

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-8
УДК 101.1:316.3

Оригинальная научная статья

Сакральное и профанное в образовании: стратегии выживания педагогического этоса в эпоху ИИ

М. П. Романов

*Красноярский государственный аграрный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: oglobon@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья с позиции социальной философии анализирует антропологические основания традиционной модели образования, вызванные внедрением в современное образовательное пространство искусственного интеллекта. Исходя из классической дихотомии «сакрального» и «профанного» (Э. Дюркгейм, М. Элиаде), образование рассматривается как ритуал инициации, где преподаватель-медиатор ведет студента от фрагментарного знания к системному. *Постановка задачи.* Ключом к выявлению глубинных причин кризиса в образовании стал анализ современного состояния педагогического этоса, обусловленного десакрализацией знания и авторитета преподавателя в цифровую эпоху, а также разработка конкретных стратегий восстановления сакрального статуса образования. *Методика и методология исследования.* Методология концептуального анализа, дополненная теориями симулякров (Ж. Бодрийяр) и инструментального разума (Ю. Хабермас), позволяет выявить суть кризиса: ИИ, монополизировав доступ к информации и симулируя образовательные ритуалы (написание работ), десакрализирует знание и профанирует роль педагога до контролера формальных процедур. *Результаты.* В результате исследования предлагается три стратегии обновления педагогического этоса: 1) трансформация роли преподавателя в «мастера дискурса», фокусирующегося на смыслообразовании через диалог (М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер) и проблемное обучение; 2) ресакрализация познания через акцент на личном интеллектуальном усилии и проектной деятельности в русле конструктивизма (Ж. Пиаже, Л. Выготский); 3) десакрализация ИИ как инструмента для развития критического мышления (Б. Латур, М. Хайдеггер). *Выводы.* Делается вывод, что вызов ИИ создает исторический шанс вернуть образованию его изначальный смысл как пути личностного преобразования через диалог и интеллектуальное усилие в новой цифровой экосистеме.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект, сакральное, профанное, педагогический этос, кризис, диалог, симулякр, инициация

Для цитирования: Романов М. П. Сакральное и профанное в образовании: стратегии выживания педагогического этоса в эпоху ИИ // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-8>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-8

Full Article

The sacred and the profane in education: strategies for the survival of pedagogical ethos in the AI era

Romanov, M. P.

*Krasnoyarsk State Agrarian University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: oglobon@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article, from the perspective of social philosophy, analyzes the anthropological foundations of the traditional education model, challenged by the introduction of artificial intelligence into the modern educational space. Based on the classical dichotomy of the «sacred» and the «profane» (É. Durkheim, M. Eliade), education is

considered as a ritual of initiation, where the teacher-mediator guides the student from fragmentary knowledge to systemic understanding. *Purpose setting.* The key to identifying the deep-seated causes of the crisis in education was the analysis of the current state of the pedagogical ethos, conditioned by the desacralization of knowledge and the authority of the teacher in the digital age, as well as the development of specific strategies for restoring the sacred status of education. *Methodology and methods of the study.* Conceptual analysis, supplemented by theories of simulacra (J. Baudrillard) and instrumental reason (J. Habermas), allows us to reveal the essence of the crisis: AI, by monopolizing access to information and simulating educational rituals (e.g., writing papers), desacralizes knowledge and profanes the role of the teacher to that of a controller of formal procedures. *Results.* As a result of the research, three strategies for renewing the pedagogical ethos are proposed: 1) transformation of the teacher's role into that of a «discourse master,» focusing on meaning-making through dialogue (M. Bakhtin, H.-G. Gadamer) and problem-based learning; 2) re-sacralization of cognition by emphasizing personal intellectual effort and project-based activity within the framework of constructivism (J. Piaget, L. Vygotsky); 3) de-sacralization of AI, treating it as a tool for developing critical thinking (B. Latour, M. Heidegger). *Conclusion.* The challenge posed by AI creates a historic opportunity to return education to its original meaning as a path of personal transformation through dialogue and intellectual effort within a new digital ecosystem.

Keywords: education, artificial intelligence, sacred, profane, pedagogical ethos, crisis, dialogue, simulacrum, initiation

Citation: Romanov, M. P. [The sacred and the profane in education: strategies for the survival of pedagogical ethos in the AI era]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-8>

Введение. Исходя из социально-антропологической перспективы, которая уходит корнями в классические труды Эмиля Дюргейма [1, с. 85] и Мирчи Элиаде [2, с. 22], мы можем рассмотреть процесс образования не просто как определенный способ передачи информации, но как многосторонний акт, имеющий под собой глубинное антропологическое основание. Этот процесс мы попытаемся описать как переход от состояния «профанного», то есть обыденного знания, которое обычно носит характер фрагментарный и основано на мнении и повседневно-бытовом опыте, к состоянию приобщения к знанию, системному и достоверному. В контексте антропологического подхода допустимо его обозначить как «условно-сакральное». Можно ли говорить в современном секулярном мире науки о сакральности знания? Мы думаем, что, да – ведь сакральность, в первую очередь, обозначает свойство объекта, обладание которым имеет исключительную значимость и непреходящую ценность: секулярное состояние общества модерна не отменяет универсального антропологического антагонизма «сакрального» и «профанного», тем более в области приобщения человека к «истинному знанию». Ключевая роль в данном переходе-инициации отведена фигуре преподавателя, выступающего с функциональной задачей «жреца-медиатора», формирующего этос ученика через приобщение к добродетели (арете) [3, с. 78].

Исходным состоянием студента является погруженность в профанный поток повседневности, в котором знание присутствует, но представлено ситуативно и не систематизировано, а его усвоение часто происходит без строгой критичной оценки. Следовательно, задачей образования является изъятие студента из профанной не-

прерывности и создание культурного пространства для иного – упорядоченного и наделенного высокими смыслами способа систематического мышления. Для реализации данной программы необходим преподаватель, чье лицо будет наделено традиционным авторитетом, что позволит ему стать проводником в процессе перехода. Его миссия заключается не просто в информировании, а в посвящении – через осуществление символического и интеллектуального перехода с привлечением образовательных технологий (в антропологической терминологии – ритуалов).

Таким образом, лекция может представляться нам как ритуал откровения, в процессе которого преподаватель-жрец впервые являет студенту-неофиту стройную систему знания, сакрализируя его через разрыв ткани обыденных представлений. Семинарское занятие выступает как ритуал совместного приобщения, в котором через диалог и обсуждение осуществляется не просто закрепление полученной информации, но глубокое усвоение «сакральных» истин научного дискурса. Ключевым ритуалом инициации является экзамен как кульминация пути приобщения и усвоения знания. Испытание, сопряженное с интеллектуальным напряжением и преодолением, призвано подтвердить готовность студента быть допущенным в сообщество «посвященных». Успешное преодоление инициации создает сакральную связь между бывшим неофитом и знанием, которое после этого воспринимается не просто как внешняя информация, но как внутренне пережитая и добытая трудом истина.

Постановка задачи. Однако в современную эпоху представленная нами классическая модель получения знания сталкивается с системным кри-

зисом. Проблема заключается в интегрировании цифровой среды в систему образования, в частности искусственный интеллект, алгоритмы которого симулируют деятельность просветителя, чем радикально подрывают сакральный статус знания и монополию преподавателя на его трансляцию. Подобный кризис символического капитала можно встретить, например, в размышлениях Бурдые, который писал о том, что статус «истинного» знания и авторитет его носителя являются результатом символической борьбы за право фиксировать смысл [4, с. 34–35]. Сегодня мы наблюдаем, как знание становится бессистемно общедоступным и мгновенным – десакрализованным товаром, а ритуалы (технологии) его получения – симулируемыми; инструмент служит не развитию, но сам пытается стать новым знанием [5, с. 7].

Таким образом, преподаватель, чья роль веками заключалась в проведении студентов через сакральный переход, постепенно теряет статус мудреца-жреца, приобретая новую роль контролера симулякров [6, с. 10], тем самым утрачивая исконный авторитет медиатора, в результате чего происходит вытеснение коммуникативного действия инструментальным [7, с. 20]. Это ставит под вопрос непосредственную возможность традиционных форм «посвящения» и требует переосмысления оснований педагогической ответственности в новых условиях. Основная задача статьи заключается в выявлении глубинных причин кризиса педагогического этоса в эпоху ИИ и разработке конкретных социально-философских и педагогических стратегий, которые позволят не только выжить, но и восстановить сакральный статус образования и фигуры учителя в новой цифровой реальности.

Методика и методология исследования. В работе используется метод концептуального анализа и социально-философской интерпретации универсальных антропологических механизмов, «запускающих» и создающих пространство современного образовательного процесса. Исходная теоретическая рамка строится на классической дихотомии сакрального и профанного (Э. Дюркгейм, М. Элиаде) и понятии «этос» (Аристотель), применяемых для рассмотрения образовательного процесса как инициации. Кризисные явления анализируются через призму теории симулякров (Ж. Бодрийяр), инструментального разума (Ю. Хабермас, Б. Латур, М. Хайдеггер) и утраты символического капитала (П. Бурдые). Для построения стратегий выхода из кризиса привлекаются концепции диалога и герменевтики (М. М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер), а также конструктивистский и деятельностный подходы (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже) для обоснования личностного характера знания. В конечном итоге синтез этих

подходов позволяет предложить целостный ответ на антропологический вызов, который ИИ бросает традиционному образованию.

Результаты. Основанием этого кризиса является взлом монополии профессорско-преподавательского состава на доступ к структурированной информации. Если раньше требовался длительный процесс посвящения – поиск источников, их критическое осмысление, построение аргументации систематизации – теперь достаточно краткого запроса, что Нил Постман описывал в терминах капитуляции культуры перед технологией [8, с. 107]. Знание, бывшее сакральным объектом, полученным в процессе интеллектуального напряженного труда, становится профанированным через общедоступность и дешевизну, низводится до своего рода интеллектуального «fastfood (a)», выдаваемого по клику компьютерной мышки, что в свою очередь создает у студента иллюзию компетентности и легкого овладения предметом, размывая понимание того, что подлинное знание является результатом усилия воли и интеллекта, преодолением себя и личной трансформации.

Наибольший урон приходится на ключевые образовательные технологии (ритуалы). Написание самостоятельных научных работ, курсовых и эссе – это не просто выполнение рутинного задания, а своего рода малый ритуал инициации, в ходе которого студент путем личного труда воспроизводит путь познания, внутренне присваивая методологию и логику постигаемой дисциплины. ИИ служит выхолащиванию процессуальной сути, генерируя текст «под ключ» и превращая глубокий и медитативный ритуал в пустую формальность, в симулякр. По факту студент, формально проходя процедуру, использует ИИ для обмана, что приводит к избеганию и профанации инициатического испытания. Создается видимость приобщения к знанию без переживания самого акта приобщения, что ведет к созданию «пустого знака» – наличию текста, но отсутствию личного приобщения через выстраданное понимание.

Такой подход к образовательному процессу приводит к фундаментальному сдвигу в восприятии студентом фигуры преподавателя. Если до появления технологии ИИ авторитет учителя зиждился на его непоколебимой роли единственного легитимного проводника в мир сакрализованного знания, то теперь появилась фигура технологического конкурента. Студент, получая от алгоритма мгновенные, выверенные стилистически и внешне убедительные ответы, начинает воспринимать традиционного, живого носителя знания не как уникального проводника, а как одного из многих, причем менее эффективного, источника информации. В такой ситуации диалог с преподавателем начинает восприниматься как медлен-

ный, утомительный, требующий усилий, чем проигрывает в конкуренции с мгновенным монологом машины.

В результате чего происходит стремительная трансформация роли преподавателя из сакральной в профанную. Из инициатора, приобщающего к знанию, он вынужденно превращается в «надсмотрщика за симулякрами», чья основная функция начинает сводиться к верификации данных часто сомнительного качества, проверки их на плагиат и контролю за соблюдением формальных процедур. Духовно-интеллектуальная миссия, вверенная преподавательскому составу учебного заведения, подменяется административно-технической рутинной. Происходит десакрализации самого архетипа Учителя, что ставит под вопрос не только его авторитет, но и саму возможность существования образования как области, в которой происходит акт антропологического перехода от незнания к знанию, от профанного (обыденного) к сакральному (институализированному).

Этот конфликт между живым, диалогическим познанием, воплощенным в преподавателе, и механическим, монологическим продуцированием информации, воплощенном в ИИ, составляет основную проблему современной образовательной реальности.

I. Преподаватель как Мастер смысла

В таких условиях, когда искусственный интеллект взял на себя функции мгновенной трансляции информации, единственным путем возвращения сакрального статуса преподавателя видится в кардинальной пересборке сути его деятельности. Поскольку ИИ действует в профанной плоскости данных и фактов, то эксклюзивной сферой преподавательской работы должно стать смысло-созидание. Таким образом, новая сакральная роль преподавателя будет заключаться не в том, чтобы просто знать ответы (такой функцией обладает и алгоритм), а в том, чтобы пробуждать мысль, направляя студента в процессе самостоятельных открытий и интерпретации знаний.

В поставленной задаче видится необходимым обращение к сократической майевтике, описанной Платоном [9, с. 28], и к более современной герменевтической практике диалога, развитой Гадамером [10, с. 429]. В современных условиях преподаватель обретает новый облик, становясь не ходячей энциклопедией, а наставником – «мастером дискурса», следуя терминологии Бахтина, – осуществляющим взаимодействие сознаний [11, с. 17–18], чей авторитет определяется способностью выстраивать логические ценностные связи, которые недоступны компьютерной программе. В свою очередь, это предполагает разработку конкретных стратегий, среди которых наиболее очевидными являются следующие.

Во-первых, необходимо сместить акцент с результата на процесс мышления. Ценность – не в выводе, а в ходе мысли, оригинальности аргументации и умении держать интеллектуальное напряжение. В этом сегодня состоит новая сакральность педагога.

Во-вторых, ключевой инструмент – не лекция, а искусство задавать «правильные вопросы», возрождая майевтику. Такой проблемный вопрос, не имеющий готового ответа в ИИ, запускает подлинное мышление, разрывая профанный поток информации. Можно сказать, что это – акт «иерофании», открывающий врата к личному знанию.

Практическим воплощением такого подхода становится направление к отказу от репродуктивных форм контроля в пользу диалогических и проектных образовательных методик, актуализируя критику «банковской» системы образования [12, с. 46]. Форматы сократических семинаров, дискуссии, разбор сложных кейсов актуализируются в новом образовательном пространстве. В центре подобных занятий находится фигура преподавателя, который моделирует обсуждение, помогает выявить скрытые предпосылки, сталкивает разные точки зрения и следит за логической адекватностью рассуждений.

Такой образовательный процесс позволяет студенту быть не пассивным реципиентом, а активным со-творцом знания, а преподавателю – не просто источником информации, а катализатором смыслообразования. Таким образом, процесс возвращения авторитета происходит не через попытки вернуть себе монополию на информацию, а через апелляцию к тому, что остается исключительной прерогативой человека: к способности наделять информацию смыслом в живом, диалогическом взаимодействии. Авторитет, который был основан на контроле, должен смениться авторитетом, основанным на интеллектуальном лидерстве и мастерстве ведения диалога, что составляет, по нашему мнению, основу новой сакральности педагога в цифровую эпоху.

II. Знание как личное преодоление

Первый путь возвращения сакрального статуса знанию мы описали через трансформацию роли преподавателя. На второй стадии должно произойти переосмысление непосредственного процесса познания студентом. В контексте психолого-педагогического подхода можно использовать конструктивизм Жана Пиаже [13, с. 40] и теорию интериоризации Льва Выготского [14, с. 11]. В заданной ситуации основной задачей становится возвращение образованию его инициатического характера, в котором знание заново обретает ценность не благодаря своей доступности, а вопреки ей – через личное усилие, интеллектуальную борьбу и волевое преодоление. Профанное, «де-

шевое» знание, полученное от ИИ, без всякого приложения усилия и затраты времени, не имеет личного присвоения и остается внешним информационным шумом.

Тогда как знание, добытое в ходе напряженной работы, проходит процесс усвоения – интериоризации; внешняя информация становится неотъемлемой частью интеллектуального и ценностного внутреннего мира человека, тем самым обретая сакральный (возвышенный) статус. Такое знание Майкл Полани назвал бы «личным» (*tacit*), не поддающимся формальной передаче [15, с. 64], а для Мишеля Фуко подобный труд был бы «техникой себя» [16, с. 28], практикой самоформирования субъекта [17, с. 50–51].

В такой парадигме от преподавателя требуется умение целенаправленно создавать педагогические ситуации, в которых интеллектуальный труд является неизбежной задачей, а основным качеством этого труда должно быть осмысление. Таким образом рождается и контролируется учебный опыт, который невозможно симулировать или сгенерировать через обращение к нейросети, поскольку его суть заключается не в том, чтобы искать готовый ответ, а в том, чтобы активно проживать процесс его выработки.

На практике этот подход мы можем предложить в проведении учебной работы в трех направлениях.

Первое: развернутая проектная деятельность – создание реального, верифицируемого продукта, подразумевающее долгий путь преодоления препятствий и ответственность за результат. Это современный ритуал научной инициации, обогащающий студента опытом практического применения знаний и личного преодоления.

Второе: проблемное обучение строится на неструктурированных «кейсах» без однозначного решения. Роль преподавателя – создавать интеллектуальные вызовы, требуя от студентов не извлечения информации, а самостоятельной выработки методологии анализа и проверки гипотез. Это формирует установку, что путь к знанию ценнее знания-факта.

Третье: публичная защита идей перед аудиторией – это ритуал подтверждения статуса, унаследованный от академических диспутов. Необходимость лично отстаивать свою позицию и отвечать на критику приводит к глубокому усвоению знаний, которые становятся личным достижением. Данный опыт связывает воедино знание, труд, ценность и идентичность.

Следовательно, акцентируя ценность знания, полученного и усвоенного через собственный интеллектуальный труд, образовательная система может противостоять профанирующему влиянию искусственного интеллекта, предлагая студентам

не просто информацию, а экзистенциальный опыт интеллектуального становления. В таком образом построенном процессе функция преподавателя акцентируется не на контроле, а на проектировании трансформационного опыта, благодаря чему происходит возвращение образованию его изначального, сакрального смысла – быть путем личностного преобразования.

III. Десакрализация ИИ

Завершающим, но фундаментальным шагом в процессе преодоления кризиса в сфере образования является целенаправленная десакрализация искусственного интеллекта, что требует, вслед за Мартином Хайдеггером, процедуры метафизического вопрошания о сущности техники, а не только ее простого использования [18, с. 223]. Две предыдущие стратегии были направлены на усиление сакральной составляющей человеческого элемента в образовании, представленное ниже направление работы необходимо для низведения ИИ с пьедестала «оракула» в профанную область важных, но вспомогательных вещей (инструментов). Мысль, которую необходимо донести до студента, заключается в том, что ИИ – это не конкурент образовательной среды, а сложный технологический артефакт. Акторно-сетевая теория Бруно Латура позволяет рассматривать его как нечеловеческого актора внутри образовательной сети, который теперь является неотъемлемой частью интеллектуального повседневного ландшафта, и эффективная работа с ним требует не веры, а критического осмысления [19, с. 72].

В такой модели роль преподавателя по отношению к алгоритмам нейросетей заключается в их демифологизации, системной работе по «расколдовыванию» алгоритма в глазах студентов. Представленный подход ни в коем случае не должен быть началом технофобии, а напротив, необходим для того, чтобы заложить основы для формирования цифровой грамотности и трезвого, прагматичного, отношения к технологиям. Так мы сможем разрешить главный конфликт в современном образовании, демонстрируя, что авторитет живого и искусственного интеллектов не противопоставлены, а дополняют друг друга при правильном распределении ролей.

Для практической реализации данного подхода можно предложить несколько стратегий или сценариев работы.

Во-первых, проведение «аутопсии» текстов ИИ: коллективный разбор, где студенты-детективы выявляют типичные недостатки – логические нестыковки, поверхностность, «галлюцинации». Практика демонстрирует смысловую пустоту, которую Гарри Франкфурт назвал «брехнёй» (*bullshit*) и которая за убедительной формой воспринимает здоровый скепсис [20, с. 61].

Во-вторых, «цифровая гигиена» как курс учит обязательной проверке контента ИИ по авторитетным источникам. Это формирует установку: ИИ – не источник знания, а помощник для генерации идей или черновик, всегда требующий верификации человеком.

В-третьих, ИИ – инструмент тренировки – оспаривание его аргументов, поиск слабых мест и контраргументов развивает критическое мышление. Метод позволяет изучить типичные паттерны ошибок и цифровых предубеждений, заложенных в алгоритмах.

Такая системная десакрализация приводит к наиважнейшему мировоззренческому сдвигу: ИИ перестает восприниматься как сила, с которой нельзя соперничать, но обретает черты мощного, но ограниченного инструмента. Сила ИИ – в его умении обрабатывать огромные массивы данных, а его слабость – в отсутствии подлинного понимания, интенциональности и ответственности. Предложенный подход позволяет нам выстроить новую образовательную экосистему, в которой нейросеть работает с информацией, а преподаватель и студент – со смыслами, и это сотрудничество строится не на слепой вере, а на ясном пони-

мании возможностей и границ представленных инструментов.

Выводы. Подводя итоги, мы можем заключить, что вызов, созданный внедрением искусственного интеллекта в традиционное образовательное пространство, носит не столько технологический, сколько антропологический и метафизический характер. Кризис, выражение которого мы определили в терминах десакрализации (обесценивания) знания и фигуры преподавателя, представляет собой не угрозу исчезновения этоса Учителя, а наоборот – исторический шанс для возвращения образованию его изначального, сакрального смысла: не просто повышению статуса информации и социальных ролей, но обновлению самого принципа диалогического человеческого общения, что касается всех сфер знания [21, с. 590–591]. В предложенных стратегиях мы увидели образ «преподавателя будущего», который действует через созидание смыслов, возвращение инициативного характера знанию, десакрализацию (расколдовыванию) ИИ как инструмента. В конечном счете преодоление этого кризиса, как утверждает Марта Нуссбаум, служит цели развития сугубо человеческих способностей к критическому мышлению и диалогу [22, с. 30].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии / пер. с фр. А. Апполонова и Т. Котельниковой; под науч. ред. А. Апполонова. М.: Издательский дом «Дело» РАН-ХиГС, 2018. 736 с.
2. Элиаде М. Священное и мирское / пер. с фр., предисл. и коммент. Н.К. Гарбовского. М.: Изд-во МГУ, 1994. 144 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. 830 с.
4. Bourdieu P. Le senspratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. 475 p.
5. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man / introduction by Lewis H. Lapham. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994. XXI, 365 p.
6. Baudrillard J. Simulacres et simulation. Paris: Éditions Galilée, 1981. 235 p.
7. Хабермас Ю. Теория коммуникативной деятельности / пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Весь мир, 2022. 880 с.
8. Postman N. Technopoly: The Surrender of Culture to Technology. New York: Alfred A. Knopf, 1992. XI, 222 p.
9. Платон. Теэтет / пер. с греч., примеч. В. Серезникова; под ред. В. Валбека. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1936. 193 с.
10. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
11. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: ImWerden-Verlag, 2002. 167 с. URL: https://imwerden.de/pdf/bachtin_poetika_dostoevsky.pdf (дата обращения: 24.12.2025).
12. Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с порт. М.И. Мальцевой-Самойлович, И. Пивень. М.: КоЛибри, 2018. 288 с.
13. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь / под ред. и со вступ. ст. В. Колбановского. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.
15. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge, 1958 (corrected edition 1962). 493 p.
16. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
17. Круглова И.Н. «Забота о себе»: социогенетические аспекты генеалогии субъективности // «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сб. ст. и материалов международной научной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г.И. Петрова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. С. 50–59.

18. Хайдеггер М. Вопрос о технике / пер. с нем. В. В. Библихина // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 221–237.
19. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 301 p.
20. Франкфурт Г. Г. К вопросу о брехне: логико-философское исследование / пер. с англ. М. Осина; под ред. Г. Павловского, И. Чечен. М.: Европа, 2008. 120 с.
21. Романов М. П. Специфика теологического образования в системе современного научного знания // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №3. С. 586–592.
22. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.

REFERENCES

1. Durkheim E. *Elementary Forms of Religious Life: The Totemic System in Australia*. Transl. from French by A. Appolonov and T. Kotel'nikova; scientific ed. by A. Appolonov. Moscow, Delo Publishing House, RANEPa Publ., 2018, 736 p. (In Russ.)
2. Eliade M. *The Sacred and the Profane*. Transl. from French, foreword and comments by N. K. Garbovsky. Moscow, Moscow State University Press, 1994, 144 p. (In Russ.)
3. Aristotle. *Works: In 4 vols. Vol. 4*. Transl. from Ancient Greek; Gen. ed. by A. I. Dovatur. Moscow, Mysl' Publ., 1983, 830 p. (In Russ.)
4. Bourdieu P. *The practical sense*. Paris, Les Éditions de Minuit Publ., 1980, 475 p.
5. McLuhan M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Introduction by Lewis H. Lapham. Cambridge, Mass., MIT Press Publ., 1994, XXI, 365 p.
6. Baudrillard J. *Simulacres et simulation*. Paris, Éditions Galilée, 1981, 235 p.
7. Habermas J. *The Theory of Communicative Action*. Transl. from German by A. K. Sudakov. Moscow, Ves' Mir Publ., 2022, 880 p. (In Russ.)
8. Postman N. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York, Alfred A. Knopf, 1992, XI, 222 p.
9. Plato. *Theaetetus*. Transl. from Greek, notes by V. Serezhnikov; ed. by V. Val'bek. Moscow: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1936, 193 p. (In Russ.)
10. Gadamer H.-G. *Truth and Method: Foundations of Philosophical Hermeneutics*. Transl. from German; gen. ed. and introd. by B. N. Bessonov. Moscow, Progress Publ., 1988, 704 p. (In Russ.)
11. Bakhtin M. M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Moscow, ImWerden-Verlag Publ., 2002, 167 p. URL: https://imwerden.de/pdf/bakhtin_poetika_dostoevsky.pdf (accessed 12.24.2025). (In Russ.)
12. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. from Portuguese by M. I. Mal'tseva-Samojlovich, I. Piven'. Moscow, KoLibri Publ., 2018, 288 p. (In Russ.)
13. Piaget Jean. *Psychology of Intelligence*. Saint Petersburg, Piter Publ., 2004, 192 p. (In Russ.)
14. Vygotsky L. S. *Thinking and Speech*. Edited and with an introductory article by V. Kolbanovsky. Moscow, Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1934, 323 p. (In Russ.)
15. Polanyi M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London, Routledge Publ., 1958 (corrected edition 1962), 493 p.
16. Foucault M. *Hermeneutics of the Subject: A Course of Lectures Delivered at the Collège de France in the 1981–1982 Academic Year*. Transl. from French by A. G. Pogonyajlo. Saint Petersburg, Nauka Publ., 2007, 677 p. (In Russ.)
17. Kruglova I. N. «Samozabota (Care of the Self)»: sociogenetic aspects of the genealogy of subjectivity. «*Care of the Self*» as an educational practice of the modern classical university: collection of articles and materials of the international scientific conference (November 24–25, 2017). Executive editor G. I. Petrova. Tomsk, Publishing House of Tomsk University, 2018, pp. 50–59. (In Russ.)
18. Heidegger M. *The Question Concerning Technology*. Transl. from German by V. V. Bibikhin. *Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches*. Moscow, Respublika Publ., 1993, pp. 221–237. (In Russ.)
19. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005, 301 p.
20. Frankfurt H. G. *On Bullshit: A Logical-Philosophical Study*. Transl. from English by M. Osion; ed. by G. Pavlovsky, I. Chechen. Moscow, Evropa Publ., 2008, 120 p. (In Russ.)
21. Romanov, M. P. The specifics of theological education in the system of modern scientific knowledge. *Professional education in the modern world*, 2025, no. 15 (3), pp. 586–592. (In Russ.)
22. Nussbaum M. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Transl. from English. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2014, 192 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Романов Марат Павлович – магистр, направление «История», ассистент, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: oglobon@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 09.02.2026

После доработки 22.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the author

Marat P. Romanov – master, specialization in History, Assistant, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: oglobon@mail.ru).

The paper was submitted 09.02.2026

Received after reworking 22.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026