

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. 2024. Т. 24, № 1

Научный журнал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Соучредители
Новосибирский
государственный
педагогический
университет
Институт философии
и права СО РАН

Журнал «Философия
образования/
Philosophy of education»
зарегистрирован
Федеральной
службой по надзору
в сфере связи,
информационных
технологий
и массовых
коммуникаций
ПИ № ФС 77-77136
от 6 ноября 2019 г.

*Журнал основан
в 2001 г.*

Выходит 4 раза в год

Подписной индекс
«Пресса России»,
«Урал-Пресс» – 43793

© ФГБОУ ВО «НГПУ»,
2024
Все права защищены

Б. О. Майер

*главный редактор, доктор философских наук, доцент
(Новосибирск, Россия)*

Н. Пелцова

*заместитель главного редактора, доктор философских
наук, профессор (Прага, Чехия)*

Т. С. Косенко

*заместитель главного редактора, кандидат философских
наук, доцент (Новосибирск, Россия)*

В. В. Петров

*заместитель главного редактора, кандидат философских
наук, доцент (Новосибирск, Россия)*

Е. В. Андриенко

доктор педагогических наук, профессор (Новосибирск, Россия)

К. К. Бегалинова

доктор философских наук, профессор (Алматы, Казахстан)

Е. В. Брызгалина

кандидат философских наук, доцент (Москва, Россия)

А. Д. Герасёв

доктор биологических наук, профессор (Новосибирск, Россия)

А. А. Грякалов

доктор философских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

А. Ж. Жафяров

*чл.-корр. РАО, доктор физико-математических наук,
профессор (Новосибирск, Россия)*

С. В. Иванова

*чл.-корр. РАО, доктор философских наук, профессор
(Москва, Россия)*

А. А. Корольков

*академик РАО, доктор философских наук, профессор
(Санкт-Петербург, Россия)*

С. Мендонса

доктор PhD по философии, профессор (Кампинас, Бразилия)

М. Ф. Носков

доктор технических наук, профессор (Красноярск, Россия)

В. И. Панарин

доктор философских наук, доцент (Новосибирск, Россия)

И. А. Пфаненштиль

доктор философских наук, профессор (Красноярск, Россия)

Т. А. Ромм

доктор педагогических наук, профессор (Новосибирск, Россия)

Н. С. Рыбаков

доктор философских наук, профессор (Псков, Россия)

Н. А. Ряписов

доктор экономических наук, доцент (Новосибирск, Россия)

И. Сабо

доктор PhD по педагогике, профессор (Декальб, США)

О. Н. Смолин

*академик РАО, доктор философских наук, профессор
(Москва, Россия)*

Е. В. Ушакова

доктор философских наук, профессор (Барнаул, Россия)

А. Хогенова

доктор философских наук, профессор (Прага, Чехия)

В. В. Целищев

доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия)

А. Н. Чумаков

доктор философских наук, профессор (Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Петрова Г. И.** (Томск, Россия). Философский дискурс о самоопределении человека в образовании 5

РАЗДЕЛ II ФИЛОСОФИЯ ВОСПИТАНИЯ

- Тумин А. Ю.** (Москва, Россия). Институциональные факторы развития патриотизма (на примере семьи и образования) 23
- Бучин Н. И., Ронжина Н. В.** (Екатеринбург, Россия). Воспитательный потенциал философии айкидо..... 40

РАЗДЕЛ III ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

- Лалуев В. Я.** (Новосибирск, Россия). Особенности древнеримской философии образования: историко-педагогический анализ 55
- Козлова И. В., Позднякова М. Е.** (Москва, Россия). Ценностный потенциал классического гуманизма для новых стратегий формирования человеческого достоинства..... 71
- Абдулаева Э. С.** (Грозный, Россия). Относительность аристотелевской картины мира 87

РАЗДЕЛ IV КОНКРЕТНЫЕ МЕТОДИКИ И ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Хохлова Л. В.** (Нижний Тагил, Россия). Философский потенциал вузовской дисциплины «Основы российской государственности» 103
- Жданова Н. С., Гаврицков С. А., Саляева Т. В.** (Магнитогорск, Россия). Исследование компетентности магистрантов в специфике уральской региональной архитектуры: подходы к преодолению вестернизации..... 117
- Евстафьева К. С., Пурышева Н. С.** (Москва, Россия). Состояние и пути совершенствования практической подготовки будущего учителя физики... 130

**ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
2024. Т. 24, №1**
Журнал включен
в Перечень ведущих
рецензируемых
научных изданий
и журналов,
рекомендуемых ВАК

Журнал размещен
в НЭБ и включен
в базу данных РИНЦ

Редактор
Е. А. Бутина

Переводчик
Л. Б. Вертгейм

**Оператор
электронной
верстки**
А. Л. Заковряшин

**Ответственный
секретарь**
И. В. Яковлева

**Адрес редакции,
издателя:**
630126, Новосибирск,
ул. Вилюйская, 28
т. 244-16-71

Выход в свет
29.03.2024

Формат 70×100/16
Усл.-печ. л. 12,6.
Уч.-изд. л. 11,3.
Тираж 1000 экз.
Цена свободная
Заказ № 39.

Отпечатано
в Сибирском
отделении РАН,
630090
Новосибирск,
Морской проспект, 2

Novosibirsk State Pedagogical University
Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences

PHILOSOPHY OF EDUCATION, 2024, vol. 24, no. 1
Scientific journal

*The co-founders
of the journal*

Novosibirsk State
Pedagogical University
Institute of Philosophy
and Law of the Siberian
Branch of the Russian
Academy of Sciences

The journal "Philosophy
of education" is registered
by Federal service on
supervision in sphere
of communication,
information technolo-
gies and mass commu-
nications
PI № FS 77-77136 from
November, 6th, 2019

*The journal is based
in 2001*

Published 4 times a year

Subscribe Index
"Press of Russia",
"Ural-Press" – 43793

© Novosibirsk State
Pedagogical
University, 2024
All rights reserved

Editorial Board

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B. O. Mayer | <i>Editor-in-chief</i> , Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| N. Pelcova | <i>Assistant Editor-in-chief</i> , Doctor of Philosophical Sciences,
Professor (<i>Prague, Czech Republic</i>) |
| T. S. Kosenko | <i>Assistant Editor-in-chief</i> , Candidate of Philosophical Sciences,
Docent (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| V. V. Petrov | <i>Assistant Editor-in-chief</i> , Candidate of Philosophical Sciences,
Docent (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| E. V. Andrienko | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| K. K. Begalinova | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Almaty, Kazakhstan</i>) |
| E. V. Bryzgalina | Candidate of Philosophical Sciences, Docent (<i>Moscow, Russia</i>) |
| A. D. Gerasyov | Doctor of Biological Sciences, Professor (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| A. A. Gryakalov | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Saint-Petersburg,
Russia</i>) |
| A. Zh. Zhafyarov | Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor
(<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| S. V. Ivanova | Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Moscow, Russia</i>) |
| A. A. Korol'kov | Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of
Philosophical Sciences, Professor (<i>Saint-Petersburg, Russia</i>) |
| S. Mendonça | Doctor PhD of Philosophy, Professor (<i>Campinas, Brazil</i>) |
| M. F. Noskov | Doctor of Technical Sciences, Professor (<i>Krasnoyarsk, Russia</i>) |
| V. I. Panarin | Doctor of Philosophical Sciences, Docent (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| I. A. Pfanenshtil | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Krasnoyarsk, Russia</i>) |
| T. A. Romm | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| N. S. Rybakov | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Pskov, Russia</i>) |
| N. A. Ryapisov | Doctor of Economics Sciences, Docent (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| I. Sabau | Doctor PhD of Pedagogy, Professor (<i>DeKalb, USA</i>) |
| O. N. Smolin | Academician of the Russian Academy of Education, Doctor
of Philosophical Sciences, Professor (<i>Moscow, Russia</i>) |
| E. V. Ushakova | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Barnaul, Russia</i>) |
| A. Hogenova | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Prague, Czech Republic</i>) |
| V. V. Tselishchev | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Novosibirsk, Russia</i>) |
| A. N. Chumakov | Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Moscow, Russia</i>) |

CONTENTS

PART I. HUMAN PROBLEMS IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Petrova G. I.** (Tomsk, Russia). Philosophical discourse on human self-determination in education5

PART II. PHILOSOPHY OF UPBRINGING

- Tumin A. Yu.** (Moscow, Russia). Institutional factors of the development of patriotism (on the example of family and education) 23
- Buchin N. I., Ronzhina N. V.** (Yekaterinburg, Russia). Educational potential of Aikido philosophy..... 40

PART III. PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT OF SOCIETY AND EDUCATION

- Laluev V. Ya.** (Novosibirsk, Russia). Features of the Ancient Roman Philosophy of education: historical and pedagogical analysis..... 55
- Kozlova I. V., Pozdnyakova M. E.** (Moscow, Russia). The value potential of classical humanism for new strategies for the formation of human dignity..... 71
- Abdulayeva E. S.** (Grozny, Russia). The relativity of the Aristotelian picture of the world 87

PART IV. SPECIFIC TECHNIQUES AND INNOVATIONS IN THE PRACTICE OF EDUCATION

- Khokhlova L. V.** (Nizhny Tagil, Russia). The philosophical potential of the university discipline "Fundamentals of Russian Statehood" 103
- Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Salyaeva T. V.** (Magnitogorsk, Russia). The study of the competence of undergraduates in the specifics of the Ural regional architecture: approaches to overcoming Westernization 117
- Evstafyeva K. S., Puryшева N. S.** (Moscow, Russia). The state and ways of improving the practical training of a future physics teacher 130

PHILOSOPHY OF EDUCATION, 2024, vol. 24, no. 1

The journal is included in the list of the leading reviewed scientific editions and journals that are recommended by the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK)

The journal is placed in the National Electronic Library and is included in the Russian Science Citation Index (RSCI) database

Editor

E. A. Butina

Translator

L. B. Vertgeym

**Electronic
make-up operator**
A. L. Zakovryashin

Executive Secretary
I. V. Yakovleva

**Editors address,
publishers:**
630126 Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28
Tel. (383)244-16-71

Publication
29.03.2024

Format 70×100/16.
Printer's sheets: 12,6.
Publisher's
sheets: 11,3.

Circulation
1000 issues.
Order № 39.

Printed in the
Siberian Branch
of the Russian
Academy of Sciences
2, Morskoj ave.,
Novosibirsk, 630090

*The editors of the «Philosophy of Education» journal
recognize the requirements of observing the ethics of scientific publications
and declare that there is no abuse of official position*

РАЗДЕЛ I ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part I. HUMAN PROBLEMS IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья
УДК 165.+13+37.0
DOI: 10.15372/PHE20240101
EDN: TQGVTVQ

Философский дискурс о самоопределении человека в образовании

Петрова Галина Ивановна

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-2080>

Аннотация. *Введение.* Современные педагогическое и философское сообщества не всегда отчетливо осознают необходимость совместности исследований в сфере образования. Эта необходимость определяется общностью предмета философии и педагогики в области самоопределения человека и его бытийственных поисков. Неосознание общности обнаруживается в разночтении задач по конкретному решению проблемы самоопределения. Так, педагогической задачей считается необходимость разработки педагогической инженерии или тех практических и конкретных приемов, реализация которых могла бы свидетельствовать об окончательном и успешном самоопределении как остановке и завершении этого процесса, когда все методические приемы реализованы и цель кажется достигнутой. Философия же обосновывает образование и самоопределение как способ бытия человека и, следовательно, как никогда не прекращающийся процесс. Актуально акцентировать внимание на антропологическом (нетехнологическом) характере работы педагогики, которая, опираясь на философско-антропологическое зрение, становится педагогической антропологией. У этих дисциплин общая *методология* – философское воззрение на человека. Предлагается методология М. Шелера, рассматривающего образование как способ бытия человека, а «образовательное знание» (термин М. Шелера), инициирующее его бытие, – как не прекращающийся процесс самоопределения (мировоззренческого, духовно-нравственного и др.). Общими оказываются и методы работы: экзистенциализм и герменевтика, проблематизация и интерпретация, теоретизация и конкретный анализ эмпирических фактов. *Обсуждение.* Для раскрытия специфики самоопределения человека в образовании важно увидеть педагогическую деятельность в философском ракурсе, когда за словом «самоопределение» стоит человек в его бытии. Самоопределение основывается не на логическом, но на онтологическом определении человека, то есть на свойственных для его бытия характеристиках. *Заключение.* Делается вывод о возможности совместной

(философии и педагогики) работы на основе использования философской методологии в обосновании понятия самоопределения в педагогике. Результаты исследования могут рассматриваться в качестве методологии формирования принципов образовательной деятельности.

Ключевые слова: человек, образование как способ бытия, самоопределение как трансцендирование, образовательное знание, педагогическая антропология

Для цитирования: Петрова Г. И. Философский дискурс о самоопределении человека в образовании // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240101>

Благодарности: автор выражает благодарность философскому факультету Национального исследовательского Томского государственного университета и Институту образования ТГУ за предоставляемую возможность заниматься исследовательской работой, практикой преподавания философии, за организацию выступлений на научных семинарах. Особая благодарность студентам, магистрантам, аспирантам за умение задавать философские вопросы, за интерес, проявляемый к философско-антропологической проблематике.

Безусловную благодарность выражаю рецензентам и редакторам журнала «Философия образования».

Scientific article

Philosophical discourse on human self-determination in education

Galina I. Petrova

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-208>

Abstract. *Introduction.* Modern pedagogical and philosophical communities are not always clearly aware of the need for joint research in the field of education. The need for this is determined by the commonality of the subject of philosophy and pedagogy in the field of human self-determination and his/her existential search. The lack of awareness of community is found in the discrepancy of tasks for a specific solution to the problem of self-determination. Thus, the pedagogical task is considered to be the need to develop pedagogical engineering or those practical and specific techniques, the implementation of which could indicate the final and successful solution of self-determination as a stop and completion of this process, when all methodological techniques are implemented and the goal seems to be achieved. Philosophy, on the other hand, justifies education and self-determination as a way of being human and, consequently, as a never-ending process. It is important to focus on the anthropological (not technological) nature of the work of pedagogy, which, basing itself on philosophical and anthropological vision, becomes pedagogical anthropology. These disciplines have a common *methodology* – a philosophical view of man. The methodology of M. Scheler is proposed, which substantiates education as a way of being a person, and “educational knowledge” (M. Scheler’s term), which initiates his/her being as an ongoing process of self-determination (ideological, spiritual, moral, etc.). The methods of work are also common: existentialism and hermeneutics, problematization and interpretation, theorization and concrete

analysis of empirical facts. *Discussion.* To reveal the specifics of human self-determination in education, it is important to see pedagogical activity from a philosophical perspective, when the word “self-determination” stands for a person in his/her being. Self-determination is based not on a logical, but on an ontological definition of a person, that is, on the characteristics inherent in his/her being. *Conclusion.* The conclusion is made about the possibility of joint (philosophy and pedagogy) work based on the use of philosophical methodology in substantiating the concept of self-determination in pedagogy. The results of the study can be considered as a methodology for the formation of principles of educational activity.

Keywords: man, education as a way of being, self-determination as transcendence, educational knowledge, pedagogical anthropology

For citation: Petrova G. I. Philosophical discourse on human self-determination in education. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240101>

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the Faculty of Philosophy of the National Research Tomsk State University and the Institute of Education of TSU for the opportunities provided to engage in research, practice teaching philosophy, and for organizing presentations at scientific seminars. Special thanks to students, undergraduates, and graduate students for their ability to ask philosophical questions, for their long-term presence at lectures and their interest in philosophical and anthropological issues. I express my unconditional gratitude to the reviewers and editors of the journal “Philosophy of Education”.

Введение. Напряженный исторический этап современного социального развития, вызывая необходимость мировоззренческого обоснования социальной среды, воздействующей на человека, инициирует расширение философского горизонта осмысления самоопределения человека вообще и в образовании в частности. Исторически на образование всегда возлагались надежды как на институт, побуждающий общество развиваться, формирующий ценности и идеалы, в системе которых самоопределяется человек. Возникает вопрос: «Как мыслится современное образование в практике его организации определения и самоопределения человека?». Актуальность ответа на него связана не только с тем, что имеющиеся концепции относительно реализации задачи самоопределения современного человека недостаточны, но и с тем, что этот ответ содержит возможность увидеть трансформирующиеся в наше время основания педагогики и образования в целом.

Один из основных тезисов, который сегодня чрезвычайно актуален, состоит в аргументации необходимого сотрудничества философии и педагогики в реализации обозначенной задачи: «Как помыслить самоопределение человека с позиций современной философии, которая рассматривает этот процесс как реализующийся непрерывно и постоянно в течение всей жизни? Какое значение эта философская позиция имеет для теории и практики образования как социального института?»

Философия и педагогика имеют один объект, который одновременно есть и субъект исследования – это человек в специфике его бытия. Поэтому гуманитарное (а не инженерное) содержание педагогики может состояться, только если человек в ней будет представлен в реальности его бытия, а не в специально созданной для возможности его методико-технологического совершенствования системе образования. Другими словами, педагогика определяет себя как гуманитарная дисциплина только в случае, если система образования (которую педагогика рационально-теоретически оформляет) станет реальным бытием человека, где человек себя определяет, то есть самоопределяется. Это замечание важно, поскольку может способствовать разработке и содержанию методики и технологии педагогической деятельности по самоопределению в гуманитарно-антропологическом (не инженерно-технологическом) направлении.

Исходным для *постановки проблемы* в таком контексте является положение о том, чтобы увидеть специфику образования именно человека (в отличие от процессов образовывания всего прочего сущего на Земле), которая состоит в активном восприятии идущих на него воздействий. Активность обусловлена его самостью (внутренним миром, который специфицирует только человека), где пребывают его интересы, потребности, ценности, ориентации и пр. Все это являет себя в качестве фильтра, сквозь который проходят внешние влияния и которые трансформируют процесс образования человека в его **самообразование**, **самоопределение**. Но проблемная ситуация состоит в том, что в практике современного социального института образования понятие «самоопределения» часто осуществляется вне внимания к философскому понятию «человек в его бытии», и педагогика не видится в качестве педагогической антропологии, что создает противоречие и напряженность ее (проблемной ситуации) решения: оно принимает не педагогико-антропологический, но методико-технологический характер. Это проблематизирует истину самоопределения, что вызывает острую необходимость совместной (педагогики и философии) работы.

Самоопределение в образовании как социальном институте может быть успешным, если только будет осуществляться с учетом специфических, свойственных человеку изначально бытийственных характеристик и свойств. Вопросы, инициированные видением образования (как социального института) в горизонте общего бытийственного становления человека, обращают проблему его самоопределения к философскому курсу исследования и инициируют проблему – отрефлексировать образование как социальный институт в качестве образовательного способа бытия человека, когда обучающийся приходит к пониманию постоянства и бесконечности процесса самоопределения в течение всей жизни, узнает о возможных его путях, учится осуществлять их выбор, менять их, отвечая

новым вызовам профессиональной деятельности и собственного личностного развития.

Проблемными вопросами также являются следующие: «Какой смысл и какое значение несет префикс “само-” в слове “самоопределение”?», «Почему в залоге “определять”, когда образовательный процесс строится по принципам технологически-методического **определивания** человека по конкретному образу, должен замениться активным?», «Когда образование научает человека самостоятельно определяться в ситуативных изменениях жизни?», «Как активность “само” может реализовать себя в социальном институте образования и с каких теоретических позиций возможна его методическая (гуманитарно-антропологическая или инженерно-технологическая) организация?»

Цель статьи – доказать, что философский подход к исследованию образования как к образовательному способу бытия, обосновывает понятие самоопределения как постоянный, никогда не прекращающийся антропологический процесс. Поэтому педагогика, рассмотренная с философских позиций, являет себя педагогической антропологией и имеет задачу научить человека определять себя всю жизнь. Предстоит аргументировать тезис о том, что в социальном институте образования (как и в бытии человека в целом) самоопределение, будучи бытийственной характеристикой человека, априори его характеризует. Это позволит увидеть возможности педагогики в определении понятия «самоопределение в образовании», чтобы верифицировать педагогические методики и технологии по антропологическому критерию.

Методология. Методологической основой исследования поднятых вопросов является, прежде всего, философская антропология М. Шелера, который первым сказал об образовании как о способе бытия человека путем освоения образовательного знания. Во-вторых, в качестве методологии исследования следует назвать и современное учение об онтологии, отличающееся от классической онтологической установки и иницирующее видение человека в горизонте нынешних онтологических трансформаций в целом. Трансформации связаны с тем, что бытие мира увидено не в его устойчивом и едином состоянии (стоянии на «архе» как на начальном пределе), но в бесконечном становлении. В силу этого онтология сегодня предстает учением о движении, коммуникации, постоянном изменении бытийственных событий, что и вызывает необходимость человеку быть в постоянных определениях себя.

Третья методологическая позиция статьи связана с философской феноменологией: учением об эпохе (редукции объективной реальности), которое позволяет увидеть человека за **пределами** реальности объективного мира, в его трансгрессивном переходе в реальность сознания, где он не имеет **пределов**, которые бы его **определивали/определяли**. Здесь

он «препоручен» самому себе, то есть само**определяется** в соответствии со спецификой культурно-исторической ситуации. Философия всегда исходила из метафизического поиска архе как **предела**, который сущностно **определивал** любое сущее. Динамика современной социальной реальности резонансно отражается на человеке и вызывает философский взгляд, когда человек видится в постоянных поисках своего предела – в **само-определении**.

В таком методологическом ключе образование человека – это его непрерывное самообразование, поиск его сущности (**предела**), процесс, в ходе которого человек образуется/становится – само**определяется**. Философия, таким образом, позволяет сделать вывод о том, что образование есть способ бытия человека, а самоопределение – это его (способа бытия) культурное, разное в различные культурные эпохи свершение.

Исследовательскими методами, которые помогали отвечать на поставленные вопросы, стали историко-сравнительный анализ (при изучении процессов самообразования и самоопределения на разных этапах истории и, прежде всего, на современном этапе), метод герменевтики (был привлечен для эмпатийного вживания в конкретные эпохи и понимания эмпирических фактов), метод проблематизации и обоснования теоретических положений и гипотез.

Обсуждение

1. *Работа с понятиями, общими для философии и педагогики. Обзор литературы.* Методологические установки обусловили выбор источников, на которых строится статья. Работы философских антропологов и представления о динамике современной реальности помогают обосновать содержание, выводы и результаты статьи, связанные с релевантным философией пониманием самоопределения человека в образовании. Специфика философского решения проблемы статьи состоит в том, чтобы найти основные понятия, вербальное представление которых было бы общим как для философии, так и для педагогики. Имея в виду философскую постановку проблемы статьи, а на практике – недостаточную организацию совместной работы философии и педагогики, остановимся на литературе философского характера, обращаясь к этой проблеме и фиксирующей ее в общих понятиях «человек», «образование», «самоопределение». Основные идеи относительно этих понятий дает философская антропология, отвечая на вопрос «Что есть человек?». Рассмотрим версию ответа М. Шелера, которую он представляет в работе «Формы знания и образование»¹. Можно

¹ Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения / пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. С. 15–56. С. 26, 39.

также иметь в виду и версии М. Фуко² и М. Хайдеггера³, где есть и идентичные, и противоположные позиции, но в статье они пока не рассматриваются.

М. Шелер интересен тем, что говорит о философской антропологии как об учении, релевантном для обоснования педагогической практики по решению вопросов самоопределения путем овладения «образовательным знанием» (в указанной статье он вводит это понятие). Исходная идея такого утверждения состоит в том, что образование человека (его образывание, становление как постоянного, никогда не завершающегося процесса) полагается его способом бытия. Социальный институт образования на разных уровнях его организации (школа, вуз, техникум, колледж и др.) вписывается в указанный широкий план понимания образования. Введение категории «образовательное знание» для исследования поставленной в статье проблемы важно в том отношении, что указывает на специфический смысл знания, с которым работает социальный институт образования: оно здесь имеет предназначение образывать человека. Поскольку педагогика – это наука, осуществляющая рациональную теоретизацию деятельности образования, то философия видит в педагогике научное знание, которое базирует свои теоретические конструкции на эмпирических фактах образования как способе бытия человека. И поскольку философия и педагогика обращены к человеку, то философская антропология, методологически обосновывая педагогику, видит последнюю в качестве педагогической антропологии. Другими словами, педагогика, находя свое обоснование непосредственно в практике образования как деятельности, которая является способом бытия человека, рассматривает себя в качестве педагогической антропологии. Возникают вопросы: «Что сообщает человеку возможность образываться путем знания?», «В чем состоит специфика человека в аспекте образывающего способа бытия?».

М. Шелер настаивает на двух уникальных для человеческого способа бытия чертах: 1) рефлексивном сознании (в отличие от практического интеллекта животного); 2) трансцендировании. М. Шелер отмечает: «У животного наблюдается полное отсутствие обращения жизни в себя самое, какой-нибудь самой примитивной *ge-flexio*, какого-нибудь даже слабо “осознанного” внутреннего состояния» [1, с. 36]. Обе характеристики человек приобретает в связи с выходом трансцендирования из природного существования. Совершив экстатический «прыжок над бездной», человек вышел из природы, покинув «ее материнские объятия» [1, с. 77], и, оказавшись вне природы, «озирается в трепете и спрашивает: “Где же нахожусь я сам?”» [1, с. 90]. Вопросание есть свидетельство того, что человек приоб-

² Фуко М. Герменевтика субъекта. М.: Наука. Ленинградское отделение, 2007. 680 с.

³ Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.

рел рефлексивное сознание, осознал себя и все прочее в мире в дистанции. Практическим результатом этого приобретения стал его выход в Другое трансцендентное пространство, где Я, природа, общество, другой человек предстают не только в своей материальности, но и в осознанной человеком идеальности ценностей, интересов, вкуса, моральных и эстетических отношений. Здесь человек, «укопив свой центр вне и по ту сторону мира» [1, с. 92], являет собой «противоположность жизни» или ее витальной формы. Рефлексивное сознание – это «сила иной природы», дающаяся в «акте идеации» [1, с. 63], когда человек попадает в иномирный, внеприродный, нематериальный план существования, в «окна абсолютного», по Г. Гегелю [2, с. 63], или туда, где, как говорил Ф. Шиллер (М. Шелер ссылается на слова Г. Гегеля и Ф. Шиллера), «формы чистые живут» [1, с. 65].

Человек, таким образом, оставаясь в материально-телесной животной форме, трансцендировал этот мир предметной явленности, оказался в идеально-духовном мире, который гуманизировал (очеловечил) – «обратил» [1, с. 36] его из животного состояния в человека, дал ему уникальное, человеческое внутренне-духовное существование. «Центр духа – личность, – пишет Шелер, – не является ни предметным, ни вещественным бытием, но есть лишь постоянно самоосуществляющееся в себе самом (сущностно определенное) упорядоченное строение актов» [1, с. 61]. Специфика способа бытия человека, таким образом, обуславливается раздвоенностью его существования. С одной стороны, он остался в природном, материальном мире, с другой – приобрел мир внутри себя идеальный, мир идей, ценностей, моральных норм. Мир, где живет его самость. Имея «самое само» (внутренний мир человека), человек в отличие от всего прочего на Земле способен на активность в восприятии внешних воздействий, само-образуется и само-определяется, может либо воспринимать, либо отторгать (имеет «сопротивление» [1, с. 64] к идущим извне воздействиям). Это лишает его возможности быть определяемым рамками только внешнего (социального или природного) мира, он становится индивидом, который не зажат, как животная особь, в тиски инстинктуальных программ, рефлексивно-осознанно относится к влияющим на него социальным нормам, обязанностям, правам, канонам и пр. Индивид свободен в своем самоопределении. Он – «вечный Фауст»..., никогда не успокаивающийся в пределах/границах окружающей действительности, всегда стремящийся прорвать пределы своего здесь-и-теперь-так-бытия и «окружающего мира», в том числе «наличную действительность собственного Я» [1, с. 65].

В определении понятия «человек» для М. Шелера оказывается важной категория Духа, которая в его понимании ассоциируется с новыми принципами человеческой жизни вне природы. Дух выносит человека как индивидуальное Я в сферу всеобщего – в идеальное, непредметное и невещное пространство. Встреча с нематериальной сферой – это и есть вхож-

дение в сферу Духа. Для конкретного индивида такой сферой всеобщего являются отношения, которые появляются у него, когда он, совершив тот самый «прыжок над бездной», уходит от «зжатости» природной инстинктуальной программой и оказывается в пространстве «между», различая себя в дистанции (в отношении) с Другим. Отношения, куда он выходит из природной опеки, связывая его с Другим, являют собой социальное пространство – общество.

Отношения – это то внепредметное и внеосновное (без основы) пространство «между», которое одновременно и наличествует в социальном бытии, и трансцендентно ему, но и в том, и в другом случае обеспечивает связь индивида с Другим: природой, другим человеком, Богом. Отношения – это и есть сфера всеобщего, где обитает Дух, обеспечивая возможность человеческой жизни. Назначение Духа как человеческого начала – создать отношения в их жизнесохраняющих основах, прежде всего, отзывчивости и ответственности, ибо именно человек, осознавая эту связь, держит ответ (ценностно-эстетический, морально-нравственный, политико-правовой, духовный). Он ответственен перед Другим и за Другого – за жизнь и за мир в целом. В этой сфере всеобщего Духа (Платон это называл «метаксю»), где люди организуются в общество на основе **ответных**, то есть **ответственных**, отношений, и человек, попадая в ответственное пространство Духа, самоопределяется как духовное ответственное образование. **Ответственность** – это **отзывчивость**, ответ на зов мировой (природной и социальной) реальности. Будучи не природной, но трансцендентной природе силой, отношения («между») предоставляют человеку возможность выбора (само-определиться) по его собственному предпочтению («Быть? Или не быть?»). Но поскольку жизнь на земле сохраняется уже сотни тысячелетий, то можно полагать, что исторически преимущество в выборе отдавалось и отдается тому ответу, который имеет жизнесохраняющую, ответственную функцию.

Великое достояние человека – свобода самоопределения, то есть отказ от пассивного восприятия внешних воздействий, трансцендирование и выход в беспредельность постоянного самоопределения, может для общества обернуться разрушительным образом (когда, например, снижается порог моральной чувствительности, заступает зло, бесчестие, грех, война и пр.). Дух облагораживает свободу индивида, несет смыслы, ценности, цели, обнаруживающие себя в жизни – в нравственности, эстетике, политике, любви, радости. Все это, как говорит Шелер, «материальные априори» («Ordo amoris», «О предательстве радости», «Ресентимент в структуре моралей» и др.). Во имя сохранения жизни Дух передает все это индивидам, показывая направления в их свободном самоопределении. Усвоение содержания Духа – это рождение («обращение») человека, его гуманизация.

Таковы основные идеи философской антропологии М. Шелера, и они имеют большое значение для педагогики. Во-первых, если педагогика берет их в качестве методологии, то она становится педагогической антропологией, а образование рассматривается не как временный период накопления знаний (в школе, вузе и пр.), но как постоянный бытийственный процесс, направленный на самостановление (самоопределение) человека. Во-вторых, педагогика расширяет свой категориальный аппарат, включая такие экзистенциальные понятия, как «жизнь», «Дух», «смысл», «достоинство», «творчество», «вера», «надежда», «пробуждение». Самоопределение человека вне внимания к этим категориям невозможно. В-третьих, педагогически интерпретированная встреча человека с Духом может рассматриваться в качестве самоопределения как процесса, который инициирует определять себя (самоопределяться) по тем духовным ценностям и смыслам (нравственным, эстетическим, мировоззренческим), которые дают человеку жизнесохраняющую силу в пространстве **ответа** (**ответственности**) Другому. Они (эти смыслы и ценности) и есть те **пределы**, по которым человек самоопределяется. Социальный институт образования помогает организовать этот процесс в конкретных направлениях.

2. *Субъектное определение и самоопределение человека: позиция философии и педагогики.* М. Шелер не случайно в своих работах нигде не говорит о человеке как субъекте. Он имеет в виду человека, всегда пребывающего в образовании и самоопределении. А это противоречит классической традиции понятия субъекта, где он предстает сущностно в вечной и неизменной сущности. Таким образом, он не может **самоопределяться**, его определяют, педагогически возводя к субъектной сущности. Именно поэтому М. Шелер не говорит о субъектном самоопределении.

Тему субъекта М. Шелер не развивает и в работах, посвященных экзистенциально-антропологическим и онтологическим характеристикам человека. Будучи основоположником философской антропологии, он как бы предвидел то, что случится с этой категорией в XX в., когда субъекта развенчали и убрали. Дело в том, что классический субъект, начало и кульминацию которого фиксируют Р. Декарт и И. Кант, в начале XX в. подвергается критике за внеантропологичность. Субъект Р. Декарта (базирующийся на сугубо рациональном *cogito*), а также кантовский трансцендентальный субъект лишены человеческих черт (уникальности, индивидуальности, коммуникабельности, социализации, индивидуализации, телесности, речи). Г. В. Ф. Гегель, например, считая, что такой сущностью является разум, пишет: «Разумное – это дорога, по которой ходит каждый, на которой никто не выделяется. Когда великие художники завершают свое творение, можно сказать: да, таким оно должно быть; иными словами, обособленность художника совершенно исчезла и в произведении не проявляется какая-либо манера. У Фидия нет своей манеры, сам образ живет и выступа-

ет из камня. Но чем хуже художник, тем отчетливее мы видим его самого, его обособленность и произвол» [2, с. 269]. Такой субъект является очень удобным понятием для педагогической инженерии.

Внеантропичность, статичность и сущностная вечность субъекта в XX в. становятся причиной его критики. Так, говорили, что, может быть, первым «уничтожил» субъекта М. Фуко (см.: [3]). «Уничтожение» обнаружило себя в том, что М. Фуко высказал позицию конструирования постоянного и непрерывного субъекта и отказал ему в вечной и неизменяемой сущности. На место субъекта заступает «субъективация», которая содержит (потенциально и актуально) процессуальность, изменение, выстраивание. Вместо кантовского трансцендентального субъекта как порождающей весь мир субъективности Фуко вводит саму рождающуюся под воздействием внешних сил субъективацию. Она не априорна, но «выстраивается в процессе заботы о себе, то есть самоопределения, посредством ряда практик» [4, с. 242].

Об отказе от неизменяемого и вечного субъекта говорит (имея в виду горизонт психоанализа) и Дж. Батлер, дополняя теорию субъективации М. Фуко теорией субъекции [5]. На основании модернизаций концепции субъекта в философской литературе делается вывод: «Прежний дискурс «самоопределения утрачивает свое значение» [6, с. 32; 7]. Поскольку современный социальный мир – это «лабиринт идентичностей» [8; 9], который провоцирует видеть не стабильную субъектную идентичность, но идентичность, умеющую меняться, переидентифицироваться. В образовании это вызывает невозможность ориентации на остановку в самоопределении, которая фиксировала бы его какой-то уровень. Напротив, если и говорить сегодня о субъектном образовании, то требуется иметь в виду его непрерывное образование и в этом смысле его постоянное переопределение. Вербальная фиксация такой ситуации реализуется в словах «самоидентификация» и «реидентификация», которые обозначают современные жизненные и профессиональные моменты, когда в «действительном понятии идентичности уживаются два желания: я хочу быть собой и я хочу быть кем-то иным»⁴. З. Бауман эту сложность динамики связывает с тем, что «модернити заменяет предопределенность <...> самоопределением» [10, с. 181] и вызывает необходимость постоянства «быть в пути» [10, с. 183]. Поэтому, продолжает З. Бауман, «вместо разговора об идентичностях, унаследованных или обретенных, более уместным и соответствующим реальностям... выглядело бы исследование идентификации, никогда не заканчивающейся, всегда незавершенной, неоконченной, открытой в будущее деятельности» [10, с. 191].

⁴ Лекция Баумана З. Текущая модерность: взгляд из 2011 года [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 21.12.2023).

Реидентификация – это форма самоопределения человека, чувствующего и понимающего новые вызовы времени и стремящегося дать на них ответы. В этом случае он оказывается в постоянной готовности к реопределению себя и обладает способностью это делать. П. Рикер, описывая человека в такой ситуации, назвал его «Я-сам как Другой» [11] или «динамическая идентичность» [12]. То же говорил М. К. Мамардашвили⁵, называя человека «человеком возможным», поскольку он никогда «не есть», но есть лишь в возможности сбыться. Сегодня по этой проблеме ведут исследования Е. Г. Трубина [13], Е. О. Труфанова [9], Г. Л. Тульчинский [14].

3. *Конкретные вопросы резонанса современного философского понимания самоопределения в педагогике и образовании.* Новый дискурс о субъекте, конечно, имеет резонанс в концепциях самоопределения в образовании. Тем не менее педагогические техники часто осуществляются в режиме целевого достижения конкретного (профессионального, личностного и субъектного) самоопределения, когда имеются (задаются) образы, например, профессии, успешной личности, квалифицированного профессионала и пр. Субъект в этом случае связывается со статичным пределом, до которого ему следует дойти или самоопределиться, но упускается момент изменения самого заданного целевого образа. Причина его нестатичности – в чрезвычайной подвижности современного профессионального мира, постоянном рождении новых профессий, отмирании старых, возникновении транспрофессионализма, перепрофилирования и т. п.

Субъектная нестабильность свидетельствует не об уходе в прошлое самой категории «субъект», но лишь о том, чтобы эту категорию не связывать со сверхзадачей педагогического процесса, довести человека до конкретного уровня субъектного самоопределения. Сегодня субъект не может быть тем состоянием, о котором можно было бы сказать: «Остановись мгновенье! Ты прекрасно!». Если иметь в виду философское видение человека, то человек есть только тогда, когда он образуется, поэтому система образования не может иметь ориентацию на образовательное самоопределение как на достижение некоего «прекрасного мгновенья», например, субъектного, предельного и окончательного свершения человека, и видеть в этом достижении предел, на котором можно остановиться в образовательном бытии человека. Субъект – это умение меняться и «быть в пути».

Конечно, в современной педагогической литературе есть понимание педагогики как педагогической антропологии. Так, в работах В. М. Гапоновой («Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ» [15] и «Антропологическая направленность учителя» [16]) самоопределение связывается с особым стилем антро-

⁵ Мамардашвили М. К. Возможный человек. М.: Рипол Классик, 2019. 495 с.

пологического мышления. О самоопределении как процессуальном становлении субъективности говорится в статье Т. М. Ковалевой «Проблема субъективности в современной дидактике» [17]. О развитии у подрастающего поколения умения самостоятельно достигать желаемых результатов, о поисках собственных интересов, целей и путей их самостоятельной реализации пишет О. С. Бороздина в монографии «Культурно-антропологические основания педагогики поддержки» [18]. Интересны исследования И. А. Грешиловой [19], Ю. В. Щенниковой [20], И. П. Цыбулько [21] и др. Все они обсуждают педагогическую антропологию как дисциплину, связывающую региональные педагогические теории и всеобщие философско-антропологические концепции. Однако есть множество статей, исполненных в традиционном педагогическом плане⁶.

Изменение понятия субъекта является следствием новых философско-антропологических открытий и нового состояния нестабильной реальности. Сегодня требуется умение ситуативной ориентации, когда, например, при изменении современной социальной структуры общества, при появлении таких, допустим, структур, как фрилансеры, возникает необходимость готовить человека к непредвиденной профессиональной занятости, а следовательно, к широкому кругозору, умению профессиональной переориентации, критическому мышлению и пр. Поэтому педагогические техники подготовки субъекта к профессии, чтобы быть идентичными такому профессиональному миру, стоят перед необходимостью быть направленными не на предметное содержание конкретной профессии, но на методологию профессиональной деятельности как на учение о профессии, ее деятельностной организации и возможностях изменений.

Образование как самоопределение, увиденное в философском модусе, требует, конечно, обратить внимание на характер знания по конкретной учебной дисциплине, которое являет собой методически обработанное научное знание. М. Шелер называет это знание образовательным. «Образовательное знание» – это не готовая («багажная») сумма, упакованная в голове обучающегося (и профессионала) и распаковывающаяся в случае профессиональной необходимости (хотя будет ли оно, упакованное и статичное, релевантным тому времени, когда возникнет необходимость его распаковать?), но знание, которое производит и образует человека в его способности соответствия произошедшим изменениям в профессии, социуме, культуре. Образовательное знание, по мнению М. Шелера, является знанием спасительным, поскольку оно образует человека в его способности

⁶ См., напр.: Миссия педагога в новой реальности: сб. материалов международной научно-практической конференции (Томск, 17–18 апреля 2023 г.) / отв. ред. Н. А. Семенова. Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2640> (дата обращения: 21.12.2023).

жить, пробуждает духовные, умственные и деятельностные силы, дает возможность успевать (быть успешным, «спешить») за быстро меняющимся миром. Образованного человека сегодня можно сравнить с тем, кто умеет бежать по тонкому льду: всякая остановка чревата провалом в полынью. Образовательное знание является спасительным и для мира, ибо открывает (несет человеку) его истину и предназначение – знать свою причастность к бытию любого другого сущего мира. «Быть образованным человеческим образом, – пишет М. Шелер, – это с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастности ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира...» [1, с. 21]. В связи с таким предназначением института образования на него возлагается высокая ответственность за то, чтобы дать не просто знание (например, профессиональное), но знание, которое создавало бы, производило, образовывало человека в его целостности.

Заключение. В статье предложена методология для обоснования философско-антропологического содержания педагогики как научной теоретизации образования. Такое предложение есть ответ на вызов привести в соответствие философское и педагогическое понятие «самоопределение человека». Вызов объясняется единством предмета, с которым работают философия, педагогика и специфика истины человека, состоящей в его активности (имея внутренний мир, он получает свободу в определении себя, не подчиняясь только воздействиям внешних обстоятельств, но оказывая им «сопротивление»). Образование и самоопределение – это способы бытия человека, безостановочные процессы в жизни.

Такой вывод обосновывается в применении к социальному институту образования, во-первых, в ракурсе специфики его онтологии, которая видится не в учении о бытии в его вечности, абсолютности и неподвижности (Парменид), но в ракурсе событийности как бесконечном движении и смене событий. Это резонансно отзывается на образовании, которое тоже приняло событийный характер. Такой взгляд актуализирует понимание самоопределения, которое, как и образование, является «заботой» человека по обеспечению собственной аутентичности, реализуемой не в какие-то конкретные периоды и этапы жизни, (связанные, например, с получением профессионального образования), но в процессе постоянного жизненного движения, развития, становления. Социальные же институты образования создаются с целью сообщить человеку (в его естественном процессе образовывания) ключевые социокультурные тенденции конкретного исторического периода, в соответствии с которыми может осуществляться его самоопределение.

Вывод о бесконечности самоопределения человека в образовании обосновывается не только онтологически (по способу бытия), но и с позиций современной философской феноменологии. Это оправдано тем, что в пе-

дагогике идеи феноменологии зародились раньше, чем их сформулировал в философии Э. Гуссерль. Первым, кто обратился к феноменологии, видя ее практическое назначение в педагогике, был А. Пфендер, который интуитивно применил метод феноменологической редукции, когда предложил увидеть явления психологии и педагогики феноменологически, перевести их исследования в план сознания. Методика «эпохе», позволяя совершить феноменологическую редукцию по поводу объективной реальности и, соответственно, различить объективную реальность и реальность феноменов, полагает возможным перевести образовательную практику в чистую реальность сознания. Феноменологическая реальность позволяет увидеть человека, за пределами реальности физического мира, в его трансгрессивном переходе в реальность метафизики, где он не имеет пределов, которые бы его определяли. Здесь он самоопределяется. Для образования это имеет существенное значение, поскольку сообщается необходимость установки на работу с сознанием (пониманием, переживанием, улавливанием смыслов бытия), то есть с реальностью, различной и уникальной в каждом конкретном случае.

Названные философские направления предлагаются в качестве методологии педагогики, теории и практики формирования способности (и потребности) к самоопределению. Философия не является рецептурным знанием, педагогика же имеет ответственное практическое предназначение – выстроить методику и технологию (рецепты) образовательной деятельности по самоопределению. Поэтому и необходимо активное сотрудничество педагогов и философов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблемы человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 31–95.
2. Гегель Г. В. Ф. Философия права / пер. с нем. М.: Мысль, 1990. 524 с.
3. Козырева О. А. Проблема субъекта в философии М. Фуко и ее интерпретация Ж. Делезом // Философия в XXI веке: вызовы, ценности, перспективы: сб. статей. Екатеринбург: Макс-Инфо, 2016. С. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zvcvhd>
4. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Праксис, 2006. 320 с.
5. Батлер Дж. Психика власти: теория субъекции / пер. З. Баблюяна. М.: Алетейя, 2018. 160 с.
6. Гусаковский М. А. Современный дискурс воспитания в университете: смена правил игры // Образовательные технологии (г. Москва). 2017. № 2. С. 30–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30032007>
7. Гусаковский М. А. О воспитании в современном университете: смена правил // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 76–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22900027>
8. Svas'ian K. A. Prooemium // Voprosy filosofii. 2010. № 2. С. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855406>

9. **Труфанова Е. О.** Человек в лабиринте идентичностей // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 13–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855407>
10. **Бауман З.** Индивидуализированное общество / пер. с англ. В. Л. Иноземцовой. М.: Логос. 2005. 390 с.
11. **Рикер П.** Я-сам как другой: монография. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2008. 416 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tspvnd>
12. **Рикер П.** Повествовательная идентичность // Герменевтика. Этика. Политика. М.: КАМІ, 1995. 161 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559339>
13. **Трубина Е. Г.** Рассказанное Я: проблема персональной идентичности в философии современности: монография. Екатеринбург: Уральское отделение РАН, 1995. 152 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rkclbx>
14. **Тесля А. А., Тульчинский Г. Л., Золян С. Т., Ж. Р. Сладкевич, С. В. Герасимов, Е. Н. Молодыхенко.** Идентичности: семиотика репрезентации и прагматика позиционирования: монография. Калининград: Балтийский фед. ун-т им. И. Канта, 2022. 347 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48774649>
15. **Гапонова В. М.** Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ // KANT. 2011. № 2. С. 188–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17636691>
16. **Гапонова В. М.** Антропологическая направленность учителя // KANT. 2013. № 2 (8). С. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21005645>
17. **Ковалева Т. М.** Проблема субъективности в современной дидактике // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 1. С. 1730. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18895400>
18. **Бороздина О. С.** Культурно-антропологические основания педагогики поддержки: монография. Вологда: Вологодский ин-т права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. 107 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29709455>
19. **Грещилова И. А.** Педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20142229>
20. **Щенникова Ю. В.** Реализация антропологического подхода в рамках формирования профессиональной адаптивности студентов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. № 3 (72). С. 51–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43033340>
21. **Цыбулько И. П.** Отечественная педагогическая антропология как вектор развития методики обучения русскому языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (156). С. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23199570>

REFERENCES

1. Scheler M. The position of man in Space. *Human problems in Western philosophy*. Moscow: Progress Publ., 1988, pp. 31–95. (In Russian)
2. Hegel G. V. F. *Philosophy of law*. Transl. from German. Moscow: Mysl Publ., 1990, 524 p. (In Russian)
3. Kozyreva O. A. The problem of the subject in M. Foucault's philosophy and its interpretation by J. Deleuze. *Philosophy in the XXI century: challenges, values, prospects*: collection of art. Ekaterinburg: Maks-Info Publ., 2016, pp. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zvcvhd> (In Russian)
4. Foucault M. The ethics of self-care as a practice of freedom. *Intellectuals and power: Selected political articles, speeches and interviews*. Part 3. Moscow: Praksis Publ., 2006, 320 p. (In Russian)
5. Butler J. *The psyche of power: the theory of subjection*. Transl. by Z. BabloyanChair. Moscow: Aleteya Publ., 2018, 160 p. (In Russian)

6. Gusakovskiy M. A. Modern discourse of education at the university: changing the rules of the game. *Educational Technologies (Moscow)*, 2017, no. 2, pp. 30–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30032007> (In Russian)
7. Gusakovskiy M. A. On education at a modern university: changing the rules. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 1, pp. 76–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22900027> (In Russian)
8. Svas'ian K. A. Prooemium. *Voprosy filosofii*, 2010, no. 2, pp. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855406>
9. Trufanova E. O. A man in a maze of identities. *Questions of Philosophy*, 2010, no. 2, pp. 13–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13855407> (In Russian)
10. Bauman Z. *Individualized society*. Transl. from English by V. L. Inozemtsova. Moscow: Logos Publ., 2005, 390 p. (In Russian)
11. Riker P. *I am myself as another*: a monograph. Moscow: Publishing House of Humanitarian Literature, 2008, 416 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tspvnd> (In Russian)
12. Riker P. Narrative identity. *Hermeneutics. Ethics. Politics*. Moscow: KAMI Publ., 1995, 161 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559339> (In Russian)
13. Trubina E. G. *Narrated Self: the problem of personal identity in the philosophy of modernity*: a monograph. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 1995, 152 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rkclbx> (In Russian)
14. Teslya A. A., Tulchinsky G. L., Zolyan S. T., J. R. Sladkevich, S. V. Gerasimov, E. N. Molodychenko. *Identities: semiotics of representation and pragmatics of positioning*: a monograph. Kaliningrad: Baltic Federal University named after I. Kant, 2022, 347 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48774649> (In Russian)
15. Gaponova V. M. The formation of pedagogical anthropology as a science: a retrospective analysis. *KANT*, 2011, no. 2, pp. 188–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17636691> (In Russian)
16. Gaponova V. M. The anthropological orientation of the teacher. *KANT*, 2013, no. 2 (8), pp. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21005645> (In Russian)
17. Kovaleva T. M. The problem of subjectivity in modern didactics. *Letters in Issue. Offline*, 2012, no. 1, p. 1730. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18895400> (In Russian)
18. Borozdina O. S. *Cultural and anthropological foundations of support pedagogy*: a monograph. Vologda: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, 2017, 107 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29709455> (In Russian)
19. Greshilova I. A. Pedagogical anthropology as a pedagogically oriented philosophical theory. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2013, no. 1, pp. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20142229> (In Russian)
20. Schennikova Yu. V. The implementation of an anthropological approach within the framework of the formation of professional adaptability of students. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2020, no. 3 (72), pp. 51–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43033340> (In Russian)
21. Tsybulko I. P. Domestic pedagogical anthropology as a vector of development of the methodology of teaching the Russian language. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2015, no. 3 (156), pp. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23199570> (In Russian)

Информация об авторе

Г. И. Петрова, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (634050, Томск, пр. Ленина, 36).

Information about the author

Galina I. Petrova, Doctor of Philosophical Science, Professor, Professor of the Chair of Ontology, Theory of Knowledge and Social Philosophy, National Research Tomsk State University (634050, Lenin pr., 36).

Поступила: 25.12.2023

Received: December 25, 2023

Одобрена после рецензирования: 26.01.2024

Approved after review: January 26, 2024

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

РАЗДЕЛ II
ФИЛОСОФИЯ ВОСПИТАНИЯ

Part II. PHILOSOPHY OF UPBRINGING

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья
УДК 1:316+17+37.0
DOI: 10.15372/PHE20240102
EDN: NASCNF

**Институциональные факторы развития патриотизма
(на примере семьи и образования)**

Тумин Александр Юрьевич

Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, Москва, Россия, tumin-msk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9420-8149>

Аннотация. *Введение.* Одними из главных задач гуманитарного знания является определение угроз общественной стабильности и анализ защитных социальных механизмов, обеспечивающих эффективность общественной экосистемы. Традиционное воспитание, связанное с ролью патриотизма в обеспечении конструктивности общественных отношений, в условиях интенсивных социальных вызовов по-новому актуализирует вопрос о ценности патриотического сознания. Цель исследования – социально-философский анализ влияния институциональных факторов на патриотическое сознание. *Методология* исследования патриотического сознания обусловлена социально-феноменологическим и структурно-функциональным подходами. Осмысление культурных факторов патриотизма осуществляется в рамках ряда исследований, посвященных роли институциональных факторов в формировании конструктивных гражданских установок. *Обсуждение.* Проведенный анализ базируется на сопоставлении основных компонентов патриотического сознания (отношение к Родине, патриотические символы, оценочные суждения в отношении окружающей социальной действительности, деятельные социальные установки, способ социальной самоидентификации) и социальных функций семьи и образования, связанных с формированием данных установок. Обосновывается, что на уровне института семьи реализуются механизмы социальной преемственности, связанные с восприятием подрастающим поколением идей и представлений, носителями которых являются старшие члены семьи, в связи с чем роль семьи в формировании патриотизма обусловлена преимущественно исходными характеристиками гражданских установок. На уровне системы образования реализуются централизованные процессы формирования гражданского сознания. *Заключение.* Обеспечение развития патриотизма в обществе в значительной степени зависит от функциональных характеристик институтов образования и семьи. Анализ социальных функций семьи

и образования, а также их влияния на динамику патриотического сознания свидетельствует о необходимости исключения дисфункциональных процессов в этих институтах. Это связано с тем, что именно эти институты обеспечивают в наибольшей степени ключевые условия развития патриотизма в обществе.

Ключевые слова: патриотизм, гражданское самосознание, социальное мировоззрение, институт образования, институт семьи, формирование патриотизма в гражданской среде

Для цитирования: Тумин А. Ю. Институциональные факторы развития патриотизма (на примере семьи и образования) // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240102>

Scientific article

Institutional factors of the development of patriotism (on the example of family and education)

Alexander Yu. Tumin

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikotya, Moscow, Russia, tumin-msk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9420-8149>

Abstract. *Introduction.* One of the main tasks of humanitarian knowledge is to identify threats to social stability and analyze protective social mechanisms that ensure the effectiveness of building relationships in society. There is a developed tradition associated with comprehension of the role of patriotism in ensuring the constructiveness of social relations. In the conditions of intensive social challenges, the issue of factors and conditions of patriotic consciousness development in society is actualized. Against the background of a developed tradition of understanding the cultural factors of patriotism, there is a relatively low number of studies on the role of institutional factors in the formation of constructive civic attitudes. The present study focuses on the socio-philosophical analysis of the influence of institutional factors on the development of patriotism in society, which is realized on the example of family and educational institutions. The research *methodology* includes methods of analysis and deduction, as well as socio-phenomenological and structural-functionalist approaches. *Discussion.* The theoretical analysis carried out in the article is based on the comparison of the main components of patriotic consciousness (attitude to the Motherland, patriotic values, evaluative judgements in relation to the surrounding social reality, active social attitudes, the way of social self-identification) and social functions of family and education related to the formation of these attitudes. It is substantiated that at the level of the family institute the mechanisms of social continuity are implemented, associated with the perception by the younger generation of ideas and ideas carried by older family members, in this regard, the role of the family in the formation of patriotism is mainly associated with the initial characteristics of civic attitudes of society members. At the level of the education system, centralized processes of formation of civic attitudes are implemented. *Conclusion.* Ensuring the development of patriotism in society largely depends on the functional characteristics of the institutions of education and family. The analysis of social functions of family and education, as well as their influence on the dynamics of patriotic consciousness indicates the need to exclude dysfunctional processes in

these institutions. This is due to the fact that these institutions provide to the greatest extent the key conditions for the development of patriotism in society.

Keywords: patriotism, civic consciousness, social worldview, educational institute, family institute, formation of patriotism in the civic environment

For citation: Tumin A. Yu. Institutional factors of the development of patriotism (on the example of family and education). *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240102>

Введение. Важным условием обеспечения стабильного, благополучного существования любого общества является реализация внутренних интегративных и адаптационных механизмов, обеспечивающих его структурную целостность и конструктивный характер социальных процессов. Это определяет интерес к социально-сберегающим факторам и условиям общественной интеграции в целом. На протяжении XX в. ведется дискуссия о роли внешних социальных регуляторов, основанных на контроле и принуждении внутренних регуляторов социальной активности, основанных на идейных установках членов общества, их ценностях и способах социальной идентификации и самоидентификации. Попытки купирования социальной деструктивности, во многом соответствующие парадигме внешнего контроля над состоянием общества, определили востребованность анализа дисфункциональных процессов и явлений с целью определения их социальной природы и, соответственно, искоренения. Вместе с тем, как отмечает А. Б. Гофман, «в современной гуманитарной науке присутствует рост интереса к конструктивным социальным состояниям» [1, с. 103]. Это связано с тем, что для организации здоровой экосистемы недостаточно иметь полный перечень «болезней общества», необходимо понимать условия, которые способствуют обеспечению конструктивных, благоприятных отношений в нем. Именно поэтому вопросы солидарности, социальной интеграции, развития конструктивных установок гражданского самосознания относятся в настоящее время к числу актуальных и востребованных.

Характеризуя современный исторический этап и востребованность исследования патриотического сознания, следует акцентировать внимание на двойственности причин, по которым изучение гражданского самосознания относится к числу важных задач современной гуманитарной науки. Во-первых, патриотизм представляет собой идейную основу, которая способствует укреплению общества вне зависимости от того, в каком состоянии оно находится и перед лицом каких угроз стоит [2]. Говоря даже о благополучном обществе, не испытывающем на себе деструктивных воздействий, где социально-политические установки граждан носят конструктивный характер, а их усилия консолидированы и направлены на обеспечение общественного благополучия, необходимо также иметь в виду серьезные социально-политические риски и важность сохранения единства членов общества. Неслучайно наиболее значимые проявления патриотизма

четко артикулируются в кризисные периоды мощных социально-исторических испытаний [3; 4].

Вторым значимым доводом в пользу необходимости исследования патриотизма в современном российском обществе является то, что на текущем историческом этапе имеют место серьезные вызовы, связанные с внешней политической агрессией, экономическими санкциями, деструктивными информационными воздействиями, внутренними кризисными процессами на уровне отдельных общественных институтов. В таких условиях сохранение целостности российского общества, его суверенитета предполагает необходимость сплочения россиян. Все это в совокупности свидетельствует о необходимости и целесообразности исследования проблематики патриотизма с точки зрения выявления факторов и оснований, под воздействием которых реализуется динамика социально-политической самоидентификации граждан. Иными словами, необходимо понимать и условия, при которых уровень патриотизма в обществе будет существенно повышаться, и факторы, препятствующие развитию конструктивных гражданских установок у россиян.

Анализ совокупности факторов формирования патриотизма в общественной среде свидетельствует о том, что на построение конструктивных гражданских установок влияют явления и процессы, коренным образом различающиеся по своей природе. Это определяет значимость осуществления комплекса исследований, направленных на концептуализацию конкретных факторов патриотизма. Помимо наиболее очевидных факторов развития патриотического сознания (состояние культуры, характер информационных процессов в обществе, содержание коммуникации членов общества и т. д.) значимое влияние на формирование гражданских установок оказывает состояние ключевых общественных институтов (см.: [5]).

В настоящей статье акцентируется специфика институциональной обусловленности характеристик гражданского самосознания на примере таких институтов, как семья и образование. Особенность этих институтов в том, что на их уровне осуществляются процессы социализации и социальной интеграции членов общества, при этом они ответственны за формирование мировоззрения членов общества и их приобщение к культуре. С учетом того что патриотизм представляет собой форму мировоззрения членов общества, прояснение роли этих институтов (и их состояния) в развитии патриотизма представляет значительный исследовательский интерес. В исследовании обосновывается, что базовые представления об окружающей социальной среде, равно как и навыки социального познания, закладываются, в первую очередь, в рамках функциональной активности семьи и образования. Далее в зависимости от того, какие основы мировоззрения были заложены, выявляется подверженность членов общества конкретным формам информационного (в том числе идеологического) воздействия.

В качестве основы авторского подхода берется гипотеза, что семья и образование, будучи институтами с пересекающимися областями функциональности, характеризуются принципиально различным воздействием на мировоззрение членов общества по таким критериям, как источник и степень однородности воздействия, которое оказывается на социальную картину мира. В соответствии с этим на уровне общества они могут либо дополнять друг друга (если вектор оказываемого воздействия на уровне образовательной среды и внутри семейной группы совпадает), либо оказывать противоречивое воздействие на социальное мировоззрение членов общества.

Методология. Выявление причин и факторов динамики патриотического сознания в обществе предполагает на первоначальном этапе формирование общей характеристики патриотизма как социального явления. На данном этапе исследования основными методами, задействованными при подготовке работы, являются общенаучные методы анализа и дедукции. Отдельные аспекты осмысления патриотизма как формы социального мировоззрения, а также процессов на уровне индивидуального мировоззрения, определяющих формирование или, напротив, утрату патриотических установок, прошли теоретическую детализацию в рамках применения социально-феноменологического подхода. Помимо этого, с учетом необходимости детализации роли и влияния общественных институтов на динамику патриотического сознания в ходе подготовки работы были использованы отдельные теоретико-методологические наработки структурного функционализма.

В описании теоретических основ исследования следует выделить несколько групп авторов, идеи которых легли в основу настоящей статьи. В частности, анализ специфики институциональной структуры осуществляется в опоре на труды таких классиков структурного функционализма, как Т. Парсонс¹ и Р. Мертон². В основу понимания внутренней специфики институтов семьи и образования легли работы В. Н. Мирошниченко [6], М. В. Торопыгиной [7], А. И. Пьянова [8], Н. И. Чернова [9], С. А. Шароновой [10], Н. В. Мироновой [11]. Проблемы нарушения внутренних процессов на уровне институтов семьи и образования были осмыслены в контексте научных исследований И. И. Иванцевой [12], Б. Б. Нусхаевой [13], Н. С. Николаевой [14]. Более глубокому пониманию сущности патриотизма способствовало обращение к научным трудам С. Ю. Ивановой [15], Д. А. Кармановой [16].

¹ Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. М.: Аспект-Пресс, 1997. 270 с.; Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. 880 с.

² Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / пер. с англ. Е. Н. Егоровой и др.; науч. ред. З. В. Коганова. М.: АСТ: Хранитель, 2006. 873 с.

Значение роли институтов семьи и образования сформировано при изучении трудов В. В. Сулимина [17], В. П. Ситниковой [18], А. В. Верещагиной, В. В. Ковалева, С. И. Самыгина [19].

Обсуждение. Постановка вопроса о факторах развития патриотизма предполагает, что исследователь четко понимает, что такое патриотизм и какова его социальная природа. Между тем в исследовательской среде присутствуют значительные разночтения, связанные с непроясненным характером этого понятия и выделением различных предметов исследования при сходной постановке проблемы. В особенности это проявляется в том случае, когда имеют место эмпирические исследования, в которых оценка уровня патриотизма в обществе опирается на мнения многочисленных респондентов: для одного человека истинным патриотом является тот, кто готов приложить все возможные усилия на благо Родины, в то время как для другого всякий, кто испытывает сколько-нибудь выраженную заинтересованность в благополучии своей страны и своего народа, – уже патриот.

Разногласия возникают не только в вопросах оценки степени выраженности позитивных установок в отношении своей страны как показателя патриотизма, но и в отношении того, в какой форме он существует на уровне общества: в форме социальных установок, представлений и ценностей или же в форме социальной деятельности (не случайно наиболее яркие примеры, которые приводятся в рамках рассмотрения проблематики патриотизма в обществе – это значимые поступки, бескорыстно совершаемые членами общества на благо своей страны и своего народа). В этом контексте, исходя из определения патриотизма как любви к Отечеству, целесообразно определить, что патриотизм существует, прежде всего, на уровне социального мировоззрения членов общества, отношения к окружающей социально-политической действительности [20] и лишь затем проявляется в форме деятельной активности, причем эти проявления патриотизма характеризуются наличием конкретных позитивных социальных установок, определяющих ценностное восприятие своей страны, характер идентификационных процессов, реализуемых по критерию гражданской принадлежности, выбор целей и форм поведения, отвечающих интересам социально-политической системы, в которую включен человек. Детализация здесь имеет значение для дальнейшего теоретического анализа в силу того, что процесс формирования патриотических установок не является однородным, в связи с чем, во-первых, могут иметь место различные формы развития патриотического сознания, различающиеся по критерию полноты, во-вторых, на уровне рассматриваемых институтов могут иметь место процессы, определяющие развитие одних аспектов патриотического сознания в гражданской среде и при этом не способствующие развитию других. Отсюда дифференцированный подход, основанный

на понимании структуры патриотизма как формы социального мировоззрения, имеет значительный эвристический потенциал.

Выявим по порядку основные концепты патриотизма как формы социального мировоззрения. Прежде всего, следует произвести разделение ценностного отношения к своей Родине и оценочных суждений, направленных на страну, в которой проживает человек. Между этими аспектами патриотизма присутствует существенная взаимосвязь, однако они значительно различаются. Оценочные суждения, направленные на конкретный объект, характеризуют отношение субъекта к его текущему состоянию и основаны на совокупности представлений о нем, включающих в себя в том числе критерий оптимальности [21]. Так, члены общества могут высоко оценивать спортивные достижения отечественных спортсменов, полагать российскую систему образования наиболее продвинутой, гордиться достижениями страны в области культуры, науки и т. д. В совокупности представления о различных нюансах жизни локальной социально-политической системы вкупе с результатами оценочной деятельности порождают определенные формы оценочного отношения, которые могут иметь как положительный, так и отрицательный характер. Более того, зачастую оценочное отношение, направленное на свою страну, может иметь противоречивый характер при условии, если члены общества высоко оценивают одни факторы ее определенности и, напротив, негативно оценивают другие. Так, можно гордиться культурой своего народа и при этом негативно относиться к социально-правовой обстановке в стране, акцентируя внимание на проблемах коррупции или преступности. Ключевым в рассмотрении этого аспекта патриотизма является то, что оценочное отношение к своей стране складывается из двух значимых компонентов: 1) критерии оценочной деятельности; 2) представления об актуальной ситуации в социально-политической системе, в которую включен человек.

Относительно первого фактора критериальности следует отметить, что он находится в тесной взаимосвязи с системой ценностей, сложившейся на уровне индивидуального мировоззрения. Это связано с тем, что оценочная деятельность осуществляется на основании сложившихся представлений о должном, а также на распределении личных приоритетов (ценностей) [22]. В силу этих оснований, в зависимости от того, как соотносятся между собой ценностные ориентации субъекта и ситуация в обществе, могут иметь место как положительные, так и отрицательные оценки одной и той же ситуации. Причем характер ценностей в данном случае оказывает значительно более глубокое влияние на способы оценочной деятельности, нежели это может показаться на первый взгляд. Так, применительно к вопросу о патриотизме большинство исследователей отмечают значимость коллективных ценностей и в целом ценностного восприятия своей Родины как одного из приоритетов.

Вместе с тем возможность реализации иных ценностей, заложенная в действующую социально-политическую систему (или, напротив, не предусмотренная ей), может быть значимым фактором формирования социально-политического мировоззрения. Например, если в мировоззрении социального субъекта одним из высших приоритетов является индивидуальная свобода, ему будет в значительной степени сложно принять реалии консервативного политического строя. В условиях развитых коллективных ценностей члены общества могут благосклонно относиться даже к социально-политической обстановке тоталитарного режима. Одним из фундаментальных условий формирования благоприятного отношения к социально-политической системе выступает соответствие ситуации в стране ключевому набору ценностных ориентаций субъекта или как минимум возможность реализации значимых для него состояний, присутствующая на уровне конкретной социально-политической среды.

Отсюда мы приходим к следующему моменту оценки окружающей социальной действительности: к вопросу о соотносительности ценностных ориентаций (и основанных на них оценочных критериев) субъекта, с одной стороны, и представлений об окружающей социальной действительности – с другой. Существует принципиальное различие между тем, какова реальная ситуация в обществе, и тем, как ее представляют включенные в *общественный процесс* люди, причем расхождение может быть как в сторону преувеличенно позитивного восприятия, так и в сторону негативной стереотипизации. Отношение к ситуации в обществе на деле подменяется тем, как граждане интерпретируют свои представления о ситуации в обществе. Это является одной из фундаментальных основ формирования гражданского самосознания. Следует обратить внимание, что развитие деструктивных социальных стереотипов, связанных с отдельными сферами общественной жизни, может в значительной степени способствовать подрыву гражданского самосознания.

Анализируя предпосылки формирования конструктивных патриотических установок, следует подчеркнуть, что решающее значение в этом случае имеет соотношение характеристик социальной реальности и того, какие социальные приоритеты представлены на уровне мировоззрения членов общества. Отсюда проистекает то, что, с одной стороны, важным условием развития патриотических установок является соответствие формируемых среди членов общества ценностных ориентаций социокультурной ситуации, сложившейся в обществе (это определяет момент принятия той действительности, в которую погружен субъект и, более того, – позитивного к ней отношения). С другой стороны, немаловажным фактором формирования конструктивных гражданских установок становится то, каким образом находит отражение в социальном мировоззрении актуальная ситуация в обществе. Даже в условиях соответствия преобладающих

ценностных ориентаций членов общества и характеристик социального порядка могут иметь место искаженные формы мировоззрения, основанные на преувеличении проблем, присутствующих в обществе, и недооценке сильных сторон социально-политической системы.

При анализе патриотизма как формы мировоззрения нельзя обойти стороной характер социальной идентификации и самоидентификации членов общества. Характеризуя этот аспект, следует обратить внимание на то, какая социальная общность является наиболее значимой для социального субъекта и, соответственно, с интересами какой общности он соотносит характер своих действий, в том числе свою социальную значимость. Соответственно, идентификация и самоидентификация по критерию гражданской принадлежности представляют собой значимую составляющую социального мировоззрения, определяющую не только то, чьи интересы представляют первостепенную важность для социального субъекта, но и то, с какой социальной общностью человек испытывает чувство солидарности.

Замыкая теоретический анализ специфики патриотизма как формы мировоззрения, обратим внимание, что характеристики социального мировоззрения определяют социальные приоритеты, в том числе цели социальной активности, а также набор допустимых средств их реализации. Характер социального целеполагания, а также используемые модели поведения – это факторы, которые в конечном итоге определяют деятельность социального субъекта. По этой причине можно констатировать расхождение пассивного проявления патриотических установок (в условиях, когда гражданин хотел бы, чтобы его страна процветала, но не готов лично приложить к этому усилия) и активного, деятельного проявления патриотизма на основании различных способов постановки целей, в том числе различного способа распределения личных приоритетов. В частности, людям, для которых характерна пассивная патриотическая позиция, свойствен сравнительно невысокий уровень приоритетности интересов Родины (несмотря на то, что они могут считать себя патриотами своей страны).

Обозначенные особенности социального мировоззрения, в совокупности определяющие степень приверженности социального субъекта патриотическим установкам, находятся в неразрывной связи с характеристиками основных общественных институтов, функциональная направленность которых связана с воздействием на область социального мировоззрения. Исходя из сказанного выше, целесообразно рассмотреть роль институтов семьи и образования в формировании патриотических установок и в частности охарактеризовать значение их функционального состояния как фактора динамики патриотического сознания в обществе. Каким образом процессы, реализуемые на уровне института семьи, влияют на характер патриотических установок членов общества? В решении этого вопроса

значительную роль играет проведенный выше анализ основных компонентов патриотического мировоззрения. В соответствии с этим, анализируя роль института семьи как динамического фактора формирования патриотизма, обратим внимание на специфику его социальных функций, тесно связанных с областью социального мировоззрения.

Семья представляет собой институт, в рамках которого осуществляются основные стадии первичной социализации членов общества. Именно внутри семейной группы происходит первичное приобщение детей к культуре и языку, формируются представления о структуре общества, основных общественных институтах, формируются ценностные ориентации и задаются модели поведения, которые воспринимаются ребенком в качестве приемлемых и корректных. Как отмечает А. Шютц, в формировании мировоззрения доминирующее значение имеет то, каков характер социально-мировоззренческих установок ближайшего социального окружения, что выражается в рамках его теории в термине «домашняя группа» [23]. Здесь ключевую роль играет то, что на первоначальном этапе становления мировоззрения большая часть знаний, получаемых им об окружающем мире, – это знания, приобретенные извне, от других людей.

По большому счету, процесс приобщения человека к культуре, языку, формирование первоначального набора ценностных ориентаций и правил поведения реализуется через институт семьи и в меньшей степени через стороннее социальное окружение, которое контактирует с ребенком. Это связано с тем, что в первые годы своей жизни ребенок наиболее зависим от своих родителей (или иных членов семьи, осуществляющих за ним уход и реализующих процессы воспитания) и ориентируется именно на их представления об окружающей действительности. В совокупности это определяет специфику базовых личностных установок, связанных с социальными приоритетами, ценностями, приемлемыми и допустимыми нормами поведения, а также способами социальной самореализации. Существенное значение имеет также то, что процесс формирования представлений об окружающей действительности связан с восприятием оценочных суждений, которые осуществляют авторитетные для ребенка члены семьи. Как результат, имеет место ситуация, при которой в рамках семейной группы в значительной степени характерной является ситуация наследования первичных социальных установок.

В этом случае реализуются механизмы социальной преемственности, что оказывает значительное воздействие на особенности динамики патриотического сознания, которые связаны с познанием окружающего социального пространства и определением детьми и подростками своего места в нем. Вместе с тем стоит заметить, что конечная роль института семьи в этом процессе неоднозначна, поскольку существует ряд социальных принципов, связанных с нарушением преемственности мировоззрения

на уровне института семьи. Речь идет, во-первых, о вариативности отношений внутри семейных групп (и, соответственно, различной степени авторитетности старших в зависимости от системы отношений, которая выстроена в конкретных семьях между родителями и детьми), во-вторых, о моментах пересмотра социальных установок, сформированных внутри семьи по мере взросления и соответствующего социального становления ребенка, его включения в другие среды коммуникации и т. д.

Большое значение имеет и то, насколько благополучной является конкретная семья, причем здесь присутствуют следующие моменты обусловленности характеристик гражданских установок, детерминированных общим состоянием института семьи в обществе:

– наличие неблагополучных семей определяет нарушение процессов социализации и социальной адаптации детей, что в числе прочего вводит их в группу риска вовлечения в деструктивные группы, способствует криминализации молодежи, препятствует принятию детьми и подростками конструктивных социальных установок. Это является фактором, препятствующим развитию патриотизма в гражданской среде в силу нарушенного характера социализации и принятия конфронтационной модели взаимодействия с обществом;

– в условиях, когда имеет место социальная уязвимость семей (неполные семьи, малоимущие семьи, семьи, члены которых являются инвалидами), высокую актуальность приобретает государственная поддержка, что порождает дополнительный нюанс взаимодействия граждан с государственными структурами и оценкой деятельности государства, связанной с поддержкой граждан. В этих условиях конечное влияние на отношение к власти во многом связано с эффективностью и своевременным характером мер, направленных на поддержку данных семей;

– функционирование семейной группы предполагает активное взаимодействие с такими институтами, как образование и здравоохранение, на основании чего члены общества формируют представление о государственных институтах, что косвенно сказывается на их отношении к государству.

Институт семьи играет существенную роль в обеспечении социальной и культурной преемственности, что оказывает значительное воздействие на конечный характер отношения представителей подрастающего поколения к их среде социально-политической включенности. Конечные результаты действия механизмов преемственности во многом зависят от того, какие исходные характеристики мировоззрения членов общества имели место. Одновременно с этим на условия формирования патриотизма в значительной степени влияет состояние института семьи: его дисфункция, выраженная в наличии неблагополучных семей, а также значительного числа неполных семей, определяет нарушение процессов первичной социализации.

зации и социальной адаптации подрастающего поколения, что негативно сказывается на формировании их гражданских установок.

Далее следует вопрос о том, какое влияние оказывает на процесс развития гражданских установок институт образования. Анализ функций системы образования говорит о том, что имеет место значительное совпадение функций институтов семьи и образования: в частности речь идет о воспитательной деятельности, приобщении к культуре, обучении, социализации и социальной адаптации учащихся. Вместе с тем между институтами семьи и образования присутствует ряд серьезных различий по критерию того, каким образом и в каком направлении реализуется выполнение этих функций.

На уровне семейной группы момент преемственности социального знания реализуется естественным образом, в ходе процессов бытовой коммуникации и воспитания, реализуемого старшими членами семьи исходя из их личных представлений и важно. Отсюда проистекает отчасти мозаичный, случайный характер отражения социальной действительности, обусловленный сферами интереса представителей подрастающего поколения, а также характером конкретных ситуаций коммуникативного взаимодействия. В задачи института образования входит передача конкретного, изначально определенного набора знаний и представлений, которые отражены на уровне учебной программы. Уже это характеризует важное интегрирующее значение образовательной среды, поскольку речь идет о централизованной передаче социального знания и культурного наследия, в результате чего обеспечивается сравнительная однородность идей и представлений людей, включенных в образовательную среду. На уровне образовательной среды реализуется комплекс мер, направленных на формирование такого социального мировоззрения членов общества, которое способствовало бы их эффективному и органичному включению в систему общественных отношений. Далее представлены основные образовательные процессы, способствующие формированию развитого гражданского самосознания:

– общий процесс трансляции культурного наследия, который способствует формированию в среде учащихся сходных ценностных ориентаций, общих оснований идентификации и самоидентификации, общих объектов социального мышления;

– осуществление воспитательной деятельности, направленное на развитие конкретных конструктивных ценностных ориентаций, а также моделей поведения, соответствующих общей структуре социального взаимодействия;

– приобщение учащихся к социальному знанию, характеризующему историческое значение государства, место национальной истории в миро-

вом историческом процессе, а также значимость национальной культуры и ее отличия от культур других обществ;

– целенаправленное осуществление патриотического воспитания учащихся, в рамках которого создается комплекс условий для формирования развитых патриотических установок в среде учащихся;

– развитие знаний и навыков, способствующих более эффективному и корректному осмыслению социальной действительности, что способствует противодействию деструктивному внешнему информационному воздействию, разного рода манипуляциям и т. д.

В совокупности эти аспекты образовательной деятельности охватывают основные компоненты патриотического сознания и задают условия для его формирования в среде учащихся. Важность образовательной системы состоит в том, что она, во-первых, оказывает на учащихся куда более однородное воздействие, нежели внутренние процессы, реализуемые на уровне института семьи, во-вторых, на уровне образовательной системы реализуются процессы коррекции мировоззренческих установок учащихся при условии, если последние изначально имеют деструктивный характер.

Справедлив вывод о том, что образование выступает в роли одного из ведущих институтов, ответственных за формирование развитого гражданского самосознания членов общества и в целом формирование в их среде патриотических установок. Вместе с тем сказанное выше характеризует то, что от эффективности организации образовательного процесса в значительной мере зависит, насколько благоприятным будет характер социально-политических установок членов общества. Напротив, дисфункциональные процессы в системе образования могут способствовать нарушению гражданских установок и формированию в гражданской среде представлений и установок, противоречащих патриотической позиции. К числу факторов нарушения патриотического сознания, связанных с дисфункцией образования, относятся:

– нарушение процесса формирования культурной и социальной ответственности, связанное с недостаточной эффективностью образовательного процесса;

– возникновение конфронтационной модели взаимодействия между педагогами и учащимися, в результате чего учащиеся испытывают неприятие в отношении установок, которые пытаются им привить педагоги;

– совокупность дисфункциональных процессов в образовательных учреждениях как фактора негативной оценки государственных институтов;

– отторжение норм и ценностей, прививаемых в ходе воспитательной деятельности при условии формального подхода педагогов к выполнению данной задачи.

Таким образом, от состояния института образования (профессионализм педагогов, содержание учебной программы, характер взаимодействия

между педагогами и учащимися, а также характер отношений, выстраиваемых внутри учебного коллектива) в значительной степени зависит содержание гражданских установок учащихся, формируемых в период обучения.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что формирование патриотизма – сложный, социосистемный процесс, связанный со структурой патриотического сознания, включающей в себя ценностные ориентации, оценочные суждения, представления о своей стране и ее месте в истории, о текущей роли государства, характере социально-политической самоидентификации субъекта. Соответственно, анализ влияния состояния конкретных общественных институтов на формирование патриотизма должен учитывать воздействие, оказываемое институтом на каждый конкретный фактор формирования патриотического сознания.

Рассмотрение роли институтов семьи и образования показало, что процессы, реализуемые на уровне этих институтов, оказывают мощное многоплановое воздействие на характер патриотического мировоззрения. В рамках института семьи можно судить о реализации локально действующих механизмов преемственности социальных установок, что позволяет неоднозначно оценивать внутрисемейные процессы как детерминанту патриотизма в зависимости от характера исходных установок старших членов семьи (здесь может реализовываться как механизм передачи конструктивных патриотических установок, так и процесс трансляции деструктивных способов восприятия своей страны и проживающих в ней народов). Влияние института образования характеризуется значительно большей степенью централизованности и универсализма (расхождения в результатах могут иметь место, но это связано преимущественно с характеристиками мировоззрения и степенью профессионализма педагогов).

Важным выводом из проведенного исследования является то, что степень внутренней эффективности рассмотренных институтов, их функциональная адекватность являются одними из мощных факторов развития конструктивных гражданских установок, и, напротив, внутренние нарушения в институтах семьи и образования ложатся в основу нарушения гражданского самосознания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Гофман А. Б.** Солидарность или правила, Дюркгейм или Хайек? О двух формах социальной интеграции // Социологический ежегодник. 2013. Т. 2012. С. 97–167. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20220649>
2. **Пузанова О. А., Шокин С. Е.** Патриотизм как консолидирующий фактор общественной жизни и конституционного строя страны // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 10. С. 172–175. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44211632>

3. **Гасанов Н. Н.** Консолидация общества – императив времени // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 4. С. 153–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26564539>
4. **Семенкова С. Н., Аникин И. А.** Особенности советского патриотизма в годы Великой Отечественной войны // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 92–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43412732>
5. **Тумин А. Ю.** Соотношение институциональных и социокультурных факторов формирования патриотического сознания // Гуманитарный вестник. 2023. № 2 (100). С. 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54019746>
6. **Мирошниченко В. Н.** Функциональная трансформация института семьи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов на/Д, 2007. 27 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15836364>
7. **Торопыгина М. В.** Институт семьи в современной России: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 19 с. URL: <https://elibrary.ru/zoekor>
8. **Пьянов А. И.** Трансформация институциональных функций российской семьи в переходный период: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ставрополь, 2003. 25 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15885389>
9. **Чернов Н. И.** Образование как социокультурное явление (социально-философский аспект исследования): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Чебоксары, 2005. 19 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30294386>
10. **Шаронова С. А.** Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2005. 31 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15816303>
11. **Миронова Н. В.** Образование как сфера созидания и самосозидания человека: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Чита, 2004. 23 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15808635>
12. **Иванцева И. И.** Деформация института семьи как фактор социального неблагополучия детства: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2004. 161 с. URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=16034561
13. **Нусхаева Б. Б.** Неполная семья как институт социализации детей (на примере Республики Калмыкия): автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 23 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30306062>
14. **Николаева Н. С.** Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 4 (39). С. 172–177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16859713>
15. **Иванова С. Ю.** Патриотизм в культуре современной России: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2004. 46 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15801587>
16. **Карманова Д. А.** Патриотизм как общественное отношение: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2007. 22 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30321668>
17. **Сулимин В. В.** Влияние образования на развитие патриотизма учащейся молодежи // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 94–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26569326>
18. **Ситникова В. П.** Особенности воспитания патриотизма в современной системе образования России // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2007. Т. 3, № 1 (26). С. 204–208. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11675109>
19. **Верещагина А. В., Ковалев В. В., Самыгин С. И.** Социокультурные ресурсы семьи по формированию патриотизма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 3. С. 33–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28905151>
20. **Киясханов М. Х., Абрамов М. А.** Социоструктурный аспект формирования государственного патриотизма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 3. С. 43–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25732183>

21. Луков В. А., Курганская М. Я. Патриотические ценностные ориентации // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 316–317. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18844509>
22. Сутужко В. В. Проблема оценки в философии и науке XX века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, № 4. С. 47–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15589638>
23. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / сост. А. Я. Алхасов; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой. М.: Общественное мнение, 2003. 336 с.

REFERENCES

1. Goffman A. B. Solidarity or rules, Durkheim or Hayek? On two forms of social integration. *Sociological Yearbook*, 2013, vol. 2012, pp. 97–167. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20220649> (In Russian)
2. Puzanova O. A., Shokin S. E. Patriotism as a consolidating factor in social life and the constitutional system of the country. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2020, no. 10, pp. 172–175. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44211632> (In Russian)
3. Gasanov N. N. Consolidation of society is an imperative of time. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2016, no. 4, pp. 153–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26564539> (In Russian)
4. Semenkova S. N., Anikin I. A. Features of Soviet patriotism during the Great Patriotic War. *World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 3 (82), pp. 92–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43412732> (In Russian)
5. Tumin A. Yu. Correlation of institutional and sociocultural factors in the formation of patriotic consciousness. *Humanitarian Bulletin*, 2023, no. 2 (100), p. 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54019746> (In Russian)
6. Miroshnichenko V. N. *Functional transformation of the family institution in modern Russian society*: author's abstract of diss. ... Candidate of Sociological Sciences. Rostov-on-Don, 2007, 27 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15836364> (In Russian)
7. Toropygina M. V. *The Institute of the Family in Modern Russia: Social and Philosophical Analysis*: author's abstract of diss. ... Candidate of Philosophical Sciences. 2011, 19 p. URL: <https://www.elibrary.ru/zoekor> (In Russian)
8. Pyanov A. I. *Transformation of institutional functions of the Russian family in the transition period*: author's abstract of diss. ... Candidate of Sociological Sciences. Stavropol, 2003, 25 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15885389> (In Russian)
9. Chernov N. I. *Education as a sociocultural phenomenon: social and philosophical aspect of research*: author's abstract of diss. ... Candidate of Philosophical Sciences. Cheboksary, 2005, 19 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30294386> (In Russian)
10. Sharonova S. A. *Universal constants of the institute of education - the mechanism of reproduction of society*: author's abstract of diss. ... Doctor of Sociological Sciences. Moscow, 2005, 31 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15816303> (In Russian)
11. Mironova N. V. *Education as a sphere of creation and self-creation of a person*: author's abstract of diss. ... Candidate of Philosophical Sciences. Chita, 2004, 23 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15808635> (In Russian)
12. Ivantseva I. I. *Deformation of the family institution as a factor in the social disadvantage of childhood*: diss. ... Candidate of Sociological Sciences Khabarovsk, 2004, 161 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16034561> (In Russian)
13. Nuskhaeva B. B. *Single-parent family as an institution for the socialization of children (on the example of the Republic of Kalmykia)*: author's abstract of diss. ... Candidate of Sociological Sciences. Moscow, 2007, 23 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30306062> (In Russian)

14. Nikolaeva N. S. Education as a social institution: functions and dysfunctions. *Scientific Notes of the Transbaikal State Humanitarian Pedagogical University named after. N. G. Chernyshevsky. Series: Philosophy, Sociology, Cultural Studies, Social Work*, 2011, no. 4 (39), pp. 172–177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16859713> (In Russian)
15. Ivanova S. Yu. *Patriotism in the culture of modern Russia*: author's abstract of diss. ... Doctor of Philosophical Sciences. Stavropol, 2004, 46 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15801587> (In Russian)
16. Karmanova D. A. *Patriotism as a public attitude: social and philosophical analysis*: author's abstract of diss. ... Candidate of Philosophical Sciences Ivanovo, 2007, 22 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30321668> (In Russian)
17. Sulimin V. V. The influence of education on the development of patriotism among students. *Discussion*, 2016, no. 7 (70), pp. 94–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26569326> (In Russian)
18. Sitnikova V. P. Features of the education of patriotism in the modern education system of Russia. *Bulletin of the Saratov State Technical University*, 2007, vol. 3, no. 1 (26), pp. 204–208. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11675109> (In Russian)
19. Vereshchagina A. V., Kovalev V. V., Samygin S. I. Sociocultural resources of the family for the formation of patriotism. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2017, no. 3, pp. 33–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28905151> (In Russian)
20. Kilyashanov M. Kh., Abramov M. A. Sociostructural aspect of the formation of state patriotism. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2016, no. 3, pp. 43–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25732183> (In Russian)
21. Lukov V. A., Kurganskaya M. Ya. Patriotic value orientations. *Knowledge, Understanding. Skill*, 2012, no. 2, pp. 316–317. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18844509> (In Russian)
22. Sutuzhko V. V. The problem of assessment in philosophy and science of the 20th century. *News of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, no. 4, pp. 47–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15589638> (In Russian)
23. Schutz A. *The semantic structure of the everyday world: essays on phenomenological sociology*. Comp. A. Ya. Alkhasov, transl. from English by A. Ya. Alkhasova, N. Ya. Mazlumyanova. Moscow: Institute of the Public Opinion Foundation, 2003, 336 p. (In Russian)

Информация об авторе

А. Ю. Тумин, кандидат юридических наук, доцент кафедры философии, Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя (117437, Москва, ул. Академика Волгина, 12).

Information about the author

Aleksandr Yu. Tumin, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Chair of Philosophy, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikotya (117437, Moscow, Academician Volgina str., 12).

Поступила: 06.11.2023

Received: November 06, 2023

Одобрена после рецензирования: 22.12.2023

Approved after review: December 22, 2023

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

Научная статья
УДК 11+165.7+225
DOI: 10.15372/PNE20240103
EDN: NTUIKE

Воспитательный потенциал философии айкидо

Бучин Николай Иванович¹, Ронжина Наталья Владимировна²

¹Ассоциация Айкидо Свердловской области, Екатеринбург, Россия, buchinn@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1994-2794>

²Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия, obrpravo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3078-1675>

Аннотация. *Введение.* Целью исследования является философское осмысление теории и практики айкидо в системе овладения этим боевым искусством. Актуальность состоит в формировании гармонично развитой, духовно-нравственной личности в процессе овладения айкидо; личности, сильной телом и духом; в долгосрочной перспективе воспроизводства позитивных мировоззренческих ценностей: патриотизма, человеколюбия, эмпатии и др. *Методология* исследования опирается на культурно-цивилизационный подход с применением диалектического и общенаучных методов, таких как анализ современной отечественной и зарубежной литературы по истории, теории и философии айкидо; метод сравнения и экстраполяции этих теорий и практики учения на современную почву овладения искусством айкидо и выявления его воспитательного потенциала. На основании исследования первоисточников по теории и философии айкидо, современных зарубежных и отечественных источников раскрыты и актуализированы основные принципы философии айкидо с точки зрения философии воспитания. *Обсуждение.* В основе принципов философии айкидо лежит идея благодарности к Вселенной, предкам, окружающим людям и всему живому миру. Второй основополагающей идеей являются добродетели: храбрость, мудрость, любовь и сочувствие. Осуществлена связь добродетелей и благодарности с важными гуманистическими ценностями, составляющими ядро духовной сущности человека. Выявлено взаимодействие между основными принципами философии айкидо и физической формой техник айкидо, которое заключается в обоюдном гармоничном развитии личности в процессе воспитания. *Заключение.* На основе девяти принципов диалектического единства философии айкидо разработано понятие «техника айкидо».

Ключевые слова: философия айкидо, техника айкидо, традиционное айкидо, будо, путь воина, кодекс чести самураев, боевые искусства, гармония

Для цитирования: Бучин Н. И., Ронжина Н. В. Воспитательный потенциал философии айкидо // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 40–54. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240103>

Scientific article

Educational potential of Aikido philosophy

Nikolay I. Buchin¹, Natalia V. Ronzhina²

¹Aikido Association of the Sverdlovsk Region, Yekaterinburg, Russia, buchinn@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1994-2794>

²Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, obrpravo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3078-1675>

Abstract. *Introduction.* The purpose of the research is a philosophical understanding of the theory and practice of Aikido in the system of mastering this martial art. The relevance consists in the formation of a harmoniously developed, spiritual and moral personality in the process of mastering Aikido; a personality strong in body and spirit; in the long term, the reproduction of positive ideological values: patriotism, humanity, empathy, etc. The research *methodology* is based on a cultural and civilizational approach using dialectical and general scientific methods. Such as the analysis of modern foreign literature on the history, theory and philosophy of Aikido; a method of comparing and extrapolating data from the theory and practice of teaching to the modern soil of mastering the art of Aikido and identifying its educational potential. The object of the study is the process of mastering the martial art of Aikido. The subject is the philosophical principles underlying Aikido. Based on the study of primary sources on the theory and philosophy of Aikido, modern foreign and domestic sources, the article reveals and actualizes the basic principles of Aikido philosophy from the point of view of their educational significance. *Discussion.* The principles of the Aikido philosophy are based on the idea of gratitude to the Universe, ancestors, people around us and the surrounding world around us. The second fundamental idea is virtue: bravery, wisdom, love and empathy. The connection of kindness and gratitude with important humanistic values, which form the core of a person's spiritual essence, has been realized. The connection between the basic principles of the philosophy of Aikido and the physical form of Aikido techniques, which consist in the mutual harmonious development of personality in the process of education, is revealed. *Conclusion.* Based on the nine principles of dialectical unity of the philosophy of Aikido, the concept of "Aikido technique" has been developed.

Keywords: aikido philosophy, aikido technique, tragic aikido, budo, the way of Wine, the code of honest samurai, martial arts, harmony

For citation: Buchin N. I., Ronzhina N. V. Educational potential of Aikido philosophy. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 40–54. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240103>

Введение. Э. А. Абдулаева и С. П. Штумпф в своем исследовании, посвященном сохранению духовно-ценностных аспектов бытия современного мира и человека, отмечают: «Проблема духовного кризиса и утраты смыслов, мировоззренческие поиски – все эти маркеры современного социума обнажают перед человеком комплекс проблем нравственного, духовного, гуманистического характера» [1, с. 104]. Непреходящая проблема воспитания подрастающего поколения на каждом этапе развития общества

обретает все большую актуальность. Каждое поколение ищет пути, формы, средства, методы воспитания молодежи в соответствии с требованиями и потребностями общества, государства, индивида, семьи на разных временных континуумах. Воспитание посредством приобщения к спорту, в том числе к боевым искусствам – важная, интересная (особенно для молодежи!), эффективная форма физического развития и метод воспитания гражданина своей страны при условии правильной расстановки смыслозначимых акцентов и гуманистической мотивации.

В предыдущей статье авторов речь шла о диалектике айкидо в контексте социализации личности и формирования ее духовных ценностей [2]. В качестве цели было определено дальнейшее изучение философских принципов айкидо и возможности их применения в целях воспитания гармонии с миром и духовного просвещения. Проблемным моментом в данном случае является разрешение определенных противоречий между потребностью общества в законопослушных гражданах и недостаточным комплексом мер по реализации этой потребности. Подчеркивается главное противоречие: между потребностью воспитанника в техническом овладении боевыми искусствами или физическом совершенстве и формированием гуманистически ориентированного мировоззрения и мироотношения. Подрастающее поколение необходимо научить основополагающим философским принципам айкидо, которые гармонизируют внутренний мир человека, настраивая его на позитивное отношение к социуму.

Методология. На основании анализа японских первоисточников по теории и философии айкидо, современных зарубежных и отечественных публикаций в статье раскрыты и актуализированы основные принципы философии айкидо с точки зрения их воспитательного значения¹. В исследовании были применены такие теоретические методы, как анализ литературы, метод сравнения и экстраполяции этих теорий и практики учения на современную почву овладения искусством айкидо с необходимостью выявления его воспитательного потенциала. Цель работы – разработка определения «техника айкидо» с точки зрения философских принципов для дальнейшего осмысления и понимания контекстуальности ее происхождения. Эта информация и ее рефлексия важны для воспитания подрастающего поколения, овладевающего искусством айкидо. Объектом исследования выступает процесс овладения боевым искусством айкидо. Предмет – философские принципы, лежащие в основе айкидо.

Обсуждение. Исследования, посвященные восточным единоборствам, боевым искусствам (в том числе айкидо) условно можно разделить на эм-

¹ Большой японско-русский словарь: в 2 т. Т. 1 / С. В. Неверов, К. А. Попов, Н. А. Сыромятников, Н. И. Фельдман, М. С. Цын, В. М. Константинов; под ред. Н. И. Конрада. М.: Рус. Яз.: Живой яз., 2000. 807 с.

пирические (практические – рассматривающие техники выполнения движений, упражнений, правильность дыхания и т. д.) и теоретические (научные – в которых представлен анализ истории, сущности и содержания, современного состояния айкидо, его влияния на разные сферы общественной жизни; особенно на формирование здорового образа жизни и воспитание молодого поколения). В настоящей статье нас в большей степени будет интересовать второй аспект.

В ряде зарубежных публикаций встречаются высказывания о глубоких философских принципах, сопутствующих развитию айкидо, но эти понятия не раскрываются авторами в полной мере в философском и мировоззренческом аспектах (см., напр.: [3]). Следует отметить, что именно при исторической трансформации из будзюцу в будо боевые искусства обогатились глубоким философским смыслом [4]. Основатель айкидо Морихей Уэсиба впервые раскрыл философскую сущность этого вида единоборства. Айкидо – это японское боевое искусство будо, продолжатель боевых древних традиций в современных реалиях. Айкидо считается наиболее философски обоснованным видом боевых искусств. Морихей Уэсиба посвятил свою жизнь духовному поиску и не раз отмечал: «Нет философии – нет Айкидо!» [5, с. 29]. Основатель айкидо определял важную роль учения в создании такого общества, «...в котором тело служит средством для выполнения миссии души и духа» [6, с. 62–63]. О философии тела и духа как источнике здоровья рассуждает А. Х. Ахмедьянова, сравнивая подходы древнегреческих философов Фалеса, Гераклита, Аристотеля и Платона, рассматривающих тело и душу в их единстве, с одной стороны, и восточных мудрецов, с другой стороны: «...боевые искусства более полно раскрывают сущность единства тела и духа как основного условия созидания гармонии, здоровья, долголетия и мудрости» [7, с. 108].

Ученик М. Уэсибы, известный мастер айкидо Тохэй Конти в XX в. создал свой стиль айкидо, в котором на базе философии М. Уэсибы с помощью специальных техник, правильного дыхания помогал людям гармонично выстраивать свою жизнь, вести здоровый образ жизни². Влияние айкидо на здоровый образ жизни отражено в ряде трудов современных отечественных ученых А. Л. Сивкова [8], Е. В. Романовой [9]. В частности, Е. В. Романова в своем исследовании справедливо говорит о том, что «...в нашей стране японские единоборства имеют огромную популярность среди молодежи и взрослого населения, влияют на их воспитание, формирование мировоззрения и здоровье» [9, с. 63].

² Тохей К. Ки в повседневной жизни [Электронный ресурс] / пер. с англ. В. Ф. Василенко. СПб.: Вектор, 2011. 188 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005384610> (дата обращения: 12.12.2023).

Анализ множества источников по этой теме позволяет сделать вывод о том, что философия совершенствования методов обучения айкидо имеет древнюю историю и строилась на традициях подготовки самураев, сочетающей суровые тренировки и глубокие размышления о поисках истины, идеалах человеческого поведения и коэволюции духовного развития человека и общества [10]. В исследовании Н. Л. Богомазовой также обращается внимание на кодекс чести самураев: «...личная ответственность, боевой дух, искусство боя, семейные взаимоотношения, образование, вопросы этики и другое рассматривалось с позиций японского рыцарства» [11, с. 4].

В чем же состоит философия айкидо? Почему и чем айкидо отличается от других боевых искусств? Философия айкидо представляет собой отсутствие проявления агрессии в основе тактики ведения поединка. Агрессивная энергия атаки нападающего используется для отражения и применения защитного действия в айкидо и является основой в технической тактике поединка [5]. О диалектике насилия и ненасилия рассуждает в своем исследовании А. В. Конухова, полагая, что «...философия айкидо как раз и отражает такую систему взглядов, которая базируется на ненасилии» [12, с. 58]. Эта позиция является весьма актуальной в современном мире насилия, неприятия чужих взглядов и ценностей. Не случайно появилась инициатива рассмотреть в Государственной Думе вопрос о принятии закона для борьбы с буллингом в школах. Такой философский подход о неприменении насилия становится важной и основополагающей составляющей в повседневной жизни и способен радикально поменять мировоззрение обучающегося, он учит успокоению и сохранению внутренней душевной гармонии.

Вместе с тем особого внимания заслуживают труды А. Д. Ченохина, который раскрывает нравственный потенциал боевого искусства айкидо, делая акцент «...на компоненте педагогического резонансного взаимодействия и общения, в котором педагог совместно с учениками раскрывал нравственное понимание техники айкидо, ее философской основы» [13, с. 119; 14, с. 81–82]. Автор этого направления исследований обосновал специфику и сущность педагогики айкидо, сформулировал ряд методов, таких как «...философская беседа, рассказ о героях боевых искусств, убеждение собственным примером и др.» [15, с. 145], что, несомненно, обогатило современную теорию и методику воспитания.

Философская система айкидо определена рядом основных философских *принципов*, которые подробно раскрыты в публикациях «Философия Айкидо» Дж. Стивенса, подчеркнувшего важность «четырех благодарностей», «четырех добродетелей» и философских принципов их единства³. Первая из них названа *благодарностью*, которая выражалась в любви

³ Стивенс Д. Философия Айкидо [Электронный ресурс]. URL: https://soznanie.info/st_aikido.html (дата обращения: 11.12.2023).

к Вселенной за дар жизни человеку; к предкам – за создание человеческой культуры, человеческой общности; к окружающим людям – за поддержку, взаимопомощь, взаимопонимание; к растениям и животным – за их жертвы ради нас, поскольку мы существуем за их счет.

«Четыре благодарности» айкидо являются эффективной терапией против негодования, неприязни, которые мы чувствуем к другим по ряду причин, и помогают избегать жалости к себе, воздерживают от жалоб на жизнь, несправедливую судьбу. Другой аспект благодарности – это уважение, которое включает умение поставить себя на место другого, понять его проблемы и попытаться даже симпатизировать ему (что, кстати, в психологии давно уже определено термином «эмпатия»). Конечно, это требование чрезвычайно важно для тренера, обучающего айкидо, но постепенно должно вырабатываться и у подопечных, осваивающих это искусство, становясь принципом их жизни.

Помимо благодарностей в философии айкидо важное место занимает понятие «добродетель». Также выделяют четыре добродетели: *храбрость*, мудрость, любовь и сочувствие. Добродетель храбрость выражаются в самопожертвовании, ответственности за других и бесстрашии. Это достаточно противоречивое требование, оно сложно в понимании и применении к себе лично, и не каждый обучающийся быстро принимает эту добродетель, но философский смысл айкидо в том и состоит, чтобы развить самосознание до такого уровня, чтобы она воспринималась как нечто естественное и неотъемлемое от личности обучающегося. Здесь уместно вспомнить философию экзистенциализма, яркими представителями которой в XX в. были А. Камю [16] и Ж.-П. Сартр [17].

В работе К. Кийченко представлен анализ теории познания Сартра, сопряженного с историческим периодом его жизни и творчества [18, с. 139]. Основная идея их философских воззрений сводилась к тому, что познать собственное «Я», свою подлинную сущность можно только в пограничной ситуации: либо трусость, либо безрассудная отвага. В латинском языке есть замечательная фраза: *tertium non datur*, которая отражает один из законов формальной логики – закон исключенного третьего, смысл которого состоит в некоей дихотомии: если одно из суждений истинное, то другое обязательно ложное, не могут быть одновременно истинными два противоположных по значению суждения. В философии экзистенциализма это идея борьбы добра и зла, справедливости и несправедливости, самопожертвования, если другого достойного выхода нет. Конечно, в реальной жизни не все так кардинально противоречиво, и у человека, как правило, бывает выход, но философия айкидо, провозглашая добродетель храбрости, не исключает самопожертвования во благо другого человека.

Добродетель *мудрость* выражается в развитии обширных знаний и не прекращающейся учебы. Это стало особенно актуальным для совре-

менного периода, когда требование «обучения на протяжении всей жизни» становится нормой для любого профессионала. Такое обучение осуществляется в разнообразных формах: от базового, профильного профессионального образования до широкого спектра самообразования. Но в применении добродетели мудрости в философии айкидо речь идет не только, а может быть и не столько, о формальном обучении и получении образования, а о развитии, «вращивании» души постигающего искусство айкидо. Здесь велика роль наставника, который должен служить образцом, неким «эталонном» отношения к жизни и другим людям.

Добродетель *любовь* выражается в созидании. В этой связи вспоминается образ индийского Бога Тримурти, который воплощал в себе три сущности: Бог Брахма (творец, созидатель), Бог Вишну (хранитель всего созданного, сотворенного Брахмой), и Бог Шива, склонный к разрушению (не случайно его почитают как Бога танца – это движение, импульсивная, порой неконтролируемая энергия, шум и т. д.). В этом образе явно просматривается диалектика жизни, поскольку довольно ясно напоминает нам нашу земную жизнь. Главная сущность диалектики – это созидание. Рассматривая добродетель любви как стремление к созиданию, уместно сказать о действии законов диалектики, в частности закона отрицания отрицания (Г. В. Ф. Гегель, К. Маркс). Всякое новое произрастает из предшествующего ему старого как в биологическом мире (из зерна вырастает колос), так и в биосоциальном мире (любой ребенок – это определенное повторение родителей, но это уже новая личность); в мировой истории общество также развивается от рабовладения к феодализму, капитализму, отторгая изжившее, ненужное и утверждая на этом фундаменте новое общество.

В контексте добродетели *сочувствие* понимается социальная сторона айкидо, применяемая к сфере человеческих отношений, она имеет тесную связь с добродетелями, о которых мы рассуждали выше. Четыре добродетели айкидо поощряют нас быть храбрее, мудрее, более любящими и более чуткими; философия айкидо оснащает нас средствами, позволяющими достойно встретить порой пугающие вызовы судьбы в современном непредсказуемом мире, что становится все более актуальным, особенно для воспитания подростков. Ситуации «Выхода нет!» противостоит позиция философии айкидо, которая позволяет реально найти выход из создавшейся сложной жизненной ситуации и определить свое место в этом мире. Молодежи, у которой нет проблем с поиском жизненного пути, философия айкидо помогает еще более утвердиться на этом пути, обрести идеалы, связанные с четкой гражданской позицией, уважением традиций своей страны, своего народа, своей семьи.

Благодарность и добродетель являются основными гуманистическими ценностями, составляющими духовную культуру личности при изучении айкидо. Это философия высокой духовности, которая направляет к поиску

истины и самосовершенствованию при помощи методов боевого искусства, а также закалка души и тела. Названные принципы актуальны во все времена и не утратили своей актуальности и в современный период, а может быть, даже обрели большую ценность в условиях переоценки традиционных ценностей, как религиозных, так и светских.

Важное место в философии айкидо, несомненно, занимают *философские принципы единства*. Остановимся подробнее на этом понятии: «В чем видится это единство?» Во-первых, в гармонии нашего ума с функционированием Вселенной; во-вторых, в соответствии нашего тела с движением Вселенной и, наконец, в-третьих, в объединении ума и тела как единого целого с деятельностью Вселенной.

Обратимся к трудам Уэсиба Киссёмару, где констатируется, что физическая форма техник айкидо, включенная им в систему тренировок, обучения объединяет много различных видов боевых искусств и разнообразных техник. Техники айкидо – это физические средства, используемые для того, чтобы достигнуть более высокого уровня понимания воздействия или контроля над противником [5]. Техники айкидо – это средства преобразования, имеющие четыре аспекта: образовательный, исторический, практический и философский. Техники держатся на девяти столпах, которые могут также интерпретироваться как девять философских «врат мудрости» в самом широком смысле этого слова⁴. Эти девять столпов можно раскрыть следующим образом:

1) «Шихо», или универсальность, выражается в четырех направлениях, которые символически обозначают четыре добродетели «вызова и благодарности»;

2) «Ирими» означает «вход и слияние»;

3) «Кайтен», или «открывание и поворот», подразумевает быть открытым для любой возможности, быть непредубежденным и чистосердечным;

4) «Кокю» подразумевает «силу дыхания и своевременность»;

5) «Осае» – «самообладание и контроль ситуации»;

6) «Уширо-ваза», или «контакт с неизвестным», – тренировка в защите от нападения сзади, чтобы способствовать развитию шестого чувства, которое воспринимает агрессию прежде, чем она появится;

7) «Тенчи» имеет значение «надежного положения между небом и землей»;

8) «Айки-кен» и «айки-дзе» – «меч решимости и шест интуиции» – с необходимостью призывает прислушиваться и к собственной интуиции, чувствовать нападение или «быть гибкими как посох, перемещаться плавно, как меч, в зависимости от обстоятельств»;

⁴ Стивенс Д. Философия Айкидо [Электронный ресурс]. URL: https://soznanie.info/st_aikido.html (дата обращения: 11.12.2023).

9) «Укеми» («семь раз вниз, восемь раз вверх») – это страховка, позволяющая выполнять безопасное падение и вновь оказаться на ногах.

Принципы благодарности, добродетели, единства и др. могли бы так и остаться некой философской рефлексией на тему «Что такое хорошо и что такое плохо», если бы они не имели конкретного воплощения в практику воспитательной деятельности в организациях, ассоциациях, реализующих программы восточных единоборств и боевых искусств. Можно привести яркий пример деятельности Региональной общественной организации «Ассоциации айкидо Свердловской области», которая была создана в 2010 г. под руководством Н. И. Бучина. В настоящее время в качестве инструкторов (сэнсэй – учитель, дословно «родившийся раньше») в ней трудятся пять человек (четыре мужчины и одна женщина) в возрасте от 33 до 52 лет, в организации занимается 95 детей и 12 взрослых человек.

Следует отметить, что все инструкторы (сэнсэй) должны иметь среднее или высшее профессиональное образование, иметь педагогический стаж не менее двух лет, регулярно принимать участие в семинарах и мероприятиях организации. Это требования к инструктору младшего уровня – *фукусидоин* (*фукушидоин*), которые обладают третьим даном (уровень, ступень, разряд в боевых искусствах). Помимо этого, есть *сидоин* (шидоин) – инструктор среднего звена, эта квалификация присваивается с четвертого дана; обладатели должны иметь высшее образование и педагогический стаж не менее десяти лет. У инструкторов среднего уровня может быть своя организация и подготовленные им ученики высокой степени (черные пояса – высший уровень достижений). Почетный титул эксперта или старших инструкторов – *шихан* – присваивается с пятого по седьмой даны, они имеют право присваивать звания и черные пояса, сами организуют и проводят мероприятия всероссийского и международного уровней. И, наконец, *ханши* – «учитель мастеров» или «образец для подражания» – высший титул инструкторов присваивается с восьмого дана. Педагогический стаж должен быть не менее пятнадцати лет в титуле «Шихан». Эти инструкторы осуществляют руководство нижестоящими организациями, проводят международные мероприятия по боевым искусствам.

В своей деятельности инструкторы используют разные педагогические методы воздействия и взаимодействия: *метод наблюдения*, позволяющий выявить слабые и сильные стороны подготовки учеников и инструкторов (мастеров) более низкого уровня, что вносит коррективы как в обучение учеников, так и развитие, совершенствование самих инструкторов. *Педагогическое тестирование* позволяет иметь оперативные данные подготовленности учеников. *Педагогический эксперимент* (или *апробация* теоретических положений на практике) помогает наладить доверительные отношения с учениками и доступно донести до них философские принципы

айкидо. Для повышения уровня преподавания инструкторов применим *историко-логический* и *сравнительно-сопоставительный* анализ трудов отечественных и зарубежных авторов; изучение трудов методической и педагогической направленности входит в программу подготовки и развития инструкторов.

Метод *групповых экспертных оценок* – метод, непосредственно применяемый при аттестации на уровень мастерства и итоговых оценках вынесения результатов на соревнованиях. Видеоанализ аттестаций и спортивных соревнований также используется как эффективный метод тщательного изучения прогресса и регресса в подготовке учеников. Обобщение передового педагогического опыта является необходимым для изучения, чтобы применять прогрессивные методики преподавания для повышения уровня подготовки учеников и инструкторов. Такой многообразный и личностно-ориентированный комплекс методов применяется при обучении боевому искусству айкидо.

Инструкторам важно донести до своих учеников один из главных принципов айкидо: не навреди другому и не дай в обиду себя. Это довольно сложная задача для инструктора, особенно на начальном этапе обучения, когда нужно установить для себя самого грань допустимого и недопустимого. Инструктор должен создать такие условия в спортивном зале (додзе), чтобы ученики осмыслили и приняли всю глубину философии айкидо, которая в первую очередь основана на миролюбии. Опыт работы инструкторов Ассоциации показал, что если методика тренировочного процесса не просто направлена на повышение технического мастерства, но и основана на доступном, ясном объяснении и регулярном следовании принципам айкидо, то такой тренировочный процесс положительно влияет на становление ученика. Правильные принципы, привитые в процессе обучения, позволяют укрепить тело, дух и сознание учеников, что впоследствии положительно влияет на их становление в обычной жизни. Обратная связь с родителями несовершеннолетних учеников показала положительное влияние на дисциплину, успеваемость в школе, отношение к родителям, старшим, сверстникам. Ребята, осваивающие технику и философию айкидо, обретают уверенность, решительность, обдуманность в совершении собственных действий. Таким образом, практика айкидо с применением в обучении философских принципов имеет неоспоримую эффективность и высокий воспитательный потенциал для становления в культуре гражданского идеала.

В процессе анализа источников по философии айкидо выявлено, что основные философские принципы заимствованы из трактатов, посвященных бусидо («путь воина»), регламентирующих повседневную жизнь во-

инского сословия (самураев)⁵. Их логика и обоснование связаны с тем, что айкидо является японским боевым искусством. Стоит отметить исторический момент создания айкидо в наступившем времени, где изменились запросы общества, а вместе с ним изменились и методы обучения боевым. Сразу после Второй мировой войны, устав от агрессии, общество приняло айкидо как искусство миролюбия, несмотря на многие спорные моменты с точки зрения основ боевых искусств. В послевоенные годы американское оккупационное правительство запретило Японии не только иметь собственные вооруженные силы, но и заниматься боевыми искусствами. Однако этот запрет не распространялся на айкидо, «философию мира, любви и гармонии». Главной задачей айкидо стало формирование индивида на принципах миролюбия и гармонии, пришедших на смену жестким методикам боевых искусств⁶. В связи с чем в основу философских принципов айкидо были положены основные принципы кодекса чести самураев, адаптированные к мирной жизни. Это позволяет сохранить идентичность воинскому сословию самураев, оставаясь при этом приверженным принципам миролюбия, гармонии и любви.

Философия айкидо актуальна для подрастающего поколения как в России, так и во всем мире, поскольку ее принципы направлены на мир и созидание, понимание и сострадание, что является большим дефицитом в человеческих отношениях. Особенно важно развивать эти качества и понимание философии жизни в младшем и подростковом возрасте. Подчеркивается исключительная роль наставников, тренеров айкидо как носителей главных добродетелей [19]. Философия восточных боевых искусств стала российским культурным достоянием не столь давно, поэтому требует дальнейших научных исследований.

Заключение. На основе девяти принципов диалектического единства философии айкидо разработано понятие «техника айкидо» как средство преобразования мировоззрения и мироотношения с целью воспитания любви и уважения к человеку и обществу. Термин «айкидо» японского происхождения, в переводе на русский язык означает следующее: «ай» – быть правильным, выгодным, совпадать, гармония; «ки» – «энергия духа, жизненная энергия», «до» – «дорога, путь, способ». В современной литературе под айкидо понимают боевое искусство «будо», смысл которого – в эффективной системе самообороны с минимальными потерями для себя и противника. Именно этот смысл обычно имеется в виду в большинстве источников об айкидо. В то же время техника айкидо имеет

⁵ См.: Дрэгер Донн Ф. Современные будзюцу и будо [Электронный ресурс] / пер. с англ. А. Гарькавого. М.: ФАИР, 1998. 361 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000579108> (дата обращения: 09.12.2023).

⁶ Там же.

четыре аспекта: воспитательный, исторический, практический и философский, в которых отражена просветительская роль философии айкидо как процесса гармонизации внутреннего мира человека, настраивая его на позитивное отношение к обществу в соответствии с основополагающими философскими принципами. Удовлетворяя главные потребности воспитанника (в техническом овладении боевыми искусствами и физическом совершенстве), техника формирует мироотношение, миропонимание и мировоззрение, основанные на любви и уважении к старшим, окружающим людям, где в центре внимания находится важность «четырех благодарностей» и «четырех добродетелей». Последние ценностные ориентиры айкидо поощряют быть мудрее, более чуткими, жить в любви и согласии с миром.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Абдулаева Э. А., Штумпф С. П.** Актуализация сохранения духовно-ценностных аспектов бытия: культурно-цивилизационный подход // Философия образования. 2023. Т. 13, № 4. С. 104–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56112938>
2. **Бучин Н. И., Ронжина Н. В.** Диалектика айкидо в контексте социализации и формирования духовных ценностей молодежи // Теологическое образование в условиях цифровой культуры: ценности, смыслы, образовательные практики: материалы всерос. науч.-практ. конференции (Екатеринбург, 27 октября 2022 г.). Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2023. С. 124–131. URL: <https://www.elibrary.ru/ngjkui>
3. **Бранд Р.** Айкидо: монография. М.: ФАИР, 2011. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20116157>
4. **Лестев А. Е., Эйдинов Д. Н., Асеев Р. Г., Денисова Е. С., Йошида Н.** Интервью с Сэнсэем Йошида Нобумаса: Часть II. Сущность Будо // Современные востоковедческие исследования. 2020. Т. 2, № 2. С. 151–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45787789>
5. **Уэсиба Киссёмару.** Лучшее айкидо. Основы: монография. М.: АСТ, 2007. 191 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19987981>
6. **Глисон У.** Духовные основы айкидо / пер. с англ. Е. Щукиной. М.: Эксмо, 2009. 206 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20054564>
7. **Ахмедьянова А. Х.** Философия тела и духа как источник здоровья // Социально-гуманитарные знания. 2011. № 10. С. 107–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=thjxzb>
8. **Сивков А. Л.** Роль айкидо в формировании здорового образа жизни молодежи // Казанский педагогический журнал. 2006. № 4 (46). С. 50–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12832482>
9. **Романова Е. В., Должиков А. Г.** Взгляд на японские боевые искусства как на учение религиозно-философского порядка // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2015. № 1. С. 60–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25360464>; EDN: VIZAUP
10. Книга Самурая: монография / пер. с яп. Р. В. Котенко, А. А. Мищенко. СПб.: Евразия, 2012. 612 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19734602>
11. **Богомазова Н. Л.** Отражение философии кодекса чести «бусидо» в японском менталитете: традиции и современность // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19059563>; EDN: QBCCFD
12. **Конухова А. В.** К вопросу о диалектике насилия и ненасилия: попытка классификации современных концепций // Вестник Новосибирского государственного универ-

- ситета. Серия: Философия. 2013. Т. 11, № 4. С. 56–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21089644>; EDN: RTNCZN
13. **Ченохин А. Д.** Занятия айкидо как фактор нравственного развития подростка // Образование и наука. 2009. № 9 (66). С. 113–323. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13021773>
 14. **Ченохин А. Д.** Нравственно-воспитывающий потенциал занятий айкидо // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 80–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17101510>
 15. **Ченохин А. Д.** Педагогика айкидо // Педагогические науки. 2007. № 3. С. 145–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11604967>
 16. **Камю А.** Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: АСТ, 2013. 512 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26121187>
 17. **Сартр Ж.-П.** Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр. В. И. Колядко. М.: АСТ, 2011. 925 с.
 18. **Кийченко К.** Опыт феноменологической онтологии и феноменологического позитивизма Жана Поля Сартра // Новые идеи в философии. 2003. Т. 2, № 12. С. 134–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46202256>
 19. **Вестбрук А., Ратти О.** Айкидо и динамическая сфера / пер. с англ. А. Н. Степановой. М.: АСТ, 2008. 382 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20022525>

REFERENCES

1. Abdulaeva E. A., Stumpf S. P. Actualization of the preservation of spiritual and value aspects of being: a cultural and civilizational approach. *Philosophy of Education*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 104–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56112938> (In Russian)
2. Buchin N. I., Ronzhina N. V. Dialectics of aikido in the context of socialization and formation of spiritual values of youth. *Theological education in the context of digital culture: values, meanings, educational practices: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, October 27, 2022)*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2023, pp. 124–131. URL: <https://www.elibrary.ru/ngjkui> (In Russian)
3. Brand R. *Aikido: a monograph*. Moscow: FAIR Publ., 2011. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20116157> (In Russian)
4. Lestev A. E., Eidinov D. N., Aseev R. G., Denisova E. S., Yoshi-da N. Interview with Sensei Yoshida Nobumasa: Part II. The essence of Budo. *Modern Oriental studies*, 2020, vol. 2, no. 2, pp. 151–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45787789> (In Russian)
5. Ueshiba Kisshemaru. *The best Aikido. Fundamentals: a monograph*. Moscow: AST Publ., 2007, 191 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19987981> (In Russian)
6. Gleason W. *The spiritual foundations of Aikido*. Transl. from English by E. Shchukina. Moscow: Eksmo Publ., 2009, 206 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20054564> (In Russian).
7. Akhmedyanova A. H. Philosophy of body and spirit as a source of health. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2011, no. 10, pp. 107–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=thjxzb> (In Russian)
8. Sivkov A. L. The role of Aikido in the formation of a healthy lifestyle for young people. *Kazan Pedagogical Journal*, 2006, no. 4 (46), pp. 50–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12832482> (In Russian)
9. Romanova E. V., Dolzhikov A. G. A look at Japanese martial arts as a teaching of a religious and philosophical order. *Human Health, Theory and Methodology of Physical Culture and Sports*, 2015, no. 1, pp. 60–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25360464>; EDN: VIZAUP (In Russian)

10. *The Book of the Samurai*: a monograph. Transl. from Japanese by R. V. Kotenko, A. A. Mishchenko. St. Petersburg: Eurasia Publ., 2012, 612 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19734602> (In Russian)
11. Bogomazova N. L. Reflection of the philosophy of the Bushido code of Honor in the Japanese mentality: traditions and modernity. *Bulletin of the Tula State University, Humanities*, 2013, no. 1, pp. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19059563>; EDN: QBCCFD (In Russian)
12. Konukhova A. V. On the question of the dialectic of violence and nonviolence: a study in the classification of modern concepts. *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Philosophy*, 2013, vol. 11, no. 4, pp. 56–61 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21089644>; EDN: RTNCZN (In Russian)
13. Chenokhin A. D. Aikido classes as a factor of moral development of a teenager. *Education and Science*, 2009, no. 9 (66), pp. 113–323. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13021773> (In Russian)
14. Chenokhin A. D. The moral and educational potential of aikido classes. *Bulletin of the Tyumen State University*, 2011, no. 9, pp. 80–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17101510> (In Russian)
15. Chenokhin A. D. Pedagogy of aikido. *Pedagogical sciences*, 2007, no. 3, pp. 145–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11604967> (In Russian)
16. Camus A. *The rebellious man. Philosophy. Politics. Art*. Moscow: AST Publ., 2013, 512 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26121187> (In Russian)
17. Sartre J.-P. *Being and nothing. The experience of phenomenological ontology*. Transl. from the French by V. I. Kolyadko. Moscow: AST Publ., 2011, 925 p. (In Russian)
18. Kiichenko K. The experience of phenomenological ontology and phenomenological positivism by Jean Paul Sartre. *New Ideas in Philosophy*, 2003, vol. 2, no. 12, pp. 134–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46202256> (In Russian)
19. Westbrook A., Ratti O. *Aikido and the dynamic sphere*. Transl. from English by A. N. Stepanova. Moscow: AST Publ., 2008, 382 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20022525> (In Russian)

Информация об авторах

Н. И. Бучин, кандидат педагогических наук, президент Ассоциации Айкидо Свердловской области (620144, Екатеринбург, ул. Шейнкмана, 122).

Н. В. Ронжина, доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11).

Information about the authors

Nikolay I. Buchin, Candidate of Pedagogical Sciences, President of the Aikido Association of the Sverdlovsk Region (620144, Yekaterinburg, Sheinkman str, 122).

Natalia V. Ronzhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philosophical Sciences, Professor of the Chair of Philosophy, Sociology and Social Work, Institute of Humanitarian and Socio-economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University (620012, Yekaterinburg, Mashinostroiteley str. 11).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 06.01.2024

Received: January 06, 2024

Одобрена после рецензирования: 30.01.2024

Approved after review: January 30, 2024

Принята к публикации: 09.02.2024

Accepted for publication: February 09, 2024

РАЗДЕЛ III
ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

**Part III. PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT
OF SOCIETY AND EDUCATION**

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья

УДК 1:316+13+1(091)+37.0

DOI: 10.15372/PHE20240104

EDN: PNHAWI

**Особенности древнеримской философии образования:
историко-педагогический анализ**

Лалуев Владимир Яковлевич

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, vladimir_laluev@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9005-9959>

Аннотация. *Введение.* Актуальность темы исследования обусловлена обращением к особенностям древнеримской философии образования как социокультурного феномена с целью выявления в ней наиболее эффективной образовательной стратегии и полезной информации для современной педагогики. Модель древнеримской философии образования традиционно связывают с древнегреческой, разработанной Сократом, Платоном и Аристотелем, где учитель представлен наставником и носителем информации, обучающим навыкам логического мышления древнеримских юношей, делящимся с ними накопленные знания. *Методология.* Исследование представляет собой историко-теоретический анализ в области философии образования с использованием компаративистского, герменевтического и гносеологического подходов. *Обсуждение.* Для выработки научно-теоретического подхода в условиях нарастания цифровизации и информатизации российского общества необходимо отрефлексировать умение извлекать из истории философско-педагогические выводы, определять логику происходящих социально-политических событий и перенимать опыт реакции на вызовы социально-политических событий. При таком подходе к решению поставленных задач исследование древнеримской образовательной системы открывает возможность использования методологии философии образования (онтологии, эпистемологии и аксиологии). Субъективность автора в исследовании особенностей древнеримского образования позволяет выделить существенные праксиологические основы, которые в современной философии образования способны повлиять на формирование новой экосистемы образовательного пространства. Новизна исследования древнеримской философии образования обусловлена принципом

преемственности в исторически сложившихся моделях образования и роли педагогов и философов как основоположников актуальной образовательной системы. *Заключение.* Результаты исследования могут быть использованы современной педагогикой для рефлексии историчности в преемственности философско-образовательных традиций.

Ключевые слова: древнеримская и древнегреческая система образования, философия образования, системный подход, трехступенчатая система образования, риторские школы, тьютор, римская семья

Для цитирования: Лалуев В. Я. Особенности древнеримской философии образования: историко-педагогический анализ // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240104>

Scientific article

Features of the Ancient Roman Philosophy of education: historical and pedagogical analysis

Vladimir Ya. Laluev

Siberian State Transport University, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, vladimir_laluev@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9005-9959>

Abstract. *Introduction.* The relevance of the research topic is due to the appeal to the peculiarities of the ancient Roman philosophy of education as a socio-cultural phenomenon, which is aimed at identifying the most effective educational strategy in it and the availability of useful information for modern pedagogy. The model of the ancient Roman philosophy of education is traditionally associated with the ancient Greek one, developed by such giants of philosophical thought as Socrates, Plato and Aristotle, where the teacher is presented as a mentor teaching logical thinking skills to ancient Roman youths, sharing with them the accumulated knowledge that defines the teacher as a carrier of information. *Methodology.* The research is a historical and theoretical concept in the field of philosophy of education using comparative, hermeneutical and existential approaches. *Discussion.* In order to develop a scientific and theoretical approach in the context of increasing digitalization and informatization of Russian society, it becomes necessary to reflect on such points of view as the ability to extract philosophical and pedagogical conclusions from history, the logic of ongoing socio-political events and the experience of responding to the challenges of socio-political events. With this approach to solving the tasks of studying the ancient Roman educational system, it becomes possible to connect the tools of the philosophy of education (ontology, epistemology and axiology). Subjectivity to the study of the features of ancient Roman education aims to highlight those essential tools that are already available in modern philosophy to explain the historical socio-cultural situation. *Conclusion.* The results of the research can be used by modern pedagogy to reflect historicity in the formation of the philosophy of education.

Keywords: ancient Roman and ancient Greek education system, philosophy of education, systematic approach, three-stage education system, rhetorical schools, tutor, Roman family

For citation: Laluev V. Ya. Features of the Ancient Roman Philosophy of education: historical and pedagogical analysis. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240104>

Введение. Великими считаются такие страны и эпохи, в которых появляются одаренные мыслители или лидеры. Но даже такие признанные гиганты немецкой классической философской мысли, как И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Ф. В. Шеллинг, И. Г. Фихте, не могут сравниться по силе и глубине воздействия с Сократом, Платоном и Аристотелем. Учитывая при этом тот факт, что в древнеримском мире в отличие от древнегреческого наиболее уважаемыми людьми были не философы и не педагоги, а военачальники и политические диктаторы. Римский социальный интеллект получил свое выражение в организации военных и политических институтов, а не в создании научных центров или образовательных академий.

Впоследствии родовой строй, характерный для Апеннинского полуострова, уступил место городам-государствам с четким внутренним устройством, во многом схожим с древнегреческим. Управляли ими обычно царствующие особы или сенат, состоявший из зажиточных древнеримских граждан, которых называли патрициями. Патрициям принадлежала полная власть до тех пор, пока граждане второго сорта (плебеи) не начали бунтовать и угрожать отделением и созданием собственного города-государства. Как следствие, патриции вынуждены были предоставить плебеям политические права, что выразилось в выделении им земельных участков за военную службу. Но, кроме этих привилегий, они добились права избирать в органы городского самоуправления своих лидеров или трибунов. Патриции же вместе с царствующими особами сохраняли контроль за общим управлением, а плебеям представлялась возможность приобретения земельных участков, которые в конечном счете превратились в предмет торга между двумя социальными классами. Но, несмотря на социальные компромиссы, классовые различия между ними по-прежнему сохранялись.

С VI в. до н. э. в Риме начался процесс изгнания царствующих особ и установление республиканской формы правления под руководством консулов. Республиканский строй просуществовал с конца VI по I в. до н. э. К этому времени римским войскам удалось завоевать близлежащие города-государства и к III в. до н. э. Рим стал сильной военной державой. Однако в культурном отношении римский народ не очень далеко ушел от состояния варварства. Это наглядно проявляется в том, что официальные образовательные школы в Риме открылись только в III в. до н. э. и поначалу полностью подчинялись греческому влиянию, поскольку учителями в них были греческие рабы. Исходя из социальных условий для практичных римлян образование не сводилось только к формальному обучению. Их прежде всего заботило создание могучей империи, а не культуры. Римляне считали, что главная цель образования заключается в воспитании достойных граждан. Но,

будучи практичными людьми, они признавали превосходство греческой культуры и ее образовательной системы над римской¹.

Таким образом, можно признать, что древнеримская система образования полностью сложилась только к концу I в. до н. э., причем главным образом благодаря завоеванию Греции. Однако, по сути, этот процесс начался еще с момента основания Рима как города-полиса. Ближайший к Риму греческий город Кумы оказывал благотворное культурное влияние. Иными словами, Рим никогда не был свободен от воздействия эллинизма, а на самих греков огромное оказали влияние этруски, жившие между реками Арно и Тибр в IV в. до н. э., игравшие важную роль на Апеннинском полуострове. Этруски, или «разенны», представляли собой резкую противоположность как латинским и сабельским италикам, так и грекам. По телосложению они отличались от греко-итальянских племен, а нравы и обычаи свидетельствовали об их индивидуальной самобытности. Вывод подтверждается еще одним доказательством их непохожести: языком, который ученым не удалось определить и классифицировать в соотношении с известными языками [1, с. 108].

По мере становления Римского государства греческое культурное влияние усиливалось. С падением области Тарента в 272 г. до н. э., больше известной как «Великая Греция», она полностью подпала под власть римлян. После долгой серии войн в 168 г. до н. э. была завоевана Македония, а в 132 г. до н. э. – Пергамское царство. Но, несмотря на успешные завоевания, историки справедливо подчеркивают огромное значение для Рима соприкосновения с эллинизмом. Так считает философ и педагог R. F. Butts: «Рим выиграл военные битвы, а греки победили в “интеллектуальной войне”» [2, р. 103]. Историк и педагог Nadas Moses утверждает, что «наиболее характерная отличительная черта греков заключалась в том, что где бы они ни селились, сразу же открывали школы и организованное обучение, что становилось главным фактором в процессе эллинизации. Однако такой подход греков к образованию вызвал сопротивление некоторых римлян этому позитивному процессу» [3, р. 59]. Об этом же пишет Paul Edwards².

Формированию целостного представления о становлении философии образования как науки и особой сферы человеческой практики, соответствующей тенденциям развития российского общества в журнале «Философия образования / Philosophy of education» посвящен раздел «История философии образования», где отмечается, что «исследование генезиса философии образования необходимо для понимания современных исторических подходов к развитию мировоззренческих и методологических

¹ Народная энциклопедия. Т. VIII. Исторический. М.: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1912. С. 61–75.

² Edwards P. The Encyclopedia of Philosophy. N. Y.: Free Press, 1967. 362 p.

оснований гуманитарного знания в современной цивилизации» [4, с. 156], формирующегося в качестве отдельной части парадигмально-дифференцированной системы «образование – общество», «образование – человек». Отечественные философы, творчески используя идеи мировой философии образования [5–10], взвешенно, с учетом рациональных (а не эмоциональных) ценностных ориентиров приходят к обоснованию практико-ориентированных подходов, среди которых имеют место альтернативные варианты развития российского исторического образовательного процесса.

Методология. Историко-теоретический анализ древнеримской образовательной традиции имеет основанием компаративистский, герменевтический и гносеологический подходы. Ключевым методом исследования в статье выступает философско-педагогический способ объяснения особенностей древнеримской системы образования, непосредственно связанной с древнегреческой философией образования и охватывающей широкий спектр концепций, взглядов на историю ее возникновения и функционирования. Сравнительный анализ образовательных систем Древней Греции и Древнего Рима включает синтез, интерпретацию и проблематизацию. Объектом исследования является древнеримская философия образования. Предметом исследования – процесс становления и развития древнеримской системы образования и ее связь с древнегреческой.

Обсуждение. Современные историки и педагоги обращают внимание на то, что при исследовании древнеримской философии образования необходимо учитывать прежде всего системный подход с учетом особенностей, которые древнеримская философия образования позаимствовала от древнегреческой. Так, знаменитый римский государственный деятель и оратор Цицерон был одним из тех, кто высоко ценил достижения древнегреческой культуры и систему образования. Он настойчиво рекомендовал своим согражданам изучать греческий язык, философские труды и способы развития человека.

Системный метод при анализе процесса формирования древнеримской философии образования позволяет выделить в ней следующие направления:

1) социально-политическое направление, которое находится в основе философии образования, учитывает ее направленность на формирование образованной личности, способной служить римскому государству и обществу;

2) антропологическое направление в исследовании древнеримской философии образования, определяющей методы и принципы формирования личности детей, юношества и римских граждан как людей разумных (*Ното Сариенс*), стремящихся повысить свой интеллектуальный уровень, чтобы стать достойными гражданами Рима [11].

Таким образом, интеллектуальное воздействие древнегреческой культуры непреодолимо распространялось на все сферы бытия. Это в конечном счете привело к тому, что обширные районы цивилизованного мира можно было считать эллинскими или эллинистическими (примерно с 800 г. до н. э. по 200 г. н. э.). Кроме этого, существенную роль в процессе эллинизации сыграли военные походы греческих полководцев, например, Александра Македонского. Благодаря греческим завоеваниям, по мнению R. Freeman Butts, «были созданы благоприятные социально-политические условия. По сути, основой такого успешного распространения послужила политическая, военная и экономическая смелость греков, а также их язык, литература, философия, знания, искусство и образ жизни» [2, р. 103].

Несмотря на то что политическая власть теперь принадлежала римлянам, греки понимали, что у них более высокая культура. Народ, мечтавший о правителях-философах и идеальном государстве, не видел достоинств в военизированной организации римского общества. Наоборот, греки считали римлян нелюбознательным и совершенно непохожими на них с их способностью к творческим и умозрительным размышлениям. Они сознавали, что после непродолжительной борьбы их культура будет с готовностью воспринята римлянами. Цицерон, обладая тонким политическим чутьем, признавал и высоко оценивал превосходство интеллектуальных достижений греков, древнегреческой культуры. Он посвятил несколько лет жизни переводу на латинский язык сочинений Платона и греческих моралистов.

При этом следует признать, что древнегреческое образование, по сути, было теоретическим и направленным на развитие более широкого «круга знаний». Руководствуясь этим критерием, особое внимание греки уделяли не столько искусству риторики, сколько учениям теоретиков образования, таким как Платон, Аристотель³. Более того, они серьезно интересовались вопросами этики, добродетели, музыки и предметами, которые составили впоследствии основу средневековой программы обучения: грамматики, логики и риторики [12]. Древнегреческое образование в своей основе имело гуманитарную ориентацию, которая не получила надлежащей организованности у римлян. Образовательные школы для детей в Римской империи работали только там, где в данный момент находился греческий учитель. То есть во времена Виктора и Катона греческое образование получило не только широкое распространение в Римской империи, но и способствовало функционированию римского образования, которое пока не продвинулось дальше первых шагов.

В отличие от древнегреческой системы образования с ее эстетической направленностью древнеримская система образования была более педан-

³ Платон, Аристотель. Пайдейя. Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2002. 474 с.

тичной и ориентированной на практику. Там, где греки, например, изучали поэму, римляне – законодательство города. Единственное усовершенствование, которое внесли практичные римляне в греческую педагогику заключалось в том, что они создали таблицу академических уровней образования. Иными словами, можно признать, что практичные римляне разработали трехступенчатую систему образования: 1) начальные школы; 2) средние школы; 3) риторские школы (наподобие современных колледжей), которыми подробно рассмотрим далее.

Прежде чем перейти к сравнительному анализу трехступенчатой системы древнеримского образования и ее отличий от древнегреческой, отметим роль римской семьи. Характерно, что на ранних этапах жизнь в Риме строилась на соблюдении традиций и ответственности за передачу будущим поколениям знаний о ценностях, обязанностях и ритуалах, связанных с этими традициями. Эта роль лежала на отце как на главе семьи. Обучение детей в римской семье имело такой глубокий традиционный подтекст, что становится необходимостью сохранения семейного воспитания и образования как в раннем периоде Древнего Рима, так и во времена Республики, многие римляне все еще обучали детей дома. Для сравнения в Древней Греции начальное обучение ребенка доверялось рабу или привлеченному для этих целей опекуну или педагогу⁴.

Римское понятие «тьютор» (опекун), в отличие от греческого, имело более широкие коннотации, чем те, которые относятся к учителю или наставнику. Изначально «тьютор» означает «попечитель подопечного». Как и у греков, обучение в римской семье главным образом основывалось на непосредственном наблюдении и подражании, на формировании нравственного характера, правильного поведения и социального долга перед государством. Отец в данном случае представлял собой ролевую модель римской добродетели, но именно мать давала детям первое образование. По мере взросления ребенка отец обучал его чтению, письму и арифметике. Мальчикам и девочкам давалось одинаковое образование, разница заключалась лишь в том, что мальчики занимались физическими упражнениями, а девочки – домоводством. Однако римское образование было крайне ограниченным и акцент в нем делался в основном на практичность и нравственность [13, с. 24–25].

Таким образом, в ранний период (с 750 по 200 г. до н. э.) опорой системы римского образования была семья. Как отмечает Н. I. Maugou, «до семилетнего возраста ребенка воспитывала мать. Даже в самых знатных и богатых семьях мать считала за честь находиться дома для исполнения своего долга и быть как бы служанкой своим детям» [14, р. 232]. «Влияние

⁴ Иегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека: в 3 т. Т. 1 / пер. с нем. М. Н. Ботвинника. М.: Греко-римский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 594 с.

матери сказывалось потом на всю жизнь. Когда же мать не могла должным образом выполнять свои обязанности, для присмотра за детьми приглашали воспитательницу. Ею могла быть родственница или опытная женщина, которая пользовалась уважением всей семьи, умеющая поддерживать атмосферу строгости и высокой нравственности даже во время игр детей» [14, р. 232].

Историки отмечают необычайную прочность римской семьи и уважение, которым пользовалась в семье мать, ее преданность детям. Однако мать не баловала детей и не была «тряпкой» в их руках. Наоборот, она проявляла к ним искреннюю любовь и одновременно заботилась о поддержании дисциплины. Отец пользовался непререкаемым авторитетом даже в самые ранние годы, когда дети находились под опекой матери, и не снимал с себя ответственности за их воспитание и образование. Когда мальчик достигал семилетнего возраста, он переходил под наблюдение отца, который считался его «истинным учителем». Позднее роль отца в той или иной мере стали исполнять в древнеримской культуре тьюторы или литераторы в *ludus* (начальной школе) [15]. Полезный материал для нашего исследования предлагает отечественный педагог И. С. Верник, расширяя представления о педагогических подходах прошлого [16].

Так, с III в. до н. э. частное домашнее образование осуществлялось тьюторами-опекунами и считалось римской аристократией вполне обычным способом обучения. Появление тьюторов и литераторов в определенной степени ослабило значение роли отца в процессе образования ребенка. Вероятно, как в Древней Греции, так и в Древнем Риме такое же влияние имели рабы-педагоги, сопровождающие детей в школу. Рабы-педагоги должны были не только оберегать детей и юношей от неприятностей или опасностей, но и следить за тем, чтобы они выполняли все домашние задания. Однако этим надзором римские тьюторы и литераторы вызывали раздражение со стороны юных воспитанников, потому что не давали им расслабляться.

Древнеримская система образования требовала от отца старательного исполнения обязанностей учителя и наставника, неследования примеру беззаботных и неумелых греческих родителей, показанных Платоном в его философских трудах как плохой пример⁵. Когда римскому юноше исполнялось шестнадцать лет, его домашнее образование заканчивалось. Для завершения своего «образования» он поступал на военную службу и посвящал этому один год (как и в современной России), а затем готовился к профессиональной деятельности. Постепенно древнеримская система образования формируется, совершенствуется и заимствует от древнегреческой системы образования ее лучшие достижения. Когда Римская империя значительно

⁵ Платон. Государство. Закон. Политика. М.: Мысль, 1998. 798 с.

но расширила свои границы, моделью для создания древнеримской программы образования послужила древнегреческая система образования. В *ludus*, или начальной школе, теперь учились дети римлян в возрасте от семи до десяти или одиннадцати лет; в грамматической (*grammatikus*) средней школе – в возрасте от десяти до шестнадцати лет; в риторской школе – от шестнадцати до восемнадцати лет.

Особенности начального уровня образования в древнеримских школах. Начальные школы в Риме появились в конце IV в. до н. э. как дополнительное образование к домашнему, но со временем их заменили общественные начальные школы *ludus*. Римские педагоги руководствовались древнегреческим образовательным идеалом всесторонне развитой личности, поэтому в начальный период обучения детей в *ludus* римские педагоги уделяли основное внимание грамотности. Когда же обучение детей стало более формальным, запоминание «законов двенадцати таблиц» сменилось чтением «Одиссеи» Гомера и других сочинений греческих авторов. Однако, несмотря на эти новации в древнеримской начальной образовательной системе, основными методами преподавания по-прежнему оставались заучивание, физические упражнения и приучение детей к дисциплине.

Особенности среднего уровня образования в древнеримских школах. К III в. до н. э. в Риме возникли средние школы, попавшие под влияние эллинистической литературы, философии и науки. Этому поспособствовала, в первую очередь, экономическая целесообразность римлян изучать греческий язык, общаться с греческими купцами. Новые условия потребовали присутствия в Риме большего количества греческих ученых и учителей. R. F. Butts отмечает: «В конце республиканского правления и в начале императорского, большинство римских интеллектуалов воспитывалось в греческом духе» [2, р. 117]. Разумеется, что греческое влияние вызвало восторг не у всех представителей римской власти и, естественно, встретило сопротивление со стороны многих образованных римлян, например, Катон-Старший, видел только вред, который греческая культура могла нанести здоровой культуре Рима.

Эллинизация Запада завершилась благодаря экономическим, политическим и культурным контактам Рима с Грецией. По сути, побуждение изучать греческий язык и греческую литературу было самым главным достижением эллинистического Востока. Римляне ответили на это попыткой сделать латинский язык общепринятым в средних школах. Н. I. Maggou по этому поводу пишет: «Латинская поэзия возникла в силу необходимости противостояния греческой поэзии, которую изучали римские дети в греческих средних школах, или что-либо ей подобное» [14, р. 336]. «Внедрение латинской поэзии в учебный процесс осуществлялось с целью, чтобы римские учителя могли ссылаться на нее как на предмет национальной гордости. Римская гордость долго не могла мириться с тем, что преподава-

ние в древнеримских школах ведется исключительно на греческом языке» [14, р. 336].

Анализ этого социально-педагогического вопроса показывает, что в первых средних школах Рима обучение проводилось только на иностранных языках. Поэтому латинскому языку пришлось вести трудную борьбу с греческим, и в конечном счете он завоевал в образовательном процессе такой же статус, как и греческий. Можно вспомнить, что первые средние школы для англоязычного населения в американских колониях так же были латиноязычными. Нельзя не согласиться с утверждением R. Freeman Butts, что «какой-то другой язык лучше подходит для образовательных целей, чем собственный, это давняя традиция. Особенно ярко это проявляется в период становления системы образования» [2, р. 119]. «Когда же нация достигает стадии своего расцвета, основным языком становится собственный, и люди начинают даже думать, что должны распространять его среди других народов» [2, р. 119].

Прежде чем перейти к анализу образовательной системы риторских школ, кратко рассмотрим вопрос наказания детей в древнеримской системе образования. До и во время жизни выдающегося римского педагога и ротора Марка Фабия Квинтилиана (35–95 гг. н. э.) телесное наказание было обычным делом. Римский историк Герод, живший в III в. до н. э. описал яркую картину типичной сцены порки детей и юношей. Жестокое отношение к ученикам было характерным и для иудейских школ [17]. Однако римский педагог Марк Фабий Квинтилиан, по словам Barclay William, «в отличие от других римских педагогов, решительно осуждал практику телесных наказаний и подчеркивал, что учителя должны делать все возможное со своей стороны для создания надлежащей атмосферы, стимулирующей учебный процесс» [18, с. 165–166]. Для того времени это был далеко идущий гуманистический шаг в системе древнеримского образования.

Особенности системы образования в риторских школах Рима. Чтобы выявить особенности образовательной системы риторских школ Рима, необходимо прежде всего признать, что в республиканский период правления римская молодежь из высших слоев общества по достижении шестнадцатилетнего возраста в течение двух или трех лет продолжала образование в риторских или философских школах Александрии, Афин или других эллинистических центров Востока. Греческий язык был международным языком дипломатии. Следовательно, овладение искусством красноречия представлялось крайне полезным для древнеримского политика.

В III в. до н. э. в Риме появились грекоязычные риторские школы, но впоследствии римский сенат изгнал из города греческих философов и роторов из-за явного расхождения с ними в понимании нравственных норм. Со времени деятельности Цицерона (106–43 гг. до н. э.) и в начальный период существования Римской империи латиноязычные риторские школы успешно

конкурировали со школами, в которых преподавание велось латинскими учителями на греческом языке. Риторика занимала в древнеримском среднем образовании такое важное место, что римляне никогда добровольно не обсуждали вопросы, связанные с древнегреческой философией и наукой.

Но это не говорит о том, что контакт с древнегреческой культурой оказал на древнеримское образование отрицательное влияние. Наоборот, хотя многие образованные римляне, такие как Катон-Старший, решительно противились греческому влиянию, они не могли отрицать глубину его воздействия или подавить его. При этом нельзя не заметить, что ранние римские историки писали свои сочинения на греческом языке. Даже великий апологет христианства апостол Павел обращался в своих посланиях к римской Церкви на греческом языке. На этом же языке римский поэт Адриан писал свои эпиграммы, римский император Марк Аврелий – свой труд «Рассуждения о самом себе», а римский ритор и педагог Марк Фабий Квинтилиан рекомендовал обучение школьников начинать на греческом языке и только после его освоения переходить на латинский язык. Так греческий язык как язык культуры, несмотря на сопротивление некоторых римских деятелей, завоевал почти все стороны жизни римского общества.

Цель, которую ставили риторские школы Рима, заключалась в том, чтобы готовить ораторов и государственных деятелей. При этом греческую модель воспитания образованного человека эти школы сочетали с римской практичностью. Практическую ценность ораторского искусства римляне видели в возможности управлять толпой, оказывать воздействие на результаты голосования и повышать воинский дух. Постигая искусство риторики, римляне знакомились и с другими областями древнегреческой культуры. Официально в риторских школах учили риторике и декламации, но границы научных или риторических знаний не были точно определены. В результате эти школы часто выходили за рамки своих задач. Известно, что в школах риторики помимо самой риторики преподавали музыку, математику, историю и законодательство. Изучение этих предметов стало целью в стране, где приоритетом в образовании была поставлена задача – воспитывать в юных римлянах чувство гражданской ответственности, а для выступавших перед народом раторов – восхвалять закон и политику власть предержащих.

Бесспорно, овладение искусством красноречия было самым надежным средством для достижения общественного признания и профессионального роста. Это относится в первую очередь к республиканскому периоду, когда римское образование находилось в частных руках, и государство в эти процессы не вмешивалось. Но с установлением императорской власти римское государство стало оказывать влияние на образовательный процесс и контролировать его в том числе посредством субсидирования работы учителей и новых образовательных школ. Особенно активным в этом

отношении, по мнению W. Barclay, был римский император Веспасиан (69–79 гг. н. э.), который «ввел налоговые льготы для привлечения греческих библиотек и предоставил широкие возможности для работы выдающимся риторам» [18, p. 54].

Особый интерес у современных педагогов вызывают практические методы обвинения и защиты, которые практиковались риториками для обучения молодых людей как будущих политических деятелей, адвокатов и ораторов. Например, один из них должен был обвинять, а другой – защищать Одиссея, застигнутого над трупом Аякса с окровавленным мечом в руках; один из них должен был обвинять Одиссея в убийстве соратника, другой же брал на себя его защиту. Как считает немецкий историк Т. Моммзен, «латинские упражнения и декламации, методы обвинения и защиты на греческие школьные темы в конечном счете привели к тому, что из римской молодежи с ранних лет готовили позеров в области адвокатуры и политики, и убивали в зародыше всякое неподдельное красноречие» [19, с. 636].

Однако финансовая и политическая поддержка римского образования государством была сопряжена с определенными проблемами и по мере того, как Римская империя приходила в упадок, качество римского образования стало понижаться. Деспотичным диктаторам, таким как император Нерон, не нравилось публичное обсуждение проводимой им политики. С утратой политической свободы искусству риторики был нанесен тяжелый удар. Если ранее риторика основывалась на темах, связанных с реальной жизнью римлян и, в частности, системой управления, теперь она стала более формальной и витиеватой, наполненной заимствованиями и хвалебными речами. Печально, что некогда выдающиеся риторические школы Древнего Рима стали отдаляться от действительности.

Т. Моммзен отмечает, что «воспитание и образование римских детей и юношества в римском мире шло сложившимися в предыдущие эпохи путями приобретения гуманитарных знаний на двух господствующих языках; общее образование в римском мире все более укладывалось в формулы, установленные для него греками» [19, с. 636]. Значимость этих изменений показывает сравнение катоновской «Энциклопедии» с аналогичным сочинением Варрона «О школьном образовании». Составными частями неспецифического образования у Катона являются ораторское искусство, сельское хозяйство, право, военные и врачебные науки, а у Варрона – грамматика, логика, риторика, геометрия, астрономия, музыка, медицина, архитектура.

Таким образом, в течение VII в. римской истории военное искусство, право и сельское хозяйство превратились у Катона из предметов общего образования в специальные науки, а у Варрона во всей полноте выступает воспитание юношества на эллинский лад. Рядом с грамматико-риторико-философским курсом мы видим оставшийся здесь строго

эллинистический учебный курс, состоящий из геометрии, арифметики и музыки. В сравнении с предыдущей эпохой как греческое, так и латинское образование выигрывают в объеме и систематичности школьного преподавания, но вместе с тем утрачивают чистоту и тонкость. Более того, как утверждает Gutek Gerald Lee, «усиливающееся стремление римских педагогов к греческой науке придает самому преподаванию ученый характер» [20, р. 516–517].

Следовательно, мы приходим к выводу, что подобно тому, как к наивным народным верованиям Рима присоединился просвещенный супранатурализм стоиков, так в области римского воспитания и образования наряду с примитивной народной школой появилось высшее образование, изысканная замкнутая *huminites*. Благодаря развитию высшего образования стал повышаться и уровень начального образования. Место «Двенадцати таблиц» занял латинский перевод «Одиссея». По нему римские дети учились, словно по азбуке, правилам своего родного языка, так же как греческие дети изучали свой язык по оригиналу. «Это было начало, – пишет немецкий историк Т. Моммзен, – высшего латинского образования. Преподавание латинского языка оставалось элементарным, пока не было соответствующей литературы. Лишь с тех пор как появились не только латинские учебники, но и латинская литература, и последняя достигла известной законченности в произведениях классиков VI столетия, лишь тогда изучение латинской литературы действительно вошло в состав высшего образования» [19, с. 634].

В более поздний период, когда некогда могучая древнеримская империя начала распадаться, образование в древнеримских школах приобретает более формальный характер. Греческие педагоги и учителя начали покидать Рим, а зарождавшаяся христианская Церковь стала настаивать на значении веры и нравственных устоев в противовес гуманитарному образованию и способствовать переходу к средневековью. Образование человека как личности в Римской империи нивелировалось и превратилось в забаву для ведущих праздный образ жизни богатых молодых людей, а народные массы не могли себе позволить обучение из-за огромных налогов, которые вводились пришедшими к власти императорами.

Заключение. Подводя итог историко-теоретическим рассуждениям о формировании древнеримской образовательной системы и выяснении влияния, которое оказало на нее древнегреческая система образования, следует отметить, что в целом ее нужно воспринимать как ценность связанную, с одной стороны, со стремлением римлян сформировать свою педагогическую систему образования с национально-ориентированным социокультурным бытием и традициями; с другой – с древнегреческой философией образования, гносеология которой в значительной степени превосходила древнеримскую. Таким образом, философская со-

ставляющая образования римской античности предлагается как средство и способ решения проблем, заложенных в древнегреческой и древнеримской системах образования, направленных на воспитание человека, полезного для государства и общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Моммзен Т.** История Рима: в 4 т. Т. 1. Ростов на/Д: Феникс, 1997. 683 с.
2. **Butts R. F.** The Education of the West: a formative chapter in the history of civilization. N. Y.: McGraw-Hill, 1973. 631 p.
3. **Nadas M.** Hellenistic Culture Fusion and Diffusion. N. Y.: Columbia University Press, 1959. 324 p.
4. **Яковлева И. В., Косенко Т. С., Ушакова Е. В.** Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования (2011–2015 гг.) // Философия образования. 2022. Т. 22, № 3. С. 136–209. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49504194>
5. **Агапова Н. Г.** Феномен смены образовательных парадигм в истории культуры // Философия образования. 2008. № 2 (23). С. 20–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789716>
6. **Черданцева И. В.** Философ как образованный человек: античное и современное представление // Философия образования. 2008. № 4 (25). С. 115–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12790476>
7. **Антипов Г. А.** Историческое знание в социальных и образовательных системах // Философия образования. 2009. № 1 (26). С. 276–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11837694>
8. **Василики К.** Что значит быть по-настоящему образованным: размышления по поводу эпистемологической основы политических взглядов Платона и Гегеля // Философия образования. 2013. № 1 (46). С. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18828614>
9. **Душин А. В.** Античная образовательная парадигма и современное российское образование // Философия образования. 2013. № 4 (49). С. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234800>
10. **Корольков А. А.** Истоки педагогической антропологии в античной пайдеи // Философия образования. 2016. № 4 (67). С. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26603795>
11. **Антисери Д., Реале Дж.** Западная философия от истока до наших дней. Античность и средневековье (1–2) / в пер. с итал. и под ред. С. А. Мальцевой. СПб.: Пневма, 2003. 688 с.
12. **Лалуев В. Я.** Особенности средневековой философии образования // Сибирский учитель. 2023. № 1 (146). С. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50505656>
13. **Гордон Э.** Столетия тьюторства: монография / пер. с англ. М. Л. Мельниковой. Ижевск: ERGO, 2008. 347 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20048020>
14. **Magrou N. I.** A History of Education in Antiquity. N. Y.: New American Library, 1964. 600 p.
15. **Богомолова М. И.** К вопросу развития семейного и общественного воспитания детей в история зарубежной педагогики до XVIII века // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3 (18). С. 30–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22599771>
16. **Верник И. С.** К вопросу о соотношении семейной и общественной форм воспитания в разные исторические периоды // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 60–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47793916>
17. **Лалуев В. Я., Лалуева Л. С.** Роль педагогических концепций иудаизма в истории и философии // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в уни-

- верситете: сб. трудов (Новосибирск, 31 января 2017 г.). Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2017. С. 73–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29785756>
18. **Barclay W.** Educational Ideals in the Ancient World. London: Grand Rapids Baker, 1974. 288 p.
19. **Моммзен Т.** История Рима: 4 т. Т. 2. Ростов на/Д: Феникс, 1997. 640 с.
20. **Gutek G. L.** A History of the Western Educational Experience. N. Y.: Prospect Heights, 1995. 558 p.

REFERENCES

1. Mommsen T. *The History of Rome: in 4 volumes*, vol. 1. Rostov-on-Don: Pheniks Publ., 1997, 683 p. (In Russian)
2. Butts R. F. *The Education of the West: a formative chapter in the history of civilization*. New York: McGraw-Hill Publ., 1973, 631 p.
3. Hadas M. *Hellenistic Culture Fusion and Diffusion*. New York: Columbia University Press, 1959, 324 p.
4. Yakovleva I. V., Kosenko T. S., Ushakova E. V. Conceptual pluralism of the theory and practice of education development in the journal *Philosophy of Education* (2011–2015). *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 3, pp. 136–209. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49504194> (In Russian)
5. Agapova N. G. Phenomenon of the change of educational paradigms in the history of culture. *Philosophy of Education*, 2008, no. 2 (23), pp. 20–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789716> (In Russian)
6. Cherdantseva I. V. Philosopher as an educated person: ancient and modern representation. *Philosophy of Education*, 2008, no. 4 (25), pp. 115–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12790476> (In Russian)
7. Antipov G. A. Historical knowledge in social and educational systems. *Philosophy of Education*, 2009, no. 1 (26), pp. 276–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11837694> (In Russian)
8. Vasiliki K. What it means to be truly educated: reflections on the epistemological basis of the political views of Plato and Hegel. *Philosophy of Education*, 2013, no. 1 (46), pp. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18828614> (In Russian)
9. Dushin A. V. Antique educational paradigm and modern Russian education. *Philosophy of Education*, 2013, no. 4 (49), pp. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234800> (In Russian)
10. Korolkov A. A. Origins of pedagogical anthropology in ancient paideia. *Philosophy of Education*, 2016, no. 4 (67), pp. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26603795> (In Russian)
11. Antiseri D., Reale J. *Western philosophy from its origins to the present day. Antiquity and the Middle Ages (1–2)*. Transl. from Italian and ed. by S. A. Maltseva. St. Petersburg: Pnevma Publ., 2003, 688 p. (In Russian)
12. Laluev V. Ya. Features of the medieval philosophy of education. *Siberian Teacher*, 2023, no. 1 (146), pp. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50505656> (In Russian)
13. Gordon E. *Centuries of tutoring: the history of alternative education in America and Western Europe: a monograph*. Transl. from English by M. L. Melnikova. Izhevsk: ERGO, 2008, 347 c. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20048020> (In Russian)
14. Marrou N. I. *A History of Education in Antiquity*. New York: New American Library Publ., 1964, 600 p.
15. Bogomolova M. I. On the issue of the development of family and social education of children in history of foreign pedagogy before the XVIII century. *Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2014, no. 3, pp. 30–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22599771> (In Russian)

16. Vernik I. S. On the question of the correlation of family and social forms of education in different historical periods. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 72-4, pp. 60–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47793916> (In Russian)
17. Laluev V. Ya., Lalueva L. S. The role of pedagogical concepts of Judaism in history and philosophy. *Conditions for the effectiveness of high-quality professional training at the university: collection of works* (Novosibirsk, January 31, 2017). Novosibirsk: Siberian State University of Railway Engineering, 2017, pp. 73–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29785756> (In Russian)
18. Barclay W. *Educational Ideals in the Ancient World*. London: Grand Rapids Baker Publ., 1974, 288 p.
19. Mommsen T. *The History of Rome*: 4 vols. 2. Rostov-on-Don: Pheniks Publ., 1997, 640 p.
20. Gutek G. L. *The history of Western educational experience*. New York: Prospect Heights Publ., 1995, 558 p.

Информация об авторе

В. Я. Лалуев, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, Сибирский государственный университет путей сообщения (630049, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 191); доцент, профессор кафедры народной художественной культуры и музыкального образования Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28).

Information about the author

Vladimir Ya. Laluev, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Philosophy and Cultural Studies, Siberian State University of Transport (630049, Novosibirsk, D. Kovalchuk str., 191); Associate Professor, Professor of the Chair of Folk Artistic Culture and Music Education Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University (630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya str., 28).

Поступила: 10.11.2023

Received: November 10, 2023

Одобрена после рецензирования: 29.12.2023

Approved after review: December 29, 2023

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

Научная статья

УДК 11+13+37.0

DOI: 10.15372/PHE20240105

EDN: SOEVTW

Ценностный потенциал классического гуманизма для новых стратегий формирования человеческого достоинства

Козлова Ирина Викторовна¹, Позднякова Маргарита Ефимовна²

^{1,2}Институт социологии федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Москва, Россия

¹iraangarskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4449-4933>

²margo417@isras.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7896-5115>

Аннотация. *Введение.* Анализируются проблемы современного российского образования в условиях глобализирующих факторов постиндустриального общества, одним из которых является кризис национальной самоидентификации. В современной России гуманизация образования основана на национальной самоидентификации, в аксиологии образования рассматривается как стратегия формирования человеческого достоинства и как путь выхода из сложного состояния девальвации традиционных ценностей. Отмечается, что в условиях глобализации возвращение к классическому гуманизму и традиционным национальным ценностям российской системы образования позволит «пробудить» индивидуальное начало обучающегося, укрепить его достоинство и позитивно скажется на общественном развитии. *Методология.* Представлен комплексный обзор философских воззрений на предмет значимости концепции классического гуманизма в формировании достоинства человека как гражданина, а также рассмотрено значение национальной системы воспитания и образования в этом процессе. В статье используется сочетание методов философской аналогии и сравнения. *Обсуждение.* Раскрыта значимость возрождения классического гуманизма в системе российского образования с опорой на национальную идентичность без наложения иностранных моделей воспитания. Критическое отношение к антропоцентризму и индивидуализму может послужить стратегией формирования и укрепления человеческого достоинства в преодолении антропологического кризиса и противоречий постиндустриального общества. Концепция классического гуманизма в совокупности с независимым национальным образованием обладает потенциалом для привития подрастающему поколению ментальных основ: любви к своему языку, культуре и своей Родине, что в целом позволяет возродить национальную идентичность, укрепить человеческое достоинство, преодолеть антропологический кризис и укрепить государственную целостность. *Заключение.* Возрождение концепции классического гуманизма в системе российского образования, а также поворот образования на национальную идентичность и гражданственность могут позитивным образом сказаться на проблеме антропологического кризиса, порожденного обществом потребления, поскольку будут способствовать выходу из состояния девальва-

ции традиционных ценностей, сохранению достоинства отдельного гражданина и укреплению суверенной целостности всего государства.

Ключевые слова: образование, ценности, глобализация, кризис национальной идентичности, достоинство, национальное образование

Для цитирования: Козлова И. В., Позднякова М. Е. Ценностный потенциал классического гуманизма для новых стратегий формирования человеческого достоинства // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 71–86. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240105>

Scientific article

The value potential of classical humanism for new strategies for the formation of human dignity

Irina V. Kozlova¹, Margarita E. Pozdnyakova²

^{1,2}Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

¹iraangarskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4449-4933>

²margo417@isras.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7896-5115>

Abstract. *Introduction.* The article analyzes the problems of modern Russian education in the context of globalizing factors of post-industrial society, one of which is the crisis of national identity. In modern Russia, the humanization of education is based on national identity. Within the framework of the axiology of education, it is considered as a strategy for the formation of human dignity and as a way out of the difficult state of devaluation of traditional values. It is noted that in the context of globalization, a return to classical humanism and traditional national values of the Russian education system will allow to “awaken” the individual principle of the student, strengthen his dignity and have a positive impact on social development. *Methodology.* A comprehensive review of philosophical views is presented on the importance of the concept of classical humanism in the formation of human dignity as a citizen, as well as the importance of the national system of upbringing and education in this process. The article uses a combination of methods of philosophical analogy and comparison. *Discussion.* The importance of the revival of classical humanism in the Russian education system based on national identity, without the imposition of foreign models of education, is revealed. A critical attitude towards anthropocentrism and individualism can serve as a strategy for the formation and strengthening of human dignity in overcoming the anthropological crisis and contradictions of post-industrial society. The concept of classical humanism, combined with independent national education, has the potential to instill in the younger generation the mental foundations of love for their language, culture and their Homeland, which, in general, makes it possible to revive national identity, strengthen human dignity, overcome the anthropological crisis and strengthen state integrity. *Conclusion.* The revival of the concept of classical humanism in the Russian education system, as well as the turn of education towards national identity and citizenship, can have a positive impact on the problem of the anthropological crisis generated by the consumer society, since it can contribute to overcoming the devaluation of traditional val-

ues, preserve the dignity of an individual citizen and strengthen the sovereign integrity of the entire state.

Keywords: education, values, globalization, crisis of national identity, dignity, national education

For citation: Kozlova I. V., Pozdnyakova M. E. The value potential of classical humanism for new strategies for the formation of human dignity. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 71–86. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240105>

Введение. Развитие и процветание любого общества невозможно без полноценной, образованной человеческой личности, обладающей чувством собственного достоинства. Образование выступает одним из главных ресурсов формирования и становления человеческого достоинства. Вместе с динамикой общественного развития меняется и система образования, и от того, насколько верен путь качественных изменений в этой сфере, в конечном счете зависит будущее всего общества.

Сформированное человеческое достоинство предполагает наличие таких качеств, как нравственность, чувство самореализации, самостоятельность в принятии жизненных решений, ощущение собственной значимости, осознание своего вклада в развитие общества [1; 2], а также понимание ценности достоинства другого человека и отсутствие желания его подавить [3]. В эпоху глобализма и девальвации традиционных ценностей в системе образования большую значимость приобрели антропоцентризм и индивидуализм, что противоречит истинным ценностям гуманизма, порождает антропологический кризис и препятствует формированию достоинства. Для решения этой проблемы, по мнению многих современных российских исследователей, системе российского образования необходим поворот в сторону традиционных национальных ценностей и классической теории гуманизма. В настоящей статье подчеркивается значение влияния классического гуманизма и национальной самоидентификации на формирование фундаментальных ценностных основ человеческого достоинства.

Методология. В рамках структурализма, экзистенциализма, постструктурализма и постмодернизма анализируются научные труды российских и зарубежных философов-педагогов в аспекте значимости концепции классического гуманизма для формирования человеческого достоинства и гражданственности. В рамках национальной системы обучения и воспитания проанализированы современные научные публикации и интернет-источники по проблемам развития и становления современной аксиологии образования. В исследовании также применялись общенаучные методы анализа, синтеза и сравнения. Объект исследования – человеческое достоинство, предмет – формирование человеческого достоинства в системе образования.

Обсуждение. *Тенденции современного образования и их влияние на формирование человеческого достоинства.* Большинство классических

философско-образовательных концепций сходятся на осознании того, что воспитание достоинства невозможно без признания истинных ценностей гуманизма в процессе обучения и воспитания. Технологизация и алгоритмизация учебного процесса, жесткий прогноз получаемых результатов, стандартизированное тестирование на всех ступенях образования, обезличивание участников образовательного процесса привели к тому, что единое пространство образования подменяется бесчисленным многообразием учебных программ, фундаментальные знания – информацией; растворяется гуманистическое понимание человека; разрушаются нравственные идеалы и, как следствие, страдает достоинство человека.

Говоря о гуманизме в системе образования, следует уточнить, что имеются в виду классические воззрения на эту идею, которые определяют человека как носителя высших ценностей. Такое уточнение необходимо в силу того, что в последнее время понятие гуманизма как в целом, так и в системе образования в частности трансформировалось. Его современная интерпретация не основана на каких-либо ценностных ориентирах, основной лозунг такого гуманизма – «Все для человека»; все жизненные начинания и стратегии становятся в высшей степени коммерциализированными, где люди становятся в первую очередь потребителями¹. Такой редукционизм в определении понятия гуманизма можно встретить в структурализме, экзистенциализме, постструктурализме и постмодернизме. В концепциях этих философских течений границы между тем, «что хорошо» и «что плохо», стираются; то, какие ценности будет усваивать человек, является его личным делом. Другими словами, произошло игнорирование классических многовековых традиций гуманизма, выработанных мыслителями разных эпох и современными исследователями, в которых обосновывается идея о том, что ориентация на такие высшие ценности, как Добро, Истина, Красота, Смысл жизни, Желаемое будущее, Интересы, Польза и др., является основополагающей в развитии человеческого достоинства.

В современном научном образовательном дискурсе можно выделить три основных подхода к образованию: постмодернистский, технологический и традиционный (подход классического гуманизма). В основе постмодернистского и технологического подходов лежит совершенно иная парадигма, чем в подходе классического гуманизма. По мнению М. В. Кларина, технологический подход в образовании «отражает сциентистско-технократическое сознание, <...> и рассматривает обучение как полностью конструируемый процесс» [4, с. 220]. Подобный личностно-нейтральный характер включения ученика и учителя в учебный процесс ставит учителя в позицию преподавателя-оператора стандартизированных дидактиче-

¹ Фромм Э. Иметь или быть. Киев: Ника-Центр, 1998. 393 с.; Bauman Z. Liquid modernity. 6th ed. Malden, Massachusetts: Polity Press, 2006. 314 p.

ских материалов и технических средств обучения, а учащегося – в позицию одного из объектов конструируемого обучения с заведомо фиксированными результатами.

Безусловно, технические средства как *вспомогательные* должны присутствовать в образовательном процессе, вопрос в том, что все же этот процесс не должен рассматриваться как механический способ коммуникации для передачи необходимой информации и профессионального обучения в соответствии с тем, что требует рынок. Проблема заключается не в применении результатов технического прогресса в образовательном процессе, а в отношении к человеку с точки зрения рыночной стоимости. Примером реакции общества на распространение технологического мировоззрения может служить рыночное отношение к человеку как к средству, а не как цели, «все продается и покупается». Реакцией на такую трансформацию мировоззрения стало появление в общественном сознании «рыночного характера», которое в свое время описал Э. Фромм: «Живое существо становится товаром на “рынке личностей”» [5, с. 170]; «Человека не заботят ни его жизнь, ни его счастье, а лишь то, насколько он годится для продажи» [5, с. 170]; «Личности с рыночным характером по сравнению, скажем, с людьми XIX века не имеют даже своего собственного “я”, на которое они могли бы опереться, ибо их “я” постоянно меняется в соответствии с принципом “Я такой, какой я вам нужен”» [5, с. 171].

О закреплении постмодернистского подхода в образовании пишут как зарубежные, так и отечественные ученые. Основные концепции этого направления выражены в следующих идеях: «законов не существует»; «нет ничего того, что реально и объективно»; «личность человека не может быть целостной, она состоит лишь из ролей и масок»; «жизнь бессмысленна» и др. Для нашего исследования также является важным подчеркнуть, что одной из главных идей постмодернизма является критический взгляд на классический гуманизм и непризнание любых правил поведения, будь то законы, мораль, ценности.

Интенсивный перенос идей постмодернизма в образование начался в Западной Европе во второй половине XX в., что отражено в трудах таких авторов, как М. Фуко, И. Иллич, О. Mannoni, E. V. Braunmühl² и др. Их исследования радикальным образом отвергают воспитание и образование в их традиционном значении, то есть как способ для передачи опыта и знаний от одного поколения к другому. По мнению авторов, ребенок понимает и знает уже с рождения, что для него хорошо, а что плохо. Влияние идей постмо-

² Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 672 с.; Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный / пер. с нем. М. Чередниченко; пер. с англ. Ю Турчаниновой, Э. Гусинского. М.: Просвещение, 2006. 149 с.; Mannoni O. Freud: The theory of the unconscious. London: NLB, 1971. 215 p.; Braunmühl E. V. Antipädagogik. Leipzig: Neuaufgabe: Tologo, 2006. 273 p.

дернизма в системе образования, а именно: отрицание целостного образа человеческой личности, науки, разума, традиционных ценностей и т. п., отразилось на ценностных ориентациях всех участников образовательного процесса. Распространение этих идей в итоге привело к негативным последствиям в современной образовательной практике и теории: единая система образовательного пространства сменяется огромным выбором различных программ; классические представления о целях и идеалах образования размываются; происходит подмена фундаментальных знаний на информационный поток; разрушаются представления о нравственном идеале.

Все это, безусловно, негативным образом сказывается на ценностном наполнении человеческого достоинства. Так, А. О. Карпов в числе исследуемых механизмов разрушения общества, работающего на основании постмодернистских идей, выделяет коммодификацию науки и образования, то есть практику и политику, которые рассматривают эти институты исключительно в системе товарных отношений. Образование, действующее как система обслуживания, подавляет в индивидууме стремление к пониманию и осмыслению человеческого существа, дела, построению гражданской позиции и собственного духовного мира. Такое образование разрушает не только точки роста будущего, но само общество [6; 7].

Следует обратить внимание, что ряд исследователей в области проблем современного образования отмечает конфликт между фундаментальными, теоретическими знаниями и информацией, по их мнению, в эпоху тотальной информатизации общества под угрозой находится существование фундаментальных знаний и большое влияние на это оказывают идеи постмодернизма [8–11]. О. М. Смирнова отмечает, что технологическая оснащенность постмодернистского образования рождает «постформальное мышление», особенностью которого является не воспроизводство полученных знаний и умений, а «производство собственных знаний», еще одна черта – стремление открыть в себе новые возможности, реализовать свой потенциал. Также исследователь выделяет проблему нелинейного понимания причинности, метафоричность мысли, а по стандартам современного образования обучение должно ориентироваться на «интерпретацию», а не на «объяснение», все эти проблемы рождает постмодернистский и технологический подходы в образовании [12].

Из-за влияния идей постмодернизма из современного образования уходят такие онтологические качества, как системность, упорядоченность, четкость структуры, стабильность в содержании учебных планов и программ, иерархичность. Содержание образования исходя из логики постмодернизма должно рождаться из учебного диалога учителя и ученика, при этом каждому учителю предлагается разработать собственные программы и подходы [13]. Несмотря на уверенные заверения о высоких результатах

российских школьников в международных исследованиях PIRLS, PISA и др., сложно скрыть примитивность современных инноваций в образовании, навеянных постмодернизмом, их примитивность проявляется в стандартизированном обучении, упрощенном понимании развития ученика. Присутствующие во всех сферах информационные технологии порождают возникновение у подрастающего поколения клипового мышления, применение ИКТ в образовании усугубляет эту ситуацию, учащийся начинает воспринимать мир исходя не из линейного или образного мышления, а фрагментарного, вне логико-семантических связей, что ведет к угрозе разрушения когнитивной функции мозга обучающихся [14].

Б. О. Майер, Н. В. Наливайко, Е. В. Покасова пишут о влиянии постмодернизма на все сферы человеческой жизни, такое влияние ведет к коренным изменениям на уровне культурных, политико-экономических и социальных процессов. И если ранее образование было пропитано здоровым консерватизмом и могло сгладить негативные тенденции, развивающиеся в обществе, то в настоящее время оно само находится в постоянных изменениях и не выполняет стабилизирующую функцию в обществе [15]. Эти черты современной образовательной системы исследователь В. В. Кузнецов считает отражением индивидуалистической тенденции новоевропейской цивилизации, которая существует уже несколько столетий. При этом ученый отмечает несомненный вклад европейской системы образования во всеобщий цивилизационный взлет, но она же в существенной степени несет ответственность за современный духовный кризис. К сожалению, безопорность, беспочвенность, безосновность являются главными чертами современного человека, утратившего главные смысложизненные ценностные ориентации. Как бы часто мы ни слышали о гуманизации образования, в сущности, произошла его дегуманизация и деинтеллектуализация [16].

На основе изложенного мы можем сделать вывод, что такие направления в образовании, как постмодернизм и сциентизм негативным образом влияют на формирование духовных основ в целом и человеческого достоинства в частности, поскольку основаны на идее отчуждения человека от своей творческой, нравственно-духовной и социальной природы, на разрушении фундаментальных ценностей классического гуманистического понимания человека. В системе образования необходим поворот в сторону подхода, который смог бы восстановить важную доминанту осознания каждым участником образовательного процесса личностного осмысления образования, в приоритете образовательной парадигмы должны быть национальные интересы, общечеловеческие ценности, возрождение духовно-нравственных ориентиров.

Значение концепции классического гуманизма и национального образования в формировании человеческого достоинства. Истинные ценности, понимание и осознание которых формируют человеческое достоин-

ство, лежат в основе классической теории гуманизма, которая активно развивается в русле философии образования, аксиологии образования и философии воспитания. Как было описано выше, по мнению ряда ученых, образование в современном мире в большей степени утратило свое традиционное значение: как института формирования высоконравственной, сильной личности. Современное образование ценностно ориентировано на антропоцентризм и индивидуализм, отсюда его целью стало научить человека адаптироваться к различным условиям постоянно меняющегося мира, найти свое место, быть коммуникабельным и мобильным, выдерживать конкуренцию на рынке труда, приоритетным становится достижение успеха в карьерном росте. При этом духовный рост отодвигается на второй план, тогда как именно духовное, нравственное наполнение формирует личность человека и его достоинство³. Постепенное вытеснение из образования нравственных аспектов, умаление значимости таких понятий, как гражданственность и человеческое достоинство, самостоятельность и духовно-интеллектуальная целостность, приводят к порождению социокультурного духовного нищенства, культурной неполноценности и ущербности.

В сложившихся реалиях возникает вопрос «На какие ценностные ориентиры должна опираться система образования и воспитания?» Если это ценности глобализма и рыночной экономики, выражающиеся в тезисе «все, продается и покупается», то такое положение вещей неизбежно приведет к коллапсу государства и общества. В результате назревает необходимость создания общенациональной независимой системы российского образования, основанной на национальных интересах, и идее, близкой естеству народа и соответствующей представлениям о справедливом обществе. Об этом говорит Президент РФ В. В. Путин, отмечая важность национальной идеи для всего российского общества⁴. На встрече с участниками Всероссийского конкурса «Учитель года», Президент отметил, что нашей стране важно выстроить независимую национальную систему образования⁵.

В своих научных трудах А. И. Субетто называет национальное образование основополагающей силой государственной безопасности. Важным моментом исследователь считает переход современного общества в образовательное общество, где стабильное национальное развитие строится на

³ Плеснер Х. Ступени органического в человеке: Введение в философскую антропологию. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 368 с.

⁴ Метцель М. ТАСС. Путин: патриотизм – «это и есть национальная идея» [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/politika/2636647> (дата обращения: 15.11.2023).

⁵ Глава государства призвал укреплять суверенную систему образования и воспитания в России [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/5942/glava-gosudarstva-prizval-ukreplyat-suverennuyu-sistemu-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-rossii/> (дата обращения: 15.11.2023).

основе цивилизационных механизмов, согласно коим очередная революция, которая должна произойти в обществе, – является образовательной, ее императивами выступают усиление значимости нравственного воспитания в образовательном процессе, непрерывное образование, экологизация образования и др. [17–19].

Следует отметить, что в последнее время в системе российского образования стали больше внимания уделять национальному патристическому воспитанию [20]. С одной стороны, это позитивный сдвиг, но, с другой стороны, многие профессионалы в области образования отмечают существенные погрешности, которые связаны с очень слабой проработкой общенациональной идеи в большинстве современных программ по воспитанию подрастающего поколения, обусловленной кризисом национальной идентичности, из этого и вытекает их невысокая эффективность.

Национальная идентичность понимается философией как тождество коллективного и индивидуального, их взаимодействие и соотношение [21], она лежит в основе формирования гражданственности, которая, в свою очередь, является необходимой составляющей человеческого достоинства. Для успешного формирования гражданственности важным фактором является совпадение общественных и индивидуальных потребностей. Очевидно, что причиной потери национальной идентичности в современной России является духовный кризис, связанный с распадом СССР. Если обратиться к истории понимания роли гражданственности в формировании человеческого достоинства в системе российского образования, следует отметить, что уже к XVIII в. в российской научной среде окончательно оформляется идея связи образования со служением своему Отечеству, что является высшей добродетелью личности и его достоинством [22]. Институт образования представляется как средство преобразования государства и формирования социально активной позиции гражданина. Нравственная высота переплетается со служением Родине.

На первые позиции в научной мысли выходит проблема воспитания достоинства человека как идентификация себя с сыном Отечества, истинным патриотом. Постепенно утверждается мысль, что основным инструментом процветания государства является образование, которое способствует формированию граждан, обладающих высоким достоинством, истинных патриотов. Через образование, по мнению ученых того периода, должны прививаться такие качества, как готовность служить государству; любовь к Отечеству; национальная гордость. Общественное развитие становится зависимым от степени гражданственности, образованности граждан, от этики добродетельности.

В XX столетии русским философом И. А. Ильиным была разработана воспитательная концепция человека и гражданина. По мнению философа, будущее нашей страны, в первую очередь, зависит от воспитания и образова-

ния граждан, которые будут способны вести ее к прогрессу и процветанию. В своем труде «О воспитании грядущей России» И. А. Ильин пишет о необходимости создания *национальной системы воспитания*, а также отмечает, что от реализации этой задачи зависит историческая судьба нашей Родины. Говоря о связи воспитания и образования, исследователь подчеркивает их неразрывность и утверждает, что образование само по себе как память, смекалка и практические умения в отрыве от духа, совести, веры и характера, не формирует человека и его достоинство, а разнуздывает и портит его; предоставляет в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он (бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный) начинает злоупотреблять [23]. Философ четко описывает цель воспитательного процесса, она должна заключаться в постоянном развитии духовно-нравственного мира человека (см.: [24]). Из этой цели воспитания вытекают необходимые следствия: первое – воспитание и образование не достигнут своей цели, если не будет духовного общения между учителем и ученикам, также у педагога должна быть любовь к своей профессии и понимание ее смысла; второе следствие – образование и воспитание *должно быть только национальным и соответствовать особенностям российской культурной ментальности*. Среди основных средств воспитания А. И. Ильин выделяет язык; фольклор, народное искусство; отечественную историю и труд [25].

К. Д. Ушинский также исследовал значимость воспитания, основанного на национальной идентичности и гражданственности. Ученый отмечает, что наука лежит в основе образования, и она не признает национальных границ, тогда как воспитание должно основываться на народности, поскольку она является важной чертой душевного строения человека (см.: [26]). Исходя из этого К. Д. Ушинский пишет о пагубности наложения иностранных моделей воспитания на национальную основу, так как характер обучающегося формируется успешнее, когда в основе воспитания и обучения будут лежать родные традиции многонационального народа России. Жизненная энергия каждого народа находит свое питание в национальной принадлежности, народность служит определенным духовным маяком: «Народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность» [27, с. 428].

Таким образом, гражданственность является важной доминантой человеческого достоинства и обозначает определенную степень осознания человеком принадлежности к своей Родине и соответствующее этому поведение, которое заключается в желании и готовности гражданина активно содействовать процветанию своей страны и общества в целом. Воспитание гражданственности часто связано с общественными интересами, которые формируются под воздействием определенной идеологии.

После распада СССР все уровни социального управления должны были взять курс на полный отказ от национальной идеологии и принять принцип идеологического многообразия, что отразилось на всех сферах жизни общества, а особенно на системе образования, поэтому на данный момент существует множество недоработок в системе школьного воспитания, которые связаны с потерей преемственности педагогической традиции и воспитательных методик, основанных на принципах гуманизма. Формулирование национальной идеи в системе образования является очень сложным вопросом и требует привлечения профессиональных экспертов из различных областей научного знания: истории, социологии, социальной философии, культурологии, права, психологии, истории и пр.

По мнению современного ученого В. А. Антропова, общенациональную идею не надо придумывать, ее нужно выявить, поскольку она существует и всегда существовала как законы генетики или физики, а толчком к ее выявлению обычно служат различного рода потрясения (войны, революции, борьба от колониальной зависимости и пр.), то есть периоды, когда перед народом стоит вопрос выживания [28]. Процесс образования не должен сводиться только к передаче информации, а представлять единый процесс становление человеческого достоинства, включающий в себя формирование, с одной стороны, целостной картины фундаментальных знаний, с другой стороны, нравственно зрелой, ответственной личности. Эти две задачи образования неразрывно связаны между собой и играют ключевую роль в становлении достоинства человека и гражданина.

В эпоху глобализма и технократии человек рассматривается не более чем потребитель. Система образования не должна быть проводником неолиберальной повестки дня. Если бизнес-модель будет применяться в системе образования, то государственное национальное образование останется в прошлом. Философия приравнивания свободы к потреблению приводит к тому, что люди путают демократию с рынком. Веяния постмодернизма и сциентизма создали нынешнюю атмосферу в образовании и сформировали как учебную программу, так и методы. Это создало тип обучения, который является поверхностным, краткосрочным и способствует развитию авторитарного общества. Направленность на отдельную личность, а не на коллектив как мощная характеристика современной культуры позволяет системе дистанционного образования и стандартизированного тестирования стать формирующей силой в образовании. Процессы глобализации и технологизации требуют усиления воспитания, основанного на идеях классического гуманизма и общенациональной идее, в современном образовании важно активное внедрение идеи гражданской самоидентификации, именно эта идея может стать «социальным клеем», который скрепит утраченные социальные связи российского общества, разрушение которых произошло в начале 90-х гг. прошлого века.

Выводы, содержащиеся в публикациях современных исследователей, свидетельствуют о том, что создание независимой национальной системы образования на основе теории классического гуманизма окажет положительное влияние на развитие человеческого достоинства, улучшение системы образования, государственное управление и обеспечение целостности всего государства, поскольку методология классического гуманизма строится на таких понятиях, как нравственное самосовершенствование, саморазвитие, самопознание, становление, самореализация. Перед современными исследователями стоит задача изучить ценности национального образования в соответствии с принципами классического гуманизма.

Заключение. Социальные изменения, связанные с эпохой постиндустриального общества тенденциями глобализма и внешней политикой, диктуют современной России необходимость создания национального образования с опорой на концепцию классического гуманизма. Целью такого образования стало бы морально-нравственное оздоровление общества, способствующее формированию достойной личности, умеющей жить на благо общества и своего государства. Это направление возродит традиционные принципы гуманизма и станет основой российского суверенитета, а также позитивным образом может сказаться на проблеме антропологического кризиса, порожденного обществом потребления, не точно, а комплексно, поскольку сможет способствовать выходу из состояния девальвации традиционных ценностей, укрепить гражданственность и сохранить как достоинство отдельного гражданина, так и суверенную целостность всего государства. Формирование гражданственности как важной составляющей человеческого достоинства является необходимым условием социального, политического и экономического развития современной России, ее становления как демократического государства с развитым гражданским обществом. В настоящий момент проблема формирования достоинства гражданина в системе российского образования является одной из актуальных.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Яковлева И. В.** Патриотизм, гражданственность, достоинство как аксиологические основы института образования // Философия образования. 2019. Т. 19, № 1. С. 41–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37279152>
2. **Козлова И. В., Брюно В. В.** Достоинство как гармония индивидуального и социального в человеке // Философия образования. 2023. Т. 23, № 1. С. 92–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50465379>
3. **Кучуради И.** Понятия человеческого достоинства и прав человека // Вопросы философии. 2018. № 5. С. 43–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34913654>
4. **Кларин М. В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25049311>

5. **Фромм Э.** Иметь или быть / пер. с англ. Н. Петренко. Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1998. 393 с.
6. **Карпов А. О.** Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний: монография. СПб.: Алетейя, 2013. 260 с. URL: <https://www.elibrary.ru/sjomzb>
7. **Карпов А. О.** Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 5–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44512945>
8. **Малахова В. Г., Бокова Т. Н.** Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15, № 1. С. 93–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42840361>
9. **Севостьянов Д. А.** Постмодернизм в образовании и системные инверсии // Идеи и идеалы. 2021. Т. 13, № 1-1. С. 52–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44894181>
10. **Куликов В. Б.** Философия постмодернизма в контексте образования // Новые идеи в философии. 2020. № 7 (28). С. 125–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43095395>
11. **Скопа В. А.** Идеи постмодернизма в системе современного образования // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 34–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44255418>
12. **Смирнова О. М.** Технологический подход в образовании. Постмодернизм образования XXI века // Формирование гуманитарной среды в высшей технической школе: опыт проектирования и реализации: материалы всероссийской научно-методической конференции. М.: Российский гос. ун-т нефти и газа им. И. М. Губкина, 2013. С. 193–197. URL: <https://www.elibrary.ru/zfodpr>
13. **Бокова Т. Н., Малахова В. Г., Тарева Е. Г., Колесников А. А., Гаврилюк О. А., Морозова В. И.** Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России: монография. М.: Языки народов мира, 2020. 224 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44689190>
14. **Перминова Л. М.** Социокультурные факторы и методология постдипломного образования в условиях постмодернизма, цифровизации и рисков // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении: коллективная монография. М.: Экон-Информ, 2021. С. 138–150. URL: <https://www.elibrary.ru/huexwp>
15. **Майер Б. О., Наливайко Н. В., Покасова Е. В.** Постмодернизм в образовании – очередной этап адаптации социума? // Философия образования. 2008. № 2 (23). С. 69–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789723>
16. **Кузнецов В. В.** Этика достоинства как основа образовательной стратегии // Философия образования. 2014. № 3 (54). С. 104–115. URL: <https://www.elibrary.ru/smjxhf>
17. **Субетто А. И.** К основаниям неклассической философии образования // ALMA MATER. 1997. № 11. С. 14–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44154937>
18. **Субетто А. И.** Ноосферизм: сочинения в 13 т. Т. 6. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке / под ред. Л. А. Зеленова. СПб.: Астерион; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2008. 499 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20041625>
19. **Субботин А. А.** Ноосферная концепция Субетто // Наука и космос: прошлое, настоящее, будущее. СПб.: Астерион, 2019. С. 463–474. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39181984>
20. **Горелова Е. В., Седова Н. Е.** Философское обоснование гражданского и патриотического воспитания // Философия образования. 2011. № 2 (35). С. 112–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16763185>
21. **Коряковцева О. А., Доссэ Т. Г.** Феноменологический подход к формированию гражданской идентичности российской молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 29–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27632174>

22. **Воропаева Ю. П., Коломиец Г. Г.** Этика человеческого достоинства: история и современность: монография. Оренбург: Университет, 2017. 244 с. URL: <https://www.elibrary.ru/ykuhjb>
23. **Ильин И. А.** О воспитании в грядущей России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России: статьи 1948–1954 гг.: в 2 т. Т. 2. М.: Рапор, 1992. С. 237–241.
24. **Коняева И. М.** Философско-педагогические идеи И. А. Ильина в современном контексте духовно-нравственного воспитания: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2002. 187 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16000907>
25. **Ильин И. А.** Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 134–288.
26. **Оплетаева О. Н., Корсакова Л. В.** Особенности отечественной философии образования: деятельность К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КУБГУ». 2019. № 3. С. 216–224. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38098993>
27. **Ушинский К. Д.** О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 492 с.
28. **Антропов В. А.** Общациональная идея для современной стратегии развития профессионального образования России // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 12, Ч. 3. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2017. С. 863–866. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32411499>

REFERENCES

1. Yakovleva I. V. Patriotism, citizenship, dignity as the axiological foundations of the Institute of Education. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 1, pp. 41–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37279152> (In Russian)
2. Kozlova I. V., Bruno V. V. Dignity as harmony of individual and social in man. *Philosophy of Education*, 2023, vol. 23, no. 1, pp. 92–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50465379> (In Russian)
3. Kuchuradi I. Concepts of human dignity and human rights. *Questions of Philosophy*, 2018, no. 5, pp. 43–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34913654> (In Russian)
4. Klarin M. V. *Innovations in learning: metaphors and models: analysis of foreign experience*. Moscow: Nauka Publ., 1997, 223 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25049311> (In Russian)
5. Fromm E. *To have or to be*. Transl. from English. Kiev: Nika-Center Publ., 1998, 393 p. (In Russian)
6. Karpov A. O. *Educational institute, government and society in the era of the growth of the culture of knowledge: a monograph*. St. Petersburg: Alethea Publ., 2013, 260 p. URL: <https://www.elibrary.ru/sjomzb> (In Russian)
7. Karpov A. O. Education of the future: reproductive and productive transition. *Questions of Philosophy*, 2021, no. 1, pp. 5–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44512945> (In Russian)
8. Malakhova V. G., Bokova T. N. Philosophical ideas of postmodernism and their influence on the education system in Russia and the USA. *Education and Self-development*, 2020, vol. 15, no. 1, pp. 93–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42840361> (In Russian)
9. Sevostyanov D. A. Postmodernism in education and systemic inversions. *Ideas and Ideals*, 2021, vol. 13, no. 1-1, pp. 52–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44894181> (In Russian)
10. Kulikov V. B. Philosophy of postmodernism in the context of education. *New Ideas in Philosophy*, 2020, no. 7 (28), pp. 125–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43095395> (In Russian)

11. Skopa V. A. Ideas of postmodernism in the system of modern education. *Philosophical, Sociological and Psychological-pedagogical Problems of Modern Education*, 2020, no. 2, pp. 34–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44255418> (In Russian)
12. Smirnova O. M. Technological approach in education. Postmodernism of education of the XXI century. *Formation of the humanitarian environment at the higher technical school: the experience of design and implementation: materials of the All-Russian Scientific and methodological Conference*. Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas, 2013, pp. 193–197. URL: <https://www.elibrary.ru/zfodpr> (In Russian)
13. Bokova T. N., Malakhova V. G., Tareva E. G., Kolesnikov A. A., Gavrilyuk O. A., Morozova V. I. *Postmodernism as a dominant in the development of the education system in the USA and Russia: a monograph*. Moscow: Languages of the Peoples of the World, 2020, 224 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44689190> (In Russian)
14. Perminova L. M. Sociocultural factors and methodology of postgraduate education in the context of postmodernism, digitalization and risks. *Innovative processes in higher and vocational education and vocational training: a collective monograph*. Moscow: Ekon-Inform Publ., 2021, pp. 138–150. URL: <https://www.elibrary.ru/huexwp> (In Russian)
15. Mayer B. O., Nalivaiko N. V., Pokasova E. V. Postmodernism in education – the next stage of adaptation of society? *Philosophy of Education*, 2008, no. 2 (23), pp. 69–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789723> (In Russian)
16. Kuznetsov V. V. Ethics of dignity as the basis of educational strategy. *Philosophy of Education*, 2014, no. 3 (54), pp. 104–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=smjxhf> (In Russian)
17. Subetto A. I. On the foundations of non-classical philosophy of education. *ALMA MATER*, 1997, no. 11, pp. 14–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44154937> (In Russian)
18. Subetto A. I. *Noospherism: essays in 13 vols. 6. Education is the highest imperative of noospheric or sustainable development of Russia in the XXI century*. Ed. by L. A. Zelenova. St. Petersburg: Asterion Publ.; Kostroma: N. A. Nekrasov KSU, 2008, 499 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20041625> (In Russian)
19. Subbotin A. A. *Noospheric concept of Subetto. Science and space: past, present, future*. St. Petersburg, 2019, pp. 463–474. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39181984> (In Russian)
20. Gorelova E. V., Sedova N. E. Philosophical justification of civil and patriotic education. *Philosophy of Education*, 2011, no. 2 (35), pp. 112–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16763185> (In Russian)
21. Koryakovtseva O. A., Dosse T. G. A phenomenological approach to the formation of civic identity of Russian youth. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 6, pp. 29–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27632174> (In Russian)
22. Voropaeva Yu. P., Kolomiets G. G. *Ethics of human dignity: history and modernity: a monograph*. Orenburg: University Publ., 2017, 244 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ykuhjb> (In Russian)
23. Ilyin I. A. On education in the coming Russia. *Our tasks. The historical fate and future of Russia: articles 1948–1954: in 2 vols., vol. 2*. Moscow: Rarog Publ., 1992, pp. 237–241. (In Russian)
24. Konyaeva I. M. *Philosophical and pedagogical ideas of I. A. Ilyin in the modern context of spiritual and moral education: dis. ...* Candidate of Pedagogical Sciences. Ryazan, 2002, 187 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16000907> (In Russian)
25. Ilyin I. A. The path of spiritual renewal. *The path to evidence*. Moscow: Respublika Publ., 1993, pp. 134–288. (In Russian)
26. Opletaeva O. N., Korsakova L. V. Features of the national philosophy of education: the activities of K. D. Ushinsky and A. S. Makarenko. *Electronic network polythematic journal "Scientific works of KUBSTU"*, 2019, no. 3, pp. 216–224. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38098993> (In Russian)

27. Ushinsky K. D. *On nationality in public education. Pedagogical works: in the 6 vols., vol. 2.* Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 492 p. (In Russian)
28. Антропов В. А. A nationwide idea for a modern strategy for the development of professional education in Russia. *Russia: trends and prospects of development.* The yearbook, Issue 12, part 3. Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2017, pp. 863–866. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32411499> (In Russian)

Информация об авторах

И. В. Козлова, научный сотрудник, Институт социологии федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (117218, Москва, ул. Кржижановского 24/35, корп. 5).

М. Е. Позднякова, кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник, руководитель сектора социологии девиантного поведения, Институт социологии федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (117218, Москва, ул. Кржижановского 24/35, корп. 5).

Information about the authors

Irina V. Kozlova, Researcher, Institute of Sociology, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences (117218, Moscow, Krzhizhanovskogo str., 24/35, building 5).

Margarita E. Pozdnyakova, Candidate of philosophical Sciences, Senior Researcher, Head of the Sociology of Deviant Behavior Sector, Institute of Sociology of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences (117218, Moscow, Krzhizhanovsky str. 24/35, building 5).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 11.01.2024

Received: January 11, 2024

Одобрена после рецензирования: 29.01.2024

Approved after review: January 29, 2024

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

Научная статья

УДК 11+165

DOI: 10.15372/PHE20240106

EDN: NRXMPG

Относительность аристотелевской картины мира

Абдулаева Элита Султановна

Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, Грозный, Россия, elita8881@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7877-3853>

Аннотация. *Введение.* Анализируются основные положения космологической картины мира Аристотеля, ставшей первой научно обоснованной концепцией бытия всего сущего. Основанная на принципиально новой методологии научного познания – метафизике – аристотелевская картина мира рассматривает сущность мироздания как естественный, целостный процесс, обусловленный причинами, лежащими внутри самого мира. *Методология* исследования опирается на принципы феноменологии теории познания и герменевтику толкования публикаций по аристотелевской метафизике. *Обсуждение.* Метафизика Аристотеля не только стала основанием античной картины мира, но и обусловила рождение самой науки как обособленной от остальных форм познания мира системы знаний. Одним из значимых диалектических подходов в исследовании стало выявление противоречий аристотелевской картины мира. Идея гелиоцентризма, «выросшая» из аристотелевской методологии, стала альтернативной научной картиной мира, определившей дальнейший ход научного развития. Ее господство в научном мире как совокупности имеющихся представлений о природе и окружающей реальности стало константной величиной и развивается, трансформируется, прогрессирует в соответствии с развитием научной мысли, адекватной тем представлениям, которые имеют место в текущем моменте. *Заключение.* Учение Аристотеля определило формат всего научного мировоззрения на уровне фундаментальных структур, многие из которых в определенной степени сохраняли и сохраняют свою актуальность в сменяющемся потоке времен и парадигм. Космология Аристотеля – смелый шаг человеческой мысли в познании неизвестности, она по праву признана первой научной картиной мира. При всей фундаментальности аристотелевского учения многие положения его концепции необходимо считать относительными.

Ключевые слова: научная картина мира, Аристотель, метафизика, космология, аристотелизм, научная революция, геоцентрическая модель, Вселенная, сущность, материя, форма

Для цитирования: Абдулаева Э. С. Относительность аристотелевской картины мира // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 87–102. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240106>

Scientific article

The relativity of the Aristotelian picture of the world

Elita S. Abdulayeva

A. A. Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russia, elita8881@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7877-3853>

Abstract. *Introduction.* The main provisions of Aristotle's cosmological picture of the world, which became the first scientifically substantiated concept of the existence of all things, are analyzed. Based on a fundamentally new methodology of scientific knowledge – metaphysics – the Aristotelian picture of the world considers the essence of the universe as a natural, holistic process, conditioned by reasons lying within the world itself. *Methodology* is based on the principles of phenomenology of the theory of knowledge and hermeneutics of interpretation of publications on Aristotelian metaphysics. *Discussion.* Aristotle's metaphysics not only became the basis of the ancient picture of the world, but also determined the birth of science itself, as a system of knowledge isolated from other forms of knowledge of the world. One of the significant dialectical approaches in the study was the identification of contradictions in the Aristotelian picture of the world. The idea of heliocentrism, which “grew up” from Aristotelian methodology, became an alternative scientific picture of the world that determined the entire further course of scientific development, since its dominance in the scientific world as a set of existing ideas about nature and the surrounding reality has become a constant value and develops, transforms, progresses in accordance with the development of scientific thought, adequate to those ideas that take place at the current moment. *Conclusion.* Aristotle's teaching set the format for the entire scientific worldview at the level of fundamental structures, many of which to a certain extent retained and continue to retain their relevance in the changing flow of times and paradigms. Aristotle's cosmology became a daring and bold step of human thought in the knowledge of the unknown and is rightfully recognized as the first scientific picture of the world. Despite the fundamental nature of Aristotle's teaching, many provisions of his concept must be considered relative.

Keywords: scientific picture of the world, Aristotle, metaphysics, cosmology, Aristotelianism, scientific revolution, geocentric model, Universe, essence, matter, form

For citation: Abdulaeva E. S. The relativity of the Aristotelian picture of the world. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1. pp. 87–102. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240106>

Введение. Вся история человеческой цивилизации – это бесконечный, непрерывный опыт познания и освоения мира, стремление человека осмыслить сущностные основы своего бытия, познать законы мироустройства, определить свое место в нем. Наблюдая и исследуя мир вокруг себя, осмысливая закономерности тех или иных процессов и явлений, человек постигал общие принципы мироздания, которые определяют и объясняют объективную реальность. Опыт познания, складывающийся веками, формировал в представлениях человека определенное понимание реаль-

ности, основанное на рационально обоснованных идеях, принципах, закономерностях, которые синтезировались и систематизировались в общее целостное знание – научную картину мира.

Что представляет собой картина мира? Вслед за многими исследователями (Р. Ю. Рахматуллин [1], С. А. Лебедев [2], В. С. Степин [3], Г. П. Аксенов [4], О. В. Джиган [5] М. Р. Зобова [6], А. Ю. Сторожук [7]) имеем целью определить эту категорию как один из компонентов мировоззренческого знания. Именно как компонент, а не тождественное понятие (хотя существует и такая точка зрения) картина мира является одной из составляющих мировоззрения, в которой сконцентрированы имеющиеся знания об окружающей реальности. Такое соотнесение понятий «мировоззрение» и «картина мира» допускает, что количество последних соответствует числу типов первого: так, религиозное мировоззрение порождает религиозную картину мира, научное мировоззрение – научную и т. д.

В широком понимании научная картина мира представляет собой соотношение человеческого сознания и бытия. Онтологическое осмысление последнего как некоей тотальной реальности, которая существует за пределами сознания и не зависит от него, развивается по собственным, не зависящим от сознания законам. Картина мира абсолютно самодостаточна и самоуправяема; прозрачна для познания через все имеющиеся у человека каналы восприятия внешнего мира (сознание, мышление, чувства)¹. Картина мира становится той матрицей, которая упорядочивает и схематизирует все многообразие сущностных связей окружающего мира, объединяя их в систему научных принципов. И в этой связи допустима формулировка, что мир существует «картиной мира». Последняя всегда противоречива и относительна, поскольку, во-первых, мир бесконечно сложен, динамичен и никогда не познан до конца; во-вторых, восприятие реальности всегда субъективно². На каждом этапе развития человечество создавало модель мироздания, которая отражала степень осмысления бытия в той мере, в какой знание о нем было приоткрыто его сознанию. Как показал опыт цивилизационного развития, картина мира есть совокупность имеющихся представлений о природе и окружающей реальности.

Каждый новый виток развития научно-философской мысли аккумулировал в себе опыт предыдущих достижений и наслаивал на него все новые и новые знания, тем самым предопределяя смену мировоззренческих парадигм и формируя новую картину мира. Каждая новая картина мира, с одной стороны, являлась прямым следствием предыдущей, поскольку

¹ Асмус В. Ф. Метафизика Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 4–62.

² Рожанский И. Д. Естественнаучные сочинения Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1981. С. 5–57.

опиралась на весь ее опыт, с другой – зачастую выступала оппонентом, а порой и отрицала все достигнутое ранее. Пройдя путь от мифологии через античность к классике и неклассической картине мира, сегодняшняя научная парадигма провозглашает единственно верным объективным знанием о природе реальности квантовую механику [8].

Стремительное развитие естественно-научного знания в XX в. и концепции, которые определяет постнеклассический тип научной рациональности, безусловно, имеют своим основанием совершенно другие идеи и мировоззренческие постулаты, чем в эпоху неклассической, классической и тем более античной науки. Однако, исходя из положения, что в основе любой научной картины мира лежит научная рациональность, мы не сможем постигать рациональность науки третьего тысячелетия без обращения к истории развития этой рациональности [9]. А ведь первая установка на постижение оснований бытия через категорию «рацио» была заложена именно в античную эпоху. Все последующее становление западной цивилизации обусловлено генезисом и развитием науки как особой формы мировоззрения. В плеяде античных мыслителей особняком стоит имя Аристотеля – мыслителя и ученого, чьи взгляды и теории формировали европейскую науку на протяжении многих столетий, долгое время приравниваясь по значимости к религиозным догмам³. Красноречивой демонстрацией непреложности аристотелевских истин является ужасающий по своей жестокости факт сожжения католической церковью в начале XVII в. Дж. Бруно, посягнувшего на аристотелевскую геоцентрическую картину мира [10]. Какова же она аристотелевская картина мира, критика которой в определенные периоды истории могла стоять жизни?

Методология исследования основывается на принципах диалектики, феноменологии теории познания и герменевтического толкования публикаций по аристотелевской метафизике. Цель работы – выявить относительность научной картины мира Аристотеля.

Обсуждение. Расцвет античной духовной культуры, называемый «греческим чудом», характеризуется переходом от мифологического восприятия действительности к теоретической рефлексии, где стремление к познанию стало толчком к многочисленным изысканиям не только в научно-философской сфере, но и искусстве, этике, праве, сформировав их нерасторжимую целостность. Развитие античной научно-философской мысли, побудившей к дальнейшей эволюции западноевропейское научное знание, берет свое начало на рубеже VII–VI вв. до н. э. и совпадает с установлением нового типа политического устройства городов-государств: переходом от микенского дворцового типа цивилизации к цивилизации полисной⁴.

³ Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1997. 320 с.

⁴ Там же.

Главными предпосылками к формированию философской мысли античности становятся два основных фактора: рефлексия мифологии и развитие техники. Фактически античный человек жил одновременно в двух мирах: в мире техники и мире культа. Это предопределило развитие древнегреческой мифологии по пути рационально-философского мышления. Античные мыслители стали теперь уже задаваться вопросами не столько теогонии, что было характерно для мифологии, сколько мироздания в целом, и этот поиск сосредоточивался на природе, где философы находили источник возникновения мира, главенствующую силу, породившую все сущее.

Именно античная философия впервые поставила проблему осмысления вневременных основания бытийного и законов, по которым организуется упорядоченная жизнь. Греками была введена и понятийная сфера Логоса, что обусловило возможность развертывания диалога, диспута, научного обсуждения через формулирование и аргументацию своих мыслей и идей. Античная философия делает своим основным принципом познание мира через познание себя посредством логоса и языка, имеющих свои законы и позволяющие быть понятыми. М. К. Мамардашвили по этому поводу пишет: «В отличие от восточной традиции в философии греки больше пошли по словесно-рациональному пути, поэтому мы находим у них такой взлет в развитии логики»⁵. Таким образом, философская мысль Древней Греции стала родоначальником научных основ познания, заложенных в теорию познания и логику, что предопределило дальнейшее развитие духовной культуры в традициях рациональности, что позднее достигнет своего расцвета в европейской культуре.

В античную эпоху поиск оснований бытия впервые выделяется в ключевую философскую проблему, в связи с чем получает развитие ряд онтологических концепций, где сущность бытийного трактуется с разных позиций: это и математическая парадигма бытия Пифагора, и концепция бытийного как единого Парменида, и бытие как идея Платона, и атомизм Демокрита. Вся совокупность античных учений определила становление натурфилософской картины мироздания. Однако ни одна из представленных онтологических теорий не могла бы стать полноценным базисом, той матрицей, опираясь на которую, наука имела бы перспективы для развития. Причина тому – «исключительное тяготение мыслителей к теоретическим формам познания, в которых эмпирическое освоение мира в принципе не рассматривалось как необходимое» [1, с. 166]. Тем временем никакая наука не может зиждиться на одном лишь созерцании: без эмпирического опыта, наличия логических оснований, правил, норм, принципов, говорить о научном знании – утопия. С точки зрения В. Х. Акаева, «гносеологический

⁵ Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1997. С. 94.

аспект истины у Аристотеля сопряжен со знанием, направленным на адекватное воспроизведение реальных связей и отношений» [11, с. 85].

Революцию в пространстве натурфилософской парадигмы произвел Аристотель, учение которого в перечне прочих античных теорий стоит особняком, а онтологией бытия в ней выступает субстанция. Именно аристотелевский взгляд на проблему стал отправной точкой к развитию науки как таковой и расцвету натурфилософских воззрений античного мира. Учение Аристотеля – квинтэссенция античной научной школы, в которой мыслитель примиряет все прочие философские воззрения и устраняет имеющиеся в них противоречия введением новых философских категорий (о них ниже). Являясь учеником и первоначально адептом воззрений Платона, спустя время Аристотель становится оппонентом своего учителя и основывает собственную школу.

Имя Аристотеля в первую очередь связывают с его заслугами в сфере специализации и систематизации философского знания: он первым исследовал язык философии и структурировал понятийно-категориальный аппарат науки. В труде «Метафизика», который по праву считается жемчужиной его наследия, Аристотель выделяет такие основные разделы философской науки, как гносеология и онтология. Заслуги Аристотеля в систематизации научного знания не ограничиваются только философией. Имея широчайшие познания во всех отраслях человеческого знания (логике, риторике, физике, астрономии, этике, праве), он выстроил четкую научную систему, которая существовала вплоть до эпохи Возрождения⁶. «Все люди от природы стремятся к знанию, но совершенно очевидно, что необходимо приобрести знание о первых причинах» [12, с. 14], исходя из первопричин строится дальнейший конструкт размышлений философа, суть которого заключается в том, чтобы представить ясную для современника картину мира.

Касательно философских воззрений отметим, что, сравнивая идеи Аристотеля с концепциями философов-предшественников, можно обнаружить сохраняющуюся основную идею о бытии как о чем-то вечном и незыблемом. Однако во всем остальном Аристотель не согласен с предшественниками, активно критикуя их в своих работах. Находя в каждом учении слабые места, Аристотель оппонирует авторам и дает свое видение проблемы. Особенно острая полемика наблюдается с натурфилософами и Платоном. Основная претензия Аристотеля к натурфилософам при рассмотрении первоначал: они не объясняют причин возникновения сущего, что делает открытым вопрос «Почему возникают именно такие вещи, а не иные?» Платоновский идеализм и принцип иерархии идей, по мнению Аристотеля, лишь умножают сущности и удваивают мир и не дают при этом познания самих

⁶ Чанышев А. Н. Аристотель. М.: Мысль, 1987. 220 с.

сущностей⁷. Таким образом, Аристотель сам становится на путь поиска некоего неизменного начала, пребывающего в изменчивом чувственном мире. И если у Платона истинной реальностью провозглашались эйдосы (идеи), то у Аристотеля в приоритете видимый, чувственный мир. Свою картину мироздания Аристотель описывает в двух основных трудах: «Метафизике», посвященной исследованию высших причин вечного и бестелесного космоса, и «Физике», предметом которой является материальная реальность, природа видимая, динамичная, трансформирующаяся (см.: [13; 14]).

Метафизику Аристотель ставит в эпицентр научного познания и трактует ее четырьмя способами: 1) исследование первопричин или высших начал; 2) представления о субстанции; 3) познание «бытия как бытия»; 4) знание о сверхчувственной субстанции – Боге. Мыслитель признавал только «чистую» науку – знание ради знания, а постижение первопричин считал высшим благом, поскольку только через высшие начала возможно познать всю суть мироздания (см.: [8]). В «Метафизике» Аристотель представляет концепцию о началах бытия, постигаемых умозрительным путем, и главной своей задачей определяет познание бытия самотождественного, а соответственно, реальных вещей и их общих свойств. Причин три и начал три. Два из них – это противоположение, одна сторона которого – определение или форма, другая – лишенность, а третья – материя. Ни материя, ни форма не возникают. То, чем вызывается изменение – это первое движущее. То, что изменяется – материя; то, во что она изменяется – форма. Поэтому Хаос и Ночь не существовали бесконечное время, а всегда существовало одно и то же, либо чередуясь, либо иным путем, если только деятельность предшествует способности [12, с. 387]⁸.

Если постоянно чередуется одно и то же, то всегда должно оставаться нечто, действующее одним и тем же образом. Если необходимы возникновение и гибель, то должно быть нечто другое, что всегда действует по-разному [12, с. 388]. Конечным источником любого движения Аристотель утверждает неподвижное, но все движущее начало – Бога как перводвигателя. Аристотелевский Бог – высшая цель всего процесса мироздания. Таким образом, Аристотель в своей теории отождествляет высшее бытие с мышлением, что свидетельствует о формировании новой философской парадигмы, которая обращается не к материальной сущности мира, а к сущности духовной, квинтэссенцией которой является единение бытия и сознания (см.: [15]).

Выдвинутая в «Метафизике» концепция бытия становится настоящим интеллектуальным прорывом, своеобразным «рубиконом» или переходом

⁷ См.: Гурев Г. А. Системы мира: от древнейших времен до наших дней. М.: Московский рабочий, 1950. 395 с.

⁸ Аристотель. Метафизика. М.: Эксмо, 2023. С. 387.

от натурфилософии к онтологии, от конкретного представления о началах к абстрактно-категориальному [2]. Новая концепция стала основанием для многочисленных исследований и открытий физического мира, естественно-научного знания, на метафизических принципах которого строится и первая научная картина мира. В этой картине мире Аристотель составил мощнейший, универсальный компендиум, охватывающий его собственные научные идеи, встраивающий идеи своих предшественников. Теория познания Аристотеля построена на увязывании двух пластов реальности: высшей космической («подлунной») и материальной. Это стало возможным благодаря разделению бытия на возможное и действительное, где механизм возникновения чувственной реальности основывается на воздействии формы на материю и придании ей цели. Этот феномен он называет «энтелехия». В дальнейшем концепция мироустройства, созданная Аристотелем, получила название гилеоморфизма (от греч. слов *hyle* – материя, *morphe* – форма). С точки зрения А. Ф. Лосева, аристотелевская Вселенная, понимаемая им как единая и целостная система взаимодействия материи, формы и цели – это уже не хаос, а гармоничный Космос (см.: [16]).

Как функционирует аристотелевская научная картина мира? Интересно уже то, что Аристотель нисколько не колебался в том, что реальность уже предоставила человеку все необходимое и достаточное для понимания вопросов об устройстве Вселенной. Аристотелевский мир разумен, целесообразен, состоит из множества тел, находящихся в постоянном движении и изменении. Человека Аристотель обособляет от этого мира, не включая его в общую иерархию прочих сущностей, а выделяет как конечную цель сложно устроенной природы (см.: [17]). В центр мира Аристотель помещает Землю, которая неподвижна, а вся остальная реальность – лишь оболочка этого центрального тела. Исходя из этого постулата аристотелевская Вселенная геоцентрична. Согласно Аристотелю, все сущее во Вселенной основано на взаимодействии и комбинации четырех противоположных качеств: двух активных – холод и тепло, и двух пассивных – сухое и влажное. Эти четыре элемента способны преобразовываться друг в друга, создавая огонь, воздух, воду и землю – основу материального, чувственного мира⁹. В мире космическом («надлунном») все тела состоят из эфира, заполняющего собой пространство выше Луны. Эфир вечен и неизменен. Находящиеся в эфирном пространстве небесные тела непрерывно двигаются по кругу, а если точнее, движутся не они сами, а их эфирные сферы, которых, по предположению Аристотеля, насчитывается 56¹⁰, а в последнем переводе с Метафизики Аристотеля, изданной в 2023 г., – 55 [12, с. 396].

⁹ Чанышев А. Н. Аристотель. М.: Мысль, 1987. 220 с.

¹⁰ Асмус В. Ф. Метафизика Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. 550 с. С. 4–62.

Первую из них вращает Бог, и от нее идеальное круговое движение поступательно, от сферы к сфере, ниже и ниже, по направлению к Земле передается сферам «неидеальных» подлунных тел, где в силу несовершенства земного мира движение меняет свою идеально круговую траекторию на множество неидеальных (равномерное и неравномерное, прерывное и непрерывное, порождающее и уничтожающее). Эти различные виды движения и составляют бесконечно трансформирующийся материальный, земной мир¹¹. Первоначалом у Аристотеля выступает ««первое» движущее, которое есть необходимое сущее, оно существует надлежащим образом, и в этом смысле оно «начало». Также Аристотель отмечает, что эта сущность, обособленная от чувственно воспринимаемых вещей, не может иметь какую-либо величину, она лишена частей и неделима [12, с. 390].

А. Г. Гурев, анализируя древнейшие системы мира, в том числе аристотелевскую, отмечает следующее: «Считая движения земных тел несовершенными, Аристотель трактует их как прямолинейные, направленные в сторону “естественных мест” до тех пор, пока не достигнут этого места и не останутся в покое. Направление движения тела: вверх или вниз, зависит от его тяжести – чем тяжелее тело, тем оно более стремится вниз. Земля как самое тяжелое тело не только находится в центре мироздания, но и абсолютно «спокойно», то есть лишено движения. В противоположность Земле невесомый эфир не находит покоя и не стремится к «естественному месту», движется по идеальному, абсолютно совершенному кругу»¹².

Оппонируя атомизму Демокрита, Аристотель был прав в том, что не отрывал пространство от материи, однако ошибочно представлял Вселенную замкнутой, ограниченной в пространстве, где снаружи ее ничего не объемлет, а царствует лишь вечный разум, то есть Бог. Определяя Космос как ограниченный в пространстве, он постулирует его бесконечным во времени, то есть вечным, а значит, вечно и движение, порождаемое вечной деятельностью Разума – Бога – Перводвигателя¹³. Этот постулат стал одной из причин, определивших отход Аристотеля от истинно научного обоснования мира и составившего основу основных противоречий его учения. Отход от материалистичного понимания движения в качестве одного из атрибутов материи философ принимает за аксиому как тезис о божественном сверхразуме или «первом двигателе», определяющем направление всех и вся в этом мире к разумным целям. Этот двигатель, по Аристотелю,

¹¹ Асмус В. Ф. Метафизика Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. 550 с. С. 4–62.

¹² Гурев Г. А. Системы мира: от древнейших времен до наших дней. М.: Моск. рабочий, 1950. 395 с.

¹³ Там же.

«...есть ум, мысль, и под его влиянием Вселенная сама “желает двигаться”, сама стремится к движению или изменению» (см.: [8]).

Обращение к теме божественного опосредования всего живого – *пантеизм* – одна из характерных черт аристотелевской парадигмы. С. А. Лебедев отмечает, что при всей «претензии» мыслителя на построение научных основ познания бытия его обращение к божественному началу весьма часто выступает в качестве аргументации собственных воззрений, особенно тех, которые были сделаны умозрительно и не имели под собой иных доказательств. При этом Аристотель подразумевал под Богом не личность творца, а некое духовное, всепроникающее начало, всеобъемлющий разум, пронизывающий все земные и небесные сущности [2].

И. Д. Рожанский, анализируя сочинения Аристотеля, отмечает: несмотря на то, что в каждой природной субстанции, в каждом явлении Аристотель утверждал наличие духовного, божественного начала, философ абсолютно исключал какое бы то ни было вмешательство Бога в мировой порядок. Также чужды Аристотелю были и мысли о божественном провидении и воздаянии (см.: [17]). Напомним, что речь идет о временах, когда суть человеческого бытия зиждилась на религиозно-мифологических представлениях, и умозаключения Аристотеля были шокирующими и стали причиной его бегства и обвинения в безбожии.

Из этих же соображений Аристотель определяет сферичную форму неба: не находя других логических аргументов, мыслитель объясняет, что все надлунное пространство имеет шарообразную форму лишь потому, что сфера – совершенная геометрическая форма, а небо не может быть несовершенным, ибо оно создание божественное. Понятие небосвода у Аристотеля имеет несколько значений: крайняя внешняя граница Космоса; «тело, которое непосредственно примыкает к крайней сфере Вселенной и в котором помещаются Луна, Солнце и некоторые из звезд»; Вселенная, за пределами которой – ничего, кроме божественного разума.

Двигутся ли небесные тела у Аристотеля? Исходя из идеи неподвижности Земли, он так отвечает на этот вопрос: «Поскольку ни допущение, что движется и то и другое, ни допущение, что движутся одни только звезды, не имеют разумного основания, остается допустить, что орбиты движутся, а звезды покоятся и перемещаются вместе с орбитами, к которым они прикреплены»¹⁴. Планеты и звезды, по Аристотелю, сферичны, а значит, для них есть лишь два вида движения: «верчение» и «качание». Людям не дано этого наблюдать, и Аристотель делает вывод, что небесные тела не движутся самостоятельно, а подвижно само по себе небо, но человеку не дано этого увидеть.

¹⁴ Асмус В. Ф. Метафизика Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 52.

Дальнейшее развитие своей теории Аристотель продолжает в умозаключениях о шарообразности Земли. Основываясь на учении Пифагора, высказавшем эту идею первым, Аристотель развивает эту идею и делает заключение, что Земля не только сферична, но и относительно Космоса мала в размерах, а вся поверхность ее заселена живыми организмами. В отличие от идеи сферичного небосвода мысль о Земле-шаре философом развита и доказана настолько убедительно, что его по праву считают родоначальником учения о шарообразности Земли. Аристотель пишет, «что Земля есть шар, следует также из чувственного ощущения... Ибо в противном случае во время лунных затмений мы не видели бы на Луне столь отчетливого круглого темного сегмента. Граница тени Луны в течение месяца принимает различную форму: то вид прямой линии, то выпуклой, то вогнутой дуги круга, во время же затмений эта линия всегда выпукла; а так как лунное затмение происходит от земной тени, то и Земля должна иметь вид шара»¹⁵. Здесь констатируется *относительность аристотелевских воззрений*: если Земля и Небо сферичны, как быть с противоречащими этому физическими понятиями «верх» и «низ». Как отмечалось выше, Аристотель примирил эти противоречия делением Вселенной на земную и надлунную – в каждой из них свои законы [17]. Подобное деление мира на две части: совершенную и несовершенную – Аристотель применяет и в решении еще одной из интересующих его проблем – проблемы механического движения. Все движения философ разделяет на естественные – согласующиеся с природой вещей (например, падение тяжелого предмета вниз) и насильственные – противоположные естественным (движение тяжелого предмета вверх). В представлениях Аристотеля насильственные движения как противоестественные в конечном итоге «самоустраняются» и трансформируются в естественные¹⁶.

Главный тезис аристотелевской механики: «Тело останавливается в своем движении, как только на него перестает действовать внешняя сила» [18, с. 58]. На первый взгляд все очевидно: мы перестаем толкать предмет перед собой (например, тачку) и он останавливается. Но то, что очевидно на уровне чувственном, не всегда доказательно и является истиной. В своих заключениях Аристотель не берет во внимание существование инерции, когда движение тела опосредуется его массой, обладая которой движение может длиться сколь угодно долго равномерно и прямолинейно, без каких-либо внешних, насильственных воздействий. Аристотель этого не учел, в его представлении надлунный мир движется, ведомый

¹⁵ Асмус В. Ф. Метафизика Аристотеля // Аристотель. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 4–62.

¹⁶ Гурев Г. А. Системы мира: от древнейших времен до наших дней. М.: Московский рабочий, 1950. 395 с.

Богом. В этом состояли следующее противоречие и относительность аристотелевской парадигмы Вселенной.

Что касается движения в земном мире, то у Аристотеля оно обосновывается метафизической концепцией четырех причин. Движение природы всегда предопределено целью, если таковая имеется, значит, движение естественно и обусловлено божественной силой, если же движение насильственно, оно не имеет причины и цели и противоестественно. Рано или поздно высший разум обратит его в естественное движение. Все, что касается насильственного движения, не стало предметом интереса великого Аристотеля. Познать физику природы – значит созерцать все естественно, что предусмотрено естественным ходом бытия, который рано или поздно нарушит все насильственное¹⁷. В этом состояло еще одно противоречие, отражающее относительность аристотелевской парадигмы Вселенной.

Идея главенства и первичности естественного движения, в свою очередь, рождает умозаключения о невозможности пустоты. Споря с Демокритом, Аристотель утверждал, что естественные движения невозможны в пустоте, а если они возможны, значит, пустоты не существует. Сегодня, когда современная физика знает о гравитации и физических полях, встает вопрос: «Был ли прав Аристотель в отрицании пустоты?»¹⁸. Если исходить из современных знаний, то не прав. В век квантовой физики гравитационное поле, заполняющее Вселенную, признано материей особого свойства, не являющейся веществом. Это ли не сходство с утверждением об эфире как заполняющей космос материи? Как бы то ни было, отрицание пустоты абсолютно соотносится и с доступным Аристотелю опытом, и с его логикой, говорящей, что в пустоте движение начаться не может.

Одним из принципиальных для себя вопросов Аристотель считал утверждение невозможности бесконечного: космоса, пространства, числового ряда, в целом всего сущего. Дилемму конечности-бесконечности философ решал весьма пристрастно: используя все возможные ухищрения, без четко обоснованной аргументации он провозглашал – *бесконечность невозможна*¹⁹. Позднее Дж. Бруно называл обоснования Аристотеля обыкновенной подтасовкой фактов. В чем причина такого ревностного взгляда на проблему бесконечности? Есть мнение, что утверждение бесконечного – прерогатива трансцендентного, что в принципе противоречит концепции Аристотеля. Трансцендентность как пространство идейного идет в разрез с аристотелевским мировоззрением. Подобный взгляд на Вселенную от-

¹⁷ Гурев Г. А. Системы мира: от древнейших времен до наших дней. М.: Московский рабочий, 1950. 395 с.

¹⁸ Зобова М. Р. Концепции современного естествознания: учеб. пособие. СПб. Изд-во СПбГУТ, 2012. 188 с.

¹⁹ Гурев Г. А. Системы мира: от древнейших времен до наших дней. М.: Московский рабочий, 1950. 395 с.

рицает платоновский мир идей, и любой намек на трансцендентность вызывает его непримиримость. Кроме того, сама мысль о бесконечности ставит под удар геоцентрическую модель мироздания, поскольку в бесконечном пространстве центр отсутствует как таковой. Утверждение бесконечного свело бы на нет выстроенную Аристотелем иерархию мест [6].

Немало занимают Аристотеля и проблема вечности, вопросы возникновения и исчезновения всего сущего. Исследуя работы философов-предшественников, он делает вывод о том, что Вселенная ниоткуда не возникла и не может исчезнуть, поскольку любое возникшее должно быть уничтожимым. За пределами неба нет ни пустоты, ни места, ни времени. Следуя за теорией противоположностей, Аристотель делает вывод, что совершенные, круговые движения небесных тел не имеют противоположностей, а значит, не могут изменяться и переходить в противоположные состояния. Таким образом, они вечны, постоянны и неизменны в соответствии с божественным предопределением. Все, что находится на границе внешней орбиты неба, также неизменно, опирается преимущественно на мифологические постулаты, где небесное всегда противопоставлялось земному и утверждалось как божественное и неизменное. Главу восьмую «Метафизики» Аристотель завершает словами: «...каждое искусство и каждое учение изобретались неоднократно и в меру возможности снова погибали, то можно было бы подумать, что и эти взгляды суть с как бы сохранившиеся до наших дней обломки тех»²⁰.

С позиций постнеклассической науки картина мира Аристотеля, построенная на принципах геоцентризма, кажется нам наивной, противоречивой, во многом относительной. Все предметы и явления им исследуются не сами по себе, а в соответствии с иерархией их мест, в соотношении друг к другу. Эта относительность (примеры которой рассмотрены выше) обусловлена, в первую очередь, неприятием трансцендентных начал мироустройства. Это объяснение Аристотель полностью не приемлет, при этом он не проблематизирует относительность собственных измышлений. В отличие от Платона, который четко разграничивал истинное и кажущееся, у Аристотеля ключевой является эмпирическая очевидность как очевидность истинного, он придает ей статус данности, императива, не подлежащего критике [6]. Мыслитель считал, что «мнение предшественников» не всегда ясно для современников и отделял мнение, опирающееся на мифологическое знание и опыт, также отмечая, что «имеющие опыт не могут научить или не способны»²¹.

Модель аристотелевской Вселенной во многом строится на аргументированной логике размышлений философа на мнения других мыслите-

²⁰ Аристотель. Метафизика. М.: Эксмо, 2023. С. 398.

²¹ Там же. С. 8.

лей. Таким образом, он выстраивал логический конструкт, который стал фундаментом научного исследования как такового в последующие века. Сама дискуссия в античном мире строилась на поиске истины, и диалог с оппонентами был как аттестат зрелости для философа.

Заключение. Модель научно-философских взглядов Аристотеля укладывается во вполне стройную систему познания, центром которой является учение о божественном Разуме, недвижимом Боге-перводвигателе. Периферию аристотелевской парадигмы составляет комплекс естественно-научных знаний, основанных на физике, что придает всей конструкции новую для античности онтологию как учение о бытии самодвижущейся природы. Аристотелевская картина мира стала фундаментальной основой научного знания на многие столетия, не только устоявшись как научное мировоззрение, но и войдя в статус религиозной догмы, тем самым предопределив развитие науки на долгие годы вперед. Потерпевшая впоследствии крах, опровергнутая Коперником, Бруно и Галилеем геоцентрическая модель Вселенной была признана ошибкой. Однако несправедливо так называть и научную концепцию Аристотеля – познание природы не как конечный результат, а как путь, процесс, в котором человечество стремится к раскрытию тайн бытия. Геоцентрическая картина мира стала необходимым этапом научной эволюции, которая вывела процесс познания на новый уровень. В условиях античного миропонимания геоцентризм и аристотелевская физика являли собой Истину, в том смысле, в котором ее понимали греки на конкретном этапе развития своей цивилизации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Рахматуллин Р. Ю.** Научная картина мира как особая форма организации знания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 12-2 (38). С. 166–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20797182&ysclid=lr0e7nib77854901228>
2. **Лебедев С. А.** Научная картина мира в ее развитии // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2012. № 3. С. 3–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17904113>
3. **Степин В. С.** Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 743 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21777451>
4. **Аксенов Г. П.** Идея времени и научная картина мира // Вопросы философии. 2022. № 4. С. 72–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48163707>
5. **Джиган О. В.** Влияние картины мира Аристотеля на построение современной научной картины мира // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2016. № 2 (10). С. 18–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26195735>
6. **Зобова М. Р.** Концепции современного естествознания. Ч. 1. СПб.: Изд-во СПбГУТ, 2003. 54 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19437674>
7. **Сторожук А. Ю.** Методологический анализ космологии Аристотеля // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 3 (15). С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rdcxuj>

8. **Асмус В. Ф.** Античная философия: монография. М.: Высшая Школа, 399 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36378032>; EDN: YMWBGP
9. **Тарароев Я. В.** Аристотелевская онтология как «онтологическая парадигма» классической физики и космологии // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 21, № 3. С. 122–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15101087>
10. **Яновский М. И., Яновская Л. В.** Аристотелизм как основа западной картины мира // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, № 4. С. 402–412. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pdfmue>
11. **Акаев В. Х.** Аристотелевская интерпретация истины и особенности ее современного развития // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2016. Т. 31, № 1. С. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124076>
12. **Аристотель.** Метафизика. 1-е изд. Сер. 22. Антология мысли. М.: Эксмо, 2020. 416 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43016442>; EDN: RZCWDP
13. **Барнс Д.** Аристотель: монография. М.: АСТ, 006. 191 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20036497>; EDN: QWLXWZ
14. **Зубов В. П.** Аристотель: монография. М.: URSS, 2009. 366 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20051283>; EDN: QWUIPX
15. **Асмус В. Ф.** Эстетика Аристотеля: монография. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 70 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20057242>; EDN: QWXSTV
16. **Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А.** Платон. Аристотель: монография. М.: Мол. Гвардия, 2005. 259 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20033772>; EDN: QWKJOX
17. **Рожанский И. Д.** Античная философия: монография. М.: Наука, 1980. 198 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21267282>; EDN: RXKETV
18. **Соколов В. В.** Философский синтез Аристотеля // Философия и общество. 1999. № 4. С. 45–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrpfrih>

REFERENCES

1. Rakhmatullin R. Yu. The scientific picture of the world as a special form of knowledge organization. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice*, 2013, no. 12-2 (38), pp. 166–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20797182&ysclid=lr0e7nib77854901228> (In Russian)
2. Lebedev S. A. The scientific picture of the world in its development. *Bulletin of the Moscow University. Series 7: Philosophy*, 2012, no. 3, pp. 3–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17904113> (In Russian)
3. Stepin V. S. Theoretical knowledge. Moscow: Progress-Tradition Publ., 2000, 743 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21777451> (In Russian)
4. Aksenov G. P. The idea of time and the scientific picture of the world. *Questions of Philosophy*, 2022, no. 4, pp. 72–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48163707> (In Russian)
5. Dzhigan O. V. The influence of Aristotle's worldview on the construction of a modern scientific worldview. *Economic and Socio-Humanitarian Studies*, 2016, no. 2 (10), pp. 18–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26195735> (In Russian)
6. Zobova M. R. *Concepts of modern natural science*. Part 1. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2003, 54 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19437674> (In Russian)
7. Storozhuk A. Y. Methodological analysis of Aristotle's cosmology. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2013, no. 3 (15), pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rdcxuj> (In Russian)
8. Asmus V. F. *Ancient philosophy: a monograph*. Moscow: Higher School Publ., 399 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36378032>; EDN: YMWBGP (In Russian)

9. Tararoev Ya. V. Aristotelian ontology as an “ontological paradigm” of classical physics and cosmology. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2009, vol. 21, no. 3, pp. 122–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15101087> (In Russian)
10. Yanovsky M. I., Yanovskaya L. V. Aristotelianism as the basis of the Western picture of the world. *Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 29, no. 4, pp. 402–412. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pdfmue> (In Russian)
11. Akaev V. H. Aristotelian interpretation of truth and features of its modern development. *Bulletin of Dagestan State University. Series 3: Social Sciences*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124076> (In Russian)
12. Aristotle. *Metaphysics*. 1st ed. Ser. 22. Anthology of thought. Moscow: Eksmo Publ., 2020, 416 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43016442>; EDN: RZCWDP (In Russian)
13. Barnes D. *Aristotle: a monograph*. Moscow: AST Publ., 2006, 191 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20036497>; EDN: QWLXWZ (In Russian)
14. Zubov V. P. *Aristotle: a monograph*. Moscow: URSS, 2009, 366 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20051283>; EDN: QWUIPX (In Russian)
15. Asmus V. F. *Aesthetics of Aristotle: a monograph*. Moscow: LIBROCOM Publ., 2010, 70 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20057242>; EDN: QWXSTV (In Russian)
16. Losev A. F., Tahoe-Godi A. A. *Platon. Aristotle: a monograph*. Moscow: Mol. Guardia Publ., 2005, 259 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20033772>; EDN: QWKJOX (In Russian)
17. Rozhansky I. D. *Ancient philosophy: a monograph*. Moscow: Nauka Publ., 1980, 198 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21267282>; EDN: RXKETV (In Russian)
18. Sokolov V. V. Philosophical synthesis of Aristotle. *Philosophy and Society*, 1999, no. 4, pp. 45–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrpfrh> (In Russian)

Информация об авторе

Э. С. Абдулаева, кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова (364034, Грозный, ул. А. Шерипова, 32).

Information about the author

Elita S. Abdulaeva, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, Kadyrov Chechen State University (364034, Grozny, A. Sheripova str., 32).

Поступила: 05.01.2024

Received: January 05, 2024

Одобрена после рецензирования: 29.01.2024

Approved after review: January 29, 2024

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

**РАЗДЕЛ IV
КОНКРЕТНЫЕ МЕТОДИКИ И ИННОВАЦИИ
В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Part IV. SPECIFIC TECHNIQUES AND INNOVATIONS
IN THE PRACTICE OF EDUCATION**

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья
УДК 165+13+378
DOI: 10.15372/PHE20240107
EDN: HLLIGJQ

**Философский потенциал вузовской дисциплины
«Основы российской государственности»**

Хохлова Людмила Васильевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), Нижний Тагил, Россия, lvhohlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6561-1863>

Аннотация. *Введение.* Цель статьи – анализ нового образовательного курса «Основы российской государственности», ставшего обязательным для изучения в российских вузах с 2023 г. Подчеркивается междисциплинарный и интегративный характер дисциплины. Исследуются возможности курса в контексте развития мировоззрения, формирования ценностей, направленных на служение обществу и духовное совершенствование. Сделан обзор публикаций в научной периодике, обсуждающих проблемы, выявленные в ходе преподавания нового курса. *Методология.* Объект исследования – курс «Основы российской государственности», апробированный на заочном отделении Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. Предмет исследования определяется образовательным потенциалом русской философии серебряного века, который понимается в контексте указанного курса как антропоцентрическое содержание российской цивилизации, синтезированное с социально-нравственной интенцией. Применена методология теоретического сравнительно-исторического философского анализа. *Обсуждение.* Рассматриваются образовательные возможности дисциплины «Основы российской государственности» в ее обусловленности историей и философией. Подчеркивается онтологическая доминанта курса, что обосновывает необходимость философских интерпретаций исторического своеобразия российской цивилизации. Особое внимание уделено философскому аспекту понимания дисциплины, который лишь опосредованно входит в содержание курса, но играет важную роль в развитии мышления студента, по-

зволяя практически осваивать получаемые знания путем сравнения, аргументации и систематизации. Предлагается знакомить студентов с традициями духовных приоритетов в становлении человека и общества, заявленных в русской философской мысли. *Заключение.* Сделаны выводы о мировоззренческом значении курса, интегрирующего политические, культурные и исторические особенности российской духовности, составляющие основы современной российской государственности. Подчеркивается вывод о том, что русская философия является достоянием мировой культуры и ее изучение способствует пониманию духовно-нравственных истоков российской цивилизации.

Ключевые слова: государственность, общество, цивилизация, культурно-исторический тип, культура, духовные приоритеты, курс «Основы российской государственности»

Для цитирования: Хохлова Л. В. Философский потенциал вузовской дисциплины «Основы российской государственности» // Философия образования // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 103–116. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240107>

Scientific article

The philosophical potential of the university discipline “Fundamentals of Russian Statehood”

Lyudmila V. Khokhlova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute branch of Russian State Professional and Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, lvhohlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6561-1863>

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the analysis of the new educational course “Fundamentals of Russian Statehood”, which has become mandatory for study in Russian universities since 2023. The interdisciplinary and integrative nature of the discipline is emphasized. The possibilities of the course are explored in the context of the development of a worldview, the formation of values aimed at serving society and spiritual improvement. A review of publications in scientific periodicals discussing the problems identified during the teaching of the new course is made. *Methodology.* The object of the study was the course “Fundamentals of Russian Statehood”, tested at the correspondence department of the Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute. The subject of the study is defined as the educational potential of Russian philosophy of the Silver Age, which is understood in the context of this course as the anthropocentric content of Russian civilization, synthesized with a socio-moral intention. The methodology of theoretical and comparative historical philosophical analysis is applied. *Discussion.* The educational possibilities of the discipline in its conditioning by history and philosophy are considered. The ontological dominant of the course is emphasized, which justifies the need for philosophical interpretations of the historical originality of Russian civilization. Special attention is paid to the philosophical aspect of understanding the discipline, which is only indirectly included in the course content, but plays an important role in the development of the student’s thinking, allowing him/her to practically master the knowledge gained through comparison, argumentation and systematization. It is proposed to introduce students to the traditions of spiritual priorities in the for-

mation of man and society, known in Russian philosophy. *Conclusion.* Conclusions are drawn about the ideological significance of this course, which integrates the political, cultural and historical features of Russian spirituality, which form the foundations of modern Russian statehood. The conclusion is emphasized that Russian philosophy is a heritage of world culture, and its study contributes to understanding the spiritual and moral origins of Russian civilization.

Keywords: state, society, civilization, cultural and historical type, culture, spiritual priorities, course “Fundamentals of Russian Statehood”

For citation: Khokhlova L. V. The philosophical potential of the university discipline “Fundamentals of Russian Statehood”. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 103–116. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240107>

Введение. Учебная дисциплина «Основы российской государственности» введена в учебный план вузов с сентября 2023 г. Нормативным основанием введения курса были указы Президента РФ¹. В соответствии с поставленными задачами национальных приоритетов страны образование как социальный институт несет особую ответственность за формирование мировоззрения выпускников и их интеграцию в социальные процессы. Среди инновационных приоритетов в образовании наряду с практическим применением новых технологий исследователи называют формирование нового мировоззрения [1]. Необходимость связи профессиональных качеств будущего специалиста с его мировоззренческими установками делает востребованным изучение междисциплинарного курса студентами, начинающими обучение в вузах. Дисциплина изучается на первом курсе, в первом семестре и не просто носит ознакомительный характер, но предполагает обратную связь в виде интерактивных методов обучения и завершающей отчетности в форме экзамена.

Обсуждение задач и возможностей курса происходило в конце предыдущего учебного года и вызвало дискуссию в научном сообществе. Трудности осознавались как отсутствие разработанного, а главное, апробированного учебно-методического комплекса. Сомнение вызывала идеологическая направленность курса, которая изначально подчеркивалась. С одной стороны, потребность в четко сформулированной идеологии давно ощущается в гуманитарном образовании, в частности разработке критериев оценки учебников по истории. С другой стороны, еще не забыт опыт советского

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 13.04.2023); О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 // Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 13.04.2023).

образования с его всеобщей идеологизацией, и возможность его повторения, несомненно, вызывает настороженность.

Изученность преодоления этой проблемы измеряется двумя тенденциями: 1) цивилизационный подход к истории изучен глубоко и применяется в разных аспектах в социальных науках, поэтому следует обращаться к его теоретическим истокам в работах О. Шпенглера [2], А. Д. Тойнби [3], Н. Я. Данилевского [4]; 2) цивилизационное своеобразие российской истории и российского менталитета представляло интерес для русских философов серебряного века (конец XIX – начало XX в.), поэтому для решения задач курса важно обратиться к работам русских философов, уделяющим большое внимание духовному своеобразию российской цивилизации [5; 6].

В современных публикациях отражены сложности преподавания курса и возможности их преодоления в обучении. Как отмечалось выше, основой курса является цивилизационный подход к российской истории. Важно проанализировать теоретическое понимание категории «цивилизация», сравнить традиционные и современные интерпретации цивилизационного подхода и возможности его применения в отечественной истории. Эти задачи рассматриваются в работе А. Я. Камалетдиновой [7]. Оценку возможных результатов курса «Основ российской государственности» как революционных трансформаций образования дают О. И. Ган и И. М. Клименко [8]. Значение преподавания курса как способа компенсации неудовлетворительных знаний по истории обосновывает В. В. Гаврилова [9]. А. В. Смирнов [10] развивает концепцию многоцивилизационного мира как основания многополярности. А. В. Давиденко [11] предлагает глубокий анализ возможностей применения цивилизационного подхода к российской истории, ссылаясь на отечественные исследования особенностей нашей страны. Вызовы, которые теоретик цивилизационного подхода А. Тойнби считает источниками возникновения цивилизации, изначально существовали в России как диалектические условия для формирования цивилизации особого типа. В работе Е. П. Галкиной, М. И. Кадничанской, Л. В. Климович [12] проанализированы результаты социологических исследований, показывавших зависимость ответственного отношения к историческим знаниям от уровня образования респондентов. Определяющими факторами формирования отношения к российской государственности большинство опрошенных называет семью и образование. Здесь необходимо отметить позицию С. Ф. Шляпиной [13], которая выделяет духовные приоритеты российского менталитета и предлагает модель педагогического сопровождения духовного самоопределения индивида на основе курса «Основы российской государственности». Опираясь на анализ приоритета духовного начала в философии В. С. Соловьёва, прослеживают связь с политическими и мировоззренческими аспектами современного общества М. А. Дидык [14], А. А. Иванова, В. К. Пухликов [15].

Методология. Объектом анализа в настоящей статье является опыт проведения курса «Основы российской государственности» на заочном отделении Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. Предметом исследования – образовательный потенциал русской философии серебряного века, который понимается в контексте указанного курса как антропоцентрическое содержание российской цивилизации, синтезированное с социально-нравственной интенцией. В методологии исследования преобладает историко-теоретический и философский анализ существующих концепций. Для обоснования результатов исследования применяется структурирование и систематизация.

Обсуждение. В программе дисциплины четко обозначены направления организации курса. Содержание, обосновывающее своеобразие российского государства, структурируется через призму доминирующих ценностей: страна, общество, государство, семья, человек, где выделяются два аспекта, позволяющие перевести этот курс из статуса систематизации школьных знаний с соответствующей рефлексией в статус междисциплинарности, характеризующей уровень мировоззрения студентов и повышающей потенциал его научности. Базовым знанием в дисциплине «Основы российской государственности» являются исторический аспект и его значение для рефлексии основ российской государственности. Поэтому важно определить границы и формы взаимодействия исследуемого курса с учебным предметом «История России».

В литературе часто отмечается слабое знание отечественной истории у студентов вуза [9]. Опыт автора позволяет уточнить недостатки в результатах школьного исторического образования. Большинство студентов имеют не слабые, а клиповые представления по истории. Несмотря на то что некоторые события и эпохи достаточно полно осмысливаются студентами, студенты слабо интересуются исторической преемственностью и детерминированностью событий.

Одна из проблем преподавания курса «Основы российской государственности» в нашей практике – параллельное изучение этой дисциплины и курса истории, предлагаемое студентам-первокурсникам. Начало курсов предполагает взаимодействие через их актуализацию и изучение образования российского государства. Нельзя не согласиться, что изучение отечественной истории, которое происходит параллельно, расширяет исторический кругозор. Но речь идет о заочном отделении, где наибольший результат будет иметь место в случае дистанцирования курсов. Причем продуктивным представляется опережение исследуемого курса с его фрагментарным обращением к истории. Такое клиповое обращение к истории более привычно для студентов неисторических факультетов, которое позволяет:

- сформировать интерес к определенным историческим эпохам, фактам, личностям;
- актуализировать направления самостоятельной работы, в том числе по истории;
- обосновать идеи специфических черт российской истории;
- углубить знания по очень важным проблемам, таким как становление и формы государственности, влияние внешних факторов на ее формирование, причины формирования специфических видов власти, роль православия в становлении и функционировании государственности;
- подтвердить исторические факты, вызывающие гордость за отечественную историю;
- рассмотреть роль исторических личностей и примеры гражданственности и патриотизма русского народа.

Эксперимент синхронного обучения позволил опираться на получаемые в ходе истории знания. Студенты подготовили проект, включающий доклады о выдающихся русских историках, провели дискуссию о возникновении русского государства, систематизировали хронологию его становления. Но дальнейшая синхронность стала невозможной из-за различной глубины изучаемых событий в указанных курсах. Кроме этого, велика дифференциация исторических знаний студентов в больших по количеству группах студентов заочного отделения в сочетании с клиповым исторически ориентированным сознанием.

Большинство студентов имеет представление о возникновении российского государства, принятии христианства, поскольку эти знания закрепляются курсом истории, изучаемым синхронно. Затем уровень знаний резко падает, плохо отражая роль первых киевских и московских князей. Все студенты знают о монголо-татарском иге, о его начале и падении. Многие помнят политику Ивана Грозного, но, возможно, благодаря краеведческой работе, готовы обсуждать походы Ермака, а из реформ Петра I – историю демидовских заводов на Урале. Существует знание Смутного времени (что представляется результатом информации в связи с Днем народного единства). Большой вопрос вызывает индифферентное представление о правлении династии Романовых. Все студенты знают события Отечественной войны 1812 г., в то же время дальнейшие исторические эпизоды XIX в. не воспроизводятся.

Мы не имели целью исследование остаточных школьных знаний по истории у студентов-заочников, тем не менее более ста студентов, обучающихся на курсе, отражают некоторые тенденции, возможно, интересные для дальнейшего исследования. В этом контексте особое место занимают события отечественной истории начала XX в. Историкам необходимо четко обозначить понятный школьникам статус революций и место в истории трех русских революций. Не только школьные учебники,

но и СМИ должны раскрывать место и значение российской монархии, Временного правительства, Советского правительства. Абсурдно слышать от студентов, что «временное правительство создало крупнейшую в мире империю – Советский Союз». Эту мифологему неоднократно озвучили студенты в различных группах. Судя по реакции большинства, эта иллюзия очень типична и требует кропотливой работы. Студенты исправляют суждения, замечая хронологическую ошибку. Но относительно имперского характера страны, в которой мы жили, не сомневается никто.

Конечно, разные периоды советской истории заслуживают разных оценок. Недопустима идеализация прошлого и многие стороны жизни страны не должны отражаться как объективно позитивные. Гордость за свою страну, пережившую трагические события, но ставшую индустриальной, культурной державой, должна изначально формироваться в школьном курсе истории. Цивилизационные прорывы – это план ГОЭЛРО, ликвидация безграмотности, творчество трудового народа, идеология труда как форма самореализации, самоотверженности и вера в то, чему люди посвятили жизнь. Миф об идеальном государстве давно рухнул, вскрыты недостатки, провалы, преступления. И нельзя 70 лет истории превращать для школьников в «черную дыру», к которой лучше не приближаться.

Многие студенты справедливо рассматривают отечественную историю прошлого века как поле рождения народного героизма. Проект, посвященный героизму в российской истории, включал героев Великой Отечественной войны, героев труда, космонавтов, врачей, современных героев и др.

Одним из недостатков в изучении истории является утрата интереса к прошлому. Причиной утраты интереса к истории является не только отсутствие правильных учебников и методического мастерства педагогов. Одна из причин – переосмысление на каждом витке цивилизационного развития исторических событий и фактов. Это история не только побед, но и потерь, интерпретации которой неустойчивы и зависят от ценностей современной политической конъюнктуры. А. Д. Тойнби называет это «вызовом ущемления» (см.: [3]). Отсюда возникает потребность научить детерминировать исторические события и их результаты, стимулировать умение давать самостоятельные оценки и обосновывать выводы.

Материальные приоритеты общества потребления также обесценивают прошлое, Просматривается потребность возвращения к приоритету духовных ценностей, определяющих специфику российского менталитета, что порождает аксиологический аспект проблемы. Современный образованный россиянин готов к философскому миропредставлению и миропониманию, поэтому важно не обеспечить ему единую формулу оценки прошлых событий, а погрузить в логику смысла и поиск смысла своей исторической, национальной и культурной идентичности.

Либеральная идеология не могла принести вред национальной ментальности. Либерализм не только характеризует западный менталитет, но и имеет русскую традицию. Новый страх перед либеральной идеей связан с современной западной философией, которая сегодня пришла к деструктивной идее краха гуманизма и прогресса. Но это лишь доказывает необходимость отказаться от стереотипов ценностей и смыслов, присваивая те, что соответствуют нашей национальной идентичности. Синергетические концепции мир-системного подхода, общества рисков, сетевого общества выходят за рамки изучаемого курса, но подтверждают многообразие социальных контекстов, присущих философии. Возвращаясь к исследуемой проблеме, выделим разделы курса, потенциально ориентируемые на обращение к философии образования. Понимая потребность заострить идеологические ценности вследствие политической ситуации, не имеем оснований считать, что курс следует ориентировать на радикальные трансформации [8]. Гораздо важнее оказать студентам помощь в самоидентификации, сознательном выборе социально значимых ценностей и их практическом воплощении в профессиональной деятельности будущих педагогов. Изучению курса способствует методология теоретического и сравнительно-исторического философского анализа.

Интерес к философии в современном образовании растет. Речь идет о практической философии, причем не только в экзистенциальном ключе, то есть направленной на «познай себя», а ориентированной на решение общих социальных и нравственных проблем. Школьное образование знакомит учащихся с философской мыслью в основном через литературу. Русская философия имеет более широкое проблемное поле, обращаясь к социальной практике, иногда сливаясь с православием, формируя идеалы и своеобразие русской государственности. Именно в ней наиболее полно отражается российский стиль восприятия мира.

В силу философской специализации преподавание исследуемой дисциплины «Основы Российской государственности» ориентировано на абстрактный тип мышления, где важно организовать процесс самостоятельного движения к пониманию глубоких духовных корней национального самосознания. Возвращаясь к исследуемой проблеме, выделим три из пяти разделов курса, потенциально открытых для формирования философского мировоззрения².

Во-первых, это раздел 2 «Российское государство – цивилизация». Цивилизационный подход теоретически невозможен без упоминания идей О. Шпенглера [2] и А. Д. Тойнби [3]. Важно подчеркнуть, что эти философы отмечали своеобразие русской культуры. А. Д. Тойнби предполагал Вы-

² Основы российской государственности: учеб. пособие / под ред. С. В. Перевезенцева. М.: Дело, 2023. 550 с.

зов, влекущей за собой Ответ в виде рождающейся цивилизации. По его мнению, из четырех вызовов, среди которых – суровая природа, удары врагов, давление и ущемление, все в максимальной концентрации обрушиваются на Россию. Но и русские философы, такие как А. С. Хомяков [16], П. Н. Савицкий (см., напр.: [17]) развивали теории цивилизационного подхода.

Хронологически первым идеи системного цивилизационного подхода предложил русский философ Н. Я. Данилевский в своей работе «Россия и Европа» [4], создав учение о культурно-исторических типах. Это обстоятельство вызывает огромный интерес, студенты самостоятельно готовят проект-доклад, в котором главный акцент делается на наличии российского своеобразия как источника исключительных ценностей российского культурного наследия. Отталкиваясь от понимания цивилизационного подхода, можно выстраивать разные направления обсуждения и дискуссии. Например, пути развития России (западники и славянофилы), вызовы и особенности российской действительности, цивилизационный подход и глобализация. Причем важно подчеркнуть не универсальность такого подхода к истории, а утрачиваемую в глобальном мире ценность исторического и национального своеобразия.

Согласимся с А. В. Давиденко [11] в том, что в современных подходах к анализу общества сохраняются три парадигмы: либеральное западничество, марксистский исторический материализм и консерватизм монархического толка. Конечно, ни одна из названных концепций не может претендовать на законченность и целостность в современной ментальности. Отмечая значимость модернизации, просвещения, ценности человеческой жизни и свободы как ответственности в западной культуре, подчеркиваем значимость и своеобразие российской духовности. Становится понятным, почему русская философия оказалась в оппозиции большевизму, привнесшему марксизм на русскую почву, но не сумевшему соединить его с духовным основанием российской культуры в лице православия, а следовательно, в лице религиозной философии.

Особое место занимает нравственная позиция сообщества и отдельного человека, что является ценностью российского менталитета и отражается в русской философии серебряного века. В разделе 3 «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» считаем возможным обратиться к русской философской традиции. К сожалению, имена философов В. С. Соловьёва, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, И. А. Ильина, С. Л. Франка, Л. Шестова, А. Ф. Лосева не знакомы большинству студентов. Философские проблемы носят характер открытия для многих студентов, не встречавшихся в предшествующем образовании не только с русской философией, но и вообще с общим философским знанием. Что будет предостережением от опасностей «отвлеченных начал» рационализма? Конечно, не отказ от на-

учной рациональности, а сохранение нравственного основания адаптации человека в мире. Возможно ли это? Разве не удивляет, что высокообразованные люди, выдающиеся мыслители в век модернизации обращаются к этическим категориям любви, добра, справедливости? Можем ли мы, решая эти вопросы выйти за рамки субъективности? Студенты способны размышлять над этими проблемами, хочется надеяться, что они познакомятся с некоторыми авторами и их работами, что составит определенную мировоззренческую основу для изучения последующего курса философии.

В разделе 5 «Вызовы будущего и развитие страны», рассматривая современное общество как синергетическую систему, порождающую риски-бифуркации, снова обращаемся к русской философии, которая благодаря П. Н. Савицкому в начале XX в. получила понятие «месторазвитие», что совпадает с особенностями климата, территории, географического положения, осознаваемые как своеобразие страны уже в прошлых веках. Политические вызовы порождают многие явления истории и специфику менталитета. А. В. Давиденко отмечает, что в течение 525 лет (1368–1893) Россия провела в войнах 353 года, то есть две трети всей жизни [11]. Очевидно, что эта особенность не только вызывает стремление к единению, сильной власти, но и придает особую ценность соборности, патриотизму и героизму.

Носителем идеологии соборности, софийности стало православие, которое нашло отражение и в русской философии. С. Н. Булгаков, исследуя марксизм и наблюдая его практическое использование большевиками, разрабатывает концепцию «христианского социализма», главная идея которого отражала социальную концепцию русской философии в целом. Идея состояла в том, что социально-экономическая сфера жизни должна стать условием духовного становления человека [5]. Эта идея перекликается с позицией В. С. Соловьёва: «Вообще государство представляет собой устой (status) человечества против внешних стихийных сил, действующих на него и в нем. Для такого устоя необходимо объединение самих человеческих сил, а объединение предполагает подчинение. Поэтому государство, выражая человеческую самостоятельность в общем, вместе с тем требует строгого подчинения частных сил. Так всегда было и будет, и разница только в свойстве и образе этого подчинения»³.

Русские философы много рассуждают о справедливости. В. С. Соловьёв противопоставляет возможность справедливости деятельности тех, кто преследует эгоистические и материальные интересы, говоря о том, что, даже если это будут умные и знающие законы люди, создаваемая ими справедливость будет всегда «неполной, ложной, поддельной»

³ См.: Соловьёв В. С. Духовные основы жизни [Электронный ресурс]. СПб.: Магия-пресс, Марс, 1995. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vladimir_Solovev/duhovnye-osnovy-zhizni/ (дата обращения: 13.04.2023).

[18; 19]. Философ считает: развитие общества направлено на достижение единства в том, что каждый есть цель общества, а каждый стремится к благу для всех [18]. «Совершенное общество есть дополненная или расширенная личность, а личность – сжатое или сосредоточенное общество» [19, с. 231]. И. Ильин называет справедливость искусством неравенства. «Ребенка надо охранять и беречь; это дает ему целый ряд справедливых привилегий. Слабого надо щадить. Уставшему подобает снисхождение. Безвольному надо больше строгости. Честному и искреннему надо оказывать больше доверия. С болтливым нужна осторожность. С одаренного человека справедливо взыскивать больше. Герою подобают почести, на которые не-герой не должен претендовать» [6, с. 22]. Русская философия глубоко антропоцентрична и этим близка современному человеку. Живая совесть и живая любовь к человеку позволяют увидеть индивидуальность каждого и постичь скрытую глубину его души.

Заключение. Курс «Основы российской государственности» позволяет решать поставленные педагогические задачи в соответствии с учебной компетенцией, формирующей у студентов способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. Обсуждение позволило выделить развивающий потенциал философствования и следующие возможности в решении этих задач:

- формировать мировоззренческие позиции студентов, определив приоритеты в понимании национального и государственного своеобразия российской цивилизации, имеющие истоки в русской философской мысли;
- развивать новые способы мыслительного анализа, направленные на самостоятельность и открытость в практическом применении полученных знаний;
- актуализировать нравственное содержание антропоцентризма в отечественной философии, востребованное в современном российском менталитете;
- познакомить с традицией обоснования духовных ценностей, характерной для русской философии.

Принимая во внимание, что русская философия является достоянием российской культуры и ее изучение способствует формированию гражданской ответственности, патриотизма и национального достоинства, в преподавании курса открытым остается вопрос о степени включенности философских идей в программу курса. Обсуждение философской методологии в преподавании курса «Основы российской государственности» имеет определяющее значение для преподавателей, поскольку даже минимум философской информации позволит преодолеть барьер незнания возможностей философии, реализуемых в российской культурной традиции, и подготовит студентов к изучению философии на следующем курсе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Абанкина И. В., Алашкевич М. Ю., Болотов В. А., Добрякова М. С., Дудырев Ф. Ф., Зиньковский К. В., Корешникова Ю. Н., Коршунов И. А., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Овакимян А. Г., Одоевская Е. В., Платонова Д. П., Семенов А. Л., Семенов Д. С., Сергоманов П. А., Сорокин П. С., Уваров А. Ю., Шилова Н. П. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?: коллективная монография. М.: Высшая школа экономики, 2019. 288 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ywbajx>; EDN: YWBAJX
2. Шпенглер О. Закат Европы // Социология власти. 2010. № 6. С. 226–236. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15261861>; EDN: MVZJEN
3. Тойнби А. Д. Постигание истории // Регион и мир. 2015. Т. IV, № 1–2. С. 67–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27658525>; EDN: XHGNUF
4. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М.: Юрайт, 2017. 538 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30590998>; EDN: ZTKZOL
5. Булгаков С. Н. Свет невечерний: созерцания и умозрения: монография. М.: Республика, 1994. 415 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559331>
6. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний: монография. М.: Даръ, 2012. 319 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20067532>
7. Камалетдинова А. Я. Систематизация основных подходов к проблеме «цивилизация» // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 4 (474). С. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54359133>
8. Ган О. И., Клименко И. М. Революционная трансформация воспитания студентов: перспективы и проблемы // Глобальный научный потенциал. 2023. № 1 (142). С. 112–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50385810>
9. Гаврилова В. В. Основные проблемы преподавания нового курса «Основы российской государственности» в вузах // IX Педагогические чтения, посвященные памяти С. И. Злобина: сб. статей. Пермь: Пермский ин-т Федеральной службы исполнения наказаний, 2023. С. 13–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54645661>
10. Смирнов А. В. Логика смысла как философия сознания: приглашение к размышлению. М.: ЯСК, 2021. 448 с.
11. Давиденко А. В. Концепция «православной цивилизации» А. Тойнби и формирование системно-целостного исторического мировоззрения у обучающихся в учебных учреждениях МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 5. С. 5–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16972967>
12. Галкина Е. П., Кадничанская М. И., Климович Л. В. Факторы формирования взглядов студентов вузов на российскую государственность // Гуманитарные исследования Центральной России. 2023. № 3 (28). С. 88–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54688521>
13. Шляпина С. Ф. Модель педагогического сопровождения духовного самоопределения личности студентов как одна из основ проектирования курса «Основы российской государственности» // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 10 (480). С. 79–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54803851>
14. Дидык М. А. Духовные основы жизни В. С. Соловьева: история и современность // Философия права. 2018. № 4 (87). С. 100–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36884136>
15. Иванова А. А., Пухлик В. К. «Оправдание добра» Вл. Соловьева и проблема нравственного обновления России // Соловьевские исследования. 2008. № 5 (20). С. 188–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13503868>
16. Хомяков А. С. Собрание сочинений. Париж: YMCA-Press, 1989. 714 с.

17. Благих И. А., Малюшин И. И. Евразийские идеи П. Н. Савицкого и современность: континентальное и океаническое разделение труда // Проблемы современной экономики. 2015. № 1 (53). С. 46–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23415271>
18. Соловьёв В. С. Спор о справедливости. М.: ЭКСМО-пресс, 1999. 860 с.
19. Соловьёв В. С. Оправдание добра: монография. М.: Академ. проект, 2010. 671 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20053989>

REFERENCES

1. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D., Abankina I. V., Alashkevich M. Yu., Bolotov V. A., Dobryakova M. S., Dudyrev F. F., Zinkovsky K. V., Koreshnikova Yu. N., Korshunov I. A., Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A., Ovakimyan A. G., Odоеvskaya E. V., Platonova D. P., Semenov A. L., Semenov D. S., Sergomanov P. A., Sorokin P. S., Uvarov A. Yu., Shilova N. P. *How to make education an engine of socio-economic development?: a collective monograph*. Moscow: Higher School of Economics, 2019, 288 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ywbajx>; EDN: YWBAX (In Russian)
2. Spengler O. The Decline of Europe. *Sociology of Power*, 2010, no. 6, pp. 226–236. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15261861>; EDN: MVZJEN (In Russian)
3. Toynbee A. D. Comprehension of history. *Region and the World*, 2015, vol. IV, no. 1–2, pp. 67–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27658525>; EDN: XHGUF (In Russian)
4. Danilevsky N. Ya. *Russia and Europe*. Moscow: Yurait Publ., 2017, 538 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30590998>; EDN: ZTKZOL (In Russian)
5. Bulgakov S. N. *The light of the evening: contemplation and speculation: a monograph*. Moscow: Republika Publ., 1994, 415 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559331> (In Russian)
6. Ilyin I. A. *The singing heart. The book of quiet contemplations: a monograph*. Moscow: Dar Publ., 2012, 319 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20067532> (In Russian)
7. Kamaletdinova A. Ya. Systematization of the main approaches to the problem of “civilization”. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2023, no. 4 (474), pp. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54359133> (In Russian)
8. Gan O. I., Klimenko I. M. The revolutionary transformation of student education: prospects and problems. *Global Scientific Potential*, 2023, no. 1 (142), pp. 112–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50385810> (In Russian)
9. Gavrilova V. V. The main problems of teaching the new course “Fundamentals of Russian statehood” in universities. *IX Pedagogical readings dedicated to the memory of S. I. Zlobin: collection of articles*. Perm: Perm Institute of the Federal Penitentiary Service, 2023, pp. 13–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54645661> (In Russian)
10. Smirnov A. V. *The logic of meaning as a philosophy of consciousness: an invitation to reflect*. Moscow: Publishing House YASK, 2021, 448 p. (In Russian)
11. Davidenko A. V. The concept of “Orthodox civilization” by A. Toynbee and the formation of a systemically holistic historical worldview among students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2011, no. 5, pp. 5–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16972967> (In Russian)
12. Galkina E. P., Kadnichanskaya M. I., Klimovich L. V. Factors of formation of university students’ views on Russian statehood. *Humanitarian Studies of Central Russia*, 2023, no. 3 (28), pp. 88–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54688521> (In Russian)
13. Shlyapina S. F. The model of pedagogical support for the spiritual self-determination of the personality of students as one of the foundations of designing the course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2023, no. 10 (480), pp. 79–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54803851> (In Russian)

14. Didyk M. A. The spiritual foundations of V. S. Solovyov's life: history and modernity. *Philosophy of Law*, 2018, no. 4 (87), pp. 100–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36884136> (In Russian)
15. Ivanova A. A., Pukhlikov V. K. "Justification of goodness" by V. Solovyov and the problem of moral renewal of Russia. *Solovyov Studies*, 2008, no. 5 (20), pp. 188–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13503868> (In Russian)
16. Khomyakov A. S. *Collected works*. Paris: YMCA-Press Publ., 1989, 714 p. (In Russian)
17. Blagikh I. A., Malyushin I. I. P. N. Savitsky's Eurasian ideas and modernity: continental and oceanic division of labor. *Problems of Modern Economics*, 2015, no. 1 (53), pp. 46–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23415271> (In Russian)
18. Solovyov V. S. *Dispute about justice*. Moscow: EKSMO-press Publ., 1999, 860 p. (In Russian)
19. Solovyov V. S. *Justification of goodness: a monograph*. Moscow: Academ. project Publ., 2010, 671 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20053989> (In Russian)

Информация об авторе

Л. В. Хохлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета) (622031, Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57).

Information about the author

Lyudmila V. Khokhlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Sciences (GSEN), Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute branch of Russian State Professional and Pedagogical University (622031, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya str., 57).

Поступила: 31.01.2024

Received: January 31, 2024

Одобрена после рецензирования: 07.02.2024

Approved after review: February 07, 2024

Принята к публикации: 09.02.2024

Accepted for publication: February 09, 2024

Научная статья
УДК 165+378+13
DOI: 10.15372/PNE20240108
EDN: GFNUCO

**Исследование компетентности магистрантов
в специфике уральской региональной архитектуры:
подходы к преодолению вестернизации**

**Жданова Надежда Сергеевна¹, Гаврицков Сергей Алексеевич², Саляева
Татьяна Владимировна³**

^{1,2,3}Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия

¹gdnacerg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1669-8311>

²zlatokuznec@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8648-2228>

³salyeva@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6225-8934>

Аннотация. *Введение.* Решая в образовании задачи формирования критического и ценностно-ориентированного отношения к отечественным архитектурным традициям, следует учитывать риски вестернизации. Исследование имеет целью выявить компетенции магистрантов-дизайнеров в области истории уральской региональной архитектуры с необходимостью корректировки учебного курса магистерского плана «История региональной архитектуры». *Методология.* Опрос магистрантов разных направлений художественного образования, в частности направления подготовки 54.04.01 «Дизайн» проводился в течение трех лет в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова. В опросе приняли участие 32 студента первого курса (педагоги изобразительного искусства, дизайнеры, художники декоративно-прикладного искусства, технологи художественной обработки материалов, архитекторы). Исследование проводилось в три этапа: первый – теоретический – позволил определиться с основными понятиями и целью последующей работы, второй состоял из опроса магистрантов, а третий заключался в корректировке учебного курса «История региональной архитектуры». Его рассматривали как основное средство преодоления вестернизации. *Обсуждение.* Вестернизация как поверхностное и некритическое отношение к ценностям отечественной культуры чаще всего проявляется в суждениях и оценках, поэтому опрос и собеседование – наиболее удобные формы для ее выявления. Причиной может быть отсутствие системных знаний о предмете или явлении. Как показывает опыт, региональное искусство и архитектура мало знакомы студентам, а слабо развитая способность сравнительного и хронологического анализа не позволяет объективно оценить произведения Уральского региона. *Заключение.* Исследование подтверждает, что большинство магистрантов находится под влиянием западноевропейского архитектурного искусства, обусловленным культурой вестернизации. Для ее преодоления требуются конкретные меры, связанные с освоением национальных ценностей отечественной культуры, а для дизайнеров еще и знания о достижениях и сложившихся архитектурных традициях Уральского региона.

Ключевые слова: магистранты, социокультурные риски, вестернизация, взаимовлияние культур, региональная архитектура, Уральский регион

Для цитирования: Жданова Н. С., Гаврицков С. А., Салыева Т. В. Исследование компетентности магистрантов в специфике уральской региональной архитектуры: подходы к преодолению вестернизации // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 117–129. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240108>

Scientific article

The study of the competence of undergraduates in the specifics of the Ural regional architecture: approaches to overcoming Westernization

Nadezhda S. Zhdanova¹, Sergey A. Gavritskov², Tatyana V. Salyeva³

^{1,2,3}Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk, Russia

¹gdnacerg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1669-8311>

²zlatokuznec@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8648-2228>

³salyeva@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6225-8934>

Abstract. *Introduction.* When solving the tasks of forming a critical and value-oriented attitude towards domestic architectural traditions in education, the risks of Westernization should be taken into account. The research aims to identify the competencies of design undergraduates in the field of the history of Ural regional architecture with the need to adjust the curriculum of the master's plan "History of regional Architecture". *Methodology.* The survey was conducted for three years at the Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov among the undergraduates of various fields of art education in the field of training 04/04/2011 "Design". The survey involved 32 first-year students (teachers of fine arts, designers, artists of decorative and applied arts, technologists of artistic processing of materials, architects). The research was conducted in three stages: the first – theoretical one allowed us to determine the basic concepts and the purpose of the subsequent work, the second consisted of a survey of undergraduates, and the third consisted in correcting the course "History of regional Architecture". It was considered as the main means of overcoming Westernization. *Discussion.* Westernization as a superficial and uncritical attitude to the values of Russian culture is most often manifested in judgments and assessments, therefore, a survey and an interview are the most convenient form of its identification. Its source is simply the lack of systematic knowledge about the subject or phenomenon being discussed. Experience shows that regional art and architecture are little known to students, and the poorly developed thinking ability of comparative and chronological analysis does not allow an objective assessment of the works of the Ural region. *Conclusion.* The conducted research confirms that the majority of undergraduates are influenced by Western European architectural art, dictated by the culture of Westernization. To overcome it, specific measures are required related to the development of national values of national culture, and for designers, knowledge about the achievements and established architectural traditions of the Ural region is also required.

Keywords: undergraduates, socio-cultural risks, westernization, cultural interaction, regional architecture, Ural region

For citation: Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Salyaeva T. V. The study of the competence of undergraduates in the specifics of the Ural regional architecture: approaches to overcoming Westernization. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 117–129. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240108>

Введение. Восприятие человека представляет собой сложное явление, которое формируется под воздействием многих факторов, среди которых наиболее важное место занимает образование. Во-первых, потому что оно начинается в раннем возрасте и задолго до школы, а во-вторых, оно продолжается всю жизнь. Магистратура – лишь одно из звеньев в этом непрерывном процессе. Существующая на сегодняшний день практика показывает, что большая часть магистрантов – вчерашние выпускники бакалавриата, молодые люди в возрасте 21–25 лет, которые преодолели период юности и продолжают интенсивно развиваться в аспекте мировосприятия. Молодые люди имеют ряд хорошо выраженных особенностей: «Процесс взросления – это прежде всего период усвоения знаний и навыков, первых попыток применить таковые на практике» [1, с. 52]. Большая часть магистрантов начинают трудовую деятельность, что становится важным фактором расширения кругозора и углубления профессионального образования.

Вместе с тем студенчество по-прежнему – наиболее активная и организованная социальная группа, которая часто живет в соответствии со своими взглядами и ценностями. Молодежь и студенчество подвержены наибольшим социальным рискам, что отмечается в ряде публикаций таких авторов, как С. А. Кравченко [2], Е. Э. Рудковская [3], Е. Б. Шестопал [4] и др. Большинство рисков обусловлено глобализацией образования, которое изучается специалистами разных стран, поскольку имеют как свои особенности, так и общие закономерности [5; 6]. По их общему мнению, молодежный ресурс наследует достижения общества, формирует образ будущего и имеет инновационный потенциал развития любой страны, поэтому за него идет самая жесткая борьба. Например, в статье А. В. Маякова на основе убедительного анализа определены «следующие глобальные угрозы: цифровизация; вестернизация; массовизация; технологизация; виртуализация культуры; морально-нравственный кризис; деформация каналов и механизмов трансляции духовного наследия» [7, с. 121].

Перечисленные социокультурные риски являются глобальными и сложносоставными. Архитектонику каждого из них можно рассмотреть более подробно в статьях М. А. Антипова «Формальное и информальное образование в информационном обществе» [8], М. С. Ашиловой, А. С. Бегалинова, К. К. Бегалиновой «Глобализация и интернационализация образования: аксиологический аспект» [9], Е. М. Сергейчик «Глобальные ценности глобального мира» [10].

Миросистемный анализ основывается на признании вестернизации как «процесса распространения ценностей и предметов западной куль-

туры; проблемы совместимости культурных заимствований с традиционными российскими образцами и ценностями; частичное или полное отвержение обществом без критического осмысления положительных моментов национальной специфики... Процесс проникновения ценностей и артефактов западного мира в отечественную культуру невозможно ни остановить, ни игнорировать» [11, с. 77]. Этот процесс в нашей отечественной истории шел то быстрее, то медленнее. Здесь гораздо важнее, какую часть общества он захватывает и какие приносит результаты. Приходится констатировать, что комфортность окружающей человека среды во многом зависит не только от современных тенденций, технологий и инноваций, а от региональной культуры народов, проживающих на определенной территории, от архитектурных традиций и сформировавшегося уклада жизни [12–14].

В связи с этим следует признать, что архитектура Урала в общем развивалась как в общероссийских, так и общемировых традициях. Например, в промышленной архитектуре, начиная с XVIII в. были достигнуты значительные успехи, превосходящие все остальные регионы страны. Об этом написано достаточно много научно-исследовательской литературы¹ [15; 16]. Однако, как показало анкетирование бакалавров, мало кто знал об архитектуре и декоративно-прикладном искусстве своей малой Родины [17]. Все это стало основанием для введения для магистрантов-дизайнеров спецкурса «История региональной архитектуры Урала» с последующей его корректировкой [18].

Методология. Предметом исследования стала компетентностная составляющая магистрантов, обучающихся по направлению «Дизайн», как специалистов, способных в будущем изменить предметно-пространственную среду на основе «методологии ценностно-эмоционального отражения действительности, связанной с новыми идеями и ценностным подходом к анализу первооснов российского архитектурного совершенства, возвышающих духовный мир и обновляющий индивидуально-эмоциональный контент» [19, с. 103].

На первом этапе исследования проводился теоретический анализ научной литературы, который позволил выявить социокультурные риски, конкретизировать понятие «вестернизация», а также определить пути ее преодоления в работе с магистрантами-дизайнерами. На втором этапе исследования определили предмет исследования – элементы вестернизации в мышлении магистрантов. Первоначальное собеседование помогло выявить поверхностные суждения о несовместимости культурных заимствований с традиционными российскими образцами и ценностями,

¹ Вклад Урала в горное производство России за 300 лет / под ред. В. С. Хохрякова. Екатеринбург: Изд-во Уральской гос. горно-геологической академии, 2000. 679 с.

узнать мнение о незначительной роли российской и региональной архитектуры в мировой цивилизации, услышать не критическое осмысление положительных явлений национальной культуры. Все это помогло смоделировать содержание опроса и последующее собеседование для уточнения полученных данных.

Целями опроса стали выяснение знаний студентов о путях взаимовлияния архитектуры разных стран, уточнение понимания взаимодействия общероссийской национальной культуры с региональной. Основное внимание было уделено взаимовлиянию, потому что история искусств демонстрирует постоянные заимствования и их переработку в той или иной мере на национальной основе. Опрос включал пять вопросов с открытыми ответами, магистранты в разном объеме изучали архитектуру, что позволяло им ответить на вопросы.

1. В какие периоды истории и какие страны наибольшим образом влияли на формирование русской архитектуры?

2. Как сегодня европейская культура влияет на архитектуру России? Приведите примеры (направления, виды или типы архитектуры, отдельные памятники).

3. Видите ли Вы необходимость переноса современных европейских образцов архитектуры на территорию России?

4. Каков вклад уральской архитектуры в общероссийскую (направления, вид или тип архитектуры, отдельные памятники)?

5. Какие типы региональной архитектуры наиболее значимы и красивы?

Далее проводилось частичное вторичное собеседование, помогающее правильно понять и оценить собранный материал. На третьем этапе корректировался учебный курс «История региональной архитектуры Урала» с учетом полученных данных. Содержание курса было не только дополнено, но и переформатировано путем проведения хронологических параллелей и сравнения достижений архитектуры разных стран и Урала.

Обсуждение. Вопрос преодоления социокультурных рисков, в том числе вестернизации, требует постоянного мониторинга и своевременного ответа, поскольку, по свидетельству Н. В. Наливайко, В. И. Панарина, В. И. Паршикова [5] и М. А. Антипова [8], глобальные изменения в мире неизменно ведут к изменению российского образования. В результате изучения научной и педагогической литературы были выявлены социокультурные риски, которые часто демонстрирует молодежь. Источниками социокультурных рисков чаще всего являются социальные перекося, кризис идентичности, структурный дисбаланс в профессиональных, этнических и иных социальных группах. Все это приводит к психологическому дисбалансу в обществе: дефициту солидарности, неудовлетворенности в безопасности и справедливости, недостаточной уверенности в за-

вtraшнем дне и долгосрочных устойчивых жизненных перспективах [4]. В теории и мировой практике сформулированы и с разной степенью апробированы некоторые меры, которые минимизируют негативные последствия вестернизации. К ним можно отнести широкую пропаганду национальных традиционных ценностей; проведение всеобщих и локальных мероприятий по поддержке отечественной культуры и традиций; сохранение исторической памяти; мероприятия, направленные на защиту прав и свобод граждан; укрепление межнационального и межрелигиозного согласия. Все эти меры составляют гибкий и сложный структурный комплекс, который в каждой отдельной ситуации видоизменяется и перестраивается, выбирая за основу ту или иную структурную часть. Это зависит от ситуации и субъектов, участвующих в этих процессах.

Многолетние наблюдение учебного процесса показывает, что у студентов проявляются тенденции глобального мышления с ориентацией на европейский или общемировой опыт [17]. Как показало исследование, объем знаний студентов в области понимания искусства односторонен и весьма ограничен, в основном в знаниях преобладают сведения об истории европейской архитектуры. С одной стороны, это объясняется традицией искусствоведения и классическим вариантом обучения мировой художественной культуре и истории искусств, где преобладающая доля учебного времени отведена изучению европейского искусства. О вкладе стран Востока говорят лишь на обзорных лекциях, а российские достижения вообще не упоминают. Это положение сложилось не сегодня, поэтому со временем стало интересно исследовать более детально причины чрезмерного заимствования, перекоса суждений и оценок студентов по отношению к отечественной и региональной архитектуре.

Свободная форма опроса позволяла получить разнообразную информацию о знаниях, предпочтениях и оценках студентов. На первый вопрос мы предполагали получить ответы, связанные с двумя основополагающими периодами в становлении русского государства, культуры и архитектуры: X–XI вв. – Крещение Руси и импорт византийской архитектуры, а также начало XVIII в. – Петровские реформы и импорт европейской культуры, в том числе архитектуры.

В результате получили 96 % ответов, из них 92 % назвали либо один, либо два периода, что свидетельствует о знаниях основных периодов становления русского государства и его архитектурного своеобразия. На второй вопрос – 86 % ответов, остальные затруднились ответить. Все ответившие студенты правильно указали на влияние европейских художественных стилей на русскую архитектуру, они знают и о современном функционализме – мировом стиле, зародившемся в Европе. Часть студентов вспомнили и советский конструктивизм 1920–1930 гг., справедливо указали на его общность и различия с функционализмом. В процессе вто-

ричного собеседования выяснилось, что студенты хорошо знают каналы распространения информации, понимают важность сети «Интернет» и считают их большой ценностью, позволяющей следить за новинками в мире архитектуры.

Третий вопрос был проблемным, почти провокационным, на него ответило 100 % студентов. Ответы на него оказались разнообразными: 14 (43 %) магистрантов написали, что хотели бы видеть у нас такие памятники, как «Театр оперы в Сиднее», «музеи современного искусства в Абу-Даби или Бильбао» и др. Следует отметить, что далеко не все перечисленные памятники находятся в Европе. Другая, большая часть студентов предпочла бы не менее грандиозные, но свои. В основном студенты оперировали общественными зданиями и не приводили примеров дорогих вилл и усадеб, что свидетельствует об сохранении коллективистического мышления, ценностном отношении к общественным зданиям и сооружениям. Выявленная особенность стимулировала в процессе вторичного собеседования задать дополнительные вопросы о жилых домах. Из ответов выяснилось, что большинство студентов считают, что наши обеспеченные люди строят традиционные дома расширенной планировки, не используют новых строительных материалов и технологий, очень консервативны в архитектурных формах и декоре.

Четвертый вопрос сократил количество ответов до 67 %, из них правильных оказалось совсем немного (21 %). Предполагалось, что студенты вспомнят о промышленной архитектуре, которая строилась с Петровских времен, а в конце XVIII в. – начала XIX в. была представлена выдающимися инженерными сооружениями и грандиозными промышленными зданиями. Сегодня Нижне-Тагильский металлургический завод, основанный в начале XVIII в. является музеем индустриальной эпохи федерального значения и производит позитивное впечатление на всех туристов, которые съезжаются со всего мира. По всей территории Урала раскиданы руины металлургических заводов, даже в разрушенном виде они потрясают воображение. Большинство магистрантов уже в период вторичного собеседования вспомнили, что видели их и восхищались мощью кладки, величиной арок и сводов.

Лишь несколько выпускников архитектурного направления написали, что были уральские архитекторы, которые учились в Санкт-Петербурге, а потом жили и строили на Урале и только два человека указали, что строили они не только церкви и дома, но и промышленные здания, что соответствует информации из книг А. И. Александрова «Из истории инженерной графики Урала и Сибири» [20] и Н. С. Алферова «Зодчие старого Урала. Первая половина XIX века» [15].

Ответы на пятый вопрос показали, что студенты лучше всего знают и ценят культовые здания и спортивные сооружения. Культовые здания

они считают красивыми, а спортивные характеризуют с позиции размеров и вместимости зрителей. При этом считают, что ни у тех, ни у других нет региональных особенностей. Часть студентов указали на значение городских парков, их они оценивают с возрастных позиций («Чем стариннее, тем красивее!»).

Вторичное собеседование оказалось полезным и обучающим. Оно добавило информации о знаниях и оценках студентов. Главной темой, вокруг которой вел преподаватель разговор, было выявление оценки региональной архитектуры: «Считаете ли Вы, что в нашем Уральском регионе есть памятники архитектуры сопоставимые по значимости и красоте с общеевропейскими?» Однозначно и положительно на этот вопрос ни один студент не ответил. Полученные данные свидетельствовали, что у студентов имеются неполные, а главное разрозненные знания об уральской архитектуре. В оценках же они явно принижают значение уральской архитектуры в связи с полным незнанием промышленных и промышленных памятников.

В связи с этим был отредактирован курс «История региональной архитектуры Урала». В нем гораздо больше времени было отведено истории промышленной архитектуры, где действительно достигнуты большие высоты инженерно-технического и архитектурного проектирования. Градостроительные планировки уральских поселков и городов свидетельствуют о том, что архитекторы, их создающие, не только ориентировались на потребности заводов, но и учитывали географические особенности региона, рельеф местности для возведения общественных зданий, особенно культовых.

Положительный обучающий эффект дает хронологическое сравнение, когда берется отдельный период и сравниваются несколько архитектурных сооружений, созданных в это время, но в разных странах. В нашем случае мы использовали это дважды: начало XIX века и 1920–1930 гг. В обоих случаях брали примеры из промышленной архитектуры. Достаточно посмотреть на планировку заводов и цехов металлургических заводов Урала начала XIX в., возведенных местными архитекторами М. П. Малаховым, И. И. Свинязевым, А. З. Комаровым, Ф. А. Тележниковым в сравнении со зданиями заводов и мастерских в Германии, Франции, Англии, чтобы увидеть разницу в масштабах и творческих подходах. Уральские архитекторы использовали весь спектр архитектурных приемов, включая ордера, для создания мощного образа промышленной архитектуры.

Сохранившаяся застройка старых городов Урала говорит, что они были выстроены с учетом общемировых художественных стилей, но наибольшее разнообразие представлено в период эклектики второй половины XIX в. Это время экспериментов по возрождению допетровской архитектуры, так называемый «неорусский стиль», который очень достойно пред-

ставлен в Уфе, Екатеринбурге, Челябинске, Златоусте. Экскурсии по улицам этих городов – эффективный способ освоения региональной архитектуры. Обращение студентов к региональной архитектуре позволяет углубить знания, а главное, их упорядочить и систематизировать, что очень важно для людей, которые занимаются научной работой и призваны объективно оценивать архитектурные произведения.

Заключение. Исследование показало, что студенты-магистранты, обучающиеся по направлению «Дизайн», полностью или частично отвергают положительные моменты национальной культуры, в частности у них нет достаточного критического осмысления роли региональной архитектуры Урала. Это связано лишь частично со слабой информированностью в этом вопросе, а скорее с устойчивой установкой на ценности европейской или общероссийской архитектуры. Для преодоления вестернизации в компетенциях магистрантов требуются конкретные меры, связанные с освоением национальных традиционных ценностей отечественной культуры, сложившихся и хорошо себя зарекомендовавших архитектурных традиций. Локальным мероприятием по поддержке ценностей национальной культуры может стать курс «История региональной архитектуры Урала», который включает значимые достижения этого региона, указывает, каково влияние его архитектурных особенностей на общероссийскую художественно-творческую действительность. Это избавит студентов от поверхностного отношения к истории родного края, сохранит историческую память, снизит социокультурные риски, связанные с ослаблением ценностных ориентаций «малой Родины».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Журавлева И. А., Иванов Р. В., Тетерин В. В. Изучение жизненных приоритетов региональной молодежи: качественный анализ // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 4. С. 52–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42781715>; EDN: TDMJQC
2. Кравченко С. А. Социология риска и безопасности. М.: Юрайт, 2020. 302 с. URL: <https://www.elibrary.ru/krnxkv>; EDN: KRNXXKV
3. Рудковская Е. Э., Рудковский Э. И. Социокультурные риски информационного общества и факторы их минимизации // Ученые записки УО ВГУ им. П. М. Машерова. 2021. Т. 34. С. 85–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48080618>; EDN: UFSZBQ
4. Селезнева А. В., Шестопал Е. Б. Социокультурные угрозы и риски в современной России // Социологические исследования. 2018. № 10 (414). С. 90–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36489787>; EDN: YOUXUT
5. Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования: монография. Новосибирск: Наука, 2010. 298 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20123783>; EDN: QYJPCN
6. Demenev D. N., Gerasimova A. A., Isaev A. A., Gavritskov S. A., Vandysheva O. V. Capitalist Paradigm of Contemporary Art As an Ontological Problem // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of

- Turkayev Hassan Vakhitovich. European Publisher, 2020. P. 1606–1612. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46607592>; EDN: JZSLYZ
7. **Маякова А. В.** Анализ социокультурных рисков современного социума // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2019. № 3 (33). С. 120–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39554961>; EDN: LAEQUD
 8. **Антипов М. А.** Формальное и неформальное образование в информационном обществе // Философия образования. 2022. Т. 22, № 4. С. 37–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49928948>; EDN: GNBSJQ
 9. **Ашилова М. С., Бегалинов А. С., Бегалинова К. К.** Глобализация и интернационализация образования: аксиологический аспект // Философия образования. 2022. Т. 22, № 4. С. 62–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49928950>; EDN: VHJSKD
 10. **Сергейчик Е. М.** Глобальные ценности глобального мира // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2021. Т. 37, № 3. С. 532–543. URL: <https://www.elibrary.ru/toobxr>; EDN: TOOBXR
 11. **Яковлева И. В.** Аксиология образования и проблемы изучения современного человека: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 183 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35391907>; EDN: XVPFDN
 12. **Жданова Н. С., Григорьев А. Д., Саляева Т. В., Ячменева В. В.** Преодоление глобализации мышления студентов путем изучения региональных традиций дизайна // Перспективы науки. 2022. № 12 (159). С. 264–268. URL: <https://www.elibrary.ru/khxjya>; EDN: KHXJYA
 13. **Проскурин Г. А.** От глобализации к регионализации. Самоидентификация региональной проектной культуры // Дизайн в пространстве национальной культуры: инновации и традиции: материалы международной научно-практической конференции. Оренбург: ИПК ОГУ, 2011. С. 174–180. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49213740>; EDN: YCXJKU
 14. **Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Antonenko Yu. S., Khripunov P. E., Mishukovskaya Yu. I.** Promoting tolerance in students as a result of studying cultures of Ural // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: Conference: SCTCGM 2018 – Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Grozny: Published by the Future Academy, 2019. P. 1782–1790. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37606606>; EDN: GCXJIL
 15. **Алферов Н. С.** Зодчие старого Урала: первая половина XIX века: монография. 3-е изд. Екатеринбург: Уральский гос. архитектурно-художественный ун-т, 2017. 230 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30083657>; EDN: ZIIINH
 16. **Веремей О. М., Свистунова Е. А.** Из опыта исследования архитектурного наследия Урала: стиль модерн в архитектуре городов // Архитектура. Строительство. Образование. 2013. № 2. С. 36–48. URL: <https://www.elibrary.ru/rtuebn>; EDN: RTUEBN
 17. **Жданова Н. С.** Формирование ценностных ориентаций студентов в процессе изучения традиционной архитектуры Урала // Философия образования. 2017. № 1 (70). С. 109–116. EDN: YG XKUV
 18. **Жданова Н. С., Жданов А. А.** Методика обучения студентов основам архитектуры Урала. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2013. 148 с. EDN: ZACONZ
 19. **Яковлева И. В., Кучинская И. А.** Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект) // Философия образования. 2022. Т. 22, № 1. С. 103–118. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48165910>; EDN: KUZTGG
 20. **Александров А. И.** Из истории инженерной графики Урала и Сибири. Свердловск Уральский филиал АН СССР. Свердловск: Уральский рабочий, 1959. 104 с.

REFERENCES

1. Zhuravleva I. A., Ivanov R. V., Teterin V. V. Studying the life priorities of regional youth: a qualitative analysis. *Alma Mater (Bulletin of the higher school)*, 2020, no. 4, pp. 52–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42781715>; EDN: TDMJQC (In Russian)
2. Kravchenko S. A. *Sociology of risk and security*. Moscow: Yurait Publ., 2020, 302 p. URL: <https://www.elibrary.ru/krnxkv>; EDN: KRNXKV (In Russian)
3. Rudkovskaya E. E., Rudkovsky E. I. Sociocultural risks of the information society and factors of their minimization. *Scientific Notes of the Higher Educational Institution of the Russian State University Named After P. M. Masherov*, 2021, vol. 34, pp. 85–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48080618>; EDN: UFSZBQ (In Russian)
4. Selezneva A. V., Shestopal E. B. Sociocultural threats and risks in modern Russia. *Sociological Research*, 2018, no. 10 (414), pp. 90–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36489787>; EDN: YOUXUT (In Russian)
5. Nalivaiko N. V., Panarin V. I., Parshikov V. I. *Global and Regional Trends in the Development of Domestic Education*: a monograph. Novosibirsk: Nauka Publ., 2010, 298 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20123783>; EDN: QYJPCN (In Russian)
6. Demenev D. N., Gerasimova A. A., Isaev A. A., Gavritskov S. A., Vandysheva O. V. Capitalist Paradigm of Contemporary Art as an Ontological Problem. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS*: 3rd International Scientific conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich. European Publisher, 2020, pp. 1606–1612. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46607592>; EDN: JZSLYZ
7. Mayakova A. V. Analysis of sociocultural risks of modern society. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Philosophy*, 2019, no. 3 (33), pp. 120–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39554961>; EDN: LAEQUD (In Russian)
8. Antipov M. A. Formal and informational education in the information society. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 4, pp. 37–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49928948>; EDN: GNBSJQ (In Russian)
9. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Begalinova K. K. Globalization and internationalization of education: an axiological aspect. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 4, pp. 62–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49928950>; EDN: VHJSKD (In Russian)
10. Sergeychik E. M. Global values of the global world. *Bulletin of the St. Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 2021, vol. 37, no. 3, pp. 532–543. URL: <https://www.elibrary.ru/toobxr>; EDN: TOOBXR (In Russian)
11. Yakovleva I. V. *Axiology of education and problems of studying modern man*: monograph. Novosibirsk: NSPU Publishing House, 2018, 183 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35391907>; EDN: XVPFDN (In Russian)
12. Zhdanova N. S., Grigoriev A. D., Salyaeva T. V., Yachmeneva V. V. Overcoming the globalization of students' thinking by studying regional design traditions. *Prospects of Science*, 2022, no. 12 (159), pp. 264–268. URL: <https://www.elibrary.ru/khxjya>; EDN: KHXJYA (In Russian)
13. Proskurin G. A. From globalization to regionalization. Self-identification of regional project culture. *Design in the space of national culture: innovations and traditions: materials of the international scientific and practical conference*. Orenburg: IPK OSU, 2011, pp. 174–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49213740>; EDN: YCXJKU (In Russian)
14. Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Antonenko Yu. S., Khripunov P. E., Mishukovskaya Yu. I. Promoting tolerance in students as a result of studying cultures of Ural. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*: Conference: SCTCGM 2018 – Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Grozny: Published by the Future Academy, 2019, pp. 1782–1790. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37606606>; EDN: GCXJIL

15. Alferov N. S. *Architects of the old Urals: the first half of the XIX century*: a monograph. 3rd ed. Yekaterinburg: Ural State University of Architecture and Art, 2017, 230 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30083657>; EDN: ZIIINH (In Russian)
16. Veremey O. M., Svistunova E. A. From the experience of studying the architectural heritage of the Urals: Art Nouveau style in urban architecture. *Architecture. Construction. Education*, 2013, no. 2, pp. 36–48. URL: <https://www.elibrary.ru/rtuebn>; EDN: RTUEBN (In Russian)
17. Zhdanova N. S. Formation of students' value orientations in the process of studying the traditional architecture of the Urals. *Philosophy of Education*, 2017, no. 1 (70), pp. 109–116. EDN: YG XKUV (In Russian)
18. Zhdanova N. S., Zhdanov A. A. *Methods of teaching students the basics of architecture of the Urals*. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2013, 148 p. EDN: ZACONZ (In Russian)
19. Yakovleva I. V., Kuchinskaya I. A. Emotional reflection of reality in the content of artistic creativity (value-educational aspect). *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 1, pp. 103–118. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48165910>; EDN: KUZTGG (In Russian)
20. Alexandrov A. I. *From the history of engineering graphics of the Urals and Siberia Sverdlovsk Ural Branch of the USSR Academy of Sciences*. Sverdlovsk: Uralsky rabochy Publ., 1959, 104 p. (In Russian)

Информация об авторах

Н. С. Жданова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дизайна института строительства, архитектуры и искусств, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38).

С. А. Гаврицков, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой художественной обработки материалов института строительства, архитектуры и искусств, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38).

Т. В. Саляева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна института строительства, архитектуры и искусств, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38).

Information about the authors

Nadezhda S. Zhdanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Design, Institute of Construction, Architecture and Arts, Magnitogorsk State Technical University G. I. Nosov (455000, Magnitogorsk, Lenin Ave., 38).

Sergey A. Gavritskov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Artistic Processing of Materials, Institute of Construction, Architecture and Arts, Magnitogorsk State Technical University G. I. Nosov (455000, Magnitogorsk, Lenin Ave., 38).

Tatyana V. Salyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design, Institute of Construction, Architecture and Arts, Magnitogorsk State Technical University G. I. Nosov (455000, Magnitogorsk, Lenin Ave., 38).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 29.01.2024

Received: January 29, 2024

Одобрена после рецензирования: 08.02.2024

Approved after review: February 08, 2024

Принята к публикации: 09.02.2024

Accepted for publication: February 09, 2024

Обзорная статья
УДК 165+372.016:53*40+378
DOI: 10.15372/PHE20240109
EDN: IRBSQK

Состояние и пути совершенствования практической подготовки будущего учителя физики

Евстафьева Ксения Сергеевна¹, Пурышева Наталия Сергеевна²

¹Московский педагогический государственный университет, Общеобразовательная школа № 2054, Москва, Россия, k.evstafyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8272-3209>

²Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, ns.purysheva@mpgu.edu, <https://orcid.org/0009-0009-3716-5304>

Аннотация. *Введение.* В настоящее время система образования подвержена глубоким трансформациям, затронувшим сущность и содержание качественной подготовки учителя физики в педагогическом вузе. Отсутствие концептуальных теоретических основ в подготовке учителя физики порождает противоречие между современными тенденциями модернизации профессионального образования и реальным состоянием методической подготовки студентов в вузе, не позволяющей на должном уровне сформировать профессиональные умения, обязательные для успешного решения образовательных задач. *Методология.* Объектом исследования выступает процесс подготовки будущего учителя физики к профессиональной деятельности, предметом – методика практической подготовки будущего учителя физики. Проведен сравнительный анализ примеров организации практической подготовки учителя физики в Соединенных Штатах Америки, Германии, Великобритании и Канаде. *Обсуждение.* Признавая сложность системы организации обучения студентов в педагогических вузах, состоящей из отдельных взаимоисключающих блоков, отвечающих разным образовательным целям, большинство исследователей проявляют интерес к вопросу модернизации именно практической подготовки будущих учителей физики. Предлагаются введение комплекса дидактических материалов, методических пособий, варианты моделирования методических систем в подготовке учителя физики к различным видам деятельности. Обсуждается один из возможных вариантов – создание общей системы специальных практикумов, связанных с изучением физики. Концептуальной идеей такой организационно-содержательной модели практической подготовки будущих учителей физики является интеграция традиционной педагогической практики и инновационных подходов. *Заключение.* Состояние качественной практической подготовки будущего учителя физики все более актуализируется в настоящий момент. История получения естественно-научного образования в России и мире обнаруживает большой спектр организации и осуществления учебно-производственной практики. Но главный тезис в пространстве и времени звучит однозначно: качественно подготовленный специалист-преподаватель должен уметь применять свои знания на практике.

Ключевые слова: практическая подготовка, профессиональная деятельность, учитель физики, содержание практической подготовки, модель организации практической подготовки, методический практикум

Для цитирования: Евстафьева К. С., Пурышева Н. С. Состояние и пути совершенствования практической подготовки будущего учителя физики // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240109>

Review article

The state and ways of improving the practical training of a future physics teacher

Ksenia S. Evstafyeva¹, Natalia S. Purysheva²

¹Moscow Pedagogical State University, Educational School No. 2054, Moscow, Russia, k.evstafyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8272-3209>

²Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ns.purysheva@mpgu.edu, <https://orcid.org/0009-0009-3716-5304>

Abstract. *Introduction.* Currently, the education system is subject to profound transformations that have affected the essence and content of high-quality training of a physics teacher at a pedagogical university. The lack of conceptual theoretical foundations in the training of a physics teacher creates a contradiction between modern trends in the modernization of vocational education and the real state of methodological training of students at the university, which does not allow them to form professional skills at the proper level, which are mandatory for the successful solution of educational tasks. *Methodology.* The object of the study is the process of preparing a future physics teacher for professional activity, the subject is the methodology of practical training of a future physics teacher. A comparative analysis of examples of the organization of practical training of a physics teacher in the United States of America, Germany, Great Britain and Canada is carried out. *Discussion.* Recognizing the complexity of the system of organizing student education in pedagogical universities, consisting of separate mutually exclusive blocks that meet different educational goals, most researchers are interested in the issue of modernizing the practical training of future physics teachers. It is proposed to introduce a set of didactic materials, methodological manuals, options for modeling methodological systems in the preparation of a physics teacher for various types of activities. One of the possible options is discussed – the creation of a common system of special workshops related to the study of physics. The conceptual idea of such an organizational and substantive model of practical training of future physics teachers is the integration of traditional pedagogical practice and innovative approaches. *Conclusion.* The state of high-quality practical training of a future physics teacher is becoming more and more relevant at the moment. The history of obtaining natural science education in Russia and in the world reveals a wide range of organization and implementation of educational and industrial practice. But the main thesis in space and time sounds unambiguous: a well-trained specialist teacher should be able to apply his/her knowledge in practice.

Keywords: practical training, professional activity, physics teacher, content of practical training, model of organizing practical training, methodological workshop

For citation: Evstafyeva K. S., Purysheva N. S. The state and ways of improving the practical training of a future physics teacher. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1. pp. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240109>

Введение. Одной из основных учебных дисциплин, реально влияющих на формирование естественно-научной картины мира и помогающих объяснить многие процессы и явления, происходящие в природе, бесспорно, является физика, поскольку большая часть технических наук базируется на физической картине мира. Российская система образования показывает невысокий уровень подготовки школьников, что обусловлено следующими факторами: их крайне низким уровнем знаний, слабой ориентацией в базовом теоретическом материале школьной программы, отсутствием умения и навыков решения практических задач, то есть неспособностью применять теоретическую базу на практике [1–3].

Одной из возможных причин сложившейся ситуации может быть недостаточно качественная подготовка учителя физики в педагогическом вузе. Поэтому на первый план теоретиками выдвигается задача улучшения качества профессиональной подготовки выпускников педагогического вуза (см.: [4–9]), что подразумевает владение студентом компетенциями, обеспечивающими его уверенную профессиональную деятельность в современной школе.

Анализ работ, описывающих проблемные моменты в высшем образовании [10–16], а также нормативных документов по этому вопросу¹, позволил обнаружить, что одним из факторов, определяющих качество подготовки будущих учителей, служит усовершенствование практической составляющей, являющейся неотъемлемым элементом целостной системы профессионального становления студентов педагогического вуза [17]. Таким образом, сложившееся противоречие между современными тенденциями модернизации профессионального образования и реальным состоянием методической подготовки студентов в вузе, не позволяющей на должном уровне сформировать профессиональные умения, обязательные для успешного решения образовательных и воспитательных задач в будущей профессиональной деятельности.

Уточняющий анализ педагогической и научно-методической литературы позволяет конкретизировать противоречия:

¹ Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 20 мая 2020 г. № 254 (с изменениями и дополнениями) // Официальный сайт «Гарант.ру информационно-правовой портал». URL: <https://base.garant.ru/74634042/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.12.2023).

– между профессиональными задачами учителя и уровнем его подготовки;

– требованием усиления практической подготовки студентов и традиционно сложившейся системой проведения педагогических практик, не соответствующей современным требованиям;

– наличием исследований по совершенствованию педагогической практики и отсутствием работ, тематика которых соответствует современным представлениям о практической подготовке согласно нормативным документам.

Выделенные противоречия определяют актуальность выбранной темы. В связи с чем целями работы являются обзор исследований, посвященных анализу существующего состояния практической подготовки учителя физики, и определение направлений ее совершенствования.

Методология. Методологической основой исследования стали сравнительный и эмпирический методы поиска информации, анализа информации, материалов в открытых интернет-источниках. Объектом исследования выступает процесс подготовки будущего учителя физики к профессиональной деятельности. Предметом исследования является методика практической подготовки будущего учителя физики к профессиональной деятельности. Рассмотрение проблемы практической подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» в области профессиональной деятельности учителя физики стоит начать с изучения состояния организации практической подготовки студентов в Соединенных Штатах Америки, Германии, Великобритании и Канаде.

Так, педагогическая практика в США реализуется в течение последнего года обучения в рамках двух основных форм реализации практики:

1) студенты педагогических вузов работают под руководством учителя, одновременно могут заменять его по договоренности (без оплаты работы за учебные часы);

2) студенты становятся полноценными сотрудниками школы, ведут свой предмет в нескольких классах, находятся под контролем методиста, консультируются с ним и при этом получают треть заработной платы учителя.

Ответственным за организацию цикла практик является школьный учитель или сама школа, где проходит практическую подготовку студент. Это способствует более тесному контакту между учебными заведениями различных ступеней образования. Учителя, которые берут на себя такую ответственность, получают определенные социальные выплаты за свой труд [18; 19].

В Германии практическая подготовка будущих учителей в педагогических вузах имеет сходные черты с американской. Здесь организуется двухлетняя педагогическая практика, которая осуществляется одновременно

на базе школы и в рамках учебного семинара вуза. В школе студент под руководством опытного педагога-наставника приступает к педагогической деятельности (наблюдение, подготовка, проведение самостоятельных уроков). Он находится в постоянном контакте со школьным учителем, что играет важную роль для получения и дальнейшего совершенствования профессиональных умений и навыков [20].

В Великобритании практическая подготовка занимает около четверти от общего количества учебного времени, что составляет в среднем около 25 недель. В организации практической подготовки существует основные формы: краткосрочная и долгосрочная. В практику входит также посещение учебных заведений с целью изучения учебного процесса, просмотра и анализа уроков опытных учителей, проведение частей уроков, а затем полноценных самостоятельных занятий [21–23].

В настоящее время особенность организации учебной практики студентов Канаде обусловлена индивидуальными программами. В течение учебного периода продолжительность практики студентов постепенно увеличивается, что благоприятно влияет на процесс привыкания к школьной среде. Руководство над практикой берет на себя опытный учитель или методист в школьном корпусе. В Канаде престижно быть наставником начинающих практикующих студентов, поэтому за их работу не предусмотрено никаких доплат [18].

Вышеописанная информация свидетельствует о том, что практическая подготовка будущих учителей за рубежом складывается в большей степени из педагогической практики, которая является неотъемлемым элементом обучения в высшем образовательном заведении. Происходит изучение многогранности образовательного процесса, учащиеся применяют все полученные знания на практике [24; 25].

Обсуждение. Реализация практики студентов в дореволюционной России имела свободные формы и методы. Вузы имели право самостоятельно и свободно составлять и наполнять образовательные программы, что позволяло индивидуализировать образовательный процесс и раскрывать потенциал всех студентов [10]. В XX в. система высшего профессионального образования «была направлена в основном на обеспечение теоретической подготовки и имела ряд недостатков: во-первых, во многом не учитывала национальные особенности, не отражала основную цель образовательного процесса – умение эффективно применять теоретические знания на практике» [26, с. 210]. «Во-вторых, переход от одной образовательной системы к другой без разработки ее фундаментальных научно-педагогических основ вызвал необходимость осуществления коренной модернизации» [26, с. 210].

С конца XX – начало XXI в. начинается модернизация системы практической подготовки студентов педагогических вузов. Анализируется опыт за-

рубежных университетов, меняются цели, задачи и функции практики, поступают предложения по изменению форм и организации практик. Система российского образования перестраивается. Эти изменения, согласно новым ФГОСам, требуют решения проблемы по подготовке современного поколения учителей, компетентных, обладающих новаторскими качествами, способных к непрерывному саморазвитию, самореализации и профессиональному становлению. Инновационная работа по усовершенствованию качества профессионального образования представляет собой комплекс, состоящий из множества компонентов универсальности, фундаментальности и практической направленности, что является одним из важнейших направлений государственной работы в сфере образования [25].

В положениях о теоретической подготовке учащихся педагогических вузов обсуждается практическая составляющая, однако в полной мере она осуществляется при проведении практик трех видов: педагогической, производственной, учебной. В соответствии с современной парадигмой высшего педагогического образования выделяют роль, функционал, содержательный компонент различных практик. При осуществлении практической подготовки будущего учителя необходимо индивидуальное моделирование содержания образовательной программы, ее методической реализации в соответствии с ресурсной базой и технологиями ведения работы, которые применяются для разрешения поставленных перед практической подготовкой целей и задач.

Новаторские пути развития российского образования после распада СССР стали одним из стимулов появления и реализации компетентностного подхода, утвержденного ФГОС ВОО², а также поставили новые цели для реализации в сфере практической подготовки будущих учителей в системе высшего образования. В настоящее время преподаватели могут пройти подготовку, не только длительно обучаясь в педагогическом вузе, но и осуществив переквалификацию [26].

В 2016 г. был издан Федеральный Закон «Об образовании в РФ» в обновленной редакции, где говорится следующее: система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющейся подготовки, квалификации, опыта практической деятельности при получении

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ от 9 февраля 2016 г. № 91 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420339214> (дата обращения: 16.12.2023).

образования³, где практика признается неотъемлемым элементом профессиональных образовательных программ⁴. Изменения, предложенные в Законе, были вызваны актуальностью внесения корректив в организацию процесса педагогического образования, в частности организацию педагогических практик, поскольку практическая подготовка будущих учителей – это фундамент для формирования профессиональных компетенций, который взаимосвязан с формированием теоретических основ знаний педагогики и методики преподавания.

В связи с этим целью практической подготовки становится объединение «формирования готовности к практическому применению полученных в вузе знаний, умений и навыков в школе, способности выполнять функциональные обязанности учителя в соответствии с требованиями квалификационных характеристик профессии, готовности к продолжению непрерывного профессионального образования и самообразованию» [15, с. 4]. В модели выделяют следующие направления практик: учебная, производственная, преддипломная. Это основные меры, направленные на осуществление непрерывной практической подготовки студента педагогического вуза. Необходимо обратить внимание на тот факт, что традиционно в современной постановке значимости учебной практики определяют важность идейной ориентированности специальных дисциплин практической подготовки, которая появилась еще в конце 1950-х гг. в силу акцента на формирование у студентов умений по организации работы по предмету выбранной специальности во время школьной и внеклассной деятельности. Именно благодаря этому в соответствии с профилем подготовки имеется различное наполнение содержания учебной практики у студентов направления «Педагогическое образование». Эта практика сегодня осуществляется у студентов на 1–3 курсах по учебным планам академического бакалавриата.

Производственная практика является одним из типов, который лежит в основе практической подготовки студентов к практической деятельности, так как ставит целью приобретение профессиональных умений и опыта в деятельности, связанной с будущей профессией учителя. Однако существуют недоработки в создании базиса практической подготовки, что не дает полноценно составить ее структуру. В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) выпускник «должен быть подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа по основным видам профессиональной деятельности: педаго-

³ Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.06.2016) // Официальный сайт «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432 (дата обращения: 09.12.2023).

⁴ Там же.

гическая, исследовательская, проектная, культурно-просветительская»⁵. Перечисленные виды деятельности устанавливают направления в содержании практики в соответствии с определенными компетенциями. Важно, что на выделенном этапе объектом деятельности обучающегося становится осуществление функционала учителя выбранного предмета и классного руководителя, что является традиционным подходом в ведении практики [26].

По требованиям стандарта производственная практика реализуется в следующих формах: педагогическая, культурно-просветительская, летняя педагогическая, преддипломная. Высшие учебные заведения в этот период могут самостоятельно разрабатывать и применять нормативно-методические документы по практикам, где также заметна нацеленность на преемственность практической подготовки студентов [10; 11].

Вышеописанная информация свидетельствует о том, что наблюдается преемственность в организации и наименовании видов практик: «от общественно-полезной к учебной, от практики в пионерских лагерях к летней педагогической, от идейно-политической к культурно-просветительской, от педагогической к производственной педагогической и преддипломной» [13, с. 11]. Остается неизменной ориентация на системность и комплексность, соотнесение практической подготовки с теоретической в течение всего процесса обучения студента. Современные новаторские тенденции замечены в изменении ценностных установок из-за перемен, происходящих как в обществе, так и в сфере высшего образования. Осуществляется компетентный подход в подготовке будущих учителей, присутствует вариативность основных профессиональных образовательных программ, которые устанавливаются вузами и полностью являются областью их ответственности [27].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования⁶ описывает требования, обязательные при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. Планируется, что при целостном формировании компетенций у студента во время обучения в педагогическом вузе выпускник будет высококлассным преподавателем физики, готовым ко всевозможным учебным задачам, и сможет преодолеть все трудности, с которыми может

⁵ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: Приказ от 9 февраля 2016 г. № 91 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420339214> (дата обращения: 16.12.2023).

⁶ Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50358) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293562/ (дата обращения 17.12.2023).

столкнуться в учебном процессе. Исследуя вопрос, касающийся практической подготовки будущих учителей физики, М. К. Толетова отмечает значимость целенаправленной подготовки выпускников к профессиональной деятельности в качестве учителя физики. Однако отсутствие достаточных сроков для подготовки и выполнения заданий и проектов, непрерывный поток информации, высокая планка требований к результатам обучаемых после работы по дисциплине с учителем подтверждают острую необходимость в трансформации организации практической подготовки студентов в условиях технического и технологического прогресса [28].

В образовательной системе имеет место изменение методологических приоритетов, более глубокое осмысление приобретают новые образовательные парадигмы, расширяется поток нововведений, затрагивающих образовательные системы всех уровней. Профессиональная компетентность будущего учителя в существенной мере зависит от его готовности осваивать и использовать инновации в своей педагогической деятельности [29]. Система организации обучения студентов педагогических вузов в настоящее время является сложной структурой, состоящей из отдельных блоков, отвечающих определенным целям образования.

Особое внимание в программе уделяется разделу самоподготовки. В соответствии с ним студенты работают с литературными источниками и самостоятельно расширяют профессиональный кругозор. Учебный материал в каждой отдельной составляющей включает часть теоретических дисциплин, практических занятий, контрольных мероприятий и практики в учебном заведении. При такой системе обучения (она также называется модульной) основной задачей становится получение опыта работы в будущей профессии путем погружения в деятельность, то есть приобретение профессиональных компетенций во время организации школьных и внеклассных мероприятий. Практическая подготовка будущих учителей физики к профессиональной деятельности осуществляется в разных формах. С одной стороны, она входит в содержание изучаемых дисциплин, а с другой стороны, полноценно осуществляется во время педагогической практики.

Рассмотрим практическую подготовку при изучении разного рода теоретических дисциплин. Например, исследователи проявляют интерес к вопросу модернизации практической подготовки будущих учителей физики, предлагают введение комплекса дидактических материалов, методических пособий, демонстрируют варианты моделей методических систем подготовки учителя физики к различным видам деятельности [30–40]. Перечисленное реально только в условиях совершенствования практической составляющей, позволяющей повысить уровень подготовки педагогических кадров. Однако, помимо представленных выше вариантов, стоит обратить внимание еще на один возможный вариант – создание системы

специальных практикумов, непосредственно связанных с изучаемыми дисциплинами. Концептуальной идеей такой организационно-содержательной модели практической подготовки будущих учителей физики является интеграция традиционной педагогической практики и специальных мультидисциплинарных практикумов. Особенно целесообразно проводить такие методические практикумы в рамках распределенной педагогической практики.

Организация работы в практикуме подразумевает сетевое взаимодействие школы и педагогического вуза, включает наблюдение реального учебного процесса в рамках поставленной задачи, проведение студентами разработанных занятий или уроков, наблюдение и анализ уроков других студентов. В университете рассматриваются теоретические аспекты изучаемой проблемы и осуществляются практические разработки соответствующих учебно-методических материалов. При этом сочетается индивидуальная, коллективная и групповая работа студентов.

Методические практикумы могут быть посвящены таким проблемам, как современный урок физики, оборудование школьного физического кабинета, обучение учащихся решению задач, педагогические технологии, обучение физике учащихся профильных и предпрофессиональных классов, диагностик образовательных результатов учащихся по физике, обучение учащихся физике в системе дополнительного образования, руководство проектной деятельностью учащихся и др. Применение предложенного нами пути организации учебного процесса практической подготовки определяется педагогической и учебной практиками, они получают новое содержание, определенное целями и задачами в соответствии с компетентностной моделью выпускника [39; 40].

Заключение. Состояние и пути совершенствования практической подготовки будущего учителя физики напрямую зависит от объема и содержания методических практикумов. Наиболее актуальные проблемы обучения физике в школе целесообразно осуществлять с опорой на конкретный педагогический опыт и связывать с конкретной образовательной практикой. В этом случае практикумы, реализуемые в высшем учебном заведении, дают возможность обоснованно моделировать педагогические ситуации и одновременно проверять состоятельность моделей, осуществляя практическую деятельность. Таким образом, не только приобретаются знания и практические умения, но и решаются конкретные методические задачи как обобщенное умение проектирования процесса обучения физике в школе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Мкртычева М. Н.** Актуальные проблемы преподавания физики в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015. № 3. С. 60–62. URL: <https://www.elibrary.ru/ubnaob>; EDN: UBNAOB
2. **Лаптев В. В.** Проблемы и тенденции современного физического образования // Проблемы преподавания физики в школе и вузе: сб. статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 5–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21364239&pf=1>; EDN: RZ NJAZ
3. **Кузнецов В. В.** Проблемы преподавания двухсеместрового курса физики в техническом вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 5-1. С. 54–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23494270>; EDN: TUDGJR
4. **Лукьянова А. В.** Результаты PISA и подготовка будущего школьного учителя физики // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 3. С. 201–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48362852>; EDN: OWLXVE
5. **Гребенев И. В., Лебедева О. В., Сдобняков В. В., Толстенева А. А., Чупрунов Е. В.** Подготовка учителя физики с учетом современных технологических запросов общества // Педагогика. 2023. Т. 87, № 8. С. 85–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54347178>; EDN: UYULBU
6. **Ханжина Е. В., Панова И. В.** Подготовка будущего учителя физики к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации общего образования // Школа будущего. 2021. № 3. С. 154–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47128098>; EDN: FDUHDF
7. **Никитина Т. В.** Подготовка будущего учителя физики к развитию экспериментальных умений учащихся в условиях цифровой трансформации образования // Школа будущего. 2021. № 3. С. 168–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47128100>; EDN: OYHFJI
8. **Раитина Н. И.** Подготовка учителя физики к осуществлению инновационной деятельности // Физика в школе. 2009. № 4. С. 17–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12906085>; EDN: KWLAKV
9. **Богданова Т. В.** Функции дисциплины «Физика» в реализации компетентностно-ориентированного образования специалистов инженерного профиля // Известия Института инженерной физики. 2012. № 4 (26). С. 95–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18420072>; EDN: PNCGNB
10. **Брешковская К. Ю., Кувырталова М. А.** Практическая подготовка студентов в педвузе: историческая ретроспектива и технология организации в условиях реализации ФГОС ВПО // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования: сб. трудов. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2014. С. 126–134. URL: <https://www.elibrary.ru/pjlpvx>; EDN: PJLPXV
11. **Плаксий С. И., Алексеенко В. А.** Можно ли управлять качеством образования в вузе? // Повышение качества высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: материалы постоянно действующего семинара. М.: Московский гуманитарный ун-т, 2008. С. 195–214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28354248&pf=1>; EDN: XWMJNZ
12. **Ахмедов А. А., Ахмедова Ш. А.** Усовершенствования компетентности учителя физики // EUROPEAN RESEARCH: сб. статей. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. С. 287–290. URL: <https://www.elibrary.ru/xvhoat>; EDN: XVHOAT
13. **Прохорова И. К.** Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2012. 26 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19368105>; EDN: QHVQLD

14. **Прохорова И. К.** Педагогическая практика студентов как условие становления будущего учителя // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73-6. С. 130–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46221318>; EDN: DMFWQF
15. **Блинов В. И., Куртеева Л. Н., Лыжин А. И.** Новые принципы подготовки педагогических кадров профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2022. № 12 (328). С. 3–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50106929>; EDN: TTNLBG
16. **Кувырталова М. А.** Традиции и инновации в практической подготовке будущего педагога как организатора воспитательной среды // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 4s2-1 (31). С. 214–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46463338>; EDN: BPCOTX
17. **Бабаев М. Д., Соломонова Г. С.** Основные компоненты профессиональной подготовки будущего учителя физики // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. 2017. № S. С. 59–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29656579>; EDN: YZYIUN
18. **Мамонтова Т. С., Кашлач И. Ф., Чепурненко Е. В.** Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 370–383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>; EDN: VWADWL
19. **Платонова Р. И., Неверкович С. Д.** Ретроспектива и современные тренды педагогической практики в условиях высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5, № 1 (14). С. 136–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25589773>; EDN: VNZMYJ
20. **Исаева М. Н.** Развитие высшего педагогического образования Германии в XX в. // Филология и культура. 2011. № 4 (26). С. 334–339. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17798184>; EDN: OZMKJT
21. **Чошанов М. А.** Подготовка учителей в США как фактор национальной безопасности // Образование и саморазвитие. 2012. № 5 (330). С. 208–216. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956877>; EDN: PCYSHD
22. **Дюжакова М. В.** Подготовка учителей в США: структура, содержание, технологии // Гуманитарий. 2008. № 7. С. 203–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15515577>; EDN: NBNSJP
23. **Сидоркин А. М.** Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19026455>; EDN: QAJGLH
24. **Емельянова Т. В.** Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. Т. 2, № 9-2 (99). С. 110–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43958458>; EDN: KEIING
25. **Мамонтова Т. С., Шустова М. В.** Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // Научный диалог. 2016. № 2 (50). С. 393–403. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25510014>; EDN: VMGDBV
26. **Кувырталова М. А., Брешковская К. Ю.** Методические основы междисциплинарного исследования проблемы практической подготовки будущего учителя // Методические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании: сб. трудов. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2016. С. 206–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28955971&pf=1>; EDN: YJQSTX
27. **Кирилина И. В., Кувырталова М. А.** Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации // Время науки. 2016. № 4. С. 3–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42390638>; EDN: EYROFU
28. **Толетова М. К.** Методическая подготовка студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования // Вестник Вятского государственного

- го гуманитарного университета. 2009. № 2-3. С. 115–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12797982>; EDN: KUBNGT
29. **Старовойтов Л. Е., Старовойтова Е. Л., Старовойтова Т. С.** Методические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя математики и физики // Романовские чтения – 13: сб. статей. Могилев: Могилевский гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2019. С. 222–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36978987&pff=1>; EDN: YXJPDV
 30. **Щербакова В. Б.** Практическая подготовка будущих учителей физики к осуществлению контрольно-оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15875641>; EDN: NJKOTT
 31. **Лебедева О. В., Гребенев И. В.** Подготовка учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35022150>; EDN: OTFBOV
 32. **Фещенко Т. С.** Методическая система подготовки учителя физики в рамках постдипломного образования выпускников технических вузов: автореф. дис. ... д-р пед. наук. М., 2014. 46 с. URL: <https://www.elibrary.ru/zpghht>; EDN: ZPGHHT
 33. **Изотова Л. Е.** Подготовка будущего учителя физики к профессиональной деятельности в междисциплинарной дидактической среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011. 22 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19355885>; EDN: QHORRD
 34. **Тесленко В. И., Эверт Н. А., Залезная Т. А.** Профессиональное становление будущего учителя физики в обновленном педагогическом образовании: монография. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2008. 380 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23364549>; EDN: TRHLKZ
 35. **Тесленко В. И., Залезная Т. А.** Модульно-рейтинговая технология как основа профессиональной подготовки учителя // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17803240>; EDN: OZPHNZ
 36. **Шефер О. Р., Лебедева Т. Н., Мокляк Д. С.** Подготовка педагогических кадров к организации проектной деятельности школьников при обучении физике: монография. Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2020. 248 с. URL: <https://www.elibrary.ru/daydjj>; EDN: DAYDJG
 37. **Боброва Л. Н.** Подготовка будущего учителя физики к деятельности по оценке учебных достижений учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с. URL: <https://www.elibrary.ru/qguwgj>
 38. **Захожая Т. М., Фролова Н. В.** Особенности практической подготовки будущих учителей в современных условиях // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (37). С. 16–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24414988>; EDN: UOHCLZ
 39. **Марголис А. А.** Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22413090>; EDN: SWMCPF
 40. **Кочергина Н. В., Машиньян А. А.** Комплексная методическая подготовка учителя физики в педагогическом вузе. Благовещенск: Благовещенский гос. пед. ун-т, 2010. 88 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23426828>; EDN: TSQWLS

REFERENCES

1. Mkrtycheva M. N. Topical problems of teaching physics at a university. *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*, 2015, no. 3, pp. 60–62. URL: <https://www.elibrary.ru/ubnaob>; EDN: UBNAOB (In Russian)

2. Laptev V. V. Problems and trends of modern physical education. *Problems of teaching physics at school and university*: collection of articles. St. Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 2003, pp. 5–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21364239&pff=1>; EDN: RZNJAZ (In Russian)
3. Kuznetsov V. V. Problems of teaching a two-semester physics course at a technical university. *International Journal of Experimental Education*, 2015, no. 5-1, pp. 54–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23494270>; EDN: TUDGJR (In Russian)
4. Lukyanova A. V. The results of PISA and the preparation of a future school teacher of physics. *Successes of the Humanities*, 2022, no. 3, pp. 201–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48362852>; EDN: OWLXVE (In Russian)
5. Grebenev I. V., Lebedeva O. V., Sdobnyakov V. V., Tolsteneva A. A., Chuprunov E. V. Training of a physics teacher taking into account modern technological demands of society. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 8, pp. 85–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54347178>; EDN: UYULBU (In Russian)
6. Khanzhina E. V., Panova I. V. Preparation of a future physics teacher for the implementation of the educational process in the context of digitalization of general education. *The School of the Future*, 2021, no. 3, pp. 154–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47128098>; EDN: FDUHDF (In Russian)
7. Nikitina T. V. Preparation of a future physics teacher for the development of experimental skills of students in the context of digital transformation of education. *The School of the Future*, 2021, no. 3, pp. 168–173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47128100>; EDN: OYHFIJ (In Russian)
8. Raitina N. I. Preparation of a physics teacher for the implementation of innovative activities. *Physics at School*, 2009, no. 4, pp. 17–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12906085>; EDN: KWLAKV (In Russian)
9. Bogdanova T. V. Functions of the discipline “Physics” in the implementation of competence-oriented education of engineering specialists. *Proceedings of the Institute of Engineering Physics*, 2012, no. 4 (26), pp. 95–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18420072>; EDN: PNCGHB (In Russian)
10. Breshkovskaya K. Yu., Kuvyrталова M. A. Practical training of students at a pedagogical university: a historical retrospective and technology of organization in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Higher Education. *Youth and the state: scientific and methodological, socio-pedagogical and psychological aspects of the development of modern education*: collection of works. Tver: Tver State University, 2014, pp. 126–134. URL: <https://www.elibrary.ru/pjlpvx>; EDN: PJLPXV (In Russian)
11. Plaksy S. I., Alekseenko V. A. Is it possible to manage the quality of education at a university? *Improving the quality of higher professional education in the context of the Bologna process*: materials of a permanent seminar. Moscow: Moscow Humanitarian University, 2008, pp. 195–214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28354248&pff=1>; EDN: XWMJNZ (In Russian)
12. Akhmedov A. A., Akhmedova S. A. Improving the competence of a physics teacher. *EUROPEAN RESEARCH*: collection of articles. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2017, pp. 287–290. URL: <https://www.elibrary.ru/xvhoat>; EDN: XVHOAT (In Russian)
13. Prokhorova I. K. The role of pedagogical practice in the formation of professional mobility of a future teacher: author’s abstract of diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Tyumen, 2012, 26 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19368105>; EDN: QHVQLD (In Russian)
14. Prokhorova I. K. Pedagogical practice of students as a condition for the formation of a future teacher. *Trends in the Development of Science and Education*, 2021, no. 73-6, pp. 130–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46221318>; EDN: DMFWQF (In Russian)

15. Blinov V. I., Kurteeva L. N., Lyzhin A. I. New principles of training teachers of professional education. *Secondary Vocational Education*, 2022, no. 12 (328), pp. 3–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50106929>; EDN: TTNLBG (In Russian)
16. Kuvyrtalova M. A. Traditions and innovations in the practical training of a future teacher as an organizer of the educational environment. *Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*, 2021, no. 4s2-1 (31), pp. 214–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46463338>; EDN: BPCOTX (In Russian)
17. Babaev M. D., Solomonova G. S. The main components of the professional training of a future physics teacher. *Bulletin of the Zhusup Balasagyn Kyrgyz National University*, 2017, no. S, pp. 59–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29656579>; EDN: YYZIUN (In Russian)
18. Mamontova T. S., Kashlach I. F., Chepurnenko E. V. The role of pedagogical practice in the professional formation of a future teacher. *Scientific Dialogue*, 2016, no. 4 (52), pp. 370–383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>; EDN: VWADWL (In Russian)
19. Platonova R. I., Neverkovich S. D. Retrospective and modern trends of pedagogical practice in higher education. *Baltic Humanitarian Journal*, 2016, vol. 5, no. 1 (14), pp. 136–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25589773>; EDN: VNZMYJ (In Russian)
20. Isaeva M. N. The development of higher pedagogical education in Germany in the XX century. *Philology and Culture*, 2011, no. 4 (26), pp. 334–339. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17798184>; EDN: OZMKTJ (In Russian)
21. Choshanov M. A. Teacher training in the USA as a factor of national security. *Education and Self-development*, 2012, no. 5 (330), pp. 208–216. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956877>; EDN: PCYSHD (In Russian)
22. Dyuzhakova M. V. Teacher training in the USA: structure, content, technologies. *Humanities*, 2008, no. 7, pp. 203–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15515577>; EDN: NBNSJP (In Russian)
23. Sidorkin A. M. Professional teacher training in the USA: lessons for Russia. *Education Issues*, 2013, no. 1, pp. 136–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19026455>; EDN: QAJGLH (In Russian)
24. Yemelyanova T. V. Practice-oriented training of future teachers: foreign experience. *International Scientific Research Journal*, 2020, vol. 2, no. 9-2 (99), pp. 110–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43958458>; EDN: KEIING (In Russian)
25. Mamontova T. S., Shustova M. V. The role of self-education in the formation of professional competence of a future teacher. *Scientific Dialogue*, 2016, no. 2 (50), pp. 393–403. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25510014>; EDN: VMGDBV (In Russian)
26. Kuvyrtalova M. A., Breshkovskaya K. Y. Methodological foundations of an interdisciplinary study of the problem of practical training of a future teacher. *Methodological problems of interdisciplinary research in the field of education sciences*: collection of works. Tula: Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy University, 2016, pp. 206–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28955971&pff=1>; EDN: YJQSTX (In Russian)
27. Kirilina I. V., Kuvyrtalova M. A. Practical training of pedagogical university students: traditions and innovations. *Time of Science*, 2016, no. 4, pp. 3–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42390638>; EDN: EYROFU (In Russian)
28. Toletova M. K. Methodical preparation of students for teaching chemistry in conditions of multilevel pedagogical education. *Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities*, 2009, no. 2-3, pp. 115–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12797982>; EDN: KUBNGT (In Russian)
29. Starovoitov L. E., Starovoitova E. L., Starovoitova T. S. Methodological aspects of the professional training of future teachers of mathematics and physics. *Romanov readings – 13*: collection of articles. Mogilev: Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, 2019, pp. 222–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36978987&pff=1>; EDN: YXJPDV (In Russian)

30. Shcherbakova V. B. *Practical training of future physics teachers for the implementation of control and evaluation activities*: author's abstract of diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Yekaterinburg, 2007, 24 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15875641>; EDN: NJKOTT (In Russian)
31. Lebedeva O. V., Grebenev I. V. Preparation of a physics teacher for the design and organization of educational and research activities. *Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 5, pp. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35022150>; EDN: OTFBOV (In Russian)
32. Feshchenko T. S. *Methodical system of physics teacher training within the framework of post-graduate education of graduates of technical universities*: author's abstract of diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2014, 46 p. URL: <https://www.elibrary.ru/zpghht>; EDN: ZPGHHT (In Russian)
33. Izotova L. E. *Preparation of a future physics teacher for professional activity in an interdisciplinary didactic environment*: author's abstract of diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Makhachkala, 2011, 22 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19355885>; EDN: QHORRD (In Russian)
34. Teslenko V. I., Evert N. A., Zaleznaya T. A. *Professional formation of a future physics teacher in an updated pedagogical education*: a monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafiev University, 2008, 380 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23364549>; EDN: TRHLKZ (In Russian)
35. Teslenko V. I., Zaleznaya T. A. Modular rating technology as the basis of teacher training. *Higher Education in Russia*, 2012, no. 6, pp. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17803240>; EDN: OZPHNZ (In Russian)
36. Shefer O. R., Lebedeva T. N., Moklyak D. S. *Training of teaching staff for the organization of project activities of schoolchildren in teaching physics*: a monograph. Chelyabinsk: South Ural Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Sciences, 2020, 248 p. URL: <https://www.elibrary.ru/daydjg>; EDN: DAYDJG (In Russian)
37. Bobrova L. N. *Preparation of a future physics teacher for the assessment of educational achievements of students*: author's abstract of diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, 2010, 24 p. URL: <https://www.elibrary.ru/qguwgj> (In Russian)
38. Zakhzhaya T. M., Frolova N. V. Features of practical training of future teachers in modern conditions. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2015, no. 4 (37), pp. 16–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24414988>; EDN: UOHLZ (In Russian)
39. Margolis A. A. Requirements for the modernization of basic professional educational programs (OPOP) for the training of teaching staff in accordance with the professional standard of a teacher: proposals for the implementation of an activity-based approach in the training of teaching staff. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22413090>; EDN: SWMCPF (In Russian)
40. Kochergina N. V., Mashinyan A. A. *Comprehensive methodological training of a physics teacher at a pedagogical university*. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University. univ., 2010, 88 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23426828> ; EDN: TSQWSL (In Russian)

Информация об авторах

К. С. Евстафьева, аспирант, ассистент кафедры теории и методики обучения физике имени А. В. Перышкина, Московский педагогический государственный университет (119435, Москва, Малая Пироговская, 29/7, стр. 1); учитель, Общеобразовательная школа № 2054 (127051, Москва, Трубная, 36).

Н. С. Пурышева, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике имени А. В. Перышкина, Московский педагогический государственный университет (119435, Москва, Малая Пироговская, 29/7, стр. 1).

Information about the authors

Ksenia S. Evstafyeva, Post-graduate Student, Assistant of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics named after A. V. Peryshkin, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya str., 29/7, building 1); Teacher, Educational School No. 2054 (127051, Moscow, Trubnaya str., 36).

Natalia S. Purysheva, Doctor of Pedagogical Science, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics named after A. V. Peryshkin, Moscow Pedagogical State University (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya str., 29/7, building 1).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 22.12.2023

Received: December 22, 2023

Одобрена после рецензирования: 24.01.2024

Approved after review: January 24, 2024

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ АВТОРОВ И ЗАЯВЛЕНИЕ ОБ ЭТИКЕ ПУБЛИКАЦИЙ И НЕДОБРОСОВЕСТНОЙ ПРАКТИКЕ

1. Редакция журнала «Философия образования» принимает ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований российских и зарубежных авторов по следующим направлениям: 5.7.1 – Онтология и теория познания (философские науки); 5.7.7 – Социальная и политическая философия (философские науки); 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки).

2. Правила оформления статей.

2.1. Заглавие статьи должно быть кратким и точным, отражать содержание статьи, соответствовать общей тематике журнала.

На следующей строке – фамилия автора (авторов), имя и отчество (инициалы), место работы, город на русском и английском языках.

2.2. Статья должна иметь:

1) УДК;

2) аннотацию на русском и английском языках (250 слов), кратко раскрывающую ее содержание. В ней должны быть выделены следующие основные части:

а) *Введение (Introduction)*;

б) *Методология (Methodology)*;

в) *Обсуждение (Discussion)*;

г) *Заключение (Conclusion)*.

3) ключевые слова на русском и английском языках.

4) основной текст статьи должен иметь разделы, названия которых выделены полужирным шрифтом:

а) **введение** (цель статьи, актуальность, проблемная ситуация);

б) **методология** (объект и предмет исследования, обсуждение подходов, материалы и методы);

в) **обсуждение** (анализ проблемы, новизна и интерпретация основного материала исследования с обоснованием полученных результатов);

г) **заключение** (выводы и суждения согласно цели, прогнозирование и перспективы дальнейших научных разработок).

5) пристатейный список литературы формируется по мере упоминания в тексте, с указанием порядкового номера (в тексте) в квадратных скобках, в случае прямого цитирования указываются страницы (например, [1, с. 25]). В список включаются научно-исследовательские источники (статьи, монографии), в том числе из ядра РИНЦ, с указанием DOI или URL. Оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в едином формате (на русском и английском языках).

Ссылки на другие виды источников (справочную (словари, энциклопедии и др.), архивную, нормативную, законодательную, публицистическую, учебно-методическую литературу) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками. Авторы несут ответственность за достоверность представляемых библиографических данных.

2.3. В конце статьи должна быть указана информация об авторе (авторах): ученая степень и звание, должность, полное наименование места работы с указанием почтового адреса, адреса электронной почты, ORCID (на русском и английском языках).

Необходимо указать вклад авторов и информацию об отсутствии конфликта интересов.

3. **Редакционная политика журнала** опирается на международные правила охраны авторского права, нормы действующего законодательства Российской Федерации, международные издательские стандарты; придерживается правил пу-

бликационной этики, поддерживая Кодекс этики научных публикаций (Committee on Publication Ethics (COPE)), Декларацию «Этические принципы научных публикаций» АНРИ (ASEP). Соблюдение правил публикационной этики по подготовке к изданию журнала распространяется на автора (авторов), редактора, переводчика, рецензентов, редакционную коллегию, соучредителей, издателя. Редакция журнала заявляет об отсутствии злоупотребления служебным положением.

4. Редакционная этика журнала¹

Обязанности автора или коллектива авторов (далее – автор)

Автор несет ответственность за подлинность и достоверность результатов научного исследования и содержания статьи.

Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в статье, полностью оригинальны.

Автор должен гарантировать, что данная статья не будет опубликована в других журналах.

Автор должен следовать инструкциям для авторов и соблюдать правила цитирования.

Автор обязан отвечать на комментарии рецензентов и вносить предлагаемые изменения, основанные на этих замечаниях.

Обязанности редакции

Редакция отвечает за содержание журнала и качество публикуемых статей.

Редакция должна быть объективной в отношении представленных материалов и учитывать основные критерии отбора статьи: профессиональный уровень и актуальность статьи; соответствие темы профессиональной направленности журнала.

Редакция обязана сохранять анонимность рецензентов и авторов в рамках процесса рецензирования.

Редакция не производит доработку представленных материалов.

В процессе сотрудничества с редакцией главный редактор отвечает на возможные апелляции авторов против замечаний рецензентов и другие жалобы.

Редакция принимает решение о принятии/отклонении материала, опираясь на результаты рецензентов, правила публикационной этики.

Обязанности рецензентов

Рецензент должен быть объективным в оценке.

Рецензент не должен использовать информацию, указанную в рассматриваемой статье, для личной выгоды.

Рецензент должен уважать мировоззренческую позицию автора.

Рецензент должен высказывать только собственное мнение, но не использовать мнения сторонних лиц.

Обязанности редколлегии

Редакционная коллегия обязана постоянно прилагать усилия к повышению профессионального и формального качества журнала, поддерживать свободу слова и в соответствии с общепринятыми нормами этики всегда быть готовой публиковать исправления, опровержения и извинения по предварительной договоренности.

Редакционная коллегия выпускает инструкции, касающиеся всей редакторской работы (инструкции для авторов, руководство для процесса рецензирования и рецензентов и т. д.).

Редакционная коллегия гарантирует соблюдение вышеуказанных правил.

¹ Учитывая Положение гл. 70 «Авторского права» Гражданского кодекса Российской Федерации.

FORMATTING RULES FOR AUTHORS AND PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

1. The editors of the «Philosophy of Education» journal accept for consideration not previously published scientific papers containing important research results of Russian and foreign researchers in the following areas: 5.7.1 – Ontology and the theory of knowledge (philosophical sciences); 5.7.7 – Social and Political Philosophy (philosophical sciences); 5.8.2 – Theory and methods of training and upbringing (by areas and levels of education) (pedagogical sciences).

2. **Materials must be carefully prepared for publication.**

2.1. The title of the paper should be short and accurate, reflect the content of paper, and correspond to the general themes of the journal.

The next line should contain the surname of the author(s), name and patronymic (initials), place of work, city in Russian and English.

2.2. The paper should have:

1) UDC;

2) abstract in Russian and English (250 words), briefly revealing its content. It should have the following main parts:

a) introduction;

b) the methodology (object and subject of research, discussion of approaches, materials and methods);

c) discussion;

d) conclusion;

3) keywords in Russian and English;

4) the main text of the paper should have sections, whose titles are highlighted in bold:

a) **introduction** (goal of the paper, relevance, problem situation);

b) **methodology** (object and subject of research, discussion of approaches, materials and methods);

c) **discussion** (analysis of the problem, novelty and interpretation of the main research material with justification of the results obtained);

d) **conclusion** (conclusions and judgments according to the goal, forecasting and prospects for further scientific developments).

5) the list of references is formed according to the references in the text, indicating the sequence number (indicated in the text) in square brackets; if necessary, the pages are indicated (for example, [1, p. 25]). The list includes research sources (papers, monographs), indicating the DOI or URL. The list is organized strictly in accordance with GOST R 7.0.5–2008 in a uniform format (in Russian and English).

Links to other types of sources (reference (dictionaries, encyclopedias, etc.), archival, regulatory, legislative, journalistic, educational and methodical literature) are documented in the text of the article by subscripts. *Authors are responsible for the accuracy of submitted bibliographic data.*

2.3. In the end of the paper there should be indicated information about the author (authors): academic degree and title, position, full name of the place of work, postal address (home, work), mail, ORCID.

It is necessary to indicate the contribution of the authors and information about the absence of a conflict of interest.

3. **The editorial policy of the journal** is based on international rules for the protection of copyright, the norms of the current legislation of the Russian Federation, international publishing standards; adheres to the rules of publication ethics, supporting the Code of Ethics for Scientific Publications (Committee on Publication Ethics (COPE)), the Declaration of the Ethical Principles of Scientific Publications (ASEP). Compliance with the rules of publication ethics in preparing for the journal publication applies to

the author (s), editor, translator, reviewers, editorial board, co-founders, and publisher. The editorial staff declares the absence of malpractice.

4. Editorial ethics of the journal¹.

Responsibilities of authors or a group of authors (hereinafter, the author)

The author is responsible for the authenticity and reliability of the results of scientific research and the content of the paper.

The author must guarantee that the research results presented in the paper are completely original.

The author must guarantee that the paper will not be published in other journals.

Authors should follow the instructions for authors and follow the citation rules.

Authors are required to respond to reviewer comments and make proposed changes based on these comments.

Responsibilities of editors

The editors are responsible for the content of the journal and the quality of the published papers.

The editors must be objective with respect to the submitted materials and take into account the main criteria for selecting a paper: the professional level and topicality of the paper; correspondence of the subject to the professional focus of the journal.

The editors are required to ensure anonymity of the reviewers and the authors during the review process.

The editors do not perform improvement of the submitted materials.

In the process of cooperation with the editorial board, the editor-in-chief responds to the authors' possible appeals against review comments and other complaints.

The editors decide on the acceptance/rejection of the material based on the results of the reviewers and the rules of publication ethics.

Responsibilities of reviewers

The reviewer should be objective in his/her evaluation.

The reviewer must not use the information provided in the paper under consideration for the personal gains.

The reviewer must respect the author's world-outlook.

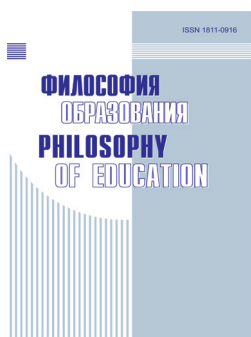
The reviewer should express only his/her own opinion without using the opinions of third parties.

Responsibilities of Editorial Board

The Editorial Board is constantly making efforts to improve the professional and formal quality of the journal, supports the freedom of speech, and, in accordance with the generally accepted standards of ethics, is always ready to publish a correction, retraction and apology by prior arrangement.

The Editorial Board publishes instructions concerning the entire editorial work (instructions for authors, guides for the review process and guides for the reviewers, and so on). The Editorial Board guarantees the compliance with the above rules.

¹ Considering the Provision of Chapter 70 «Copyright» of the Civil Code of the Russian Federation.



ЖУРНАЛ «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Главный редактор
доктор философских наук, доцент Б. О. Майер

Научный журнал для профессионалов гуманитарного профиля основан в 2001 г. Соучредители: Новосибирский государственный педагогический университет и Институт философии и права СО РАН.

Поступившая в редакцию рукопись статьи проходит первичную экспертизу на соответствие тематике журнала и требованиям к оформлению («одностороннее слепое» рецензирование). Редакцией фиксируется дата поступления статьи.

Принятые к рассмотрению статьи направляются на рецензирование одному или нескольким членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, близкую к тематике статьи («двустороннее слепое» рецензирование).

На основании анализа рукописи статьи рецензент делает заключение: «рекомендовать к публикации, доработка не требуется», «рекомендовать к публикации после устранения замечаний», «не рекомендовать к публикации».

Основными критериями оценивания рукописи статьи являются:

- оценка научной новизны;
- соответствие содержания заявленной теме;
- уровень научно-профессионального стиля;
- структурированность текста и логичность изложения мысли;
- соответствие цели исследования результатам/выводам;
- достоверность выводов.

Результаты рецензирования редакция направляет автору (авторам) представленной рукописи статьи.

Общий срок рецензирования – один месяц. Результаты рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на повторное рецензирование или отклонить ее. В последнем случае автору направляется мотивированный отказ. В случае положительного решения фиксируется дата принятия к публикации. Датой принятия считается день получения редакцией окончательного текста. Автор/авторы должны дать согласие на право использования научного произведения в Журнале. Рецензии хранятся в редакции пять лет.

Статьи, принятые к публикации, проходят редактирование. Редакция оставляет за собой права исправлять ошибки на стадии редактирования статьи. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые материалы не выплачивается.

Общий срок принятия решения к публикации – не более четырех месяцев.

Адрес редакции

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, каб. 329 1-го учебного корпуса

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Телефон (факс): (383) 244-16-71

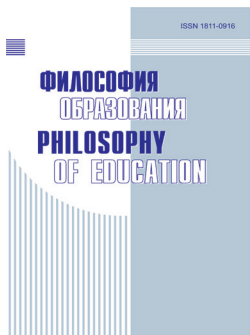
Полная текстовая русскоязычная версия журнала выставляется на:
<http://phil-ed.ru>

Статьи высылать на e-mail: nnalivaiko@mail.ru

Подписаться на журнал Вы можете:

- по объединенному каталогу «Пресса России»:
 - бумажный каталог в филиалах ФГУП «Почта России»
 - электронный каталог на сайте <http://www.pressa-rf.ru>
- по каталогу «Урал-Пресс»: <http://www.ural-press.ru>

Цена номера договорная.



«PHILOSOPHY OF EDUCATION» JOURNAL

Chief Editor

*Doctor of Philosophical Sciences, Associate
Professor B. O. Mayer*

A scientific journal for professionals in the field of humanities was founded in 2001. Co-founders: Novosibirsk State Pedagogical University and the Institute of Philosophy and Law of the SB RAS.

The manuscript of a paper received by the editors undergoes primary expertise for compliance with the subject area of the journal and the requirements for formatting («one-way blind» peer review). The editors fix the date of receipt of the paper.

Papers accepted for consideration are sent for review to one or more members of the editorial board or invited specialists with scientific specialization close to the topic of the paper

(«two-way blind» peer review).

Based on the analysis of the manuscript, the reviewer makes a conclusion: «to recommend for publication, revision is not required», «to recommend for publication after making corrections according to the comments», «not to recommend for publication».

The main criteria for evaluating the manuscript are:

- assessment of scientific novelty;
- correspondence of the content to the topic declared;
- the level of scientific and professional style;
- structuredness of the text and consistency of presentation of thought;
- correspondence of the research objective to the results / findings;
- reliability of conclusions.

The editorial staff sends the results of the review to the author(s) of the submitted manuscript of the paper.

The total review period is one month. Results of review are considered at a meeting of the editorial board of the journal, which can make a decision on publication, send the paper for second review or reject it. In the latter case, the author is sent motivated refusal. In case of positive decision, date of acceptance for publication is fixed. The date of acceptance is the day of receiving the final text by the editors. Consent is given the author/authors for the right to use the scientific work in the journal. The reviews are kept in the editorial office for five years.

Papers accepted for publication are edited. Editorial staff reserves the right to correct errors at the editing stage. Proofreading of papers is not sent to authors. Royalty for the published materials is not paid.

The total time for making a decision for publication is no more than four months.

Editors' address

Vilyuiskaya 28, room 329 of the First academic building, Novosibirsk, 630126 Russia.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Telephone (fax): (383) 244-16-71

The complete Russian version of the journal is presented at <http://phil-ed.ru>

The papers are to be sent to e-mail: nnalivaiko@mail.ru

You can subscribe to the journal:

- according to the United Press of Russia catalog:
 - paper catalog in branches of FSUE «Russian Post»
 - electronic catalog on the site <http://www.pressa-rf.ru>
- according to the Ural-Press catalog: <http://www.ural-press.ru>

The price of the issue is negotiable.