религии, когда верующие следуют формальным предписаниям и даже не задумываются о содержании своего вероучения. Как и Ксенофан, полагавший, что любые аналогии Бога с движениями человеческой души (жаждой власти, любовью, завистью, ревностью и т.п.) неуместны [8. С. 160], Капуто уходит от уподобления божественного человеческому и предъявляет претензию представителям разных конфессий в том, что они претендуют на знание несокрушимой истины: «Я не выступаю против конфессиональных верований, а лишь настаиваю на том, что они должны быть встревожены изнутри радикальным незнанием, верой без веры, ощущением тайны, и что они должны признаться, как и все мы, что они не знают, кто они такие» [5. Р. 33]. Однако сам он не может удержаться от пристрастности, утверждая, что его теологическая позиция подготовлена всей историей западной интеллектуальной мысли, и допускает возможность ее пересмотра только в будущем.

Переосмысление Капуто проблемы Бога в исторической перспективе

Утверждая, что представления о Боге, в значительной степени, зависят от исторических условий и отражающих их способов и стратегий мышления, Капуто находит дискурсивные практики богопознания, альтернативные метафизике, у представителей раннего средневековья – Аврелия Августина и Ансельма Кентерберийского, относя их учения к сакральному периоду истории западноевропейской мысли. Для них нет нейтральной позиции по отношению к Богу, это «движение от Бога к Богу и в Боге, который освещает путь» [9. С. 187]. Бог воспринимался этими мыслителями через веру в него, ищущую понимания, и через любовь к нему, стремящуюся понять, что она уже любит. Они обращались к Богу со слезами и молитвами, как к собеседнику и к соучастнику познания, используя местоимение «ты», в которое вкладывали глубокий личностный смысл: «Ты – это не выражаемый словами смысл сообщения, но обращение к другому, к собеседнику. Чтобы понять его значение мы должны представить страсть и тоску томящегося влюбленного, выраженные в репликах: „Где ты, моя Возлюбленная? Как долго ты будешь отворачивать от меня свое лицо?“» [9. С. 188]. В духе библейской традиции Капуто уподобляет духовную близость между двумя любящими друг друга людьми связи человека с Богом и говорит, что именно в состоянии такого любовного воспламенения, Ансельм Кентерберийский формулирует свое знаменитое доказательство бытия Бога: Бог должен существовать просто потому, «что Бог столь совершенен, столь богат, столь реально реален и преизобилен» [9. С. 188].

Капуто акцентирует внимание на то, что доказательство бытия Бога Ансельмом исходит не из размышлений, а из его страстного желания быть услышанным Богом, быть достойным его внимания. Только при таком мистическом способе познания, согласно Капуто, Бог приоткрывается в своей щедрости и непознаваемости, и при этом происходит внутреннее перерождение того, кто к нему обращается. Вслед за Ж. Деррида Капуто интерпретирует концепт Августина «*veritasredarguens*» из его произведения «Исповедь» как событие истины, трансформирующее субъекта: «„*facere veritatem*“ выступает как парадигмальная форма *conversio*: истина, которая „творится“ в „истинствовании“, есть истина обращения и даже возникновения субъекта, истина, превосходящая возможности речи, это не столько речевой акт, сколько сверхречь, структура, лежащая в основе всякой другой речи» [10. С. 175].

В Новое время, период, который Капуто называет секулярным, молитвы и слезы св. Ансельма сменила сухая рациональность. Философы от Декарта до Канта утратили живой религиозный дух и сконструировали идею сознания и сознательного субъекта. Декарт отождествил действительность с мыслящим субъектом, отводя Богу роль лишь абстрактной предпосылки существования мира и неизменного гаранта истинности знания. Кант прочертил границы невозможного, поместив Бога в сферу непознаваемого. Тем не менее труды философов секулярной эпохи, согласно Капуто, подготовили появление нового способа мыслить о Боге. Так «Декарт положил начало тому, что у нас есть право говорить то, что мы думаем, думать то, что мы хотим, обнаруживать то, что мы думаем, делать предметом нашей мысли, или публикации, или сомнения, или веры все, что нам угодно, не опасаясь ни цензуры, ни отлучения от церкви, ни изгнания или иного наказания. Единственным ограничением этого права является право других поступать так же и пользоваться теми же свободами» [9. С. 202]. В этом высказывании Капуто трудно не заметить мысль Ж.-П. Сартра, которую философ весьма произвольно выводит из учения Декарта: «Мы желаем свободы ради свободы в каждом отдельном случае. Но, стремясь к свободе, мы обнаруживаем, что она целиком зависит от свободы других людей и что свобода других зависит от нашей свободы» [11. С. 339].

Предшественниками нового способа мыслить о Боге Капуто также называет Ф.В.Й. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля. Действительно, поздний Шеллинг сделал первые шаги за пределы классической теологии, обозначив различия между субъектом и предшествующим ему бесконечным отсутствием бытия, между Богом и его собственным бытием: «Сам Абсолют не есть нечто именно потому, что в нем сущность и существование выступают в действительном различии, как различные онтологические измерения» [12. С. 274]. Однако едва ли можно согласиться с его истолкованием философии Гегеля. Согласно Капуто, Гегель, отказавшись от традиционного для христианства двухчастного деления мира на духовный и материальный, рассматривает действительность как раскрытие единого Духа, в котором совпадают бытие и мышление, видя различия лишь как степени, градации интенсивности и этапы

становления. В Абсолютной идее Гегеля Капуто весьма произвольно усматривает «план имманентности» Ж. Делеза. Делез, рассматривая бытие в двух пространствах – в «плане имманентности» и в «плане теологии», утверждает, что в пространстве «плана имманентности» действует свободная энергия, порожденная безличными и доиндивидуальными сингулярностями, что едва ли можно обнаружить в Абсолютной Идее Гегеля. «План имманентности» представляет собой противоположность пространству «плана теологии», в которое вписывается гегелевский Абсолют, и в которое замыкает мысль классический теизм. «Теологический план» «всегда будет планом трансценденции, который заведует и формами, и субъектами, и который остается скрытым, божественным, индуцированным, выводимым из того, что он дает» [13. Р. 171]. Капуто явно преувеличивает иррациональное содержание гегелевской философии. Вместе с тем надо признать, что попытки выявить в гегелевской концепции неразумные истоки разумного предпринимались М. Хайдеггером, А. Кожевным, а так же М. Мерло-Понти, который приходит к выводу, что именно Гегель «впервые предпринял попытку исследовать иррациональное и включить его в расширенный разум, изучение которого остается задачей века» [14. С. 109–110].

Капуто критикует философов секулярного периода за отсутствие в их опыте познания любви к Богу и называет такую позицию редуccionизмом. Вместе с тем и в этот период времени он обнаруживает отголоски живой религиозности, например, у Б. Паскаля и С. Кьеркегора. Новый же способ мыслить о Боге Капуто находит в философии Ф. Ницше, пытавшегося преодолеть метафизические иллюзии и отказаться от дедуктивного разума в познании. Ницше провозглашает случайность и изменчивость всех наших мыслительных конструкций. Следует отметить, что Кьеркегор и Ницше действительно положили начало радикальной и широкой критике разума в философии. Эти тенденции в творчестве мыслителей одним из первых отметил А. Камю: «От Ясперса к Хайдеггеру, от Кьеркегора к Шестову, от феноменологии к Шелеру в логическом и моральном плане целое семейство родственников в своей ностальгии умов, противостоящих друг другу по целям и методам, яростно преграждают царственный путь разума и пытаются отыскать некий подлинный путь истины» [15. С. 35]. Действительно, вслед за Ницше метафизический теизм начал активно утрачивать свои позиции.

После Ницше новый способ мышления о Боге, согласно Капуто, получил развитие в философии М. Хайдеггера, раскрывшего отчуждение сущего от бытия, которое произошло под влиянием новоевропейской науки и машинной техники. Как известно, Хайдеггер провозгласил первичность бытия по отношению к сущему. Человека же философ наделяет возможностью доступа к бытию и вменяет ему задачу «не предать бытие забвению» [16. С. 129–130]. Бог же, по Хайдеггеру, – это событие, которое затрагивает субъекта и нуждается в бытии. Хайдеггер не дает событию четкого определения. Он указывает, что событие нельзя осмыслить с помощью рационального дискурса, оно не подчиняется логической необходимости. «Но событие является более

изначальным, поскольку более начальным, чем всякая „религия“, – сбывание истины Бытия как совершенно иное возвышение человека и как открытие другой бездонности» [17. С. 386]. Согласно Хайдеггеру, человеку доступен нерациональный опыт постижения Бытия, что разворачивает философско-теологическую мысль в сторону феноменологии и поэтического познания мира. Хайдеггер, в противоположность классической метафизике, пытавшейся доказать существование Бога и описать его свойства, задается вопросом о том, как Бог дан нашему сознанию, определяя тем самым проблематику постсекулярной мысли.

Капуто, ставя перед собой эту проблему, вслед за Хайдеггером, следует феноменологическому методу познания, сводя действительность к ее субъективному восприятию: «Мы можем переживать бытие как неохватное целое, ощущая его величие и таинственность, но мы не можем выйти наружу, посмотреть на него и сказать, что это такое и почему» [18. С. 43]. С позиции феноменологического метода познания Капуто критикует классическую теологию, построенную на метафизическом подходе, за то, что она «овеществляет» мир и сводит его тайны к знанию. Выход за границы диктата метафизики он, вслед за Хайдеггером, усматривает в обращении к событию. Капуто, так же, как и Хайдеггер, подчеркивает невозможность дать событию определение, утверждая, что оно непредсказуемо и всегда содержит в себе обещание чего-то большего. «Обращение к событию становится способом введения в понимание Бога историчности, динамизма и движения. Кроме того, внимание к категории события позволяет избежать онтологизации имен, в том числе священных имен, даже такого имени, как „Бог“» [19. С. 183].

Наступление постсекулярного периода Капуто связывает с появлением концепции деконструкции, предложенной Ж. Деррида. Как разъясняет сам Деррида, деконструкция – это стремление «разобрать, разложить на части, расслоить структуры (всякого рода структуры: лингвистические, логоцентрические, фоноцентрические <...>, социоинституциональные, политические, культурные и, сверх того, – и в первую очередь, – философские). <...> Скорее, чем разрушить, надлежало так же и понять, как некий ансамбль был сконструирован, реконструировать его для этого» [20. С. 54]. Стратегия деконструкции направлена, прежде всего, против гегелевской интерпретации идей Платона как «всеобщего», которое «рассматривается не как формально всеобщее, которое есть лишь некое свойство вещей, а как само по себе сущее, как сущность, как то, что единственно истинно» [21. С. 138]. Такое понимание сущего, согласно Деррида, утвердилось в качестве основания классической философии со времен Платона и Аристотеля и не утратило своего привилегированного положения и сегодня. Деконструкция исходит из идеи распада единства бытия и децентрации человека в мире. Вслед за Ф. Лиотаром, провозгласившим «недоверие к метарассказам» [22. Р. 7], Капуто говорит о крахе фундаментальных метафизических систем, «пытавшихся обосновать с помощью отсылки к Бытию или Богу совершенно случайные политические системы и исторически обусловленные философские и теологические

формулировки традиционной веры». [9. С. 201–202]. Как отмечает С.А. Коначёва, с чем в целом можно согласиться, «включение в теологическую герменевтику элементов деконструкции не означает незнания или эпистемологической неразрешимости, но образует теологию, в которой то, что случается с нами и для нас, есть Бог» [23. С. 20].

Концепция слабого Бога

Следуя стратегии деконструкции и теологической герменевтике, Капуто лишает Бога вечности, всемогущества и суверенитета, которыми он наделяется в классическом теизме: «Повествование Яхвиста о неподобающем проявлении хитрости, гнева, разочарования, хотя и не показывает Яхве с лучшей стороны, выявляет нечто принципиально важное в библейском Боге, о чем поздняя традиция метафизической теологии умалчивает. Яхве не создавал время, однако он во времени и должен считаться с неведомым будущим» [24. Р. 87]. «Правление в Царстве Божьем не имперское; оно „безусловное“, но „без суверенитета“ (Деррида). Оно обрушивается на нас не властной прозой, а поэзией притчи, в виде горчичных зерен, а не метафизики, небесных птиц, которые не сеют и не жнут, а не на крыльях могущественной небесной армии ангелов-воинов» [18. Р. 43]. Сила Бога, согласно Капуто, не имеет ничего общего с доминированием и угнетением. Капуто утверждает крах иерархической концепции Бога, как легитимации, нисходящей сверху и всепроникающей власти, и противопоставляет ей концепцию Бога как проявления беззаветной любви к человечеству. Момент сотворения мира – это «творческий акт, описанный в книге Бытия – это открытие того, что существует ничем не ограниченное будущее. В этом и заключается слабость Бога, который идет на риск, так как не знает, что произойдет в следующий момент» [24. Р. 87]. Капуто лишает библейского Бога трансцендентности, приближая его к реальной человеческой жизни с ее заботами, чаяниями и непредсказуемостью.

Бог, согласно Капуто, – это имя невозможного, это чудесное событие. Обращаясь к идее Деррида о «желании за пределами желания» [25. Р. 30], Капуто описывает событие как непредсказуемое явление, которое приходит помимо воли субъекта. Субъект не существует изначально, он производится в ходе событий. Деррида различает два типа желаний: осознанное желание, которое привязано к определенному объекту и имеет название, и желание, не привязанное к определенному объекту и не имеющее названия. Желание, не имеющее названия, возникает из-за события и создает объекты осознанного желания. Желание понять Бога, исходя из беззаветной любви к нему, является выражением живой религиозности. Любовь к Богу возвышает нас над самими собой и теми ограничениями, которые налагает на мир разум или условия возможности: «верить в то, что кажется весьма правдоподобным или даже вероятным, требует минимума веры, тогда как верить в то, что кажется невероятным, во что кажется невозможным поверить, – это и есть настоящая вера» [5. Р. 12]. Капуто постоянно обличает редукционизм, под которым

понимает сведение Бога к рациональной конструкции, метафоре или выдумке, однако сам говорит о том, что Бог не находится за пределами нашего бытия и открывается в нем, как обещание, заключенное в словах и вещах, тем самым стирая различия между Богом и миром. Фактически же Капуто, вслед за Кантом, сводит Бога лишь к нравственному измерению, а мистический опыт любви к Богу рассматривает как критерий не только религиозности, но и нравственности.

Заключение

Попытка Капуто в условиях кризиса классической метафизики и секулярного разума, обращаясь к герменевтическому способу мышления, феноменологии Хайдеггера и стратегии деконструкции Деррида, вернуть Бога в мышление и жизненный опыт секулярного человека через стирание границ между верой и разумом, познанием и деятельностью, философией и теологией, имманентным и трансцендентным, миром и Богом, а так же посредством весьма произвольной интерпретации библейских и философско-теологических текстов весьма иллюзорна. Тем не менее, в провокативном высказывании Капуто о «возможности невозможного» содержится искренняя надежда на возрождение живой религиозности, исходящей из глубин сознания личности, проникнутой любовью к чему-то высшему и одновременно земному, что действительно движет нами и зажигает наши сердца. Капуто призывает снова прислушаться к апостолу Павлу, в иерархии духовных даров которого любовь, как известно, стоит на первом месте. Попытка Капуто вернуть теологическую мысль из пространства высших идеальных конструкций в пространство фактичности жизни с ее случайностью и непредсказуемостью и, тем самым возродить религиозный дух и образ жизни раннего христианства, следуя заветам апостола Павла, утопична, тем не менее, его концепция слабого Бога призывает к любви и ответственности, предлагает надежду на лучшую жизнь, противостоит тоталитарным идеологиям и всем проявлениям религиозного радикализма и фундаментализма.

Список литературы

- [1] *Деррида Ж.* О грамматологии. М. : Ad Marginen, 2000. EDN: SMWHKZ
- [2] *Сороколетов Н.В.* Радикальная теология Джона Капуто: Бог как событие // Вопросы богословия. 2021. № 1 (5). С. 133–146. DOI: 10.31802/PWG.2021.5.1.008 EDN: ENLXZZ
- [3] *Полякова С.В.* Джон Капуто: к теологии, достойной своего имени. Режим доступа: <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/328977861/> (дата обращения: 18.07.2025).
- [4] *Коначёва С.А.* Бог после Бога: пути постметафизического мышления. М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2019.
- [5] *Caputo J.* On Religion. London ; New York : Routledge, 2001.
- [6] *Caputo J.* Radical Theology as Theopoetics // Theopoetic Folds: Philosophizing Multifariousness. New York : Fordham Univ. Press, 2013. P. 125–141.
- [7] Антология мировой философии в четырех томах. Т. 1. Ч. 1 / ред.-сост. В.В. Соловьев. М. : Мысль, 1969.

- [8] Фрагменты ранних греческих философов / отв. ред. И.Д. Рожанский. Ч. 1. М. : Наука, 1989.
- [9] Капуто Дж. Как секулярный мир стал постсекулярным // Логос. 2011. № 3 (82). С. 186–205. EDN: RVREXR
- [10] Ямпольская А.В. Праксис и поэзис истины: Деррида и Марион читают Августина // Вопросы философии. 2015. № 3. С. 175–185. EDN: TMWNAD
- [11] Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М. : Политиздат, 1989.
- [12] Резвых П.В. Бытие, сущность и существование в поздней онтологии Ф.-В.-Й. Шеллинга. К Шеллинговской постановке проблемы творения // Знание и традиция в истории мировой философии : сборник статей. М. : РОССПЭН, 2001.
- [13] Deleuze G. Spinoza: philosophie pratique. Paris : Editions de Minuit, 1981.
- [14] Декомб В. Современная французская философия. М. : Весь мир, 2000.
- [15] Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М. : Политиздат, 1990.
- [16] Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Библихина. 5-е изд. М. : Ad Marginem, 2015.
- [17] Хайдеггер М. Размышления II–IV (Черные тетради 1931–1938) / под науч. ред. М. Маяцкого ; пер. с нем. А.Б. Григорьева. М. : Издательство института Гайдара, 2016.
- [18] Caputo J. Dissenting Church, Pathways for Ecumenical and Interreligious Dialogue. DOI: 10.1007/978-3-031-56019-4_3
- [19] Коначева С.А., Кырлежев А.И. Пути постметафизического мышления о Боге // Вопросы теологии. 2020. Т. 2, № 1. С. 177–198. DOI: 10.21638/spbu28.2020.111 EDN: TTGKMY
- [20] Деррида Ж. Письмо японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 53–57.
- [21] Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн. 2. СПб. : Наука, 1994.
- [22] Lyotard J.-F. La condition postmodern: Rapport sur le savoir. Paris : Les Éditions de Minuit, 1979.
- [23] Коначёва С. Секулярный мир и новый человек в современном западном богословии // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2015. Т. 8. № 4. С. 19–26. EDN: UXKDRV
- [24] Caputo J. The Weakness of God. Bloomington : Indiana University Press, 2006.
- [25] Derrida J. Given Time: I. Counterfeit Money. Chicago : Univ. of Chicago Press, 1992.

References

- [1] Derrida J. *De la grammatologie*. Paris: Ed. de Minuit; 1967. EDN: SMWHKZ
- [2] Sorokoletov NV. John Caputo's Radical Theology: God as an Event. *Theological Questions*. 2021;(1):133–146. (In Russian). DOI: 10.31802/PWG.2021.5.1.008 EDN: ENLXZZ
- [3] Polyakova SV. John Caputo: Towards a Theology Worthy of Its Name. Available from: <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/328977861> (accessed: 18.07.2025). (In Russian).
- [4] Konacheva SA. *God after God: The Paths of Postmetaphysical Thinking*. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet publ.; 2019. (In Russian).
- [5] Caputo J. *On Religion*. London, New York: Routledge; 2001.
- [6] Caputo J. Radical Theology as Theopoetics. In: *Theopoetic Folds: Philosophizing Multifariousness*. New York: Fordham Univ. Press; 2013. P. 125–141.
- [7] Solov'ev VV, editor. *Anthology of World Philosophy in Four Volumes*. Vol. 1. Pt. 1. Moscow: Mysl' publ.; 1969. (In Russian).

- [8] Rozhanskii ID, editor. *Fragments of Early Greek Philosophers*. Pt. 1. Moscow: Nauka publ.; 1989. (In Russian).
- [9] Caputo J. How the secular world became post-secular. *Logos*. 2011;(3):186–205. (In Russian). EDN: RVREXR
- [10] Yampolskaya AV. Praxis and Poetics of Truth: Derrida and Marion Reading Augustine. *Problems of Philosophy*. 2015;(3):175–185. (In Russian). EDN: TMWNAD
- [11] Sartre J-P. Existentialism is a Humanism. In: *Twilight of the Gods*. Moscow: Politizdat publ.; 1989. (In Russian).
- [12] Rezyvkh PV. Being, Essence, and Existence in the Late Ontology of F.-W.-J. Schelling. On Schelling's Approach to the Problem of Creation. In: *Knowledge and Tradition in the History of World Philosophy. Collection of Articles*. Moscow: ROSSPEN publ.; 2001. (In Russian).
- [13] Deleuze G. *Spinoza: philosophie pratique*. Paris: Editions de Minuit; 1981.
- [14] Decomb V. *Modern French Philosophy*. Moscow: Ves' mir publ.; 2000. (In Russian).
- [15] Camus A. *The Rebel. Philosophy*. Moscow: Politizdat publ.; 1990. (In Russian).
- [16] Heidegger M. *Being and Time*. Moscow: Ad Marginem; 2015. (In Russian).
- [17] Heidegger M. *Reflections II–IV (Black Notebooks 1931–1938)*. Moscow: Izdatel'stvo instituta Gaidara publ.; 2016. (In Russian).
- [18] Caputo J. *Dissenting Church, Pathways for Ecumenical and Interreligious Dialogue*. DOI: 10.1007/978-3-031-56019-4_3
- [19] Konacheva SA, Kyrlezhev AI. Ways of Postmetaphysical Thinking about God. *Theological Questions*. 2020;2(1):177–198. (In Russian). DOI: 10.21638/spbu28.2020.111 EDN: TTGKMY
- [20] Derrida J. Letter to a Japanese Friend. *Voprosy filosofii*. 1992;(4):53–57. (In Russian).
- [21] Hegel GWF. *Lectures on the History of Philosophy*. Book 2. Saint Petersburg: Nauka publ.; 1994. (In Russian).
- [22] Lyotard J-F. *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit; 1979.
- [23] Konacheva S. The Secular World and the New Man in Contemporary Western Theology. *Outlines of Global Transformations: Politics, Economics, and Law*. 2015;8(4):19–26. (In Russian). EDN: UXKDRV
- [24] Caputo J. *The Weakness of God*. Bloomington: Indiana University Press; 2006.
- [25] Derrida J. *Given Time: I. Counterfeit Money*. Chicago: Univ. of Chicago Press; 1992.

Сведения об авторе:

Торбург Марина Робертовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории философии, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. ORCID: 0000-0003-0131-9526. SPIN-код: 3014-1148. E-mail: torburg_mr@pfur.ru

About the author:

Torburg Marina R. – PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of History of Philosophy, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-0131-9526. SPIN-code: 3014-1148. E-mail: torburg_mr@pfur.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1204-1222>


EDN: JJUQVP

Научная статья / Research Article

Алексей Иванович Введенский: между кантианством и неокантианством

Д.О. Рожин  

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

 DRozhin1@kantiana.ru

Аннотация. В истории русской философии профессор Московской духовной академии Алексей Иванович Введенский до сих пор является малоизученной фигурой, что может быть связано и с тем, что он не создал никакой оригинальной философской системы, выступив сторонником «системы трансцендентального монизма» В.Д. Кудрявцева-Платонова. Но в то же время Введенский заслуживает внимания, поскольку оставил не замеченный ни его современниками, ни современными исследователями след в русской кантиане. Отсюда цель настоящего исследования состоит в том, чтобы определить отношение Введенского к кантианской и неокантианской традициям на основании ряда его работ. Для этого анализируются взгляды Введенского на познание и метафизику, определяется его отношение к Канту и неокантианству, наконец, рассматриваются философские установки русского философа через призму критериев немецкого и русского неокантианства. Установлено, что Введенский предлагал вернуться к идеям Канта для их ревизии в свете новейших данных науки. При этом для понимания кантовских текстов русский философ обращается к неокантианцам Г. Файхингеру и Г. Когену. Показано, что ревизию кантовских интуиций Введенский проводил с опорой на критику кантовского субъективизма А.Ф. Тренделенбурга и В.Д. Кудрявцева-Платонова, а также на взгляды касательно происхождения пространственных представлений Г. Гельмгольца и А. Рилья. Выявлено, что Введенский критиковал неокантианство в лице Ф.А. Ланге за гносеологический скептицизм и разрыв между нравственно-эстетическим чувством и познавательной способностью, что можно преодолеть преобразенным волюнтаризмом Г.Р. Лотце. В результате рассмотрения философских установок Введенского через призму критериев немецкого и русского неокантианства делается вывод, что он может быть отнесен к неокантианству в широком смысле как мыслитель, провозгласивший возврат к Канту, стремившийся исправить и дополнить Канта и активно обращавшийся к текстам неокантианцев.

Ключевые слова: Кант, Ланге, Лотце, Файхингер, Кудрявцев, теория познания, пространство, преобразенный волюнтаризм

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Рожин Д.О., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Финансирование. Исследование подготовлено в рамках реализации проекта БФУ им. И. Канта «Над разломом: Россия и западный мир в русской философии».

История статьи:

Статья поступила 12.05.2025


Статья принята к публикации 01.09.2025

Для цитирования: Рожин Д.О. Алексей Иванович Введенский: между кантианством и неокантианством // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1204–1222. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1204-1222>

Alexey Ivanovich Vvedensky: Between Kantianism and Neo-Kantianism

David O. Rozhin  

Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU), Kaliningrad, Russia

 DRozhin1@kantiana.ru

Abstract. To date, in the history of Russian philosophy, Professor Alexei Ivanovich Vvedensky of the Moscow Theological Academy is a little-studied figure, which may be due to the fact that he did not leave behind any original philosophical system, being a supporter of V.D. Kudryavtsev-Platonov's 'system of transcendental monism'. But at the same time, Vvedensky deserves attention because he left a trace in Russian Kantianism that neither his contemporaries nor contemporary researchers have noticed. Hence, the aim of the present study is to determine Vvedensky's relation to the Kantian and neo-Kantian traditions on the basis of a number of his works. For this purpose, Vvedensky's views on cognition and metaphysics are analysed, his attitude towards Kant and Neo-Kantianism is determined, and finally, the philosophical attitudes of the Russian philosopher are examined through the prism of the criteria of German and Russian Neo-Kantianism. It is established that Vvedensky proposed to return to Kant's ideas to revise them in the light of the latest scientific data. At the same time, to understand Kantian texts, the Russian philosopher turns to neo-Kantian interpreters G. Feichinger and G. Cogen. It is shown that Vvedensky conducted the revision of Kantian intuitions with the support of A.F. Trendelenburg's and V.D. Kudryavtsev-Platonov's criticism of Kantian subjectivism, as well as of H. Helmholtz's and A. Riehl's views on the origin of spatial representations. It is revealed that Vvedensky criticised neo-Kantianism in the person of F.A. Lange for epistemological scepticism and the gap between moral and aesthetic feeling and cognitive ability, which can be overcome by the transformed voluntarism of G.R. Lotze. As a result of examining Vvedensky's philosophical attitudes through the prism of the criteria of German and Russian Neo-Kantianism, it is concluded that he can be referred to Neo-Kantianism in a broad sense as a thinker who proclaimed a return to Kant, who sought to correct and supplement Kant, and who actively appealed to the texts of the Neo-Kantians.

Keywords: Kant, Lange, Lotze, Feichinger, Kudryavtsev, epistemology, space, transformed voluntarism

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Funding of Sources. The research was prepared as a part of the IKBFU project "Above the Rift: Russia and the Western World in Russian Philosophy".

Article history:

The article was submitted on 12.05.2025

The article was accepted on 01.09.2025

For citation: Rozhin DO. Alexey Ivanovich Vvedensky: Between Kantianism and Neo-Kantianism. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1204–1222. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1204-1222>

Введение

В современной историко-философской науке до сих пор нет специальных исследований, посвященных основательному разбору философских установок Алексея Ивановича Введенского, ученика и приемника по кафедре логики и метафизики Московской духовной академии (далее – МДА) В.Д. Кудрявцева-Платонова (далее Кудрявцев). Уже тот факт, что в 1904 г. Введенский для газеты «Московские ведомости» подготовил заметку «Великий рационалист. По поводу столетия со дня смерти Канта (1704 – 31 января 1804)» [1. С. 158–169], и делал его фигуру небезынттересной для русской кантианы. Тем не менее, русский философ по-прежнему остается в тени своих более именитых современников, о чем свидетельствуют немногочисленные упоминания о нем в исследовательской литературе¹.

Таким образом, до сих пор вне поля зрения историков русской философии, так же как и историков рецепции кантовской философии в России, остается без внимания тема влияния Канта и развивавших его идеи философов на Введенского. Кроме того, в исследовательской литературе совсем никак не освещается тема отношения Введенского к неокантианству, набравшему в годы его активной научной деятельности популярность в Германии. Отсюда цель настоящего исследования состоит в том, чтобы на основании анализа ряда научных статей Введенского, определить его отношение к кантианской и неокантианской традициям. Для чего сначала будут рассмотрены философские установки Введенского и определена связь этого проекта с кантовскими идеями. Затем проанализировано отношение русского философа к неокантианству. В силу того, что основные критерии немецкого и русского неокантианства среди отечественных исследователей разнятся, будут представлены основные критерии, позволяющие отнести того или иного мыслителя к неокантианской традиции, и свете указанных критериев будут рассмотрены философские взгляды Введенского.

¹ В.В. Зеньковский, например, упоминает о Введенском, но не придает ему должного значения, называя его «плодовитым, но мало оригинальным... следовавшим в общем своему учителю В.Д. Кудрявцеву» [2. С. 558]. Ученик Введенского Ф.К. Андреев, напротив, считает, что его учитель «в ряду крупных русских имен перейдет в потомство» [3. С. 234]. В современных исследованиях можно найти два упоминания о Введенском в известной монографии А.Н. Круглова [4. С. 426, 478]. В работе В. Поцци «Кант и русское православие» вообще нет никаких сведений о русском философе [5]. В новейшей монографии Т. Немета «Философия в русских императорских духовных академиях» Введенскому уже посвящен небольшой раздел, представляющий в общих чертах некоторые его взгляды [6. Р. 252–256].

А.И. Введенский и его философские установки

Введенский выпустился из МДА в 1886 г., а уже в 1887 г. его пригласили в *Alma mater* на кафедру истории философии по рекомендации Кудрявцева [7. С. 394]. В 1891/92 уч. г. Введенский отправился в ученую командировку: на зимний семестр в Берлинский университет, на летний в Париж (*Collège de France*, Сорбонна). После смерти Кудрявцева в 1892 г. Введенский перешел на кафедру логики и метафизики МДА, а в 1896 г. утвержден в звании экстраординарного профессора. В 1897/98 уч. г. снова поехал в заграничную командировку, о которой в источниках информации достаточно мало [1. С. 154–155]. В 1905 г. возведен в звание ординарного профессора [7. С. 394].

Еще до своей поездки в Германию Введенский современную ему философию характеризовал как находящуюся в поиске нового гносеологического принципа или нового органа философского познания, который помог бы снять покров с вещи в себе, указанной в философии Канта [8. С. 305]. Поиски указанного принципа велись в трех направлениях: в теоретическом разуме, в воле и в нравственно-эстетическом чувстве, при этом каждое из указанных направлений стремилось опереться на философию Канта – «каждое хотело ее восполнить и исправить» [8. С. 306].

В Берлинском университете Введенский прослушал ряд курсов: 1) «Введение в философию» Ф. Паульсена [9. С. 30]; 2) «История новой немецкой философии» А. Дёринга [10. С. 288]; 3) лекционные курсы по теории познания – А. Лассона, В. Дильтея и Г. Жижицкого [11. С. 230]. На основании услышанного, русский философ пришел к выводу, что современное состояние немецкой философии может быть описано двумя характерными чертами: «дробление философских школ» и «невьясненность общего отношения философии к точным наукам» [9. С. 23].

В своих первых публикациях Введенский обращается к проблеме метафизики как науки. Предметом метафизики, согласно философу, должен выступать «мир в целом, в конкретном единстве своей первоосновы», задачей – «определение отношения, существующего к его идеальным началам и целям», методом – умозрение, не исключающее опыта. С помощью данного метода сначала уясняются необходимые понятия и идеи разума, затем под их руководством выстраивается необходимая и исчерпывающая схема мира [12. С. 142]. В результате метафизику Введенский определяет как «научное понимание и оценку совокупности существующего с точки зрения его идеальных начал» [12. С. 145].

Важно заметить, что к подобному определению Введенский приходит, исправляя А. Фулье кантовским взглядом на метафизику. Фулье считает, что метафизика – это «систематизация и критика познания и практической деятельности, с целью образовать понятие о всей совокупности действительно существующего и о наших отношениях к нему» [13. С. 12]. Введенский не соглашается с таким определением, так как в нем заложены не достигаемая цель и невыполнимые задачи. При этом русский философ отмечает,

Фулье следовало бы у Канта многому поучиться, ведь Кант предложил именно такое определение метафизики, которое делает из нее самостоятельную науку – «систематическое и расчлененное единство чистого познания а priori или познания чистых принципов в его отношении к существенным целям (задачам, идеалам) человеческого разума, каковы суть Бог, свобода, бессмертие» [12. С. 134]².

Вместе с тем Введенский выступает сторонником обозначенной еще Кантом трансцендентальной онтологии, предохраняющей метафизику от «растворения» в специальных науках [12. С. 136]. По мысли русского философа, заслуга трансцендентальной онтологии Канта состоит в том, что абсолютное, по самому понятию своему, не может осуществиться в мире нашего опыта, и потому должно навсегда остаться трансцендентальным идеалом нашего разума. В то же время немецкий философ заблуждался в том, что настаивал на безусловной и всецелой трансцендентности, а следовательно, и непознаваемости абсолютного [12. С. 135].

У Фулье Введенский также обнаруживает изъяны в методе метафизики, а именно, в том, что французский философ не придает почти никакого значения методу умозрения [12. С. 140]. Здесь Введенский вновь апеллирует к Канту, приводя цитату из «Прологомен»: «Чтобы метафизика как наука могла произвести действительное познание и убеждение, для этого критика разума должна представить всю совокупность понятий а priori, разделение их по различным источникам...» [12. С. 142].

Сама метафизика для наибольшей полноты, согласно Введенскому, должна иметь вид синтетической системы, построенной по типу системы Г.Р. Лотце³, а именно, «она должна не обойти рациональный элемент <...> но – *победить* его, понять, сознать недостаточность и восполнить новым началом» [12. С. 142–143]. Следует отметить, что Введенскому была симпатична мысль о синтезе эмпирии, спекулятивного разума, чувства и воли, который, по его мнению, мог вполне привести к истине. Но трудность здесь состояла в том, как должен быть выполнен синтез? В поисках основания для указанного синтеза Введенский приходит к заключению, что «...ничего другого не остается, как возвратиться к общепризнанному учителю, – Канту, и „вникнуть в зерно его философии“...». «Итак, что-же можно найти у Канта такого, что бы могло спасти современную философскую мысль от ее, исторически нажитых, неурядиц?» [16. С. 82]. Согласно русскому философу, это «преобразованный волюнтаризм», в котором Кант и явился «пророком

² Введенский здесь делает вольный парафраз на кантовское определение понятия «мировой философии» из архитектоники чистого разума: «философия есть наука об отношении всякого познания к существенным целям человеческого разума...» [14. С. 1051, В867].

³ Согласно Н.А. Дмитриевой, Лотце был предтечей баденского неокантианства, который двигался не «назад», а «вперед к Канту», как следствие, он воспринял эпистемологический скептицизм кантианского толка. Важнейшим компонентом философии Лотце стало учение о ценности и значимости, из развития и критики которого сложилась критическая теория познания – теоретическое ядро всего неокантианства [15. С. 43–46].

философии будущего в Германии». Такой логики развития взглядов Канта как системы преобразованного волюнтаризма, пишет Введенский, придерживался именно Лотце [16. С. 81–83].

Нельзя не обратить внимание на программную статью Введенского 1893 г., раскрывающую особенности его видения национального философского проекта [17]. Введенский считает, что своеобразие русской философии придает акцент на вопросе о ценности жизни: «Самая глубокая дума русского человека всегда сосредотачивалась на *вопросе о жизни*, о ее смысле и ценности» [17. С. 149]. Русская философия, по его мнению, не занимает здесь ни позицию оптимизма, ни позицию пессимизма, но свою особенную позицию, которую он предлагает назвать «мелиоризмом», согласно тенденции к улучшению и преобразованию жизни, несмотря на зло в мире [17. С. 150].

Другой вопрос, тесно связанный с ценностью жизни, – «открыт ли наш несовершенный мир для влияния мира идеального». Введенский указывает, что русская мысль не принимает крайности панфизизма и панпсихизма, «признав необходимым удержать *дуализм* материи и духа, хотя и подчиненный, понимаемый как продукт дифференциации и поляризации *высшей Силы* и потому разрешаемый в *трансцендентальный монизм*, или *монодуализм*» [17. С. 152]. Здесь Введенский предлагает следовать за философской концепцией Кудрявцева – «системой трансцендентального монизма».

Система трансцендентального монизма стремится обосновать философию как познание идеальной стороны существующего [18. С. 12]. Методом такой философии должен стать общенаучный метод, представляющий собой соединение синтетического и аналитического метода [18. С. 14–15]. Для достижения данной задачи Кудрявцев обращается к анализу нашего познания, где в первую очередь рассматривает утверждение «я сомневаюсь во всем» и, как следствие, устанавливает реальное начало знания, а именно существование трех истин нашего познания: духовного мира, физического мира и абсолютно-совершенного Существа – Бога. Если предпринять попытку свести три указанные истины к одному основанию, то таковым окажется бытие Существа абсолютного [18. С. 19]. Что касается формального начала нашего познания, то им оказывается самодостоверность правильного мышления, на основании которой возможна «проверка философских учений пред судом логики, сличение философских выводов с законами мышления» [18. С. 20].

Главным принципом теории познания Кудрявцева, согласно Введенскому, является идея Божества, «могучее действие которого», прежде всего, сказывается в метафизическом анализе познания, исследующем проблему объективного значения познания [18. С. 20]. Данная проблема может быть решена преодолением материалистического и идеалистического монизма, а также субстанциального дуализма, посредством трансцендентального монизма, где объединяющее начало (Бог) возвышается над условным бытием, в котором дух и материя выступают двумя основными началами [18. С. 22]. Подобное решение вопроса позволяет решить проблему объективности нашего чувственного познания путем концепции соответствия. В познании

присутствуют субъективный и объективный элементы, при этом воспринимаемые нами субъективные свойства вещей могут служить к познанию их объективных свойств, несмотря на некоторые несходства первых с последними [18. С. 24].

Указанные несходства в эмпирическом познании связаны с созерцаниями пространства и времени – всеобщими, необходимыми и априорными, а по значению – объективными. Ввиду того, что пространство и время являются в нашем сознании с признаками бесконечности, то возникает проблема отношения двух их признаков – объективности и бесконечности. Выход из сложившейся ситуации, предложенный Кудрявцевым, Введенский видит в признании пространства и времени одновременно формами действительного и возможного (идеального) бытия. В последнем случае пространство и время как основанные на идее бесконечного и являются бесконечными. Именно такой мыслительный ход Кудрявцева Введенский объясняет тем, что для Кудрявцева истина бытия личного Бога тверже всего [18. С. 24–25].

Тот «умеренно-критический реализм», который Кудрявцев предложил применительно к пространству и времени, обнаруживается в отношении к формам рационального познания – понятиям, которые могут применяться как к условному, так и к безусловному бытию. Также объективное значение признается и за идеями, соответственно, можно заключить об объективной идеальной действительности, которая доступна посредством особого органа для восприятия сверхчувственного – ума [18. С. 26–28].

Наконец, возвращаясь к особенностям русского философского проекта, третий вопрос, волнующий русское мышление – вопрос о достоверности знания. По мнению Введенского русская философия и здесь пройдет своим путем, но в русле борьбы с «философией относительности» или «релятивизмом», выступающей против «удвоения субъективности» [17. С. 153–154]. Новое гносеологическое начало Введенский предлагает искать в принципе жизни, в «соборности сознания». Последнее означает, во-первых, что истина открывается совокупными усилиями – «общение в истине всех или, по крайней мере, *многих*», во-вторых, понимание истины зависит от нашей жизни [17. С. 154–155].

Таким образом, мелиоризм, трансцендентальный монизм и соборность сознания – по мнению Введенского, «три основных идеи или тенденции», характерные для русской души, к которым должен прислушиваться всякий мыслитель-философ, если он хочет выдержать свой самобытно-русский характер [17. С. 156–157].

Ревизия А.И. Введенским трансцендентальной эстетики Канта

В вопросах теории познания Введенский не был полностью привержен взглядам Кудрявцева, что становится заметным при рассмотрении вышедшей в 1895 г. статьи «Учение Канта о пространстве», посвященной детальному разбору кантовского взгляда на пространство (см. [14. С. 95–97, В37–40]).

Русский философ с первых строк дает понять о своих установках по отношению к кантовскому трансцендентальному идеализму. Сначала Введенский приводит в качестве эпиграфа [19. С. 390] цитату из «Логических исследований» А.Ф. Тренделенбурга: «Критический взгляд часто прославляли за скромность, но при такой скромности науке скоро пришлось бы ходить с сумою по миру» [20. С. 148]. Под критическим взглядом в данном случае Тренделенбург подразумевает философию Канта, которая своими установками относительно только субъективного значения априорных форм чувственности и чистого рассудка подрывала аподиктическую достоверность научного познания [20. С. 146–148]. Введенский же вслед за Кудрявцевым [21] в указанной критике соглашается с предтечей марбургского неокантианства.

Вторая установка Введенского, отраженная в первых двух абзацах статьи, говорит о значимости кантовской философии и одновременно о необходимости преодоления крайностей последней: «Канта нельзя обойти тому, кто хочет заниматься философией серьезно. Его идеи необходимо изучить и критически продумать: иначе он будет вечно стоять пред сознанием темным и смущающим признаком» и «[...] к сознанию несостоятельности Кантовой философии можно подняться именно только путем углубления в ее подлинный смысл: философию Канта необходимо прежде всего продумать... и тогда сама собою откроется ее роковая односторонность» [19. С. 390]. Поэтому свою задачу Введенский видит в том, чтобы показать «коренную несостоятельность» трансцендентальной эстетики Канта, что «требует сопоставления идей Канта, для правильного определения их ценности, с другими, научно обоснованными, положениями в области того-же вопроса» [19. С. 390–391].

Главным источником в объяснительной части кантовских взглядов на пространство для Введенского по его признанию выступил «Комментарий к „Критике чистого разума“ Канта»⁴ неокантианца Г. Файхингера. Также Введенский использовал и ряд других работ, в том числе: «Теорию опыта Канта» Г. Когена, «Логические исследования» Тренделенбурга и «Пространство и время» Кудрявцева. Вместе с тем следует заметить, что «Критику чистого разума» Введенский цитирует по изданию Э. Адикеса 1889 г., которое он считает лучшим изданием, поскольку оно имеет «исправный текст и ясные, при краткости, примечания историко-терминологического характера» [19. С. 391].

Кант, указывая Введенский, самой важной чертой пространства считает априорность (изначальность). Под априорностью немецкий философ понимает, во-первых, независимость от опыта по происхождению, во-вторых, необходимость для опыта. В тезисе Канта о том, что пространство не есть эмпирическое понятие, Введенский видит утверждение о предшествовании пространства опыту и стремится разобраться, какое предшествование

⁴ *Commentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft*.

здесь имеется в виду: психологическое или логическое, а в случае психологического – непосредственно сознаваемое или непосредственно несознаваемое [19. С. 392].

Введенский склоняется к тому, что Кант, скорее всего, имеет в виду логическое предшествование, то есть независимость представления пространства от опыта, соответственно, зависимость элементов опыта от представления пространства [19. С. 397–398]. Опираясь на комментарий Файхингера, Введенский делает заключение, согласно которому пространство для Канта есть необходимый «прецедент» явлений, а также их неустранимый «ингредиент» [19. С. 399]. Но Кант, по мысли русского философа, сам себе здесь противоречит. Развитое представление о пространстве, отмечает Введенский, образуется под влиянием опыта, что Кант сам и признает, но это противоречит его утверждению о неустранимости пространственного представления вместе с чувственными восприятиями, что у немецкого философа выступает доказательством априорности представления пространства [19. С. 402]. При этом представление пространства может быть вытеснено при отвлечении от внешнего опыта. Таким образом, необходимость пространственного представления оказывается условной, и с научно-психологической точки зрения оно приложимо только к внешнему миру и является познавательной формой не при всех возможных условиях [19. С. 403–404].

Одной из самых крупных ошибок кантовской теории познания Введенский называет жесткое разграничение между созерцаниями, понятиями и идеями как гносеологическими формами [22. С. 74]. Русский философ, основываясь на данных современной психологии, утверждает, что как нет понятия без созерцательного элемента, так и нет созерцания, в которое не вплетались бы логические элементы. Отсюда он выводит: «созерцание есть понятие на низшей ступени отвлечения, а понятие – на высшей» [22. С. 76]. Поэтому Введенский заключает, что «наше знание о пространстве может принять любую гносеологическую форму» [22. С. 80], а именно: созерцания, понятия и даже идеи.

Последнее, что разбирает Введенский в кантовском взгляде на пространство – учение о субъективности пространства. Кант, по мнению русского философа, под субъективностью пространства понимает то, что в действительности пространству ничего не соответствует, или наши пространственные представления не имеют никакого объективного коррелята [22. С. 86]. Отдельное внимание Введенский здесь обращает на два пункта, во-первых, на то, что представление пространства у Канта превращается в «форму внешнего чувства» [22. С. 90–91], во-вторых, пространство определяется, как *только* субъективная форма чувственности [22. С. 94].

Для выяснения того, что Кант понимает под понятием «форма», Введенский обращается к «Теории опыта Канта» Когена. Из толкований марбургского сшоларха Введенский делает то заключение, согласно которому кантов-

ская форма внешнего чувства – это «психологический процесс синтеза многообразных элементов пространственной созерцательности, элементов, которые рассудку доставляет наша воспринимающая сила (рецептивность)» [22. С. 93]. С таким пониманием пространства как формы Введенский соглашается, но при этом он не может не обратить внимание на противоречие указанного понимания с кантовским же представлением о пространстве как о чем-то изначально данном в готовой форме [22. С. 93–94].

Что касается критики кантовского взгляда на пространство, как на *только* субъективную форму чувственности, то с формально-логической точки зрения, замечает Введенский, она была исчерпывающе представлена в сочинении «Пространство и время» Кудрявцева [23], который вслед за Тренделенбургом увидел здесь главную ошибку трансцендентальной эстетики Канта [22. С. 95]. Со своей же стороны, Введенский стремится разобраться в толковании, согласно его взгляду, важного положения философии Канта об эмпирической реальности и одновременно трансцендентальной идеальности пространства. Русский философ пишет, что в данном положении взята «совершенно верная точка отправления: для внешнего чувства и для разума один и тот же внешний предмет может быть дан совершенно различным способом», но в то же время общий вывод Канта о субъективности пространства «совершенно ошибочен» [22. С. 97–98].

В 1906 г. Введенский обращается к проблеме генезиса пространственного представления. Внимания Канту здесь практически не уделяется, но, что очень важно, Введенский анализирует в этой статье взгляды на пространство различных ученых и философов, среди которых встречаются ученые, возвестившие возврат к Канту – И. Мюллер и Г. Гельмгольц, а также кантианец и основоположник критического реализма А. Риль. Ближе всего взглядам самого Введенского оказались именно генетические теории происхождения представления пространства Гельмгольца и Рилия [24. С. 695], основанные на эволюционно-логической почве [24. С. 709]. В частности, Гельмгольц пришел к выводу, что в процессе образования пространственного созерцания имеет значение априорная категория причинности [25. S. 453–455]. Риль, в свою очередь, считал, что пространственные представления образуются путем ряда сознательных умозаключений, приведенных к связи посредством единства и тождества нашего сознания. [26. S. 150–156]. Сам Введенский на основании рассмотренных теорий происхождения пространства приходит к следующему выводу: «Идея пространства происхождения априорно-апостериорного, то есть она образуется из апостериорного, от вне данного, материала, но по априорному закону или схеме и именно по выносимой нами из природы нашего сознания категории единства, в ее специальном для данного случая преломлении» [24. С. 709].

Итак, на основании разбора двух статей Введенского можно сделать вывод, что русский философ действительно возвращается «назад к Канту», но с целью совершить ревизию с позиций современной науки и психологической точки зрения. Примечательно то, что в неясных местах кантовского текста

Введенский отдает предпочтение не собственному пониманию, а толкованиям Файхингера и Когена. В своих же взглядах на пространство Введенский оказывается ближе к Гельмгольцу и Рилю, что не мешает ему, несмотря на обнаруженные противоречия и ошибочные выводы, признать значение кантовской теории пространства.

Что касается разницы между взглядами на пространство Введенского и Кудрявцева, то последний принимал кантовское метафизическое истолкование пространства [21. С. 50–52; 27. С. 236], но отрицал его трансцендентальное истолкование, в то время как Введенский подвергает критике практически все положения кантовского воззрения на пространство. Причина такого разногласия кроется в том, что Введенский под априорностью пространства у Канта понимает изначальную данность в готовой форме. Кудрявцев считает иначе Кант, по его мнению, признавая априорное и, соответственно, прирожденное происхождение пространства и времени, отмечал, что они не лежат в нас как готовые понятия, но возникают вместе с опытом и по поводу опыта [23. С. 231, 236].

Указанная коллизия между мнениями Кудрявцева и Введенского возникла, скорее всего, в связи с комментарием Файхингера к кантовской «Критике чистого разума». Кудрявцев этот комментарий не упоминает и, соответственно, не ссылается на него, в то время как Введенский берет его за основу понимания кантовского учения о пространстве:

«Вопреки довольно распространенному мнению, по которому будто бы „Канту никогда в голову не приходило утверждать прирожденность представления о пространстве и времени“ (типичным выразителем этого мнения служит, например, Виндельбанд...), – вопреки этому неправильному мнению Файхингер, путем правильного сличения относящихся сюда мест, с непрерываемой ясностью показывает, что Кант понимает под этим словом именно *прирожденное представление, т.е. совершенно определенную заложенную в нашей душе в готовой форме (bereitliegende) мысль о пространстве* (созерцание, представление), которая не только *предшествует во времени* всем нашим внешним восприятиям, но предшествует именно, как *определенная, совсем готовая, актуальная форма* (Commentar, II, 84–8)...» (курсив. – А.В., прим. – Д.Р.) [19. С. 395].

Таким образом, Введенский осуществил ревизию кантовской трансцендентальной эстетики, опираясь в большей степени именно на неокантианскую литературу, а не на взгляды своего учителя Кудрявцева.

Критика А.И. Введенским неокантианства в лице Ф.А. Ланге

Первые упоминания о неокантианстве Введенский делает в пробной лекции «Отношение Лянге к вопросу о познании», прочитанной в МДА 7 сентября 1887 г. и посвященной гносеологии Ланге. Русский философ отмечает, что Ланге известен в первую очередь своей знаменитой «Историей материализма» (1865), после издания которой в Германии довольно быстро

образовалась школа последователей Ланге известных под именем «новокантианцев» [27. С. 53–54]. Ланге, действительно стоял у истоков неокантианства [15. С. 39], хотя некоторые исследователи считают его также и первым представителем Марбургской школы неокантианства [15. С. 42–43].

В указанной лекции Введенский последовательно рассматривает взгляды Ланге на эмпирическое, рациональное и идеальное познание. Русский философ обращает внимание на то, что Ланге в теоретические прозрения Канта привносит современные ему данные физиологии, которая суть «развитый и исправленный кантианизм» [27. С. 57]. Поэтому субъективными априорными формами должны быть признаны не только пространство и время, но и качества чувственных впечатлений. Вместе с тем Ланге признает существование вне субъекта вещи самой по себе, которая обуславливает опыт, хотя опыт не соответствует ей всецело из-за наличия субъективных элементов познания. Объективным такой опыт может быть только в том смысле, что весь человеческий род (сюда же, согласно Ланге, можно отнести и различные «животно-организованные» существа) в силу своей психофизической организации признает нечто существующим именно так, а не иначе. Отсюда мир опыта для Ланге – это не абсолютная объективность, а условная, соответственно, за миром явлений всегда будут вещи сами по себе [27. С. 57–58].

Рациональное познание у Ланге, продолжает Введенский, строго связано с эмпирическим, поскольку психология уже на пороге открытия того, что «общее находится в частном, логическое – в физиологическом». Отсюда, по мнению Введенского, Ланге отрицает существование чистого мышления, которое своим содержанием имело только одно общее, так же как и чистого ощущения, которое не заключало бы в себе ничего общего. Данное положение русский философ называет одним из слабейших пунктов философии Ланге [27. С. 60–61]. Дело в том, что отрицание существования чистого мышления, во-первых, ведет к бессмысленности кантовского вывода рассудочных категорий из одного принципа и их трансцендентальной дедукции. Во-вторых, если чистого мышления нет, то истина только в опыте [27. С. 61–64].

В случае с чувственными созерцаниями и рассудочными понятиями человек связан так называемой организацией рода, но в третьем виде познания – идеальном – главные элементы, идеи, являются непосредственными продуктами творчества, которое не связано со свойствами родовой организации. Здесь Ланге, согласно Введенскому, отходит от кантовского взгляда на идеи как на выводы из умозаключений. При этом истинность идей условная, хотя возможно, что за миром явлений стоит такая абсолютная действительность, к которой и относится творимый нами мир идей. Как следствие, идеи для Ланге, резюмирует Введенский, имеют не теоретическое, а лишь практическое значение [27. С. 64–66].

В результате Введенский делает вывод, что для Ланге теоретически-познавательное значение философии придается ровно настолько, насколько она отождествляется по своим приемам и задачам с приемами и задачами науки.

В противном случае философия может претендовать только на практическое значение. Вместе с тем Ланге, продолжает русский философ, ставит познанию два предела: вещь саму по себе и нашу психофизическую организацию. Именно на защиту такой теории, заключает Введенский, выступил Ланге и основанная им школа неокантианцев [27. С. 71–72].

В 1891 г. Введенский вновь возвращается к обсуждению «новой, оригинальной теории познания» Ланге и неокантианцев. Появление неокантианства русский философ называет реакцией на предшествовавшую идеалистическую философию, в частности, Фихте, Шеллинга, Гегеля и Шопенгауэра. Неокантианцы, продолжает он, предлагали «возвратиться на преждевременно оставленную позицию, приобретенную для философии Кантом», то есть вновь признать «вещь в себе» предельным понятием умознания [8. С. 318–319].

Философия для Ланге, пишет Введенский, это продукт высшего синтеза, стремящегося установить гармонию между идеями, бессознательно производимыми эстетическим, нравственным и архитектурным влечениями нашей природы, и действительностью, то есть «совокупностью необходимых явлений, данных принуждением чувств». Отсюда русский философ заключает, что, согласно Ланге, речь идет не о философском познании истины, а о философском творчестве истины: сердце может творить себе истину, не подчиняясь суровому контролю разума. Соответственно, философия в таком случае будет обладать субъективной истинностью, что, по мысли Ланге, определяется ценностью, жизненным значением [8. С. 319–320].

Введенский признает определенную заслугу Ланге и неокантианцев, но одновременно видит проблему в постулируемом ими «разрыве головы и сердца», а также в их «полусознательном скептицизме» [8. С. 321]. Ланге и его школа, согласно Введенскому, не хочет исследовать «трансцендентные корни субъективной истины» и поэтому не удовлетворяет коренным требованиям нашей природы. Основную ошибку неокантианцев русский философ видит в том, что они нравственно-эстетическое чувство, рассматриваемое в качестве руководящего начала, отделили от объективных логических процессов, превратив теорию познания в «исповедание нашего неведения». В том же направлении, замечает Введенский, двигался и Лотце, по сути, предложивший свою модификацию подхода неокантианцев к познанию действительности. Согласно Лотце, сущность вещей может быть открыта всей совокупности наших духовных сил, поэтому верховная задача философии достигается нравственно-эстетическим смыслом, открывающим идеальные начала, а также мышлением и опытом, развивающих из этих начал всю совокупность существующего [8. С. 321–322].

Можно ли А.И. Введенского отнести к неокантианству?

Основной трудностью для определения принадлежности того или иного мыслителя к неокантианству является отсутствие единой общепринятой

системы критериев, четко определяющей границы неокантианской традиции. Решение данной проблемы – удел историков философии, которым для этого требуется основательная проработка взглядов всех философов, так или иначе связанных с кантианством и двумя известными неокантианскими школами. Что касается текущего положения дел, то на сегодняшний день существует подробный разбор системы критериев, представленный в монографии Н.А. Дмитриевой [15], через призму которых будут дальше рассмотрены философские взгляды Введенского.

В первую очередь Дмитриева стремится провести демаркационную линию между кантианством и неокантианством. Для неокантианства отправной точкой является кантовский «Коперниканский поворот», так же как и для кантианства, но при этом неокантианцы осознают невозможность продолжать односторонние и противоречивые идеи Канта, особенно это касается «вещи самой по себе». Еще одна черта, позволяющая разграничить неокантианство и кантианство – отношение к метафизике. Кантианцы проводят критику познания с целью создания основательного здания метафизики, в то время как неокантианцы критикуют подобный замысел, применяя критику познания для объяснения научных фактов [15. С. 41–42].

Далее Дмитриева предлагает критерий, разграничивающий неокантианство в широком и строгом смысле. В строгом смысле неокантианцами могут называться представители Марбургской и Баденской неокантианских школ, для которых были принципиально важны следующие установки: 1) рационализм; 2) критика познания; 3) сциентизм; 4) системность и автономия философии; 5) историчность философии; 6) соединение кантианства и социализма; 7) единство знания как основа единства культуры [15. С. 57]. Немецкое неокантианство в широком смысле, согласно Ф. Ибервегу, включает в себя семь направлений. Помимо Марбургской и Баденской школы, представляющие логицистское направление и ценностно-теоретический критицизм, соответственно, Ибервег указывает еще на физиологическое (Г. Гельмгольц, Ф.А. Ланге), метафизическое (О. Либман, И. Фолькельт), реалистическое (А. Риль, О. Кюльпе), релятивистское (Г. Зиммель) и психологическое (Л. Нельсон) направления [15. С. 58]. Отдельно Дмитриева упоминает представителей так называемого раннего неокантианства или предтеч неокантианства, то есть идейных предшественников неокантианцев в строгом смысле, например, таких как Ланге, Лотце, Тренделенбург, Куно Фишер [15. С. 60–61].

Наконец, Дмитриева предлагает критерий для различения между немецким и русским неокантианством. Собственно, все трудности, связанные с идентификацией немецких неокантианцев, обнаруживаются и в отношении русских неокантианцев. Отсюда отечественный автор приходит к утверждению, что русское неокантианство в узком смысле полностью совпадает с немецким неокантианством в узком смысле. Что касается русского неокантианства в широком смысле, то оно имеет следующие признаки: 1) обращение

к идеям Канта; 2) принадлежность к поколению тех мыслителей, которые провозгласили «Назад к Канту!»; 3) распространение и укрепление философского критицизма [15. С. 140–141].

Если рассмотреть Введенского через призму приведенных выше критериев, то можно увидеть, что для него «Коперниканский поворот» также является отправной точкой. Вместе с тем русский философ стремится понять Канта, чтобы преодолеть его односторонние и противоречивые идеи. Кантовскую «вещь саму по себе» Введенский не делает предметом специального анализа, но, исходя из его философских установок, можно предположить, что для него это понятие является проблематическим, в чем он сближается с неокантианской традицией. В то же время, высказываясь в пользу метафизики как научного знания, Введенский сближается с кантианской традицией.

Отнести Введенского к неокантианству в строгом смысле решительно невозможно, поскольку он не был представителем одной из неокантианских школ. При этом его философские основания вполне созвучны в той или иной мере представленным выше установкам неокантианских школ. Вместе с тем Введенский может быть отнесен к неокантианству в широком смысле, где встречаются направления и авторы, с идеями которых русский философ соглашался.

Нельзя обойти стороной взгляды В.Н. Белова на русское неокантианство и его отношение к немецкому. Белов отмечает, что для русского неокантианства был характерен интерес к кантовской критической философии, недостатки которой русские неокантианцы стремились преодолеть. В частности, речь идет о теории познания Канта. Еще одним признаком русского неокантианства, согласно отечественному автору, является «процесс эманации неокантианства в философию культуры в широком смысле». При этом, сравнивая задачи философии у русского и немецкого неокантианства в лице А. Введенского и Г. Когена, он не видит здесь кардинального различия, поскольку оба указанных философа видят задачу философии в обосновании возможности научного познания и научности самой философии [28. С. 344–345].

В контексте критериев и интуиций, предложенных Беловым, в отношении Введенского остается неразрешенным вопрос, был ли он сторонником философского критицизма? С одной стороны, русский философ занимается анализом собственных оснований мышления и стремится выяснить границы применимости фундаментальных понятий и методов, соответственно, он выступает сторонником метода критической философии. С другой стороны, его установка на реализацию проекта метафизики будущего, по-видимому, не совместима с принципиальным антидогматизмом.

Заключение

Анализ философских взглядов Введенского, с одной стороны, подтвердил оценку Зеньковского об эклектичности его взглядов и приверженности трансцендентальному монизму Кудрявцева. С другой стороны, мнение

Зеньковского о неоригинальности и незначительной ценности научных плодов Введенского является односторонним, поскольку не учитывает историко-философскую специфику взглядов русского философа.

Введенский стремился оттолкнуться от идей «пророка философии будущего в Германии» Канта, получивших наиболее верное развитие, по мнению русского философа, в концепции преобразованного волюнтаризма, предтечи баденского неокантианства Лотце. Вместе с тем Введенский заявляет о своей приверженности «системе трансцендентального монизма» и «умеренно-критическому реализму» Кудрявцева, но не следует установкам своего учителя безоговорочно. В частности, Введенский, привлекая новейшие данные современной ему науки, в критике трансцендентальной эстетики Канта идет дальше Кудрявцева. Русский философ не соглашается не только с учением Канта о субъективности пространства как формы чувственного восприятия, но и с тем, что пространство является априорным созерцанием. Отдельного внимания здесь заслуживает тот факт, что Введенский указанную критику проводит с опорой на интерпретации «Критики чистого разума» Файхингером и Когеном. В вопросе происхождения пространственного представления Введенский примыкает к Гельмгольцу и Рилю. В целом, критика Введенским трансцендентальной эстетики Канта представляет собой ее ревизию с опорой преимущественно на неокантианскую литературу.

Само неокантианство у Введенского, в первую очередь, ассоциируется с Ланге и получает неоднозначные оценки. Введенский признает определенную заслугу Ланге и неокантианцев, но одновременно видит проблему в их гносеологическом скептицизме и разрыве между нравственно-эстетическим чувством и познавательной способностью. Нежелание Ланге и неокантианцев исследовать «трансцендентные корни субъективной истины», так же как и преодолеть разрыв «головой и сердца», Введенский предлагает исправить идеями Лотце.

Попытка рассмотреть взгляды Введенского через призму критериев немецкого и русского неокантианства показала, что русский философ не может быть отнесен к неокантианству в узком смысле, хотя на условной историко-философской шкале он по взглядам ближе к неокантианству, чем к кантианству. Но, в то же время, русского философа можно отнести к неокантианству в широком смысле как мыслителя, провозгласившего возврат к Канту, стремившегося исправить и дополнить Канта в свете новейших научных результатов и в своих размышлениях активно обращавшегося к текстам философов, принадлежавших неокантианской философской традиции.

Список литературы

- [1] *Введенский А.И., Рожин Д.О.* «Великий рационалист»: Алексей Введенский о Канте в контексте русской кантианы // Кантовский сборник. 2024. Т. 43, № 1. С. 149–180. DOI: 10.5922/0207-6918-2024-1-7 EDN: DEDDHE
- [2] *Зеньковский В.В.* История русской философии. М. : Академический проект ; Раритет, 2001.

- [3] Андреев Ф.К. Камень, отвергнутый строителями: (Сто лет борьбы за онтологизм): [Вступительная лекция по предмету систематической философии и логики] // Богословский вестник. 1914. Т. 3, № 10–11. С. 233–244.
- [4] Круглов А.Н. Философия Канта в России в конце XVIII – первой половины XIX веков. М. : Канон + ; РООИ «Реабилитация», 2009. EDN: QWWIHJ
- [5] Pozzi V. Accademie ecclesiastiche e filosofia in Russia tra XVIII e XIX secolo. Firenze : Firenze University Press, 2017.
- [6] Nemeth T. Philosophy in Imperial Russia's Theological Academies. Berlin ; Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2023.
- [7] Из академической жизни (25-летний юбилей профессора А.И. Введенского) // Богословский вестник. 1912. Т. 1, № 2. С. 394–454.
- [8] Введенский А.И. Основные гносеологические принципы после-кантовской философии. Очерк историко-критический // Вера и разум. 1891. № 19, кн. 1. С. 305–326.
- [9] Введенский А.И. Современное состояние философии в Германии и Франции: [Отдел 1: Философия в современной Германии] // Богословский вестник. 1892. Т. 3, № 10. С. 23–45.
- [10] Введенский А.И. Современное состояние философии в Германии и Франции // Богословский вестник. 1893. Т. 2, № 5. С. 283–318.
- [11] Введенский А.И. Философия в современной Германии. III. Теория познания (Гносеология) // Богословский вестник. 1893. Т. 3, № 8. С. 230–261.
- [12] Введенский А.И. Фулье и метафизика будущего. III (окончание) // Вопросы философии и психологии. 1892. Кн. 11. С. 127–145.
- [13] Введенский А.И. Фулье и метафизика будущего // Вопросы философии и психологии. 1891. Кн. 10. С. 1–30.
- [14] Кант И. Критика чистого разума. 2-е изд. // Соч. на нем. и рус. яз. Т. 2, ч. 1. М. : Наука, 2006. EDN: QWLRTJ
- [15] Дмитриева Н.А. Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. EDN: QWPEYN
- [16] Введенский А.И. Философия будущего в Германии // Богословский вестник. 1894. Т. 1, № 1. С. 77–99.
- [17] Введенский А.И. О задачах современной философии, в связи с вопросом о возможности и направлении философии самобытно-русской // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн. 5 (20). С. 125–157.
- [18] Введенский А.И. Основатель системы трансцендентального монизма. I–III // Вопросы философии и психологии. 1892. Кн. 14. С. 1–28.
- [19] Введенский А.И. Учение Канта о пространстве: (Разъяснение и критика) // Богословский вестник. 1895. Т. 2, № 6. С. 390–404.
- [20] Тренделенбург Ф.А. Логические исследования : в 2 частях / пер. с нем. Е. Корша. Ч. 1. М. : Тип. Грачева и Ко., 1868.
- [21] Рожин Д.О. Между Кантом и Тренделенбургом: к вопросу о генеалогии теории познания Кудрявцева-Платонова // Кантовский сборник. 2023. Т. 42, № 4. С. 35–68. DOI: 10.5922/0207-6918-2023-4-3 EDN: YZHYLG
- [22] Введенский А.И. Учение Канта о пространстве: (Разъяснение и критика) // Богословский вестник. 1895. Т. 3, № 7. С. 73–102.
- [23] Кудрявцев-Платонов В.Д. Пространство и время // Соч. : в 3 томах. Т. 1. Вып. 2. Сергиев Посад : Тип. Св.-Тр. Сергиевой Лавры, 1914. С. 210–310.
- [24] Введенский А.И. Анализ идеи пространства // Богословский вестник. 1906. Т. 1, № 4. С. 692–709.
- [25] Helmholtz H. Handbuch der physiologischen Optik. Leipzig : L. Voss, 1867.

- [26] *Riehl A.* Der philosophische Criticismus und seine Bedeutung für die positive Wissenschaft: in 2 Bdn. Bd. II. Th. 1. Leipzig : Engelmann, 1879.
- [27] *Введенский А.И.* Отношение Лянге к вопросу о познании: [Пробная лекция] // Прибавления к Творениям св. Отцов. 1888. Ч. 41, кн. 1. С. 53–72.
- [28] *Белов В.Н.* Философия Германа Когена и русское неокантианство // Историко-философский ежегодник. 2004. Т. 18. С. 333–353.

References

- [1] Vvedensky AI, Rozhin DO. “The Great Rationalist”: Alexey Vvedensky on Kant in the Context of Russian Kantiana. *Kantian Journal*. 2024;43(1):149–180. (In Russian). DOI: 10.5922/0207-6918-2024-1-7 EDN: DEDDHE
- [2] Zen'kovskij VV. *History of Russian Philosophy*. Moscow: Akademicheskij proekt, Raritet; 2001. (In Russian).
- [3] Andreev FK. The stone rejected by the builders: (One hundred years of struggle for ontologism): [Introductory lecture on the subject of systematic philosophy and logic]. *Bogoslovskij vestnik*. 1914;3(10–11):233–244. (In Russian).
- [4] Kruglov AN. *Kant's Philosophy in Russia in the Late 18th century and First Half of the 19th century*. Moscow: Kanon+ publ.; 2009. (In Russian). EDN: QWWIHJ
- [5] Pozzi V. *Accademie ecclesiastiche e filosofia in Russia tra XVIII e XIX secolo*. Firenze: Firenze University Press; 2017.
- [6] Nemeth T. *Philosophy in Imperial Russia's Theological Academies*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH; 2023.
- [7] From Academic Life (25th Anniversary of Professor A.I. Vvedensky). *Bogoslovskij vestnik*. 1912;1(2):394–454. (In Russian).
- [8] Vvedensky AI. Basic Epistemological Principles of Post-Kantian Philosophy. Historical-critical Essay. *Vera i razum*. 1891;19:305–326. (In Russian).
- [9] Vvedensky AI. The Current State of Philosophy in Germany and France: [Section 1: Philosophy in Modern Germany]. *Bogoslovskij vestnik*. 1892;3(10):23–45. (In Russian).
- [10] Vvedensky AI. The Current State of Philosophy in Germany and France. *Bogoslovskij vestnik*. 1893;2(5):283–318. (In Russian).
- [11] Vvedensky AI. Philosophy in Modern Germany. III. Theory of Cognition (Gnoseology). *Bogoslovskij vestnik*. 1893;3(8):230–261. (In Russian).
- [12] Vvedensky AI. Fouillée and the Metaphysics of the Future. III (ending). *Voprosy filosofii i psihologii*. 1892;11:127–145. (In Russian).
- [13] Vvedensky AI. Fouillée and the Metaphysics of the Future. *Voprosy filosofii i psihologii*. 1891;10:1–30. (In Russian).
- [14] Kant I. *Critique of Pure Reason*. 2nd ed. In: *Works in German and in Russian*. Vol. 2. Pt. 1. Moscow: Nauka publ.; 2006. (In Russian). EDN: QWLRTJ
- [15] Dmitrieva NA. *Russian Neo-Kantianism: 'Marburg' in Russia. Historical and philosophical essays*. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN); 2007. (In Russian). EDN: QWPEYN
- [16] Vvedensky AI. Philosophy of the Future in Germany. *Bogoslovskij vestnik*. 1894;1(1):77–99. (In Russian).
- [17] Vvedensky AI. On the Tasks of Modern Philosophy, in Connection with the Question of the Possibility and Direction of Original Russian Philosophy. *Voprosy filosofii i psihologii*. 1893;5(20):125–157. (In Russian).
- [18] Vvedensky AI. Founder of the System of Transcendental Monism. I-III. *Voprosy filosofii i psihologii*. 1892;14:1–28. (In Russian).

- [19] Vvedensky AI. Kant's Doctrine of Space: (Explanation and Criticism). *Bogoslovskij vestnik*. 1895;2(6):390–404. (In Russian).
- [20] Trendelenburg FA. *Logical Investigations*: in 2 parts. Pt. 1. Moscow: Tip. Gracheva i Ko.; 1868. (In Russian).
- [21] Rozhin DO. Between Kant and Trendelenburg: On the Genealogy of Kudryavtsev-Platonov's Theory of Cognition. *Kantian Journal*. 2023;42(4):35–68. (In Russian). DOI: 10.5922/0207-6918-2023-4-3 EDN: YZHLYG
- [22] Vvedensky AI. Kant's Doctrine of Space: (Explanation and Criticism). *Bogoslovskij vestnik*. 1895;3(7):73–102. (In Russian).
- [23] Kudryavtsev-Platonov VD. Space and time. In: *Works by V.D. Kudryavtsev-Platonov in 3 volumes*. Vol. 1. Pt. 2. Sergiev Posad: Tip. Sv.-Tr. Sergievoj Lavry; 1914. P. 210–310. (In Russian).
- [24] Vvedensky AI. Analysis of the Idea of Space. *Bogoslovskij vestnik*. 1906;1(4):692–709. (In Russian).
- [25] Helmholtz H. *Handbuch der physiologischen Optik*. Leipzig: L. Voss; 1867.
- [26] Riehl A. *Der philosophische Kriticismus und seine Bedeutung für die positive Wissenschaft*: in 2 Bdn. Bd. II. Th. 1. Leipzig: Engelmann; 1879.
- [27] Vvedensky AI. Lange's Attitude to the Question of Cognition: [Sample lecture]. *Pribavleniya k izdaniyu tvorenij Svyatyh Otcev v russkom perevode*. 1888;41(1):53–72. (In Russian).
- [28] Belov VN. Philosophy of H. Cohen and it's Reception in Russian Philosophical Thought. *History of Philosophy Yearbook*. 2004;18:333–353. (In Russian).

Сведения об авторе:

Рожин Давид Олегович – кандидат философских наук, научный сотрудник, лаборатория «Кантианская рациональность», Академия Кантиана, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Российская Федерация, 236041, Калининград, ул. А. Невского, д. 14. ORCID: 0000-0003-4877-2598, SPIN-код: 9777-4228. E-mail: DRozhin1@kantiana.ru

About the author:

Rozhin David O. – CSc in Philosophy, Research Fellow, Kantian Rationality Lab, Academia Kantiana, Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU), 14 Aleksandra Nevskogo St., Kaliningrad, 236041, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-4877-2598. SPIN-code: 9777-4228. E-mail: DRozhin1@kantiana.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1223-1237>

EDN: JLWGQE

Научная статья / Research Article

Историко-биографические предпосылки уголовно-правовой парадигмы Дж. Локка

С.А. Бочкарёв✉

Институт государства и права РАН, Москва, Россия

✉ bo4karvs@yandex.ru

Аннотация. В историко-философских и юридических научных исследованиях уделено значительное внимание политико-нормативной доктрине Дж. Локка и в меньшей степени – его уголовно-правовым взглядам. При этом в обоих случаях фокус изысканий смещен на содержание рукописей автора без контекста личностного становления в конкретной общественной среде и в отрыве от занимаемого им места в системе историко-биографических координат. В этой связи цели данной статьи: 1) проанализировать факторы, способствовавшие развитию основополагающих идей Дж. Локка, 2) продемонстрировать неразрывную связанность общеуголовных мировоззрений философа с его естественно-гуманитарной рецепцией, 3) выявить этапы трансформации его убеждений с учетом значимых публичных событий. Для их достижения задействованы научные теоретические (исторический, гипотетический, обобщение) и логические (анализ, синтез, аналогия, дедукция) методы. Используются архивные материалы, труды зарубежных ученых по вопросам изучения законодательства Англии и ключевых вех эпохи Просвещения, медицинские записи и эссе Дж. Локка, представителей школы натуралистов и теологов.

Ключевые слова: эмпиризм, натурфилософия, «Опыт», «Медицинские наблюдения», граф Шефтсбери, Карл II, эпоха Просвещения, Английская революция, Петиция о праве, Великая ремонстрация

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

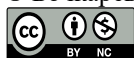
Финансирование. Исследование выполнено в рамках научного проекта (гранта) «Создание российской историографической модели политико-правовых знаний и ее применение для разработки перспективных средств противодействия идеологическим искажениям цивилизационного развития России», осуществляемого Институтом государства и права РАН при финансовой поддержке Минобрнауки России (соглашение от 12 июля 2024 г. № 075-15-2024-639).

История статьи:

Статья поступила 11.06.2025

Статья принята к публикации 10.09.2025

© Бочкарёв С.А., 2025



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

Для цитирования: Бочкарёв С.А. Историко-биографические предпосылки уголовно-правовой парадигмы Дж. Локка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1223–1237. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1223-1237>

Historical and Biographical Prerequisites of the Criminal-Legal Paradigm of J. Locke

Sergey A. Bochkarev✉

The Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

✉ bo4karvs@yandex.ru

Abstract. In historical, philosophical and legal scientific studies considerable attention is paid to the political and normative doctrine of J. Locke and, to a lesser extent, his criminal-legal views. At the same time, in both cases, the focus is shifted to the content of the author's manuscripts without the context of personal development in a specific social environment and in isolation from the plays he occupies in the system of historical and biographical coordinates. In this regard, the objectives of this article: 1) to analyze the factors that contributed to the ontogenesis of J. Locke's fundamental ideas, 2) to demonstrate the inseparable connection of the philosopher's general criminal worldviews with his natural-humanitarian reception, 3) to identify the stages of transformation of his beliefs taking into account significant public events. To achieve these goals, scientific theoretical (historical, hypothetical, generalization) and logical (analysis, synthesis, analogy, deduction) methods are used. The archival materials, works of foreign scientists on the study of English legislation and key milestones of the Enlightenment, medical records and essays by J. Locke, representatives of the school of naturalists and theologians were used.

Keywords: empiricism, natural philosophy, Essay, Medical Observations, Earl of Shaftesbury, Charles II, Age of Enlightenment, English Revolution, Petition of Right, Great Remonstrance

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Funding of Sources. The research was carried out within the framework of the scientific project (grant) "Creation of a Russian historiographic model of Political and Legal knowledge and its application to develop promising means of countering ideological distortions of Russia's civilizational development", carried out by the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences with the financial support of the Minobrnauki of Russia (agreement No. 075-15-2024-639 dated July 12, 2024).

Article history:

The article was submitted on 11.06.2025

The article was accepted on 10.09.2025

For citation: Bochkarev SA. Historical and Biographical Prerequisites of the Criminal-Legal Paradigm of J. Locke. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1223–1237. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1223-1237>

В отечественной литературе Джон Локк (1632–1704) представлен в основном как английский философ, политический мыслитель и представитель школы эмпиризма. Его называют одной из влиятельнейших фигур эпохи

Просвещения, чьи идеи привели к смене общественно-политического строя в ряде государств и на долгие времена. Иные вехи его биографии часто опускаются, что нередко затрудняет выявление факторов, повлиявших на происхождение его взглядов и формирование соответствующих подходов.

Медицинское образование и естество-научное окружение

Вместе с тем Дж. Локк, прежде всего, был врачом. Изначально основной интерес проявил к изучению медицины и сопутствующим естественным дисциплинам. Занимался исследованием и экспериментированием в сфере естествознания. Но ни одна из медицинских работ Локка не увидела свет при его жизни. Только во второй половине XX в. стало известно о сотне заметок и нескольких развернутых размышлениях мыслителя на медицинские темы [1; 2]. Обнаруженные работы охватывают широкий спектр тем и позволяют проследить эволюцию взглядов Локка по мере развития его картины мира¹. В крайне редких исследованиях знатоки его биографии отмечают, что в своих произведениях мыслитель выступает не только как участник политико-правовой мысли или как соавтор социально-экономических изменений в Англии XVII в. Специалисты также находят в авторе сочинений либо теолога, либо натуралиста [3].

Опираясь на систематизацию и анализ коллекции ранее неопубликованных рукописей, британский историк медицины Кеннет Дьюхерст в 1950-х и 1960-х гг. опубликовал ряд статей о медицинской деятельности Локка. Итоги исследований подведены им в монографии «Джон Локк: врач и философ», в которой он в 1963 г. контекстуализировал медицинские записи, найденные в дневниках философа [4]. В 1984 г. свет увидел книгу американского знатока философии натурализма Патрика Романелла «Локк и медицина», посвященную связям между медицинской деятельностью Локка и его философскими взглядами [5]. Аналогичной тематике посвящена монография австралийского историка Питера Энсти «Джон Локк и натурфилософия», опубликованная в 2011 г. [6–9].

Названные работы, несмотря на их принадлежность разным авторам, объединяет ключевая мысль. Понимание влияния медицинских исследований Локка на его философские взгляды. Они образовали собой базовую структуру его эпистемологических и метафизических подходов, стали подоплекой мировоззрения и общей методологии. Ученые проследили медицинскую деятельность Локка на всех этапах карьеры, оценили изменения в его убеждениях с течением времени, и доказательно продемонстрировали, как врачебное образование сформировало ключевые философские принципы в ранних черновиках «Опыта», тем самым заложив основы его зрелых взглядов.

¹ Имеются в виду труды Дж. Локка «Limpha», «Vacuum», «Elasticus Motus», «Respiratio», «Morbus», «Tactus», «Fuligo», «Luna» и др. Режим доступа: <https://openpublishing.psu.edu/locke/mss/add32554.html> (дата обращения: 09.06.2025).

На пути к врачебной деятельности Дж. Локк получил образование в Крайст-черч – одном из самых крупных аристократических колледжей Оксфордского университета, где в средневековом формате преподавали в основном аристотелевскую философию. Однако на фоне развивающихся в Британии социально-политических событий Локк быстро убедился в ее малой пригодности и неактуальности для объяснения протекающих перемен. В связи с этим мыслитель стал сторонником Джона Уилкинса (1614–1672) – британского священника, занимавшего должность руководителя колледжа Оксфордского университета, где учился Локк [10]. Приход в колледж Дж. Уилкинса, который являлся основателем естественного богословия, совместимого с наукой того времени, принес появление в нем идей экспериментальной философии, оказавшихся весьма привлекательными для Дж. Локка [11]. У ее истоков стоял кружок ученых-натуралистов. В его состав входили Чарльз Скарборо (врач, математик), Джордж Энт (писатель, ученый и анатом), Сэмюэл Фостер (ученый, математик), Фрэнсис Глиссон (врач, физиолог, анатом), Джонатан Годдард (врач, физик), Кристофер Меррет (врач, ученый-натуралист), Джон Валлис (священник, ученый-математик), Уильям Гарвей (врач, ученый-физиолог) и Сет Уорд (церковный деятель, ученый, математик, астроном). Кружок видел своей целью создание «новой философии», где определяющее значение играют естественные науки.

В 1660 году при Карле II кружок преобразовался в Лондонское королевское общество по совершенствованию естественных знаний, существующее по сей день. Его цель не соответствовала схоластическим традициям, которые доминировали в университетах. Программа заключалась в изучении природы, а не книг или чистых и отвлеченных идей. Многие члены общества и его сторонники интересовались развитием медицины путем наблюдения, а не чтения классических текстов. Характерным примером этой группы являлся интерес Ф. Бэкона к тщательному экспериментированию и систематизации собираемых фактов, на основе которых можно было делать обобщения [12].

После ухода Дж. Уилкинса новым лидером оксфордской научной группы и наставником Дж. Локка стал Роберт Бойл – философ-механик, рассматривавший мир как движущуюся материю. Еще одним проводником Дж. Локка в мир естествознания стал его друг – Ричард Лоуэр из Вестминстерской школы, занимавшийся анатомическими исследованиями, изучением болезней сердца и легких. Названный и далеко не полный перечень спутников Дж. Локка существенно повлияли на формирование его взглядов, выбор профессии и основного дела своей жизни. По итогам окончания учебы 14 февраля 1656 г. Локк получил степень бакалавра искусств, а 29 июня 1658 г. – степень магистра искусств. Затем он начал продвигаться по академической иерархии, став преподавателем греческого языка в 1660 г., риторики в 1663 г. и цензором по моральной философии в 1664 г. Но на этом образовательный процесс для Дж. Локка не закончился. Он приступил к изучению медицины, поскольку решил стать врачом. Проводил медицинские исследования с Томасом

Сиденхэмом (1624–1689) – английским врачом и основателем клинической медицины. Оказал ему значительную помощь в написании и издании *Observationes Medicae* (Медицинские наблюдения), передового произведения в области медицинского эмпиризма [13]. После нескольких лет тесной работы с Сиденхэмом Локк приступил к написанию своих «Опытов о человеческом разумении», в которых изложил эмпирическую теорию познания [14–16]. Наряду с этим Дж. Локк совместно со своим другом Дэвидом Томасом открыл в Оксфорде лабораторию, выполнявшую в большей степени аптечную функцию.

Не вызывает сомнения, что естественнонаучное окружение Дж. Локка и неподдельный интерес к медицине предопределили его взгляды на право и государство. Не только при врачевании он пытался диагностировать естественное состояние пациента, но и при исследовании права. Для отыскания и раскрытия его смысла и предназначения мыслитель старался опираться на естественное состояние человека. В этом подходе, нужно отметить, он был не одинок – следовал в общенаучном фарватере, где находился в основном среди естествоведов. Если обратимся к их трудам, то обнаружим, что, прежде всего, медики стремились выявить естественное состояние природы, которое они воспринимали в качестве базового и нормального. Далее занимались выявлением факторов, которые воздействовали на исходное состояние и вели к нарушению его естественности (нормальности). Так, Ч. Скарборо (1616–1694) при изучении влияния чумы на организм человека занимался поиском естественных явлений, которые способствуют распространению заболевания и в то же время противоречат природе людей [17; 18].

Критерий естественности позволил Дж. Локку на первом этапе отделить право от государства. Первое, по его убеждению, дано природой, а второе – введено людьми. Критерий естественности также использован мыслителем для разграничения таких явлений как «легитимное правительство» и «нелегитимное правительство».

Вхождение в политику и знакомство с уголовным вопросом

Правда, нужно обязательно оговориться, что исследование проблем государственного устройства не входило в творческие планы мыслителя. Не имел он намерений и прощаться с медициной. О праве и политическом положении задумался лишь тогда, когда с ними его столкнула сама жизнь. При этом не последнюю роль в повороте философа к вопросам государственоведения сыграла медицина. Если говорить коротко, то сначала она привела Локка к судьбоносному для него знакомству. Затем полное погружение в дела знакомого довели его до занятия делами самой Великобритании. Эти два поворота и сблизили Локка с правоведением, и понудили его заниматься социально-политическим проектированием. При этом сближение и занятие политико-правовой материей не ограничивалось нормотворческим срезом. В силу конкретно-исторических обстоятельств мыслителя в большей мере

интересовало правосознание, а также идеологические, психологические, волевые и мировоззренческие предпосылки его формирования.

Если говорить точнее, то в 1666 г. Дж. Локк познакомился с лордом Энтони Эшли (1621–1683), одним из богатейших людей Англии, активно занимавшимся политикой (избирался в парламент, являлся членом Тайного совета, в 1661 г. назначен канцлером казначейства, а в 1672 г. – лордом-канцлером). По приглашению последнего Локк в 1667 г. переехал в Лондон и поселился в его доме, став не только личным врачом лорда Эшли (он же – 1-й граф Шефтсбери), другом и воспитателем его детей, но и секретарем, исследователем, политическим деятелем. Оценивая многие и разнообразные обстоятельства, характеризующие отношения Локка с лордом, ученые использовали самые различные эпитеты. Одни называли Локка «домашним философом», другие – «проживавшим по месту службы идеологом» или «находящимся на содержании интеллектуалом», а то и «наемным интеллектом дома Шефтсбери» [19. Р. 79; 20. Р. 5; 21. Р. 29, 212]. Некоторые именовали его «личным мозговым центром», «частью мозгового треста», либо еще «человеком идей» [22. Р. 3; 23. Р. 215; 24. Р. 8].

В общем и целом, отныне жизнь Локка была надолго связана с семьей Эшли. Дополнительно у Локка появилось ряд других должностей, назначению на которые поспособствовал лорд. Он был одним из сторонников мнения, что Англия будет процветать благодаря торговле, а завоеванные ею колонии способны играть важную роль в экономическом развитии страны. В связи с этим Эшли убедил Карла II создать Совет для сбора информации о торговле в колониях и обеспечил назначение ее секретарем Локка. Помимо этих вопросов Локк через лорда был вовлечен в другие аспекты государственной политики, что ближе и ближе подводило его к вопросам социально-экономического порядка. Например, когда в Англии нагрязнул денежный кризис, связанный с обесцениванием денег, Локк писал статьи для графа по экономическим вопросам.

В итоге знакомство и совместное проживание с лордом Эшли оказались судьбоносными для Дж. Локка. Через дружбу с ним и поддержку его взглядов он оказался в самом сердце английской политики в 1670-х и 1680-х гг. Политические взлеты и падения Эшли сразу же сказывались на судьбе Локка. При этом трансформации подвергалось и его мировоззрение, поскольку он являлся не только свидетелем, но и активным участником одного из самых необычных столетий английской политической и интеллектуальной истории. Впредь фигуру Дж. Локка, его жизнь и творчество нельзя рассматривать вне исторического контекста. Тем более он был наполнен весьма напряженными, нередко трагичными и жизнеопределяющими событиями. XVII в. являлся столетием конфликтов между Коронай и парламентом, между протестантами, англиканами и католиками, вылившихся в гражданскую войну (1639–1660), ставшей причиной перехода Англии сначала от монархии к республике, а затем к смерти протектора Кромвеля и реставрации монархии.

В череде самых разнообразных событий особый интерес вызывают эпизоды, указывающие на плотное знакомство Дж. Локка с уголовным вопросом. Речь идет в основном о событиях, когда лорд Эшли подвергался опале, в том числе уголовному преследованию, что неминуемо отражалось на участи самого мыслителя. Такой вектор в его жизни обозначился сразу после того, как в конце 1673 г. лорд перестал поддерживать Карла II в связи с его приверженностью к папизму, тирании и произвольному применению силы, а также из-за склонности к союзу с Францией и продвижения интересов католиков. Положение лорда усугубила его явка в Палату лордов, где он осудил предполагаемый брак герцога Йоркского Якова – младшего брата короля – с католической принцессой Марией Моденской, что обозначало перспективу появления на престоле монарха-католика. Карл II в гневе отложил заседание и снял Шефтсбери с должности. Увольнение позволило ему перейти в парламент и стать по главе оппозиции, ожесточенно оппонировавшей королю и ратовавшей против возвращения к абсолютной монархии. Она же выступала против предоставления католикам различного рода индульгенций, включая предусмотренных Декларацией о снисхождении. Расширение сферы применения декларации являлось попыткой короля распространить свободу вероисповедания на протестантов и католиков через приостановление действия уголовных законов, наказывающих их как отступников от Англиканской церкви.

В начале 1674 г. граф Шефтсбери и его сторонники внесли в Палату лордов множество провокационных законопроектов², в том числе приступили к рассмотрению вопроса о привлечении к ответственности Якова, герцога Йоркского, по обвинению в государственной измене. Однако Карл II не мог этого допустить и добился отложения заседания. После этих тяжелых для короны событий Карл II приостановил работу парламента в ноябре 1675 г. и уже не допускал его заседаний в течение следующих пятнадцати месяцев. Когда парламент возобновил работу в феврале 1677 г., лорд и примкнувшие к нему законодатели объявили сессию нелегитимной. Свою позицию мотивировали длительным переносом сроков, истечение которых подразумевает фактический роспуск парламента и обязывает короля назначить новые выборы. В ответ на это обострение Карл II распорядился лишить свободы воинственных лордов и заключить их в Лондонский Тауэр, откуда Эшли был освобожден только в 1678 г.

Очередной случай уголовного обвинения лорда Эшли произошел в 1681 г. Этому предшествовали усилия сторонников графа, вновь поднявших вопрос об исключении брата короля из наследников короны и 15 мая 1679 г. внесших в Палату общин законопроект «Об исключении», которым Яков, герцог Йоркский, устранялся от престолонаследия из-за его принадлежности

² Например, об изгнании католиков из Лондона, принуждении к клятве отречения от папы римского, требовании от членов королевской семьи получать согласие парламента на вступление в брак и на то, как воспитывать своих детей.

к римско-католической церкви. Наряду с этим отдельная группа оппозиционеров начала поддерживать притязания на трон внебрачного сына Карла, герцога Монмутского. Поскольку казалось вероятным, что законопроект будет принят, Карл воспользовался своей прерогативой и распустил парламент. В 1681 г. парламент был созван вновь. Однако через неделю его распустили после того, как при поддержке населения парламентарии представили еще один законопроект об исключении. В свою очередь, графа Шефтсбери арестовали за государственную измену. Но спустя несколько месяцев преследование прекратили, несмотря на недовольство королевского двора.

Уголовно-политический контекст бытия Локка

Не вызывает сомнения, что мировоззрение Локка не могло не включать в себя знание об активном и широком использовании уголовно-правового инструмента в противоборстве разных политических сил. Тем более вся история Англии XVII в., проходившая под флагом бескомпромиссной борьбы парламента и короля за власть, изобиловала соответствующими примерами. Неслучайно у мыслителя сформировалась твердая ассоциация власти с «правом издавать законы, предусматривающие смертную казнь...», а затем уже с другими полномочиями и привилегиями.

На годы жизни философа приходится свершение Английской революции (1641–1660). Ее формальному началу предшествовало принятие парламентом в ноябре 1641 г. Великой ремонстрации – сборника статей, состоящих из описания преступлений короны, связанных с незаконным повышением налогов без одобрения парламента, продвижением некоторых религиозных реформ и использованием неразумных советников³. Она была обращена к английскому народу и содержала перечень злоупотреблений монарха (204 параграфа), совершенных в одиннадцатилетний период беспарламентского правления Карла I (1629–1640). В ответ на обнаженные злоупотребления протест призывал исключить епископов из парламента, освободить ряд должностных лиц от своих обязанностей и наделить законодательную власть правом вето на назначение короны.

Фактически ремонстрация являлась обвинительным актом против абсолютизма. Ее ключевой посыл состоял в демонстрации тяжелого положения народа. Он, по выражению авторов ремонстрации, пропадал от «горя и страха», в которых его удерживала безграничная власть монарха. С целью обеспечения общественного мира, безопасности и процветания протест предлагал оградить страну от тирании (§ 37, 39, 52, 140), пресечь религиозные преследования (§ 2), финансовый произвол (§ 17, 18). Ремонстрация призывала обеспечить защиту собственности на землю и движимого имущества от притязаний короны [25].

³ England and Wales. Parliament. House of Commons. A remonstrance of the State of the Kingdom. London : Printed for John Greensmith, 1641.

Однако монарх не согласился с документом и содержащимися в нем выводами о подданных, которые в период беспарламентского правления «подверглись великим опасностям и страхам, бедствиям и катаклизмам». Не принял он и требования об ограничении полномочий, поскольку считал, что его лишали реальной власти. Наряду с этим отказался отстранить епископов и настаивал на невиновности его министров в каких-либо преступлениях. В итоге отказ Карла I удовлетворить требования парламентариев еще больше обострил напряженные с ними отношения и подтолкнул страну к гражданской войне.

Менее объемный, но схожий по своему содержанию документ был предъявлен парламенту монарху в 1628 г. Он назывался «Петицией о праве» и являлся предшественником Великой ремонстрации⁴. В петиции духовные общины и светские лорды представили государю напоминание о положениях Великой хартии вольностей Англии (1215 г.) и о статутах, изданных его предшественниками (в основном королями Эдуардом I, Эдуардом III), которыми объявлены и узаконены ряд вольностей. В силу этих «добрых законов, – отмечали парламентарии, – подданные унаследовали ряд значимых свобод. Им гарантирована недопустимость «принуждения платить какой-либо налог, подать, сбор или другую подобную повинность, не установленную общим согласием в парламенте». Также властью парламента «...ни один человек, какого бы звания и состояния он ни был, не мог быть лишен земли, принадлежащей ему на правах собственности или пользования, схвачен, заключен в тюрьму, или лишен наследства, или предан смерти, не будучи привлечен к ответственности в законном порядке судопроизводства» (пункт 4).

Вместе с тем, констатировали авторы петиции, «в недавнее время изданы предписания, обращенные к комиссарам во многих графствах, с инструкциями, в силу которых ваш народ был собираем в различных местностях и побуждаем ссудить известные суммы денег вашему величеству, и некоторые, после отказа их сделать это, ...были принуждаемы являться к допросу в тайный совет, а затем по той же причине задерживаемы и заключаемы в тюрьму или стеснены разными другими способами...» (пункт 3). То же самое положение дел наблюдалось в сфере судопроизводства. «Вопреки смыслу означенных статутов, ...многие из ваших подданных... были заключены в тюрьму без указания какой-либо причины, ...их препровождали в различные тюрьмы, хотя против них не было предъявлено никакого обвинения, на которое они могли бы отвечать согласно закону» (пункт 5). Наряду с этим, сетовали парламентарии, «...были изданы различные предписания...», делавшие значительные исключения из правил о том, что «...никто не должен быть судим за

⁴ The Petition of Right, Exhibited to His Maieftie, by the Lords Spiritvall and Temporall, and Commons in Parliament affembled, concerning divers Rights and Liberties of the Subjects: with the Kings Majefties feveral Anfwers thereunto. With his Majefties Declaration upon the fame. London, 1642. URL: <https://oll.libertyfund.org/pages/1642-propositions-and-charles-i-s-answer> (accessed: 09.06.2025).

уголовное преступление противно форме, установленной Великой Хартией и другими законами..., и никто не может быть изъят от установленного порядка судопроизводства и от наказаний, налагаемых законами и статутами этого королевства» (пункт 7). Многих преследовали и осуждали по законам военного времени, то есть в сокращенном порядке производства. Не меньшее число лиц за многие тяжкие преступления избегли наказаний «...под тем предлогом, что они могут быть наказываемы только на основании военного положения и властью уполномоченных...», что «...совершенно и прямо противно упомянутым законам и статутам вашего королевства» (пункт 9) [25. С. 21–24].

Карл рассчитывал на собственные силы в парламенте и их способность отклонить петицию. Однако они не смогли сформировать большинство и оправдать надежды короля. По этой причине он согласился с ограничением ряда его прерогатив, и петиция стала законом. Впредь монарх не мог позволить себе устанавливать налоги без согласия парламента и произвольно устраивать тюремные заключения. Вместе с тем он отказался признать обозначенные вольности новыми правами, а в последующем и вовсе от них отступил, распустив в 1649 г. парламент на ближайшие одиннадцать лет и не признав юридической силы петиции. Вернулся к практике установления несанкционированных податей и нелегальным средствам уголовного преследования его противников. Прибегал к силе Звездной палаты – существовавшему с 1487 г. чрезвычайному суду при короле Англии, который, как отмечают историки, приобрел достаточную известность и одиозность, чтобы добиться официального упразднения парламентским актом в 1664 г. Тогда же отменены многие решения Звездной палаты как кровавые, порочные, жестокие и тиранические [26].

Пользовался монарх и помощью Высокой комиссии – высшим церковным судом в Англии, действовавшим со дня принятия Генрихом VIII Акта о верховенстве в 1534 г. Предназначение комиссии состояло в осуществлении надзора за деятельностью Церкви Англии и по поддержанию единообразия вероучения, богослужбной практики и церковной дисциплины в XVI–XVII в. [27]. Высокая комиссия наряду со Звездной палатой стала орудием королевского абсолютизма. После реставрации монархии при Якове II Высокая комиссия была восстановлена, но в ходе «Славной революции» 1688–1689 гг. вновь ликвидирована как «незаконная и вредоносная» [28. Р. 275–278]. Хотя английский историк Самуэль Гардинер после погружения в отчеты палаты и комиссии предостерегал от проявления невежества в оценке их работы. Он писал, что «...если бы был опубликован полный набор отчетов о делах, то внимание было бы отвлечено от нескольких государственных процессов, которые неизбежно занимают большое место в нашей истории и к обычному ходу дел, шедшему непрерывно, имеют малое отношение» [29].

В итоге и петиция, и ремонстрация не только хронологически, контекстуально, но и в политико-правовом плане были тесно связаны друг с другом. Каждый из документов составлен оппозицией в противовес и взамен тех требований короля, в которых он просил парламент ввести дополнительные налоги и одобрить его финансовые расходы. Короткий парламент в 1628 г. принял Петицию о праве. Однако, как известно, монарх отклонил ее и распустил парламент, принявшись по своему усмотрению собирать подати и осуществлять соответствующие траты. Долгий парламент продолжил политику предшественников и при его созыве королем в 1641 г. объявил ему Великую ремонстрацию, которую иначе еще называли Великим протестом. Но и его он отклонил, перейдя к вооруженной конфронтации с силами парламента. Через эту последовательность и настойчивость законодатели демонстрировали недоверие монарху и впредь не допускали по его запросам каких-либо обсуждений финансов без взаимных уступок.

Суды и казни в жизни Локка

Говоря о месте уголовного вопроса в политике Англии и его влиянии на мировоззрение Дж. Локка, далее также уместно напомнить о суде над Карлом I и его казни, которые имели и политическое, и правовое измерение. При этом событие обрело не только региональное, но и мировое значение в силу своей экстраординарности. После того, как в 1645 г. королевские войска были разгромлены в ходе гражданской войны в битве при Нейзби, а сам монарх оказался в фактическом плену у шотландцев, его в 1647 г. выдали английскому парламенту и поместили в тюрьму. Однако это не успокоило Карла, и он продолжал из заключения подстрекать к мятежу. В ответ на такую активность полки парламентской армии направили петиции с требованием судить короля.

Парламент, существовавший к тому времени в формате «Охвостье», выбрал для суда 150 комиссаров. По результатам рассмотрения двух ключевых обвинений в присвоении себе неограниченных полномочий и в развязывании войны против своего народа, они 27 января 1649 г. осудили Карла, признав виновным и приговорив его к смерти через отсечение головы как тирана, изменника и врага отечества. Исполнение наказания состоялось 30 января 1649 г. в Уайтхолле, когда Дж. Локку исполнилось 17 лет.

В ответ на осуждение Карла I последовал еще один суд. Он свершился уже над теми, кто позволил случиться казне монарха. Речь идет о решении его сына – Карла II, вступившего на престол 29 мая 1660 г. и повелевшего объявить амнистию всем деятелям правительства, кроме царубийц, голосовавших за казнь его отца. Реализация названного волеизъявления осуществлялась в два этапа. Сначала, перед приходом на трон, Карл II принял Бредскую декларацию – манифест еще будущего короля. В нем он 4 апреля 1660 г. провозгласил об амнистии за преступления, совершенные во время Английской революции и в междуцарствие, сохранении права собственности

на имущество, приобретенное в названные периоды, а также гарантировал свободу религии и погашение всех задолженностей перед армией. Затем парламент с согласия нового короля принял Акт о свободном и всеобъемлющем помиловании, возмещении ущерба и забвении. Помилование не распространялось на такие преступления как убийство (без разрешения, выданного королем или парламентом), пиратство, мужеложство, изнасилование и колдовство, а также для лиц, участвовавших в суде и казни Карла I.

Дж. Локк хорошо знал подробности названного события и достаточно осознанно мог его оценивать, поскольку к тому времени ему исполнилось 28 лет. Его осведомленность формировалась из ряда источников. Один связан с общеизвестными данными, доступными каждому подданному короля. Другой прямо связан с лордом Эшли, который от лица парламента участвовал в церемонии приглашения Карла II к возвращению в Англию, в ходе которой он смог с ним сблизиться и заслужить его доверие. Король назначил графа не только членом своего Тайного совета, но и представителем в парламенте для обсуждения проекта Акта о помиловании. Затем включил Шефтсбери в состав комиссии, выполнявшей судебные функции над членами разбирательства, проведенного в отношении Карла I. В этом качестве участвовал в вынесении смертных приговоров ряду коллег, с которыми он сотрудничал в годы английского междуцарствия. Большинство царубийц бежало из страны, другие – приговорены к пожизненному заключению, 10 лиц приговорены к смерти и повешены как государственные изменники. Некоторые, в том числе Оливер Кромвель, к моменту возмездия уже скончались. Несмотря на это, тела покойных были эксгумированы и подвергнуты посмертной казни через обезглавливание и четвертование⁵.

Помимо названной комиссии лорд Эшли принял участие еще в ряде судопроизводств, прямым свидетелем чего являлся Дж. Локк, поскольку проживал совместно с графом и являлся его ближайшим сподвижником. Уголовно-правовые обвинения в этих разбирательствах вновь играли решающее значение. Так, после освобождения в 1678 г. из-под стражи и возвращения в политику граф вошел в состав парламентариев, занимавшихся расследованием Папистского заговора. Его затеяли якобы авторитеты католической церкви, готовив убийство монарха. Эта история заинтересовала Эшли тем, что позволяла ему развивать антикатолическую истерию и публично требовать от брата монарха, Якова, отречения от престолонаследия, что вызвало кризис с Биллем об отводе.

На самом деле вымысел о заговоре устроили противники короля для пробуждения ненависти протестантского населения к католикам и к Карлу II, являвшемуся их сторонником. Король отнесся с недоверием к заговору. Однако волнения среди протестантского населения достигли пика, и Карл не мог оставить их без реакции. В связи с этим он созвал парламент, поддержавший

⁵ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 томах. (82 т. и 4 доп.). СПб. : Типо-Литография И.А. Ефрона, 1890–1907.

общественное мнение, после чего объявил о начале расследования. Несмотря на зыбкость выдвинутых против католиков и иезуитов обвинений, их базирование в основном на приверженности заподозренных лиц определенным политическим предпочтениям и религиозным убеждениям, граф Шефтсбери действовал решительно. В процессе разбирательства он успел арестовать некоторых лордов и 25 октября отправить их в Тауэр. Однако вскоре зачинщики лжезаговора были разоблачены, арестованы и осуждены за призыв к мятежу.

После исхода названного события лорд Эшли не оставил раздражающую монарха тему по отстранению его брата от престолонаследия. В 1679 г. граф вместе с возглавляемой им оппозицией вновь потребовали отстранить герцога Йоркского от трона и объявить наследником герцога Монмута – внебрачного сына Карла II, признанного им и занимавшего при нем высокие должности в армии. Однако Король не поддержал инициативу и подверг ее авторов, в том числе графа Шефтсбери, уголовному преследованию. Он предстал перед судом по обвинению в государственной измене, но жюри его оправдало в 1681 г. Вслед за этим он в 1682 г. примкнул к так называемому «заговору Ржаного дома», инициаторы которого планировали убить короля и герцога Йоркского. К его непосредственным участникам относят Дж. Локка. Он не только был хорошо знаком с его ключевыми фигурами и идеологами, но и лично организовывал для них проживание в Оксфорде, обеспечивал между ними коммуникацию, чем делал себя уязвимым перед властью. Но заговор раскрыли, и Шефтсбери был вынужден бежать в Голландию. Отъезду способствовало еще то, что накануне проправительственная партия получила возможность укомплектовать лондонских присяжных своими сторонниками. В связи с этим Шефтсбери опасался повторного ареста и суда. В Амстердаме лорд заболел и вскоре умер в январе 1683 г.

После эмиграции Эшли положение Локка стало небезопасным. По данному поводу американский философ Калкинс М.У. писала: «Хотя власти не могли причинить ему вреда в соответствии с надлежащей юридической формой, все же не исключалось, что они могли упрятать его в тюрьму и оставить в ней на некоторое время, что подвергало опасности его здоровье и жизнь. Поэтому он последовал за его светлостью». Впереди его ждали шесть лет скитаний и жизни в качестве политического изгнанника в Голландии [30]. Мыслитель вернулся в Англию только после Славной революции и прихода на трон Вильгельма III в 1689 г.

В конечном итоге Локк и года не прожил за пределами Англии, как его обвинили в написании нескольких брошюр против правительства, которые были присланы из Голландии. Однако впоследствии обнаружено, что они сделаны другими руками. Но король не отступил от своего презрения к Локку и отдал Феллу, тогдашнему епископу Оксфорда и декану Крайст-Черч, приказ лишить мыслителя членства в колледже. Епископ был настолько убежден в невиновности Локка, что вместо исполнения приказа предложил ему явиться и самому ответить за себя. Вместе с тем король отправил второе письмо, в

связи с чем философа лишили стипендии. После смерти Карла II почитатели ученого просили его помилования, но правительство ответило, что оснований для этого не имеется, поскольку Локк не был виновен в преступлении.

Заключение

Историко-биографический анализ жизнедеятельности Дж. Локка показал, что вопросы преступления и наказания не входили в предмет его научного интереса. Он имел медицинское образование, занимался лечебным делом и проявлял устойчивое любопытство к естественно-научным экспериментам. Это не предрасполагало и, вместе с тем, не помешало ему стать автором прорывной для Нового времени уголовно-политической парадигмы. Подобная незапланированность не сказалась на качестве разработанного концепта, который не стал продуктом мимолетной и поверхностной мысли. Столкновение с уголовным вопросом произошло вследствие вхождения ученого в сферу политики и знакомства с рядом связанных с ней судебных разбирательств. Когда государственное бытие привело Дж. Локка к необходимости предложения альтернативных решений, то при написании Трактатов он опирался на собственное мировоззрение, сформированное к этому времени историей страны, насыщенной уголовными преследованиями, и на приобретенный опыт, то есть на конкретные обвинения, суды и казни, коснувшиеся мыслителя и его близких.

Список литературы / References

- [1] Walmsley J. Morbus-Locke's Early Essay on Disease. *Early Science and Medicine*. 2000;5(4):367–393. DOI: 10.1163/157338200x00353
- [2] Walmsley JC, Milton JR. Locke's Notebook "Adversaria 4" and His Early Training in Chemistry. *The Lock Newsletter*. 1999;30:85–101.
- [3] Dunn J. *The political thought of John Locke: an historical account of the argument of the "Two treatises of government"*. London: Cambridge University Press; 1969.
- [4] Dewhurst K. *John Locke, 1632–1704, Physician and Philosopher: A Medical Biography with an Edition of the Medical Notes in his Journals (Publications of the Wellcome Historical Medical Library, New Ser 2)*. London: Wellcome Historical Medical Library; 1963.
- [5] Romanell P. *John Locke and Medicine: A New Key to Locke*. Buffalo, New York: Prometheus Books; 1984.
- [6] Anstey P. The Creation of the English Hippocrates. *Medical History*. 2011;55(4):457–478. DOI: 10.1017/s0025727300004944
- [7] Anstey P. *John Locke and Natural Philosophy*. Oxford: Oxford University Press; 2011.
- [8] Anstey P. Further Reflections on Locke's Medical Remains. *Locke Studies*. 2015;15:215–242. DOI: 10.5206/Is.2015.696
- [9] Anstey PR, Burrows J. John Locke, Thomas Sydenham, and the Authorship of Two Medical Essays. *Electronic British Library Journal*. 2009;3:1–42.
- [10] Wilkins J. *In A Short Biographical Dictionary of English Literature, by John William Cousin*. London: J.M. Dent & Sons; 1910.
- [11] McGrath AI. A Scientific Theology Volume 1: Nature. *Theology Today*. 2001;59(2):312–318. DOI: 10.1177/004057360205900226

- [12] Robertson J. *The Philosophical Works of Francis Bacon*. London: George Routledge and Sons Ltd; 1905.
- [13] Sydenham T. *Observationes medicae morborum acutorum historiam et curationem*. London: G. Kettilby; 1676.
- [14] Meynell G. Sydenham, Locke and Sydenham's De peste sive febre pestilentiali. *Medical History*. 1993;37(3):330–332. DOI: 10.1017/s0025727300058488
- [15] Meynell G. Locke, Boyle and Peter Stahl. *Notes and Records of the Royal Society of London*. 1995;49(2):185–192. DOI: 10.1098/rsnr.1995.0022
- [16] Locke J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Nidditch PH, editor. Oxford: Oxford University Press; 1979.
- [17] Scarburgh Sir C. *A practical method as used for the cure of the plague in London, in 1665. With some remarks upon the present plague in France*. London: Printed for B. Lintot, at the Crofs-Keys between the Temple-Gates, in Fleet Street; 1722.
- [18] Ent G. *Apologia pro circuitione sanguinis: Qua respondetur Aemilio Parisano Medico Veneto*. London: Proquest, Eebo Editions; 1641.
- [19] Cranston M. *John Locke and the Case for Toleration. John Locke: A Letter concerning Toleration in Focus*. London; New York: Routledge; 1991.
- [20] Parry G. *John Locke*. New York: Routledge; 1978.
- [21] Dunn J. *The Political Thought of John Locke: An Historical Account of the Argument of the "Two Treatises of Government"*. Cambridge: Cambridge University Press; 1969.
- [22] Lloyd T. *Locke on Government*. London; New York: Routledge; 1995.
- [23] Haley KHD. *The First Earl of Shaftesbury*. Oxford: Clarendon Press; 1968.
- [24] Kenyon JP. *Stuart England*. London: Penguin Books; 1978.
- [25] Дмитриевский Н.П. Законодательство английской революции 1640–1660 гг. М. ; Ленинград : АН СССР, 1946.
- Dmitrievsky NP. *Legislation of the English Revolution of 1640–1660*. Moscow; Leningrad: AN USSR publ.; 1946. (In Russian).
- [26] Cheyney Ed. The Court of Star Chamber. *The American Historical Review*. 1913;18(4):727–750. DOI: 10.2307/1834768
- [27] Usher R. *The rise and fall of the High Commission*. Oxford: Clarendon P.; 1913.
- [28] Ollard S. *Dictionary of English Church History*. London: A.R. Mowbray; Milwau-kee, The Young churchman; 1948.
- [29] Gardiner S. *Reports of cases in the courts of Star Chamber and High Commission*. Westminster: Printed for the Camden Society; 1886.
- [30] Ashcraft R. *Revolutionary Politics and Locke's Two Treatises of Government*. Princeton: Princeton University Press; 1986.

Сведения об авторе:

Бочкарёв Сергей Александрович – доктор юридических наук, главный научный сотрудник Института государства и права РАН, Российская Федерация, 119019, Москва, ул. Знаменка, д. 10. SPIN-код: 9962-3002. E-mail: bo4karvs@yandex.ru

About the author:

Bochkarev Sergey A. – PhD in Law, Chief Researcher of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences, 10 Znamenka, Moscow, 119019, Russian Federation. SPIN-code: 9962-3002. E-mail: bo4karvs@yandex.ru



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1238-1245>


EDN: JTHJHC

Research Article / Научная статья

Theistic Theodicy of the Indian Philosopher Udayana (10th Century)

Elena N. Anikeeva  

RUDN University, Moscow, Russia

 anikeeva_en@pfur.ru

Abstract. Udayana, a prominent 10th-century Indian philosopher, belonged to the *īśvara-vāda* tradition, a theistic school of Indian thought centered on *Īśvara*, a personal Divine Absolute. This paper examines the significance of Udayana’s discourse on theodicy, particularly in light of contemporary debates, such as J. Sterba’s critique of theistic responses to the problem of evil: How can the existence of God be reconciled with the existence of evil? Udayana, in line with other Indian (and ancient) philosophers, posits that *Īśvara* coexists with primordial and eternal matter – atoms – whose combinations constitute the cycle of *karma-samsāra*, the realm where evil originates. While this cosmological compatibility of God with the source of evil might appear to render Indian theism more vulnerable to criticism than monotheism, Udayana argues that the all-powerful and all-perfect *Īśvara* constructs the world solely out of benevolence and is not responsible for evil, which stems from human karmic actions. According to Udayana, God is ontologically and morally irreconcilable with evil. Although *Īśvara* does not create primordial matter, He controls and directs all karmic processes (*adr̥ṣṭa* – the unseen force of karma) with their inherent good and bad deeds, ultimately alleviating human suffering from evil at the end of each cosmic cycle. As a keen medieval polemicist, Udayana demonstrates a remarkable capacity to address contemporary challenges to theism.

Keywords: theism, Indian philosophy, Indian theism, *īśvara-vāda*, argument from evil

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Funding of Sources. The research was supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program.

Article history:

The article was submitted on 07.05.2025

The article was accepted on 01.09.2025

For citation: Anikeeva EN. Theistic Theodicy of the Indian Philosopher Udayana (10th Century). *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1238–1245. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1238-1245>

© Anikeeva E.N., 2025




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

Теистическая теодицея индийского философа Удаяны (X в.)

Е.Н. Аникеева  

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

 anikeeva_en@pfur.ru

Аннотация. Удаяна, выдающийся индийский философ X в. относится к направлению *ишвара-вады*, или индийского теистического учения об *Ишваре* – личном Божестве. Исследование подчеркивает значение дискурса Удаяны, особенно в контексте современных дискуссий о теодицее (полемика Дж. Штербы с теистами): почему Бог попускает зло? действительно ли существование Бога несовместимо с существованием зла? Удаяна, как и другие индийские (а также античные) философы признает, что Ишвара сосуществует с первичной и вечной материей – атомами, комбинации которых составляют круговорот кармы-сансары, сферу, где зарождается зло. Хотя эта космологическая совместимость Бога с источником зла может показаться более уязвимой для критики, чем монотеизм, Удаяна утверждает, что всемогущий и всесовершенный Ишвара со всеми его совершенствами производит мир исключительно в силу своей благодати и не ответственен за зло, так как все злые кармические деяния исходят от людей. Бог, согласно Удаяне, онтологически и морально не совместим со злом. И хотя Ишвара не творит (из ничего) первичную материю (атомы), Он тем не менее полностью контролирует и направляет кармический процесс (*адришту* – невидимую силу кармы) со всеми его благими и дурными деяниями, а в конце каждого космического периода прекращает страдания людей, причиненные злом. Удаяна, как яркий средневековый полемист, имеет прекрасные потенциальные возможности, чтобы ответить современным вызовам в сторону теистов.

Ключевые слова: теизм, индийская философия, индийский теизм, ишвара-вада, аргумент от зла

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке RUDN University Strategic Academic Leadership Program

История статьи:

Статья поступила 07.05.2025

Статья принята к публикации 01.09.2025

Для цитирования: Anikeeva E.N. Theistic Theodicy of the Indian Philosopher Udayana (10th Century) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1238–1245. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1238-1245>

Udayana, a prominent Indian philosopher of the 10th century, was associated with the *īṣvara-vāda* group. *Īṣvara-vāda*, the teaching (*vāda*) concerning *Īṣvara* (the personal Divine Absolute), is an inter-scholarly Indian theistic doctrine. It

© Бочкарёв С.А., 2025



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

asserts the concept of *Īçvara*, which originated in the Upanishadic period and later developed into an authentic metaphysics within classical Indian philosophy. Key proponents of Indian theism included the Hindu systems of Yoga (termed '*seçvara-Sāmkhya*' – '*Sāmkhya* with *Īçvara*'), Nyāya, Vaiçṣika, and, in part, Vedānta. Udayana, a member of the Nyāya School, presented highly sophisticated and elaborate proofs for God's existence [1; 2] and theodicy. He also effectively countered anti-theists (*nirīçvara-vādins*), particularly in his seminal work, "*Nyāya-kusumāñjali*" (NK), meaning "A Handful of Nyāya blossoms [offered to *Īçvara*]". Medieval sources suggest that Udayana's successful refutation of the *nirīçvara-vādins*, primarily Buddhists, led to their decline on the Indian intellectual scene.

This paper will highlight some of Udayana's main arguments for God's existence within the context of theodicy, and explore relevant contemporary perspectives from the 20th and 21st centuries. N. S. Dravid [3] and Bhaswati Sinha [4], diligent English translators and interpreters of the "*Nyāya-kusumāñjali*" (NK), have initiated Udayana's engagement in broader international discourse. Kisor Chakrabarti, in his examination of Udayana's critique of a *nirīçvara* doctrine, emphasized the enduring relevance of this remarkable Indian philosopher's works, despite its current lack of sufficient academic attention [5. P. 11].

Theistic trends, recognized globally, argue for Divine Personality in contrast to pantheism or panentheism, both of which advocate for an impersonal Absolute. Many scholars concur that the core of theism lies in the concept of a Personal God, the Creator/Demiurge and Overseer of the world [6]. The *Encyclopaedia Britannica* article on 'Theism' describes the panorama of theistic movements and specifically defines the Indian version: "The supreme God, *Isvara*, has the personal name Prajapati, Viçvakarman or some other"¹. In the theistic outlook, with which Udayana aligns, the Personal God is considered both transcendent and immanent, making Udayana's relevance today quite understandable.

Udayana's theodicy is intrinsically linked to his proofs of God's existence. This paper aims to demonstrate the significance of Udayana's discourse, particularly in light of modern theodicean polemics, and to address key issues explored in Udayana's "*Nyāya-kusumāñjali*" (NK) [3; 4]. J. Sterba initiated a recent discussion challenging contemporary theists [7]. In essence, J. Bishop summarized the focus of Sterba's critique as 'theistic personalism,' which portrays God as a "supernatural, immaterial, person with the omni-properties" [8. P. 150]. Bishop notes that theistic personalism, for him, is vulnerable to criticism from atheists and analytic philosophers. The anthropomorphic conception of God, they argue, presents Him as a moral agent responsible for the world's evil, a notion deemed nonsensical for an almighty God. However, even theistic personalism, according to contemporary thinkers, possesses considerable capacity to respond to and refute its critics. J. Bishop advocates for broadening the scope of the discussion to encompass

¹ Theism. In: *Encyclopaedia Britannica*. 11 ed. Vol. XXVI. Cambridge University Press; 2005. P. 747. Available from: https://archive.org/stream/encyclopediabrit26ed11larch/encyclopediabrit26ed11larch_djvu.txt (accessed: 11.07.2024).

the ontological sphere, moving beyond purely ethical and logical considerations. Consequently, the problem of the compatibility or incompatibility of God's existence with evil necessitates an examination of its ontological status in relation to God.

J. Sterba's criticism of theism can be summarized by three core theodicean questions:

(a) Do God's attributes necessitate evil, implying an internal flaw?

(b) Does God coexist with evil as a primal, eternal matter, or is evil a cosmological partner?

(c) Is God ultimately responsible for evil?

These questions are inherently linked.

(a) Regarding God's attributes: Theistic belief generally holds that the Divine Being is free from imperfections, moral evil, and deficiencies in goodness. Evil is often explained by natural necessity, much like the "shadow of goodness" in pantheistic views where divinity and the world are one, or in Stoic theodicy. Dualistic systems, such as Pythagoreanism or mythologies with opposing deities, also accommodate the natural necessity of evil. Udayana, however, diverges from pantheism by attributing only perfect qualities to Īçvara. These include: 1) super-consciousness (*buddhi*); 2) and 3) unified desire (*icchā*) and effort (*prayatna*); 4) internal unity; 5) almightiness (*aiçvarya*); and 6) a demiurgic motive. As a wise and merciful Artisan, God creates, sustains, and continuously cares for the world. Furthermore, Īçvara is recognized as the Author of the Vedas, initiating all the "Logoi" of the universe (NK. II. 1) [3. P. 106–107]. Nyāya philosophy identifies Īçvara as the Supreme Self (*Paramātman*), thus immune to suffering, malice, or emotions. He also lacks karmic merit and demerit (which drive universal evil) due to His eternal, supernatural essence.

Within the context of God's attributes, we must also consider the nature of the relationship between God and the world. Udayana posits two causal chains: an empirical one involving material forms (*rūpa*) determined by karma, and a mental one (*buddhi*) ultimately governed by Īçvara (NK. I. 4–6). Udayana argues that the phenomenal world exhibits a diversity of causes (*hetu*) and a multiplicity of their operations. This diversity demonstrates the world's complete dependence on Īçvara, as an infinite regress of causes (*regressus ad infinitum*) would otherwise result from occasional or mutually dependent effects, leading to absurdity or chaos.

Udayana addresses the problem of infinite regress by adopting a medieval realist stance, akin to Aristotle's rejection of matter's inherent capacity for self-motion. Udayana argues that dependent effects are not self-sufficient; they lack inherent being (*svabhāva-varṇanā*) (NK. I. 5).

To halt this infinite regress, Udayana posits a steady, intellectual Cause that governs numerous physical cause-effect relationships. Udayana illustrates this with the example of a plant produced by a seed. Employing the logical tools of Indian syllogism, specifically the *dṛṣṭānta* (a visible empirical example), he demonstrates the obligatory link between a single seed and a single sprout (NK. I. 4 auto-comm.).

He then generalizes this to establish a universal causality between any seed and any plant, asserting that this can only be grounded in Supreme Consciousness/God. Udayana contends that the world requires conscious guidance [3. P. 8], a guidance that is not a pantheistic intermingling but a theistic supervision. A common analogy in Indian philosophy, particularly within Nyaya, for the cause-effect relationship between God and the world is the Potter and the pot. In Īçvara, we recognize a divine Potter, much like an antique Demiurge. If the world, like a pot, depends on God, then all natural causes are subordinate to supernatural ones (*a-laukika*² – NK. I. 4), meaning they are subject to God’s wisdom. While the karmic law that governs all natural processes, including good and evil, was not created by Īçvara, it is entirely controlled by him. In this regard, Udayana’s argumentation echoes the ancient Greek metaphysical tradition, from Plato and Aristotle to Thomism, where the essence of all being and intelligible being are consubstantial or identical, while all badness is relegated to the physical universe.

(b) The question of God’s compatibility or incompatibility with evil necessitates an examination within the context of cosmology. If Īçvara is not the Creator *ex nihilo* but rather a Demiurge, then a passive material, serving as a potential source of evil, must exist alongside him. Indeed, for Udayana and the Nyāya-Vaiśeṣika school, Īçvara/the Demiurge, in producing a pot or the world (NK. I. 4; V. 2), utilizes pre-existing, disintegrated, and uncreated atoms (*aṇu* – ‘one part’, *paramāṇu* – ‘the smallest part’). These are the primeval and eternal material of the world. In the famous eight proofs for God’s existence, the second proof, termed ‘combination’ (*āyोजना*), posits that at the universe’s inception, an intelligent Subject or their volition must conjoin passive, isolated, non-conscious atoms. This Subject is, of course, Īçvara (NK. V. 4, NK. V. 6). While atoms themselves are devoid of evil, when combined by Īçvara after each cosmic cycle of designing and dissolution (*sarga-pralaya*), they bear the karmic consequences from previous periods. These consequences encompass both good and bad. Consequently, the karmic process functions as an ‘eternal moral order,’ akin to natural law, in which Īçvara does not intervene but rather supervises and upholds its inherent lawfulness.

Indian and other ancient theists can address the question of God’s cosmological compatibility with evil as a response to Sterba’s critique. This discussion centers on the ontology of good and evil and their relationship to the Divine reality. The pan(en)theistic approach in world philosophy views evil as a part or shadow of the Absolute. Consider the Stoics, who spoke of the necessity and inevitability of evil. Even Plato taught about the requirement of a ‘mother,’ ‘space,’ or ‘nurse’ – essentially, ‘otherness’ – alongside the Demiurge and the realm of ideas for cosmic genesis. This ‘mother’ or ‘nurse’ was the source of evil (‘Theaetetus’ 176a; ‘Timaeus’ 92c). Plotinus, sharing the core tenets of Platonic philosophy, described matter and evil as relative non-being (*me on*) in contrast to the divine One, Bliss which is super-being. This non-being, he argued, was not created but existed

² ‘*A-laukika*’ translates to ‘non-this-worldly’. This is in opposition to ‘Lokāyata’, a materialistic philosophy whose name means ‘this-worldly going.’

eternally. Analogous to Plato's 'space' or Plotinus' non-being, the atoms (*paramāṇu*) of Udayana and the Naiyāyikas-Vaiśeṣikas represented eternal matter coexisting with Īçvara, possessing a status of lesser being compared to God. All these doctrines assumed that God's compatibility with non-active matter as the source of evil was solely from a cosmological perspective. However, the ontological status of that matter was considered null or exceedingly vile in relation to the divine Reality, understood as true being or super-being.

Ontologically, Indian theism posits an irreconcilable divide between God and matter as the source of evil. They occupy opposing realms of being, with God maintaining complete control and subordination over the "shadow" or evil aspect. Unlike some mythological frameworks where gods and demons may alternate dominance, Īçvara never relinquishes his governance over a world permeated by evil. Īçvara's motivations for the world's composing and destruction are consistently benevolent; he initiates the world for the well-being of creatures, governs it, and ultimately destroys it to alleviate suffering. Udayana, in NK (II. 1), argues that only God can bring about the continuous cycles of creation and annihilation: "...since creation and annihilation of the world may occur again and again... therefore there is no go but to admit the reality of God (*Parameçvara*) to explain the uninterrupted existing of religious tradition" [3. P. 106–107]. Thus, while acknowledging God's cosmological coexistence with the source of evil, Udayana simultaneously asserts their ontological incompatibility.

This cosmological coexistence raises the question of God's responsibility for evil, a third problem (c). Indian philosophy addresses the issue of evil through the operation of the karmic law. The universe, composed of atoms (*paramāṇu*) and their combinations in Nyāya-Vaiśeṣika, develops according to this law, which produces both good and bad deeds and their consequences. The universal karmic process, or nature itself, is eternal, uncreated, and impersonal, functioning as a deterministic force. However, individual humans, with their free will and intentions, generate karmic impulses. Consequently, the responsibility for the world's evil rests entirely with creatures, not with Īçvara – this is the general Indian theistic, including Udayana's, response to problem 'c'.

Specifically, Indian theodicy explores the relationship between Īçvara and the karmic cycle of rebirth (*samsāra*). To resolve the theodicean problem, Indian theists explain how Īçvara manages and governs karma. After the initial constructing through atomic conjunction, Īçvara oversees the karmic process, acting as an intelligent supervisor or, dispatcher who directs all karmic impulses to ensure order and prevent chaos. The karmic process/*adr̥ṣṭa* (invisible) is subordinate to Īçvara. Indian theists have grappled with reconciling the concept of a benevolent Īçvara with the reality of karmic evil. Bruce Reichenbach, one of severe J. Sterba's opponents, analyzed the nuances of this problem in Indian philosophy in his book "The Law of Karma" [9]. A specific discussion of the relationship between Īçvara and karma within Nyāya-Vaiśeṣika can be found in Chapter VIII of C. Bulcke's work [10. P. 51]. Due to its complexity, a detailed examination of the topic of Īçvara and karma is beyond the scope of this discussion.

The coexistence of Īçvara with the source of evil, from a cosmological perspective, does not imply God's responsibility for evil. *Nirīçvara-vādins* (Buddhists) challenged Indian theists, particularly Udayana, with the theodicean question of Īçvara's demiurgic motive: was it egoistic or for the sake of creation? Buddhists argued that both motives contradicted a benevolent God, given the prevalence of misery and suffering in life.

In response, Udayana, in his "*Ātma-tattva-viveka*," addressed these opponents. He emphasized Īçvara's Divine will (*icchā*) as the driving force behind creation. Īçvara possesses no egoistic motives and is filled with compassion and love, designing the world solely for the happiness of creatures and destroying it to end the world's evil. This position enriches the established theistic theodicy, which asserts that God cannot be held responsible for the vices of creatures. S.N. Dasgupta explained this theistic theodicy from the Nyāya-Vaiçṣika perspective: "Īçvara begins about this creation not for any selfish purpose but for the good of all beings" [11. P. 324]. Furthermore, the destruction of the world to its constituent atoms "is not an act of cruelty on the part of Īçvara, for he does it to give some rest to the sufferings of the living beings... He is like our father who is always engaged in doing us good" [11. P. 326]. Thus, God's compatibility with evil (the source of evil) in the cosmological realm does not make God a moral agent subject to moral judgments, as Īçvara is a supernatural Absolute, transcending the 'moral order' created by creatures. Consequently, J. Sterba's criticism of theism is irrelevant in this context.

J. Sterba's criticism, aimed at undermining theism, encountered strong opposition [8]. In my view, most of Sterba's opponents (above-mentioned J. Bishop, B. Reichenbach, and others) have thoroughly refuted him from a Christian perspective, as in providenciology and hamartiology, God the Creator *ex nihilo* is neither cosmologically nor ontologically compatible or reconcilable with evil. Compared to strict monotheism, Udayana's theodicy may be more vulnerable to critique because Īçvara does not create primeval matter, which necessitates acknowledging karmic evil existing in a latent form even after the world's destruction. Nevertheless, Udayana possessed powerful theistic arguments that remain relevant today. a) Īçvara's inherent qualities exclude any evil; b) although God is cosmologically compatible with the karmic natural-moral chain, His ontological priority allows Him to oversee and direct the world's evil, ultimately ceasing its operation for the benefit of creatures at the end of each period. c) God Īçvara is not responsible for evil because it arises within the *samsāra* cycle and is entirely dependent on negative human actions.

Udayana's works are a cornerstone of Indian theism – *īçvara-vāda*. His creativity, clear logic, and dialectics enrich metaphysics and the philosophy of religion, making a "valuable contribution to rational theology and theism" [4. P. xiii]. In contemporary debates, the works of this prominent Indian philosopher could contribute to theodicean arguments. However, many aspects of Udayana's work remain unexplored and require further, in-depth research.

Список литературы / References

- [1] Anikeeva EN. Concepts of personal God and arguments in favor of His existence in different cultural traditions: Indian and Western In: *Proceedings of the 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019)*. Paris: Atlantis Press; 2019. P. 1309–1312. DOI: 10.2991/cessses-19.2019.290
- [2] Anikeeva EN. Gnoseological aspect of ĭçvara-vāda (Indian teaching about personal God/ĭçvara). *RUDN Journal of Philosophy*. 2014;(4):69–77. (In Russian). EDN: TBCPNT *Аникеева Е.Н. Гносеологический аспект ишвара-вады (индийского учения о личном Боге/Ишваре) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия*. 2014. № 4. С. 69–77. EDN: TBCPNT
- [3] [3] *Nyāyakusumāñjali of Udayanāchācharya*. Dravid NS, transl, expl. Vol. 1. N. Delhi: Munshiram; 1996.
- [4] Sinha B. *Nyāyakusumāñjali: Hindu Rational Enquiry into the Existence of God*. Delhi: Aryan; 1999.
- [5] Chakrabarti K. The Introductory Part of Udayana`s Critique of the Buddhist Doctrine of Momentariness. *Religions*. 2022;13(3):241. DOI: 10.3390/rel13030241 EDN: PUVMIW
- [6] Wainwright W. *Concepts of God*. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Zalta EN, editor. Available from: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/concepts-god/> (accessed: 11.06.2023).
- [7] Sterba J, editor. *Is the God of Traditional Theism Logically Compatible with All the Evil in the World?* Available from: https://mdpi-res.com/bookfiles/book/5992/Is_the_God_of_Traditional_Theism_Logically-Compatible_with_All_the_Evil_in_the_World.pdf (accessed: 11.07.2024).
- [8] Bishop J. On the Significance of Assumptions about Divine Goodness and Divine Ontology for ‘Logical’ Arguments from Evil. *Religions*. 2021;12(3):186. DOI: 10.3390/rel12030186 EDN: BEHVCZ
- [9] Reichenbach BR. *The Law of Karma. A Philosophical Study*. Honolulu: University of Hawaii Press; 1990.
- [10] Bulcke C. *The Theism of Nyaya-vaishesika, its Origin & Early Development*. Delhi, Varanasi, Patna: Motilal Banarsidass; 1968.
- [11] Dasgupta Surendra Nath. *History of Indian Philosophy*. Vol. 1. Delhi: Motilal Banarsidass; 1975.

About the author:

Anikeeva Elena N. – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor at the Department of History of Philosophy, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-9626-4646. SPIN-code: 5169-1014. E-mail: anikeeva_en@pfur.ru

Сведения об авторе:

Аникеева Елена Николаевна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории философии, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. ORCID: 0000-0002-9626-4646. SPIN-код: 5169-1014. E-mail: anikeeva_en@pfur.ru



Social Philosophy

Социальная философия

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1246-1255>
EDN: JVIHQK

Research Article / Научная статья


Scientification and the Crisis of Meaning: Rethinking Human Existence in the Age of Reason

Munadhil A. Muqsith¹, Valerii L. Muzykant², Bekti S. Istiyanto³

¹National Research and Innovation Agency (BRIN), Central Jakarta, Indonesia

²RUDN University, Moscow, Russia

³University of Pembangunan Nasional Veteran (UPNVJ), South Jakarta, Indonesia

 munadhil@upnvj.ac.id

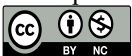
Abstract. Western philosophy has profoundly shaped global civilization, influencing understanding of the world. This dominance, however, presents both opportunities and challenges. This paper argues that the current paradigm of Western philosophy, rooted in modern philosophy's emphasis on rationality, has become dogmatic and ultimately self-defeating. The pursuit of scientific knowledge, while valuable, has been driven by a narrow conception of rationality that prioritizes logic and empirical evidence while neglecting other crucial dimensions of human experience. This overemphasis on scientification, as Nietzsche argued, has led to a dehumanization of existence by reducing human life to mere rationality, disregarding the importance of narrative, historical memory, and contextual understanding. This paper will critically examine the limitations of this dominant paradigm through a review of Western philosophical thought. By highlighting internal contradictions within modern philosophy itself, we aim to demonstrate how the current emphasis on scientification has stifled the diversity and richness of philosophical inquiry. Ultimately, we argue for a more nuanced and inclusive approach to philosophy that recognizes the multifaceted nature of human experience and embraces a broader range of perspectives.

Keywords: Modern Western philosophy, limitations of reason, dehumanization

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. Munadhil A. Muqsith – the conception, design of the study and writing the text. Valerii L. Muzykant – writing the text, data analyses, editing the final texts, translating into Russian and English. Bekti S. Istiyanto – analysis of the data obtained, translate to English.

© Muqsith M.A., Muzykant V.L., Istiyanto B.S., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Funding of Sources. The research was supported by Internal grant research of Universitas Pembangunan Nasional Veteran Jakarta, Indonesia 2024.

Article history:

The article was submitted on 01.05.2025

The article was accepted on 15.08.2025


For citation: Muqsith MA, Muzykant VL, Istiyanto BS. Scientification and the Crisis of Meaning: Rethinking Human Existence in the Age of Reason. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1246–1255. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1246-1255>

Наукознание и кризис смысла: переосмысление человеческого существования в эпоху разума

М.А. Мукситх¹  , В.Л. Музыкант² , Б.С. Истиянто³ 

¹*Национальное агентство исследований и инноваций (BRIN), Центральная Джакарта, Индонезия*

²*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия*

³*Пембангуан Джакартский университет национального развития «Ветеран», Южная Джакарта, Индонезия*
 munadhil@upnvj.ac.id

Аннотация. Западная философия внесла всеобъемлющий вклад в формирование цивилизации, оказав существенное влияние на понимание мира. Однако это доминирование представляет как возможности, так и проблемы. В этом исследовании утверждается, что нынешняя парадигма западной философии, укорененная в акценте современной философии на рациональности, стала догматичной и в конечном счете саморазрушительной. Стремление к научному знанию, хотя и ценное, было обусловлено узкой концепцией рациональности, которая отдает приоритет логике и эмпирическим доказательствам, пренебрегая другими важнейшими измерениями человеческого опыта. Этот чрезмерный акцент на сциентизации, как утверждал Ницше, привел к дегуманизации существования, сводя человеческую жизнь к простой рациональности, игнорируя важность повествования, исторической памяти и контекстуального понимания. Критически рассматриваются ограничения этой доминирующей парадигмы посредством обзора западной философской мысли. Подчеркивая внутренние противоречия внутри самой современной философии, мы стремимся продемонстрировать, как нынешний акцент на сциентизации подавил разнообразие и богатство философских исследований. В конечном счете мы выступаем за более тонкий и инклюзивный подход к философии, который признает многогранность человеческого опыта и охватывает более широкий спектр точек зрения.

Ключевые слова: современная западная философия, ограничения разума, дегуманизация

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Мунадхил А. Муситх – концепция, дизайн исследования и написание текста. Валерий Л. Музыкант – написание и редактирование финальных текстов, анализ полученных данных, перевод на русский и английский языки. Бекти С. Истиянто – анализ полученных данных, перевод на английский язык.

Финансирование. Исследование было поддержано внутренним грантом Universitas Pembangunan Nasional Veteran Jakarta, Индонезия 2024.

История статьи:

Статья поступила 01.05.2025

Статья принята к публикации 15.08.2025

Для цитирования: *Muqsith M.A., Muzykant V.L., Istiyanto B.S.* Scientification and the Crisis of Meaning: Rethinking Human Existence in the Age of Reason // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1246–1255. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1246-1255>

Introduction

Western philosophy has profoundly shaped global civilization, influencing our understanding of the world and constructing what we now consider “modernity.” From the classical Greek thinkers like Socrates and Plato to contemporary figures like Habermas and Taylor, Western thought continues to exert significant influence [1]. However, this dominance has been accompanied by a complex and often problematic history. Post-colonial scholars, for instance, have critiqued how Western civilization has been imposed on other cultures [2], often through acts of colonization and the suppression of diverse worldviews [3]. This includes the development of concepts like race and sex, which have been used to justify systems of oppression and inequality [4]. The concept of “white supremacy epistemology” [5] further highlights how Western knowledge systems have been privileged while marginalizing other forms of knowledge. It’s crucial to acknowledge that this critique does not aim to denigrate all of Western philosophy. Instead, it focuses on specific principles and practices within Western thought, particularly the emphasis on scientification and a particular conception of rationality.

Unlike many other philosophical traditions, such as those found in China or among indigenous peoples, Western philosophy has often positioned itself as the sole arbiter of truth and knowledge, dismissing other forms of thought as inferior or “non-philosophical.” This self-proclaimed authority has contributed to the dominance of Western philosophical ideas and the marginalization of diverse perspectives. Furthermore, the Western definition of “science” has been heavily influenced by European and American hegemony, particularly the rise of positivism and its emphasis on empirical data and quantitative methods [6].

This approach has permeated various fields, including social sciences, sociology, and even the humanities, shaping how knowledge is produced and validated. This paper aims to critically examine this dominant paradigm within Western philosophy, particularly the concept of rationality. We will argue that this seemingly objective and universal principle can, in fact, be irrational and even oppressive. This study will begin by defining Western philosophy to establish a clear framework for analysis. Following an exploration of the core concepts within Western philosophy, we will argue that it possesses inherent ideological underpinnings. This analysis will then extend to examine the ideological nature of scientific projects, which are often informed by Western philosophical assumptions.

We contend that the concept of “scientific man,” characterized by a reliance on rational epistemology, presents a limited and potentially dehumanizing view of human existence. Human life is not solely defined by rationality; it encompasses a rich tapestry of emotions, experiences, and relationships [7]. Human beings are not merely machines or cogs in a system; they are unique individuals shaped by their narratives, historical contexts, and lived experiences. The interactions between individuals and their environments, including other human beings and the natural world, contribute significantly to the formation of selfhood [8]. A truly human life acknowledges and embraces this multifaceted existence.

Western Philosophy: A Historical Overview

Western philosophy, a rich and multifaceted intellectual tradition, traces its roots to ancient Greece. Figures like Socrates, Plato, and Aristotle laid the foundation for subsequent philosophical inquiry, grappling with fundamental questions about existence, knowledge, morality, and the nature of reality [9]. This intellectual legacy continues to exert a profound and enduring influence on global civilization, shaping our understanding of the world and our place within it. While encompassing a diverse range of thinkers and schools of thought, Western philosophy can be broadly defined as the intellectual tradition originating in Europe. This tradition has played a pivotal role in shaping various aspects of human society, including politics, international relations, and scientific inquiry [10].

The historical dominance of Western philosophy is evident in its pervasive influence on global knowledge production. For instance, the study of International Relations often centers on Western historical narratives, overlooking the contributions and perspectives of non-Western civilizations [11]. This Eurocentric bias can lead to an incomplete and distorted understanding of global history and contemporary international relations.

In post-colonial contexts like Indonesia, the impact of Western philosophy is particularly pronounced [12]. The colonial era witnessed the imposition of European values and intellectual frameworks, including those derived from Greek philosophy. This influence is evident in various aspects of Indonesian life, from the adoption of democratic systems and legal frameworks to the shaping of economic policies and social structures [13]. For example, the ongoing debates in Indonesia regarding the balance between socialist and capitalist principles within the framework of Pancasila ideology can be traced back to the philosophical debates on justice and social order that emerged in ancient Greece and continued to evolve through thinkers like Plato, Aristotle, Hobbes, Locke, and Machiavelli.

While acknowledging Western philosophy’s internal critiques and evolving nature, it’s crucial to recognize its historical trajectory [14]. From its Greek origins, Western philosophy has undergone significant transformations, encompassing diverse schools of thought and engaging in continuous dialogue with itself. This dynamic process, characterized by reflexive thinking and critical debate, has been a defining feature of the Western philosophical tradition [15].

The relationship between Western and Eastern philosophies is complex and multifaceted [16]. While Western philosophy has often been presented as superior, it has also been significantly influenced by Eastern thought. The encounter between East and West, marked by periods of both dialogue and conflict, has enriched both traditions [17].

The rise of modern philosophy, beginning in the 16th and 17th centuries, marked a significant turning point. This period witnessed the emergence of figures like Descartes, Hobbes, Locke, and Hume, who challenged traditional authority and ushered in an era of intellectual and scientific revolution [18]. The emphasis on human reason, individual autonomy, and the scientific method became defining features of modern thought. Figures like Kant, with his emphasis on human reason and self-determination, profoundly influenced Western philosophy and continue to shape our understanding of knowledge, morality, and human existence [13].

Scientific Man and the Tyranny of Reason

The rise of modern science in the West was intertwined with a profound shift in perspective. Following the religious conflicts of the Reformation, a new kind of faith emerged: faith in “reason” itself. This emphasis on rationality, championed by figures like Descartes, Hobbes, and Hume, was seen as a means of liberation, offering a path to autonomy and emancipation from religious dogma [19]. This shift ushered in the era of the “scientific man,” a figure defined by their reliance on reason, empirical evidence, and scientific methods. However, this emphasis on scientific inquiry and the rise of positivism – with its focus on measurable data and quantitative methods – gradually marginalized philosophy itself. The pursuit of scientific knowledge, while valuable, often neglects the complexities of human experience, reducing it to a set of quantifiable variables and overlooking the significance of emotions, intuition, and subjective experience [20].

As Nietzsche argued, this “scientification” of human existence can have dehumanizing consequences. By prioritizing logic and empirical evidence, it can lead to a fragmented and impoverished understanding of human life, neglecting the importance of narrative, historical memory, and the subjective dimensions of human experience [21]. Furthermore, the pursuit of objective knowledge can sometimes lead to a dangerous form of instrumental reason, where knowledge is primarily valued for its ability to control and manipulate the natural world and human behavior.

The dominance of positivism within the human sciences has further exacerbated this trend. By prioritizing quantitative methods and measurable outcomes, it has often marginalized philosophical inquiry and critical reflection. This reductionist approach, exemplified by the widespread adoption of frameworks like Bloom’s taxonomy in education, can stifle creativity, critical thinking, and the exploration of more profound questions about human existence and the meaning of life [22].

Moreover, the pursuit of “objectivity” within the scientific enterprise can often lead to a form of “tyranny of reason”. This occurs when the pursuit of knowledge becomes an end, driven by a desire for control and domination rather than a genuine

quest for understanding. The emphasis on standardization, measurement, and control, as exemplified by the increasing influence of neoliberal values in academia, can stifle intellectual curiosity and critical inquiry, reducing human beings to mere cogs in a system of measurement and evaluation [23].

The rise of digital technologies has further intensified this trend [24]. The increasing reliance on data collection, algorithmic decision-making, and the quantification of human behavior threatens to erode further our sense of self and our capacity for critical reflection. As human experience is increasingly mediated through digital platforms, we risk becoming mere data points, our lives, and identities shaped by algorithms and the pursuit of quantifiable metrics.

This “datafication” of human existence raises profound ethical and philosophical questions [25]. How do we ensure that the pursuit of knowledge and technological advancement serves human flourishing rather than dehumanizing us? How do we cultivate a more nuanced understanding of human experience that goes beyond the limitations of data and algorithms?

While the rise of modern science and the emphasis on rationality have undoubtedly contributed to significant advancements in human knowledge, it is crucial to recognize the limitations of this approach. A truly human existence requires a more holistic perspective that embraces the complexities of human experience, including emotions, intuition, and subjective experience. This requires a renewed commitment to critical thinking, ethical reflection, and the cultivation of human values that transcend the pursuit of mere efficiency and control.

The Death of Philosophy: The Tyranny of Reason and the Decline of Critical Inquiry

The pursuit of a unified and totalizing rationality within Western philosophy has ironically led to its demise. This “death of philosophy”, as some scholars have argued, stems from the very attempt to establish a single, overarching framework for understanding reality. The rise of modern science, with its emphasis on empirical observation and logical deduction, challenged traditional philosophical inquiries into metaphysics and ontology. Movements like logical positivism, in their attempt to establish a more rigorous and scientific foundation for knowledge, sought to exclude metaphysical claims from the realm of legitimate philosophical inquiry. This, however, inadvertently led to a narrowing of philosophical discourse, confining it to the realm of epistemology and the analysis of language.

As Adorno astutely observed, this focus on epistemology can become a form of “dogmatic knowledge”, hindering rather than fostering genuine philosophical inquiry [26]. By prioritizing the analysis of knowledge claims over the exploration of broader social, cultural, and existential concerns, epistemology can become a form of intellectual self-imprisonment, confining philosophical discourse to a narrow and self-referential domain.

The Kantian project, with its attempt to reconcile subjective experience with objective reality, also highlights the inherent contradictions in the pursuit of a purely rational and objective understanding of the world. Kant’s emphasis on the

subject as both the source and limit of knowledge, while groundbreaking, ultimately revealed the subject's inherent limitations. This “twofold status of the subject”, as Foucault and others have pointed out, creates an inherent tension between the subject's capacity for self-determination and its inherent limitations [27].

This tension manifests in the modern scientific method, which often seeks to impose a rigid framework of objectivity onto the complexities of reality. The attempt to control and manipulate reality through the application of scientific methods, as Adorno argued, can lead to a Kant-style epistemic blockage: in which the subject's pre-given categories and conceptual schemes, inherited from Kantian philosophy, end up blocking or limiting genuine understanding of reality. Furthermore, the rise of modern technology, with its emphasis on control, manipulation, and instrumental reason, has further marginalized philosophical inquiry [28]. The technological paradigm, with its focus on efficiency, predictability, and control, has effectively replaced philosophical investigation of fundamental questions about being, existence, and the human condition.

This “technological turn”, characterized by the rise of cybernetics, information theory, and artificial intelligence, has not only marginalized philosophy but also dehumanized human experience [29]. By reducing human beings to mere cogs in a system of production and consumption, and by prioritizing technological advancement over human well-being, modern society has often lost sight of the deeper meaning and purpose of human life. The increasing reliance on data collection, algorithmic decision-making, and the quantification of human behavior further exacerbates this trend [30]. The “datafication” of human existence threatens to erode our sense of self and our capacity for critical reflection. As human experience is increasingly mediated through digital platforms, we risk becoming mere data points, our lives and identities shaped by algorithms and the pursuit of quantifiable metrics.

This “tyranny of reason”, driven by the pursuit of control, efficiency, and quantifiable results, not only limits philosophical inquiry but also poses significant challenges to human flourishing [31]. It can lead to a narrow and instrumental view of education, where the focus is on measurable outcomes and standardized tests rather than on cultivating critical thinking, creativity, and a deeper understanding of the human condition. In conclusion, the pursuit of a purely rational and objective understanding of reality, while a noble aspiration, has often led to unintended consequences, including the marginalization of philosophy, the dehumanization of human experience, and the rise of a “tyranny of reason” that threatens to stifle critical thinking and individual autonomy.

To overcome these challenges, we need to cultivate a more nuanced and holistic understanding of human existence, one that embraces the complexities of human experience, including emotions, intuition, and subjective experience. This requires a renewed commitment to critical thinking, ethical reflection, and the cultivation of human values that transcend the pursuit of mere efficiency and control [32]. It requires us to reclaim the space for philosophical inquiry [33], to question the dominant narratives of our time, and to explore the deeper meanings and purposes of human existence.

Conclusion

The undeniable dominance of Western philosophy, with its roots in Greek thought and further shaped by Jewish, Christian, and Eastern influences, has profoundly impacted global thought, including in the Global South. However, the modern era, marked by the rise of science and the emphasis on rationalism, has witnessed a narrowing of philosophical inquiry. The pursuit of objective truth through the lens of positivism and analytical philosophy has led to a dogmatic reliance on reason, often at the expense of other crucial dimensions of human experience. This “tyranny of reason”, as argued earlier, creates an inherent contradiction. How can an objective truth be achieved through a subject that is inherently limited and subjective?

This pursuit of a singular, objective truth through scientific methods often leads to a dehumanizing effect. By reducing human experience to quantifiable data and measurable outcomes, it neglects the multifaceted nature of human existence, including emotions, intuition, and the subjective dimensions of human experience. True human flourishing requires a more holistic approach, one that acknowledges the limitations of reason and embraces the richness of human experience. This includes recognizing the importance of narratives, historical memory, cultural identity, and the search for meaning beyond the confines of purely rational inquiry. In conclusion, while reason plays a crucial role in human understanding, it should not be elevated to the sole arbiter of truth. A truly human life necessitates a balance between reason and other dimensions of human experience, including emotions, intuition, and spiritual and cultural values.

References / Список литературы

- [1] Spielvogel JJ, Baker JT, Robertson JT. *Western civilization*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning; 2020.
- [2] Gilje N, Skirbekk G. *A history of Western thought: from Ancient Greece to the twentieth century*. Routledge; 2017.
- [3] Stewart J. *The Emergence of Subjectivity in the Ancient and Medieval World: An Interpretation of Western Civilization*. Oxford: Oxford University Press; 2020.
- [4] Sandford S. Race and Sex in Western Philosophy: Another Answer to the Question “What Does It Mean to Orient Oneself in Thinking?”. *Critical Philosophy of Race*. 2018;6(2):180–197.
- [5] Freter B. White supremacy in Eurocentric epistemologies: On the west’s responsibility for its philosophical heritage. *Synthesis Philosophica*. 2018;65(1):237–249.
- [6] Peters MA. *The Humanist Bias in Western Philosophy and Education, in The Dilemma of Western Philosophy*. Peters MA, Mika C, editors. Routledge; 2018.
- [7] Somerville MA. *The ethical imagination: Journeys of the human spirit*. McGill-Queen’s Press-MQUP; 2009.
- [8] Schultz PW, Tabanico J. Self, identity, and the natural environment: exploring implicit connections with nature. *Journal of applied social psychology*. 2007;37(6):1219–1247.
- [9] Evans CS. *A History of Western Philosophy: From the Pre-Socratics to Postmodernism*. Downers Grove: InterVarsity Press; 2018.

- [10] Acharya A. Dialogue and discovery: In search of International Relations theories beyond the West. *Millennium*. 2011;39(3):619–637.
- [11] Kang DC, Lin AYT. US bias in the study of Asian security: using Europe to study Asia. *Journal of Global Security Studies*. 2019;(4):393–401.
- [12] Muqsith MA, Muzykant VL, Tayibnapis RG, Pratomo RR. Revolutionizing Pancasila as the ideology of Indonesians. *RUDN Journal of Sociology*. 2022;22(4):860–871. DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-4-860-871 EDN: LZIILW
- [13] Kenny A. *The Rise of Modern Philosophy: A New History of Western Philosophy*. New York: Oxford University Press; 2006.
- [14] Peters MA, Mika C. *The Dilemma of Western Philosophy*. Routledge; 2017.
- [15] Horkheimer M, Adorno T.W. *Dialectic of Enlightenment: Max Horkheimer and Theodor W. Adorno*. New York: Seabury Press; 1972.
- [16] Nehamas A. *The Art of Living: Socratic Reflections from Plato to Foucault*. Berkeley: University of California Press; 1998.
- [17] Chakkarath P. Stereotypes in social psychology: The “West-East “differentiation as a reflection of Western traditions of thought. *Psychological Studies*. 2010;55(1):18–25. DOI: 10.1007/s12646-010-0002-9 EDN: VHTDGA
- [18] Haynes J. Introduction: The “clash of civilizations” and relations between the West and the Muslim world. *The Review of Faith & International Affairs*. 2019;17(1):1–10.
- [19] Kortunov VV, Lapshin IY, Panykov AI. The Bhagavad Gita through the Prism of Kantian Ethics. *RUDN Journal of Philosophy*. 2024;28(3):848–857. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-3-848-857 EDN: WLDZHO
Кортунов В.В., Лапшин И.Е., Панюков А.И. Бхагавадгита сквозь призму кантовской этики. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2024. Т. 28. № 3. С. 848–857. DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-3-848-857 EDN: WLDZHO
- [20] Kant I. *Answering the question: What is enlightenment?* Strelbytskyy Multimedia Publishing; 2019.
- [21] Herskowitz DM. *Heidegger and his Jewish reception*. Cambridge: Cambridge University Press; 2020.
- [22] Castro-Gómez S. *The Social Sciences, Epistemic Violence, and the Problem of the “Invention of the Other”*. In *Unbecoming Modern*. Routledge; 2019. P. 211–227.
- [23] Solms M, Turnbull O, Sacks O. *The brain and the inner world: An introduction to the neuroscience of subjective experience*. Routledge; 2018.
- [24] Muqsith MA. *Pesan Politik di Media Sosial Twitter*¹. Surabaya: Jakad Media Publishing; 2022.
- [25] Muqsith MA, Muzykant VL, Pratomo RR. Sociological study of cyber threats as an integrated part of the general data protection regulation. *RUDN Journal of Sociology*. 2023;23(4):851–865. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-4-851-865 EDN: DLIPUS
- [26] Sheehan P. Postmodernism and philosophy. In: Connor S, editor. *The Cambridge companion to postmodernism*. New York: Cambridge University Press; 2004. P. 20–42.
- [27] Dare E. Out of the humanist matrix: Learning taxonomies beyond Bloom. *Spark: UAL Creative Teaching and Learning Journal*. 2018;3(1):44–51.
- [28] Lugovoy SV. Kant’s Project of Practical Anthropology and the Teachings of Vl. Solovyov on the Primary Data of Morality. *RUDN Journal of Philosophy*. 2024;28(2):358–370. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-2-358-370 EDN: WQQRG

¹ Twitter – организация, деятельность которой запрещена на территории Российской Федерации по основаниям осуществления экстремистской деятельности.

- Луговой С.В.* Кантовский проект практической антропологии и учение Вл. Соловьева о первичных данных нравственности. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2024. Т. 28. № 2. С. 358–370. DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-2-358-370 EDN: WQRRRG
- [29] Crane T. *The mechanical mind: A philosophical introduction to minds, machines and mental representation*. London, New York: Routledge; 2015.
- [30] Permata I, Muqsith MA, Ayuningtyas F. Instagram as an Information Media for Feminism Education in the Frame of Husserls' Phenomenology. *Journal of Social Science*. 2023;4(5):1146–1156.
- [31] Chernyak AZ, Ivleva ML. The Ethics of Conflict in Changing World. *RUDN Journal of Philosophy*. 2024;28(3):872–884. DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-3-872-884 EDN: WQOIQF
- [32] Gnatik EN. Militarization of Artificial Intelligence Systems: Opportunities and Threats. *RUDN Journal of Philosophy*. 2024;28(3):771–784. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-3-771-784 EDN: VZSWGK
Гнатик Е.Н. Милитаризация систем искусственного интеллекта: возможности и угрозы. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2024. Т. 28. № 3. С. 771–784. DOI: 10.22363/2313-2302-2024-28-3-771-784 EDN: VZSWGK
- [33] McGinn C. The problem of philosophy. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*. 1994;76(2–3):133–156.

About the authors:

Muqsith Munadhil A. – PhD in Mass Communication, Associate Professor at the National Research and Innovation Agency, 8 Jl. M.H. Thamrin, Central Jakarta, 10340, Indonesia. ORCID: 0000-0003-1525-0136. E-mail: munadhil@upnvj.ac.id

Muzykant Valerii L. – Doctor of Sociology, Professor, Lecturer Mass Communication Department, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 1171986, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-9422-351X. SPIN-code: 4071-1550. E-mail: muzykant-vl@rudn.ru

Istiyanto S. Bekti – PhD in Communication Sciences, Associate Professor at the Department of Communication Science, Faculty of Social and Political Sciences, Universitas Pembangunan Nasional Veteran Jakarta, Jalan RS. Fatmawati, Pondok Labu, South Jakarta, 12450, Indonesia. ORCID: 0000-0002-9031-8666. E-mail: bekti.istiyanto@upnvj.ac.id

Сведения об авторах:

Муқситх Мунадил Абдул – кандидат наук в области массовых коммуникаций, доцент, Национальное агентство исследований и инноваций (BRIN), Индонезия, 10340, Центральная Джакарта, ул. М.Х. Тамрин, д. 8. ORCID: 0000-0003-1525-0136. E-mail: munadhil@upnvj.ac.id

Музыкант Валерий Леонидович – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры массовых коммуникаций, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. ORCID: 0000-0001-9422-351X. SPIN-код: 4071-1550. E-mail: muzykant-vl@rudn.ru

Истиянто С. Бекти – кандидат наук в области коммуникационных наук, доцент кафедры коммуникационных наук факультета социальных и политических наук, Национальный университет ветеранов Джакарты Пембангунан, Индонезия, 12450, Южная Джакарта, Джалан Фатмавати, Пондок Лабу. ORCID: 0000-0002-9031-8666. E-mail: bekti.istiyanto@upnvj.ac.id



<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1256-1272>


EDN: KASHSG

Научная статья / Research Article

Философский анализ психологических концепций морали: на материале психологии морали Эллиота Туриела

А.В. Прокофьев  

Институт философии РАН, Москва, Россия

 avprok2006@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования концепции морали Эллиота Туриела в свете философского опыта осмысления моральных феноменов. Туриел предложил очистить теорию морального развития личности от смешения моральных и неморальных структур человеческой психики. «Моральный домен», по его мнению, развивается параллельно другим «доменам социальных суждений» и имеет собственную возрастную динамику. Для обоснования этой мысли Туриелу потребовалось сформулировать ответ на вопросы о том, что такое мораль и какова область явлений, подлежащих моральной оценке. Для Туриела главными признаками морального суждения являются следующие: 1) оно основано на универсально приложимых, неизменных и безличных прескрипциях (форма морали); 2) оно содержит оценку воздействия намеренных поступков агента на благополучие уязвимого в их отношении реципиента (содержание морали). Моральные суждения – это суждения, одобряющие содействие благополучию другого человека и осуждающие причинение ему вреда и несправедливость. В свете философской типологии определений морали туриеловское ее понимание является не только содержательным, но и нормативным. Введение в определение морали наряду с формальными свойствами содержательных обосновывается Туриелом тем, что моральный домен определяется универсальными характеристиками социального взаимодействия между людьми (прежде всего, опытом претерпевания вреда, который есть у каждого взрослеющего человека). Содержательное представление о морали, сконцентрированное на благополучии, вреде и справедливости, наталкивается на обвинение в культурно-исторической пристрастности. Критики считают его отражающим доминирующие ценности и нормы западной культуры. В отношении концепции Туриела это обвинение развернуто оформлено Джонатаном Хайдтом. Однако дискуссия Туриела с более ранними критиками показывает, что содержательные концепции морали могут успешно интегрировать в свою теоретическую схему факты, относящиеся к незападным культурам. Но главное, что только такие концепции способны полноценно выразить общечеловеческое измерение морали.

Ключевые слова: этика, моральное развитие, определение морали, моральный домен, культурная пристрастность

© Прокофьев А.В., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 01.02.2025


Статья принята к публикации 15.08.2025

Для цитирования: Прокофьев А.В. Философский анализ психологических концепций морали: на материале психологии морали Эллиота Туриела // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1256–1272. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1256-1272>

Philosophical Analysis of Psychological Conceptions of Morality: On the Basis of Elliot Turiel's Moral Psychology

Andrey V. Prokofyev  

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

 avprok2006@mail.ru

Abstract. The results of a study of Elliot Turiel's conception of morality in light of philosophical understanding of moral phenomena are presented. Turiel proposed to purify the theory of moral development from mixing moral and non-moral structures of human psyche. 'The moral domain,' in his view, develops in parallel with other 'domains of social judgment' and has its own dynamics. To prove this thesis, Turiel formulates his answer to the questions of what morality is and how the boundaries of what can be morally evaluated are drawn. For Turiel, the main features of moral judgment are the following: 1) it is based on universally applicable, unalterable, and impersonal prescriptions (the form of morality); 2) it contains an evaluation of the impact of an agent's intentional act on the welfare of a vulnerable recipient (the content of morality). Moral judgments are judgments that approve of promoting the welfare of another person and condemn harming and injustice. In light of the philosophical typology of definitions of morality, Turiel's definition is not only content-based (substantive) but also normative. Turiel justifies the introduction of substantive features into the definition of morality, along with formal ones, by the fact that the moral domain is based on the universal characteristics of social interaction (first of all, on the experience of being harmed, which every person has since an early age). The substantive definition of morality focused on welfare, harm, and justice is met with the charge of cultural and historical bias. Critics see it as reflecting the dominant values and norms of Western culture. In relation to Turiel's conception, this accusation is elaborated by Jonathan Haidt. However, Turiel's discussion with his earlier critics shows that substantive conceptions of morality can successfully integrate facts from non-Western cultures into their theoretical scheme. But the most important thing is that only they can fully express the universal dimension of morality

Keywords: ethics, moral development, definition of morality, moral domain, cultural bias

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 01.02.2025

The article was accepted on 15.08.2025

For citation: Prokofyev AV. Philosophical Analysis of Psychological Conceptions of Morality: On the Basis of Elliot Turiel's Moral Psychology. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1256–1272. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1256-1272>

Введение

Концептуализация морали как особого ценностно-нормативного, коммуникативного и социального феномена является важной проблемой современной этической теории. В последние несколько десятилетий количество прямых обращений философов к ее решению несколько снизилось по сравнению со второй половиной XX в. Однако методология и итоговые выводы исследования многих других этических проблем, сугубо теоретических или нормативных, очень сильно зависят от того, какой вариант концептуализации был принят в качестве отправной посылки. Любая концепция морали опирается на ее более или менее строго определение и проведение границ области морально значимых явлений (демаркацию морального домена). Она в обязательном порядке предполагает ответы на вопросы «Что такое мораль?» и «Какие явления подлежат моральной оценке?», однако оказывается полной только в том случае, если эти ответы дополняются результатами анализа причин возникновения морали и обсуждения вопроса о возможности обосновать ее ценностно-нормативное содержание.

Исследование проблем определения морали и выделения области морально значимых явлений не является отвлеченно-теоретическим занятием, поскольку предопределяет отношение к целому ряду проблем социальной практики. Ведь если какие-то действия считаются подлежащими моральной оценке, то они рассматриваются в перспективе всеобщего категорического долженствования (могут быть обязательными или недопустимыми), их совершение или несвершение влечет за собой особый тип реактивных эмоций, они оказываются особым образом связаны с правовым регулированием поведения и т.д. Если же действия не подлежат моральной оценке, то есть являются морально нейтральными, то все эти следствия отсутствуют. Соответственно, можно сказать, что дискуссия, находящаяся в центре внимания в данной статье, имеет довольно высокие практические ставки.

Связь между решением проблемы определения морали и проблемы выделения области морально значимых явлений довольно сложная и нелинейная. Казалось бы, определение морали – это ключ к выявлению круга морально значимых явлений по принципу: раз мораль есть то-то и то-то, то моральной оценке подлежат такие-то действия. Именно на основе определения возможна критика избыточно широких или, наоборот, зауженных решений проблемы демаркации. Однако, с другой стороны, сама формула «мораль есть то-то и то-то» содержательно наполняется именно на основе анализа всего того, что служит предметом приложения моральной способности, то есть на основе анализа области морально значимых явлений. Исследователь, не имеющий какого-то априорного ответа на вопрос, что такое мораль, пытается понять, что объединяет все входящие в эту область элементы, и

оформляет результаты обобщения в виде дефиниции. Впрочем, можно с уверенностью утверждать, что структуру *уже сложившейся* концепции морали определяет последовательный переход от определения к его использованию в качестве средства демаркации морального домена. Это средство может применяться в духе классических или неклассических (поствитгенштейновских) представлений о том, как выделяются классы объектов, охватываемых тем или иным понятием.

Работа над созданием определений морали и выделением области морально значимых явлений ведется не только в рамках этической теории. Систематическое общее представление о морали необходимо и другим дисциплинам, исследующим опыт оценки и вменения, среди которых психология, социология, культурология. Их представители создают собственные концепции морали, которые по разным причинам (и в связи с тем, что их создатели обладают особыми знаниями и исследовательскими навыками, и в связи с тем, что они имеют особый угол зрения на изучаемый предмет) интересны философам, специализирующимся по этике. Этический анализ психологических, социологических, культурологических концепций морали способен обогатить философскую мысль и одновременно высветить особенности и недостатки таких концепций для самих их создателей. Данная статья будет посвящена анализу концептуализации морали в современной психологии. В ее первой части будет реконструирована и проанализирована в свете философской типологии подходов к определению морали одна из психологических концепций, а именно – разработанная известным американским психологом Элиоттом Туриелом (хороший обзор всего пространства психологической концептуализации морали см: [1. Р. 211–278]). Во второй части на примере психологии морали Туриела будет проверена способность содержательных и нормативных концепций морали, к которым принадлежит концепция Туриела, сопротивляться возражениям, отталкивающимся от требования культурно-исторической беспристрастности.

Типология подходов к определению морали

Опыт философского дефинирования морали показывает, что философы определяют мораль на основе нескольких подходов. Все эти подходы объединяет между собой убеждение в том, что мораль – это совокупность представлений о должном и одобряемом поведении и его мотивах, а также совокупность механизмов, реализующих эти представления на практике. Когда мораль определяется как кодекс или как совокупность оценочных суждений особого рода, мы имеем дело с репрезентациями именно этого убеждения (кодекс и его нормы – это упорядоченное представление о должном, суждения – отражение тех ценностно-нормативных представлений, которые фиксируют должное и одобряемое). Дальнейшая конкретизация этого убеждения предполагает несколько развилок, проходя которые теоретики делятся на противостоящие друг другу лагеря.

Первая развилка возникает в связи с тем, что определение морали может быть дескриптивным или нормативным, то есть просто обобщать опыт моральной оценки индивидов, групп и культурных традиций или же исходить из того, что существует такой набор требований и критериев одобрения, который является всесторонне обоснованным и в силу этого должен быть принят любым разумным агентом. Этот набор в каком-то обобщенном, лаконичном виде входит в нормативные определения морали. Вместе с тем определение морали может включать в себя указание на конкретные требования и критерии одобрения, даже не будучи нормативным. В этом случае причиной того, что в определение морали включается ее ценностно-нормативное содержание, будет не рациональная обоснованность последнего, а всего лишь его общераспространенность. Таким образом возникает содержательное, но при этом дескриптивное определение морали. Если нормативные определения морали являются содержательными в любом случае, то среди дескриптивных имеют место и те, в которых не упоминаются какие-то конкретные требования и критерии одобрения. Соответственно, такие определения не подразумевают конкретных должных действий и одобряемых мотивов. Они сосредоточены на *форме* или же на *функциях* моральных требований и критериев одобрения.

Форма морали, в отличие от ее содержания, – это то, *как* выносятся моральные оценки, в отличие от того, *что* является вердиктом оценивающих субъектов. Среди ключевых формальных характеристик морали теоретиками упоминаются три претензии оценивающего субъекта в отношении оснований своей оценки: 1) претензия на то, что они объективны; 2) претензия на то, что они универсальны; 3) претензия на то, что они приоритетны. При этом объективность означает независимость использования оснований оценки от случайных персональных свойств субъекта, универсальность – необходимость использования именно этих оснований всеми субъектами, столкнувшись с определенной типичной ситуацией, приоритетность – необходимость использовать именно эти основания при их столкновении с какими-то другими (то есть в случае нормативного конфликта). На месте строгой приоритетности может присутствовать просто высокая важность оснований оценки и, как следствие, совершения соответствующих им поступков. Среди формальных свойств морали, встречающихся в ее определениях, присутствуют также специфика моральных санкций и неинституционализованный (неформальный) характер регулирования поведения.

Функциональные определения морали предполагают указание на какую-то иную реальность, стоящую за моральными явлениями. Последние выступают в качестве средств, обеспечивающих наиболее эффективное функционирование этой реальности. Чаще всего моральные требования и критерии одобрения осмысляются как часть комплексного механизма, который обеспечивает существование и усиление человеческих сообществ. В ряде случаев функциональные определения могут приближаться к содержательным.

Скажем, если моральное поведение и моральные мотивы отождествляются с «просоциальными» в узком смысле этого слова, то есть поддерживающими конкретное локальное сообщество, то из такой функции вполне логично вытекает набор моральных императивов и вмененных свойств личности, которыми должен обладать совершенный в моральном отношении человек. Если под «просоциальными» имеются в виду свойства, поддерживающие разные аспекты совместного существования людей (социальность как таковую), то этот набор оказывается существенно дополненным, но он также вполне очевиден.

Хотя я представил разные подходы к определению морали в качестве альтернатив, стоящих перед теоретиками, они не являются взаимно исключающими друг друга. Вполне возможны определения морали, которые соединяют в себе характеристики разного типа. Так формальное или функциональное описание морали подчас дополняется описанием содержательным в силу того, что на основе формальных или функциональных характеристик приходится признавать морально значимыми те действия, которые в свете интуиции таковыми не являются. Если при этом содержательное дополнение к определению рассматривается теоретиком как набор рационально обоснованных ценностей и норм, то все его определение превращается уже в нормативное (лучшее обобщение западных работ по проблеме определения морали – энциклопедическая статья Бернарда и Джошуа Гертов, для знакомства с подходами к разработке проблемы в российской этической мысли см. сборник «Мораль. Многообразие понятий и смыслов» (2014): [2; 3]).

Контуры концепции Элиотта Туриела

К вопросу об определении морали и выделении области морально значимых явлений Туриела привело стремление уточнить предмет теории морального развития. Он предположил, что сложившиеся в XX в. концепции морального развития (прежде всего, концепции Жана Пиаже и Лоуренса Колберга) смешивают между собой структуры человеческой психики, которые формируются и видоизменяются параллельно, но не составляют при этом единого динамического процесса, разбитого на последовательные стадии. Эти независимые, но смешиваемые даже самыми выдающимися исследователями структуры Туриел называет «системами психического развития», «доменами социальных суждений» и «категориями, на основе которых структурируется социальный мир». Таких систем, с точки зрения Туриела, три: психологическая, социетальная (социальная, социально-организационная) и моральная [4. Р. 76; 5. Р. 20–21]. Основной целью своих исследований Туриел считал проведение границ между моральной и социетальной областями (а вернее, той частью последней, которую составляют конвенциональные регуляторы поведения). Под словосочетанием «проведение границы» здесь понимается решение двойной задачи. С одной стороны, концептуально разграничить между собой два типа регуляторов (показать, что они «аналитически

независимы»). С другой стороны, и это для психологии ключевой момент, экспериментально подтвердить, что такое концептуальное разграничение характеризует оценки подавляющего большинства людей и формируется у них в самом раннем возрасте. Наличие моральной области, имеющей особые характеристики, фиксируемые в виде теоретического описания, должно подтверждаться эмпирическим путем. Третья, психологическая, или личная, область затрагивается Туриелом косвенно, в связи с тем, что она находится под защитой моральных ограничений и под угрозой поглощения конвенциональными регуляторами поведения.

Конвенциональные регуляторы поведения, по Туриелу, это нормы, следование которым позволяет какому-то локальному сообществу решать проблему социальной координации, то есть упорядочивать действия своих членов для достижения общей цели, а также устранять создаваемые людьми друг для друга препятствия на пути достижения их индивидуальных целей [4. Р. 77; 5. Р. 37–38]. Такие нормы являются случайными, относительными, произвольными, но лишь в том смысле, что социальная координация может быть вполне успешно обеспечена альтернативными наборами норм [4. Р. 77; 5. Р. 37–38]. При этом локальное сообщество потенциально могло бы использовать любой из подобных наборов. Чтобы следовать конвенциональной норме, индивид должен быть специально оповещен, что именно эта конкретная норма является предметом консенсуса в данном сообществе и что ее нарушение сопровождается теми или иными санкциями. Нарушение конвенциональной нормы мыслится агентами и наблюдателями в качестве отклонения от единообразного поведения членов сообщества (людей, включенных в функционирование определенной «социальной организации») [4. Р. 77; 5. Р. 35]. Изменение конвенциональных норм с течением времени осмысливается исключительно как результат изменения общественного консенсуса. Предыдущую нормативную систему никто не воспринимает как нарушение каких-то абсолютных и универсальных стандартов [4. Р. 77; 5. Р. 35].

Моральные регуляторы, по Туриелу, – это нормы, которые не связаны с конкретным локальным сообществом, его внутренней организацией и координационными механизмами: «моральные предписания... определяются факторами, которые коренятся в *социальных отношениях как таковых*, а не в *особой форме общественной организации*» (курсив мой. – А.П.) [4. Р. 78; 5. Р. 35]. Когда индивиды определяются с моральностью или аморальностью какого-то действия, они рассматривают его как событие с такими «*внутренними характеристиками*», которые позволяют вынести оценку, или с такими «*внутренними последствиями*», которые позволяют сделать это (курсив мой. – А.П.) [4. Р. 78; 5. Р. 53–54]. У Туриела характеристики и последствия такого рода связаны с изменениями в положении реципиентов действия [4. Р. 78; 5. Р. 35]. Для вынесения моральной оценки не требуется знание о том, что в данном сообществе принято вести себя таким-то образом. Она выносится с опорой на понимание внутреннего достоинства или неотъемлемого качества различных форм поведения [4. Р. 78, 79]. Соответственно,

в двух обсуждаемых областях нормы играют разные роли: в конвенциональной норма является образцом, при соотнесении с которым поступок квалифицируется как нарушение, в моральной – это лишь вспомогательный инструмент, облегчающий понимание предосудительной или похвальной природы конкретного действия. Изменения нормативного содержания морали, в отличие от изменений нормативного содержания конвенций, рассматриваются по модели устранения ошибок или постепенного раскрытия моральной истины. У Туриела ключевым является пример с рабством [4. Р. 77; 5. Р. 35–36]. Отмена рабства сопровождается его осуждением, и такое осуждение есть важный шаг на пути к корректному представлению о том, какие формы взаимодействия между людьми недопустимы.

Для того, чтобы продемонстрировать, что дети довольно ранних возрастов понимают разницу между моральной и конвенциональной областями, Туриел использовал нарративы, в которых моральные нарушения и нарушения конвенциональных норм представлены предельно очевидно. «Прототипическими» для каждой области он называет такие случаи. Случай А: ребенок для того, чтобы освободить себе место на качелях, бьет другого ребенка, который их уже занял, жертве больно, жертва плачет (прототип морального нарушения). Случай Б: ребенок называет учителя по имени, вместо уважительного *miss* плюс фамилия (прототип нарушения конвенциональной нормы) [4. Р. 77; 5. Р. 41]. Интервьюируемые дети (дошкольники и школьники) указывают, что в первом случае нет необходимости в специальных школьных правилах для того, чтобы считать действия обидчика нарушением. Туриел пишет, что дети могут генерировать моральные предписания, *отталкиваясь от своего опыта*: «Ключевым для восприятия такого события являются боль, испытываемая жертвой, и основания, на которых действует обидчик» (здесь – это желание занять качели) [4. Р. 79]. Во втором случае дети отсылают интервьюера к правилам, действующим в конкретной школе, и не видят ничего предосудительного в обращении к учителю по имени, если такое обращение будет зафиксировано в правилах. Отсюда не следует что, с точки зрения ребенка, правилам, которые относятся к сфере конвенционального, не надо подчиняться. Подчиняться им необходимо, но лишь в том случае, если они действительно относятся к этой сфере, то есть не предписывают совершение аморальных действий. С другой стороны, аморальное действие не может превратиться в допустимое в связи с особенностями конвенционального регулирования поведения в каком-то сообществе. Поступок ребенка в случае А или, к примеру, воровство, по мнению детей, невозможно исключить из числа находящихся под запретом действий, создав в школе такую систему правил, которая их не запрещает [4. Р. 81; 5. Р. 62; 6. Р. 108–109, 138–139].

Для полного понимания туриеловского подхода к выявлению границ морального домена необходимо также иметь в виду, что наряду с моральными и конвенциональными регуляторами поведения есть также область поступков, которая в принципе не подлежит регулированию, будь то на моральной или на конвенциональной основе. Как упоминалось выше, Туриел называл ее

«психологической», или «личной». Параллельно развитию суждений в моральной и конвенциональной сферах, дети развивают свои суждения об автономии и личной юрисдикции [4. Р. 84; 5. Р. 58–59; 6. Р. 115–118]. Виды деятельности, которые не предполагают нанесения вреда другим людям, нечестного отношения к ним или нарушения их прав и, в то же время, не регулируются конвенциональным образом, считаются частью личного домена. Здесь находятся выбор друзей, творческое самовыражение, рекреационная активность и т.д. Границы этой области с областью конвенциональных регуляторов менее определены, чем ее границы с областью морали. Они в большей мере зависят от специфики локальных культур и субкультур, но само присутствие личного домена является обязательным: индивиды постоянно пытаются выделить и обустроить пространство своей свободы, в котором выбор – это исключительно их собственное, а не чье-то еще дело. При этом они могут соглашаться с предложенными их культурой границами или ставить их под вопрос [6. Р. 104–107].

Как выглядит концепция Туриела, если рассмотреть ее через призму типологии подходов к определению морали, предложенных в философии? В туриеловской концепции очевидным образом используются формальные характеристики морали. Это, прежде всего, объективность норм и основанных на них суждений. Туриел использует близкий по значению термин «внутренняя валидность» [4. Р. 81]. Он также включает в число свойств «моральных прескрипций» ничем не обусловленную «обязательность». Ее тоже можно считать аналогом объективности [5. Р. 36]. Кроме объективности, Туриел обсуждает набор свойств, соответствующих универсальности. Моральные нормы, по его мнению, «универсально приложимы» и «безличны» (в других случаях используется такой набор понятий: «безличны» и «неизменны», «безличны» и «генерализуемы») [5. Р. 36, 53, 130, 224]. Тонкие различия между этими терминами, которые увидел бы моральный философ, для Туриела не существенны, однако, вводя эти перечисления, он напрямую ссылается на философскую традицию теоретической концептуализации морали [5. Р. 35–36]. Относительно приоритетности и чрезвычайной важности моральных норм разговор еще впереди.

Однако туриеловское понимание морали очевидным образом не является формальным, поскольку Туриел не останавливается на перечисленных выше характеристиках и связывает мораль с определенным содержательным наполнением требований и критериев одобрения. Выше было сказано, что область морально значимых поступков задана у Туриела тем, что они меняют положение реципиента, создают для него позитивные или негативные последствия. Опыт претерпевания этих последствий чрезвычайно важен для морали, которая опирается на реверсивную логику Золотого правила, тесно связанную с самой природой человека как общественного существа. Под негативными последствиями Туриел подразумевает «опыт претерпевания страданий», «нежелательный опыт», «вред». Наличие вреда или его отсутствие играют

решающую роль при формировании вердикта о том, что действие является неправильным в моральном отношении: «В случае с действием А, его отрицание (в ментальной деятельности ребенка) является результатом сравнения его совершения или несовершения. Если мысленно конструируемые последствия его несовершения (жертва не претерпела вреда) рассматриваются как более желательные, чем последствия его совершения (жертва претерпела вред), то выводом будет то, как люди должны вести себя в таких обстоятельствах (то есть никто не должен бить другого)» [5. Р. 43].

Вред реципиенту и содействие благополучию реципиента являются, по Туриелу, базовыми категориями, в которых оформляется моральная оценка. Над ними надстраиваются более сложные понятия, такие как справедливость и права [6. Р. 111]. В число действий, которые наносят вред или нарушают права, включены не только наиболее очевидные и прямолинейные, такие как причинение смерти, физического и психического страдания, лишение собственности и ложь, но и те, которые устраняют пространство свободной самореализации. Чаще всего это происходит тогда, когда общественные конвенции устанавливают нормативный режим там, где не решается какая-то важная координационная проблема общества или где важная координационная проблема может быть решена радикально менее репрессивными методами. Также Туриел хотя и не всегда акцентирует, но постоянно подразумевает тот факт, что «внутреннюю валидность» действию придает не только характер последствий для реципиента, но и характер мотивации агента: то, насколько избегание неблагоприятных последствий действия для других людей и обеспечение благоприятных входили в цели действующего лица (в оценке детьми случая А важно не только то, что происходит с жертвой, но то, каковы основания поступка обидчика).

Существенно, что Туриел считает способность какой-то конкретной локальной культуры превращать те или иные требования в моральные предписания радикально ограниченной. За пределами морального домена для него заведомо остаются такие требования как обращенное к женщинам требование скрывать свое лицо или обращенное к людям одного социального статуса требование избивать тех, кто имеет другой социальный статус [5. Р. 53]. Не менее существенно и то, что Туриел придает первостепенное значение убежденности большинства религиозных людей в том, что серьезные моральные нарушения находились бы под запретом, даже если бы их запрет отсутствовал в священном писании [6. Р. 114]. Это тесно связано с главной причиной, по которой формальные характеристики в определении морали должны быть дополнены содержательными. А именно с тем, что нормы, предписывающие содействие благополучию других людей и запрещающие причинение им вреда, имеют с объективностью, универсальной приложимостью и безличностью не случайно-историческую, а «концептуальную» связь» [5. Р. 53].

Концептуальная связь между универсальностью оценочных суждений и уважением к личности другого человека выступает в этике в качестве

отправной посылки для признания рациональной обоснованности гуманистических ценностно-нормативных систем. Уверенность в существовании такой связи формирует философские нормативные определения морали. Содержание последней связывается в них с идеей равного достоинства всех людей (образцовыми в этом отношении являются определение морали и его обоснование в философии Алана Гевирта [7]). Туриел солидаризируется с создателями философских нормативных определений (см.: [5. Р. 35–36; 6. Р. 186–188]). Его собственная концепция морали является не просто содержательной, но и нормативной. Именно поэтому он высоко оценивает тех классиков социологической мысли, которые, подчеркивая значение групп и их конвенций, искали путь для морального совершенствования всего человечества, объединенного общей судьбой [8. Р. 234–235]. Именно поэтому он использует выводы своей теории морального развития в полемике с партикуляризмом американских консерваторов и коммунитаристов (таков основной лейтмотив книги «Культура морали: социальное развитие, контекст и конфликт» (2002) [6]).

Проблема культурно-исторической пристрастности

Туриеловское представление о морали подвергается критике как культурно-исторически пристрастное и в этой связи создающее тенденцию к неоправданному сужению границ области морально значимых явлений. Критики упрекают Туриела в прямолинейном европоцентризме, в наивной ориентации на тот образ морали, который создала западная культура, причем в последние несколько столетий. Наиболее известным оппонентом Туриела на настоящий момент является американский социальный психолог Джонатан Хайдт, который предположил, что Туриел опирался не просто на западный подход к пониманию морали, а на тот, который сложился у образованных, наиболее материально обеспеченных, демократически ориентированных слоев современного западного общества. Отождествление морали с нормами, которые требуют от каждого разумного агента содействовать благополучию любого представителя человеческого рода, вытеснение прочих нормативных стандартов в область конвенционального, то есть изменчивого, относительного, а значит открытого для критики и пересмотра, по мнению Хайдта, ведут к появлению искаженной картины многих ценностно-нормативных систем. Речь идет не только о ценностях и нормах незападных культур, но и об убеждениях менее образованных слоев населения Европы и Америки, а также о ценностных основаниях современного политического консерватизма. Туриеловское определение морали, считает Хайдт, затрудняет работу психолога с этими явлениями, поскольку вводит в методологические основания моральной психологии догматический, нормативный элемент.

Хайдт предложил более гибкую, сугубо дескриптивную концепцию морали, не создающую, по его мнению, аббераций культурно-исторического

порядка. Она предполагает, что моральными являются любые категорические оценки правильности и неправильности поведения и что они в конечном итоге обслуживают потребность конкретных сообществ во внутренней упорядоченности, устойчивости и конкурентоспособности. Такая концепция опирается на формальное и функциональное определения морали. Выстраивая ее, Хайдт добавляет к тем ценностным измерениям морали, которые находились в центре внимания Туриела (забота о благополучии, честность распределения, защита свободы индивидуального выбора), те, которые Туриел помещал в область конвенционального (подчинение авторитетной власти, верность локальному сообществу, сохранение нравственной чистоты (то есть избегание различных действий, которые безвредны, но несовместимы с человеческим статусом)) (см.: [9; 10]). Важным обстоятельством для оценки теоретической схемы Хайдта является то, что она похожа по своей структуре на нормативную концепцию морали, используемую сторонниками ценностного плюрализма в духе Исаяи Берлина, Майкла Уолцера, Бику Пареха и т.д. ([11–13], обобщение основных положений и истории концепции см.: [14]). Хайдт признает такое соответствие, а также возможность органичного совмещения ценностного плюрализма с предложенной им дескриптивной концепцией морали (утилитаризм и кантианская этика при этом рассматриваются как несовместимые с ней). Однако признание возможности не сопровождается ее реализацией [10. P. 368–369].

Хайдт полагает, что туриеловской концепции морали нечего противопоставить его проекту расширения области морально значимых явлений. Он представляет дискурсивную ситуацию таким образом, что культурно-историческая слепота, свойственная Туриелу, неизбежно сменяется культурно-историческим прозрением, сформировавшим шестиосновное понимание морали самого Хайдта и его единомышленников. Однако это не совсем так, что показывает давний спор Туриела с прямыми идейными предшественниками Хайдта. Речь идет о Ричарде Шведере и его соавторах по работе «Культура и моральное развитие» [15], которую Туриел и его коллеги подробно разбирают в многостраничном тексте 1987 г. (именно этот текст будет далее использоваться в качестве основного источника, а Туриел будет упоминаться в качестве его основного автора) [8]. По собственному признанию Хайдта, Шведер оказал большое влияние на его понимание морали и методологию выявления границ морального домена [10. P. 16–26]. Анализируя материалы дискуссии Туриела и Шведера с соавторами, нельзя не заметить, что концепция Туриела: а) совсем не беззащитна в теоретическом отношении; б) способна интегрировать в свою теоретическую схему факты, относящиеся к незападным культурам.

Отвечая критикам, Туриел указывает на неточное понимание ими его позиции и на недостатки их собственного представления о морали. Ключевой момент непонимания состоит в том, что Шведер с соавторами считали, что для Туриела моральный статус какого-то действия определялся

исключительно его внутренней природой, вне ситуативного контекста и каких бы то ни было интерпретаций происходящего. Туриел писал, что с точки зрения критиков, для него принадлежность события к какой-то из трех областей «задана событием как таковым» [8. Р. 184]. При таком понимании его концепция действительно выглядит довольно беззащитно, поскольку игнорирует фундаментальные принципы, на основе которых работает моральная оценка. А она предполагает контекстуализированную интерпретацию оцениваемых событий, а в конечном счете совершаемых людьми действий.

Только сторонники самых прямолинейных деонтологических концепций в нормативной этике игнорируют это обстоятельство. Для них некое вредоносное действие, например, намеренное лишение жизни другого человека недопустимо всегда. Однако элементарный здравый смысл заставляет нас признать, что ситуативный контекст может менять моральный статус действия. Лишение жизни другого человека может являться безальтернативным средством спасения от гибели многих людей и при этом отвечать каким-то иным дополнительным условиям, например, быть лишением жизни агрессора, который стремится завершить свое нападение. В этой связи действие того, кто останавливает агрессора с помощью крайних мер, получает иную интерпретацию и оказывается если не обязательным, то допустимым. Исходя из этого, можно сказать, что лишение жизни другого человека заведомо недопустимо лишь в простых и парадигмальных случаях. В некоторых сложных и нетипичных случаях оно меняет свой моральный статус.

На той же основе действия, которые в своей простой и парадигмальной форме являются морально нейтральными, переходят в область морально значимых. Например, официант подает клиенту ресторана блюдо, в состав которого входит рыба. Само по себе такое действие морально нейтрально. Однако в сложном ситуативном контексте это действие вполне может изменить свой статус. Представим себе, что официант подает то же самое блюдо клиенту, который по имеющейся у официанта информации является аллергиком. Эта дополнительная информация о происходящем создает такую интерпретацию действия, которая заставляет сначала рассматривать его в качестве входящего в область морально значимых явлений, а затем квалифицировать в качестве недопустимого. Туриел не упускает из вида, а учитывает роль контекстуализированных интерпретаций в морали. Он понимает, что такие интерпретации особенно важны для оценки случаев, которые не являются парадигмальными (в терминах Туриела – «прототипическими»). И именно это позволяет ему ответить на обвинения в культурно-исторической пристрастности.

Туриел не отрицает того факта, что в незападных культурах сфера морально значимых явлений шире, чем в западной, и что в этих культурах какие-то морально предосудительные действия сильнее отличаются от прототипических моральных нарушений, чем в нашей. Однако он указывает на то, что, обсуждая этот факт, Шведер с соавторами практически не принимают во внимание то, что в незападных культурах придание морального статуса

действиям, которые не похожи на прототипические моральные нарушения, происходит не само по себе, не напрямую и не на основе одной лишь культурной индоктринации. Относительное расширение области морально значимых явлений имеет место в незападных культурах потому, что процесс идентификации вреда и нечестности опосредован здесь особыми представлениями об устройстве мироздания. В центре обоснования моральной допустимости или недопустимости действий всегда и везде находится представление о вреде, предзаданное интерактивной природой морального развития. Однако в незападных культурах некоторые действия интерпретируются иначе, чем в западной, поскольку в свете их представлений о том, как устроен мир, такие действия являются не нейтральными, а вредоносными или нечестными. Картина мира незападных культур не столько включает в себя особый *моральный естественный порядок*, внутри которого любые действия могут быть морализованы (такова методологическая позиция критиков Туриела, придерживавшихся «теории социальной коммуникации» и рассматривавших моральное развитие исключительно как процесс межпоколенческой передачи культурных стандартов), сколько существенно расширяет представления о вредоносном и нечестном поведении в рамках *каузального естественного порядка* («естественного порядка как набора предположений или теорий о мире») [8. Р. 185–186, 203–204].

Такое расширение идет по разным направлениям. Расширяется круг реципиентов вредоносного и нечестного поведения: в него могут входить не только ныне живущие люди, но также духи, души умерших, прочие трансцендентные («ненаблюдаемые») сущности и существа [8. Р. 186, 207–211]. Расширяется представление о самом по себе вреде: кроме физического, психического и социально-статусного, возникает возможность метафизического вреда (например, вредом может считаться дурное влияние на перспективу спасения чьей-то души посредством нарушения обрядовых запретов, то есть совершения таких действий, которые ведут к ритуальной нечистоте не только агента, но и связанных с ним людей) [8. Р. 207–211]. Расширяется круг способов причинения вреда (например, оказываются возможными дополнительные пути негативного влияния на здоровье, кроме механического, химического или биологического воздействия) [8. Р. 197, 207–211]. Эффект более широкой каузальной картины мира похож на тот, который для человека западной культуры имела бы удостоверенная информация о том, что некоторые животные подобны человеку в самых фундаментальных отношениях, или о том, что ношение желтых подвязок жителями американского мегаполиса каким-то образом ведет к гибели множества людей на другом конце света (последний пример использует сам Туриел [8. Р. 188–189]).

Еще один недостаток концепции морали Шведера и его соавторов, по мнению Туриела, состоит в том, что они считают приоритетность или большую важность моральных норм по сравнению с конвенциональными аксиоматическим положением и самостоятельным признаком, позволяющим

разграничивать моральное и конвенциональное. Однако Туриел полагает, что большая важность моральных норм представляет собой всего лишь общую тенденцию. Отталкиваясь от нее одной, невозможно ответить на вопрос, является ли норма моральной или конвенциональной. В *некоторых* культурах исполнение *некоторых* конвенциональных норм может наделяться не меньшей степенью важности или серьезности, чем исполнение моральных [8. Р. 171]. Препятствует использованию критерия важности нормы и серьезности ее нарушения для проведения границы между моральным и конвенциональным и то, что моральные нормы неоднородны по своей важности: нарушение одних рассматривается как более тяжкое, чем нарушение других. И это не удивительно, поскольку вред представляет собой высоко дифференцированное явление. Соответственно, наименее значимые моральные нормы уступают по своей важности значительному количеству конвенциональных норм [8. Р. 174–175]. Это положение характерно и для западного культурного контекста. А в незападном всего лишь имеет более выпуклый характер. Но если его проигнорировать и считать важность нормы самостоятельным критерием ее моральности, то легко прийти к выводу Шведера и его соавторов, что в незападных обществах вообще нет области конвенционального. Туриел считает этот вывод в корне неверным [8. Р. 202–203].

Наконец, Шведер с соавторами не допускают того, что в определенных, не являющихся прототипическими случаях моральное и конвенциональное находятся в состоянии взаимного проникновения. Конвенциональные нормы могут получать поддержку со стороны нашей способности к моральной оценке и в этой связи приобретать вторичное моральное значение. Это происходит тогда, когда нарушение конвенциональной нормы рассматривается в перспективе своих последствий, связанных с вредом и нечестностью. Общая логика рассмотрения такова: в данной системе отношений между людьми, регулируемой, хотя и конвенциональными, но длительное время обеспечивающими решение проблемы сохранения совместной жизни нормами, определенные действия наносят вред большому количеству людей, разрушают их ожидания, противопоставляют их друг другу. Пример Туриела – правила заключения и расторжения брака в традиционных обществах, где брачный союз двоих людей одновременно является союзом семей, символическим отображением статуса многих индивидов и т.д. [8. Р. 214–215] Отсюда не вытекает, что брак, организованный родственниками, является неприкосновенным институтом, что он морально оправдан. Однако вывод о том, что при трансформации этой практики в ходе модернизации юридических систем требуется осторожность, опирается на аутентично моральную аргументацию. Широта круга сторон, заинтересованных в соблюдении конвенциональной нормы, и масштаб побочных эффектов от ее нарушения могут быть одной из причин того, что в ходе психологических экспериментов респонденты определяют некоторые нормы как неизменные, но лишь для их собственного сообщества («неизменные, но при этом релятивные»). Шведер и его соавторы

готовы считать такой ответ основой для того, чтобы придавать подобным нормам моральный статус. Туриел же считает, что этого недостаточно. Указание на локальность в данном случае не менее важно, чем указание на неизменность. Оно свидетельствует о смещении доменов и наличии вторичных моральных эффектов [8. P. 214–215].

Заключение

Реконструкция полемики Туриела со Шведером создает хорошую рамку для выявления степени серьезности критики Туриела со стороны Хайдта. В этом давнем споре Туриел предложил некоторые подходы к тому, как можно было бы совместить культурное своеобразие ценностно-нормативных систем и такое представление о морали, которое позволяет поддерживать ее общечеловеческое измерение. Предложенная Туриелом концепция морали, будучи содержательной и нормативной, оставляет больше возможностей для рефлексивного отношения к ценностно-нормативной составляющей различных культурных традиций. Это важно как для внешних, так и, в особенности, для внутренних их критиков. Туриеловское определение морали и отталкивающаяся от него методика демаркации морального домена сохраняют пространство для выявления неоправданной морализации различных вопросов совместной жизни людей, а также для межкультурного диалога по этому поводу. При этом они не являются ригидными и догматическими, порождающими невнимательность и пренебрежение к культурному Другому.

Нельзя сказать, что в рамках шестиосновной концепции Хайдта пространство критической рефлексии исчезает совсем. Сама по себе она дескриптивна, опирается на формальные и функциональные свойства морали, и если и дает описание ценностно-нормативного содержания этого феномена, то в каком-то предельно расширенном виде. Однако ее сходство с ценностным плюрализмом и, в особенности, возможность совмещения с ним меняют ситуацию. Известно, что ценностный плюрализм позволяет производить оценку и ранжирование конкретных ценностно-нормативных систем по следующему принципу. Если в какой-то из подобных систем одна из базовых ценностей оказывается полностью подавлена другими, то это является поводом задуматься и попытаться вернуть равновесие. Хайдт использует похожее рассуждение в отношении западной культуры в ее либеральном изводе. Он мог бы использовать его в отношении любой другой культуры, потерявшей равновесие шести основ. Однако я полагаю, что для сохранения общечеловеческого измерения морали этого недостаточно.

Список литературы / References

- [1] Gray K, Graham J, editors. *Atlas of moral psychology*. New York, London: The Guilford Press; 2019.
- [2] Gert B, Gert J. The definition of morality. In: *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Zalta EN, editor. Available from: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition/> (accessed: 10.11.2024).

- [3] Мораль. Разнообразие понятий и смыслов : сборник научных трудов. К 75-летию А.А. Гусейнова / отв. ред.-сост. О.П. Зубец. М. : Альфа, 2014.
Zubetz OP, editor. *Morality: Diversity of concepts and meanings. A festschrift for the 75-th birthday of Abdusalam Guseynov*. Moscow: Al'fa-M publ.; 2014. (In Russian).
- [4] Turiel E. Domains and categories in social-cognitive development. In: Overton WF, editor. *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Associates; 1983. P. 53–90.
- [5] Turiel E. *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press; 1983.
- [6] Turiel E. *The culture of morality: social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.
- [7] Gewirth A. *Reason and morality*. Chicago: University of Chicago Press; 1978.
- [8] Turiel E, Killen M, Helwig CC. Morality: its structure, functions, and vagaries. In: Kagan J, Lamb S, editors. *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago; 1987. P. 155–243.
- [9] Haidt J. Morality. *Perspectives on psychological science*. 2008;3(1):65–72. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2008.00063.x
- [10] Haidt J. *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. New York: Vintage Books, a Division of Random House; 2013.
- [11] Берлин И. Философия свободы. Европа. М. : Новое литературное обозрение, 2001.
Berlin I. *The Philosophy of Freedom. Europe*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie publ.; 2001. (In Russian).
- [12] Walzer M. *Spheres of justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford: Blackwell; 1983.
- [13] Parekh B. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and Political Theory*. London: Macmillan; 2000.
- [14] Crowder G. *The problem of value pluralism: Isaiah Berlin and beyond*. New York: Routledge; 2020.
- [15] Shweder RA, Mahapatra M, Miller JG. Culture and moral development. In: Kagan J, Lamb S, editors. *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago; 1987. P. 1–83.

Сведения об авторе:

Прокофьев Андрей Вячеславович – доктор философских наук, доцент, главный научный сотрудник сектора этики, Институт философии РАН, Российская Федерация, 109240, Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1. ORCID: 0000-0001-5015-8226. SPIN-код: 8854-9964. E-mail: avprok2006@mail.ru

About the author:

Prokofyev Andrey V. – DSc in Philosophy, Associate Professor, Chief Researcher at the Department of Ethics, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 12/1 Goncharnaya St., Moscow, 109240, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5015-8226. SPIN-код: 8854-9964. E-mail: avprok2006@mail.ru

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1273-1288>

EDN: KBYOWU


Научная статья / Research Article

Философское осмысление роли образования в цифровой реальности

В.А. Цвык¹, И.В. Цвык², Т.П. Павлова²

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

²Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

 tsvykirina@mail.ru

Аннотация. Проблемы образования в современном информационном обществе тесно связаны с основными тенденциями перехода на новый технологический уклад. Расширению цифровой современной образовательной среды способствует процесс диверсификации. С учетом ускоряющегося процесса цифровизации происходит поиск новой образовательной парадигмы, где больше внимания уделяется формированию способности студентов к постоянной адаптации, освоению новых информационных технологий в образовательной среде, смене ценностей как в профессиональной, так и повседневной жизни. Теоретическая задача исследования – выявить потребности в новой образовательной парадигме в период осуществления четвертой промышленной революции и проанализировать функции и особенности новой цифровой образовательной среды. Практическая задача – выявить определить новые возможности цифрового формата для всех участников образовательного процесса. В результате анализа делается вывод о том, что в организации образовательного процесса необходимо осуществить методические разработки для преподавателей, а также создать расширенные курсы повышения квалификации по реализации дистанционного обучения. Совершенствовать деятельность преподавателя в выборе наиболее оптимальных методов и средств обучения, нацеленных на снижение перегрузки и нервного психического напряжения студентов, повышая продуктивность обучения. Разрабатывать методики дистанционного обучения, нацеленные на развитие у студентов критического научного анализа данных, полученных из информационной среды.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии обучения, образовательные парадигмы, традиционная образовательная среда, цифровая образовательная среда

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Все авторы внесли равный вклад в разработку концепции, подготовку и написание рукописи.

© Цвык В.А., Цвык И.В., Павлова Т.П., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи:

Статья поступила 18.06.2025

Статья принята к публикации 10.09.2025


Для цитирования: Цвык В.А., Цвык И.В., Павлова Т.П. Философское осмысление роли образования в цифровой реальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1273–1288. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1273-1288>

Philosophical Understanding of the Role of Education in Digital Reality

Vladimir A. Tsvyk¹, Irina V. Tsvyk², Tatyana P. Pavlova²

¹*RUDN University, Moscow, Russia*

²*Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia*

 tsvykirina@mail.ru

Abstract. The challenges of education in the modern information society are closely linked to the key trends of the transition to a new technological paradigm. The diversification process contributes to the expansion of the modern digital educational environment. In light of the accelerating digitalization, a search is underway for a new educational paradigm that places greater emphasis on developing students' capacity for constant adaptation, mastering new information technologies within the educational environment, and shifting values in both professional and everyday life. The theoretical objective of this research is to identify the needs for a new educational paradigm during the Fourth Industrial Revolution and to analyze the functions and characteristics of the new digital educational environment. The practical objective is to identify new opportunities offered by the digital format for all participants in the educational process. The analysis concludes that the organization of the educational process requires the development of methodological frameworks for educators, as well as the creation of enhanced professional development courses on implementing distance learning. It is necessary to improve the teacher's practice in selecting the most optimal teaching methods and tools aimed at reducing student overload and neuro-psychological stress, thereby enhancing learning productivity. Furthermore, there is a need to develop distance learning methodologies focused on cultivating students' skills in critical scientific analysis of data obtained from the information environment.

Keywords: distance learning, information technologies in education, educational paradigms, traditional educational environment, digital educational environment

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. All the authors contributed equally to the conception, preparation and writing of the manuscript.

Article history:

The article was submitted on 18.06.2025

The article was accepted on 10.09.2025

For citation: Tsvyk VA, Tsvyk IV, Pavlova TP. Philosophical Understanding of the Role of Education in Digital Reality. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1273–1288. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1273-1288>

Введение

Новая общеобразовательная парадигма существенно отличается от прежних принципов. Изменились ее приоритеты и ценностные смыслы. Поменялся статус образования как социального института современного общества, его цели и приоритеты. Человечество постепенно «оцифровывается». На наших глазах разворачивается не только новая индустриальная и технологическая революция. Революционным изменениям подвергается сам человек.

Возникновение и развитие компьютерных технологий создало предпосылки для формирования качественно новой образовательной среды, выступающей фундаментальной основой для прогресса и модернизации всей системы образования. «Значение компьютерных технологий является определяющим на всех уровнях образовательной системы. В рамках каждого этапа познавательной деятельности, научно-исследовательской работы и всех отраслей знания компьютерные технологии реализуют важную функцию, выступая как в качестве инструментария познания, так и в качестве его объекта. Инновационный характер компьютерных технологий детерминирует революционную трансформацию образовательного процесса. Компьютерные технологии правомерно классифицировать в категорию инновационных технологий, обеспечивающих ускоренное накопление интеллектуального капитала, который является гарантом устойчивого развития социума» [1. С. 121].

Понятие «образовательная среда» актуализировалось в социально-философском дискурсе в конце XX в. Впервые в образовательный контекст понятие «среда» внес известный педагог П.Ф. Лесгафт. Современные российские исследователи В.И. Панов, С.В. Тарасов, В.Я. Янин, Т.Г. Егорова, несмотря на различные подходы к исследованию этого понятия, так или иначе выделяют в качестве существенной отличительной черты образовательной среды то, что она «является неотъемлемой частью социокультурной среды как совокупности исторически сложившихся факторов, обстоятельств, влияний, идей, т.е. целостности специально организованных образовательных условий, которые направлены на формирование и развитие личности обучающегося» [2].

В динамике осмысления проблем взаимодействия среды и историко-образовательного процесса с помощью системного анализа открывается возможность рассмотреть различные исторические эпохи, в течение которых происходили изменения в мировосприятии и подходах к образовательному процессу.

Интенсивное развитие систем телекоммуникации и новейших информационных технологий обусловило формирование принципиально новой среды существования человечества, обозначаемой в научной литературе термином «информационное общество». В противоположность обществу

индустриального типа, где основные стратегические направления были сосредоточены на производстве и потреблении материальных продуктов, в обществе информационном центральным объектом производственных и потребительских процессов выступают интеллект и знание. Данное обстоятельство обуславливает повышение доли интеллектуальной деятельности в структуре труда. Отмеченные системные изменения детерминировали потребность в кардинальной структурной перестройке образовательной среды, конечной целью которой выступает ее эволюция в систему открытого типа.

Значимость исследуемой проблемы predetermined, главным образом, тем, что современная цифровая образовательная среда конституирует основу, которая стимулирует модификацию устоявшихся педагогических моделей и организационных форм обучения. Являясь системой открытого типа, цифровая образовательная среда создает условия для реализации потенциальной возможности, а также правомочия каждого пользователя на доступ к гетерогенным информационным системам и ресурсам в целях решения разнообразных образовательных и профессиональных задач. В данном контексте представляется обоснованной точка зрения М. Кушнера, согласно которой ключевым принципом информатизации сферы образования является минимизация бюрократической нагрузки посредством автоматизации на основе технологий искусственного интеллекта, что позволяет преподавательскому составу образовательных организаций сконцентрироваться на решении непосредственных задач образовательного процесса [3].

Теоретическая основа традиционной образовательной среды

Исследование феномена образования прошло через ряд хронологически-предметных этапов. Образовательная среда, как правило, определяется социально-политическими устремлениями общества и его ценностными ориентациями. Генезис проблематики образования восходит к классической концепции Платона, в представлениях которого высший уровень развития государственности тесно связан с высшим, философским уровнем познания. Согласно его воззрениям, власть в полисе должна была принадлежать философам, поскольку они являлись носителями знаний, высших ценностей в платоновской иерархии. Античные гносеологические традиции закономерно привели к кристаллизации адекватной для себя формы образовательной практики, каковой выступала философская школа.

Появление первых школ, способных и желающих приобщать своих слушателей к знанию, дало начало многообразным подходам к обучению и воспитанию (Милетская школа, школы Пифагора и Сократа, Академия Платона, Ликей Аристотеля и т.д.). В то же время произошло формирование практико-ориентированных знаний, которые требовались для удовлетворения экономических потребностей общества. Между этими двумя видами знания имело место напряжение, так как образовательная среда в традиционном обучении была замкнутой. Античное государство отстаивало позицию, согласно

которой образование являлось средством приобщения к образу жизни и образу действия общества. «Философское образование того периода подразумевало избирательность уникального метафизического опыта познания („эпистеме“), доступного исключительно представителям правящей элиты. Параллельно с этим повседневные нужды общества инициировали становление класса ремесленников, сущность образования которых заключалась в трансляции практико-ориентированных знаний и навыков („технэ“)» [4. С. 194].

Анализ дискуссий в отношении оценки античного образования показывает, что традиционное образование как система, находясь под контролем государственных структур, было замкнутым. Положительная роль античных школ заключалась в том, что они сыграли большую роль в становлении абстрактно-рационального мышления, а также заложили основы развития логики как основного инструмента познания мира¹.

Становление индустриального общества в XVII–XIX вв. выявило противоречие между замкнутостью античного образования и потребностью в новом образовании, открытом к восприятию социального и экономического развития общества. В результате великих географических открытий, развития внешних экономических связей закрытые средневековые университеты, сложившаяся практика обучения ремесленников, а также религиозное образование населения стали тормозить переход к индустриальному обществу из-за своей замкнутости и оторванности от потребностей практической деятельности.

Новая модель образования была разработана и обогащена идеями многих педагогов практиков, таких как Я.А. Коменский, И.Г. Песталлоцци, И.Г. Гебарт и другие. С их точки зрения, классическую модель можно рассматривать как эволюционирующую во времени, способную к динамичному развитию. Оценивая становление образования в период Нового времени, современный французский педагог М. Крубелье в своей статье «Образование» (*Education*, 1989) отметил, что во Франции в этот период была принята попытка расширить образовательную среду: классическое образование в университетах должно было стать светским и соответствовать требованиям индустрии и торговли; средняя школа должна была готовить не только к определенной профессии, но и к любому виду деятельности. Однако женщины оставались за рамками образовательной среды и могли впитывать в себя от общей культуры только то, что лежало в основе общественного слоя, которому они принадлежали [5. С. 165].

Сравнительный анализ позволяет утверждать, что процесс модернизации университетского образования в контексте формирования новой образовательной среды был наиболее успешно реализован в Англии и Германии.

¹ Higher Education Governance, between democratic culture, academic inspirations and market forces. Considerations and recommendations. Council of Europe Higher, Strasbourg, Education Forum, 23–25 September 2005. Режим доступа: https://ehea.info/media.ehea.info/file/HE_Governance_2005/80/8/GOV_recommendations_EN_581808.pdf (дата обращения 10.06.2025).

Данный опыт нашел свое концептуальное оформление в двух ключевых моделях: идее исследовательского университета, получившей развитие в Германии, и идее интеллектуального университета, сформировавшейся в Англии.

Идею исследовательского университета, где образовательный процесс успешно сочетается со свободной научной деятельностью, отстаивал В. Гумбольдт (1767–1835). В 1810 г. был учрежден Берлинский университет, представлявший собой университет нового типа. Критерием для формирования профессорско-преподавательского состава с момента основания выступало исключительно признание преподавателя выдающимся ученым. В Берлинском университете работали ведущие представители немецкой науки: Гегель и Фихте, Вольф и Бек, Нибур, Савиньи и многие другие [6. С. 52].

Интенсивная дискуссия, связанная с модернизацией высшего образования, развернулась в Англии в первой половине XIX в., что было обусловлено потребностью в новых кадрах в эпоху промышленной революции. Сторонником внедрения новых подходов в образовательный процесс университета выступил английский мыслитель Дж. Ньюмен (1801–1890). Согласно воззрениям Ньюмена, целью университета выступает формирование личности, а не простая трансляция знаний. Миссия университета заключается в сохранении и передаче духовного наследия общества, в то время как прикладные научные исследования и образовательный процесс представляют собой различные функции и не должны совмещаться в университетском образовании.

Ю. Хабермас в своей работе «Идея университета» (The Idea of the University, 1987) произвел сравнительную оценку идей университетского образования, предложенных В. Гумбольдом и Дж. Ньюменом, и вскрыл противоречия между этими концепциями, показав, что идея классического образования с развитием новых потребностей общества изживает себя [7. Р. 3–5].

Обобщение вышеизложенного приводит к выводу, что традиционная парадигма образования основана на связи между наукой, образованием и практической деятельностью. Наука на основе опытных исследований открывала вечные и неизменные законы, а образование занималось их трансляцией через учебный процесс. Большое значение для освоения окружающего мира сыграл тезис Ф. Бэкона: «Знание – сила». Однако образовательная среда в таком виде не интересовалась тем, что оставалось за рамками этой логической схемы. Тем не менее, положительным оставалось то, что традиционное образование способствовало созданию общего базового уровня технических и естественных знаний и привело благодаря дифференциации в обучении к появлению не только фундаментальных, но и прикладных дисциплин.

Поскольку общество постоянно развивается, образовательный процесс должен адекватно реагировать на новации, совершенствоваться, реконструироваться, учитывая потребности меняющегося социума. Впервые идея о том, что образование следует рассматривать в качестве сложнейшей совокупности взаимодействий различных практик, моделей поведения и индивидуальных

стратегий, была выдвинута американским педагогом и философом Дж. Дьюи (1859–1952). Его фундаментальные работы «Школы будущего» и «Демократия и образование» оказали существенное влияние на развитие педагогической мысли в различных странах, включая Россию. Согласно Дьюи, образование представляет собой продолжение и развитие адаптивных способностей индивида. Разработанный им педагогический проект подразумевал внедрение таких методик («метод проектов», «продукт обучения»), которые способствовали развитию личности и ее саморегуляции, а также обучали ориентации в социуме и эффективному взаимодействию с другими индивидами. Дж. Дьюи предложил инновационную образовательную технологию – концепцию универсального непрерывного образования для всех возрастных категорий. Он выступал с критикой позиции Б. Рассела, М. Шлика, Р. Карнапа, которые ориентировали высшее научное образование исключительно на такие дисциплины, как математика, логика и теоретическая физика. С точки зрения Дж. Дьюи, образовательный процесс в высших учебных заведениях не может изолироваться от формирования ценностных и моральных категорий, составляющих основу гуманитарных дисциплин [8. С. 132].

Методологические аспекты цифровизации образовательной среды

В начале 70-х гг. XX в. с развитием информационных технологий мировое сообщество осознало кризис образования, который требовал изменения старой парадигмы и поиска новых методик обучения с использованием современных информационных систем. Востребованность компьютерных технологий связана с тем, что с их помощью выполняются не только инструментальные функции научного анализа и коммуникации, но и возникает возможность решать проблемы культурологической сферы. Цифровая образовательная среда создает более широкие условия как для создания инноваций в технологиях, так и для творческого развития индивида.

Внедрение принципа диверсификации в сферу образования. Современная организация образовательной системы предполагает наличие разнообразия, разносторонности и вариативности в развитии образовательных учреждений и органов, осуществляющих управление ими. Одним из ключевых факторов, детерминирующих получение образования в рамках различных форм обучения, выступает его непрерывный характер. Новая организация системы образования допускает разнообразие, разносторонность и вариативность развития образовательных учреждений и органов управления ими. Одним из ключевых факторов, характеризующих получение образования в различных формах обучения, становится непрерывность обучения. Концепция непрерывного образования получила поддержку в работе британского социолога Дж. Урри «Как выглядит будущее?» (What is the Future?, 2016), где он утверждает, что появление новой парадигмы, призванной сменить существующую – процесс нелинейный и непредсказуемый. Всякая формирующаяся системная организация обладает свойством преемственности по отношению

к предшествующей системе, что находит свое проявление в зарождении инновационных идей и практик внутри старой парадигмы. Процесс синтеза традиционных и новых элементов в указанном контексте предполагает их комбинацию и последующую интеграцию в обновленную системную структуру [9].

Таким образом, представляется логичным вывод о том, что если новая образовательная среда интегрируется в качестве элемента целостной общественной системы наряду со средами экономической, политической и технологической, то процесс внедрения инноваций приобретает пролонгированную временную протяженность. Данная особенность детерминирована потребностью в установлении устойчивых функциональных связей между отдельными компонентами формирующейся системы. Эти компоненты, в свою очередь, в долгосрочной перспективе продуцируют вокруг себя специфическое силовое поле и формируют организующий вектор, мобилизующий субъектов на реализацию определенных видов деятельности.

Внедрение в цифровую образовательную среду принципа непрерывности. Современные социальные трансформации обусловили инкорпорацию в цифровую образовательную среду таких концептов, как «обучение на протяжении всей жизни» (lifelong learning), смешанное обучение (blended learning), микро-обучение, модульное обучение, адаптивное обучение, возникновение массовых открытых онлайн-курсов (МООК, MOOCs), образовательных YouTube-каналов. «Контекстуальный» интеллект предполагает имплементацию новых методов организации трудовой деятельности, имеющих генезис в информационной сфере (Agile, канбан, Scrum и другие).

С помощью информационных технологий вузы могут оказать поддержку в образовательном процессе самым широким слоям населения, включая, пенсионеров, инвалидов, молодых матерей и др. Это те обучающиеся, которые в различных жизненных ситуациях оказались лишенными возможности получить образовательные услуги, а теперь с помощью информационных технологий могут наверстать упущенное.

Заслуживает внимания опыт Японии, которая в конце XX в. была символом научно-технического прогресса и начала вводить принцип диверсификации уже в 1960-х гг. Понимая, что будущее зависит от организации системы образования, Япония ввела в образовательный процесс ориентацию на развитие информационных технологий. Следует отметить, что внимание к образовательной системе и ее роли в развитии общества была обозначена еще в 1879 г. императором Мэйдзи, который в своем указе «Великие принципы образования» задал вектор развития образования Японии. К началу 70-х гг. XX в. информационные технологии стали использоваться на всех ступенях образования: от специальных компьютерных программ для четырехлетних детей в начальной школе до целевого обучения по заказам крупных корпораций. Цель введения информационных технологий в различных образовательных учреждениях – дать все то, что потребуется в будущем для успешной

учебы и работы. Отсюда видно, что быстрый рост японской экономики – это результат постоянного обновления основных средств производства на базе информационных технологий. В Японии крайне высока эффективность разработок малых исследовательских групп, поскольку они сразу ориентированы на поиск партнеров, способных к практической реализации этих разработок. Общественная база данных и система патентования исключают дублирование исследований и распыление государственных средств. Успех информационной политики связан с рядом мер, таких как четкая правовая база, благоприятный инвестиционный климат, снижение пошлин на компьютерное оборудование, гибкие тарифы связи, развитие локальных электронных сетей [10].

Введение принципа цифровизации обучения. Беспрецедентные условия высшего образования сложились во всех странах мира в XXI в., связанные с возникновением инфекции COVID-19. В связи с введением карантина в высших учебных заведениях России был произведен переход на дистанционный режим работы. Проблематика дистанционного обучения и сферы его применения анализируется в двух основных аспектах: с одной стороны, это вопрос обеспеченности вузов необходимой материально-технической базой, с другой – проблема разработки специфических методов и педагогических подходов, адекватных для реализации образовательного процесса в дистанционном формате. Инициированный процесс цифровой трансформации образовательной сферы продемонстрировал, что внедрение новых информационных технологий обучения, под которыми подразумевается целостная совокупность способов, приемов и методов осуществления учебного процесса, является объективно обусловленным явлением и насущной необходимостью для системы современного высшего образования, особенно в контексте резких и нестандартных социальных изменений.

Интеграция новейших информационных технологий в образовательное пространство выступает в качестве значимого фактора формирования у обучающихся обновленных духовно-нравственных ориентиров, базис которых составляет экранно-компьютерная культура. Указанный тип культуры основан на принципиально новом способе осуществления коммуникативного взаимодействия. Обращают на себя внимание процессы трансформации образовательной среды, в условиях которых центральная роль отводится не столько преподавателю в функции транслятора знаний, сколько «визуальному образу», формируемому на основе экранно-компьютерного потока репрезентаций. Данный поток интегрирует полиморфную информацию, включающую текстовые, графические и звуковые компоненты. В ходе передачи информационных данных компьютер приобретает статус медиатора во взаимодействии между обучающимся и окружающей его объективной реальностью [11. С. 930].

Реализация дистанционного формата в образовательном процессе обуславливает необходимость формирования у преподавателя, в особенности в

сфере гуманитарных дисциплин, компетенции, направленной на развитие у студентов навыков скрупулезной работы с информационными источниками. Ключевым элементом данной компетенции выступает умение вычленять в процессе аналитической работы с источниками различные смысловые пласты. Специфического методологического подхода требуют источники, размещенные на электронных носителях.

Целесообразно акцентировать внимание на методическом аппарате проверки знаний, применяемом в системе дистанционного обучения. Традиционно сложившиеся формы контроля и самоконтроля образовательных результатов по гуманитарным дисциплинам в своей основе были ориентированы на устный опрос. Подобный подход характеризовался рядом существенных методологических недостатков:

– формулируемые вопросы, в своей конечной совокупности, всегда носят стохастический характер, в силу чего процедура проверки усвоения материала приобретает признаки «лотерейности»;

– подобные опросы в значительной степени апеллируют к мнемическим процессам (фактор механического запоминания), а не к уровню понимания, который затруднительно объективно оценить посредством сугубо опросной формы;

– традиционный опрос, как правило, ограничен вербальной формой коммуникации, что исключает из поля оценивания обширный пласт информации, репрезентированной в иных, невербальных формах.

Следует отметить важность и более фундаментальной, системной формы, органично интегрирующей в себе функции обучения и контроля, – реферативной работы. Качественно выполненный реферат репрезентует собой исследование, обладающее ограниченным объемом, но воспроизводящее его ключевые структурные компоненты. К числу последних относятся процедуры выбора и формулировки темы, сопоставимые с постановкой проблемы, осуществление поиска, отбора и критического анализа источниковой базы, выдвижение рабочей гипотезы с последующей ее верификацией и аргументацией, а также адекватное оформление полученных результатов. Однако развитие цифрового образовательного пространства привело к росту популярности у студентов сайтов с готовыми рефератами, курсовыми и дипломными работами. Общение со студентами показывает, что в таких условиях складывается негативное отношение к процессу творческой исследовательской работы. Такие ценности, как интеллектуальная собственность, авторское право, перестают быть значимыми в условиях такой доступности. Таким образом, видно, что, вырабатывая методику дистанционного обучения, преподаватель должен опираться на такие принципы, как системность, целостность, динамизм, дифференциация, индивидуализация в культурологическом контексте.

Таким образом, компьютерные технологии, как и любой продукт технического прогресса, характеризуются наличием негативных импликаций, в том

числе в образовательной сфере. В когнитивно-мыслительном аспекте к ним относится формирование нелинейного, ассоциативного, клипового мышления, информационная перегруженность, а также редукция креативных способностей индивида. В гуманитарном измерении информационные технологии приводят к механизации и стандартизации образовательной деятельности, обезличиванию учебного процесса и ослаблению его гуманитарной составляющей.

В этическом ракурсе наиболее опасным следствием тотальной компьютеризации образования представляется «потенциальная дегуманизация учебного процесса, элиминация из него духовно-личностного компонента, который в рамках традиционной педагогической парадигмы обеспечивается персональным влиянием педагога, его морально-духовным воздействием на обучающихся» [12. С. 54].

Проблема коммерциализации образовательной среды

В научной среде представлены различные подходы к сотрудничеству между бизнесом и высшими учебными заведениями. Структурные образования, аналогичные Кремниевой долине в США, инновационным центрам в Карлсруэ (Германия), а также инновационному центру «Сколково» в Москве, являются примером позитивного эффекта, возникающего вследствие формирования вокруг университетских комплексов новых связей, инновационных как в аспекте организационной формы, так и в отношении содержательного наполнения. Результатом указанной интеграции стало введение в образовательный дискурс новой концептуальной категории – «процесса коммерциализации» результатов интеллектуальной деятельности.

Концепция партнерского взаимодействия между высшими учебными заведениями и бизнес-структурами сформировалась в конце 80-х гг. XX столетия в США как реакция на наблюдающуюся тенденцию к снижению качества инженерной подготовки в системе высшего образования. Возникшая ситуация инициировала процесс субсидирования ведущими американскими корпорациями модернизации исследовательской инфраструктуры и оборудования университетов, а также выделения финансирования на покрытие расходов, связанных с повышением квалификационного уровня молодых специалистов.

Фирмы-поставщики электронно-вычислительной техники активно содействовали ее широкому распространению в учебных и научных подразделениях высшей школы, что способствовало не только расширению исследовательских возможностей вузов, но и передаче студентам опыта работы с техникой конкретной фирмы. Эффект такого взаимодействия был подтвержден успехами ученых Кремниевой долины США.

Сегодня проблемы внедрения информационных технологий в образовательной среде, прежде всего, обусловлены устаревшей материально-технической базой вузов. Бруно Латур – основоположник акторно-сетевой теории, представляющей собой концептуальную основу для изучения коллективных

социотехнических процессов, в своей статье «Дайте мне лабораторию, и я переверну мир» (Give Me a Laboratory and I will Rise the World, 1983) обратил внимание на новые подходы в научной деятельности в связи с цифровизацией. По его мнению, именно лаборатория становится центром проблемно-исследовательской деятельности, которая ориентирована на создание и совершенствование информационных технологий. Он отмечает, что ученые «будут делать все от них зависящее, чтобы распространить повсюду некоторые достижения... но так как научные факты производятся внутри лабораторий, то для их получения и свободного распространения необходимо создать дорогостоящие сети» [13. Р. 60].

Материально-техническая база современных российских вузов, к сожалению, недостаточна для решения подобных задач. Не всегда в достаточном объеме доступно такое инновационное оборудование, как системы автоматизированного проектирования, мощные вычислительные сети. Проблема внедрения нового оборудования в вузовских лабораториях не решается автоматически. Решение обозначенной проблемы объективно требует активизации процессов коммерциализации, при которой бизнес-сообщество становится субъектом, напрямую заинтересованным в установлении устойчивых взаимосвязей с высшими учебными заведениями. Самостоятельный поиск научных кадров, чьи исследовательские разработки обладают потенциалом для создания инновационных рыночных продуктов, представляет для коммерческих фирм значительную организационную и методологическую сложность. В рамках обозначенного контекста возникает объективная потребность в институционализации специализированных структурных подразделений, функциональное назначение которых заключается в создании организационно-управленческого фундамента для реализации проблемно-ориентированных научных исследований. Вместе с тем, в процессе формирования системы организующих принципов и идентификации субъектов, демонстрирующих готовность к коллаборации со стороны как академической среды, так и промышленного сектора, обнаруживаются определенные проблемы.

Комплектование кадрового состава указанных интеграционных структур обуславливает необходимость привлечения специалистов, обладающих способностью к креативному мышлению и развитым контекстуальным интеллектом, что детерминировано ключевой функциональной нагрузкой данных сотрудников, заключающейся в идентификации и анализе потребностей бизнес-сектора в конкретных результатах научно-исследовательской деятельности. Параллельно с этим представители делового сообщества фиксируют наличие деструктивных тенденций, генерируемых организаторами образовательного процесса в высших учебных заведениях. В качестве наиболее значимой из них выступает резистентность внесению необходимых модификаций в процесс разработки новых образовательных программ, ориентированных на имплементацию методов системного анализа, системной инженерии и других актуальных инструментариев.

Качество и эффективность цифровой образовательной среды будут определяться устойчивостью и результативностью взаимодействия в рамках триады «образование – наука – практика». Ключевыми факторами здесь выступают не только интеграция компонентов практико-ориентированного обучения в университетский образовательный процесс, но и налаживание системы прохождения студентами стажировок на промышленных предприятиях.

В современном научном дискурсе представлен широкий спектр методологических подходов и практических методик, касающихся вопросов кооперации между бизнес-структурами и университетами [14]. Наибольший интерес в контексте рассматриваемой проблематики представляют результаты социологического опроса, проводившегося в рамках международного проекта EMCOSU (Emerging Modes of Cooperation between Private Sector and Universities) при участии Российской Федерации, которые были систематизированы и обобщены в работе А.Л. Кекконен и С.В. Сиговой [15].

По итогам проведенного дискурсивного анализа представляется возможным идентифицировать наиболее репрезентативные формы кооперации между высшими учебными заведениями и бизнес-сообществом:

– **взаимодействие, опосредованное учебным процессом**, которое реализуется через привлечение представителей компаний информационно-технологического сектора к проведению занятий в статусе приглашенных лекторов-практиков;

– **взаимодействие в области организации и содержания учебного процесса**, выражающееся в участии бизнес-партнеров в разработке, экспертизе и аккредитации образовательных программ по информационным технологиям, обеспечивающих их соответствие актуальным требованиям рынка труда;

– **взаимодействие в научно-исследовательской сфере**, при котором коммерческие компании осуществляют целевое финансирование разработки инновационных решений в области информационных технологий сотрудниками и исследовательскими коллективами вуза, заключая контракты как с профессорско-преподавательским составом, так и со студентами;

– **взаимодействие через внеучебную деятельность**, включающее совместную организацию и проведение научно-практических конференций, дней открытых дверей университета, а также выездных семинаров и стажировок на площадках фирм, специализирующихся на разработке информационных технологий;

– **необходимость содействия бизнеса в модернизации материально-технической инфраструктуры вуза** определяется потребностями в проведении прикладных, практико-ориентированных исследований, требующих современного оборудования и программного обеспечения;

– **целесообразность расширения возможностей для построения индивидуальных образовательных траекторий** по принципу «теоретическое знание – практическое исследование – стажировка», что позволит оптимизировать подготовку кадров и обеспечить их беспрепятственную интеграцию в производственные процессы.

Заключение

Современная цифровая реальность заставляет принять как данность необходимость изменения образовательной парадигмы. Особое значение в создании новой цифровой образовательной среды играет разработка новых информационных технологий в процессе обучения в высшей школе.

Цифровая образовательная среда призвана решать ряд значимых дидактических задач. Первоочередными среди них являются оптимизация организации обучения, интенсификация и ускорение усвоения знаний, а также обеспечение гибкости образовательной траектории и реализация индивидуального подхода к обучающимся. Помимо этого, применение компьютерных технологий способствует существенному повышению эффективности самостоятельной работы студентов, создает условия для личностного развития, стимулирует исследовательскую активность и в целом повышает степень автономии обучающихся в ходе познавательной деятельности. Вариативность цифровой образовательной среды означает возможность применения разнообразных методов обучения с использованием информационных технологий при реализации принципа «непрерывного образования в течение жизни».

Список литературы

- [1] Воспитание молодежи: проблема формирования ценностей в условиях информационного общества / В.А. Цвык, И.В. Цвык [и др.]. М. : РУДН, 2020.
- [2] Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (дата обращения: 11.05.2025).
- [3] Кушниц М.Э. Цифровая образовательная среда. Режим доступа: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-1255d06942a> (дата обращения: 11.05.2025).
- [4] История и философия науки (Философия науки) / Л.Е. Моторина, И.В. Цвык [и др.]. М. : КноРус, 2024. EDN: JUMSMH
- [5] Крубель М. Образование 50/50 // Опыт словаря нового мышления / под общ. ред. Ю. Афанасьева, М. Ферро. М. : Прогресс, 1989.
- [6] Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университетов в европейской культуре. М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1994.
- [7] Habermas J., Blazek J. The Idea of the University: Learning Processes // New German Critique. 1987. No. 41. P. 3–22.
- [8] Кожевникова Н.Н. Концепт «роста развития» у Дьюи как метод и результат // Философское образование. 2013. № 5. С. 127–136.
- [9] Urry J. What is the Future? Cambridge: Polity, 2016.
- [10] Динкин А.А., Иванова Н.И., Мачавариани Г.И. Информационные перспективы США, ЕС, Японии. М. : ИМЭМО РАН, 2004.
- [11] Цвык В.А., Цвык И.В., Павлова Т.П. Проблемное поле философских дискурсов о применении систем искусственного интеллекта в социуме // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2023. Т. 27? № 4. С. 928–939. DOI: 10.22363/2313-2302-2023-27-4-928-939 EDN: TMOJFW

- [12] Цвык В.А., Цвык И.В. Нравственное воспитание молодежи в информационном обществе // Вопросы философии. 2020. № 4. С. 51–57. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-4-51-57 EDN: UUFUCUT
- [13] Latour B. Give Me a Laboratory and I will Rise the World. *Science Observed. Perspectives of the Social Study of Science* // *Science Observed. Perspectives on the Social Study of Science* / ed. by K. Knorr-Cetina, M. Mulkay. London : Sage, 1982. P. 141–170.
- [14] Лагутова Т.Г. Сафарова Р.В. Роль стратегического партнерства «вуз-предприятие» // Экономика и управление. 2013. № 1. С. 59–62.
- [15] Кекконен А.Л., Сигова С.В. Развитие моделей сотрудничества высшего образования и бизнеса: европейский и российский опыт // Инновации. 2016. № 3 (209). С. 82–87. EDN: VVNQJT

References

- [1] Tsvyk VA, Tsvyk IV, et al. *Youth education: the problem of value formation in the information society*. Moscow: RUDN University publ.; 2020. (In Russian).
- [2] Tarasov SV. *Educational environment: concept, structure, typology*. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (accessed: 11.05.2025). (In Russian).
- [3] Kushnir ME. *Digital learning environmenty*. Available from: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-1255d06942a> (accessed: 11.05.2025). (In Russian).
- [4] Motorina LE, Tsvyk IV, et al. *History and Philosophy of Science (Philosophy of Science)*. Moscow: KnoRus publ.; 2024. (In Russian). EDN: JUMSMH
- [5] Krubelye M. *Education 50/50. The experience of the dictionary of new thinking*. Afanasyev YuA, editor. Moscow: Progress publ.; 1989. (In Russian).
- [6] Zakharov IV, Lyakhovich ES. *The mission of universities in European Culture*. Moscow: The New Millennium Foundation publ.; 1994. (In Russian).
- [7] Habermas J, Blazek J. The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*. 1987;(41):3–22.
- [8] Kozhevnikova NN. Dewey's concept of "growth of development" as a method and result. *Philosophical education*. 2013;(5):127–136. (In Russian).
- [9] Urry J. *What is the Future?* Cambridge: Polity; 2016.
- [10] Dinkin AA, Ivanova NI, Machavariani GI. *Information perspectives of the USA, EU, Japan*. Moscow: IMEMO RAN publ; 2004. (In Russian).
- [11] Tsvyk VA, Tsvyk IV, Pavlova TP. The problem field of philosophical discourses on the use of artificial intelligence systems in society. *RUDN Journal of Philosophy*. 2023;27(4):928–939. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2023-27-4-928-939 EDN: TMOJFW
- [12] Tsvyk VA, Tsvyk IV. Moral education of youth in the information society. *Voprosy filosofii*. 2020;(4):51–57. (In Russian). DOI: 10.21146/0042-8744-2020-4-51-57 EDN: UUFUCUT
- [13] Latour B. Give Me a Laboratory and I will Rise the World. In: Knorr-Cetina K, Mulkay M, editors. *Science Observed. Perspectives of the Social Study of Science*. London: Sage; 1982. P. 141–170.
- [14] Lagutova TG, Safarova RV. The role of the strategic partnership "university-enterprise". *Economics and management*. 2013;(1):59–62. (In Russian).
- [15] Kekkonen AL, Sigova SV. Development of models of cooperation between higher education and business: European and Russian experience. *Innovations*. 2016;(3):82–87. (In Russian). EDN: VVNQJT

Сведения об авторах:

Цвык Владимир Анатольевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. ORCID: 0000-0002-7814-5504. SPIN-код: 5410-3700. E-mail: tsvyk-va@rudn.ru

Цвык Ирина Вячеславовна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Российская Федерация, 125993, Москва, Волоколамское шоссе, д. 4. ORCID: 0000-0001-8597-2498. SPIN-код: 2302-1089. E-mail: tsvykirina@mail.ru

Павлова Татьяна Петровна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Российская Федерация, 125993, Москва, Волоколамское шоссе, д. 4. ORCID: 0000-0002-2674-496X. SPIN-код: 4731-7511. E-mail: vptp52@mail.ru

About the authors:

Tsvyk Vladimir A. – DSc in Philosophy, Professor, Head of the Department of Ethics, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 1171986, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7814-5504. SPIN-code: 5410-3700. E-mail: tsvyk-va@rudn.ru

Tsvyk Irina V. – DSc in Philosophy, Professor, Department of Philosophy, Moscow Aviation Institute (National Research University), 4 Volokolamskoe Shosse, Moscow, 125993, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-8597-2498. SPIN-code: 2302-1089. E-mail: tsvykirina@mail.ru

Pavlova Tatiana P. – Associate Professor, Department of Philosophy, Moscow Aviation Institute (National Research University), 4 Volokolamskoe Shosse, Moscow, 125993, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-2674-496X. SPIN-code: 4731-7511. E-mail: vptp52@mail.ru




<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1289-1302>

EDN: KCTNFV

Научная статья / Research Article

Философские контексты цифровизации российского уголовного судопроизводства

В.И. Пржиленский  , Т.Ю. Вилкова 

*Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина
(МГЮА), Москва, Россия*
 viprzhilenskij@msal.ru

Аннотация. Выделены философские контексты цифровизации российского уголовного судопроизводства и показано, как каждый из этих контекстов проявляется в уголовно-процессуальной деятельности и ее изменениях. В рамках онтологического контекста определены четыре важнейших эффекта цифровизации и выявлены основные направления их влияния на уголовное судопроизводство. Показано, что конвергенция пространства-времени создает новые возможности для установления предмета доказывания, более широкого применения домашнего ареста. Отмечены впечатляющие перспективы применения сжатия пространства-времени в части внедрения цифрового делопроизводства и электронного уголовного дела. Указано позитивное влияние на достижение назначения уголовного судопроизводства дальнейшее расширение участия человека за счет развития дистанционного участия тех или иных лиц в уголовно-процессуальной деятельности. Прослеживаемость создает новые возможности для собирания доказательств. Все это позволяет говорить о цифровом мире как о сверхсвязном мире, в котором тело человека все еще подчиняется физическим законам, а человеческое сознание учитывает законы как социальные, так и юридические. Эпистемологический контекст цифровизации российского уголовного судопроизводства указывает возможные направления трансформации процесса познания. Обосновано, что интеграция цифровых технологий в уголовно-процессуальное доказывание должна осуществляться с одновременным установлением пределов, условий и порядка их использования с тем, чтобы были обеспечены национальные интересы, в том числе в части кибербезопасности, доброкачественность доказательств и результатов процесса доказывания, права участников уголовного судопроизводства. В рамках киберэтики предложено разработать кодекс этики уголовно-процессуальной деятельности в условиях развития цифровых технологий, определяющий этические правила поведения различных участников с учетом выполняемых ими функций применительно к разным технологиям, включая работу с искусственным интеллектом, защиту персональных данных, правила поведения в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и др.

Ключевые слова: информационные технологии, уголовный процесс, онтология, эпистемология, доказывание, киберэтика

© Пржиленский В.И., Вилкова Т.Ю., 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов. Все авторы внесли равный вклад в концепцию, подготовку и написание текста.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00830, <https://rscf.ru/project/25-18-00830/>

История статьи:

Статья поступила 02.06.2025


Статья принята к публикации 09.07.2025

Для цитирования: Пржиленский В.И., Вилкова Т.Ю. Философские контексты цифровизации российского уголовного судопроизводства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1289–1302. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1289-1302>

Philosophical Contexts of Russian Criminal Proceedings Digitalization

Vladimir I. Przhilenskiy  , Tatyana Y. Vilkova 

Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russia

 viprzhilenskij@msal.ru

Abstract. The philosophical contexts of digitalization of Russian criminal proceedings are highlighted and it is shown how each of these contexts is manifested in criminal procedural activity and its changes. Within the ontological context, four most important effects of digitalization are identified and the main directions of their influence on criminal proceedings are revealed. It is shown that the convergence of space-time creates new opportunities for establishing the subject of proof, a wider application of house arrest. Impressive prospects for the use of space-time compression in terms of the introduction of digital office work and electronic criminal cases are noted. The positive impact on achieving the purpose of criminal proceedings of further expansion of a person due to the further development of remote participation of certain persons in criminal procedural activity is indicated. Traceability creates new opportunities for collecting evidence. All this allows us to talk about the digital world as a super-connected world in which the human body is still subject to physical laws, and the human consciousness takes into account both social and legal laws. The epistemological context of digitalization of Russian criminal proceedings indicates possible directions for transformation of the cognitive process. It is substantiated that the integration of digital technologies into criminal procedural proof should be carried out with the simultaneous establishment of limits, conditions and procedures for their use in order to ensure national interests, including in terms of cybersecurity, the quality of evidence and results of the proof process, the rights of participants in criminal proceedings. Within the framework of cyberethics, it is proposed to develop a code of ethics for criminal procedural activity in the context of the development of digital technologies, defining the ethical rules of conduct for various participants, taking into account the functions they perform in relation to different technologies, including work with artificial intelligence, protection of personal data, rules of conduct in the information and telecommunications network “Internet”, etc.

Keywords: IT, criminal procedure, ontology, epistemology, proof, cyberethics

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

Contribution of authors. All the authors contributed equally to the conception, preparation and writing of this manuscript.

Funding of Sources. The research was supported by Russian Science Foundation № 25-18-00830, <https://rscf.ru/project/25-18-00830/>

Article history:

The article was submitted on 02.06.2025

The article was accepted on 09.07.2025

For citation: Przhilenskiy VI, Vilkova TY. Philosophical Contexts of Russian Criminal Proceedings Digitalization. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1289–1302. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1289-1302>

Введение: пять вопросов цифровой трансформации

Цифровая трансформация, охватившая в последние десятилетия все сферы жизни человека и общества, оказалась столь же стремительной, сколь и неотвратимой. Не осталась в стороне и система правоприменения – судопроизводство, в том числе и уголовное, стало сферой активного внедрения информационных технологий, что не могло не вызвать ряд вопросов, ответы на которые невозможно найти, не прибегая к средствам и методам философии.

Во-первых, это вопрос о мире, в котором мы живем, поэтому он может быть назван онтологическим вопросом. По сути это вопрос о реальности и о тех ее изменениях, которые обусловлены внедрением цифровых технологий, что привело к открытию процессов конструирования нового типа реальности – виртуальной, цифровой – и заставило скорректировать представления о прежних ее типах: физической, социальной, повседневной.

Во-вторых, это эпистемологический вопрос или вопрос о знании и познании в контексте тех изменений, которые вызваны цифровизацией. Сегодня нет сомнений в том, что внедрение айти-технологий в процессы познания, объяснения, обоснования, доказывания привело к обновленному пониманию феномена человеческой рациональности. Рожденные цифровизацией или скорректированные под ее влиянием практики производства, накопления, хранения и воспроизводства знания существенно модернизировали представление о человеческой рациональности и о взаимосвязи знания и реальности.

В-третьих, это вопрос, который может быть назван социально-технологическим, потому что это вопрос о цифровизирующемся обществе, его структурах и институтах, о месте и роли в нем социальных технологий, а также о соотношении индивидуального и коллективного целеполагания.

К нему вплотную примыкает четвертый вопрос, который может быть назван экзистенциально-антропологическим, потому что это вопрос об изменении человека и его внутреннего мира, а также его ценностей и смыслов. Сама его постановка затрагивает глубинные слои человеческой экзистенции, а в содержательном плане представляет собой новую тематизацию и соответствующую проблематизацию представлений о природе человека и смысле его существования.

И, наконец, пятый вопрос может быть назван этическим вопросом, ибо это вопрос о том, как цифровая трансформация общества и государства затрагивает традиционные представления о добре и зле и как она влияет на сферу нравственного выбора. Ответ на этот вопрос позволяет если не измерить, то хотя бы приблизительно оценить масштаб происходящих перемен для того, чтобы лучше понимать логику и прагматику формирующейся новой отрасли знания, которую условно можно было бы назвать киберэтикой.

Проблема поиска ответов на пять поставленных вопросов осложняется тем обстоятельством, что философские основания уголовного судопроизводства были сформулированы достаточно давно и слишком долго не пересматривались. Но в то же самое время в самой философии произошло немало значимых инноваций, учесть которые также необходимо в настоящем исследовании – в противном случае ответы не будут точными.

Цифровая реальность: онтологический вопрос

Организационно-логистические последствия внедрения информационно-коммуникационных технологий требуют изучения того, как изменяется поведение людей в процессе изменяющихся городских и иных поселенческих пространств и транспортных систем, структур расселения людей, производства и торговли. Так, практикам управления становится ясно, что технологии компьютерных вычислений и устройств для обработки данных, их передачи, анализа и хранения и социально-экономические процессы изменяют пространство и время. Анализ позволил Д. Джанелль и А. Гиллеспи выделить четыре важнейших эффекта цифровизации: конвергенция пространства-времени; сжатие пространства-времени; расширение человека; прослеживаемость.

Конвергенция пространства-времени (Time-space convergence) проявляется на уровне системы и достигается за счет внедрения цифровых технологий в управление транспортом на основе расширения возможностей и свойств связи, «интеллектуализации» и внедрения робототехники, технологий отображения, распознавания голоса и изображений. Если прежде конвергенция пространства-времени осуществлялась посредством их геометризации посредством теоретического мышления в рамках математического естествознания, то сейчас теория оказалась воплощена в информационный мир, где все точки пространства и времени соединились в единый континуум информации.

В уголовном судопроизводстве конвергенция пространства-времени уже сегодня проявляется, например, в применении более гуманной по сравнению с заключением под стражу меры пресечения – домашнего ареста с осуществлением эффективного контроля за обвиняемым. На качественно новый уровень вышли возможности установления обстоятельств, подлежащих доказыванию благодаря распространению средств видеонаблюдения и совершенствованию их технических характеристик. Дальнейшее развитие этого направления имеет большой потенциал влияния на достижение

назначения уголовного судопроизводства, и при этом оно ограничено лишь собственно наличием и характеристиками цифровых технологий.

Сжатие пространства-времени (Time-space compression) проявляется на уровне жизненного мира и заключается в «ускоряющейся пропускной способности событий в повседневной жизни индивидуума». Здесь речь идет об интенсификации труда, о его рационализации и инструментализации, что проявилось в социальном и организационном переходе от класса пролетариата к классу прекариата. Инфокоммуникационные технологии оказались способны ускорять потоки капитала, существенно облегчать проведение транзакций на различных рынках, способствовать росту как производства, так и потребления.

Перспективы сжатия пространства-времени в уголовном судопроизводстве поистине впечатляют. Если в последние четверть века ускорение и упрощение при производстве по уголовному делу достигались процессуальными средствами, главным образом за счет широкого применения дифференцированных форм расследования и судебного разбирательства, что повышало риск вынесения ошибочных решений (вследствие чего, например, в 2020 г. была исключена возможность применения особого порядка, предусмотренного гл. 40 УПК РФ, по делам о тяжких преступлениях), то сегодня основным направлением оптимизации уголовно-процессуальной деятельности становится интегрирование в нее цифровых технологий. Уже сегодня участие находящегося под стражей осужденного в рассмотрении дел судами апелляционной, кассационной, надзорной инстанций практически полностью переведено на режим видео-конференц-связи. С 2023 г. стало возможным вручение обвиняемому, защитнику, потерпевшему копии обвинительного заключения в форме электронного документа. С 2025 г. допускаются свидания подозреваемого, обвиняемого, содержащегося под стражей в следственном изоляторе, с защитником путем использования систем видеоконференц-связи.

Принятие заявлений о преступлении в электронном виде [1], создание межведомственных онлайн платформ, внедрение электронного уголовного дела или его элементов, перевод делопроизводства на цифровую основу – лишь некоторые направления цифровизации уголовного судопроизводства, благодаря которой будет достигнуто ощутимое сжатие пространства-времени, быстрое и качественное выполнение задач уголовно-процессуальной деятельности.

Как и в иных случаях применения цифровых технологий, при реализации указанных направлений должен соблюдаться баланс ускорения и упрощения в рассматриваемой сфере, с одной стороны, и охрана прав личности, общества, государства – с другой. Например, в некоторых случаях применение цифровых технологий должно быть обусловлено согласием или ходатайством обвиняемого с тем, чтобы не было нарушено его право на защиту (по примеру ч. 3.1 ст. 222 УПК РФ).

Понятие человеческой расширяемости (Human extensibility) заключается в способности индивидов посредством инфокоммуникационных технологий

фактически присутствовать в тех местах, в которых они не могут присутствовать физически. Так, человек или организация оказываются способны проецировать собственное присутствие, преодолевая тем самым естественные пределы пространственной и временной локализации. Ограниченные прежде возможностями устной коммуникации или почтовой переписки благодаря сети Интернет получают доступ к неограниченному числу пользователей. «Человеческая расширяемость, – пишут Д. Джанелль и А. Гиллеспи, – и имплозия мира на человека (сжатие времени и пространства) представляют собой одновременно возможность и угрозу – возможность общаться и участвовать в диалоге и торговле, а также угрозу осады и неспособности поглощать или справляться с неумолимыми объемами информации, требующей внимания» [2. Р. 665]. Очевидно, что временные аспекты этой проблемы требуют способности включаться и выключаться из своей связи с миром – взаимодействовать избирательно или транслироваться повсеместно, по мере необходимости.

Расширение человека существенным образом трансформирует уголовно-процессуальную деятельность. Начавшись еще в 2000-е гг. с первых случаев применения видеоконференц-связи, это направление получило наиболее существенное развитие в связи с пандемией COVID-19, когда необходимость обеспечения медицинского благополучия населения привела к быстрому и масштабному переходу на дистанционное осуществлению уголовно-процессуальной деятельности во всем мире, в первую очередь в судебных стадиях. Всеобщий характер приобрело рассмотрение дел судами всех инстанций с использованием видеоконференц-связи либо, в тех государствах, где такой вид коммуникации еще не был налажен, – с помощью иных имевшихся в наличии технологий (Scure и др.).

Хотя эта вынужденная мера и привела к ограничению доступа к правосудию, непосредственности исследования доказательств [3], даже к временному приостановлению судебной деятельности, особенно рассмотрения дел с участием присяжных заседателей, этот опыт выявил необходимость дальнейшего развития дистанционного производства процессуальных действий, ставшего возможным благодаря применению цифровых технологий.

Поэтому после завершения пандемии расширение человека в сфере уголовного судопроизводства ожидаемо не только не остановилось, но, напротив, продолжило развиваться. Так, с 2021 г. стало возможным проведение допроса, очной ставки, опознания путем использования систем видеоконференц-связи (ст. 189.1 УПК РФ). Следует ожидать дальнейшее развитие этого направления в ближайшее время. Например, имеет перспективы предоставление сторонам возможности дистанционного участия при производстве экспертизы, допущение дистанционного участия переводчика при задержании лица по подозрению в совершении преступления и др.

Отслеживаемость (Trackability) – это эффект, возникающий благодаря активному внедрению специальных сервисов (Location-based Services), предназначенных для фиксации местоположения и способности передавать

полученную информацию на расстоянии или сохранять ее. Благодаря доступу к современным средствам передвижения, смартфонам, персональным цифровым помощникам и компьютерам индивиды и специальные службы получают возможность знать все о передвижениях интересующего объекта либо в режиме реального времени, либо получать интересующую информацию постфактум.

Это расширяет возможности раскрытия преступлений и собирания доказательств, в том числе посредством производства новых, перспективных следственных действий, пока не предусмотренных законом, либо традиционных следственных действий, правила производства которых могут быть скорректированы и дополнены. При этом может использоваться позитивный зарубежный опыт. Так, в Германии существуют алгоритмы анализа коммуникационных данных для определения статической и динамической геолокации смартфонов пособников обвиняемого. Справедливой следует признать критику ч. 7 ст. 185 УПК РФ, не допускающей сегодня дистанционного получения электронной почтовой переписки¹.

Все это позволяет говорить о цифровом мире как о сверхсвязном мире, в котором тело человека все еще подчиняется физическим законам, а человеческое сознание учитывает законы как социальные, так и юридические, но уже мысли и действия этого человека оказываются направлены и перенаправлены в соответствии с новым информационно-логистическим сопровождением. И в этом сущностно изменившемся до неузнаваемости мире, сохранившем при этом все прежние физические и социальные очертания, совершаются преступления, осуществляются усилия по их предотвращению, ведется поиск и обезвреживание правонарушителей, доказывається их вина, назначается наказание.

Возникающие при обсуждении данных тем вопросы касаются не только самой реальности, но и знания о ней, ее познаваемости и распознаваемости. За онтологией с неизбежностью следует эпистемология, а онтологический вопрос дополняется эпистемологическим. При этом не следует забывать, что теоретическому и методологическому различению онтологии и эпистемологии предшествовало историческое и логическое выделение из метафизики специфической познавательной или знаниевой проблематики. Но даже тогда отделить вопрос о реальности от вопроса о ее познании оказывалось возможно далеко не всегда.

Познание в цифровом мире: эпистемологический вопрос

Сегодня при рассмотрении возникающей в процессе цифровизации новой реальности отделять проблемы онтологии от вопросов о ее познании еще

¹ *Ewald U. Volatilität digitaler Beweise – Herausforderung für die Cyber-Strafverteidigung / U. Ewald // Rechtsanwalte fur wirtschaftsstrafrecht in Kooperation. Режим доступа: <https://rechtsanwaelte-wirtschaftsstrafrecht-berlin.de/volatilitaet-digitaler-beweise-herausforderung-fuer-die-cyber-strafverteidigung/> (Available from: 01.04.2025).*

труднее. Тем более, что никогда еще в обсуждение онтологических и эпистемологических проблем с такой очевидностью не вторгались вопросы технологии. Сегодня специалисты ставят вопрос о циркуляции знания в зависимости от наделения онтологическим статусом тех информационных продуктов, которые возникают в процессе копирования элементами информации и становятся объектами киберуправления. Так, Дэвид Лимбах, Марк Дженсен, и Джон Беверли предлагают к обсуждению «набор терминов, которые призваны служить интерфейсом между кибернетическими онтологиями (такими как онтология файловой системы или онтология объединения данных) и онтологиями верхнего и среднего уровней, в частности базовой формальной онтологией и общими базовыми онтологиями». Эти условия сосредоточены на том, что делает управление киберинформацией уникальным: многочисленные действия по копированию элементов информации, совокупности копий, которые являются результатом этих действий, и добросовестные участники этих совокупностей, представляющие всех остальных участников» [4].

Но и традиционные эпистемологические, методологические, философско-научные вопросы в условиях цифровой трансформации сохраняют свое значение. Так, например, Т.А. Двуреченская предлагает при построении цифровой эпистемологии использовать в качестве точки опоры юмовский скептицизм. В рассуждениях данного автора проводится мысль, согласно которой обучение систем ИИ опирается исключительно на индукцию, а процедуры доказывания опираются на дедукцию, следовательно, и соответствующая теория познания должна опираться на индуктивистскую традицию, но не на эмпиризм Бекона и не на сенсуализм Локка, а на скептицизм Юма. «Мы не можем знать, – пишет Т.А. Двуреченская, – но можем действовать. Если информации достаточно для воспроизведения новых онтологических форм, технологическая воля к власти не остановится ни перед чем для порождения виртуализированной ткани существования нового мира. Сомнение стало инструментом понимания, что онтология – лишь предельный горизонт эпистемологического, регулятивная идея. Человек освободился из-под интерфейса антропоцентристской логики» [5].

Следует отметить, что еще прежде У. Матурана и другие когнитологи обнаружили неспособность компьютера «отражать», лишив «ленинскую» теорию отражения статуса главной естественнонаучной метафоры познания, предложив на ее место восходящую к Платону гуссерлевско-хайдеггеровскую теорию распознавания образов или усмотрения смыслов [6]. Так что вопросы остаются. Появилось понятия распределенного знания (distributed knowledge) и распределенного познания (distributed cognition). «Второе, – пишет Л.В. Шиповалова, – предполагает распределение когнитивных функций между различными субъектами, их совместное участие в процессе производства знания, первое – распределение полученной в результате возобновляющейся познавательной деятельности информации при решении различных проблем» [7].

В традиционной эпистемологии к числу основных понятий относились проблема познающего субъекта и познаваемого объекта, проблема соотношения теоретического и практического, проблема истины, соотношения

чувственного и рационального. Как субъект в новом цифровом мире может выступать не только человек, использующий вспомогательные компьютерные устройства, но и структурные элементы интернета вещей, и разнообразные чат-боты, и роботы, и целые системы, объединяющие все вышеназванное на основе искусственного интеллекта. Все остальные классические эпистемологические темы также переформулируются в новом контексте при активном использовании результатов междисциплинарных исследований, производимых на стыке когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, когнитивной философии и т.п. [8].

Появились новые темы, среди которых одна из самых обсуждаемых – тема соотношения цифрового и аналогового в определении места и роли цифровизированного мира в общей реальности. Некоторые теоретики стали утверждать, что изначальная природа реальности является информационной или цифровой [9]. Лучано Флориди активно выступил против этой точки зрения, опровергая «панкомпьютериализм», позволяющий мыслить Вселенную как грандиозную вычислительную систему, эквивалентную машине Тьюринга или как «клеточный автомат» [10].

В уголовном судопроизводстве познание осуществляется через доказывание, правила которого носят фундаментальный характер. Так, свободная, а не формальная оценка доказательств, субъектами которой являются исключительно участники, наделенные властными полномочиями, а равно отказ от признания показаний обвиняемого «царицей доказательств», сопряжены со смешанным типом уголовного процесса и остаются незыблемой основой для российского уголовного процесса вот уже свыше 160 лет.

Тем не менее, подходы к доказательствам и доказыванию не остаются незыблемыми. Они подвержены трансформации под влиянием различных фундаментальных факторов.

Так, только за последнюю четверть века, в период действия УПК РФ, в целях защиты национальных интересов Российской Федерации, прав и свобод граждан от преступной деятельности и угроз национальной безопасности неоднократно расширялся предмет доказывания в части обстоятельств происхождения или характеристик имущества, подлежащего конфискации (п. 8 ч. 1 ст. 73 УПК РФ).

Развитие состязательности привело к установлению дополнительных гарантий прав не наделенных властными полномочиями участников как со стороны защиты, так и со стороны обвинения, включая дополнение перечня доказательств заключением и показаниями специалиста (п. 3.1 ч. 2 ст. 74 УПК РФ).

Новые экономические вызовы, включая масштабные санкции, потребовали создания и поддержания благоприятного делового, предпринимательского и инвестиционного климата и условий для ведения бизнеса, включая введение особых процедурных правил для привлечения к уголовной ответственности предпринимателей. Среди них – отнесение к числу недопустимых доказательств сведений, полученных в связи с подачей лицом специальной декларации в рамках амнистии капиталов (п. 2.1–2.3 ч. 2 ст. 75), установление

особых правил признания предметов и документов вещественными доказательствами по уголовным делам о преступлениях в сфере экономики (ст. 81.1 УПК РФ).

Трансформируется отношение к догматическому пониманию презумпции невиновности как императивного положения о том, что каждый обвиняемый в совершении преступления считается невиновным, пока его виновность не будет доказана в предусмотренном федеральным законом порядке и установлена вступившим в законную силу приговором суда. Расширение упрощенных и ускоренных процедур (в первую очередь гл. 40, 40.1 УПК РФ), нередко именуемых «договорными производствами» [11], свидетельствует о конвергентных процессах сближения содержания презумпции невиновности в государствах континентальной системы права, включая Россию, и государствах общего права за счет дополнения ее положением о том, что лицо считается невиновным также до тех пор, пока оно не признает себя виновным.

Одним из фундаментальных факторов, способным оказать существенное влияние на процесс ретроспективного познания в уголовном судопроизводстве, является развитие цифровых технологий.

Важнейшим вопросом интеграции этих технологий в уголовно-процессуальное доказывание является установление пределов, условий и порядка их использования с тем, чтобы были обеспечены национальные интересы в части кибербезопасности, доброкачественность доказательств и результатов процесса доказывания, права участников уголовного судопроизводства.

Показательным является запрет на использование в доказывании по уголовному делу сведений, полученных с использованием полиграфа. Несмотря на технический прогресс и достаточно высокие показатели проведения опытных исследований по применению полиграфа, в 2021 г. постановление Пленума Верховного Суда РФ от 21 декабря 2010 г. № 28 «О судебной экспертизе по уголовным делам» было дополнено положением о том, что перед экспертом не могут быть поставлены вопросы по оценке достоверности показаний, полученных в ходе производства следственных действий, поскольку в соответствии со статьей 88 УПК РФ такая оценка относится к исключительной компетенции лиц, осуществляющих производство по уголовному делу. Тем самым была поставлена точка в споре о допустимости использования полиграфа в доказывании по уголовному делу со ссылкой на принцип свободы оценки доказательств.

Перспективы использования цифровых технологий в доказывании сегодня связывают с утверждением приоритетности электронной информационно-сигнальной модели уголовно-процессуального доказывания, разработкой законодательных правил по работе с электронным уголовным делом, внедрением в судебную практику программного обеспечения для постановления приговора с использованием математического моделирования и алгоритмизации принятия решений в виде «электронного помощника»².

² *Вилкова Т.Ю.* Закрепление принципа презумпции невиновности в конституциях зарубежных государств – членов организации объединенных наций: База данных. Свидетельство о государственной регистрации RU 2018621732 от 22.10.2018 г.

Однако любое направление применения цифровых технологий в познавательной уголовно-процессуальной деятельности должно опираться на установившиеся постулаты доказательственного права и накладываемые им ограничения. Так, принятие уголовно-процессуальных решений, включая приговор, не может возлагаться на искусственный интеллект, что не препятствует, например, использованию цифровых технологий для транскрибации аудиозаписи с тайм-кодами, анализа документов и подготовки проектов процессуальных документов в части автоматического заполнения данных по делу с указанием номера дела, даты, времени, участников процессуального действия, лица, выносящего решение и др. Например, уже сегодня Вологодский областной суд использует искусственный интеллект для анализа документов и краткого изложения их содержания (включая краткое изложение причин отмены судебного акта), сравнения содержания двух документов (в том числе для сравнения протокола судебного заседания с приговором), составления проекта судебного решения. Однако сами решения, требующие анализа доказательств (в некоторых случаях, таких как возбуждение уголовного дела, — иных данных), могут приниматься исключительно уполномоченными должностными лицами и государственными органами (судом, прокурором, следователем, дознавателем).

Киберэтика: экзистенциально-антропологический и социально-технологический вопросы

Цифровая эпоха не могла обойти стороной сферу морали, традиций, ценностей — породила новые этические проблемы и переформулировала некоторые прежние. Прежде всего это вопросы, возникающие в процессе использования кибертехники в профессиональной деятельности или досугово-развлекательных практиках, когда применение компьютерных технологий допускает нарушение права человека или затрагивает интересы всего общества. А поскольку традиционная этика оказалась неспособна дать ответы на многие вопросы, возникающие в ходе цифровизации общества и государства, рождается и активно развивается новая этика, которую часто называют киберэтикой. Развитие киберэтики идет по двум основным направлениям: во-первых, это адаптация традиционных этических требований и запретов, нравственных максим и императивов к условиям цифровой реальности; во-вторых, это выявление и экспликация новых реалий, порожденных цифровизацией общества и государства.

К числу негативных аспектов цифровизации, имеющих этическое измерение, Д.В. Пучков предлагает отнести компьютерно-игровую зависимость и, как следствие, возникающую в ее ходе утрату осознания ценности реального мира, снижение ценности обычного, то есть не виртуального, снижение интереса к реальной активности и реальному творчеству. Все это несомненно способно привести к утрате осознания индивидуальности личности и понимания культурной идентичности, снижению чувства ответственности за действия в виртуальном мире и т.п. [12].

В сфере уголовного судопроизводства вопросы киберэтики трансформируются в уголовно-процессуальную киберэтику. Несмотря на инновационную природу, она базируется на таких традиционных категориях как принципы законности при производстве по уголовному делу, уважения чести и достоинства личности, тайны переписки, телефонных и иных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений, а также на положениях профессиональных этических кодексов – Кодекса судейской этики, Кодекса этики прокурорского работника Российской Федерации, Кодекса профессиональной этики адвоката, Кодекса этики и служебного поведения федеральных государственных служащих Следственного комитета Российской Федерации и др.

С учетом интенсивного развития цифровых технологий и их внедрения в сферу уголовного судопроизводства назрела необходимость разработки нового правового акта – кодекса этики уголовно-процессуальной деятельности в условиях развития цифровых технологий, – определяющего этические правила поведения различных участников с учетом выполняемых ими функций применительно к разным технологиям (в части работы с искусственным интеллектом, защиты персональных данных, правил поведения в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и др.).

Заключение

Таким образом, можно выделить несколько философских контекстов цифровизации российского уголовного судопроизводства: онтологический, эпистемологический, социально-технологический, экзистенциально-антропологический и этический. Каждый из них лежит в основе как уже произошедших и происходящих, так и грядущих (перспективных) изменений уголовно-процессуальной деятельности.

При этом изменения порядка уголовного судопроизводства, вызванные развитием цифровых технологий, имеют ограничения, обусловленные неизменностью таких фундаментальных и устойчивых основ современной уголовно-процессуальной формы как тип (модель) процесса, его назначение, принципы, а также лежащие в основе уголовного процесса нравственные начала.

Хотя все выявленные философские контексты цифровизации российского уголовного судопроизводства проявляются в законодательных изменениях и в развитии правоприменительной практики, объем и характер этих изменений зависят не только от разработки и возможностей внедрения в уголовно-процессуальную деятельность цифровых технологий. Допустимые пределы использования новейших разработок определяются с учетом того, будут ли обеспечены национальные интересы государства, включая вопросы кибербезопасности, доброкачественность доказательств и результатов процесса доказывания, права участников уголовного судопроизводства.

Список литературы

- [1] *Maslennikova L., Vilкова T., Sobenin A., Tabolina K., Topilina T.* Using online services to report a crime // *Wisdom*. 2021. Т. 18, № 2. P. 120–128. DOI: 10.24234/wisdom.v18i2.450 EDN: LZKRYV
- [2] *Janelle D., Gillespie A.* Space–Time Constructs for Linking Information and Communication Technologies with Issues in Sustainable Transportation // *Transport Reviews*. 2004. Vol. 24, no. 6. P. 665–677.
- [3] *Сахарных А.В.* К вопросу об особенностях реализации принципа непосредственности судебного разбирательства в условиях коронавирусной пандемии // *Мировой судья*. 2021. № 6. С. 25–32. DOI: 10.18572/2072-4152-2021-6-25-32 EDN: PIGHRR
- [4] *Limbaugh D., Jensen M., Beverley J.* Towards a Cyber Information Ontology. URL: https://www.researchgate.net/publication/382654188_Towards_a_Cyber_Information_Ontology (accessed: 01.04.2025).
- [5] *Двуреченская Т.А.* Прологомены к цифровой эпистемологии искусственного разума // *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2018. № 4 (21). С. 33–37. EDN: YROZJB
- [6] *Maturana H.R.* Biology of Cognition // *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht : D. Reidel Publishing Co., 1980. P. 5–58.
- [7] *Шуповалова Л.В.* Распределенное познание – аналитика и проблематизация концепта // *Цифровой ученый: лаборатория философа*. 2019. Т. 2. № 4. С. 175–190. DOI: 10.5840/dspl20192460 EDN: XIWLNT
- [8] *Кнэхт Н.П.* Проблема знания и понимания в цифровую эпоху // *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2022. № 4 (36). С. 117–126. DOI: 10.24151/2409-1073-2022-4-117-126 EDN: WDWZAB
- [9] *Ball P.* Universe is a computer. URL: <https://www.nature.com/articles/news020527-16> (accessed: 01.04.2025).
- [10] *Floridi L.* Against digital ontology // *Synthese*. 2009. Т. 168, no 1. P. 151–178. DOI: 10.1007/s11229-008-9334-6 EDN: OVJXVN
- [11] *Гриненко А.В.* Договорные отношения в российском уголовном судопроизводстве // *Журнал российского права*. 2019. № 2 (266). С. 152–158. DOI: 10.12737/art_2019_2_14 EDN: YVXCTB
- [12] *Пучков Д.В.* Проблемы взаимодействия кибертехнологий с моралью и правом в современном обществе // *Проблемы права*. 2017. № 5 (64). С. 95–102. EDN: YMQHWP

References

- [1] *Maslennikova L, Vilкова T, Sobenin A, Tabolina K, Topilina T.* Using online services to report a crime. *Wisdom*. 2021;18(2):120–128. (In Russian). DOI: 10.24234/wisdom.v18i2.450 EDN: LZKRYV
- [2] *Janelle D, Gillespie A.* Space–Time Constructs for Linking Information and Communication Technologies with Issues in Sustainable Transportation. *Transport Reviews*. 2004;24(6):665–677.
- [3] *Sakharnykh AV.* On the specifics of implementing the principle of directness of trial in the context of the coronavirus pandemic. *Magistrate*. 2021;(6):25–32. (In Russian). DOI: 10.18572/2072-4152-2021-6-25-32 EDN: PIGHRR
- [4] *Limbaugh D, Jensen M, Beverley J.* *Towards a Cyber Information Ontology*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/382654188_Towards_a_Cyber_Information_Ontology (accessed: 01.04.2025).

- [5] Dvurechenskaya TA. Prolegomena to a Digital Epistemology of Artificial Intelligence. *Modern Problems of the Humanities and Social Sciences*. 2018;(4):33–37. (In Russian). EDN: YROZJB
- [6] Maturana HR. Biology of Cognition. In: *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.; 1980. P. 5–58.
- [7] Shipovalova LV. Distributed cognition – analytics and problematization of the concept. *Digital scientist: philosopher's laboratory*. 2019;2(4):175–190. (In Russian). DOI: 10.5840/dspl20192460 EDN: XIWLNT
- [8] Knecht NP. The problem of knowledge and understanding in the digital age. *Economic and social-humanitarian studies*. 2022;(4):117–126. (In Russian). DOI: 10.24151/2409-1073-2022-4-117-126 EDN: WDWZAB
- [9] Ball P. *Universe is a computer*. Available from: <https://www.nature.com/articles/news020527-16> (accessed: 01.04.2025).
- [10] Floridi L. Against digital ontology. *Synthese*. 2009;168(1):151–178. DOI: 10.1007/s11229-008-9334-6 EDN: OVJXVN
- [11] Grinenko AV. Contractual relations in Russian criminal proceedings. *Journal of Russian Law*. 2019;(2):152–158. (In Russian). DOI: 10.12737/art_2019_2_14 EDN: YVXCTB
- [12] Puchkov DV. Problems of interaction of cyber technologies with morality and law in modern society. *Problems of Law*. 2017;(5):95–102. (In Russian). EDN: YMQHWP

Сведения об авторах:

Пржиленский Владимир Игоревич – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), Российская Федерация, 125993, Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 9, стр. 2. ORCID: 0000-0002-5942-3732. SPIN-код: 7170-3995. E-mail: viprzhilenskij@msal.ru

Вилкова Татьяна Юрьевна – доктор юридических наук, и.о. заведующего кафедрой уголовно-процессуального права, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), Российская Федерация, 125993, Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 9, стр. 2. ORCID: 0000-0003-3436-1288. SPIN-код: 1063-9047. E-mail: tuvilkova@msal.ru

About the authors:

Przhilenskiy Vladimir I. – DSc in Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Sociology, Kutafin Moscow State Law University (MSAL), 9/2 Sadovaya-Kudrunskaya St., Moscow, 125993, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-5942-3732. SPIN-code: 7170-3995. E-mail: viprzliilenskij@msal.ru

Vilkova Tatyana Y. – Doctor of Law, Acting Head of the Department of Criminal Procedure Law, Kutafin Moscow State Law University (MSAL), 9/2 Sadovaya-Kudrunskaya St., Moscow, 125993, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-3436-1288. SPIN-code: 1063-9047. E-mail: tuvilkova@msal.ru



Научная жизнь Scientific Life

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1303-1309>


EDN: KCXVZT

Научный обзор / Scientific Review

Онтология как системное знание о мире в его единстве: обзор международной научно-практической конференции

П.М. Колычев  

*Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического
приборостроения, Санкт-Петербург, Россия*

 piter55spb@gmail.com

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи:

Статья поступила 11.07.2025


Статья принята к публикации 24.09.2025

Для цитирования: *Колычев П.М.* Онтология как системное знание о мире в его единстве: обзор международной научно-практической конференции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2025. Т. 29. № 4. С. 1303–1309. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1303-1309>

Ontology as a Systemic Knowledge of the World in Its Unity: Review of International Scientific and Practical Conference

Petr M. Kolychev  

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russia

 piter55spb@gmail.com

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

© Колычев П.М., 2025



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

Article history:

The article was submitted on 11.07.2025

The article was accepted on 24.09.2025

For citation: Kolychev P.M. Ontology as a Systemic Knowledge of the World in Its Unity: Review of International Scientific and Practical Conference. *RUDN Journal of Philosophy*. 2025;29(4):1303–1309. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-4-1303-1309>

В 2025 г. с 23 по 27 июня проходила международная научно-практическая конференция «Современная онтология – XII: онтология как системное знание о мире в его единстве». Работа конференции осуществлялась в трех секциях: 1) «Онтология как системное знание о мире в его единстве»; 2) «Онтология регионального знания»; 3) «Онтология и феноменология». Наиболее значимой была первая секция, в рамках которой были представлены все основные историко-философские концепции онтологии как системного знания о мире в его единстве. Профессор Института философии СПбГУ А.Н. Муравьев в своем докладе «Философская система Гегеля и проблема онтологии» констатировал, что основание всей гегелевской философской системы не онтологическое и не гносеологическое, а именно логическое, поэтому философская система Г.В.Ф. Гегеля ставит под вопрос как онтологию, так и гносеологию, которые сливаются в его философской системе. Последующее развитие философии было связано с тем, что марксизм использовал гегелевскую систему, модифицируя ее в соответствии с тем, что, во-первых, более последовательно ориентировался на науку и, во-вторых, принимая диалектический метод, удалил из него стадию спекулятивного мышления, а абсолютную идею подменил материей.

Профессор Института философии СПбГУ И.И. Евлампиев в докладе «Онтология всеединства в русской философии» показал, что понятие всеединства восходит к раннехристианской эпохе, к традиции первоначального, гностического христианства. Упомянув существовавшие в истории четырех концепций творения (античная концепция создания мира из первоначальной материи, ортодоксальная христианская концепция творения мира из ничего, эманативная концепция неоплатонизма и гностическая концепция), И.И. Евлампиев сосредоточился на последней, гностической концепции творения. Далее И.И. Евлампиев показал, как эта концепция через Ф.В.Й. Шеллинга и И.Г. Фихте переходит в русскую философию, становясь, в частности, основой онтологической концепции П.Я. Чаадаева. Для него Бог есть сила единства в бытии, само бытие в системе П.Я. Чаадаева распадается на две сферы – духовное бытие, уже приведенное в единство, и материальный мир, еще не приведенный к единству, но движущийся к единству; это единство миру должен придать человек, через которого действует Бог. Главная проблема, с которой на этом пути сталкивается каждый человек и человечество в целом, заключается в том, что божественной силе единства в нас противодей-

ствуется другая сила, коренящаяся в нашем стремлении быть индивидуальными, обособленными, независимыми. Только преодолев эту тенденцию, утверждает П.Я. Чаадаев, радикально отказавшись от привычных современному человеку «либеральных» ценностей, человечество сможет правильно развиваться в истории и реализовать высшую цель всего бытия – привести его к абсолютному единству. Ту же самую философскую концепцию, связанную с традицией гностического христианства, можно обнаружить и у Ф.М. Достоевского: Бог в одном из его рукописных набросков определен как «всеобщий синтез», то есть как всеединство, как динамический процесс порождения единого многим (а не наоборот). При этом первый акт существования Бога нужно представлять как его «катастрофу», разложение единого Бога на небожественное многое, а затем его постепенное восстановление в космической и человеческой истории.

Более детально в русской философии указанную традицию прорабатывает В.С. Соловьев, который, равнялся на Ф.В.Й. Шеллинга. Согласно В.С. Соловьеву, за многообразием воспринимаемого нами мира стоит некоторое единое основание, структурированное внутри себя, представляющее собой организм взаимодействующих духовных существ. Внутри этого организма В.С. Соловьев выделяет, во-первых, чистое единство, которое есть Христос, и, во-вторых, начало многого, которое есть София (то есть Христос и София понимаются как две стороны Бога). В Боге, существующем в вечности и обладающем свободой, София (множественность) реализует свою собственную свободу «недолжным» образом, против Бога, что приводит к его распадению, в результате чего и возникает наш мир. Осознав это, София пытается вернуть мир (то есть «деградировавшего» Бога) к единству, что и обуславливает весь последующий процесс развития бытия к состоянию божественного всеединства.

Следующим важным представителем этого ряда мыслителей И.И. Евлампиев считает Л.Н. Толстого. По сравнению с остальными русскими мыслителями он ближе всего к ортодоксальной традиции и безусловно верит в победу всеединства, более того, он считает, что это всеединство уже почти достигнуто, именно поэтому борьба со злом возможна чисто духовными методами (из божественного всеединства), без использования материальных средств (насилия). К XX в. эту концепцию можно обнаружить у С.Л. Франка, Н.А. Лосского и у Л.П. Карсавина. Последний, разделяя концепцию «саморазложения» Бога, отмечает, что Христос потому пришел к нам несовершенным, что это есть самый явный результат указанного «саморазложения», кенозиса Бога. Причем в Христе Бог не только переживает самоунижение до предельного несовершенства, но он также и обоготворяет это несовершенство как свое «естественное» и окончательное состояние, в результате получается, что это несовершенство не может быть уничтожено, и процесс «восстановления» Бога никогда не закончится, то есть полного восстановления никогда не будет. По мнению И.И. Евлампиева, концепция Л.П. Карсавина наиболее

адекватно описывает наш мир, и она является итоговой для русской философии. Эту же концепцию мы находим и у И.А. Ильина, хотя он все же полагал, что мы обязаны бороться за восстановление Бога, даже если этот процесс «уходит в бесконечность».

Профессор Уфимского университета науки и технологий А.Ф. Кудряшев в докладе «О вкладе В.И. Свидерского в онтологию» рассказал о вкладе главы ленинградской онтологической школы В.И. Свидерского в развитие таких категорий материалистической диалектики, как движение, пространство и время, конечное и бесконечное, структура и элемент. Профессор Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета М.М. Прохоров в своем выступлении «Материалистическая диалектика и мировоззренческая парадигма в философии» предложил перейти от материалистической онтологии к мировоззренческой парадигме философии, в его понимании это означает, что в философском исследовании должны на равных быть представлены мир, человек и характерное для каждой эпохи мироотношение. Были выделены три исторических формы мироотношения: созерцательное (античность), активистское (Новое время, русский космизм) и коэволюционное (современность). Доцент Челябинского государственного университета В.К. Шрейбер в докладе «Типы онтологических систем и методологические основания их единства» выдвигает гипотезу о роли в процессе построения онтологии проблемы принятия решений, включающей, во-первых, выбор модели отношения между мировоззрением и онтологией и, во-вторых, использование методологического сходства между структурами принятия решений и структурой современного философского знания.

Профессор Волгоградского государственного университета Д.Н. Букин в докладе «Философия развивающейся гармонии В.Н. Сагатовского как системное знание о мире в его единстве» остановился на основных положениях онтологической концепции нашего современника В.Н. Сагатовского, который стал одним из немногих советских философов, переосмысливших итоги развития материалистической диалектики и сформулировавших оригинальную философскую систему. Если материалистическая диалектика в качестве основы использует категорию материи, предполагая ее первенство по отношению к сознанию (основной вопрос философии), то В.Н. Сагатовский, исходя из единства жизнедеятельности человека, сформулировал основной вопрос философии в виде «клеточки», состоящей из трех отношений: во-первых, из отношения человека к объективному миру, во-вторых, из отношения к самому себе и, в-третьих, из отношения к Богу. Из этого исходного принципа В.Н. Сагатовский сумел вывести всю систему основных категорий материалистической диалектики, поэтому его концепцию можно считать следующим шагом в развитии философии после создания материалистической диалектики.

Профессор Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения П.М. Колычев в докладе «Релятивная философия как системное знание о мире в его единстве» представил авторскую концепцию философской системы, состоящую из четырех частей: онтология, философия естествознания, философская когнитивистика, философия теологии. В этом случае вся онтология разворачивается из решения ключевой проблемы бытия: быть значит различаться, что приводит к невозможности бытия чего-либо самого по себе, фактически это ведет к кантовскому отказу от чистой онтологии, но не в смысле полного приоритета гносеологии, а в смысле отказа от представления о «вещи в себе как таковой» в пользу неразрывного соотнесения (в акте различения) этой «вещи в себе» с «другой вещью». В результате этого бытие «вещи в себе как таковой» становится условием бытия «вещи для другого», равно как и наоборот, в том смысле, что они обе являются «вещами друг для друга», поэтому проблема бытия «как такового» не имеет решения, но имеет решение проблема совместного бытия, или со-бытия.

В определенном таким образом понятии со-бытия как различения нет места тождеству бытия и мышления, поскольку бытие находится не в отношении к мышлению, а в отношении к другому бытию. Бытие одного является необходимым условием бытия другого, с которым они различаются, поэтому такая онтология и обозначена как релятивная онтология. Она не совпадает ни с кантовской, ни с гегелевской философией. Действительно, первый акт диалектического развития Гегеля: чистое бытие – чистое ничто – становление, основан на понятии «чистого бытия», то есть неопределенного бытия, которое в рамках релятивной онтологии невозможно, так как любое бытие предполагает различение, следовательно, предполагает некоторую определенность; понятие «чистого бытия» в этом случае является понятием с пустым содержанием.

Используя далее логический акт сравнения, можно выделить в со-бытии аспект общности различающихся сторон, который можно обозначить как атрибут, а также аспект результата различия, который можно обозначить как информацию (идею). Через понятие атрибута удастся преодолеть ограниченность материалистической диалектики, ибо в решении проблемы со-бытия, не указан конкретный атрибут различения. Если иметь в виду такие атрибуты человеческой телесности, как, например, физико-химические свойства, то тогда релятивная онтология становится материалистической онтологией, если же иметь в виду атрибуты сознания, то релятивная онтология становится идеалистической онтологией. Поскольку в определении со-бытия как различения не оговаривается конкретное содержание атрибутов, то, исходно, по своему главному принципу, релятивная онтология не является ни материалистической, ни идеалистической.

Бинарность структуры со-бытия, заданная через единство атрибута и информации (идеи), обеспечивают развитие мира, которое реализуется за счет присутствия в сущности внутренней и внешней причинности. Внутренняя

причинность, в частности, в человеке реализуется как мышление. Тем самым понятие мышления появляется в релятивной онтологии, но не изначально, а лишь на определенном этапе развития мира, оно описывается более подробно в разделе философской когнитивистики. Единство онтологической и гносеологической проблематики в релятивной философии реализуется как единство внешней и внутренней причинности. Важно, что это единство не просто констатируется как в предшествующих философских системах, а является следствием основного принципа – понимания со-бытия как различения. Если на ранних стадиях развития философии преобладание онтологической проблематики над гносеологической, а затем, наоборот, гносеологической над онтологической, не имело сущностного характера, то в релятивной онтологии эта смена обусловлена законом возрастания внутренней и нивелированием внешней причины в общем процессе развития мира.

Этот же закон вместе с остальными законами диалектики вошел в содержание русской философии в той ее части, которая описывает движение мира к всеединству. Одному из первых положений гностической традиции о единстве в Боге двух противоположных начал в релятивной философии соответствует исходный принцип понимания со-бытия как различения; это и есть единство двух различающихся сторон, причем при условии их взаимообусловленности обе стороны являются противоположностями (определенность позитив и определенность негатив, например, граница между металлическим шаром отпечатавшимся в пластилине одна и та же, но для шара она выпуклая, то есть позитивно определенная, а для пластилина вогнутая, то есть негативно определенная). Следующему положению русской традиции всеединства о распаде единого (Бога) на многое соответствует положение о первичном стремлении мира к со-бытию. Действительно, если со-бытие есть различение, то стремление к со-бытию есть стремление к различению, то есть стремление к увеличению различий в мире, но это и есть распадение мира на множество. Дальнейшее возвращение мира к всеединству описывается в релятивной онтологии как развитие бытия от соматического (предметного, материального) существования через когнитивное (человеческое) существование к теологическому (божественному) существованию. Такое представление об исторической динамике мира отчасти развивает и концепцию В.Н. Сагатовского, ибо выделенные три вида сущности сопоставимы с тремя исходными постулатами его концепции: отношением человека к объекту (соматическая сущность), отношением человека к самому себе (когнитивная сущность), отношением человека к Богу (теологическая сущность).

Главная тема нынешней конференции была выбрана по итогам дискуссий на предыдущей конференции «Какая философия нам нужна?», где представление о характере будущей философии было сформулировано в рамках системно-понятийного подхода. Именно такой подход и был более детально развернут в рамках настоящей конференции, где были продемонстрированы все наиболее значимые в истории философии варианты такого подхода. Они

легко группируются в четыре направления: классическая западная философия, наивысшим достижением которой является философская система Г.В.Ф. Гегеля, русская философия в ее неортодоксальной религиозной (гностической) направленности, марксистская философия, наивысшим достижением которого является материалистическая диалектика ленинградской онтологической школы, современные философские концепции, продолжающие классическое направление в философии. Среди последних нужно особенно отметить релятивную философию, основанную на оригинальном решении проблемы со-бытия, которое позволило синтезировать всю историко-философскую традицию до Г.В.Ф. Гегеля включительно, а так же гностическую традицию русской философии и традицию материалистической диалектики.

Сведения об авторе:

Колычев Петр Михайлович – доктор философских наук, профессор, гуманитарный факультет, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Российская Федерация, 190000, Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, д. 67. ORCID: 0000-0002-7425-0833. SPIN-код: 3085-3127. E-mail: piter55spb@gmail.com

About the author:

Kolychev Petr M. – DSc in Philosophy, Professor, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, 67 Bolshaya Morskaya St., Saint-Petersburg, 190000, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7425-0833. SPIN-code: 3085-3127. E-mail: piter55spb@gmail.com