

На правах рукописи
УДК: 1(091)

Кленин Петр Владиславович

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ И СТРАТЕГИИ
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ
XVIII-XIX ВЕКОВ**

Специальность: 5.7.2. История философии
(философские науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Санкт – Петербург
2023

Работа выполнена на кафедре философской антропологии и истории философии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

Научный руководитель:

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философской антропологии и истории философии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»

Степанова Анна Сергеевна

Официальные оппоненты:

доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе Автономной некоммерческой организации высшего образования «Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского»

Масленников Дмитрий Владимирович

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории философии института философии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет».

Иваненко Антон Александрович

Ведущая организация:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский государственный экономический университет"

Защита состоится **30 июня 2023 года в 17:00** на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.04, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», по адресу: 197046, г. Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., д. 26, ауд. 317.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп.5) и на сайте университета по адресу disser.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta_000000910.html

Автореферат разослан « »

2023 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Воскресенский Алексей
Александрович

Общая характеристика работы

Актуальность темы исследования.

Со времен античной пайдеи, отвечавшей запросам эпохи и отражавшей настрой общественного сознания на получение и трансляцию знания, стала очевидной роль философского дискурса в становлении образовательной мысли. Поэтому историко-философский подход к изучению динамики образовательного идеала является актуальной задачей и оправдан, поскольку позволяет оценить характер и степень философского обоснования образовательного процесса посредством концептуального оформления образовательных доминант, свойственных конкретным историческим эпохам и стратегиям мысли. Классическая античная система образования привлекла внимание мыслителей Нового времени, прежде всего, с точки зрения ее философских оснований. Исследование же философской мысли Германии обусловлено ее спецификой – концентрированным вниманием к образовательной тематике, к разработке концептуальных схем и связанных с ними образовательных стратегий, как отвечавших общему идеалу, так и предельно индивидуализированных. Этот интеллектуальный опыт может быть полезен в условиях современности, отличающейся плюрализмом подходов, когда неотложность мер по созданию продуманных образовательных стратегий, отвечающих национальной идее и имеющих требуемое философское обоснование, не подлежит сомнению. Актуальность представляет и рассмотрение заявленной темы применительно к проблеме соотношения таких находившихся во взаимодействии, и даже в борьбе философских направлений как Просвещение и Романтизм, представленных в диссертации проектами разных мыслителей. Так «Фундаментальная антиномия между интуитивным и дискурсивным, имманентно присущая культуре в целом, распространяется и на образование», - пишет об этой противоположности И. Б. Романенко¹. Осмысление этой историко-философской коллизии в проекции образовательного идеала видится современной задачей.

Условия эпох, культурные коды народов, особенности ведения экономической жизни диктуют предпосылки к формированию специфичных образовательных феноменов и способов их реализации. В настоящее время, в условиях глобализации и интеграции культур особенно остро стоит вопрос о национальном образовательном идеале: каким он должен быть и на каких позициях должен быть сформулирован. Правительства отдельных государств,

¹ Романенко И. Б. Образовательные парадигмы: В истории античной и средневековой философии: дис. ... д-ра филос. наук/ И. Б. Романенко; РГПУ им. А. И. Герцена. - СПб. : Изд-во РХГА, 2002. С. 7.

представители гуманитарных и естественных наук, рынок востребованных профессий по-своему заявляют о примате над образованием, однако в демократических обществах это чаще приводит к наслоениям на концептуализацию образовательного процесса различных смысловых и ценностных конструктов.

Таким образом, решая задачу осмысления образовательного идеала как самостоятельного феномена (чтобы «очистить» его от привнесенных извне смыслов), можно обратиться к философскому опыту XX века и использовать такие философские стратегии как деструкция (М. Хайдеггер), археология знания (М. Фуко), деконструкция (Ж. Деррида), детерриториализация (Ж. Делёз, Ф. Гваттари) и т.д. Но, кроме того, процесс формирования образовательных идеалов можно выявить в его развитии через историю и логику концептуализации образовательных практик, что тесно связано с историей философии как наукой.

Диссертационное исследование посвящено историко-философскому рассмотрению формирования образовательных идеалов и стратегий концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков. Образовательный идеал представляет собой цель образовательных процедур — это завершённый продукт, результат, который выявляет уникальность осмысления человеком как субъектом и объектом философско-образовательного процесса совокупности особенно важных для него в ценностном отношении идей. В большей или меньшей степени обращаясь к антропологическим вопросам, философские учения являют собой диагноз и рецепт разрешения духовно-социальных проблем своего времени посредством образовательных стратегий.

Стратегия концептуализации образовательного идеала исследуется в диссертации как особый вид теоретической актуализации необходимых перемен в образовании, следующей из онтологической, гносеологической и аксиологической стороны философских учений данного конкретного периода с учетом вытекающих из них следствий. Таким образом, концептуализация образовательного идеала являет собой план, методически подкреплённый философским учением и обладающий свойством проективности.

Внимание к немецкой философии XVIII-XIX веков вызвано еще и тем, что она представляет собой феномен эпохи кризиса. В первую очередь это касается всех сфер общественной жизни (наполеоновские войны, политическая раздробленность германского народа и другие социально-политические катаклизмы). Развивавшаяся ситуация диктовала необходимость поиска соответствующих времени образовательных форм. Кроме того, назревший кризис философской мысли, выразившейся в антитезе Просвещение – Романтизм от-

зовется в будущем возникновением грядущей философии новейшего времени, что представляет интерес для исследования современной философии. Наконец, и это немаловажно в плане актуальности исследования, что формирование образовательной модели в России было напрямую связано с немецкими образовательными и философскими тенденциями. Именно поэтому особое значение для постановки и решения задач данного диссертационного исследования имеет очерчивание круга культурно-исторических и научно-философских предпосылок и прояснение социально-духовной перспективы немецкой философии этого времени. Почва, на которой разделились классическая философия, завершённая в своей исторической форме Г. В. Ф. Гегелем, и романтическая, из которой возникло большинство направлений современной философии, стала плодотворной для возникновения новых образовательных идеалов. Ввиду различий подходов к философской мысли, имеющей явную интенцию формирования образовательных стратегий, различаются и выводы, законченные продукты её работы. Методология философских исследований, цели философской рефлексии рассматриваемой эпохи и способы их реализации, с точки зрения автора, являются ключевыми для понимания образовательных парадигм и причин их возникновения, взаимовлияния и взаимопроникновения.

Постановка вопроса о концептуализации образовательного идеала предполагает необходимость исследования историко-философской подоплёки (с учетом ее вариативности) немецкой педагогической мысли XVIII-XIX веков. Актуальность темы обусловлена давно назревшей повесткой дня – поисками востребованных современностью образовательных стратегий. При этом, не забывая об отечественной традиции, необходимо осмыслить длительный европейский опыт становления образовательного идеала и стратегий его концептуализации, фундирования философией, опыт, повлиявший, в том числе, и на систему образования в России, отразившуюся на практике школы².

Стратегии взаимодействия философии и образования с необходимостью ведут к смене образовательных парадигм, потому, рассмотрение педагогических учений немецких мыслителей в отрыве от их философских оснований не представляет значительного интереса, исключительно только историко-образовательный. Историко-философский же интерес выражается в погружении в систему производства и воспроизводства духовной культуры посредством образования, отвечающего этим целям сполна. Образовательные

² Полякова М. А. Базовая модель школьного образования как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы // Психолого-педагогический поиск, № 3 (43), 2017. С. 41.

идеалы, представленные в корпусах философских учений, являются особенным отражением социокультурной жизни, дающим право судить не только о педагогике как о воплощении философского замысла, но и о философии, как двигателе педагогических перемен.

Теоретический аспект актуальности, таким образом, связан с осмыслением влияния смены интеллектуальных ценностных ориентиров на концептуализацию образования в духовной культуре. Мировоззренческий переворот, осуществленный немецкими романтиками, выдвинул вперёд роль субъекта в бытии и его познании, в то время как классическая философская мысль прочно держалась за идею объективного порядка отношения бытия и мышления. Сущность возникшего исторически в этом пункте противоречия и то, как оно отразилось на образовательных интенциях, требует отдельного рассмотрения.

Самостоятельные педагогические направления возникли в результате активного освоения современных им философских концепций, также на протяжении двух веков истории выражали необходимость философско-образовательных трансформаций как за рубежом, так и на русской почве. В ряду подобного рода новых идей и концепций можно назвать культуросообразность воспитания, предложенную А. Дистервегом, социальную педагогику, защищаемую Э. Дюркгеймом и развитую впоследствии В. Дильтеем, П. Наторпом, Э. Шпрангером, Б. Расселом, М. Макмилланом, С. Айзеке, Р. Зейделем, западно-ориентированную педагогику, предложенную П. Я. Чаадаевым, свободу личности, постулируемую в качестве венца образования В. Г. Белинским, славянофильство как национальный проект А. С. Хомякова и И. В. Киреевского, концепцию Н. И. Пирогова, выделившего проблему отношения общечеловеческого и специального образования, проект свободного воспитания, разработанный Л. Н. Толстым, идеи разумной природы ребёнка, раскрываемые Н. Д. Добролюбовым, концепцию народного и женского образования, обоснованную К. Д. Ушинским и т.д.

Социокультурный аспект актуальности темы исследования становится очевидным на фоне непрекращающегося процесса видоизменений и модернизации образовательной системы как в России, так и за рубежом. Необходимость перемен зачастую проистекает из социальной потребности соответствия образовательной парадигмы культуре и духу своего времени. В условиях новой социальности среди стратегически важных задач социального и образовательного проектирования все отчетливее видна проблема философских оснований образовательных стратегий. Поэтому обращение к историческому периоду, отличавшемуся необычайной продуктивностью в указанном отношении и давшему яркие образцы концептуализации образовательных идеа-

лов, их философского синтеза, в том числе – реализованных в феномене немецкого университета, становится актуальной задачей. Особенно важным это видится в свете современных дискуссий о модели современного университета. Данная работа раскрывает концептуализацию образовательного идеала как обще духовную интенцию социокультурного пространства, включающую в себя не только вызовы современности в многообразии ее конкретных форм, но и всеобщие, вневременные, общечеловеческие потребности в воспроизводстве духовной культуры через образование.

Степень разработанности проблемы

Вопросы концептуализации образовательных идеалов остро стоят в современных, в том числе отечественных гуманитарных исследованиях, что является следствием значительного количества разнообразных причин (смена ценностного фонда образования, смена образовательной парадигмы, участие в болонском процессе, международная оценка качества образования и т.д.), а их важность отражается в первую очередь в институциональной сфере. Закрепленные в 43 и 44 статьях Конституции Российской Федерации права на образование и свободу творчества охраняются законом, а значит государственные органы власти напрямую регулируют и регламентируют эту деятельность, задавая векторы развития, отслеживая недостатки и области возможного развития этой сферы духовной жизни. Современная научная педагогика и философия образования также погружены в решение образовательных задач, концептуализацию перспектив, однако сама неоднородность методических установок позволяет говорить не о направленности, а о диспозиционности этого явления. Таким образом, целевые ориентиры образования формулируются на основании многих факторов, но, к сожалению, за редким исключением связаны с обращением к фундаментальному знанию.

Некоторые современные исследователи подчеркивают инертность образовательных практик³, обращая внимание на образовательный идеал как на возможность расширения границ и синтеза социально-философской рефлексии. Автономность методологического анализа становится следствием абстрагирования от конкретного содержания образования, что сближает подобные исследования с дискурсивными рассуждениями без целевого результата. Российский исследователь данного вопроса О. Б. Даутова анализирует взгляды отечественных и зарубежных мыслителей по проблеме образовательного идеала в истории цивилизации, выдвигая тезис о культуре ответственности за

³ Фурса И. А. Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы// Ценности и смыслы, № 2 (78), 2022. С 113.

образование⁴. Опираясь на антропный принцип, исследователь заключает, что в условиях современного мира образованность выступает действительным разрешением проблем агрессии и отчуждения. Её коллега А. И. Макаров в статье «Современный образовательный идеал: философские основания» справедливо утверждает, что из-за расширения границ информационной открытости мира необходима такая система образования, которая была бы способна дать знания о том, как преобразовывать фрагментарные элементы опыта на диалогических основаниях⁵.

Наиболее известной работой по теме исследования является труд Б. Ридингса «Университет в руинах», в которой рассматривается кризис университета как образовательного учреждения. С точки зрения автора, университет перестаёт быть центром интеллектуальной и духовной жизни, обретает черты корпоративного практикоориентированного сообщества. Университет теряет свою пропозицию, оставляя референтами концепта стремительно меняющиеся условия в ходе социальной, политической и экономической жизни общества. Однако работа Ридингса содержит не только критику университета, но и приходит к позитивным выводам: образование напрямую связано с постоянным развитием мышления, инновационное образование должно обратиться к деконструктивной прагматике как методу, университету необходимо ориентироваться на диссенсуальное, а не консенсуальное сообщество. Перспективы университета как образовательного института рассмотрены автором исключительно лишь в свете грядущих социальных преобразований, порывающих с традициями классических университетов и университетов эпохи модерна, без подробного философского анализа.

Другой взгляд на университет как образовательную институцию мы можем встретить в работе Карла Ясперса «Идея университета». Выделяя особенности научного знания, такие как системность, достоверность и общезначимость, философ противопоставляет научное знание экзистенциальному, поскольку наука не устанавливает ценности. Д. Ю. Игнатъев и Л. Н. Летягин, развивая тему университета, отмечают, что без университетской институции (в её различных проявлениях и исторических модификациях) идеал науки утрачивает свою телеологическую завершенность, распадаясь на бесчисленные информационные поля, указывая при этом, что только университет приобщает достижения науки к общему корпусу культуры определенного обще-

⁴ Даутова О. Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, № 83, 2009. С. 39-45.

⁵ Макаров А. И. Современный образовательный идеал: философские основания// Logos et Praxis, № 3, 2015. С. 156.

ства⁶. С этой точки зрения университет рассматривается не только как самовоспроизводящееся научное сообщество, но и как духовный центр по систематизации (универсализации) ценностных смыслов.

Отдельный блок вопросов, рассматриваемых в данном исследовании, связан с темой романтизма. В этом отношении ценность представляет научное наследие Н. Я. Берковского, который в труде «Романтизм в Германии» характеризует замысел и основные идеи романтизма, уделяя внимание творчеству поэтов и писателей. Исследователь указал на историческую подоплёку связи романтизма с немецким идеализмом, отметив влияние идей классической философии на основные мотивы произведений романтиков. Так, например, натурфилософия Шеллинга полагается фундаментом для «подражания природе» в искусстве у братьев Шлегелей⁷. В то же время исследователем проводится главное отличие романтиков от немецких философов (Кант, Шиллер, Фихте) в срезе антропологии, поскольку последние развивают мысленные идеалы (красоту, добро, истину) только для абстрактного человека. В учениях немецких философов абстрактному «Я» всегда противостоит объективный мир, являющийся помехой в становлении царства разума, в то время как романтики, в частности Новалис, напротив пытались описать подчинение объективного мира творческой воле человека. Представленный в работе антропологический вектор рассмотрения философии романтизма особенно ценен для нашего исследования, поскольку в соответствии с поставленной нами задачей может быть содержательно дополнен историко-философским.

П. А. Васинева рассматривает немецкий романтизм через духовные универсалии, что важно учитывать при заявленном нами анализе образовательных идеалов. Структурированные таким образом ценности и идеи дают новый ракурс для историко-философских исследований, представляя романтизм как проявленность «романтического» в эпоху становления неклассической философии (конец XVIII – начало XIX веков). Онтологическое, гносеологическое и аксиологическое в трудах немецких романтиков раскрывается через романтического героя (индивидуальное), миф/искусство (мистическое) и красоту (эстетическое). Но поскольку каждая духовная универсалия трёхкратно вбирает в себя две другие, постольку анализ картины мира романтиков получается синкретичным.

С. М. Марчукова, С. М. Машевская, А. С. Степанова, О. А. Янутш исследовали идеи Я. А. Коменского в различных контекстах и, особенно, с точ-

⁶ Игнатъев Д. Ю., Летягин Л.Н. Телеология университета как идеал научного познания// Идеи и идеалы, №3 (33), 2017. С. 80.

⁷ Берковский Н. Я. Романтизм в Германии. – СПб.: Азбука-классика, 2001. С. 13.

ки зрения эвристического потенциала его философско-образовательного проекта, получившего содержательное развитие в последующих образовательных и философских учениях как за рубежом, так и в нашей стране вплоть до современности. Поэтому исследование того отклика, который получило в немецкой философско-образовательной традиции идейное наследие Коменского имеет особое значение в комплексном подходе, который проводится в диссертационном исследовании.

Отдельно следует выделить труды ученых Санкт-Петербургского Общества классической немецкой философии (И. А. Батракова, А. А. Иваненко, А. Г. Ломоносов, В. В. Макаров, А. Н. Муравьев и др.), которое с 2003 года занимается возрождением интереса научной общественности к достижениям немецкого идеализма, а также проблематизацией и актуализацией достижений этого исторического этапа философской мысли в развитии системы знания и образования.

Существенный вклад в изучение проблемы формирования фундаментальных теоретических положений немецкой философии внесли П. П. Гайдено, М. Р. Дёмин, Н. В. Мотрошилова, Э. В. Ильенков. Отношение теологии и философии немецкого идеализма, логики И. Канта и Ф. В. Й. Шеллинга представлено в работах Д. В. Масленникова, А. Б. Паткуль, И. Л. Фокина. История образовательных практик и их философские основания отражены у А. В. Хуторского и П. Г. Щедровицкого.

С точки зрения педагогической антропологии философско-мировоззренческие истоки и их историческая эволюция представлены в работах А. А. Королькова, И. Б. Романенко, К. В. Преображенской. Ценностные константы образовательных стратегий в соотношении с теоретическим контекстом глобального мира отражены в работах А. А. Грякалова, Н. А. Грякалова, А. В. Наливайко, Н. В. Наливайко, А. С. Колесникова, В. В. Миронова, А. А. Горелова. Педагогические теории с точки зрения философского скептицизма и эпистемологических условий образовательного релятивизма раскрыты в работах В. И. Стрельченко, Н. Ф. Провоторова.

Трудно также переоценить значимость фундаментальных идей по истории и теории образования, изложенных в произведениях Х.-Г. Гадамера, Дж. Дьюи, Ч. Ф. Коплстона, А.-И. Марру, Б. Рассела, С. Сколникова, А. Тоффлера, Дж. Финдлея, И. Хейзинга, М. Шелера, А. Штекля и других.

Объект исследования – Образовательные парадигмы, их историко-философские предпосылки и их динамика в проекции развития концептуального потенциала немецкой философии XVIII-XIX веков.

Предмет исследования – Формирование образовательных идеалов и стратегии концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков.

Цель исследования состоит в выявлении, описании и систематизации образовательных констант и модификаций, в осмыслении, интерпретации и обосновании путей их концептуального оформления в разных направлениях немецкой философии XVIII-XIX веков.

Для достижения установленной цели, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать предпосылки формирования образовательных идеалов в европейской философской и педагогической мысли XVII-XVIII вв.

2. Конкретизировать вопрос о специфике отношения концепции нравственного воспитания и трансцендентальной философии на основе сравнения учений И. Канта и И. Г. Фихте.

3. Выявить своеобразие и философский замысел эмпирически ориентированной педагогики Гербарта как формы педагогики рационализма и психологии ассоцианизма начала XIX века в ее связи с идеями немецкой классической философии (И. Канта и И. Г. Фихте).

4. Провести параллельный анализ философских и образовательных идей для выявления форм мысли, находящихся во взаимовлиянии или антагонизме. Исследовать динамику и определяющие тенденции образовательного идеала на стыке мировоззрений (от Просвещения к Романтизму).

5. Определить сущность теоретических оснований эстетической педагогики Ф. Шиллера.

6. Охарактеризовать предпосылки создания Берлинского университета с точки зрения развития философской мысли и раскрыть смысл его концепции согласно проекту Ф. Шлейермахера и К. В. Ф. Гумбольдта.

7. Сравнить образовательные идеалы в философских системах Ф.В.Й. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля, выявив контуры концептуализации знания в контексте философии как науки.

Методология

Предметом изучения является формирование внутри историко-философского процесса определенных закономерностей образовательных идей, связанных с философским познанием и подвергнутых концептуальному оформлению. Поэтому используется принцип *единства исторического и логического*. Данный принцип связан с допущением нелинейного и диахронного механизма ментальности: идеи и мысли определенного периода не раскрываются одномоментно во всей их полноте, но их логический и иные смыслы обнаруживают себя в более поздние периоды, когда для оценки когнитивного

потенциала формируется рефлексия относительно предшествующего этапа философского развития. Предпринят *сравнительно-исторический анализ*, предполагающий хронологическое сопоставление, и *типологический анализ*, позволяющий осуществить систематизацию и объяснение отдельных образовательных феноменов, подходы к анализу и толкованию общего и особенного в динамике образовательных и философских идей и понятий. Историко-философское исследование текстов проведено с учетом *герменевтического анализа*. Полнота анализа и формализация полученных результатов достигается выведением смысловых структур, моделирующих суть образовательного процесса. К таковым относятся ключевые понятия, концептуально обосновываемые в рамках диссертационного исследования — образовательный идеал, стратегия концептуализации. Все привлекаемые материалы анализируются в рамках *парадигматического подхода* к истории философии, предполагающего рассмотрение образовательных проблем в единстве с социально-антропологическими, метафизическими, гносеологическими, методологическими концепциями эпохи.

Научная новизна диссертационного исследования

1. Осуществлен комплексный анализ образовательных идеалов с точки зрения их концептуализации в немецкой философии XVIII-XIX веков с учетом культурно-исторических и политических предпосылок.
2. Проанализированы ведущие принципы философско-образовательного проекта Я. А. Коменского, эвристически значимые для образовательных теорий Германии XVIII века (Песталоцци, Фрёбель) и немецкой философии XVIII-XIX веков.
3. Философия и образовательные идеи Канта рассмотрены в проекции идей немецкого романтизма.
4. Проведен сравнительный анализ образовательных идеалов Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля, представленных в полемическом единстве, с учётом взаимообогащения теорий идеями и концептами.
5. Систематизированы философские основания образовательно-психологической теории И. Ф. Гербарта в ее отношении к учениям Канта и Фихте. Показано, что учение Гербарта можно трактовать как пример эволюции мысли от трансцендентальной философии к эмпиризму и эстетизму, и как необходимое звено между Просвещением и Романтизмом.
6. Феномен немецкого университета XIX века определен в качестве оригинального национального проекта и закономерного интеллектуального итога, актуально реализовавшего совокупность предшествующих философско-образовательных идей.

7. Раскрыты механизмы концептуализации и ключевые моменты образовательных идеалов, свойственных разным направлениям немецкой философии XVIII – XIX веков в их противоречивом единстве (Просвещение и Романтизм).

Положения, выносимые на защиту

1. Идеи Я.А. Коменского присутствуют имплицитно в образовательных идеалах и философской стратегии концептуализации в Германии XVIII-XIX вв. Это касается идеи непрерывного образования, проявившейся в триадичной модели, определяющей этапы образования как процесса: школа-университет-академия; принцип природосообразности и связанный с ним принцип культуросообразности, основывавшиеся на концепции пансофии, отразились на образовательных проектах И. Песталоцци, Ф. А. В. Дистервега и Ф. В. А. Фрёбеля, впервые в истории реализовавшего образовательный идеал в игровых школах как этапе образовательной системы Пруссии.

2. Спекулятивная стратегия реализации образовательного идеала в трансцендентальной философии (результат концептуализации образовательного идеала остаётся в учениях Канта и Фихте противоречивым) послужила основанием для его последующей конкретизации в эмпирически и психологически ориентированной педагогике. Полемизируя с Кантом и Фихте и рассматривая трансцендентальную философию в качестве лишь только части научной педагогики, Герbart в своей теории отошел от просветительской традиции мышления о бытии и обратился к романтизму с его эстетическими предпочтениями. Поэтому педагогика И. Ф. Гербарта, хотя и основана частично на идеях трансцендентальной философии, является формально всеобщей структурой образования, претендующей только на эмпирическое обоснование образовательных задач и методологии.

3. Стратегии концептуализации образовательного идеала в философии романтизма выступают критикой просветительской методологической традиции. В противовес интернализму трансцендентальной философии И. К. Ф. Шиллер выдвинул альтернативу в вопросах воспитания нравственности, представив этот процесс как позитивное развитие чувственного сознания. Проект университета Ф. Д. Э. Шлейермахера и К. В. Ф. Гумбольдта, сформулированный на позициях экстернализма, становится первой в истории реализованной попыткой объединения в систему всех этапов образования.

4. Ф. В. Й. Шеллинг и Г. В. Ф. Гегель раскрывают философское знание как смыслообразующее основание для университета и науки. Так образовательный идеал Ф. В. Й. Шеллинга был основан на проекте университета, ориентированного на основоположения философского знания. Стратегия

концептуализации образовательного идеала Г. В. Ф. Гегеля основана на становлении философии как науки. Это отражено в 3 введениях в философию, которыми являются произведения «Феноменология духа», «Энциклопедия философских наук» и «Лекции по истории философии». Рассмотренные таким образом работы открывают дополнительные возможности для осмысления корпуса философских работ Г. В. Ф. Гегеля – открывается новый ракурс на определение образовательного идеала, в котором предмет и метод философии как науки не выступает предзаданно, но развивается в процессе освоения субъективным духом.

5. Цели философской рефлексии и способы их реализации являются ключевыми для понимания образовательных парадигм. Вследствие того, что философия и образование находятся в тесном взаимодействии, образовательные вызовы создают условия для формирования новых образовательных идеалов в связи с философией как наукой, с другой стороны, философия обосновывает образовательные концепты через фундаментальные научные положения, тем самым задавая тренды к видоизменению образовательных институций. Вместе с тем это единство не лишено противоречий, поскольку сопряжено со столкновением разнородных идеалов (Просвещение и Романтизм). При этом отмечается динамика образовательных идеалов от просвещения к романтизму в сторону эмпиризма и эстетико-ориентированной мысли.

Теоретическая значимость

Полученные результаты задают методологический вектор изучения и оценки результатов немецкой философии XVIII – начала XIX вв. и могут быть использованы как концептуальные положения в специальных исследованиях теоретического наследия представителей немецкого идеализма и немецкого романтизма. Также результаты исследования могут применяться при разработке современных образовательных стратегий с учетом представленных в историческом измерении вариантов концептуализации образовательных идеалов.

Практическая значимость

Материалы реферируемого диссертационного исследования могут быть использованы для создания специализированного образовательного курса (для подготовки специалистов в области философии и гуманитарных наук), посвящённого проблемам взаимоотношения немецкого Просвещения и Романтизма, как они представлены в мировой культуре и в сфере образования. Полученные результаты могут быть включены в курсы по истории немецкой философии и культуры XVIII – начала XIX вв.

Апробация полученных результатов

Результаты реферируемого диссертационного исследования изложены в 8 научных статьях, опубликованных с 2016 по 2023 гг., четыре из которых входят в перечень рецензируемых изданий ВАК. Также результаты были представлены в виде 5 докладов на научных конференциях в период с 2016 по 2022 гг.

Структура работы

Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения и списка литературы. Объём работы — 152 страницы. Список литературы включает 203 наименования: 54 основных источника и 149 дополнительных, в том числе 14 на иностранных языках.

Основное содержание работы

Во введении раскрывается актуальность темы реферируемого диссертационного исследования, определяются объект и предмет исследования, выясняется степень научной проработанности проблемы, раскрывается метод и структура исследования, определяется научная новизна и значимость результатов работы, формулируются положения, выносимые её автором на защиту.

В 1 разделе «Исторические предпосылки формирования образовательных идеалов и становление их философских оснований в XVII–XIX вв.» исследуются предпосылки формирования образовательных идеалов в европейской философской и педагогической мысли XVII–XVIII вв.

В подразделе 1.1 «Рождение идей систематизации и первых попыток философского обоснования организации и содержания воспитательно-образовательного процесса: Я.А. Коменский (1592–1670), И. Песталоцци (1746–1827)» анализируются основные идеи Коменского и Песталоцци как сформулированные, в первую очередь, на основе философских концепций. В противовес утилитарным взглядам на обучение и воспитание, оба мыслителя обращают внимание на целевую установку образования, идеал – нравственность. Развитие сознательности воспитанника и становление его самосознания оказываются ведущей деятельностью для реализации образовательного идеала. Сознание педагога вступает во взаимодействие с сознанием воспитанника как сознанием свободным, но действующим по объективным законам мышления. В данном случае образовательный идеал не выступает абстрактным итогом образовательных процедур, но деятельностью, направленной на достижение свободы посредством мышления. Тем не менее сама свобода в учениях Коменского и Песталоцци выступает неоднозначно. Для Коменского пансофия – универсальный инструмент по институционализации образования, одновременно и гуманистический и просветительский проект. У Песталоцци на первое место выступает индивидуальная свобода, поэтому

развивающее обучение более личностно-ориентировано и обладает чертами методической гибкости, исходящей из различных субъективных условий взаимодействия учителя и воспитанника.

В подразделе 1.2 «**Становление идей воспитания и систематического образования в динамике философских и образовательных концепций: Ф. В. А. Фрѐбель (1782–1852), Ф. А. В. Дистервег (1790–1866)**» раскрывается, что оба мыслителя концептуализируют образовательный идеал через идею социального существа. В учении Фрѐбеля упражнения воспитанника образовательными играми становятся предтечей к его трудовой деятельности. Для обретения же сознательности этой деятельности, ученика необходимо научить пользоваться своей свободой – это и основание для формулирования собственной картины мира, и самостоятельное включение в систему воспроизводства культуры в труде. Но в отличие от Дистервега, Фрѐбель исходит из эмпирической, сенсуалистской посылки – обученность использованию различных средств восприятия выступает лишь залогом для формирования воли и духа воспитанника посредством мышления. Система, благодаря которой в определённое время ученик взаимодействует с конкретными фигурами и постигает их пространственные свойства, подводит ученика к осмыслению правил взаимодействия с объектами своего восприятия вообще. Расширяя контекст, можно отметить, что эти примитивные развивающие игры учат соблюдать правила игр – главный аккумулирующий инструмент в теории воспитания Фрѐбеля. Последующая социализация, проходящая по задумке мыслителя через игры в том числе коллективные, включает ребёнка в жизнь общества и её порядки.

Дистервег же в своем учении отмечает, что включение в социальную жизнь происходит с самого рождения – любой член определенного общества выступает самостоятельной единицей, одновременно и носителем данной культуры. Образовательные принципы природосообразности и культуросообразности должны сформировать из воспитанника гармоничную и всесторонне развитую личность, а не только реципиента обычаев и традиций. В этом ключе идеал социального существа обладает чертами неповторимости, способностями к творчеству, что сближает идеи Дистервега с антропологическими взглядами романтиков.

Во 2 разделе «**Идеи синтеза национального и религиозно-нравственного воспитания в контексте трансцендентальной философии**» анализируется отношение образования и религии представителей трансцендентальной философии. Кант доказал, что чистый практический разум не может существовать без положения высшего блага, следовательно, воспитание

нравственности необходимо должно опираться на религию как способ духовной жизни человека. Подобных взглядов придерживался Фихте. Поэтому, для определения образовательных идеалов в трансцендентальной философии необходимо проследить дедукцию нравственного закона, как основоположения для стратегий его концептуализации.

В подразделе 2.1 «Религия как дидактическое средство в учении И. Канта (1724–1804)» показано, что философская рефлексия Канта имеет прямое отношение к религии и раскрывается в воспитательно-образовательной парадигме. Важнейшим переходом от исторического религиозного сознания к чистому нравственному по Канту становится воспитание совести, которая действует в человеке как осознание своего безусловного долга в отношении максим его воли. Совесть напрямую связана с пониманием справедливости, однако последняя, будучи абстракцией, нуждается не только в суждении морали, но и в цели, полагаемой для такого суждения. В противном случае любая субъективная вариация справедливости имела бы место, но именно инвариантность этого понятия, достигающаяся в ходе установленных выше педагогических процедур, даёт право говорить о последовательном религиозном образовании. Связь законов практического разума с их объективным проявлением в действии пролегает в развитии моральных качеств человека, которые Кант с одной стороны возложил на плечи воспитания, а с другой – на самостоятельность субъекта в самоопределении его воли. Таким образом роль религии в образовании в учении И. Канта неразрывно связана с вопросом морали, являющейся основанием и самоцелью, в то время как религия становится единственно подходящим для того средством.

В подразделе 2.2 «Философия и образование в учении И. Г. Фихте (1762–1814): роль педагога и образовательная задача современности» рассматриваются взгляды Фихте на деятельность философа как педагога. Он объясняет и показывает логику деления преподавателей по их аудитории и, следовательно, по способу их деятельности. Получается, что роль учёного-философа вполне может быть задана его педагогической деятельностью, но в то же время остаётся неясным, какое отношение к строгой науке имеет учитель в «низшей» школе. Достаточно ли хорошего образования и последующего самообразования или все же учитель должен всегда не только иметь некоторое неопределённое отношение, но играть конкретную роль в развитии науки, в которой он специализируется, это в работах Фихте не описано, вероятно, ввиду особенностей современного ему академического сообщества во многом отличного от современного.

В подразделе 2.3 «Стратегии концептуализации образовательных идей и понятий в трансцендентальной философии» показывается, что трансцендентальная философия не смогла самостоятельно положить основания для воспитания нравственности. Религия берётся как основополагающая данность, в случае Канта как институционализированное положение идеи общего блага, в случае Фихте как обусловленный историей культ инструментального назначения. Таким образом, вскрывается несостоятельность философской мысли, поскольку вера является противоречащим науке способом духовной жизни. Для веры требуется Откровение в духовном опыте, научное же мышление получает духовный опыт самостоятельно в ходе исследовательской деятельности. Впоследствии это противоречие дало толчок к формулированию принципов не спекулятивной философии образования, а эмпирически ориентированной научной педагогики.

В подразделе 2.4 «Философские основания образовательно-психологической теории И. Ф. Гербарта (1776–1841)» доказывается, что несмотря на в целом положительную динамику в поиске философских принципов образования, трансцендентальная философия не оказывается исчерпывающей. Чистый разум у Канта сталкивается с антиномиями, в которых тезис и антитезис не сводимы к синтезу и взаимоисключают друг друга. Концептуализация образовательного идеала Фихте так же основывается на трансцендентальной философии, однако в самом учении на первый план выступает не диалектика субъекта и предмета, а диалектика Я и не-Я. Фихте формулирует нравственные принципы субъекта (Я) в связи с нравственными целями общества (не-Я). Это позволяет обозначить конкретные общественные задачи для реализации образовательного идеала, выполнение которых находится в зоне ответственности учителей (учёных). Рефлексия абстрактного всеобщего блага допускает возможность его трактовок и разночтений, потому и результат концептуализации образовательного идеала остаётся в учениях Канта и Фихте неконкретным. На этой почве Герберт в своих трудах обращается к достижениям умозрительных, но, по сути, эмпирических наук таких как психология и геометрия, оставляя трансцендентальную философию только частью теории научной педагогики. В своих началах педагогика Гербарта, таким образом, отходит от просветительской традиции мышления о бытии, обращаясь к романтической традиции, фиксирующей формы отношения мышления и бытия в категориях эстетики.

В 3 разделе «Становление образовательного идеала и стратегий его обоснования в философии романтизма» исследуется образовательный идеал философии романтизма, находящийся «на стыке» идеального и реального»

в противовес взглядам просветителей. Такой переворот основывается на смене смысла понятия «Bildung». «Bildung» просветителей, в частности у Канта и Фихте – развитие природных задатков и способностей в целях продвижения общества к его нравственным целям. Для романтиков же это смысловое поле расширяется и образование становится синтезом общественного и индивидуального, становлением формы и её преобразованием, объективным и личностным одновременно.

В подразделе 3.1 «Идея эстетического воспитания и ее концептуализация в учении Ф. Шиллера (1759–1805)» анализируется альтернативный способ воспитания нравственности. Опираясь на связь чувства с законами разума, Шиллер отмечает то поле деятельности, в котором эстетическое воспитание нравственности наиболее результативно – в игре, поскольку такая деятельность не противоречит ни законам разума, ни чувствам. Постулируя в начале своего труда необходимость соединения различных аналитически духовных универсалий (творчество и искусство, закон и мораль, вера и знание), Шиллер обнаруживает их сущностное единство в акте игры, где они органично гармонизируют друг с другом. В игре нет разницы между правилом и требованием, между выдумкой и действительностью, действием и бездействием. Шиллер наделяет игру не только новым онтологическим смыслом (ведь только творчески активную личность можно считать разумным существом), но и экзистенциальным, так как в этой деятельности как нигде возможно свободное самоопределение личности. Этим он порывает с классической просветительской моделью отношения к искусству как единству идеального и реального, выводя его на уровень романтического противопоставления, в котором субъект всегда стремится к первому, находясь в области второго.

В подразделе 3.2 «Идеалы образования и их реализация в проектах Ф. Шлейермахера (1768–1834) и К. В. Ф. Гумбольдта (1767–1835)» рассматриваются философские предпосылки претворения в жизнь проекта новой образовательной системы целого общества. Шиллер выводит реформаторский образовательный идеал как просветитель, исходя из целей общества и нового взгляда на них. Шлейермахер и Гумбольдт обращают внимание на точки развития уже существующей системы, отмечают проявляющиеся дефициты, устанавливают причинно-следственные связи и формируют свой образовательный идеал, основанный на реорганизации наличествующих образовательных учреждений. Это и приводит к тому, что внимание мыслителей заостряется на определении задачи науки в системе духовной культуры конкретного общества. В этом проекте аксиологический аспект смещается от

творческой личности к учености, как результату становления творческих личностей.

В 4 разделе «Идеи образования в философских системах (немецкая классическая философия первой половины 19 века)» сравниваются подходы Шеллинга и Гегеля в вопросе концептуализации образовательного идеала через определение места философии в корпусе научного знания. Философское знание выступает в их учениях как фундаментальное начало любой науки, поэтому положение учености напрямую зависит от способа отношения к философии как науке.

В подразделе 4.1 «Создание научного метода в философии тождества и обоснование цели философского познания (Ф. В. Й. Шеллинг) (1775–1854)» исследуется метод раскрытия Абсолюта в философии тождества Шеллинга относительно целей философского познания. Шеллинг исходит из тождества бытия и мышления как теоретической предпосылки. Но поскольку постижение этого процесса требует абсолютного метода, постольку философское знание остаётся в пределах фиксации явлений в истории и её интерпретации. Это абстрактное тождество бытия и мышления не имеет в себе интенции к саморазличению на другие формы, поэтому раскрытие Абсолюта происходит в умозрительных конструкциях Шеллинга. Этим же определяется место философского факультета в проекте университета: либо все факультеты являются философскими, либо философский занимает первостепенное значение для остальных. С одной стороны, философия является фундаментом любого познания, с другой стороны философия является средством интерпретации без субстанциальной необходимости.

В подразделе 4.2 «Начала научного познания в философии Г. В. Ф. Гегеля: следствия для образовательных стратегий (1770–1831)» исследуется метод, которым Гегель разворачивает свою систему для целей философии как науки. Он исходит из того, что само познание, в частности философское, имеет субстанциальный характер. В процессе познания противопоставление субъекта и объекта снимается: дух познает себя, открывая своё духовное бытие как основание для познания. Принцип «субстанция-субъект» определяет то, что «bildung» является движением по ступеням развития всеобщего духа (*die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes*) и по его историческим формам (*Geschichte der Bildung der Welt*). Этот процесс происходит благодаря научному познанию, которое по своей сути философское. Таким образом, концептуализированные образовательные идеалы в системах Шеллинга и Гегеля обращают наше внимание на то, что образование в отрыве от философского познания нецелесообразно, что впоследствии не раз повлияет на обра-

щение педагогической мысли к философской для обоснования собственных начал.

В **Заключении** подводятся итог и формулируются выводы диссертационного исследования:

1. Установлено, что идеи Я.А. Коменского имплицитно присутствуют в образовательных идеалах немецкой философии XVIII-XIX вв. Об этом свидетельствуют основные положения образовательных идеалов, в которых образование должно быть подчинено одной цели. Складывающиеся системы вокруг центральных идей, например, «нравственность» являются показателем того, что абстрактные философские понятия обретают фундаментальность для частных педагогических практик. Тем не менее, образовательные проекты И. Песталоцци являются попыткой концептуализации несформированных образовательных идеалов, потому их реализация не выдержала социальных и экономических вызовов современности. Назначение трудовых и сиротских школ, при всей методичности педагогических процедур, сложно определить философскими целями. Формально свободное образование в интересах развития индивидуальности ребёнка не объясняет того, что такое образовательный идеал и как к нему приводить обучающегося.

2. Ф. В. А. Фрёбель впервые в истории реализовал образовательный идеал в игровых школах как этапе образовательной системы Пруссии. Эта концепция построена на реализации дошкольной подготовки учеников пропедевтическими играми в специальных заведениях. Данный шаг свидетельствует о том, что к институциональному всеобщему образованию были готовы далеко не все потенциальные ученики, и о том, что цель образования все ещё соответствует средневековой идее универсальности. Прототипы светской образовательной системы Ф.А.В. Дистервега не выдержали критики по необъективным обстоятельствам – Прусская церковь претендовала на духовную гегемонию над прочими явлениями духовной культуры, выступала против свободы мысли в образовании. Это помешало мыслителю претворить в жизнь сенситивную модель преподавания, подчиненную цели обретения свободы воли и мышления посредством образования. Тем не менее, впоследствии эта структура легла в основание многих систем теоретической и эмпирической научной педагогики.

3. Образовательный идеал И. Канта – моральное существо, которое воспитывается и обучается в духе протестантского вероучения (религии разума). По Канту только благодаря религии может быть достигнута свободная воля, категорический императив в этой связи выступает привативным проявлением саморегулирования нравственности субъектом. Идея всеобщего блага,

выступавшая в критике чистого разума недостижимым идеалом, выводится как стержневой элемент создания морального общества.

4. Представленная И. Г. Фихте спекулятивная стратегия реализации образовательного идеала послужила основанием для конкретизации в эмпирически и психологически ориентированной педагогике. Дедуцированы основные цели образования из идей наукоучения, свободного общества, свободного познающего субъекта. Впервые указана общественная педагогическая миссия и ответственность философов в вопросах гуманизации и просвещения. Тем не менее трансцендентальная философия не представляет вариант дедукции образовательного идеала из априорного знания, обосновывая теоретический круг образовательных задач использованием философии как метода.

5. Педагогика И. Ф. Гербарта, частично основанная на идеях трансцендентальной философии, является формально всеобщей структурой образования, претендующей только на эмпирическое обоснование образовательных задач и методологии. Это вызвано тем, что, как показал Герbart, теоретические выводы идейно противостоящих ему мыслителей не подразумевали вариативности образовательных процедур, особенностей учеников, а значит были нацелены на абстрактный результат, в противовес практической психологии, нацеленной на конкретный результат. На этих положениях Гербарта впоследствии будет основана научная эмпирическая педагогика.

6. И. К. Ф. Шиллер выдвинул альтернативу в вопросах воспитания нравственности, представив этот процесс как позитивное развитие чувственного сознания, в противовес разумной негации Просветителей. Выделенное им эстетическое чувство является совокупной рецепцией сенсуального, морального, умопостигаемого. Это противопоставление идее воспитания нравственности укреплением разума становится поворотной точкой к формулированию эстетических оснований образовательных идеалов, в которых стратегия концептуализации основывается на природосообразности, естественности, индивидуальности.

6. Идея университета Ф. Д. Э. Шлейермахера и К. В. Ф. Гумбольдта становится первой в истории реализацией объединения в систему всех этапов образования. Проект разделения образования на ступени на самом деле объединил образование в единый корпус взаимосвязанных элементов. Главная философская посылка состоит в том, что абсолютное содержание не выступает лишь в достижимом разумом идеале, но по-своему выражено во всех проявлениях духовной жизни. Из этого следует, что в синтетическом единстве философии и образования формировалась трактовка духовного и культурного

контекста как проблемного поля, в котором предстоит сформулировать новый концепт университета.

7. Образовательный идеал Ф. В. Й. Шеллинга – проект университета, фундирующегося на философском знании. С одной стороны, эта целевая установка исходит из схемы философии тождества, которую мыслитель накладывает на идею университета. В таком учебном заведении факультеты не агрегаты, но структуры, определенные к целям образования. С другой стороны, получают особенное значение взгляды на позитивную философию Шеллинга, которая обретает экзистенциальную и антропологическую значимость для жизни университета.

8. Стратегия концептуализации образовательного идеала Г. В. Ф. Гегеля основана на становлении философии как науки. Это отражено в 3 введениях в философию, которыми являются произведения «Феноменология духа», «Наука логики», «Энциклопедия философских наук» и «Лекции по истории философии». Рассмотренные таким образом работы открывают дополнительные возможности для осмысления корпуса философских работ Г.В.Ф. Гегеля.

Заключая, можно сделать вывод о том, что формирование образовательных идеалов и стратегий концептуализации в немецкой философии XVIII – XIX вв., представляло собой длительный процесс, ознаменовавший творческое развитие целого комплекса идей, свойственных, в том числе, предшествовавшей европейской традиции (Коменский, Песталоцци). Философия выступала методическим основанием к формированию идеала (как это проявилось у Дистервега, Шиллера, Шлейермахера и Гумбольдта), в учениях Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля концептуализировались идеи, которые полагались ими в качестве ключевых в области образования и представлялись сквозными для философии. Наиболее принципиальной оказалась идея институализации образования, что находилось в русле полагания необходимости институализации науки. Квинтэссенцией этого подхода и явился проект создания университета, к которому подводила в том числе и предшествовавшая собственно немецкому проекту европейская мысль нацеленная, в том числе, на универсализм (Коменский).

Благодаря этой установке, а также специфическим формам философствования в Германии мы видим наличие философско-образовательного синтеза, многогранного в своей основе, имеющего исторически обусловленную специфику и поэтому по-разному проявлявшегося на разных этапах его формирования и к тому же зависевшего от оригинальных подходов авторов учений. Важной чертой, сказавшейся на концептуализации смыслообразов, философских идей и образовательных идеалов, был полемический характер

немецкой философии, в полемике рождались не только философские, но и образовательные идеи. В результате параллельного анализа философских и образовательных идей вскрываются черты в том числе и латентные, не всегда очевидные, но проявляющиеся в формах мысли, находящиеся во взаимовлиянии. Очевидной тенденцией, которая решительно заявила о себе в этом общем процессе, была актуализация концептов о философии как науке, которая наиболее полно представлена у Гегеля, что отразилось на образовательной теории. Вместе с тем следует констатировать отсутствие полного единодушия в подходе к образовательным стратегиям в немецкой теории, о чем свидетельствует оригинальный подход Гербарта, по-своему спорившего с Кантом и Фихте. Этот пример лишь подчеркивает, что вопрос об идеалах в немецкой философской традиции не столь однозначен.

В конце текста диссертации сформулирована перспектива дальнейших научных исследований, направление которых обозначено полученными результатами:

- изучение отношения русской философии к достижениям немецкой философской и образовательной мысли XVIII-XIX веков;
- выявление отношения философии модерна и классической философии в XVIII-XIX веках
- определение степени влияния западных образовательных трендов на становление и развитие самостоятельных национальных культурно-образовательных проектов.

Содержание и полученные результаты диссертационного исследования изложены в следующих публикациях:

Публикации в изданиях, входящих в список рецензируемых журналов ВАК РФ:

1. Кленин П.В. Платон и Фихте: образование как двигатель политических перемен/ П.В. Кленин // Проблемы современного образования. – 2020. – № 5.– С. 9-18. (1,12 п. л.)
2. Кленин П.В. Религия или игра: ведущее средство в воспитании нравственности (И. Кант, Ф. Шиллер)/ П.В. Кленин // Вестник Русской Христианской Гуманитарной Академии. – 2021. – Т. 22. № 2. – С. 137-149. (0,75 п. л.)
3. Кленин П.В. Философские предпосылки автономности берлинского университета: образовательные проекты Ф. Шлейермахера и К. В. Ф Гумбольдта / П.В. Кленин // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 11-21. (1,25 п. л.)

4. Кленин П.В. К вопросу об образовательном идеале И. Ф. Гербарта в свете его философских идей / А.С. Степанова, П.В. Кленин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2022. – Т. 23. № 4.– С. 222-232. (0,62 п. л./ 0,2 п. л.)

Публикации в иных изданиях:

5. Кленин П.В. О воспитании нравственности в школе / П.В. Кленин // Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016) / Под общ. ред. Е.Н. Барышникова, С.А. Косабуцкой. – 2016. – С. 28-31. (0,15 п. л.)

6. Кленин П.В. Философ как педагог в учении И.Г. Фихте / П.В. Кленин // Инновации в социально-педагогической деятельности: материалы городской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 февраля 2016) / Под общ. ред. Е.Н. Барышникова, С.А. Косабуцкой. – 2016. – С. 31-37. (0,37 п. л.)

7. Кленин П.В. Религия как дидактическое средство воспитания у И. Канта и образовательный проект Я. А. Коменского / П.В. Кленин // Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы: Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 6–7 июня 2019г.) / ред. С. М. Марчукова. – 2019. – С. 119–129. (0,62 п. л.)

8. Кленин П.В. Воспитание нравственности: Ян Амос Коменский и немецкая философия XVIII века / П.В. Кленин // Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы: Материалы Международного методологического семинара (Санкт-Петербург, 12 марта 2020 г.) / ред. С. М. Марчукова. — 2020. — С. 140–152. (0,75 п. л.)