

О роли изучения истории философии в современном образовании

А. А. Иваненко, К. В. Крюкова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

Для цитирования: Иваненко А. А., Крюкова К. В. О роли изучения истории философии в современном образовании // Философия истории философии. 2022. Т. 3. С. 43–53. <https://doi.org/10.21638/spbu34.2022.103>

В статье рассматривается место изучения истории философии в образовании. Первая часть статьи посвящена выявлению характера собственно человеческого взаимодействия, для чего привлекаются сочинения классика немецкого идеализма — И. Г. Фихте. Согласно автору наукоучения, специфика человеческого взаимодействия, обозначаемая им как «призыв», состоит в том, что, поскольку любое собственно человеческое действие осуществляется, отправляясь от результатов рефлексии, оно наиболее сильно из всех возможных воздействий стимулирует мыслительную активность человека. Причем оно обладает этим эффектом и в случае сознательной воспитательной направленности, и в случае отсутствия сознательного намерения воспитывать и образовывать. Цель такого взаимодействия заключается в развитии разумности человека, что синонимично развитию его самостоятельности и самодеятельности. При этом указанная цель реализуется тем успешнее, чем более разносторонним оказывается такое воздействие, и это объясняет, почему человек существует в сообществе. Однако это воздействие не может быть исчерпывающим образом охарактеризовано в качестве лишь intersубъективных акций, на деле в нем репрезентируются культурные формы надындивидуального характера (семья, общественные отношения, государство и т. д.), и рассмотрению роли их освоения для формирования человека посвящена вторая часть статьи. В ней делается вывод: успешное освоение, в точном смысле слова, возможно лишь в случае приобретения опыта активного участия в их существовании, в связи с чем указывается на проект «нового национального воспитания» Фихте. В последней части статьи подводятся итоги исследования, заключающиеся в том, что, поскольку философия, согласно высказыванию Гегеля, является «временем, постигнутым в мысли», т. е. освоением культуры в наивысшем смысле, постольку изучение истории философии представляет собой завершение образования человека в человеке, а в силу этого — необходимой компонентой современного образования.

Ключевые слова: история философии, образование, человеческое взаимодействие, классическая немецкая философия, И. Г. Фихте, формы культуры, *новое национальное воспитание*.

С тех пор как существует человечество, существует и его потребность в образовании. Человек, разумеется, как и всякое живое существо, обладает таким способом передачи и закрепления жизненно важной информации как генетика, но в отличие от прочих существ он — не просто живое существо, а человек разумный, *Homo sapiens*. В прежние, не очень далекие от сегодняшнего дня времена указание на данное обстоятельство выглядело бы невыносимым трюизмом, однако спустя полтора столетия увлечения более частными определениями человека, такими как *Homo faber*, *Homo ludens*, *zoon politikon* и т. п., а также обесценивания в глазах мыслящей элиты Новейшего времени самой разумности, оно уже не кажется излишним. Данное определение указывает на сущность человека, в отличие от прочих, затрагивающих существенные, но все же частные стороны его существования, и оно означает, что все происходящее с человеком опосредуется его рефлексией. А это, в свою очередь, вызывает потребность в образовании, и в широком, и в узком смысле слова. Под вторым мы подразумеваем сознательно выстроенное и в значительной степени институционализированное воспитание и образование. В первом же смысле оно довольно точно определено одним из представителей классической немецкой философии — И. Г. Фихте.

В двух работах Фихте — «Основа естественного права согласно принципам наукоучения» (1796 г.) [1] и «Система учения о нравах согласно принципам наукоучения» (1798 г.) [2] — речь идет о специфически человеческом виде взаимодействия, названном им «призывом». Оно связано с тем обстоятельством, что человек, становясь самим собой, должен выйти из состояния бессознательности и природной детерминации и прийти к осознанности и невозможной без нее самостоятельности. В отношении индивида это может получиться лишь посредством его взаимодействия с другими людьми, т. е. в человеческом сообществе. Однако осознанность и свобода, в силу того, что они такие, не могут быть причинены таким образом, как это происходит при вызывании какого-либо эффекта в чем-либо объективном. Разумеется, и на человека можно оказывать воздействие как на объект и получать те или иные эффекты, но такой способ воздействия не рассчитан на его субъективную сущность, и если и содействует ее раскрытию, то лишь косвенным, случайным, не слишком действенным образом. Собственно человеческий способ взаимодействия, точно соответствующий цели взращивания в человеке собственно человеческого, состоит, по Фихте, в «призыве», обращении к нему и с ним, рассчитанном на то, что он — разумное (пусть порой и в значительной степени потенциально), действующее на основе разумности существо, обладающее в силу этого достоинством.

Стоит отметить, что воспитывающим разумность является любое обладающее этой разумностью компонентное действие, происходящее на глазах человеческого индивида. Наблюдая его, последний имеет перед собой действие, исходящее из некоторых соображений и направленное к достижению некоторой цели; оно, таким образом, представляет собой как бы ребус, в котором от внешне наблюдаемых событий нужно прийти к вызвавшим их рациональным причинам в виде указанных соображений и целей. Очевидно, что постоянное разгадывание таких «ребусов» стимулирует мышление и содействует открытию индивидом себя как столь же способного определять свое поведение исходя из собственных соображений и поставленных перед собой целей несравненно сильнее, чем любое взаимодействие с природой. Таким образом, любое действие человека уже обладает свойством «призыва», однако оно тем успешнее способно играть его роль, чем в большей степени вызвано у действующего постижением субъективной сущности человека, т. е. рассчитано на свободу и разумность того, с кем он вступает во взаимодействие. В случае глубокой осознанности ее со стороны действующего содержанием «ребуса» будет собственно прямое утверждение разумности и свободы того, с кем происходит взаимодействие, т. е. способности определять свое поведение осознанными целями и представлениями.

Фихте утверждает необходимость для развития человека хотя бы одного разумного существа, воздействующего на индивида таким образом [1, с. 34–44; 2, с. 226–233], однако ясно, что процесс становления человека разумным и свободным продолжителен и многосложен, что требует множественности и разносторонности «призывов», обращенных к нему, т. е. существования человеческого общества.

Что касается институционализованного и целенаправленно выстроенного воспитания и образования, то и оно тем более успешно, чем точнее согласовано с субъективной природой человека, т. е. опять же, чем в большей степени оно представляет собой фихтевский «призыв». Говоря о его многосторонности, мы должны учитывать, во-первых, что, хотя развитие мышления у индивида теснейшим образом связано с открытием им для себя содержания свободы, т. е. воли, далеко не всегда, однако, прогресс в одном отношении автоматически ведет к прогрессу во втором, на чем и основано различие воспитания и образования, и во-вторых, что выход индивида на максимум развитости мышления в обоих отношениях возможен лишь посредством прохождения им в своем развитии основных этапов развития мышления человечества. Именно это движение и является целью воспитания и образования.

Развитие разумности в человечестве и человеке — это высшая из существующих форм развития, и, будучи таковой, оно, во-первых,

обладает всеми свойствами развития вообще, а во-вторых, представляет развитие наиболее определенным образом. Не стремясь в данной статье исчерпывающим образом охарактеризовать развитие ни в первом, ни во втором отношении, в качестве достаточного для ее целей средства укажем на те характеристики развития, которые зафиксированы М. А. Лифшицем. Данный мыслитель в своих набросках онтогносеологии говорит о нем следующее: «Прогресс есть достижение, «аквизит», *ergo* переход из содержания в форму, *форму всеобщего*. <...> Обретение всеобщности формы, а priori, есть каждый раз особый узел *объективной действительности*, переход эмпирического содержания из *относительной* формы в *эквивалентную*, а следовательно, и разрыв простой текучести, ворота в вечность» [3, с. 197]. И далее: «*Всеобщее* концентрирует себя в особом *частном* факте» [3, с. 194]. Приближаясь к специфике человеческого развития, Лифшиц добавляет: «Таким образом, достижения поступательного развития (*культура* применительно к обществу и отдельному человеку) становятся формой, в известном смысле отделяющейся от содержания, ибо через эти ворота приходит теперь в следующем, более квалифицированном витке спирали» [3, с. 198].

Разворачивая сказанное кратко, получим следующую характеристику развития: развитие, которое предполагает прогресс, возможно лишь тем образом, что на каждом его шаге происходят изменения, условием которых является предшествующее движение и его достижения, добытые им устойчивые формы самовоспроизводства. Таким образом, здесь мы встречаем правило, в более частном виде встречающееся в эволюционной теории, — в ней условиями возникновения видов выступают факторы устойчивости и изменчивости, роль которых в эволюционной теории играют генотип и изменчивость окружающей среды. В случае развития вообще в качестве фактора устойчивости выступает приобретение объективной действительностью всеобщей формы, реализующейся в конкретных единичностях и становящейся в силу этого действенным агентом дальнейшего движения. Лифшиц пишет: «Сама форма требует *высшей формальной проверки*, выбора, дифференциации путей развития», и далее: «Здесь развитие в своем автономном процессе *раздваивается*» [3, с. 198]. Форма, таким образом, действительна из себя и так, что вызывает противоречия. В этом качестве, наряду с ролью фактора устойчивости, она играет и роль фактора изменчивости, и в обоих качествах неотменима как условие развития.

Такова, причем в гораздо более очевидной, чем в природе, степени, роль формы в культуре, а значит, и в образовании и воспитании. Любая образовавшаяся в ней форма сводит воедино выступившие до нее противоречия и потому содействует жизнеспособности отдельной

культуры, в которой она образовалась, а косвенно — и культуры в целом. Причем, как справедливо указывает Лифшиц, в том числе и тем или иным образом отрываясь от изначально связанного с ней содержания. Данный эффект функционирования культурных форм в ходе развития культуры находит себе объяснение в том, каким образом в развитии происходит снятие, в том числе и историческое. А именно формы, уже выявившие полноту своих противоречий и тем самым приведшие к возникновению новых форм, не исчезают полностью, но становятся подчиненными моментами последних. Это не может не привести к изменению их содержания, разумеется, не к полному, но порой значительному. Примером такого изменения может служить судьба платоновского понятия «идея» в английской философии XVII в.: если у великого идеалиста Античности идея субсуммирует объективный порядок бытия, то у Локка она, не теряя значения чего-то выходящего за рамки единичных предметов, становится достоянием субъективного человеческого мышления.

Приведем пример из другой области культуры: если в средневековой иконописи сюжет из жизни Святого семейства, хотя и отсылает к истории его земного существования, схематичностью изображения указывает на потусторонность изображаемого обычной жизни человека, то в живописи Ренессанса тот же самый сюжет, обратным образом, своей реалистичностью максимально приближает жизнь Святого семейства к жизни каждого человека.

Таким образом, чем значительнее культурная форма, тем важнее, чтобы она была усвоена индивидом в его развитии, ведь только этим путем в действительности осуществляется воспитание и образование человека. Ярким примером того, как сочетаются два выдвинутых в данной статье тезиса — о характере взаимодействия людей как «призыве» и о необходимости усвоения индивидами культурных форм — служит проект «нового национального воспитания», выдвинутый Фихте в работе «Речи к немецкой нации» [4]. Согласно его мысли, дети с раннего возраста и до окончания школьного обучения должны жить совместно в некоторого рода общине, которая должна либо полностью, либо в значительной мере самостоятельно обеспечивать свои нужды. При этом данная община должна иметь собственную конституцию, выбираемых из среды воспитанников руководителей и должна решать основные и текущие вопросы своей организации на общем собрании ее членов [4, с. 69–108, 212–251].

Если не останавливаться на некоторых спорных, но не принципиальных для темы данной статьи сторонах проекта Фихте, то нужно сказать, что его целью является воспитание наилучшего гражданина

посредством предоставления воспитаннику с самого раннего возраста опыта проживания всех форм этической и гражданской жизни. В ней «призыв» к самодеятельности в адрес индивида звучит не только в билатеральных взаимодействиях индивидов, но и в многосторонних отношениях, вызванных существованием общества. Именно таким путем происходит в точном смысле освоение форм гражданской жизни — в результате такого опыта человек имеет их как форму собственной самодеятельности, а не как навязанные ему, замкнутому в индивидуальном интересе, внешние ограничения его самодеятельности.

Другие стороны проекта «нового национального воспитания» Фихте (самообеспечение общины ради познания природы воспитанниками путем ее хозяйственного освоения детьми и воспитания в них гражданского самоуважения, а также религиозное воспитание, описанное автором чрезмерно кратко) гораздо более проблематичны. И наиболее сомнительным представляется то, что образованию в таком воспитании отводится им очень незначительная роль. По мысли Фихте, воспитанники лишь в последние годы пребывания в общине должны приступать к изучению грамоты. Исключение в этом отношении составляют те немногие из них, кто благодаря собственным способностям и желанию еще в школьные годы встанет на путь научного образования. Несомненно, что путь, которым Фихте предлагает идти в воспитании, путь развития самодеятельности воспитанников, сначала — в отношении природы, а затем и общества, очень продуктивен. Представляется, однако, что без закрепления промежуточных результатов этого развития в виде понятий или хотя бы верных представлений, этот путь теряет значительную долю своей плодотворности. Разумеется, до мышления человек поднимается в конце юности, на пороге зрелости, но делает это он не кратким скачком от интуитивно осуществляемой практики к науке и философии, а постепенно, параллельно с развитием этой практики поднимаясь от чувственного сознания до понятийного мышления через все этапы созревания мысли. Практика вовсе не лежит по ту сторону мышления, и хотя успех в ней может, конечно, быть делом случая, но, во-первых, теоретически не освоенный, он так и останется случайностью, и, во-вторых, выражение «практика — критерий истины» прямо указывает на то, что в наиболее важной своей части она исходит из тех или иных предположений, имеющих теоретический характер. Таким образом, развитие самодеятельности человека включает в себя не только практический, но и теоретический момент, момент созревания мышления, и роль, отведенную образованию в «новом национальном воспитании», стоит признать не соответствующей его целям.

Итак, для успешности развития самостоятельности человека, или развития его разумности, что одно и то же, требуется единство воспитания и образования, а значит, и его теоретической и практической компонент. Следует отметить, что в современной «пайдейе»¹ наблюдается обратный фихтевскому уклон в сторону доминирования образования над воспитанием, дисгармонично дополняемый представлением о том, что образование нужно лишь для практических целей, деятельности во внешнем индивиду миру (обществе и природе), а связку между этими сторонами (теоретическое образование / такого рода практика и индивид/общество) должен обеспечить эгоистический интерес индивида, который якобы и составляет фундамент его самостоятельности. В этом случае плод образования — знание — инструментализируется, технизируется, из способа самопостижения и принципа действия превращается в средство обслуживания внешнего интереса, и, как следствие, инструментализируются и технизируются сами человек и общество². Предотвращение сползания человечества в этом направлении возможно с помощью предложенного Фихте подхода к воспитанию, скорректированного в сторону увеличения роли образования в нем.

Если мы обратим внимание на то, как устроено образование, то увидим, что внутри отдельных образовательных дисциплин оно всегда, интуитивно или осознанно, следует принципу повторения в онтогенезе филогенеза, говоря иначе, образование до достигнутого на данный момент уровня знаний повторяет основные этапы развития знания в данной культуре в частности или у человечества в целом. В современной школьной программе изучения математики вслед за арифметикой наступает время тех ее разделов, которые были разработаны греками, начиная с Пифагора, а далее — арабскими учеными и математиками Нового времени. В физике механика Архимеда и Ньютона предшествует физике Новейшего времени. Так же соотносятся между собой и отдельные дисциплины школьной программы — изучение физики начинается после освоения азов математики, а химия, плод последних трех веков научного развития, появляется в ней после ознакомления с началами физики.

Дело здесь, конечно, не в простом копировании обучением чисто исторической последовательности возникновения отдельных отраслей знания. Их предметы не могут быть даны посредством простого чувственного восприятия, для нас их вскрывает мышление — посредством не произвольного, но необходимого конструирования. Каждая из от-

¹ В смысле, который вскрывает В. Йегер в своем сочинении «Пайдейя» [5].

² Здесь можно согласиться с критикой технизации жизни со стороны Хайдеггера [6].

раслей знания и даже каждая из их частных областей представляет собой определенный способ мышления и его продукты, теоретические конструкты. Понятно, что на поверхности находятся именно последние, а в представлении об их объективности отражается не что иное, как произвольность, необходимость их мышления, сама же производящая их деятельность мышления остается для сознания затененной объективностью этих результатов.

Если учесть вышесказанное, то становится понятно, что в образовании мы не «передаем информацию», что бы ни значило это крайне расплывчатое в данном контексте выражение, но с помощью разнообразных средств демонстрируем обучающемуся тот способ мышления, посредством которого оно создает для себя ту или иную предметность, и целью такого взаимодействия с обучающимся является не что иное, как развитие его мышления. Именно развитое мышление позволяет индивиду стать полноценным членом общества — и в смысле приобретения социально полезных навыков, и в смысле его этической состоятельности.

И. Лакатос, выдвигая свою «методологию научно-исследовательских программ», указывает на взаимосвязанность и непрерывность различных научно-исследовательских инициатив, отмечая, что они суть «не что иное, как развитие некоторой исследовательской программы» [7, с. 75]. Поднимаясь же в обобщении выше, он предполагает: «Даже наука как таковая может рассматриваться как гигантская исследовательская программа» [7, с. 75], в основе которой лежат «метафизические принципы» [7, с. 76]. В свете вышесказанного можно решительно согласиться с его предположением, оставив в стороне сомнения, отзыв которых еще слышен в приведенной цитате. Наука — комплексное явление, в котором каждая часть прямо или опосредованно связана со всеми остальными, и развитие ее отдельных отраслей представляет собой не некоторое самодостаточное, замкнутое на себя явление, но шаг в развитии большой исследовательской программы, исходной точкой которого стало возникновение древнегреческой философии.

Философия, однако, выступает не только исходной точкой развития науки, дальнейшее развитие философии составляет сердцевину процесса развития науки в целом — взаимодействуя с возникающей и становящейся наукой за своими пределами и имея для осмысления в виде отдельных наук уже теоретизированный ими опыт, она постоянно корректирует понимание его отношения с первоистоками знания и бытия и возвращает результаты своего осмысления остальной науке в качестве плодотворной почвы ее дальнейшего созревания. В своей «Истории философии» В. Виндельбанд, характеризуя историю фило-

софии как «историю проблем и понятий» [8, с. 9], заключает, что сущность философии «делает знакомство с историей философских учений необходимой основой не только ученой подготовки, но и образования вообще, ибо история философии учит, как выработались те понятия, на основании и при помощи которых мы судим и думаем как в повседневной жизни, так и в сфере специальных знаний о мире нашего опыта» [8, с. 17–18].

Другой выдающийся мыслитель, Г. В. Ф. Гегель, в «Философии права» определяет философию как «время, постигнутое в мысли» [9, с. 55]. Сложив эти характеристики философии и ее истории, получим следующий результат: философия каждой эпохи есть наиболее чистое выражение ее сути, ведь именно она не только предоставляет нам объективированные плоды мышления данной эпохи, но и самым точным образом выражает ее способ. Следовательно, история философии есть наиболее точное изображение взаимосвязей эпох истории человечества, а ее изучение — наиболее эффективный способ, чтобы, говоря словами А. С. Пушкина, «и в просвещении стать с веком наравне», иначе — не чисто хронологически, а в действительности стать «современным человеком». Современность, может быть как никогда остро, нуждается в философском осмыслении себя, последнее же невозможно без освоения (в точном и указанном в данной статье смысле слова) истории философии. Частные науки, общественные отношения, политическое устройство, искусство и религия все ближе к исчерпанию потенциала интеллектуального багажа, оставленного Новым временем, а увеличение этого потенциала не катастрофическим путем может произойти лишь указанным образом — с помощью превращения истории философии в стержневую дисциплину образования в целом. В. Виндельбанд прав — история философии сегодня есть необходимая основа образования вообще.

Литература

1. Фихте, И. Г. (2014), *Основа естественного права согласно принципам наукоучения*, М.: Канон+; РООИ Реабилитация.
2. Фихте, И. Г. (2006), Система учения о нравах согласно принципам наукоучения, в: Фихте, И. Г. *Система учения о нравах согласно принципам наукоучения, Наукоучение 1805 г., Наукоучение 1813 г., Наукоучение 1814 г.*, СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, с. 45–346.
3. Лифшиц, М. А. (2004), *Что такое классика?* М.: Искусство — XXI век.
4. Фихте, И. Г. (2009), *Речи к немецкой нации*, СПб.: Наука.
5. Йегер, В. (1997), *Пайдейя. Воспитание античного грека: эпоха великих воспитателей и воспитательных систем*, М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.
6. Хайдеггер, М. (1993), *Вопрос о технике*, в: Хайдеггер, М. *Время и бытие*, М.: Республика, с. 221–238.

7. Лакатос, И. (2003), Фальсификация и методология научно-исследовательских программ, в: Лакатос, И. *Методология исследовательских программ*, М.: АСТ, НПП Ермак, с. 5–253.
8. Виндельбанд, В. (1997), *История философии*, Киев: Ника-Центр, Вист-С.
9. Гегель, Г. В. Ф. (1990), *Философия права*, М.: Мысль.

Статья поступила в редакцию 18 ноября 2022 г.;
рекомендована к печати 30 ноября 2022 г.

Контактная информация:

Иваненко Антон Александрович — канд. филос. наук, доц.;
antonivanenko@mail.ru

Крюкова Ксения Вячеславовна — канд. полит. наук, ст. преп.; k.krukova@spbu.ru

On the role of studying the history of philosophy in modern education

A. A. Ivanenko, K. V. Kryukova

St. Petersburg State University,

7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

For citation: Ivanenko A. A., Kryukova K. V. On the role of studying the history of philosophy in modern education. *Philosophy of the History of Philosophy*, 2022, vol. 3, pp. 43–53. <https://doi.org/10.21638/spbu34.2022.103> (In Russian)

The article examines the place of studying the history of philosophy in education. The first part of the article is devoted to identifying the nature of human interaction proper, for which the works of the classic of German idealism — J. G. Fichte are involved. According to the author of science studies, the specificity of human interaction, designated by him as a “call”, consists in the fact that, since any actual human action is carried out starting from the results of reflection, it most strongly stimulates the mental activity of a person from all possible influences. Moreover, it has this effect both in the case of a conscious educational orientation, and in the absence of a conscious intention to educate and educate. The purpose of such interaction is to develop human intelligence, which is synonymous with the development of his independence and self-activity. At the same time, this goal is realized to the greater extent, the more versatile such an impact is, and this explains why a person exists in a community. However, this impact cannot be exhaustively characterized as only intersubjective actions, in fact, it represents cultural forms of a transpersonal nature (family, social relations, state, etc.), and the second part of the article is devoted to considering the role of their development for the formation of a person. It concludes that their successful development, in the exact sense of the word, is possible only in the case of gaining experience of active participation in their existence, in connection with which the project of “new national education” by Fichte is pointed out. The last part of the article summarizes the results of the study, which consist in the fact that, since philosophy, according to Hegel’s statement, is “an epoch grasped in thought”, i. e., the development of culture in the highest sense, to the extent that the study of the history of philosophy represents the completion of the education of a person in a person, and therefore a necessary component of modern education.

Keywords: history of philosophy, education, human interaction, classical German philosophy, J. G. Fichte, forms of culture, *new national education*.

References

1. Fichte, J.G. (2014), *Foundations of Natural Right*, Moscow: Canon+ Publ., ROOI Rehabilitation Publ. (In Russian)
2. Fichte, J.G. (2006), The System of Ethics according to the Principles of the Wissenschaftslehre, in: Fichte, J.G. *System of Ethics according to the Principles of the Wissenschaftslehre. The Wissenschaftslehre 1805. The Wissenschaftslehre 1813. The Wissenschaftslehre 1814*, St. Petersburg: St. Petersburg University Press, pp. 45–346. (In Russian)
3. Lifshitz, M. A. (2004), *What is a classic?* Moscow: Iskustvo — XXI vek. Publ. (In Russian)
4. Fichte, J.G. (2009), *Addresses to the German Nation*, Moscow: Nauka Publ. (In Russian)
5. Jaeger, W. (1997), *Paideia; die Formung des griechischen Menschen*, Moscow: Greko-latinskii kabinet Yu. A. Shichalina Publ. (In Russian)
6. Heidegger, M. (1993), The Question Concerning Technology, in: Heidegger, M. *Time and Being*, Moscow: Respublika Publ., pp. 221–238. (In Russian)
7. Lakatos, I. (2003), Falsification and the methodology of scientific research programmes, in: Lakatos, I. *The Methodology of Scientific Research Programmes*, Moscow: AST Publ., NPP Ermak Publ., pp. 5–253. (In Russian)
8. Windelband, W. (1997), *History of Philosophy*, Kyev: Nika-Centr Publ., Vist-S Publ. (In Russian)
9. Hegel, G. W.F. (1990), *The Philosophy of Right*, Moscow: Mysl' Publ. (In Russian)

Received: November 18, 2022

Accepted: November 30, 2022

Authors' information:

Anton A. Ivanenko — PhD in Philosophy, Assistant Professor;

antonivanenko@mail.ru

Kseniya V. Kryukova — PhD in Political Sciences, Senior Lecturer;

k.krukova@spbu.ru