

Роль философии в развитии способности исследователя к творчеству

Д.Б. Богоявленская

*Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований, Москва, Россия*

Е.В. Палей

*Ивановский государственный химико-технологический
университет, Иваново, Россия*

Аннотация

В статье обосновывается роль философского знания в развитии у студентов способности к научному творчеству. Опираясь на разработанную Д.Б. Богоявленской типологию уровней познания (стимульно-продуктивный, эвристический и креативный), авторы показывают, что подлинное творчество связано не столько с усвоением предметного знания, сколько с личностной вовлеченностью в науку, доминированием познавательной мотивации. Решающую роль в формировании творческого потенциала ученого играет приобщение к культуре философского мышления с его нацеленностью на постижение всеобщего, критической рефлексией оснований познания, проблематизацией очевидного. На материале, основанном на опыте преподавания философии студентам естественно-научных специальностей, продемонстрирована роль философских практик и форм работы, побуждающих студентов к творческому осмыслению научных проблем в контексте универсалий культуры. Во-первых, это – развитие культуры понимания как процесса постижения сущности изучаемых явлений. Сделан акцент на важности герменевтических подходов и работы с философскими текстами для углубления понимания. Во-вторых, совершенствование коммуникативных навыков и опыта коллективной дискуссии как механизма объективизации индивидуальных идей и прозрений. В-третьих, воспитание самостоятельности и инициативности мышления, личной вовлеченности в исследовательский процесс, составляющих основу подлинного научного творчества. Итогом должно стать формирование личности, обладающей культурой поиска всеобщего в особенном, развитыми навыками категориального мышления и опытом философской рефлексии границ сложившихся схем видения реальности. Рассмотрены трудности и перспективы реализа-

ции предлагаемой модели приобщения к философии с учетом социальных вызовов информационного общества и психологических особенностей современного поколения обучающихся. Авторы приходят к выводу о том, что именно философия, как методологическое ядро университетского образования, обеспечивает целостность и открытость научного познания, закладывая базовые ценностные установки и регулятивы творческой деятельности будущего ученого.

Ключевые слова: философия образования, научное творчество, познавательная деятельность, творческий потенциал, эвристический потенциал, познавательная мотивация, герменевтика, диалог, личностное становление, философская рефлексия.

Богоявленская Диана Борисовна – доктор психологических наук, профессор, почетный член Российской академии образования, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета.

mpo-120@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-6766-2047>

Палей Елена Вадимовна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии Ивановского государственного химико-технологического университета.

ev-paley@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7217-5104>

Для цитирования: Богоявленская Д.Б., Палей Е.В. Роль философии в развитии способности исследователя к творчеству // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 74–97.

DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-74-97

The Role of Philosophy in Developing a Researcher's Capacity for Creativity

D.B. Bogoyavlenskaya

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia

E.V. Paley

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo, Russia

Abstract

The article elucidates the pivotal role of philosophical knowledge in nurturing students' capacity for scientific creativity. Grounded in D.B. Bogoyavlenskaya's typology of cognition levels (stimulus-productive, heuristic, and creative), the authors illustrate that authentic creativity is not merely tied to the acquisition of subject-specific knowledge but is deeply rooted in personal engagement with science and the primacy of cognitive motivation. The decisive factor in sculpting a scientist's creative potential lies in their immersion in the culture of philosophical thought, characterized by its pursuit of the universal, critical reflection on the foundations of cognition, and problematization of the apparent. Drawing from the experience of teaching philosophy to students in the natural sciences, the article showcases the significance of philosophical practices and pedagogical approaches that inspire students to creatively grapple with scientific quandaries within the context of cultural universals. Firstly, it emphasizes the cultivation of a culture of understanding as a process of grasping the essence of the phenomena under study. The importance of hermeneutic approaches and engaging with philosophical texts to deepen understanding is accentuated. Secondly, it highlights the refinement of communication skills and the experience of collective discourse as a mechanism for objectifying individual ideas and insights. Thirdly, it stresses the nurturing of independence and initiative in thinking, as well as personal investment in the research process, which constitute the bedrock of genuine scientific creativity. The culmination should be the emergence of a personality imbued with a culture of seeking the universal within the particular, equipped with sophisticated skills in categorical thinking, and enriched by the experience of philosophical reflection on the boundaries of entrenched paradigms of perceiving reality. The challenges and prospects of implementing the proposed model of philosophical engagement are examined, taking into account the social challenges of the information society and the psychological idiosyncrasies of the current generation of students. The authors arrive at the conclusion that philosophy, as the methodological nucleus of university education, ensures the integrity and openness of scientific knowledge, establishing the foundational value orientations and guiding principles for the creative endeavors of a future scientist.

Keywords: philosophy of education, scientific creativity, cognitive activity, creative potential, heuristic potential, cognitive motivation, hermeneutics, dialogue, personal development, philosophical reflection.

Diana B. Bogoyavlenskaya – D.Sc. in Psychology, Professor, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Creativity and Giftedness, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Professor,

Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

mpo-120@mail.ru

<http://orcid.org/0000-0002-6766-2047>

Elena V. Paley – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, Ivanovo State University of Chemistry and Technology.

ev-paley@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7217-5104>

For citation: Bogoyavlenskaya D.B. & Paley E.V. (2024) The Role of Philosophy in Developing a Researcher's Capacity for Creativity. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 67, no. 1, pp. 74–97. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-74-97

Введение

Развитие творческих способностей и исследовательских навыков деятельности студентов является одной из ключевых задач современного высшего образования. В условиях быстрого роста научного знания, усложнения технологий и социокультурных практик способность к творчеству, генерированию оригинальных идей и решений становится важнейшим качеством профессионала в любой сфере деятельности. Особую актуальность эта проблема приобретает в научно-исследовательской работе, в которой производство нового знания и преодоление стереотипов выступает главным условием прогресса.

Вместе с тем практика университетского образования свидетельствует о наличии существенного разрыва между декларируемой целью формирования творческой личности исследователя и реальным уровнем развития соответствующих способностей у выпускников. Большинство студентов, в том числе естественно-научных специальностей, демонстрируют преимущественно репродуктивный стиль мышления, ориентацию на готовые алгоритмы и схемы действий. Их исследовательская активность чаще всего ограничивается узкими предметными рамками и стимулируется внешними требованиями, а не стремлением к постижению сущности изучаемых явлений. Возникает закономерный вопрос о том, какие образовательные стратегии и технологии могут преодолеть этот разрыв, обеспечить подлинное развитие способности будущих ученых к творчеству.

Особый вклад в понимание природы творчества и его развития средствами образования внесли отечественные философы и психологи. В фокусе внимания исследователей, от культурно-исторической теории Л.С. Выготского и до современных разработок находились механизмы и условия формирования творческого мышления, воображения, познавательной мотивации учащихся. Такие исследователи, как С.Л. Рубинштейн, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, разрабатывая деятельностный подход, показали укорененность творческого акта в диалектике субъекта и объекта, раскрыли роль теоретического мышления и воображения в порождении нового содержания [Богоявленская 2020б; Богоявленская 2023б]. Д.Б. Богоявленская, одна из авторов этой статьи, рассматривает творчество как развитие деятельности по инициативе субъекта, выделяя в качестве его главного механизма познавательную самостоятельность. Предлагаемые уровни творческого процесса соответствуют уровням познания (единичное, особенное, всеобщее), выделенным Г.В.Ф. Гегелем:

1) стимульно-продуктивный уровень: субъект действует в рамках заданных требований, его активность полностью определяется внешними стимулами;

2) эвристический уровень: субъект проявляет интеллектуальную инициативу, выходя за пределы исходных требований и обнаруживая новые закономерности в исследуемом объекте;

3) креативный уровень: обнаруженная закономерность становится для субъекта новой проблемой, субъект теоретически обосновывая найденные закономерности, строит теорию [Богоявленская 2023а, 60–61].

Опираясь на эти методологические идеи, мы ставим своей целью показать конкретные методы и средства развития способности к научному творчеству у студентов высшей школы, прежде всего естественно-научных специальностей. В фокусе нашего внимания находится роль философии как базовой методологии и культуры мышления в становлении творческой личности учебного. Постараемся раскрыть эвристический и научно-творческий потенциал философских подходов и принципов в организации исследовательской деятельности студентов на разных ее этапах: от проблематизации и понимания изучаемого предмета до генерирования новых идей и гипотез.

Философия как культура поиска всеобщего

Философия по своей сути представляет собой особый тип мышления и познавательного отношения к миру, ориентированный на выявление предельных оснований бытия, универсальных законов и регулятивов человеческой деятельности. Как писал Г.В.Ф. Гегель, «цель философии состоит в том, чтобы постигнуть идею в ее истинном образе и всеобщности» [Гегель 1974, 83]. Эта установка на поиск всеобщего придает философскому мышлению особую методологическую значимость для развития научного творчества. Погружаясь в культуру философской рефлексии, будущий исследователь учится выходить за рамки непосредственной данности изучаемых явлений, ставить вопросы об их сущности, месте в тотальности бытия. В идеале философские категории (причина и следствие, форма и содержание, случайность и необходимость, др.) должны стать для него не абстрактными понятиями, а инструментами теоретического анализа, позволяющими интерпретировать изучаемые законы и схватывать смысл используемых им формул.

Без такого философского базиса научная деятельность неизбежно редуцируется к стимульно-продуктивному уровню, т.е. ограничивается решением частных задач в рамках наличной парадигмы, не поднимаясь до уровня творческого поиска и целеполагания. Многие молодые ученые (студенты, магистранты и аспиранты естественно-научных и технических направлений подготовки), несмотря на наличие высокого уровня подготовки в области естественно-научных и технических дисциплин, демонстрируют именно такой адаптивный стиль исследовательской деятельности, характеризующийся ориентацией на внешне заданные требования, репродуктивным применением усвоенных методов и алгоритмов. Это проявляется в том, что их исследовательский опыт:

- сосредоточен в узкой научной области, связан с прикладными исследованиями и не всегда дает возможность легко переключиться на иные научные задачи;
- закономерно связан со спецификой естественных и технических наук, при этом исключает целый пласт научной культуры, связанный с гуманитарными науками;
- акцентирован на конкретных результатах, не всегда позволяющих увидеть общемировоззренческий смысл и социальную значимость полученного результата.

Переход на более высокие уровни интеллектуальной активности – эвристический и креативный – предполагает «развитие деятельности по своей инициативе», выход за пределы исходных требований проблемной ситуации [Богоявленская 2020a]. Но такой выход возможен при наличии у субъекта научного поиска развитых философско-методологических ориентиров, навыков категориального мышления, позволяющих переформулировать частную проблему в контексте общих закономерностей и тенденций, увидеть ее новые смысловые грани.

Несмотря на различия в подходах к объяснению механизмов развития научного знания, ведущие представители философии и истории науки (Т. Кун, И. Лакатос, С. Тулмин, П. Фейерабенд, Я. Хакинг и др.) сходятся в том, что возникновение принципиально нового в науке связано с преодолением границ и установок, заданных предшествующими теориями и традициями исследования. Это, в свою очередь, требует от ученого развитой способности к философскому осмыслению собственных исследовательских установок, критической рефлексии границ и допущений сложившихся схем видения реальности. Без рефлексии над предельными основаниями культуры (М.К. Мамардашвили, В.С. Степин), без философского переосмысления вопросов, ответы на которые мы стремимся получить через познание природы, невозможна научно-исследовательская деятельность, ведущая к концептуально новому познавательному опыту, т.е. такая научно-исследовательская деятельность, которая уходит от ориентации исключительно на заданные теоретическая рамки, которая иницируется личностью исследователя, имеющей выработанное собственное понимание того, как человек может осознавать себя, как человек может познавать природу, какими возможностями обладает человек для того, чтобы изменять окружающую нас физическую реальность и изменяться самому, взаимодействуя с этой реальностью.

История науки показывает, что коренные изменения в научной картине мира сопровождались глубокой философской рефлексией оснований познавательной деятельности. Классический пример – научная революция XVII века, связанная с именами Коперника, Галилея, Ньютона. Создание новой механистической картины мира стало возможным не просто в результате экспериментальных открытий и изобретения новых средств наблюдения и измерения, но благодаря коренному пересмотру базовых фило-

софских представлений о природе, человеке и методе научного познания. Аналогично в том, что стала возможной революция в физике в первой половине XX века, решающую роль сыграли не только эмпирический и математический аппарат новых теорий, но и пересмотр оснований научной картины мира, переосмысление места человека как субъекта познания, соотношения объективного и субъективного, детерминизма и вероятности, части и целого и т.д.

Опыт преподавания философии в техническом вузе говорит о том, что знакомство студентов с подобными историко-научными сюжетами, прослеживание связи между философскими идеями и конкретными научными теориями, открытиями производит сильное мотивирующее воздействие, побуждает их к более глубокой методологической рефлексии собственной исследовательской работы. На семинарских занятиях, посвященных философским проблемам естествознания, студенты учатся соотносить узкоспециальные проблемы своих курсовых и дипломных проектов с фундаментальными философскими вопросами о природе пространства и времени, детерминизме и причинности, эволюции и самоорганизации материи и т.д. Через призму этих вопросов им легче увидеть ограниченность стандартных подходов, неочевидные допущения и альтернативные стратегии исследования.

Приобщение студентов к философской культуре мышления служит развитию критического мышления, владения универсальной научной методологией и логикой [Палей 2020]. Философские подходы способствуют формированию субъекта-исследователя через опосредованные механизмы философской подготовки, направленные на долгосрочные цели и ценностные установки личности. Кроме того, они хорошо коррелируются с особенностями современного информационного общества и сетевого поколения. Философская подготовка молодых ученых направлена на достижение задач, связанных с расширением горизонтов научного поиска, освоением научного инструментария гуманитарных наук и полноценным включением обучающихся в научную культуру [Образовательный и воспитательный потенциал... 2023].

Развитие у молодых ученых способности к научному творчеству происходит через конкретные интеллектуальные практики, компетенции и установки, основные из которых будут нами рассмотрены далее в статье.

Проблема понимания

Согласно представленной выше типологии продуктивной и творческой деятельности по уровням познания, понимание как процесс постижения сущности изучаемых явлений, выявления их смысла, закономерностей, раскрытия присущего им особенного выступает необходимым условием и предпосылкой творческого развития научного знания.

Поэтому для молодых ученых необходимо развитие способности к *пониманию*, что требует овладения как соответствующими методологическими приемами, так и общекультурными установками. Это позволяет встраивать ценностные компоненты в процедуру научно-технического поиска, придают техническому изобретению и представлению о прогрессе человеческие качества (в значении А. Печчеи). В этом процессе освоенные студентами естественно-научных направлений герменевтические навыки в их методологическом и онтологическом смыслах оказываются эффективными.

Практически герменевтика может присутствовать в философских курсах прежде всего как основа работы с текстами. Текст из области философии науки часто воспринимается студентами как более понятный, содержащий знакомые научные представления. Но именно этот момент уводит от подлинного абстрактного содержания, сосредоточивает на второстепенном. Умение понять все открытые варианты смысла (заложенные автором или открытые только одним читателем) создает возможность расширить круг неизвестного, рождает любопытство.

Традиционная научная подготовка предполагает нацеленность молодых ученых на объективность и беспристрастность, верификацию полученных результатов, опору на эмпирическую подтверждаемость и математическую точность. Поэтому научные труды в сознании студентов часто воспринимаются как некая *информация*, совокупность фактов и идей. Как указывает В.В. Радаев, сегодня мы наблюдаем кризис текстовой культуры: «формируется принципиально иное отношение к тексту – не как к источнику сокрытого в его недрах смысла, который еще нужно из него добывать непосильным трудом, а как к источнику информации, которая должна быть очищена, нарезана, упакована и готова к употреблению, подобно продуктам в супермаркете» [Радаев 2022, 37]. Мышление в таком случае определяется общезначимыми понятиями и унифицированными правилами

оперирования ими, негативным результатом этих процессов служит утрата человеческой субъективности и уникальности понимания, общезначимость вытесняет личностные смыслы [Люц, Блинова 2021, 166]. Герменевтика заставляет увидеть за информационной стороной научного текста личность его автора, цели написания данной работы, условия создания книги, историческую эпоху с ее особенностями.

В процессе подготовки к занятию, главной целью которого является приложение авторской идеи к современным проблемам, молодой исследователь вынужден выстраивать личный (часто неявный) диалог с автором, задавать вопросы, объяснять себе и другим, почему автор *именно так* считает. Преподаватель, неизбежно вступающий в этот диалог, сопровождающий его методологически, способствует преодолению моментов непонимания, знакомит студента с подходами гуманитарных наук, раскрывающими глубину значений. Историческая и личностная обусловленность, контекстуальность, экспликация неявных смыслов и предпосылок формируют основу для индивидуального восприятия научных идей. Субъект образования становится интерпретатором, расшифровывающим текст, при этом такая субъективизация процесса понимания текста мотивирует на новый поиск, устраняет опасность беспристрастного отношения к научным и техническим результатам. Герменевтические методы в процессе философской подготовки показывают студентам, что наука – это люди, а не безличные факты и теории. Тем самым социальные требования к науке и технике выступают уже не как преграда научным исследованиям, а как необходимый фактор развития.

Понимание всегда было фундаментом образования, обеспечивающим его глубину и подлинность, дающим гибкость и полноту овладения смыслами, выходящую за границы сугубо практического применения знаний. Погружение в научные тексты и раскрытие их философского содержания в полной мере соответствуют задаче «образования духа на примере образцовых личностей» [Шелер 2011, 316]. В условиях информационного перенасыщения и растущей инфантилизации субъекта образования открытость понимания оборачивается не столько обращением к миру ценностей (в трактовке М. Шелера), сколько растворением в информационном мусоре. В процессе философской подготовки возникает необходимость вернуть студентам доступ к подлинному, к ценностной иерархии, совместно выработать «непотребитель-

ские» способы оценивания научных текстов и вместе с тем обеспечить нужную эмоциональную окраску процесса понимания, мотивирующую на постановку сложных вопросов.

Поиск всеобщего, раскрытие личностных актуальных смыслов, процессуальность и ценностная направленность – эти характеристики понимания нуждаются в повторении в учебном процессе; они дают результат только как *привычная* практика. Поэтому в режиме понимания необходимо выстраивать *весь* курс, тщательно подбирая круг авторов и список произведений. Обязательно стоит учитывать конкретных участников диалога, их профессиональные интересы и особенности.

С.А. Храпов и Л.В. Баева выделяют, наряду с информационным перенасыщением, еще два типа когнитивных рисков в условиях цифровизации образования: девальвацию возможностей памяти и снижение уровня критического мышления, способности к самостоятельному созданию интеллектуального продукта [Храпов, Баева 2021]. Их существование ставит перед образованием вопрос о том, как их минимизировать и что противопоставить пассивному потреблению информации. Глубокая работа с текстами создает представление о своей живой связи с предшествующей научной традицией.

В этом контексте интересно провести аналогию между современными задачами философской подготовки и представлением Х.-Г. Гадамера о вкусе. Он рассматривал «потребность в суждении», не подверженную негативным модным тенденциям и опирающуюся на знание всеобщего, как потребность подлинного интеллектуала. Это особый индивидуальный способ познания, субъективное чувство меры в отношении к информации. Образованный человек, по его мнению, «характеризуется подлинной утонченностью отношения ко всему в жизни и в обществе, так что он осознанно и обдуманно умеет различать и выбирать» [Гадамер 1988, 41]. Именно способность «различать и выбирать» представляет для современного студента очевидную проблему даже при условии его начитанности и кажущейся осведомленности; ему не хватает системности в восприятии знания, особенно необходимой в научной деятельности.

Это можно рассматривать как формирование вкуса к умным текстам. Х.-Г. Гадамер справедливо обращает внимание на то, что вкус «невозможно преподать путем демонстрации и нельзя заменить простым подражанием» [Гадамер 1988, 41],

он формируется только опытом общения с образцами. Во вкусе заложена умеренность, он не зависит от «единодушного совпадения с суждениями других» [Гадамер 1988, 42]. Такая способность трудно поддается оцениванию. Поэтому ее наличие в образовательной практике сталкивается с некоторыми проблемами: она не сводится к компетентности, ее критерии носят сугубо личностный характер. Вместе с тем герменевтические навыки раскрывают особенности личностей всех субъектов образования, требуют открытости не только от студента, но и от преподавателя, каждый раз «проверяя» его профессиональные навыки.

В герменевтическом опыте будущие ученые «постоянно пребывают в состоянии продолжения и развития» [Гадамер 1988, 52], включаются в процесс образования, начинают понимать образование как незавершенность. И только в этом процессе можно «научиться придавать значение»; знание становится переживанием, его содержание начинает наделяться личностной ценностью [Гадамер 1988, 52, 105]. Перефразируя Х.-Г. Гадамера, можно утверждать, что в результате человек обретает уверенность в принятии истины и отвержении лжи. Это единство субъекта со знанием, но не отвлеченно-абстрактное, а непосредственное и самобытное. Это единство с историей науки, воспринимаемой не как совокупность интересной информации «для общего развития», а как богатейшее собрание идей, способных через свою актуализацию повлиять на постановку проблем и реальный научный результат. Образование тем самым формирует причастность к научному мировоззрению, его ценностям и безграничным перспективам. Через осмысление оснований и контекстов развития научных идей будущие специалисты учатся видеть многомерность научных теорий и неоднозначность их интерпретаций, что служит необходимым условием для генерирования собственных гипотез и подходов, формирования исследовательской культуры мышления. Эта необходимая деятельность проходит на стимульно-продуктивном уровне.

Коммуникация: со-бытие в поиске истины

Коммуникация в процессе научного творчества является одним из условий уточнения и развития первоначальных идей, их соотнесения с существующей системой научного знания. Диалогическое со-творчество ученых выступает механизмом объек-

тивизации индивидуальных прозрений, условием их включения в интерсубъективное пространство науки.

Необходимо учитывать и особенности восприятия и поведения, свойственные т.н. сетевому поколению, составляющему основу будущего научного сообщества. Многочисленные исследования сформировали целый список качеств, отличающих «цифровых аборигенов» и вызывающих значительные опасения ввиду их противоречивости. Среди позитивных характеристик молодого поколения исследователи фиксируют открытость, нацеленность на инновации, серьезное отношение к карьере, стремление к самопознанию и личностному росту [Черкасова, Тактарова 2022; Журавлева и др. 2021; Демидов 2021; Зеер, Церковникова, Третьякова 2021]. Открытость как готовность к новому, расставание с иллюзиями, переосмысление и конструирование нового мира в соответствии с научными гипотезами и техническими инновациями, – все это видится чрезвычайно важным для становления ученого. Вместе с оптимизмом и ощущением безграничности своих возможностей они способны мотивировать на конкретную деятельность по познанию и преобразованию окружающего мира.

Особенность ценностных установок нового поколения заключается в ярко выраженной коммуникативной природе субъекта [Беляева 2022, 88], выстраивающего себя и мир посредством Другого. Поэтому индивидуализм «поколения Z» не всеобъемлющ, он имеет смысл только как агент коммуникации, как часть сообщества равных субъектов, а значит, методики преподавания философских дисциплин обязательно должны включать в себя коммуникативную составляющую. Исследователи подчеркивают, что «в фундаментальном своем статусе наука – это всегда работа со смыслами и ценностями, а значит, с образами, видением мира, т.е. это и работа с коллективным воображением» [Савчук, Очеретяный 2021, 45]. Чтобы наука стала коллективной, следует создавать платформы для коллективных мысленных экспериментов, проигрывания воображаемых сценариев понятийными, выразительными и конструктивными средствами новейших технологий [Савчук, Очеретяный 2021, 47].

Практика преподавания философии науки предполагает не просто постановку проблемы, но групповую работу по поиску проблемы и представление ее аудитории, обоснование ее актуальности перед группой и поиск совместных оценок и решений.

В этом случае мы условно соединяем философскую традицию «сократической беседы» и современные образовательные технологии, помещая субъекта образования в привычную для него среду, в которой коммуникация усиливает мотивацию к познанию, выступает обязательным условием решения поставленных задач, требуя взаимопонимания с остальными участниками процесса. В сознании субъекта поиск становится важнее результата, формируется установка на постоянное переосмысление знаний. В ходе образовательного процесса, воспроизводящего научную дискуссию, создается умение (а иногда и устойчивая привычка) слышать чужие мнения и задавать вопросы, стирается грань между обучением и исследованием. Естественно, что в такой деятельности преподаватель может выступать только в качестве эксперта, консультанта или даже равного партнера, что также абсолютно коррелируется с привычкой современных молодых людей находиться в условиях виртуальных коммуникаций, горизонтальных по структуре, не терпящих строгих иерархий.

Выход на интерактивные формы научно-образовательной деятельности можно рассматривать как вариант «спасения» философии от узкопрагматических установок в образовании. В пространстве диалога (коммуникации) философское знание выступает и в качестве актуальной прогрессивной исследовательской программы, и одновременно сохраняет свою традиционность. Нам представляется вполне оправданной позиция ряда авторов, рассматривающих процесс формирования умений и навыков коллективного ментального действия в качестве главного предмета преподавательской рефлексии в современных условиях и область целенаправленной разработки технологии. М. Щелкунов полагает, что «освоение студентами навыков критического, системного и рефлексивного мышления становится приоритетной целью общефилософской подготовки» [Щелкунов 2021, 102]. Работа с информацией, предусматривающая ее оценку на достоверность, обуславливает обращение к новым формам обучения – «на лекциях – “перевернутый класс”, на семинарах – анализ текстов, сократический диалог, решение учебных кейсов, игровых задач» [Щелкунов 2021, 103].

Коммуникация с преподавателем и группой формирует еще одну важнейшую для научного творчества способность – готовность к фальсификации любых выдвигаемых на публичное рассмотрение теоретических положений. Молодой ученый

в условиях сложного обмена мнениями демонстрирует и приверженность определенным выводам, и способность к принятию альтернативных трактовок, неожиданных предположений, вырабатывая настолько нужную для научной деятельности интеллектуальную смелость. При этом он учится существовать и принимать решения в условиях неопределенности, характерной для современного мира. Авторы приводят характеристики т.н. лиминального мышления, ориентирующего на «поиск контакта со своим незнанием», поиск понимания и практики «делать что-то по-иному» [Колесникова 2019, 69]. Нам кажется, что методики построения научной дискуссии в учебном процессе собирают воедино открытость научного творчества, открытость современных коммуникаций и открытость философских традиций, способствуют формированию нового качества образовательного взаимодействия, неопределенного по конечному результату, но актуального с точки зрения формирования зрелости мышления у молодого исследователя. В данном случае герменевтический метод, справедливо называемый главным методом гуманитарного познания, формирует подлинность знания, которое «становится подлинным знанием только тогда, когда информация осмыслена, прочувствована, оценена, сопоставлена с предшествующим опытом индивида и проработана в межличностном общении» [Зеленцова 2021, 12–13]. Коллективные формы работы, таким образом, готовят молодых людей к современным реалиям научного творчества, существующего в условиях взаимодействия и сотрудничества разных научных групп и сообществ.

Творчество в научно-исследовательской деятельности: свобода и индивидуальность

Эвристический уровень научной деятельности характеризуется доминированием внутренней мотивации исследователя, его способностью к самостоятельной постановке и разработке новых проблем безотносительно к внешним требованиям и ситуативным факторам. На этом уровне логика развития деятельности определяется не извне, а изнутри, т.е. глубинными интенциями и ценностями познающего субъекта, его ответственным отношением к истине. Такая способность субъекта выйти за пределы стимульно-продуктивной деятельности будет реализована в творчестве как «самозачинающемся» процессе, без которого невозможен плодотворный научный поиск [Богоявленская 2021].

Поэтому основную роль в формировании научного типа мышления играет личность исследователя. Да и традиция университетской культуры не представляется без свободы как неотъемлемой социальной и методологической характеристики научного поиска. В данном контексте научное образование полностью совпадает с образованием в целом, понимаемом как формирование новой личности, как смысловое вхождение индивида в мир культуры и постижение им смысла собственного бытия. По мнению М.Г. Зеленцовой, «образование есть обретение человеком собственного образа во всей его полноте, уникальности и индивидуальности. В таком понимании, модель образования – это модель человека» [Зеленцова 2021, 11]. Исследовательское образование формирует не просто субъекта, а субъекта-исследователя, выступающего в роли двигателя прогресса, носителя инноваций, реализующего себя как проект.

Полноценный процесс обучения в современных условиях невозможен без персонализации и вариативности, некоей самоуправляемости субъекта образования. Это требует от человека осознания своих образовательных потребностей, стиля собственного учения, умения корректировать обучение на основе обратной связи, а также принятия ответственности за учебный результат. Неслучайно происходящий сегодня процесс информационного перехода в образовании ориентирован на проектную деятельность, адресные запросы и построение индивидуальных образовательных траекторий. В такой модели научные навыки присутствуют гармонично, аккумулируя разные мотивации и направляя деятельность молодого исследователя в соответствии с его ценностными приоритетами, эмоционально окрашивая его усилия и результаты.

Выбранные нами методики преподавания философских дисциплин полностью сосредоточены на конкретных личностях, объединенных в группу модераторов, демонстрирующих проблему. Это, безусловно, определяет некоторые трудности в процессе реализации, связанные с субъективными оценками и уровнем подготовки (иногда характерами и настроениями) студентов. Вместе с тем такая персонализация, возможность показать свое (обоснованное и осмысленное, но свое) видение научной проблематики свидетельствуют о росте мотивации к изучению философии и различных наук. В результате применения данной методики в течение двух семестров молодые люди демонстрируют

включенность в процесс, желание соучаствовать в обсуждении, желание знать.

Присутствие большого количества моментов самоопределения позволяет создать дополнительную мотивацию для более глубокого понимания философских проблем, а также способствует организованности и ответственности в выполнении работы. Самостоятельность при этом важна не столько в выборе тем и «коллег по работе», сколько в построении исследования выбранных проблем и текстов, целей своего анализа. Такая практика показывает и интересный педагогический эффект: дискуссия со товарищами оказывается более свободной, способствует лучшему выявлению недостатков в знаниях; магистранты с большим интересом рассказывают о различных ситуациях из своей исследовательской практики. Построенное в таком формате занятие превращает группу в небольшое исследовательское сообщество с общими целями, формирует эмоциональный фон, соответствующий установкам научного этоса, позволяет получить удовольствие от дискуссии. Направленное на решение проблемы участие в обсуждении уменьшает страх перед ошибкой, делает модераторов и слушателей «равными в незнании». Это включает индивидуальные прикладные задачи каждого магистранта в общий контекст логики и методологии науки, связывает их с проблемой истины, формирует истину как «целевую доминанту» познания. Но, вероятно, более значимым результатом можно считать понимание своих исследовательских возможностей, совершенствование способности самооценки, обретение практики коллективного решения чрезвычайно сложных проблем. Студенты учатся «производить сложность» и тестировать методы ее освоения, формируют готовность к широкому кругу неожиданностей. Проблемная дискуссия делает несовершенство субъекта его преимуществом, заставляя отвечать на вызовы и искать единомышленников. Приобретенная в ходе занятий вовлеченность в интеллектуальную деятельность является научно-мировоззренческим итогом философской подготовки, «человеческим» потенциалом выпускника, формирующим личность молодого ученого, обладающую всесторонней системой индивидуальных и профессиональных интересов.

Экзистенциальный аспект современного образования, на наш взгляд, можно рассматривать как важнейший с позиции стратегического развития профессионала. Свобода возникает в пространстве множественности и процессуальности истины, рож-

дается в открытости интерпретаций, принятии мнения Другого. В результате всего этого эмоционально и ценностно окрашенного процесса происходит открытие человеком себя: преодолевая трудности непонимания научных и философских смыслов, молодой ученый открывает мир и открывается сам, освобождаясь для неизвестного, в процессе исследования мира он способен подойти к философской рефлексии, «познать самого себя». Образование в подлинном смысле слова обязано давать ему эту возможность. И философские компоненты научной подготовки приближают к такому результату. В работах А.О. Карпова это отражено как складывающееся в современном образовании поведение научно-исследовательского типа, приводящее к «жизни по истине»: «надо уметь чувствовать и ясно воспринимать истину, распознавать и отличать истину, быть способным признавать ее и защищать как истину» [Карпов 2023, 43].

В деятельном и направленном коллективном вниманием и любопытством истолковании философских текстов, научных теорий субъект демонстрирует многозначность и неопределенность своей личности, включая ее в универсальный и неисчерпаемый мир научного познания. Свобода и открытость понимания делают этот процесс незавершенным, сохраняя возможность становиться собой. Вместе с тем данная ситуация имеет и другую сторону: подлинное развитие мышления будет возможным только в единстве со свободой, открытость есть «голос личной ответственности за содействие прогрессу знания» (К. Поппер) [Поппер 1992, 248]. Применительно к современному образованию обеспеченность свободного самовыражения и самостоятельности мышления сталкивается с особенностями сетевого поколения, для которого именно свобода становится значимой самоцелью. С ростом сетевого индивидуализма, как центральной характеристики существования в виртуальном мире, растет и необходимость в рамках образовательного процесса формирования социально приемлемых перспективных способов приложения этой свободы. Современный субъект образования формирует множество проекций самого себя, в том числе в виртуальной реальности (в которой субъект уже в полной мере выступает в качестве «проекта», о котором писали классики экзистенциализма), но зачастую он выбирает, не имея критериев оценки своего выбора в избыточном информационном пространстве. Поэтому настолько велика угроза бессубъектности как утраты целост-

ности Я. На наш взгляд, в современном мире «существование» предшествует не «сущности», а бесконечному множеству симуляций [Палей 2023, 216]. В этом контексте проблемные форматы в обучении помогают не только решить познавательные задачи, но и способствуют экзистенциальной зрелости субъекта, нивелируют опасности возникновения экзистенциального вакуума, выводят в пространство подлинных ценностей. Исследователи закономерно делают вывод об идущем формировании новой этики, связанной с «беспрецедентным расширением границ практического Я», построенной на атомарной единичности субъекта [Согомонов 2021, 18, 22]. В этом плане ключевой задачей высшей школы как института подготовки научных кадров является воспитание самостоятельности и инициативности мышления студентов, их личной вовлеченности в исследовательский процесс. Акцент образовательных программ должен быть сделан на приобщении обучаемых к реальной творческой работе, их полноценном авторском самовыражении в науке.

Заключение

Развитие способности к научному творчеству не может быть сведено к формированию частных исследовательских умений и навыков. Как мы продемонстрировали, опираясь на трехуровневую типологию познавательной деятельности, подлинное творчество связано с личностной вовлеченностью в исследование, доминированием познавательной мотивации над внешней, способностью выходить за пределы требований наличной ситуации. Следовательно, образование должно не просто транслировать предметное знание, но созидать целостный творческий потенциал будущего ученого.

Решающую роль в достижении эвристического и креативного уровня деятельности играют ценностно-смысловые факторы. Даже при высоком интеллектуальном потенциале и широкой эрудиции человек может остаться на стимульно-продуктивном уровне, если у него не сформированы ответственное отношение к познанию, установка на самостоятельный поиск истины. Поэтому важными составляющими профессионального образования должны стать воспитание интереса к исследовательскому труду, стремление к поиску всеобщего в особенном, приобщение к культуре философской рефлексии,

Образование строится на познавательном, социальном и личностном фундаменте, оно позволяет человеку увидеть масштаб его существования, измеряемый истинностью и подлинностью. Современные исследования развития образования красноречиво свидетельствуют о росте неопределенности и тенденции к деконструкции привычных образовательных практик. Университетское образование ввиду его связи с наукой всегда находилось на границе будущего, «в просвете бытия», в переходном состоянии, существуя в постоянной необходимости сочетать научную традицию с перспективностью творческого поиска. Возрастание роли исследовательских компонентов в образовании свидетельствует о становлении новых образовательных парадигм и новых систем ценностей с соответствующими моменту трудностями, противоречиями и надеждами.

Философское знание в разные эпохи находилось в неоднозначных отношениях с научным. Не вступая в споры о проблеме их взаимодействия, можно утверждать, что в сфере образования философия и наука в настоящее время способны сформировать мировоззрение молодого ученого. Сглаживая современную прагматически обусловленную направленность технического образования, философские подходы создают форму «критики науки и техники» в кантовском ее понимании, очерчивают границы научно-технической деятельности. Особенно это является важным для молодых ученых, пытающихся найти себя в растущей неопределенности научно-технического прогресса и только начинающих выстраивать диалог с социальным окружением.

Практика самостоятельного коллективного нахождения истины и оценки научных результатов на основе осмысления философских теорий, разумеется, также служит определенным образом свободного поиска, т.е. поиска места философии в системе современного технического образования. Результат изучения философии порой сложно выразить в оценках, но для настоящей философской подготовки важны не оценки, а ценности.

Содержание современного образования не должно замыкаться на «контент», оно будет эффективным лишь при условии оптимальной организации процесса трансляции/ восприятия/освоения научных норм, образцов и способов коммуникации, обуславливающих «личностный профиль» исследователя, его зрелость как мыслителя и способность сознательного выбора жизненных стратегий и ценностных оснований своей профессии. Необходи-

димо прилагать усилия к формированию целостной культурно-образовательной среды, синтезирующей исследовательский поиск, герменевтическое погружение в предмет исследования, конструктивный диалог между обучающимся и обучающим, интерактивные практики и философскую рефлексию, в совокупности обеспечивающие благоприятные условия, способствующие личностному становлению будущего ученого. Такая среда призвана генерировать опыт сопричастности большой науке, вдохновлять на решение нетривиальных задач, поддерживать оригинальность и смелость творческого мышления.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Беляева 2022 – *Беляева Е.В.* «Этика ответственности» как тип теории морали в сравнении с «этикой долга» и «этикой блага» // Вестник прикладной этики. 2022. Вып. 59. С. 73–92.

Богоявленская 2020а – *Богоявленская Д.Б.* О понятии «одаренность» // Образование личности. 2020. № 3–4. С. 52–61.

Богоявленская 2020б – *Богоявленская Д.Б.* О природе исследовательской деятельности // Исследователь/Researcher. 2020. № 4. С. 29–39.

Богоявленская 2021 – *Богоявленская Д.Б.* Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.

Богоявленская 2023а – *Богоявленская Д.Б.* Проблемы методологии развития творчества в практике образования (об одном из примеров противоречий в системе образования) // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 3. С. 56–63.

Богоявленская 2023б – *Богоявленская Д.Б.* Развитие творчества как проблема образования // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всерос. психологического форума: в 2 т. Т. 1 / отв. ред. Л.В. Токарская, М.А. Лаврова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2022. С. 108–111.

Гегель 1974 – *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1974.

Гадамер 1988 – *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики / пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988.

Демидов 2021 – *Демидов Н.Н.* Ценностные ориентации поколения Z: социологический анализ // Академическая мысль. 2021. № 2 (15). С. 31–35.

Журавлева и др. 2021 – *Журавлева Л.А., Зарубина Е.В., Ручкин А.В., Симачкова Н.Н., Чупина И.П.* Особенности мировоззрения современной молодежи: социально-философский анализ // Образование и право. 2021. № 12. С. 253–259.

Д.Б. БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Е.В. ПАЛЕЙ. Роль философии в развитии способности...

Зеер, Церковникова, Третьякова 2021 – *Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С.* Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // *Образование и наука.* 2021. Т. 23. № 6. С. 153–184.

Зеленцова 2021 – *Зеленцова М.Г.* Педагогическая коммуникация в цифровой среде: философские аспекты // *Вестник Гуманитарного института.* 2021. № 2. С. 10–15.

Карпов 2023 – *Карпов А.О.* Прологомены исследовательского образования // *Вопросы философии.* 2023. № 1. С. 40–51.

Колесникова 2019 – *Колесникова И.А.* Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // *Высшее образование в России.* 2019. Т. 28. № 8–9. С. 67–82.

Люц, Блинова 2021 – *Люц Е.П., Блинова А.О.* Жизнь в виртуальной реальности и новая педагогическая парадигма // *Вестник Прикамского социального института.* 2021. № 2 (89). С. 163–169.

Образовательный и воспитательный потенциал... 2023 – Образовательный и воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин в современном вузе: коллективная монография / под ред. Н.К. Ивановой. – М.: РУСАЙНС, 2023.

Палей 2020 – *Палей Е.В.* Проблема формирования субъекта-исследователя в контексте ценностных трансформаций современного образования // *От учебного проекта к исследованиям и разработкам: сб. тр. Междунар. конф. по исследовательскому образованию школьников, ICRES'2020 / под ред. Д.Б. Богоявленской и др.* – М.: НТА АПФН, 2020. С. 111–118.

Палей 2023 – *Палей Е.В.* Ценностные установки субъекта образования в условиях виртуализации образовательной среды // *Философия и/или интегративное знание: сб. материалов VIII Всерос. науч. конф. с междунар. участием / науч. ред. Т.А. Никитенко.* – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2023. С. 212–220.

Поппер 1992 – *Поппер К.Р.* Открытое общество и его враги / пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. – М.: Феникс, 1992.

Радаев 2022 – *Радаев В.В.* Преподавание в кризисе. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2022.

Савчук, Очеретяный 2021 – *Савчук В.В., Очеретяный К.А.* Социокультурные ориентиры познания и проблемы научного творчества в медиамире // *Эпистемология и философия науки.* 2021. Т. 58. № 2. С. 43–50.

Согомонов 2021 – *Согомонов А.Ю.* Цифровая этика для цифрового образования в цифровом мире // *Ведомости прикладной этики.* 2021. Вып. 58. С. 17–30.

Храпов, Баева 2021 – *Храпов С.А., Баева Л.В.* Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания без-

опасной коммуникативно-образовательной среды // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 17–26.

Черкасова, Тактарова 2022 – Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Деструктивная поведенческая модель поколения Z: лингвопрагматический анализ медиа-текстов // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 91. № 2. С. 97–103.

Шелер 2011 – Шелер М. Университет и народный университет // Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы / отв. ред. Д.Ю. Дорофеев. – СПб.: Алетейя, 2011. С. 478–526.

Щелкунов 2021 – Щелкунов М.Д. Вузовская философия: требуетсЯ перезагрузка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 99–107.

REFERENCES

Belyaeva E.V. (2022) “Ethics of Responsibility” as a Type of Moral Theory in Comparison with “Ethics of Duty” and “Ethics of Good”. *Vedomosti prikladnoy etiki*. Vol. 59, pp. 73–92 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2020a) On the Concept of “Giftedness”. *Obrazovanie lichnosti*. No. 3–4, pp. 52–61 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2020b) On the Nature of Research Activity. *Issledovatel'/Researcher*. No. 4, pp. 29–39 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2021) The Mechanism of Creativity: Why We Discover Something New. *Voprosy filosofii*. No. 9, pp. 82–89 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2023a) Problems of Methodology for the Development of Creativity in Educational Practice (On One of the Examples of Contradictions in the Education System). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. Vol. 19, no. 3, pp. 56–63 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2023b) The Development of Creativity as an Educational Problem. In: Tokarskaya L.V. & Lavrova M.A. (Eds.) *Psychology Today: Current Research and Prospects: Proceedings of the All-Russian Psychological Forum* (Vol. 1, pp. 108–111). Yekaterinburg: Ural University Publishing House (in Russian).

Cherkasova M.N. & Taktarova A.V. (2022) Destructive Behavioral Model of Generation Z: Linguopragmatic Analysis of Media Texts. *Gumanitarnye i sotsialnye nauki*. Vol. 91, no. 2, pp. 97–103 (in Russian).

Demidov N.N. (2021) Value Orientations of Generation Z: A Sociological Analysis. *Akademicheskaya mysl'*. No. 2, pp. 31–35 (in Russian).

Gadamer H.-G. (1988) *Truth and Method: Foundations of Philosophical Hermeneutics* (B.N. Bessonov, Trans., Ed., & Intro.). Moscow: Progress (Russian translation).

Hegel G.W.F. (1974) *Encyclopedia of the Philosophical Sciences. Vol. 1: The Science of Logic*. Moscow: Mysl' (Russian translation).

Ivanova N.K. (Ed.) (2023) *The Educational and Upbringing Potential of the Humanities in a Modern University*. Moscow: RUSCIENCE (in Russian).

Karpov A.O. (2023) Prolegomena of Research Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 40–51 (in Russian).

Khrapov S.A. & Baeva L.V. (2021) Philosophy of the Risks of Digitalization of Education: Cognitive Risks and Ways to Create a Safe Communicative and Educational Environment. *Voprosy filosofii*. No. 4, pp. 17–26 (in Russian).

Kolesnikova I.A. (2019) Post-Pedagogical Syndrome of the Digitomodernism Era. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 28, no. 8–9, pp. 67–82 (in Russian).

Lyuts E.P. & Blinova A.O. (2021) Life in Virtual Reality and a New Pedagogical Paradigm. *Vestnik Prikamskogo sotsialnogo instituta*. No. 2, pp. 163–169 (in Russian).

Paley E.V. (2020) The Problem of Forming a Research Subject in the Context of Value Transformations of Modern Education. In: Bogoyavlenskaya D.B. et al. (Eds.) *From Educational Project to Research and Development: Proceedings of the International Conference on Research Education for Schoolchildren, ICRES'2020* (pp. 111–118). Moscow: NTA APFN (in Russian).

Paley E.V. (2023) Value Attitudes of the Subject of Education in the Conditions of Virtualization of the Educational Environment. In: Nikitenko T.A. (Ed.) *Philosophy and/or Integrative Knowledge: Proceedings of the 8th All-Russian Scientific Conference with International Participation* (pp. 212–220). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (in Russian).

Popper K.R. (1992) *The Open Society and Its Enemies* (V.N. Sadovsky, Ed.; Trans.). Moscow: Feniks (Russian translation).

Radaev V.V. (2022) *Teaching in Crisis*. Moscow: HSE Publishing House (in Russian).

Savchuk V.V. & Ocheretyany K.A. (2021) Sociocultural Guidelines for Cognition and Problems of Scientific Creativity in the Media World. *Epistemologiya i filosofiya nauki*. Vol. 58, no. 2, pp. 43–50 (in Russian).

Scheler M. (2011) University and People's University. In: Dorofeev D.Yu. (Ed.) *Max Scheler's Philosophical Anthropology: Lessons, Criticism, Perspectives* (pp. 478–526). Saint Petersburg: Aletheia (Russian translation).

Shchelkunov M.D. (2021) University Philosophy: A Reboot is Required. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 30, no. 10, pp. 99–107 (in Russian).

Sogomonov A.Yu. (2021) Digital Ethics for Digital Education in a Digital World. *Vedomosti prikladnoy etiki*. No. 58, pp. 17–30 (in Russian).

Zeer E.F., Tserkovnikova N.G., & Tretyakova V.S. (2021) Digital Generation in the Context of Forecasting the Professional Future. *Obrazovanie i nauka*. Vol. 23, no. 6, pp. 153–184 (in Russian).

Zelentsova M.G. (2021) Pedagogical Communication in the Digital Environment: Philosophical Aspects. *Vestnik Gumanitarnogo instituta*. No. 2, pp. 10–15 (in Russian).

Zhuravleva L.A., Zarubina E.V., Ruchkin A.V., Simachkova N.N., & Chupina I.P. (2021) Features of the Worldview of Modern Youth: A Socio-Philosophical Analysis. *Obrazovanie i pravo*. No. 12, pp. 253–259 (in Russian).