

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

№ 9

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С ИЮЛЯ 1947 ГОДА
ВЫХОДИТ ЕЖЕМЕСЯЧНО

2026

МОСКВА

СОДЕРЖАНИЕ

Философия, культура, общество

- А.О. Карпов** – Как нам преобразовать образование? Вопросы деонтологизации
и переопределения российского образования..... 5

К 50-ЛЕТИЮ «СИЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ»

- И.Т. Касавин** – «Сильная программа»: междисциплинарный проект..... 18
А.А. Аргамакова – Апология «Сильной программы»..... 28
Р.Э. Бараш, А.Ю. Антоновский – Смысловой финитизм научных понятий
как основание семантики понятия науки..... 34
Е.В. Масланов – «Сильная программа» в социологии научного знания
и искусственный интеллект: пределы интерпретации..... 41
А.О. Костина – «Слабая» объективность vs «сильная» объективность:
пределы «Сильной программы» Блура и ресурсы теории точки зрения..... 48
Л.А. Тухватулина – Эпистемология как «отражение социальной идеологии»:
к 50-летию «Сильной программы» Д. Блура..... 54

Из истории отечественной философской мысли

- И.И. Евлампиев** – Философия И.Г. Фихте и романтическое мировоззрение
в творчестве Л.Н. Толстого..... 61
В.Л. Махлин – Экзистенция и участное мышление:
М.М. Бахтин в истории мысли..... 73
О.В. Попова – От философии поступка к реляционной онтологии:
влияние М.М. Бахтина на китайскую философскую мысль..... 84

А.А. Ермичёв – На философском факультете Ленинградского университета в 50-е годы прошлого века.....	97
Е.Н. Лисанюк – «Мысль, чтобы стать моей, должна быть нашей», или Теория аргументации в Петербургской школе аналитической риторики (к 80-летию А.И. Мигунова).....	105

История философии

М.Д. Евстигнеев – Две интерпретации предположения Дж. Локка о том, что материя может мыслить.....	117
М.П. Григорьева – Трактат Фемистия «О добродетели» в контексте религиозных дискуссий IV в.	127

АЗИАТСКИЕ ФИЛОСОФИИ: ИСТОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

В.Г. Лысенко – Индийская философия сознания через призму цивилизационной демаркации «Восток – Запад».....	134
В.С. Белимова – Прадип Гокхале о философии как межкультурной аппроксимации.....	144
П. Гокхале – Обнаружение «философии» в индийской традиции / Пер. и примеч. В.С. Белимовой.....	148
Х.-Г. Мёллер – Порядок и истина в Китае и Европе / Пер. С.Ю. Рыкова.....	158
Вань Чжуншу – Исполнение ролей, предлагаемых в ходе трансформаций: гармоничное сосуществование различий у Чжуан-цзы / Пер. М.В. Рубец.....	173
Хань Цайцюн – От «проникновения в замысел через смысл» (и и ни чжи) к сравнительной герменевтике: переосмысление «гармонии без единообразия» (хэ эр бу тун) во встрече конфуцианства и христианства / Пер. О.С. Кочерова, В.Д. Теряевой.....	185

Из редакционной почты

А.А. Гезалов, Р.Х. Кочесоков, Л.М. Ашнокова, А.А. Дадашев – Мировоззрение, философия, идеология: проблемы их соотношения в контексте социальных перемен.....	199
---	-----

Научная жизнь

И.С. Курилович, Е.А. Шестова, М.Д. Голубов – От языка как инструмента к языку как среде: по материалам VIII конференции «История систем мысли сегодня – 2026: мир, язык, реальность».....	211
--	-----

Критика и библиография

А.И. Вакулинская – Лик и время. Памяти моего брата кн. С.Н. Трубецкого / Из архива княгини О.Н. Трубецкой.....	220
Contents.....	220

**Как нам преобразовать образование?
Вопросы деонтологизации и переопределения
российского образования**

© 2026 г. А.О. Карпов

*Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,
Москва, 105005, ул. 2-я Бауманская, д. 5, стр. 1.*

E-mail: a.o.karpov@gmail.com

Поступила 12.02.2026

В российском общественном сознании нет согласия относительно того, как *бывать* образованию, то есть каким ему надобно быть и что держать в своей основе. И вместе с тем в нем присутствует абсолютный консенсус, что таким как сейчас образование быть не должно. Для того чтобы проложить *общий* путь мышлению об образовании, следует раскрыть то исходное, которое подвержено деонтологизации, разрушающей образование в его существе; наметить из него главное, через которое будут осмыслены первые шаги переопределения образования. В такой постановке вопроса образование должно быть представлено как социокультурный феномен, а его исходное задано категориями, лежащими в бытийном основании. Последнее является предметом фундаментальной онтологии образования. Анализ сущности, универсалий и парадигм российского образования показал, что оно приведено на порог онтологического краха в силу несоответствия содержания бытийных оснований требованиям настоящего и будущего культурного времени. В качестве коренной причины деонтологизации российского образования установлена элиминация нравственного, ведущая к его формализации. Показаны ключевая роль ЕГЭ в формализации образования, его несостоятельность в части приписываемых ему преимуществ. Дан анализ деструктивного влияния ЕГЭ на экономику, социальное развитие, школу, вуз. Представлен гуманный и эффективный способ замены ЕГЭ; намечены первые шаги нравственной реонтологизации российского образования.

Ключевые слова: российское образование, нравственное, сущность, универсалии, парадигмы, деонтологизация, формализация, ЕГЭ, экономика, школа, вуз, реонтологизация.

УДК 37.01

DOI: 10.21146/0042-8744-2026-9-5-17

Цитирование: *Карпов А.О.* Как нам преобразовать образование? Вопросы деонтологизации и переопределения российского образования // Вопросы философии. 2026. № 9. С. 5–17.

How Can We Transform Education? Questions of Deontologization and Redefinition of Russian Education

© 2026 Alexander O. Karpov

*Bauman Moscow State Technical University,
5/1, 2 Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation.*

E-mail: a.o.karpov@gmail.com

Received 12.02.2026

There is no consensus in Russian public opinion regarding how education should exist – that is, what it should be like and what it should be based on. At the same time, there is clear consensus that education should not be as it is today. In order to pave a common way for thinking about education, it is necessary to uncover the origin of its deontologization, which destroys education at its essence, and identify its main things to be used in reasoning about the first steps in education's redefinition. In this formulation of the question, education should be presented as a sociocultural phenomenon, and its original should be defined by categories underlying its being foundation. The latter is the subject of a fundamental ontology of education. An analysis of the essence, universals, and paradigms of Russian education has shown that it has been brought to the brink of ontological collapse by virtue of the discrepancy between the contents of its being foundations and the demands of present and future cultural time. The root cause of the deontologization of Russian education is identified as the elimination of morality, leading to its formalization. The key role of the Unified State Exam (USE) in the formalization of education and its inadequacy in terms of its attributed benefits are shown. The USE's destructive impact on the economy, social development, schools, and universities is analyzed. The author proposes a humane and effective method for replacing the USE and outlines the first steps in the moral re-ontologization of Russian education.

Keywords: Russian education, moral, essence, universals, paradigms, deontologization, formalization, Unified State Exam, economics, school, university, reontologization.

DOI: 10.21146/0042-8744-2026-9-5-17

Citation: Karpov, Alexander O. (2026) "How Can We Transform Education? Questions of Deontologization and Redefinition of Russian Education", *Voprosy Filosofii*, Vol. 9 (2026), pp. 5–17.

Чудовище страшное, гнусное, огромное,
лишенное зрения.
Вергилий

Введение

Современное образование ввергнуто в процессы деонтологизации, разрушающие его существо, элиминирующие его сущность. Налицо острота проблемы устройства образования через его переопределение (реонтологизацию), приведение образования к истинностным формам существования, к истине его Бытия. Вместе с тем вопросы

эти слабо отражены в научном дискурсе и практических реализациях. Большинство исследований в области образования представляют собой экспликацию практики, а образовательное дело осуществляется на основе организационных схем. Нас будет интересовать проблемная область деонтологизации и реонтологизации в отношении *российского* образования.

Как мы увидим далее, российское образование в своем устройении имеет разрушительный дефицит истины и тем самым приведено на порог онтологического краха – потери своей сущности. Оно все более становится как образование для немногих и псевдо-образование для большинства. Оно выводит себя на грань того, что может быть названо как не-образование. Из сегодняшнего состояния образования нельзя перейти в его будущее. Оно находится в дрящемся настоящем, поскольку в нем недостает сущностных изменений, то есть изменений онтологического характера. Оно теряет свое человеческое существо и способность быть движущей силой общества.

Деонтологизация российского образования приняла угрожающие размеры. Те точки роста, которые, как кажется, вызревают, гибнут под суетой формальных слов и действий, должных симулировать развитие. В ряду последних программы модернизации образования, существенно не меняющие его реальность, бездумная цифровизация, псевдо-образовательные инициативы: хакатоны, форсайт-сессии, проектории, краткосрочные познавательные программы. Все они с точки зрения культивирования продуктивной личности заканчивают там же, где начинают. Подробный фактологический анализ деонтологизации российского образования был проведен в ряде моих работ, а существенной своей частью суммирован в монографии «Общество знаний: генезис, исследовательское образование, университет 3.0» [Карпов 2023]. В этой статье его данные, наряду с остальными, используются для обоснования теоретического материала и практических выводов.

Таким образом, вопрос: «Как нам преобразовать образование?» – отнюдь не праздный, но животрепещущий. Для того, чтобы подступить к нему не со стороны житейских дел и повседневной озабоченности, а в существе того, что рождает его, следует встать на позиции фундаментальной онтологии образования [Карпов 2026, 19–25]. Это значит проявить процессы разрушения онтологических начал образования как социокультурного феномена и наметить то главное, что лежит в их основе и тем самым составляет изначальное в преобразовании образования, то, из чего надо исходить в переопределении образования, в становлении истинных форм его существования.

Деонтологизация онтологически учреждающих начал феномена образования

Фундаментальная онтология образования в число онтологических начал феномена образования ставит категории учреждающей и антропо-полагающей онтологий. Первая включает в себя, в частности, онтологическую сущность, универсалии, не-куновские парадигмы; вторая – четверки экзистенциалий и социеталий. В состав экзистенциалий входят самопознание, самовыражение, духовное, нравственное; в состав социеталий – сущностная эпистема, социализация, экосистема личности, солидарность [Там же, 21–25]. Начать предстоит с вопросов деонтологизации содержания категорий учреждающей онтологии образования.

а) Онтологическая сущность

Онтологическая сущность образования есть возделывание человеческого начала в ученике, а через него в обществе. Человеку как таковому образование предоставляет одно из мест «для посильного развертывания своей человечности» [Хайдеггер 2007, 70], для возделывания себя посредством творчества. Российское образование все более исключает творческую составляющую из своего содержания, переходя к формальному усвоению знаний, к катехизическому познанию в русле «вопрос-ответ». Между тем «человек призван к творчеству», раскрывающему подлинную природу человека [Бердяев 1993, 251]. Творчество есть начало духовной жизни, говорящее о восхождении

человека, о его достоинстве. Творческое создание нового является движущей силой развития современного общества, следующего в русле эпистемической доминанты, которая есть репродуктивно-продуктивный переход [Карпов 2021, 10, 11].

По данным доклада ВШЭ, вышедшего в 2025 г., большая часть студентов инженерных специальностей учится в вузах с низкими требованиями к абитуриентам (то есть в значительной степени набирающих троечников). Только «5,4% выпускников инженерных направлений окончили высокоселективные вузы со средним баллом приема... выше 80 за один экзамен». При этом «выпускники-инженеры... составляют почти 30% численности всех выпускников высшего образования в России» [Рожкова и др. 2025, 22, 5, 13]. С учетом требований социокультурного развития российское образование находится в состоянии глубокой деонтологизации своей сущности, то есть катастрофического разрыва с необходимым для его настоящего и будущего.

б) Образовательные универсалии

Деонтологизация универсалий как фундаментальных порождающих начал феномена образования ведет к его без-основности, симуляции, выводит образование за пределы истинного существования. В российском образовании деформации подвергается весь комплекс универсального содержания учреждающей онтологии образования: в *структурных универсалиях* – образовательные сообщества и параметры учебного действия; в *процедурных универсалиях* – существо воспитания и обучения; в *психических универсалиях* – система выращивания знания в учениках, творческое наполнение образования, его мотивационные установки и психическое содержание ролевых принципов; в *распределительных универсалиях* – связь и взаимодействие ученика с педагогом, процессы, соединяющие учебное познание с обретением знаний [Карпов 2019, 60, 61].

Приведу конкретные примеры. В *структурных* универсалиях понятия «педагогический коллектив» и «учебное сообщество» уходят в прошлое. Политика объединения школ превращает их в бюрократические учреждения, нацеленные на формальные методы управления. Навязывание учебных дисциплин в угоду социальному заказу либо интересам доктринальных групп разрушает системность учебного процесса, ухудшает усвоение необходимого комплекса знаний. Нехватка учителей в школах и преподавателей в вузах деформирует состав, построение и предметное содержание занятий, в частности, при ее компенсации непрофильными специалистами. Вовлечение в структуру очного обучения цифровых платформ ведет к его формализации, в том числе когда они замещают очные занятия, формируют и проверяют домашние работы, обременяют учащихся олимпиадными заданиями. Все это, наряду с переполненностью учебных классов и студенческих групп, искажает структуру дидактического взаимодействия, исключает его существенные части.

В *процедурных* универсалиях рост учебной нагрузки на учителей и преподавателей под видом повышения оплаты труда исключает из обучения время свободного общения с учащимися, то есть главный инструмент воспитания, регуляции творческой деятельности, педагогического сопровождения роста личности. Обучение «лицом к лицу» заменяется на электронные псевдоаналоги, исключающие педагогический диалог, бумажные книги, сводящие воспитательную функцию обучения к нулю. Между тем, согласно исследованиям, средний уровень завершения массовых онлайн-курсов составляет 15%, в лидере же онлайн-образования Coursera средний показатель удержания студентов – всего 4% (именно здесь расположены курсы ведущих российских вузов) [Спиридонов 2019 web].

Подмена в *психических* универсалиях мотивации на нечто фиктивное с точки зрения ее существа действует разрушающе как на познавательную функцию мышления, так и на нравственное состояние познающего. Примером такой подмены может служить заявление одного из наших образовательных ведомств, связанное с ЕГЭ, в котором утверждается, что «единые подходы и процедуры, организованные на федеральном уровне, мотивируют школьников к обучению» (<https://lenta.ru/news/2021/11/24/exam/>). Здесь мотивация превращается в противоположное себе, в «мотивацию» как форму

социального принуждения, ведущего к приспособлению. Последняя следует не свободному побуждению, владеющему собой, а неволяющей необходимости, подчиняющей управлению, обращающей личность в объект, подавляющей ее. Мотивирует человека творческая страсть, высокая идея, неподдельный интерес, обостренное желание, захватывающие внутренним болением, но не то, что является формальной составляющей организационного процесса. Мотивация – это когда хочется, преодолевающее трудности высотой *свободного* стремления. «Мотивация» – когда не хочется, но надо, пересиливающая нежелание через падение в «деваться некуда». Мотивация своим волением движет творчество и творит бесстрашие, «мотивация» чужой волей губит творчество, служит из страха и для внушения страха. Мотивация возвышает личность, «мотивация» нравственно натурализирует ее и прогибает в безличность.

Перерождение мотивации в принуждение овеществленного субъекта являет собой педагогическую неудачу, духовно отчуждающую личность. Безнравственна не только деформация свободной личности, безнравственно вовлечение ее в ущербленные, вырожденные формы обучения, в основе которых бездумное заучивание, урок-проверка, тестирующий контроль. И такого рода «мотивация» властвует в российском образовании.

В *распределительных* универсалиях нарушается внутреннее единство познавательного процесса и знаний, которые усваиваются в ходе его. В современных культурных условиях при определении успешности обучения главным становится не формальная оценка знаний за выученный урок или пройденный тест, а продуктивность мышления как способность производить знаниевый продукт в теоретической и практической формах. Она идет от канона исследовательского обучения, требующего новизны произведенного мышлением.

Деонтологизация образовательных универсалий привела к упадку российского профессионально образования, к поверхностному профессиональному кругозору учащихся. Так, половина выпускников инженерных специальностей занимает профессиональные позиции, не требующие высшего образования, «до 20 процентов выпускников оказываются на позициях квалифицированных рабочих и операторов в промышленности» [Рожкова и др. 2025, 6]; последняя же испытывает серьезные проблемы с кадровыми ресурсами. В свою очередь, по данным опроса, проведенного в 2021 г. онлайн-школой «Фоксворд», наиболее привлекательной профессией для школьников оказался блогинг (с ним соседствуют программирование, киберспорт, веб-дизайн и гейм-дизайн).

Вследствие деонтологизации образовательных универсалий российская школа превратилось в диссенсусное сообщество, функционирующее в духе американской учебной культуры начала прошлого века. Так, Э.П. Кабберли в книге «Руководство общеобразовательной школой», изданной в 1916 г. в Бостоне, определяет школу как фабрику, «где сырье (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт, который соответствовал бы различным требованиям жизни» [Cubberley 1916, 338]. Из подобных представлений в дальнейшем была выведена формула товаризации образования, определяющая ученика потребителем, а образование услугой.

в) Не-куновские парадигмы

Парадигмальное измерение феномена образования описывается не-куновскими парадигмами, в состав которых входит институционально-средовая форма обучения и его организация, содержание обучения, методы познания и эпистемическая доминанта образования, образовательный императив [Карпов 2021, 13].

Имплицитная парадигма российского общего образования переживает период глубокой онтологической стагнации, исключаяющей его из истинной формы существования, которая соответствуют культурному движению времени. Школа в большинстве своем остается моноучреждением, не стремящимся к созданию образовательной экосистемы, формированию институализированных партнерств с внешней, социокультурной средой, в частности с системой производства знаний в научных лабораториях вузов, научных центрах, высокотехнологичных компаниях. Работа со знанием использует чисто формальные подходы – дискурсивные и жестко структурированные,

осуществляется в архаичных условиях классно-урочного обучения, начало которому было положено Ф. Меланхтоном в немецких школах XVI в. Доминирующим качеством познавательного метода остается пассивное усвоение стандартного набора знаний, которые репрезентирует текст. Господствующая в школе эпистемическая доминанта элиминирует творческие формы познания; она не следует эпистемической доминанте современной эпохи, определенной как репродуктивно-продуктивный переход. В таком образовании императивом служит трансляция и воспроизводство установленных представлений в когнитивно замкнутом учебном пространстве, а не принцип познавательной свободы, требуемый современной культурой знаний.

Парадигма развития российского высшего образования, определяемая концепцией университета 3.0, в своем существе остается нереализованной. Как показывают мои исследования, высшее образование в России имеет низкий потенциал к созданию университета 2.0 мирового уровня, осуществляющего миссии образования и исследования, а также полноценного университета 3.0, берущего на себя ответственность за социально-экономическое развитие страны. Об этом также свидетельствует провал проекта «5-100», ни один из участников которого так и не смог войти в первую сотню глобальных рейтингов, а финальная оценка результатов была сведена к предметным рейтингам, характерным для университета 1.0, который принадлежит XIX в., эпохе Канта и Гумбольдта [Карпов 2023, 53–55].

Парадигма университета трех миссий принадлежит онтологическому базису современного образования, определяя его сущностное движение, существование в истине сегодняшнего дня и ближайшего будущего. В статье «Возможен ли университет 3.0 в России?» (СоцИс, 2018, № 9) я предложил шаги по конструированию университета 3.0 в российских условиях. Сегодня вижу, что их недостаточно, как недостаточно попытки усовершенствования школы без изменения существа в ней творимого. Начать надо с наведения порядка в нашем образовательном доме, и в первую очередь с нравственного.

Деонтологизация нравственного в феномене образования

Нравственное есть фундаментальный человеческий стержень образования, установленный его онтологической сущностью; есть верховное начало в антропо-полагающей онтологии образования. Оно не только сущностно единит экзистенциалии, но и обращает свое ригористическое требование на социеталии, определяя их верховное как солидарность. Нравственное в пространстве экзистенциалий выступает как осмысляющее самопознание, направляющее самовыражение, ставящее духовное в створ истины. В социеталиях нравственное составляет фундаментальный ингредиент сущностного знания, компас социализации, определяющее начало в экосистеме личности, выводящее ее к солидарности. Отсюда становится ясной роль нравственного в наделении образования истинным существованием.

а) Типы деонтологизации нравственного в образовании

Деонтологизация нравственного в образовании имеет онтологически двойственный характер: доктринальный, питаемый из сфер социально-экономического господства, и экспортированный как результат культурных интервенций. Подчас они есть одно, тогда доктринальные группировки становятся агентами иноземных влияний. Образование, подвластное доктринальным и экспортированным требованиям, следует в фарватере обращения нравственного в безнравственное. И та, и другая деонтологизация нравственного вводят образование в имитацию истинного существования, а обманутое общество – в нравственный распад.

Российское образование испытывает дефицит нравственного, и в первую очередь нравственного воспитания. Доктринальная деонтологизация нравственного исключает его из сферы образования, вводит образование в состояние без-нравственного, тем самым внушая ученику мысль, что он может обходиться без нравственного. В без-нравственном образовании не может возникнуть иммунитет от корыстолюбия, ведущего

ученика на преступление против своей сражающейся страны. Без-нравственное образование становится местом кровавых побоищ, которые чинят учащиеся; при этом изображения жертв без зазрения совести размещают электронные СМИ. Доктринальная деонтологизация нравственного сыграла ключевую роль в разрушении творческого начала в российском образовании, непосредственно влияющего на экономику. Весьма современным выглядит сегодня заявление Ученого совета филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, прозвучавшее в 2012 г., в котором констатировалось, что учащиеся школ лишены «возможности осмыслить литературную культуру прошлого как *духовную* почву для саморазвития», а «русская классическая литература более не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса» (<http://www.philol.msu.ru/faculty/v-zaschitu-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-rossii/o-reforme-obrazovaniya-phi-lolmsu2012>). Мышление в своей творческой функции выведено из российской школы, в которой царствует формальное усвоение и репродуктивное изложение, опирающееся на готовые образцы. Из школы «репродуктивный» человек идет в вуз, а за ним в профессию, где продуктивное мышление становится не правилом, а исключением.

Дефицит мышления в экономике привел к тому, что Россия, будучи четвертой экономикой мира по ВВП, отнюдь не блещет в глобальных экономических индексах. Так, в 2019 г. в глобальном индексе конкурентоспособности (GCI) Россия занимала 43-е место (последний год расчета рейтинга), в глобальном инновационном индексе (GII) – 46-е место. В 2025 г. в глобальном инновационном индексе Россия опустилась на 60-е место. На глобальной карте стартапов ([www.startupblink](http://www.startupblink.com)) в июне 2018 г. в России был зарегистрирован только 901 стартап, тогда как в США – 31 883; в декабре 2025 г. эти показатели соответственно составили 261 и 72 536.

В результате экспортированной деонтологизации российское образование за последние десятилетия впитало в себя западные образцы, элиминирующие человеческое отношение как нравственно главное в образовании. В их ряду – школьное тестирование, в том числе в форме ЕГЭ, проектная деятельность – повсеместная, бездумная и часто формальная, цифровизация ради цифровизации, замещающая обучение «лицом к лицу», исключающая дидактически и педагогически значимое. В западном влиянии велик настрой видеть в образовании товар, а в учащемся – потребителя; по-настоящему учить не всех, но избранных; ставить учителя в подчинение *непедагогическим* требованиям, а ученика – мнимым, информационным способам познания; насаждать всевластную бюрократию и сеять академическую олигархию. Университетская олигархия, питаемая страстью к наживе, имеет шестивековые традиции в западном образовании. Она возникает в конце XIV – начале XV в. и стремится «извлечь всю большую выгоду из отправления своих функций» [Ле Гофф 2002, 37, 85–89].

В свое время, рассматривая ход просвещения России, Н.В. Гоголь писал о великой страсти к европейскому обезьянству: «Все пробы заведений, чем далее, тем более, становились неудачны, оттого, что русский чем более входил в европейскую жизнь, тем более позабывал свою землю и тем менее мог знать, что ей прилично. От этого все прививки были неудачны...». Отсюда российское образование все более становится вместилищем безнравственного, исключающим человеческое из своего существа, теряющим свою онтологическую сущность.

Наиболее катастрофические последствия для нравственного в российском образовании несут такие экспортированные образцы культуры Запада, как формализация, идущая под флагом ЕГЭ, и коммодификация, превращающая образование в товар, а ученика в потребителя. Вопросы коммодификации образования были подробно рассмотрены в моей книге «Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний» [Карпов 2013, 168–183]. Здесь будет изложено существо проблемы нравственной формализации российского образования.

б) ЕГЭ как инструмент нравственной формализации образования

Приписываемое Бисмарку изречение о том, что войны выигрывает школьный учитель, сегодня как никогда актуально. Современная школа выигрывает не только войны,

но и экономику и научно-технологическое будущее своей страны. Но для этого она должна быть на острие культурных, социальных и экономических вызовов; она не должна исключать их человеческое начало, становясь на позицию формализации. Нравственно формальное образование равнодушно к содержанию жизни ученика, к истине своего присутствия в жизни общества. Нравственная формализация образования нацелена на выхолащивание человека несущих принципов, в том числе определяющих содержание таких дидактически базовых образовательных категорий, как урок, учитель (педагог), учебное знание и познание, воспитание, социокогнитивный рост личности. Они внутренне опустошаются и превращаются в симулякры.

В российской школе главной причиной и ключевым инструментом нравственной формализации стало введение по западному образцу тестирования как дидактически определяющей формы контроля знаний, а по сути – обучения, и его крайне негативное воплощение в форме единого государственного экзамена. Педагогическое и дидактическое следование условиям, требованиям и реализации ЕГЭ исключило из образования человеческое начало в его творческом, духовном и нравственном содержании.

Весьма известным доводом, агрессивно продвигающим и оправдывающим введение ЕГЭ, стало повышение доступности высшего образования. Действительно, теперь, чтобы поступить в вуз, как правило, не надо выезжать за пределы своего населенного пункта. Тем не менее это – лукавый довод, поскольку после поступления придется оплачивать поездки между домом и вузом. Также весь период обучения надо будет нести серьезные расходы на питание, проживание, местный транспорт. Они во много раз больше тех средств, которые требовались, чтобы приехать и сдать вступительные экзамены. Очевидно, что те, кто не имеют их, не смогут в дальнейшем учиться за пределами своего места жительства.

Вместе с тем говорить о доступности высшего образования под углом зрения экономики семейных средств – значит утверждать будущего абитуриента в мысли, что о нем *обязаны* позаботиться, ставить его в пассивное положение в отношении своего будущего. Такая позиция высвечивает другой ракурс нравственного, а именно проблеме ответственности человека, вступающего во взрослую жизнь, и подлинности его стремления к образованию. Сегодня, как и в прошлые годы, старшеклассник способен сам заработать средства для той или иной поездки, например, трудясь в период школьных каникул (об этом я сужу по собственному опыту).

В качестве другого довода в пользу ЕГЭ приводится возможность подать заявление о приеме сразу в несколько вузов, причем на разные специальности, что является весьма спорным с точки зрения нравственности. Однако и этот механизм может быть обеспечен без ЕГЭ. Достаточно сгруппировать вузы или специальности вузов по направлениям и уровню подготовки, после чего определить принцип взаимного учета вузовских испытаний внутри групп. Следовательно, вступительные испытания в вуз можно не привязывать к школе. Более того, я полагаю, что школу вообще следует освободить от экзаменов, оставив только текущие контрольные мероприятия. К этому мы еще вернемся.

К достоинствам ЕГЭ относят уменьшение внешних влияний на результаты контрольных испытаний, таких как социальный капитал и финансовые стимулы. Полагаю, что возможное число спонсированных студентов не превышает нескольких процентов от числа поступивших. Между тем успешное прохождение обучения в ведущих вузах будет для них весьма проблематичным. Очевидно, что эти несколько процентов не способны привести к сколько-нибудь значимым социально-экономическим последствиям. Искоренение коррупции в образовании – это прежде всего дело правоохранительных органов.

Сегодня ЕГЭ измеряет результаты той системы образования, которую само выстроило. ЕГЭ переформатировало образование под себя, сформировало *устойчивую* и *ригидную* социальную модель псевдообучения, которая независимо от вносимых в него «улучшений» самим своим существованием деструктивно действует на школу, учителя, ученика. С введением ЕГЭ урон был нанесен учащимся и обществу в целом,

потерявшим творческое и продуктивное мышление. Процесс этот объективно фиксируется исследованиями PISA, которые начиная с 2009 г. показывают снижение процента российских школьников, получивших высшие оценки (5-й и 6-й уровни) в области естественнонаучной грамотности. Об этом красноречиво свидетельствует история падения российских показателей в глобальных индексах – конкурентоспособности (GCI) и инновационном (GII), о которой я уже говорил.

Вопросы нравственной реонтологизации (переопределения) российского образования

Начинать преобразование нашего образования надо отнюдь не с реформ, а с установления правильных форм его жизни, которые сами способны вести к желаемому результату, и в первую очередь к нравственному.

а) Нравственное переопределение человеческого в образовании (замена ЕГЭ)

Переопределение образования в направлении человека означает культивирование человеческого начала и мышления в ученике, установление по-настоящему человеческих отношений к ученику, учителю и между ними, исключение всех форм формализации человека и образовательных действий, охватывающих его. Именно это прежде всего ведет нравственное переопределение образования, устанавливает истинные формы его существования, выводящие в человечески подлинное, а не мнимое будущее.

Если та или иная деятельность губительно сказывается на школе и человеке в школе, то такая деятельность должна быть искоренена. Сегодня это имеет непосредственное отношение к ЕГЭ. Надо возвращать мышление в школу, и это возвращение несомненно к ЕГЭ. Следовательно, первым шагом к подлинно российской школе может стать создание новой системы проверки знаний учащихся, более эффективной и гуманной, чем ЕГЭ, основанной на нравственных принципах и культурных традициях отечественной педагогики. Она будет значительно дешевле и проще существующей. Ее основные контуры достаточно очевидны, и они отнюдь не совпадают с советской экзаменационной системой. В связи с этим весьма странным представляется «страусиное» отношение наших образовательных ведомств к этой очевидной проблеме.

Деконструкция модели формальной школы, сложившейся под действием ЕГЭ, *модели устоявшейся, прочной и при нем неуязвимой*, с необходимостью требует не просто отказа от ЕГЭ, но отмены выпускных и промежуточных экзаменов в школе. Вполне достаточно дидактически грамотно выстроить систему текущих контрольных мероприятий и с учетом достижений в них, а также повседневной успеваемости, определить правила итоговой аттестации. В пользу отмены школьных экзаменов говорит очевидная корреляция текущей успеваемости учащихся с результатами экзаменов в советской школе. Несомненно, положительной стороной при этом станет необходимость постоянного погружения в учебный процесс, ответственного отношения к той или иной познавательной деятельности, в том числе выходящей за пределы школьного стандарта знаний. Кроме того, налицо разгрузка учителя и огромная экономия средств, которые можно пустить на развитие образования. Следует заметить, что выпускные экзамены в школе отсутствуют в ряде экономически развитых стран, например в Швеции, Финляндии, Южной Корее, в значительном числе штатов США.

Известная дидактическая позиция, говорящая о том, что школьный экзамен имеет существенное значение для интеграции, упорядочивания и продолжительности жизни знаний в ученике, опровергается практикой. Так, в 1987 г. государственная проверка общеобразовательной подготовки 27 тысяч первокурсников показала, что всего через два месяца после вступительных экзаменов с аналогичными контрольными заданиями не справились 25% учащихся первого курса в вузах и 45% в техникумах [Кон 1989, 193].

Мне кажутся весьма существенными нравственные соображения, высказанные по этому поводу Д.И. Менделеевым, русским ученым-энциклопедистом, несомненным авторитетом в делах образования. В своих работах он аргументированно утверждал,

что «современный порядок переводных и окончательных экзаменов по величине отметок или баллов... должен быть заменен простым приговором совета учителей... Экзамены должно считать первым объяснением того формализма, который нередко портит многое в жизни. Учитель должен знать каждого ученика, а доверие к учителям составляет основу всякого образования. Подготовку учеников и их способность к продолжению образования учителя, должным образом исполняющие свое дело, знают гораздо вернее непосредственно, чем при помощи какой-нибудь системы баллов» [Менделеев 2008, 313].

б) Нравственное переопределение отношения к учителю и преподавателю

Слова Менделеева высвечивают особое положение учителя (преподавателя) как в школе, так и в обществе. Учитель – это не просто педагог, воспитатель, наставник. Учитель – это не просто профессия, это – призвание и жизнь, полная труда, опасностей и преодоления; полная ими в любое время, но особенно – в наше, непростое и переломное. Учитель есть прежде всего творец человеческих душ. Сегодня он – главное действующее лицо, определяющее будущее России, будущее, которое предстоит вершить его ученикам. На этом, а не на ЕГЭ должна стоять российская школа, которую нам предстоит построить. На этом, а не на потогонной системе труда должен стоять российский вуз, который нам необходимо реорганизовать.

Нравственное в образовании непосредственно переносится на учителя и преподавателя, которые должны быть носителями нравственного и вместе с тем иметь нравственное к себе отношение со стороны учащегося, государства и общества. Чрезвычайно важно освободить время учителя и преподавателя для развития детей и юношества, доверенных им, для саморазвития – собственного духовного и профессионального роста. Педагоги не должны подвергаться засилью формальных требований, не должны работать на две ставки, они должны получать не меньшую зарплату, работая на одной.

Но вместе с тем надо исключить «ножницы зарплат» в школах и вузах. Случаи эти хорошо известны: нищенская зарплата учителей, ведущий ученый вуза с жалованьем в полторы ставки дворника того же вуза, преподаватель, получающий в 10–15 раз меньше руководства вуза. Такое положение дел не только формирует академическую олигархию, оно создает нравственный дисбаланс, угнетающий творческие силы и унижающий достоинство людей, которые растят будущее своей страны.

в) Нравственное переопределение вступительных испытаний в вуз

Отвязывая ЕГЭ от школы, его нельзя оставлять для вуза, поскольку негативное влияние ЕГЭ на учебный процесс в школе сохранится. Но, кроме того, и вуз будет терпеть убыток. Не думаю, что однотипные задания идут на пользу как ученикам, так и вузам. Потенциальные студенты не имеют возможности составить представление об уровне требуемых знаний для последующего обучения в конкретном вузе, а также об их дисциплинарной специфике. Вузы, в свою очередь, лишаются инструментов регулировать познавательные особенности поступающих в требуемых областях знаний. Выигрывает от этого лишь весьма разросшееся репетиторское сообщество.

Как можно организовать приемные испытания в вуз, минуя ЕГЭ и его нравственную несостоятельность? Несомненным преимуществом вузов является постоянно растущий опыт организации студенческих экзаменов, нацеленный на объективный контроль и исключение преференций как внутренних, так и внешних. Конечно, это до определенной степени идеальное представление о вузовских экзаменах, тем не менее оно является нравственным стержнем их онтологического ядра. Весьма экономной и нравственно состоятельной схемой организации вступительных испытаний, о которой я уже говорил, является кластеризация вузовского сообщества, позволяющая сохранить так называемые преимущества ЕГЭ.

При такой организации внутри группы вузов или специальностей вузов действует взаимозачет результатов экзаменов, задания для которых готовятся и выполнение их проверяется на совместной основе. Географическое распределение вузов в группе позволит сократить издержки иногородних абитуриентов. Существенным преимуществом данной модели является возможность учета образовательной специфики группы

вузов (специальностей) при формировании заданий вступительных испытаний, а также их настройки на «своего» абитуриента. Тем самым решается проблема унификации талантов и психических особенностей поступающих, которая присуща однотипным заданиям ЕГЭ, а следовательно, исключается порождаемый им дефицит нравственного.

г) Первые шаги нравственной реонтологизации образования

Конечно, во многом нравственную составляющую образования мы можем черпать из советского образования. Вместе с тем я отнюдь не склонен идеализировать советское образование, у него были несомненные достоинства, но и свои недостатки. Одним из них для нашего времени выступает двойной экзамен, который должны были сдавать абитуриенты сначала в школе, а затем при поступлении в вуз. Проблематичным в конце советского периода выглядело школьное обучение. Так, исследование Академии педагогических наук СССР в 1980-х гг. показало, что «треть детей в школах испытывает трудности при самостоятельном овладении даже элементарной умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к механическому запоминанию... Они плохо умеют конкретизировать теоретические положения, обобщать, сравнивать, делать самостоятельные выводы» [Кон 1989, 77, 78].

Надо ли возвращаться к советскому образованию? Думаю, что нет. Но выстроить качественное общее образование в России, используя культурный, педагогический и социальный опыт советской школы, есть главнейшая задача нашего общества и нашего государства. В числе первых шагов нравственной реонтологизации общего образования мне видится упразднение раздутых штатов региональных органов управления образованием и Минпросвещения России, и вместе с тем формирование их новых и компактных составов из профессионалов, для которых работа в образовании есть призвание, а не функционал (в недавнем разговоре с высоким чиновником из Минпросвещения России прозвучало, что для него функционал и есть призвание).

Нам требуется создать по-настоящему эффективные институты развития образования: новую академию образования, научно-исследовательские институты общего и высшего образования, сравнительно небольшие по составу, но включающие российских ученых мирового уровня, способных решать задачи, стоящие сегодня перед российским образованием, и выстраивать образ образования будущего. Исследования в этой области крайне необходимы как для научно-технологического лидерства страны, так и для благополучия ее граждан.

Нравственная реонтологизация высшего образования имеет свои болевые точки. Нам не нужны менеджеры в образовании, живущие за счет захвата когнитивного статуса. Нам нужны профессионалы в образовании, то есть те, кто непосредственно включен в существо образования: вопросы обучения, воспитания и предметную область образования. Необходимо прекратить принуждение преподавателей к написанию статей, что освободит науку от мусорных публикаций, которыми забиты наши мусорные и не мусорные журналы; а также положить конец безумной гонке публикаций, стимулируемой западными коммерческими интересами. Важно продвигать в научном мире достойное, которым можно гордиться и которое демонстрирует подлинное научное лицо страны.

В вузах следует создать особо благоприятные условия для преподавателей и сотрудников, способных к производству научной и технической продукции высокого уровня. Именно эти люди должны рассказывать студентам о новом в науке и технике, о своих достижениях. Эффективные формы совмещения научной и преподавательской деятельности, а также чисто научной работы в вузе хорошо известны, их надо восстанавливать и развивать.

Следует решительно отказаться от услуг тех работников в образовании, к которым имеет обоснованные претензии «Диссернет». Вопрос стоит сугубо в отношении общего нравственного; здесь таится опасность тиражирования среди учащихся, учителей, преподавателей особой модели поведения, оправдывающей присвоение результатов чужого труда и возводящей его в добродетель.

Необходимо исключить из числа организаций высшего образования не способные дать *качественное* высшее образование. Думаю, их немало. В тех регионах или на больших территориях, которые имеют только одно высшее учебное заведение, следует поднять его образовательный уровень силами внешних преподавателей либо преобразовать в культурный центр. В других случаях преподавателям и учащимся надо обеспечить место в экономике.

Все это свидетельствует об острой необходимости нравственной реонтологизации российского образования, переопределения его в направлении человечности, выстраивания в духе онтологической истины, следования фундаментальному существу русской культуры, социальной праведности, педагогическому наследию и подлинным идеалам будущего.

* * *

Из осознания онтологической потерянности российского образования должна возникнуть решительная позиция к ее преодолению, выводящая образование из распада и восполняющая его упадок. *Основная мысль этой статьи проста: без нравственных изменений в российском образовании невозможны сущностные изменения в нем, способные привести его к истинному существованию, к тому, в чем общество узнало бы образование.*

Источники и переводы – Primary Sources and Translations

Бердяев 1993 – *Бердяев Н.А.* О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // *Бердяев Н.А.* О назначении человека. М.: Республика, 1993. С. 19–252 (Berdyayev, Nikolai, *The Destiny of Man*, in Russian).

Кон 1989 – *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989 (Kon, Igor S., *Psychology of Early Youth*, in Russian).

Ле Гофф 2002 – *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. Екатеринбург: Уральский университет, 2002 (Le Goff, Jacques, *Pour un autre Moyen Âge: temps, travail et culture en Occident*, Russian Translation).

Менделеев 2008 – *Менделеев Д.И.* Заветные мысли // *Менделеев Д.И.* Познание России. Заветные мысли. М.: Эксмо, 2008. С. 177–412 (Mendeleeev, Dmitri I., *Cherished Thoughts*, in Russian).

Хайдеггер 2007 – *Хайдеггер М.* Время картины мира // *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 58–86 (Heidegger, Martin, *Die Zeit des Weltbildes*, Russian Translation).

Cubberley, Ellwood P. (1916) *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying of the Organization and Administration of Public Education*, Houghton Mifflin, Boston.

Ссылки – References in Russian

Карпов 2013 – *Карпов А.О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. СПб.: Алетейя, 2013.

Карпов 2019 – *Карпов А.О.* Образование в отношении к истине // *Вопросы философии.* 2019. № 1. С. 56–66.

Карпов 2021 – *Карпов А.О.* Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // *Вопросы философии.* 2021. № 1. С. 5–16.

Карпов 2023 – *Карпов А.О.* Общество знаний: генезис, исследовательское образование, университет 3.0. М.: Канон+, 2023.

Карпов 2026 – *Карпов А.О.* Начала фундаментальной онтологии образования // *Вопросы философии.* 2026. № 1. С. 16–27.

Рожкова и др. 2025 – *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Смолярчук Е.Д., Травкин П.В.* Выпускники инженерных специальностей. «Сопrotивление материалов» на российском рынке труда: аналитический доклад Лаборатории исследований рынка труда НИУ ВШЭ. М.: Высшая школа экономики, 2025.

Спиридонов 2019 web – *Спиридонов М.* Ваши курсы не проходят до конца? Вот как это исправить. URL: <https://rb.ru/opinion/ne-zakonchili-onlajn-kursy/>

References

- Karpov, Alexander O. (2013) *Educational Institution, Power, and Society in the Era of Knowledge Culture Growth*, Aleteia, Saint Petersburg (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2019) "Education in Relation to Truth", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2019), pp. 56–66 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2021) "Education of the Future: Reproductive-Productive Transition", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2021), pp. 5–16 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2023) *Knowledge Society: Genesis, Research Education, University 3.0.*, Canon+, Moscow (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2026) "Basics of Fundamental Education Ontology", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2026), pp. 16–27 (in Russian).
- Rozhkova, Ksenia, V., Roshchin, Sergei, Yu., Smolyarchuk, Elena D., Travkin, Pavel V. (2025) *Engineering Graduates. "Strength of Materials" in the Russian Labor Market: An Analytical Report by the HSE Laboratory for Labor Market Studies*, Vysshaya Shkola Ekonomiki, Moscow (in Russian).
- Spiridonov, Maxim (2019 web) *Your Courses Don't Finish? Here's How to Fix It*, URL: <https://rb.ru/opinion/ne-zakonchili-onlajn-kursy> (in Russian).

Сведения об авторе

КАРПОВ Александр Олегович –
доктор философских наук, кандидат
физико-математических наук,
начальник отдела МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Author's Information

KARPOV Alexander O. –
DSc in Philosophy, CSc in Physics and Mathematics,
Head of the Department at Bauman Moscow State
Technical University.