

Интеллектуальные добродетели в образовании: вызовы цифровых технологий

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Шиповалова Лада Владимировна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии науки и техники Института философии СПбГУ, ведущий науч. сотрудник Института философии РАН, ladaship@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9

Институт философии РАН, Москва, Россия

Адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, 12, стр. 1

Галлямов Роман Ильмович – мл. науч. сотрудник, gallyamovri@gmail.com

Институт философии РАН

Адрес: 109340, г. Москва, 109240, ул. Гончарная, 12, стр. 1

***Аннотация.** Исследование осуществляется на пересечении современной эпистемологии добродетелей, философии образования, дискутирующей цели высших образовательных учреждений, и современной философии техники, ставящей под вопрос нейтральный характер технологий. Образование оказывается полем применения эпистемологии добродетелей, а внимание к цифровым технологиям придаёт ей расширенный характер. На пересечении контекстов формируется проблема. С эпистемологической точки зрения очевидно, что интеллектуальные добродетели обладают рядом преимуществ в контексте образования, конкретизируя его цели, обосновывая приобретение знания, наделяя ценностным смыслом образовательные практики. С педагогической точки зрения существуют сомнения в возможности включения интеллектуальных добродетелей в конкретное определение образовательных стратегий. Гипотеза состоит в том, что именно из-за взаимодействия цифровых технологий и интеллектуальных добродетелей последние могут стать предметом отчётливой заботы в образовании. В первом разделе анализируются интеллектуальные добродетели в применении к образованию и эксплицируется проблема, во втором производится уточнение подхода эпистемологии добродетели к практикам образования при включении в эти практики цифровых технологий. При этом демонстрируется, что действие цифровых технологий провоцирует «слом» интеллектуальных добродетелей, что делает необходимым и конкретным движение к ним. Заключительный тезис состоит в том, что цифровые технологии воспринимаются в таком действии, только будучи объективацией ценностей и имея социальный характер. Тем самым производится расширение эпистемологии добро-*

детелей, не учитывающей этот аспект, за счёт обращения к критической теории технологий, а также создаётся основание для совершенствования конкретных образовательных стратегий.

Ключевые слова: эпистемология, эпистемология добродетелей, интеллектуальные добродетели, цифровые технологии, цели образования

Для цитирования: Шиповалова Л.В., Галлямов Р.И. Интеллектуальные добродетели в образовании: вызовы цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 56–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Intellectual Virtues in Education: Digital Challenges

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Lada V. Shipovalova – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Philosophy of Science and Technology, the Leading Researcher, l.shipovalova@spbu.ru

St. Petersburg University, St. Petersburg, Russia

Address: 7/9, Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

Address: 12, bldg. 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Roman I. Gallyamov – Research Assistant, gallyamovri@gmail.com

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

Address: 12, bldg. 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. The study discusses the issue arising at the intersection of the virtue epistemology, the philosophy of education, and the contemporary philosophy of technology. Education turns out to be a field of application of the virtue epistemology, and attention to digital technologies gives it an expanded character. From an epistemological point of view, it is obvious that intellectual virtues have advantages in the field of education, concretizing its goals, justifying the acquisition of knowledge, endowing educational practices with value meaning. However, from a pedagogical point of view, there are doubts on the possibility of including intellectual virtues in specific educational strategies. The hypothesis is that it is precisely because of the interaction of digital technologies and intellectual virtues that the latter can become a distinct concern in education. In the first section, we analyze the intellectual virtues in relation to education and explicate the issue. In the second, we clarify the approach of the virtue epistemology to the education by including digital technologies in these practices. We demonstrate that the action of digital technologies provokes the “breaking” of intellectual virtues, which makes it necessary and concrete to move towards them. We relate the understanding of such provocative action with not only instrumental, but also social character of technologies. As a result, we expand the virtue epistemology, which does not consider this aspect, by referring to the critical theory of technology and offer the basis for improving specific educational strategies.

Keywords: epistemology, virtue epistemology, intellectual virtues, digital technologies, educational goals

Cite as: Shipovalova, L.V., Gallyamov, R.I. (2022). Intellectual Virtues in Education: Digital Challenges. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 56–68, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение в проблему

Диоген Киник называл основой любого государства образование молодёжи. Прошло более двух тысячелетий, но его слова остаются актуальными для любого современного общества, процветанию которого способствуют качественные системы образования. На протяжении всей истории мысли обсуждаются предписания относительно развития способностей обучающихся для приобретения знания. Так, широко известна пропедевтическая сентенция Сократа о письме, негативно сказывающемся на способности к запоминанию, и необходимости философских бесед, имеющих образовательные цели. В XIX в. немецкий физиолог Э. Дюбуа-Реймон подчёркивал, что студентам необходимо не только развивать интеллектуальные качества, но и совершенствоваться телесно для эффективного владения современными инструментами проведения экспериментов. В XX–XXI вв., в период интенсивного технологического развития, когда ставится вопрос о сущности современной техники и возможности взаимодействия с результатами технологического развития, в исследованиях образования обсуждается значение компьютеров, Всемирной паутины, цифровых технологий в целом, их опасность или полезность при получении необходимых знаний, навыков и компетенций для «нормального» существования в современном обществе [1–3].

Представленное исследование исходит из трёх контекстов. *Первый* – определение целей современного высшего образования. Они включают экстерналистский аспект, связанный с необходимой гибкостью в приспособлении к меняющимся требованиям рынка профессий, определяющимся по преимуществу действием цифровых технологий. Последние способствуют форсированному возрастанию скорости, объёмов, точности и вариативности включаемой в коммуникацию информации, а также возможностей субъектам общения быть услышанными [4, с. 8424]. Интерналистский аспект, допол-

няющий первый, связан с приобретаемыми в процессе обучения знаниями и компетенциями, присутствующим в образовательном стандарте. Критическое мышление как цель образования формирует навыки использования приобретаемого знания в новых ситуациях, понимание его возникновения и значения [5]. Истокованные таким образом цели образования нуждаются в конкретизации, осуществляемой с учётом ценностей различных заинтересованных субъектов.

Одна из возможных конкретизаций связана со *вторым, основным контекстом* – современным направлением в аналитической философии – «эпистемологией добродетелей», имеющей одним из предметов дискуссий значение интеллектуальных добродетелей (далее – ИД) в образовании. В общем виде идея состоит в том, что для получения обоснованного и истинного знания принципиально наличие у субъекта определённых интеллектуальных способностей, которые потому должны задавать цели образования [6]. Идея значения ИД в познании, имеющая корни в философии Платона и Аристотеля, актуализировалась во второй половине XX в. Предполагалось, что этика добродетелей может ответить на некоторые эпистемологические вопросы, в частности на критику Э. Геттиером понятия знания как обоснованного истинного убеждения. Имеющиеся на тот момент подходы не позволяли отличить действительное знание от случайного угадывания, тогда как отсылка к ИД познающего (памяти, вниманию, рефлексивному мышлению и т. д.) объясняла, почему приобретаемое им знание имеет неслучайный характер, и тем самым отвечала на критику [7]. Формирование и совершенствование ИД служит как теоретическому обоснованию получаемого знания (для тех, кто учит), так и практическому пользованию им (для тех, кто учится). Потому ИД могут конкретизировать интерналистски истолкованные цели образования, будучи востребованными непосредственно преподавателем и студентом в их рефлексии смысла образо-

вания и опосредованно администраторами высших образовательных учреждений.

Третий контекст – философского исследования цифровых технологий – раскрывает актуальность заботы об ИД в образовании. Цифровые технологии, включающиеся в познавательные практики, поддерживают, ослабляют или трансформируют ИД как условие приобретения знания. Такая неоднозначность воздействия определяется технологической вариативностью: распределённым характером Всемирной паутины, многообразием поисковых баз, социальных сетей и образовательных платформ, различием цифровых гаджетов, используемых для коммуникации и получения информации [1], а также социальной востребованностью технологий, их связью с общественными интересами [8]. Отношение цифровых технологий к ИД проблематично ещё и потому, что ценностный аспект неустраним из понимания добродетелей, тогда как технологии чаще всего трактуются как нейтральные, способные служить каким угодно целям. Возможно ли тогда воздействие технологий на ИД и взаимодействие с ними?

Таким образом, наше исследование находится на стыке современной эпистемологии, приобретающей социальный и аксиологический характер, философии образования, дискутирующей цели высших образовательных учреждений, и современной философии техники, ставящей под вопрос нейтральный характер современных технологий. Образование оказывается полем применения эпистемологии добродетелей, а внимание к цифровым технологиям придаёт ей расширенный характер.

На пересечении контекстов формируется интересующая нас проблема. С эпистемологической точки зрения очевидно, что ИД обладают рядом преимуществ в контексте образования, конкретизируя его цели, обосновывая приобретение знания, наделяя ценностным смыслом образовательные практики. С педагогической точки зрения существуют сомнения в возможности включения ИД в

определение образовательных стратегий, поскольку им проблематично учить, их наличие сложно оценивать и т. п. [9]. Наша гипотеза, ставящая на путь решения проблемы, состоит в том, что именно из-за взаимодействия цифровых технологий и ИД последние становятся тем, что может быть предметом отчётливой заботы в образовании.

Обосновывая гипотезу, в первом разделе статьи мы кратко введём в эпистемологию добродетелей¹, соединяя аналитики ИД в их применении к образованию, и эксплицируем проблему. Во втором – мы произведём уточнение подхода эпистемологии добродетели к практикам образования при включении в эти практики цифровых технологий. При этом мы продемонстрируем, что действие цифровых технологий провоцирует «слом» ИД и тем самым делает настоятельным движение к ним. Наш заключительный тезис состоит в том, что цифровые технологии воспринимаются в таком действии, только будучи объективацией ценностей и имея социальный характер. Потому эпистемология добродетелей, не учитывающая этот аспект, должна получить расширение за счёт критической теории технологий.

Интеллектуальные добродетели в образовании – аналитика и проблематизация

В дискуссиях в области эпистемологии добродетелей выделяют два основных подхода: релейабиллизм и респонсибиллизм [7]. Представители первого считают, что ключевую роль в процессе получения знания играют врождённые интеллектуальные способности, такие как память, зрение, мышление и т. д. [12]. Представители второго полагают, что для познания важны приобретаемые качества, например, беспристрастность, интеллектуальные автономия, мужество, смирение

¹ Из отечественных исследований в этой области стоит упомянуть работы А.Р. Каримова [10], И.Т. Касавина [11], а также специальный выпуск журнала «Эпистемология и философия науки» (2021. Т. 48. № 4).

и т.д. [13]. Субъект познания во втором случае становится ответственным за знание, зависящее от того, насколько хорошо ИД им самим развиты или приобретены в процессе образования. Р. Херсминк в контексте респонсибилитского подхода и со ссылкой на Дж. Бэра как основного авторитета в разработке ИД-подхода к образованию разделяет ИД на следующие группы: закладывающие основы обучения (любопытность, интеллектуальная автономия и смирение), обеспечивающие адекватный процесс образования (внимательность, интеллектуальные аккуратность и тщательность), служащие преодолению препятствий (беспристрастность, интеллектуальная смелость и интеллектуальное упорство) [14, р. 3]. Подчеркнём, что список ИД не закрыт.

Оба дополняющих друг друга подхода смещают фокус современных эпистемологических исследований с обстоятельств, внешних по отношению к субъекту, на его внутренние качества; эпистемологический вопрос о том, что считать знанием, замещают этическим вопросом о том, какие ИД субъекта могут служить основанием для его получения [14] и представляют ответ на второй вопрос условием ответа на первый. Внимание к ИД вводит в эпистемологию нормативный характер, обращающий не к существующему знанию, но к должному поведению познающего. Посредством такого этического расширения эпистемология предлагает возможность включения в работу над преодолением эпистемической несправедливости (М. Фрикер), поскольку субъект познания оценивается не по результативности или профессиональной принадлежности, предполагающим иерархию, но по актуализации в практиках познания ИД. Благодаря своей практической составляющей эпистемология добродетелей имплицитно всегда уже прикладная [15, р. 249]². Сфера образования

оказывается релевантным полем аппликации, коль скоро ИД трактуются как предмет сохранения и поддержки, формирования и совершенствования, а также как условие получения истинного знания.

Однако всякое применение предполагает ответ на теоретические вопросы. В современности, в ситуации ценностных и идеологических конфликтов актуальны вопросы о том, кто определяет или чем определяются способности, необходимые человеку для познания, от чего зависит генезис и возможная трансформация ИД. Эти вопросы приобретают особую остроту, коль скоро некоторые ИД противоречат друг другу. Для выхода из такого положения исследователи предлагают применить аристотелевскую формулу «золотой середины» или ищут совместимость добродетелей (например, смирения и самоуверенности) в качестве целей образования [16]. Другие объявляют некоторые добродетели главенствующими. Скажем, Э. Котсонис подчёркивает значение в образовании платоновского диалектического метода, включающего интеллектуальную (математическую) добродетель абстрагирования, а также способность полемики, обеспечивающую путь к познанию идей [17]. В этом контексте аналитика ИД как целей образования оказывается настоящей задачей, хотя в её осуществлении нет единства. Сделаем несколько шагов для её реализации.

Коль скоро речь идёт о конкретизации посредством ИД образовательной цели получения знания, эпистемология добродете-

результатами и формируемыми когнитивными чертами характера. В образовательных практиках студенты учатся «задавать хорошие вопросы (пытливость), учитывать альтернативные взгляды (беспристрастность), замечать важные детали (внимательность), идти на интеллектуальный риск (мужество), не склоняться перед лицом интеллектуальных вызовов (стойкость)» [6, р. 4]. То есть формирование ИД имплицитно уже присутствует в поле высшего образования, однако может стать предметом сознательной заботы.

² Эпистемология добродетелей конкретизирует достойные, но туманно определяемые цели образования, как то «любовь к обучению», «критическое мышление» и т. п., а также устанавливает связь между успешными познавательными

лей использует различия его видов, дискуссии о которых остаются за рамками нашей работы. Различаются во-первых, знание (knowledge) и понимание (understanding), где последнее показывает, как первое возникает, почему считается таковым и как может применяться [18, р. 117], во-вторых, – «знание-что» (knowing-that) и «знание-как» (knowing-how), где второе обладает перформативным характером и отсылает к способности работы с первым [19, р. 974]. Уже в этих общих эпистемологических различениях присутствуют конкретные образовательные задачи, а в «знании-как» и понимании – непосредственная отсылка к ИД.

Для ИД, способствующих формированию указанных видов знания, проводится различие между познавательными врождёнными возможностями (faculties), формируемыми способностями (abilities) и собственно ИД в узком смысле слова [18, р. 115], которое мы возьмём за основу. Эпистемология добродетелей в рамках как релайабилитета, так и респонсбилитета трактует все интеллектуальные способности как ИД в широком смысле слова [7]. Как таковые, они включаются в практики образования в качестве целей. Так, в первом случае возможность памяти может оказываться предметом совершенствования посредством специальных образовательных техник. Во втором речь идёт о способностях, скажем, решать сложные математические задачи, говорить на иностранных языках или работать с цифровыми базами данных. Однако ИД в узком смысле слова (далее – просто ИД) имеют специфику в образовательных практиках.

Д. Причард отмечает три характеристики ИД [18, р. 115]. Во-первых, – мотивационный элемент: субъект, обладающий, скажем, добродетелью беспристрастности, *будет стремиться* тестировать альтернативные точки зрения и выслушивать аргументы оппонента в дискуссии, имеющий добродетель интеллектуальной автономии – критически оценивать влияние на собственное знание приобретаемой информации, обладающий интеллектуальным мужеством – ставить

под вопрос собственные предрассудки. Субъект ИД всегда стремится к их актуализации, тогда как по поводу способностей и возможностей этого сказать нельзя. Поэтому в процессе образования можно создавать ситуации, требующие актуализации ИД, и демонстрировать, что знание, приобретаемое при этом, оказывается более обоснованным. Во-вторых, – аксиологический элемент – истолкование ИД как претендующих на всеобщность, ценных самих по себе. Именно поэтому ИД проблематично сделать предметом дифференцированной оценки. В-третьих, – широкое поле применения в отличие от способностей, которые ограничиваются определённым кругом задач. Так, развитая добродетель интеллектуального любопытства или пытливости обеспечивает стремление к знаниям в различных сферах деятельности и, следовательно, способствует необходимой профессиональной гибкости, требуемой в современности. Тем самым становится понятно, почему ИД, наряду со способностями, могут определять задачи и цели образования.

Ещё одно различие ИД в широком смысле слова, близкое по смыслу к разобранному выше, – между способностями, с одной стороны, и склонностями (или расположенностями – dispositions) – с другой, где последние обуславливают *желаемое* воспроизводство действия, а не просто навык или умение (компетенции), которые могут быть и не реализованы [5]. Склонности трактуются по аналогии с ИД в узком смысле слова, мотивирующими персональные актуализации [15, р. 249], значимые в индивидуальной жизненной траектории. Существенный момент, дискутируемый Х. Сигелом, относится к отношению способностей и склонностей. С педагогической точки зрения кажется очевидным, что способности и их формирование обуславливают склонности, однако с философской точки зрения склонность может служить мотивом для приобретения и совершенствования способности [5, р. 101]. В таком контексте объяснима необходимость формирования именно ИД. Склон-

ности концептуализируются не только как условия актуализации способностей, но как приобретённые образцы поведения [5, р. 100], находящиеся под сознательным контролем субъекта. Следовательно они могут формироваться только в непосредственном общении, остающемся за рамками образования, осуществляемого посредством онлайн-курсов.

Итак, подход к образованию, предлагающий ИД в качестве конкретизации его цели, имеет следующие преимущества. ИД присущ мотивационный характер, стремление к актуализации и воспроизводству, следовательно, образованный в ИД субъект готов к познавательной активности. ИД имеют широкое применение; они отвечают в различных ситуациях на формальные вызовы (например, необходимость объективности исследования), но не как навыки и компетенции – на требования решения конкретных задач (интерпретации текста или доказательства теоремы)³. Аксиологический характер и широта применения ИД позволяют связывать интерналистски и экстерналистски истолкованные цели образования. Однако дополнительно раскрывается и проблематичность ИД как целей образования. Персональный, индивидуальный характер приобретения ИД и соответствующей им образовательной коммуникации, отмечаемый в качестве достоинства [15, р. 253], противостоит общественному значению приобретённых ИД, а также, что более существенно, проблематизирует институциональную организацию образовательного процесса, предполагающего унифицированные программные требования⁴. Аксиологический характер ИД, ценных безотносительно

к их конкретному использованию, создаёт опасность их тривиализации (или абстрактивности). В этом контексте подчёркивается возможность лишь образования *об* ИД, но не обучения самим ИД [9, р. 188]⁵.

В следующем разделе мы ответим на два сформулированных вызова (персонализации и тривиализации), апеллируя к роли цифровых технологий⁶. При этом наша первоначальная гипотеза раскрывается через два конкретных тезиса. Во-первых, обучение ИД будет конкретным, если будет связано с восполнением нехватки, работой с ущербом, которые цифровые технологии доставляют ИД. И, во-вторых, такой ущерб имеет не только персональный, но и всеобщий характер (касается каждого, кто пользуется ими).

Цифровые технологии – угроза интеллектуальным добродетелям или их легитимация?

Несмотря на большое количество исследований роли цифровых технологий в образовании, а также на рефлексии проблем цифровизации в контексте традиционной эпистемологии, взаимодействие цифровых технологий и ИД в образовании до недавнего времени было исследовано крайне фрагментарно. Внимание к включению технологий в познание и образование его субъекта связано с развитием двух концептов – расширенного сознания (*extended mind*) [20] и распределённого познания (*distributed cognition*) [21]. Их близость заключается в рассмотрении сознания и познания как переступающих рамки индивидуума, включающих в

³ Именно потому мы не принимаем критические педагогические аргументы, указывающие на отсутствие инструкций максимизации ИД для решения конкретных задач [9, р. 192]. Значение ИД не отменяет, но дополняет внимание в образовательных практиках к развитию способностей или совершенствованию возможностей.

⁴ Р. Херсминк, рассуждая о включении ИД в образовательные программы, отмечает преимущества именно индивидуальных занятий [14, р. 1].

⁵ Среди стратегий обучения ИД, предлагаемых Х. Баттали, таковыми оказываются формальные инструкции и приведения примеров действия ИД, а самыми сложными – обеспечение условий для практики ИД [13, р. 171–173].

⁶ На вызов тривиализации отвечает также Дж. Бэр, но без апелляции к технологическому контексту [15, р. 256]. Нам представляется, что именно поэтому образовательные стратегии, им предложенные, не воспринимаются исследователями как достаточно конкретные.

качестве вспомогательных различные технические средства. Такими замещающими или дополняющими средствами могут быть карандаш с записной книжкой или планшет для способности памяти, компас или GPS-навигатор для способности ориентации на местности, калькулятор для способности счёта, сервисы автоматического перевода для языковой компетенции и т. д. Поводом для дискуссий при этом оказывается неопределённость субъекта ответственности расширенной или распределённой познающей системы [22; 23]. Апелляция к ИД на определённом уровне решает эту проблему: должна быть соблюдена мера, при которой цифровые технологии замещают и дополняют только когнитивные способности или возможности, но не угрожают ИД, которые, как предполагается, носят персональный и неотчуждаемый характер [18]. Технологическое дополнение может иметь конструктивный характер, усиливая и восстанавливая возможности в случаях их нарушения, или же негативный, ослабляя их, что происходит, например, при постоянном использовании цифровых технологий с памятью, вниманием или способностями интерпретации получаемой информации. ИД при этом позволяют оптимизировать познавательные процессы, показывая «достойные» способы взаимодействия с цифровыми технологиями⁷, минимизируют их негативный эффект, обеспечивают ответственный центр познающей системы, осуществляющей выбор информационной среды [22]. Такое действие ИД легитимирует их присутствие в образовательных практиках с использованием цифровых технологий, но не отвечает на два указанных выше вызова.

Ответ на вызов тривиализации становится возможным, если принять во внимание различие между концептами расширенного сознания и распределённого познания,

⁷ Скажем, беспристрастность как ИД мотивирует при использовании Интернета искать альтернативные источники информации и позволяет избегать эхо-камер [19, p. 982].

рефлексия которого остаётся за рамками эпистемологии добродетелей. Расширенное сознание предполагает человеческий интеллект как априори установленный центр ответственности. Распределённое же познание допускает, что, реализуя познавательную практику, человек становится отвечающим за свои действия или нет. Потому в случае распределённого познания ИД могут как обеспечивать контроль над воздействием технологий, так и оказаться их жертвой. То есть возможен «слом» ИД, что и создаёт необходимость конкретной работы над движением к ним, а не только их абстрактного описания как уже существующих. Д. Причард, разрабатывая расширенную эпистемологию добродетели, не рассматривает *взаимодействие* с цифровыми технологиями⁸, трактует технологии исключительно как нейтральные средства познающего, не оказывающие неожиданного или неоднозначного воздействия на всю познающую систему, в том числе на ИД. В случае же распределённого познания, которое нам представляется более адекватным описанием положения дел, речь идёт о социально-технической системе, в которой осуществляется взаимодействие различных акторов, в том числе цифровых технологий⁹. Соответственно, ИД, оказывающиеся частью системы, могут испытывать провоцирующее действие цифровых технологий, претерпевать конкретный ущерб.

Такую провокацию делают видимой недавние исследования, разделяющие респонсибилистский подход к ИД в образовании. Так, А. Котсонис [24] отмечает, что социальные сети способствуют развитию замкнутого, нерелексивного мышления, а вос-

⁸ Он разводит социальное и техническое расширение сознания и рассматривает только второе [18].

⁹ Движение к такой интерпретации присутствует в работе Л. Швенгерера, однако он рассуждает на основании концепции расширенного сознания, в терминах интеграции и комбинации, но не взаимодействия в социально-технической системе [23].

питание ИД через метод решения проблем способствует избавлению от этого порока. Очевидную провокацию для интеллектуальной ответственности создаёт доступность информации в поисковых базах [22]. Л. Швенгерер демонстрирует угрозу для беспристрастности, идущую со стороны возникающих «эхо-камер» [23]. Экспликация и систематизация такого провоцирующего действия цифровых технологий на ИД может быть включена в содержание дисциплин, предполагающих формирование цифровых компетенций, а стратегии реагирования на него, развивающие ИД, могут быть конкретным предметом образовательных практик. Однако понимание такого воздействия технологий не будет полным без ответа на вопрос о том, почему оно возможно.

Мы дополняем идеи представителей эпистемологии добродетелей утверждением о том, что провоцирующее действие цифровых технологий на ИД может быть объяснено и учтено в практиках образования, только если технологии трактуются как объективация ценностей и добродетелей, как «нагруженные» социальными интересами. Такого рода подход представлен в современной критической теории технологий и близких по духу исследованиях, ставящих под вопрос инструментальный подход к технике.

Так, Э. Финберг, анализируя включения технологий в социально-политические отношения, различает реальную и формальную предвзятость [25]. Первая представляет собой классический способ действия идеологии, при котором некоторое частное представление в определённых политических интересах выдаётся за всеобщее, обоснованное суждение и таким образом служит дискриминации. Технологии, в том числе цифровые, обеспечивают легитимацию такого политического суждения, используя для распространения соответствующей информации. Формальная же предвзятость, в соответствии с идеей Финберга, обнаруживается в самой структуре технологии, например, конвейерного производства, заставляющего

рабочих механически повторять одну и ту же операцию, и создаёт условия «приспособления» её для системы угнетения [25, с. 223]. Приспособление – объективация интересов производителей – присутствует в структуре технологии, а не навязывается ей как нейтральной извне. Более того, социально-политический, ценностный смысл технологии процессуален, он создаётся и трансформируется совместно с использующими её акторами в развивающейся социально-технической системе¹⁰. Финберг в этом контексте приводит в пример Интернет, развитие которого изменило его от средства коммуникации в военных целях до сети публичного пользования, обеспечивающей открытость и вариативность информации, противостоящей пропагандистскому ресурсу тоталитарных обществ¹¹.

В контексте применения цифровых технологий в образовании близкие идеи высказывает К. Майер, описывая технологии Web 2.0 как сопровождающие образовательные практики, строящиеся на основании «культуры участия» [26]. Однако Майер отмечает и иное воздействие на студентов социальных сетей, используемых в процессе образования, а именно поощрение неолиберального отношения к труду, где стирается различие между отдыхом и работой. Исследование ценностной составляющей технологий в их действии на критическое мышление представлено также в [8]. Систематизацию конкретного провоцирующего действия

¹⁰ Именно процессуальность, активная включённость технологий в социальную коммуникацию позволяет трактовать объективацию ценностей в технологиях неоднозначно. Этим наш подход отличается от представленного в [2], где технологии рассматриваются в контексте намерений, предположенных их производителями, хотя мы разделяем с авторами их общую идею.

¹¹ Это делает Интернет «приспособленным» для поддержки беспристрастности. Однако, скажем, «вшитая» в поисковые алгоритмы дискриминация, отражающая позиции их производителей, может эту беспристрастность провоцировать.

цифровых технологий на ИД можно отнести к перспективам нашего исследования, здесь же мы представили возможность этих перспектив – интерпретацию технологий как объективации ценностей и интересов всех участников социально-технической системы. В результате становится необходимой комплексная цифровая грамотность, обращающая к социальным контекстам функционирования цифровых технологий, а также возможной конкретизация образовательной заботы об ИД как объектах цифровых социально-политических воздействий.

Ответим в завершении и на вызов персонализации. История распределённого познания начинается тогда, когда возникают артефакты, способные брать на себя когнитивные функции, например, устройство для записи информации как объективация функции памяти. Однако в подобных случаях возникает лишь возможность для распределения, хотя она уже относится ко всем познающим существам. В случае же цифровых технологий в ряде значимых ситуаций познание не может не распределяться, например, при сохранении научной информации исключительно в цифровом формате, в процессах осуществления онлайн научной и образовательной коммуникации, организация которой «доверяется» цифровым технологиям. Функции цифровых технологий делают их неустраняемыми из познавательных практик, влияющими на каждого, кто в эти практики включается. Кроме того, как уже было отмечено, несмотря на исходное предназначение для военно-политических целей, компьютеры и Интернет достаточно быстро поступили в широкое публичное неизбирательное пользование, чем обуславливается необходимость всегда учитывать их присутствие в процессах познания и, следовательно, образования. Таким образом, несмотря на персональный характер ИД и связанный с ним характер образовательной коммуникации, воздействие на них цифровых технологий оказывается всеобщим, что позволяет универсализировать требования заботы об ИД в образовательных программах.

Заключение

На основании обращения к эпистемологии добродетелей и экспликации значения ИД в образовании мы представили проблему интерпретации ИД как образовательных целей и предложили ответ на неё, апеллируя к роли цифровых технологий. Условием возможности полного ответа оказалось определённое истолкование технологий. Мы показали, что научение ИД в современных образовательных практиках возможно, если в это научение включена, во-первых, специфика взаимодействия технологий с человеческим сознанием и познанием, которое должно интерпретироваться как составляющее социально-техническую систему, а также, во-вторых, философская рефлексия техники в её не только и не столько инструментальной составляющей. Такое научение возможно в рамках курсов по цифровым компетенциям, по философии техники, этике и эпистемологии. Тем самым было произведено расширение эпистемологии добродетелей за счёт обращения к критической теории технологий, а также создано основание для совершенствования конкретных образовательных стратегий.

Литература

1. Патаркин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 236 с. ISBN 978-5-902970-13-2.
2. Пашков М.В., Паškова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57
3. Игнатъева Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. Н. Тагил : НТИ: (филиал) УрФУ, 2017. 128 с. ISBN 978-5-9544-0083-0.
4. Alfano M. Virtues for agents in directed social networks // Synthese. 2021. Vol. 199. P. 8423–8442. DOI: 10.1007/s11229-021-03169-6
5. Siegel H. Critical Thinking and Intellectual Virtues // Baehr J. (Ed.) Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology. Routledge, 2016. P. 95–112. DOI: 10.1093/oso/9780190682675.003.0007
6. Baehr J. Is intellectual character growth a realistic educational aim? // Journal of Moral

- Education. 2016. Vol. 45 (2). P. 1–15. DOI: 10.1080/03057240.2016.1174676
7. Turri J., Alfano M., Greco J. Virtue Epistemology // Zalta E.N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/> (дата обращения: 01.09.2022).
8. Marin L., Steinert S. Twisted Thinking: Technology, Values and Critical Thinking // Prometheus. 2022. Vol. 38 (1). P. 124–140. DOI: 10.13169/prometheus.38.1.0124
9. Kotzee B., Carter J.A., Siegel H. Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance // Episteme. 2019. Vol. 18 (2). P. 177–199. DOI: 10.1017/epi.2019.10
10. Каримов А.Р. Эпистемология добродетелей. СПб.: Алетейя, 2019. 428 с. ISBN 978-5-907189-52-2.
11. Касабин И.Т. Эпистемология добродетелей: к сорокалетию поворота в аналитической философии // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 3. С. 6–19. DOI: 10.5840/eps201956341
12. Sosa E. A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge. Oxford: Clarendon Press, 2009. 168 p. ISBN 978-0199568208.
13. Battaly H. Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms // Baehr J. (Ed.). Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology. London: Routledge, 2016. P. 163–183. ISBN 978-1-138-88743-5.
14. Heersmink R. A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education // Social Epistemology. 2018. Vol. 32 (1). P. 1–12. DOI: 10.1080/02691728.2017.1383530
15. Baehr J. Educating for intellectual virtues: From theory to practice // Journal of Philosophy of Education. 2013. Vol. 47. P. 248–262. DOI: 10.1111/1467-9752.12023
16. Pritchard D. Educating for Intellectual Humility and Conviction // Journal of Philosophy of Education. 2020. Vol. 54 (2). P. 398–409. DOI: 10.1111/1467-9752.12422
17. Kotsonis A. What can we learn from Plato about intellectual character education? // Educational Philosophy and Theory. 2020. Vol. 52 (3). P. 251–260. DOI: 10.1080/00131857.2019.1631157
18. Pritchard D. Intellectual virtue, extended cognition and the epistemology of education // Baehr J. (Ed.). Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology. Routledge, 2016. P. 113–127. ISBN 978-1-138-88743-5.
19. Heersmink R., Knight S. Distributed learning: Educating and assessing extended cognitive systems // Philosophical Psychology. 2018. Vol. 31 (6). P. 969–990. DOI: 10.1080/09515089.2018.1469122
20. Clark A., Chalmers D.J. The Extended Mind // Analysis. 1998. Vol. 58 (1). P. 7–19. URL: <https://www.jstor.org/stable/3328150?origin=JSTOR-pdf> (дата обращения: 01.09.2022).
21. Hutchins E. Cognition in the wild. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 402 p. ISBN 978-0262581462.
22. Шевченко С.Ю. Расширенный разум и эпистемическая ответственность в цифровом обществе // Эпистемология и философия науки. 2021. Т. 58. № 4. С. 209–227. DOI: 10.5840/eps202158470
23. Schwengerer L. Online Intellectual Virtues and the Extended Mind // Social Epistemology. 2020. Vol. 35 (3). P. 312–322. DOI: 10.1080/02691728.2020.1815095
24. Kotsonis A. Social media as inadvertent educators // Journal of Moral Education. 2020. Vol. 51 (2). P. 155–168. DOI: 10.1080/03057240.2020.1838267
25. Финберг Э. Средство как смысл: рациональность и действие в критической теории технологий // Онтологии артефактов: взаимодействие «естественных» и «искусственных» компонентов жизненного мира / Под ред. Столяровой О.Е. М.: Дело РАНХиГС, 2012. С. 214–248. ISBN 978-5-7749-0686-4.
26. Mair K. Participatory Culture and Distributed Expertise: Breaking Down Pedagogical Norms or Regulating Neoliberal Subjectivities? // The Journal of Interactive Technology and Pedagogy. 2016. No. 9. URL: <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/participatoryculture-and-distributed-expertise-breaking-down-pedagogical-norms-or-regulating-neoliberalsubjectivities> (дата обращения: 01.09.2022).

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта Министерства науки и высшего образования РФ (проект «Новейшие тенденции развития наук о человеке и обществе в контексте процесса цифровизации и новых социальных проблем и угроз: междисциплинарный подход», соглашение № 075-15-2020-798).

Статья поступила в редакцию 03.09.22

Принята к публикации 29.09.22

References

1. Patarakin, E.D. (2009). *Sotsial'nye vzaimodeistviya i setevoe obuchenie 2.0*. [Social Interactions and Networked Learning 2.0.]. Moscow : Sovremennye tehnologii v obrazovanii i kul'ture Publ., 236 p. (In Russ.).
2. Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40-57, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ignatieva, N.Yu. (2017). *Obrazovanie v tsifrovuyu epokhu*. [Education in the Digital Age]. Nizhny Tagil : NTI: (filial) UrFU. 128 p. (In Russ.)
4. Alfano, M. (2021). Virtues for Agents in Directed Social Networks. *Synthese*. Vol. 199, pp. 8423-8442., doi: 10.1007/s11229-021-03169-6
5. Siegel, H. (2016). Critical Thinking and Intellectual Virtues. In: Baehr, J. (Ed.) *Intellectual Virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*. Routledge, pp. 95-112.
6. Baehr, J. (2016). Is Intellectual Character Growth a Realistic Educational Aim? *Journal of Moral Education*. Vol. 45 (2), pp. 1-15, doi: 10.1080/03057240.2016.1174676
7. Turri, J. Alfano, M., Greco, J. (2021). Virtue Epistemology. In: Zalta, E.N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition). Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/> (accessed 01.09.2022).
8. Marin, L., Steinert, S. (2022). Twisted Thinking: Technology, Values and Critical Thinking. *Prometheus*. Vol. 38 (1), pp. 124-140, doi: 10.13169/prometheus.38.1.0124
9. Kotzee, B., Carter, J.A., Siegel, H. (2019). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme*. Vol. 18 (2), pp. 177-199, doi: 10.1017/epi.2019.10
10. Karimov, A.R. (2019). *Epistemologiya dobrodetelei* [Virtue Epistemology]. St. Petersburg : Aleteiya, 428 p. (In Russ.).
11. Kasavin, I.T. (2019). Virtue Epistemology: On the 40th Anniversary of the Turn in Analytical Philosophy. *Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 56, no. 3, pp. 6-19, doi: 10.5840/eps201956341 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Sosa, E. (2009). *A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Oxford : Clarendon Press, 168 p.
13. Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. In: Baehr J. (Ed.). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. London : Routledge, pp. 163-183.
14. Heersmink, R. (2018). A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education. *Social Epistemology*. Vol. 32 (1), pp. 1-12, doi: 10.1080/02691728.2017.1383530
15. Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 47, pp. 248-262, doi:10.1111/1467-9752.12023
16. Pritchard, D. (2020). Educating for Intellectual Humility and Conviction. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 54 (2), pp. 398-409. doi:10.1111/1467-9752.12422
17. Kotsonis, A. (2020). What Can We Learn from Plato about Intellectual Character Education? *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 52 (3), pp. 251-260, doi: 10.1080/00131857.2019.1631157
18. Pritchard, D. (2016). Intellectual Virtue, Extended Cognition and the Epistemology of Education. In: Baehr, J. (Ed.) *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Routledge, pp. 113-127.
19. Heersmink, R., Knight, S. (2018). Distributed Learning: Educating and Assessing Extended Cognitive Systems. *Philosophical Psychology*. Vol. 31 (6), pp. 969-990, doi: 10.1080/09515089.2018.1469122
20. Clark, A., Chalmers, D.J. (1998). The Extended Mind. *Analysis*. No. 58 (1), pp. 7-19. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3328150?origin=JSTOR-pdf> (accessed 01.09.2022).

21. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press. 402 p.
22. Shevchenko, S.Yu. (2021). Extended Mind and Epistemic Responsibility in a Digital Society. *Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 58, no. 4, pp. 209–227, doi:10.5840/eps202158470 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Schwengerer, L. (2020). Online Intellectual Virtues and the Extended Mind. *Social Epistemology*. Vol. 35 (3), pp. 312–322, doi: 10.1080/02691728.2020.1815095
24. Kotsonis, A. (2020). Social Media as Inadvertent Educators. *Journal of Moral Education*. Vol. 51 (2), pp. 155–168, doi: 10.1080/03057240.2020.1838267
25. Feenberg, A. (2012). The Mediation is the Message: Rationality and Agency in the Critical Theory of Technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*. Vol. 17, no. 1, pp. 7–24, doi: 10.5840/techné20131712 (Russian translation in: Stolyarova, O.E. (Ed.). *Ontologii artefaktov: vzaimodejstvie «estestvennykh» i «iskusstvennykh» komponentov zhiznennogo mira* [Ontologies of Artifacts: The Interaction of “Natural” and “Artificial” Components of the Life World.] Moscow: Delo, pp. 214–248).
26. Mair, K. (2016). Participatory Culture and Distributed Expertise: Breaking Down Pedagogical Norms or Regulating Neoliberal Subjectivities? *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*. No. 9. Available at: <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/participatoryculture-and-distributed-expertise-breaking-down-pedagogical-norms-or-regulating-neoliberalsubjectivities> (accessed 01.09.2022).

Acknowledgement. The study was carried out with the financial support of a grant from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project “Latest Trends in the Development of Human and Social Sciences in the Context of Digitalization and New Social Problems and Threats: An Interdisciplinary Approach”, Agreement No. 075-15-2020-798).

The paper was submitted 03.09.22

Accepted for publication 29.09.22