

Человек, общество и государство в философской перспективе / Individual, Society, and State in Philosophical Perspective

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/3033-5981-2026-18-1-542](https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-1-542)

EDN: [LTGBKS](https://www.edn.ru/entry/LTGBKS)

УДК 37.01



Ответственность как учебный предмет: философские основания новой дидактики

Е.Ф. Мороз

*Красноярский институт железнодорожного транспорта,
Красноярск, Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. В современном российском образовании социальная ответственность нормативно закреплена в качестве личностного результата обучения и воспитания. Однако её онтологическая природа остаётся не прояснённой: ответственность не сводится ни к знанию, ни к навыку, ни к компетенции. Возникает противоречие между педагогической риторикой «формирования ответственности» и отсутствием философского обоснования самой возможности и границ её дидактизации.

Цель исследования – обосновать онтологическую нередуцируемость ответственности как события, выявить имманентные парадоксы её дидактизации и предложить концептуальные основания альтернативной дидактической модели, в которой ответственность выступает не предметом изучения, а сквозным измерением образовательного процесса.

Материалы и методы. Исследование опирается на философские тексты Х. Йонаса, И. де Дженнаро, Р. Люфтера, К. Ясперса, задающие онтологическую и феноменологическую рамку понимания ответственности. В качестве источников также использованы нормативные документы (ФГОС), педагогические исследования и зарубежные работы по гражданскому образованию.

Методологический инструментарий включает феноменологический метод (выявление способа данности ответственности в опыте), компаративный анализ (сопоставление педагогического и философского дискурсов), метод парадоксализации (фиксация внутренних противоречий дидактизации) и концептуальное моделирование (построение альтернативной дидактической стратегии).

Результаты. Установлено, что ответственность имеет событийную, а не субстанциальную природу: она не существует в латентном состоянии как «способность» или «качество», но актуализируется исключительно в ситуации ответа на вызов. Выявлены четыре принципиальных парадокса, возникающих при попытке сделать ответственность учебным предметом: парадокс трансляции (знание транслируемо, ответственность – нет), парадокс проверки (ответственность, ставшая объектом оценивания, подменяется симуляцией), парадокс субъекта (традиционная дидактика производит носителей компетенций, а не ответственных субъектов), парадокс времени (образование работает с завершённым прошлым, ответственность обращена в открытое будущее).

Доказано, что данные парадоксы носят не технологический, а сущностный характер и не могут быть разрешены совершенствованием методик. В качестве альтернативы предложена концепция «респонсивной дидактики», в рамках которой ответственность перестаёт быть содержанием образования и становится его сквозным измерением, трансформирующим три компонента: содержание (организуется вокруг проблемных ситуаций, требующих ответа), методы (приоритет событийных форматов), позицию педагога (учитель как свидетель, а не транслятор).

Сделан вывод, что ответственность может и должна присутствовать в образовании, но не как отдельная дисциплина, а как способ существования самого образования – открытого, событийного, обращённого к будущему.

Ключевые слова: социальная ответственность; дидактика; учебный предмет; философия образования; субъектность; респонсивность; онтологический статус ответственности; парадоксы образования; событийная педагогика

Для цитирования. Мороз, Е. Ф. (2026). Ответственность как учебный предмет: философские основания новой дидактики. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 18(1), 61–84. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-1-542>

Responsibility as an academic subject: philosophical foundations of a new didactics

E.F. Moros

*Krasnoyarsk Rail Transport Institute – Branch of Irkutsk State Transport University,
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Abstract

Background. In contemporary Russian education, social responsibility is normatively established as a personal outcome of teaching and upbringing. However, its ontological nature remains unclear: responsibility cannot be reduced to knowledge, skill,

or competence. A contradiction arises between the pedagogical rhetoric of «forming responsibility» and the lack of philosophical justification for the very possibility and limits of its didactization.

Purpose. To substantiate the ontological irreducibility of responsibility as an event, to reveal the immanent paradoxes of its didactization, and to propose the conceptual foundations of an alternative didactic model in which responsibility acts not as a subject of study, but as a pervasive dimension of the educational process.

Materials and methods. The study draws upon philosophical texts by H. Jonas, I. De Gennaro, R. Luftner, and K. Jaspers, which provide the ontological and phenomenological framework for understanding responsibility. Sources also include normative documents (Federal State Educational Standards), pedagogical research, and foreign works on citizenship education. The methodological toolkit comprises the phenomenological method (identifying the mode in which responsibility is given in experience), comparative analysis (contrasting pedagogical and philosophical discourses), the method of paradoxalization (identifying internal contradictions of didactization), and conceptual modeling (constructing an alternative didactic strategy).

Results. It has been established that responsibility possesses an event-based, rather than substantial, nature: it does not exist in a latent state as an «ability» or «quality» but is actualized exclusively in the situation of responding to a challenge. Four fundamental paradoxes arising from the attempt to make responsibility an academic subject are identified: the paradox of transmission (knowledge is transmittable, responsibility is not), the paradox of assessment (responsibility, having become an object of evaluation, is supplanted by simulation), the paradox of the subject (traditional didactics produces bearers of competencies, not responsible subjects), and the paradox of time (education works with the completed past, responsibility is oriented toward an open future). It is demonstrated that these paradoxes are not technological but essential in nature and cannot be resolved by improving teaching methods. As an alternative, the concept of «responsivity didactics» is proposed, within which responsibility ceases to be the content of education and becomes its pervasive dimension, transforming three components: content (organized around problematic situations requiring a response), methods (prioritizing event-based formats), and the teacher's position (the teacher as a witness rather than a transmitter). It is concluded that responsibility can and should be present in education, not as a separate discipline, but as a mode of existence of education itself – open, event-based, and oriented toward the future.

Keywords: social responsibility; didactics; academic subject; philosophy of education; subjectivity; responsibility; ontological status of responsibility; paradoxes of education; event-based pedagogy

For citation. Moros, E. F. (2026). Responsibility as an academic subject: philosophical foundations of a new didactics. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 18(1), 61–84. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-1-542>

Введение

В последние десятилетия проблематика социальной ответственности заняла устойчивое положение в нормативном поле российского образования. Как подчёркивают В.В. Лихолетов и А.Г. Абдуллин, задачи воспитания «ответственного поколения» и формирования гражданских убеждений являются сегодня приоритетными на государственном уровне и активно обсуждаются в научной литературе [14, с. 82-83]. Федеральные государственные образовательные стандарты фиксируют ответственность в числе ключевых личностных результатов, программы воспитания включают её в целевые ориентиры, разрабатываются педагогические конструкты и методики её формирования [8; 11; 25]. Однако за интенсивной педагогической разработкой темы скрывается фундаментальная теоретическая лакуна: онтологический статус ответственности остаётся не прояснённым. В новейших философских исследованиях эта проблема осмысливается через категорию «онтологии нравственного». Как убедительно показывает А.О. Карпов, нравственное (а следовательно, и ответственность как его модус) есть «фундаментально определяющее и онтологически основывающее феномен образования», однако современное образование «все более исключает нравственное из своей деятельности, тем самым разрушая свое человеческое основание» [12, с. 51]. Возникает противоречие между имплицитной презумпцией дидактики (ответственность можно «формировать» теми же методами, что и знания) и отсутствием философского обоснования самой возможности и границ такой дидактизации.

Новизна работы заключается в том, что в ней впервые проблема дидактизации ответственности ставится не как методическая, а как онтологическая и парадоксальная. В отличие от существующих педагогических исследований, ориентированных на поиск эффективных способов «формирования» ответственности, автор исходит из презумпции принципиальной нередуцируемости ответственности к традиционным дидактическим форматам. Вводится и обосновывается понятие «респонсивная дидактика», которое не имеет аналогов в отечественной философии образования. Впервые систематически

выявляются и анализируются четыре имманентных парадокса дидактизации ответственности.

Отечественная педагогическая традиция представлена работами Л.П. Разбегаевой [19], Е.А. Мацефук [16], Т.П. Гордиенко и А.С. Хоменко [6], Е.М. М.В. Осипова [17], в которых разрабатываются методические аспекты формирования ответственности и ценностных ориентаций. Однако, как будет показано далее, даже эти разработки сохраняют презумпцию «формирования», не проблематизируя онтологический статус самого феномена. Философско-педагогические основания образования разрабатывались в трудах Б.С. Гершунского [5]. Зарубежные исследования (J. Westheimer, J. Kahne [25], G. Richards [18]) сосредоточены преимущественно на проблематике citizenship education и критике инструменталистского подхода к гражданскому воспитанию. Философская традиция осмысления ответственности представлена этикой Х. Йонаса [11], феноменологическими исследованиями И. де Дженнаро и Р. Люфтера [9], экзистенциально-педагогическими идеями К. Ясперса [24]. Кроме того, в работе привлекаются идеи античной этики (Аристотель [1]), экзистенциально-феноменологической традиции (С.Л. Рубинштейн [21], М. Бубер [4], Э. Левинас [13]), эпистемологии личностного знания (М. Полани [18]) и теории самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан [8]), позволяющие углубить понимание субъектной и мотивационной природы ответственности. Однако в существующей литературе отсутствует концептуальный синтез философского понимания ответственности и дидактической проблематики; именно этот синтез осуществлён в настоящем исследовании.

Выявленный разрыв в исследовательской литературе определяет цель настоящей работы – обосновать онтологическую нередуцируемость ответственности как события, выявить имманентные парадоксы её дидактизации и предложить концептуальные основания альтернативной дидактической модели. Исходя из предварительного анализа философской традиции, автор выдвигает гипотезу о том, что ответственность не может быть учебным предметом в традиционном смысле, но может выступать сквозным измерением

образовательного процесса, трансформирующим его содержание, методы и позицию педагога.

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составляют три группы источников.

Первую группу образуют философские тексты, задающие онтологическую рамку понимания ответственности. Работа Х. Йонаса «Принцип ответственности» [11] позволяет трактовать ответственность как онтологическое обязательство перед бытием. Исследования И. де Дженнаро и Р. Люфтера [9] вводят понятие «респонсивности», фиксирующее способность человека отвечать на вызовы мира. Античная традиция, представленная «Никомаховой этикой» Аристотеля [1], задаёт исходную модель понимания добродетелей. Экзистенциально-феноменологические идеи С.Л. Рубинштейна [21] и диалогическая философия М. Бубера [4] раскрывают субъектную природу ответственного бытия. Эпистемология личностного знания М. Полани [18] позволяет дифференцировать транслируемое знание и необъективируемое личностное отношение, а теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [8] – проанализировать влияние внешней мотивации на формирование ответственности.

Вторую группу составляют нормативные документы и педагогические исследования. Федеральные государственные образовательные стандарты [22] фиксируют ответственность как целевой ориентир, а работы отечественных авторов (Т.П. Гордиенко, Е.А. Мацефук, Л.П. Разбегаевой и др. [6; 16; 19]) содержат анализ методических аспектов её формирования.

Третью группу образуют зарубежные исследования в области гражданского образования (J. Westheimer, G. Richards и др. [20; 25]), позволяющие осуществить компаративный анализ российской и западной традиций.

Методологическую основу исследования определяет характер поставленной проблемы, требующей концептуального анализа. Применение феноменологического метода позволило вынести за

скобки сложившиеся педагогические представления и выявить событийную, несубстанциальную природу ответственности. Компаративный анализ обеспечил сопоставление педагогического и философского дискурсов, зафиксировав их онтологические расхождения. Авторский метод парадоксализации дал возможность трактовать трудности дидактизации не как технологические сбои, а как имманентные границы самой дидактической формы. Концептуальное моделирование, использованное на завершающем этапе, послужило для построения альтернативной стратегии – респонсивной дидактики, в рамках которой ответственность выступает не содержанием, а сквозным измерением образования.

Логика и дизайн исследования

Исследование выстроено как движение от онтологической диагностики через парадоксализацию к концептуальному проектированию. На первом этапе осуществляется феноменологическая редукция педагогических представлений об ответственности, позволяющая выявить событийную природу феномена. Второй этап посвящён систематической реконструкции парадоксов, возникающих при попытке дидактизации ответственности; каждый парадокс рассматривается не как временное затруднение, а как имманентная граница. Третий этап представляет собой концептуальное моделирование – построение альтернативной дидактической стратегии (респонсивной дидактики), в которой ответственность перестаёт быть предметом и становится измерением. Такая трёхчастная логика позволяет избежать как наивного оптимизма («мы можем сформировать всё, что захотим»), так и педагогического нигилизма («ответственность вообще не относится к образованию»).

Избранная методологическая стратегия позволяет не просто констатировать трудности дидактизации ответственности, но выявить их глубинные, онтологические основания. Переход к анализу этих оснований требует ответа на вопрос, который обычно остаётся за скобками педагогического дискурса, что такое ответственность по способу своего существования?

Результаты и обсуждение

Онтологический статус ответственности: критика субстанционального подхода и обоснование событийной парадигмы

В современном педагогическом дискурсе ответственность преимущественно трактуется как качество личности, подлежащее формированию, развитию и диагностике. Имплицитно здесь работает субстанциональная онтология: ответственность мыслится как относительно устойчивое свойство индивида, которое может быть актуализировано и закреплено посредством целенаправленных воспитательных воздействий. Эта презумпция находит выражение в устойчивых речевых оборотах, таких как «формирование ответственности», «уровень сформированности», «диагностика ответственности», «развитие ответственного поведения» [6; 16; 20]. Предполагается, что ответственность существует в латентном состоянии – как потенция, которую педагогическими средствами можно перевести в актуальное качество.

Данная онтологическая установка не является специфически педагогической. Она восходит к аристотелевской традиции понимания добродетелей как гексес (устойчивых диспозиций), которые приобретаются через упражнение и закрепляются в характере (Аристотель, «Никомахова этика», кн. II). В этом смысле ответственность оказывается в одном ряду с честностью, мужеством, справедливостью: предполагается, что, подобно этим добродетелям, она может быть «воспитана» многократным повторением соответствующих поступков.

Однако применение этой модели к ответственности сталкивается с принципиальным затруднением. В отличие от честности или мужества, ответственность не имеет собственного предметного содержания, которое могло бы быть выделено и закреплено вне контекста. Честность проявляется в ситуациях обмана/правды, мужество – в ситуациях опасности, но ответственность всегда интенциональна и реляционна, она указывает на объект (ответственность за что-то) и адресата (ответственность перед кем-то). Вне этой отнесённости понятие ответственности теряет определённую

и превращается в абстракцию, не имеющую экзистенциального наполнения [19, с. 23-24].

Феноменологический анализ, предпринятый в русле респонсивной этики, позволяет увидеть иную онтологическую структуру. Как показывают И. де Дженнаро и Р. Люфтер, ответственность не есть свойство субъекта, которое он имеет до и независимо от ситуации; она есть способ бытия, актуализирующийся в событии ответа на вызов [9, с. 592-595]. Человек не «обладает» ответственностью как вещью – он оказывается ответственным, будучи поставлен перед необходимостью отвечать. До этой ситуации есть лишь абстрактная возможность, которая, по точному замечанию С.Л. Рубинштейна, «ничем не отличается от её отсутствия, пока не реализована в действии» [21, с. 78].

Различие между субстанциальным и событийным пониманием ответственности может быть описано через аристотелевскую оппозицию потенции и акта.

В первом случае ответственность трактуется по аналогии с навыком: его можно тренировать, наращивать, измерять, и он сохраняется как латентное качество даже в отсутствие актуализации. Во втором случае ответственность подобна акту мышления или речи, она существует лишь в самом акте осуществления, вне этого акта мы имеем дело не с ответственностью, а лишь со способностью, которая может никогда не реализоваться.

Это различие имеет принципиальные педагогические следствия. Если ответственность есть событие, а не свойство, то она не может быть сформирована путём тренировочных упражнений, подобно навыку. Нельзя «натренировать» ответственность, многократно помещая ученика в квази-ответственные ситуации с гарантированно безопасным исходом, поскольку подлинная ответственность начинается там, где результат не гарантирован, где есть риск ошибки, где последствия поступка не могут быть полностью просчитаны. Как отмечает А.О. Карпов, нравственное, а следовательно, и ответственность как его проявление, не может быть транслировано через готовые образцы, но требует от человека личностного

усилия и самоопределения в ситуации, не имеющей готового решения [12, с. 55].

Именно поэтому многие ситуации, моделируемые в учебном процессе, не порождают ответственности, а лишь имитируют её внешние проявления. Ученик «отвечает» за подготовку проекта, но цена ошибки – сниженная оценка, а не реальное изменение положения дел; ученик «несёт ответственность» за дежурство по классу, но последствия неисполнения ограничены замечанием учителя. Эти ситуации важны для освоения социальных ролей и норм (социализации), но они онтологически не тождественны ситуации подлинного вызова, требующего экзистенциального ответа [11, с. 112-115].

Отсюда следует вывод, который может быть воспринят как дискуссионный для педагогического сообщества: значительная часть того, что в образовании называется «формированием ответственности», на деле формирует не ответственность как экзистенциальную способность, а её симулякр – способность демонстрировать поведение, соответствующее ожиданиям. Это не означает, что подобная работа бесполезна. Однако она должна быть корректно концептуализирована, речь идёт не о формировании ответственности, а о социализации – освоении социально приемлемых паттернов поведения, которые могут стать основой для последующего возникновения подлинной ответственности, но не гарантируют её.

Подлинная ответственность, понятая как событие ответа на вызов, не может быть гарантирована никакой педагогической технологией. Она может лишь случиться – при наличии соответствующих условий, но без возможности принудительного производства. Задача образования в этом контексте радикально переопределяется: не «формировать» ответственность, а удерживать открытой возможность её возникновения, создавая пространство для подлинных вызовов и личностных ответов.

Четыре парадокса дидактизации ответственности

Выявленный событийный, несубстанциальный характер ответственности вступает в фундаментальное противоречие с базовыми установками традиционной дидактики. Это противоречие носит не

технологический, а сущностный характер, оно укоренено в самих основаниях педагогического мышления и потому может быть описано как система имманентных парадоксов. Каждый из рассматриваемых парадоксов фиксирует определённую грань несовместимости ответственности с логикой учебного предмета и указывает на принципиальные границы её дидактизации.

Первый парадокс трансляции. Традиционная дидактика основывается на презумпции транслируемости содержания образования. Знание (информация, факты, теории, алгоритмы) может быть передано от учителя к ученику, зафиксировано в текстах, воспроизведено и проверено. Эта презумпция опирается на эпистемологическую модель, в которой знание существует независимо от субъекта и поддаётся объективации.

Ответственность, напротив, необъективируема. Она не может быть «передана» подобно правилу или формуле. Возможна лишь трансляция знания об ответственности – моральных норм, примеров ответственного поведения, призывов быть ответственным. Однако, как показано в исследованиях личностного знания [18], такое знание не конституирует субъекта ответственного поступка. Усвоение информации о должном не тождественно формированию внутреннего императива.

Г. Ричардс, анализируя программы нравственного воспитания, фиксирует характерный сдвиг: «Вместо того чтобы создавать условия для возникновения нравственного чувства, педагоги начинают производить дискурс о нравственности, который легко имитируется, но не имеет экзистенциальной глубины» [20]. Этот сдвиг – прямое следствие парадокса трансляции: образование, ориентированное на передачу содержания, неизбежно подменяет ответственное бытие риторикой ответственности.

В российской образовательной практике данный парадокс проявляется в форматах воспитательной работы, построенных по модели трансляции готовых истин. Как отмечают Т.П. Гордиенко и А.С. Хоменко, «педагогические конструкты формирования социально ответственной личности» часто остаются на уровне деклараций,

не будучи обеспеченными механизмами, переводящими знание в личностное отношение [6, с. 47]. Знание о добре не делает человека добрым – этот тезис, известный ещё античной этике, сохраняет свою силу и в отношении ответственности.

В более поздней работе тех же авторов, посвящённой деятельностному подходу, предпринимается попытка преодолеть этот разрыв через включение студентов в социальную активность [7]. Однако и здесь сохраняется презумпция «формирования» ответственности: деятельность рассматривается как средство целенаправленного воспитательного воздействия, а не как пространство возникновения события ответа.

Второй парадокс связан с фундаментальной для современного образования процедурой оценивания. Если ответственность декларируется как образовательный результат, возникает закономерный запрос на её измерение. Однако попытка «проверить» ответственность наталкивается на принципиальную трудность.

Как показано в классических исследованиях Э. Деси и Р. Райана, внешнее подкрепление (оценка, поощрение, наказание) разрушает внутреннюю мотивацию: поведение начинает определяться не ценностным отношением, а стремлением к вознаграждению или избеганием санкций [8]. Применительно к ответственности это означает, что введение любой формы контроля переводит ситуацию в регистр внешней детерминации. Ответственность, будучи включённой в процедуры оценивания, утрачивает свою подлинную природу, поскольку подлинная ответственность проявляется именно в отсутствии внешнего принуждения.

Возникает феномен, который вслед за Ж. Бодрийяром [2] можно обозначить как симуляция ответственности, поведение полностью имитирует ответственное, но лишено его экзистенциальной основы. В российской образовательной практике это проявляется, например, в формальном заполнении «портфолио личностных достижений», где социальная активность учитывается количественно, но не оценивается качественно. Е.А. Мацефук, анализируя ценностное отношение к ответственности, подчёркивает, что «внешняя

отчётность подменяет внутреннюю работу, и ученик осваивает не ответственность, а навык демонстрации социально одобряемого поведения» [16, с. 6].

Третий парадокс коренится в субъектной структуре ответственности. Ответственность всегда персонифицирована, она требует конкретного лица, которое говорит «я отвечаю» и принимает последствия. Безличной ответственности не существует.

Традиционная дидактика, напротив, ориентирована на обезличенное содержание. Знание, передаваемое в образовательном процессе, не зависит от личности учителя, истины, усваиваемые учеником, должны быть одинаковы для всех. Это необходимый механизм сохранения культурной традиции, но он вступает в конфликт с природой ответственности.

Субъект ответственности не может быть сформирован как носитель компетенций. В этой связи принципиальное значение приобретает проблема коллективной субъектности в образовании. Как отмечают Е.В. Брызгалина и Ш. Чжан, современные исследования фиксируют феномен «этического переноса ответственности», при котором ответственность распределяется между участниками образовательного процесса, а коллектив выступает не просто суммой индивидов, но особым субъектом, формирующим ценностно-смысловое поле [3, с. 42-45]. Этот вывод согласуется с предлагаемой нами концепцией респонсивной дидактики, где ответственность возникает в событии диалогической встречи, а не транслируется от учителя к ученику. Компетентностный подход, доминирующий в современном образовании, ориентирован на подготовку функционалов – людей, способных эффективно решать стандартные задачи. Однако, как отмечает Л.П. Разбегаева, компетентность и ответственность лежат в разных плоскостях: первая отвечает на вопрос «как сделать?», вторая – на вопросы «зачем?» и «перед кем?» [19, с. 67]. Компетентный исполнитель и ответственный субъект представляют собой различные антропологические типы, и переход от первого ко второму не гарантирован простым накоплением компетенций.

М. Бубер в философии диалога проводил различие между отношением «Я–Оно» (где другой выступает как объект) и отношением «Я–Ты» (где происходит встреча личностей) [4]. Традиционная дидактика работает преимущественно в регистре «Я–Оно»: учитель транслирует, ученик усваивает. Ответственность же возможна только в пространстве диалогической встречи, где один человек обращается к другому не как к функции, а как к субъекту. Но такое пространство не может быть институционализировано – оно каждый раз создаётся заново в живом общении.

Четвёртый парадокс связан с темпоральной структурой ответственности. Знание, составляющее основу традиционного образования, по преимуществу обращено в прошлое, учебники фиксируют уже открытое, проверенное, устоявшееся. Школа готовит к жизни, передавая опыт предшествующих поколений.

Ответственность же имеет сложную временную структуру. Ретроспективная ответственность (ответственность за уже совершённое) обращена в прошлое, но актуализируется в настоящем как готовность отвечать за свои поступки. Проспективная ответственность (ответственность за будущее) является, по Х. Йонасу, фундаментальной характеристикой человеческого существования в эпоху, когда последствия наших действий могут стать необратимыми [11, с. 45-48].

Образование, ориентированное на передачу готового знания, функционирует в модусе прошедшего совершенного. Оно отвечает на вопрос «как было?», но не готовит к встрече с тем, «чего ещё не было». Ответственность же требует работы с открытым, неопределённым, становящимся. Нельзя «научить» ответственности за будущее в логике трансляции готового знания, поскольку будущее принципиально непредсказуемо – и именно в этой непредсказуемости коренится необходимость личного решения.

Дж. Дьюи, обосновывая прогрессивную педагогику, настаивал на том, что образование должно готовить к жизни в изменяющемся мире [10]. Однако даже у Дьюи акцент делался на адаптации к изменениям, а не на ответственности за них. Между тем современные

вызовы – экологические, технологические, геополитические – требуют не столько адаптации, сколько ответственного вмешательства в ход событий. Но такое вмешательство, как следует из событийной природы ответственности, не может быть отрепетировано по учебнику.

Четыре рассмотренных парадокса не являются случайными трудностями, которые можно преодолеть совершенствованием методик. Они указывают на границы самой дидактической формы – на то, что ответственность не может быть адекватно представлена в логике учебного предмета. Попытки игнорировать эти границы ведут не к формированию ответственности, а к производству её симулякров, риторики вместо бытия, конформности вместо автономии, компетентности вместо субъектности.

Фиксация парадоксов не означает приговора образованию. Она означает, что работа с ответственностью требует смены оптики – перехода от логики предмета к логике измерения. Если ответственность не может быть содержанием образования, она может стать его сквозным измерением, способом организации образовательного процесса. Контуры такой альтернативной стратегии намечены в понятии респонсивной дидактики, к обоснованию которой мы переходим.

Респонсивная дидактика: от предмета к измерению

Проведённый анализ показал невозможность адекватной репрезентации ответственности в логике учебного предмета, попытки её «формирования» через трансляцию знаний, оценивание и обещанное содержание порождают парадоксы, ведущие к подмене ответственности симулякрами. Однако признание этого факта не означает отказа от педагогической работы с ответственностью, но требует перехода от предметно-центрированной парадигмы к парадигме, где ответственность выступает сквозным измерением образовательного процесса. Данную парадигму мы обозначаем как респонсивная дидактика.

Термин восходит к латинскому *respondere* (отвечать) и понятию респонсивности в феноменологической этике И. де Дженнаро и

Р. Люфтера, фиксирующему фундаментальную способность человека отвечать на вызовы Другого и мира [9, с. 592-595]. В образовательном контексте респонсивность понимается не как отдельное качество, а как способ организации среды, где учение и воспитание строятся вокруг ситуаций, требующих личностного ответа.

В отличие от традиционной дидактики, ориентированной на передачу объективированного знания, респонсивная дидактика исходит из того, что подлинное образование есть ответ на вызов – познавательный, диалогический или социальный. Наследуя традициям проблемного обучения (Дж. Дьюи, И. Лернер), диалогической педагогики (М. Бубер [4], П. Фреyre [23]) и экзистенциально-феноменологической педагогики (К. Ясперс [24]), она связывает их с онтологией ответственности, что требует перестройки трёх ключевых компонентов дидактической системы: содержания, методов и позиции педагога.

В традиционной дидактике содержание образования фиксировано в программах и стандартах как совокупность знаний, умений и навыков. В респонсивной дидактике оно не задаётся полностью извне, а конструируется в процессе ответа на проблемные ситуации, понимаемые не как познавательное затруднение, а как экзистенциальный вызов, требующий от ученика ценностного самоопределения. Примерами служат социальные и этические дилеммы, общественно значимые проекты, исследовательские задачи с открытым концом. Как отмечает Л.П. Разбегаева, «ценностное отношение к ответственности формируется не через усвоение готовых образцов, а через проживание ситуаций, требующих личностного выбора» [19, с. 78]. При этом содержание не произвольно: оно задаётся культурным контекстом и стандартами, но предъясняется не как истина для запоминания, а как проблема, требующая ответа.

Традиционные методы (объяснение, упражнение, контроль) эффективны для трансляции культуры, но не порождают ответственности, поскольку та требует ситуации с непредрежённым исходом. Респонсивная дидактика отдаёт приоритет событийным форматам, где результат не гарантирован, а действие не сводится к воспроиз-

ведению образца: проектная деятельность с реальным продуктом, учебные исследования, дебаты по актуальным проблемам, социальные практики (волонтерство, самоуправление). Эти форматы, широко обсуждаемые в педагогике [20; 24], в контексте респонсивной дидактики получают новое обоснование: они создают условия для возникновения события ответа. Исследование деятельностного подхода к формированию социальной ответственности студенческой молодежи [7] подтверждает значимость подобных форматов, однако, в отличие от предлагаемой нами концепции, трактует их как инструмент формирования, а не как условие для возникновения события ответа. Событие нельзя спланировать и гарантировать – можно лишь проектировать среду, делающую его возможным.

Ответственность не может быть сформирована в обезличенной коммуникации; она требует встречи с Другим, самому являющемуся ответственным субъектом. В респонсивной дидактике учитель перестаёт быть только транслятором и контролёром, становясь свидетелем – тем, кто своим присутствием удостоверяет значимость проблемной ситуации и демонстрирует саму возможность ответа. Понятие свидетеля, заимствованное из этики Э. Левинаса, означает вовлечённость, не подменяющую решение ученика [13]. Как отмечает Г. Ричардс, деонтология педагогической профессии требует не просто функционального исполнения обязанностей, а субъектного присутствия [20]; учитель, избегающий ответственных решений, не может научить ответственности. В этом контексте принципиальное значение приобретает понятие «педагогической фидуциарной обязанности» (*fiduciary duty*), разрабатываемое Юджином Матусовым. Согласно его анализу, учитель несёт особую, доверительную ответственность перед учеником, которая не сводится к институциональным предписаниям, а требует подлинно диалогических, демократических отношений [15, с. 1245-1248]. Респонсивная дидактика предполагает высокий уровень личностной зрелости педагога, его готовность к диалогу и открытости.

Концепция не является универсальной и имеет ряд ограничений: 1) неполнота – она не отменяет традиционного обучения там,

где необходима передача фундаментальных знаний, а выступает дополнительным измерением; 2) риск манипуляции – организация проблемных ситуаций может вести к скрытому навязыванию ценностей, поэтому выбор должен оставаться за учеником; 3) институциональные ограничения – жёсткая регламентация школы часто препятствует гибкости событийных форматов, что допускает лишь фрагментарную реализацию; 4) неравенство возможностей – не все ученики готовы к ответу на вызов, что требует дифференциации подходов.

Таким образом, респонсивная дидактика предлагает разрешение выявленных парадоксов через смену целеполагания, не «формировать ответственность», а создавать условия для её возникновения. Это предполагает переход к модели, где ответственность становится сквозным измерением образования, пронизывающим содержание, методы и позицию педагога. Опираясь на традиции проблемного обучения, диалогической педагогики и экзистенциальной философии, концепция требует дальнейшей конкретизации в учебных программах и эмпирической проверки в образовательной практике.

Заключение

Проведённое исследование показало, что включение социальной ответственности в нормативное поле современного российского образования, зафиксированное в федеральных государственных стандартах и программах воспитания, не сопровождается прояснением её онтологического статуса. Этот вывод приобретает особую значимость в контексте современных дискуссий о воспитании убеждений и гражданской идентичности, которые, как отмечают исследователи, не могут быть сформированы без глубинного понимания природы ответственности [14]. Философско-феноменологический анализ, опирающийся на традицию респонсивной этики (Х. Йонас, И. де Дженнаро, Р. Люфтер) и экзистенциальную философию (С.Л. Рубинштейн), позволяет утверждать, что ответственность имеет событийную, а не субстанциальную природу. Этот вывод

согласуется с позицией А.О. Карпова, который, анализируя онтологию нравственного, подчёркивает его «непредзаданность» и невозможность редуцировать к набору алгоритмизируемых действий [12, с. 55-57]. Она не существует как латентное качество личности, которое можно «формировать» и «диагностировать», но актуализируется исключительно в ситуации ответа на вызов, будучи всегда интенционально и реляционно определённой (ответственность за что-то и перед кем-то). Это онтологическое обстоятельство делает невозможной прямую дидактизацию ответственности в традиционных форматах, ориентированных на трансляцию объективированного содержания.

Из событийной природы ответственности вытекают четыре парадокса, с которыми неизбежно сталкивается любая попытка представить её в логике учебного предмета. Парадокс трансляции фиксирует несовместимость транслируемости знания и необъективированности ответственного бытия. Парадокс проверки обнаруживает, что включение ответственности в процедуры внешнего оценивания разрушает её подлинность, провоцируя симуляцию социально одобряемого поведения. Парадокс субъекта указывает на ориентацию традиционной дидактики на обезличенное содержание, тогда как ответственность требует личностного присутствия и субъектного ответа. Наконец, парадокс времени обнажает противоречие между обращённостью образования к прошлому (трансляция готового знания) и принципиальной устремлённостью ответственности в будущее. Данные парадоксы носят не технологический, а сущностный характер и не могут быть разрешены путём совершенствования методик; они сигнализируют о границах самой дидактической формы.

Признание этих границ не означает отказа от педагогической работы с ответственностью, но требует смены исследовательской и практической оптики. Альтернативой предметно-центрированной модели выступает предложенная в статье концепция респонсивной дидактики, в рамках которой ответственность понимается не как содержание, а как сквозное измерение образовательного процесса.

Опираясь на идеи диалогической педагогики (М. Бубер), экзистенциально-феноменологической традиции (К. Ясперс) и респонсивной этики, респонсивная дидактика задаёт иные принципы организации трёх ключевых компонентов образования. Содержание выстраивается вокруг проблемных ситуаций, требующих личностного ответа, а не усвоения готовых истин. Приоритетными становятся событийные форматы (проекты, социальные практики, дискуссии), в которых результат не предreshён. Позиция педагога трансформируется от транслятора к свидетелю, удостоверяющему значимость ответственного действия и демонстрирующему саму возможность ответа.

Предложенная концепция не претендует на универсальность и не отменяет необходимости традиционного обучения в тех областях, где требуется передача фундаментальных знаний. Более того, она сопряжена с рядом ограничений, риском манипуляции при организации проблемных ситуаций, институциональными рамками современной школы, неравенством образовательных возможностей учащихся. Дальнейшая разработка респонсивной дидактики требует конкретизации её принципов в учебных программах и методических материалах, эмпирической проверки эффективности предлагаемых форматов, а также сравнительного анализа с зарубежными подходами к гражданскому и этическому образованию.

Таким образом, ответственность может и должна присутствовать в образовании, но не как очередная дисциплина в учебном плане, а как способ организации образовательного процесса – открытого, событийного, обращённого к будущему и требующего от всех участников подлинного субъектного присутствия. Философский анализ границ дидактического, предпринятый в статье, освобождает педагогическую мысль от иллюзий всемогущества технологий и открывает пространство для поиска иных, более адекватных природе ответственности, форм её присутствия в образовании.

Список литературы

1. Аристотель (1983). Никомахова этика. В: *Сочинения: в 4 т., т. 4*. Москва: Мысль, с. 53–294.
2. Бодрыйяр, Ж. (2015). *Симулякры и симуляция*. Москва: Рипол-классик, 240 с.

3. Брызгалина, Е. В., & Чжан, Ш. (2025). Коллектив как субъект образования: концептуальное определение и основные характеристики. *Философия образования*, 25(3), с. 39–54. <https://doi.org/10.15372/PHE20250303>. EDN: <https://elibrary.ru/EUGLLS>
4. Бубер, М. (1995). *Два образа веры*. Москва: Республика, 464 с. ISBN: 5-250-02327-4. EDN: <https://elibrary.ru/SNCUSD>
5. Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования*. Москва: Флинта, 432 с.
6. Гордиенко, Т. П., & Хоменко, А. С. (2025). Идеология и методология педагогического конструкт-концепта формирования социально ответственной личности. *Проблемы современного педагогического образования*, (87-2), с. 154–157. EDN: <https://elibrary.ru/WZGJPU>
7. Гордиенко, Т. П., & Хоменко, А. С. (2025). Формирование социальной ответственности студенческой молодёжи средствами социальной активности: деятельностный подход. *Современные проблемы науки и образования*, (3). <https://doi.org/10.17513/spno.34074>. EDN: <https://elibrary.ru/PWTSIH>
8. Деси, Э., & Райан, Р. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), с. 227–268.
9. Дженнаро, И. де, & Люфтер, Р. (2024). Эпоха системного императива. Феноменологическая диагностика социальной ответственности. *HORIZON. Феноменологические исследования*, 13(2), с. 587–609. <https://doi.org/10.21638/2226-5260-2024-13-2-587-609>. EDN: <https://elibrary.ru/EEEEHAY>
10. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс, 384 с.
11. Йонас, Г. (2004). *Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации*. Москва: Айрис-Пресс, 480 с.
12. Карпов, А. О. (2025). Онтология нравственного в феномене образования. *Вопросы философии*, (1), с. 51–62. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-1-51-62>. EDN: <https://elibrary.ru/VTUGSN>
13. Левинас, Э. (1998). *Время и Другой. Гуманизм другого человека*. Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 265 с.
14. Лихолетов, В. В., & Абдуллин, А. Г. (2025). Знания-убеждения как ориентир воспитания российской молодёжи. *Интеграция образования*, 29(1), с. 81–96. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.081-096>. EDN: <https://elibrary.ru/GTIFKQ>
15. Matusov, E. (2024). The teachers' pedagogical fiduciary duty to their students. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 58(4), с. 1235–1260. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09690-8>. EDN: <https://elibrary.ru/MHVVSA>
16. Мацефук, Е. А., & Разбегаев, П. В. (2013). Этические смысловые конструкты и ценностное отношение к ответственности. *Современные проблемы науки и образования*, (6), с. 1–8. EDN: <https://elibrary.ru/RVCREN>

17. Осипова, М. В. (2024). Особенности формирования социальной ответственности старшеклассников в проектной деятельности. *Бизнес. Образование. Право*, (2), с. 45–52. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.69.1148>. EDN: <https://elibrary.ru/AYXGSO>
18. Полани, М. (1985). *Личностное знание*. Москва: Прогресс, 344 с. EDN: <https://elibrary.ru/SXRQRX>
19. Разбегаева, Л. П. (2001). *Ценностные основания гуманитарного образования: монография*. Волгоград: Перемена, 289 с.
20. Ричардс, Г. (2018). Нравственное воспитание для структурных изменений. *Global Campaign for Peace Education*. Retrieved from <https://www.peace-ed-campaign.org/ru/moral-education-for-structural-change/> (accessed: 11.02.2026)
21. Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 512 с. EDN: <https://elibrary.ru/LBQEST>
22. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) (ред. от 27.12.2023). Retrieved from https://gimn1k1gd.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_SO0_s_01.09.2024.pdf (accessed: 19.02.2026)
23. Фрейре, П. (2018). *Педагогика угнетённых / Д. Мачедо (предисл.); А. Шор (послесл.); пер. с англ. И. В. Никитиной, М. И. Мальцевой-Самойлович*. Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 288 с.
24. Ясперс, К. (2006). *Идея университета*. Минск: БГУ, 159 с.
25. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), с. 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>. EDN: <https://elibrary.ru/JKOFV7>

References

1. Aristotle (1983). *Nicomachean Ethics*. In: *Works: in 4 vols., Vol. 4*. Moscow: Mysl, pp. 53–294.
2. Baudrillard, J. (2015). *Simulacra and Simulation*. Moscow: Ripol Classic, 240 pp.
3. Bryzgalina, E. V., & Zhang, Sh. (2025). The collective as a subject of education: Conceptual definition and main characteristics. *Philosophy of Education*, 25(3), pp. 39–54. <https://doi.org/10.15372/PHE20250303>. EDN: <https://elibrary.ru/EUGLLS>
4. Buber, M. (1995). *Two Types of Faith*. Moscow: Respublika, 464 pp. ISBN: 5-250-02327-4. EDN: <https://elibrary.ru/SNCUSD>
5. Gershunsky, B. S. (1998). *Philosophy of Education*. Moscow: Flinta, 432 pp.
6. Gordienko, T. P., & Khomenko, A. S. (2025). Ideology and methodology of the pedagogical construct of the concept of forming a socially responsible personality. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (87 2), pp. 154–157. EDN: <https://elibrary.ru/WZGJPU>

7. Gordienko, T. P., & Khomenko, A. S. (2025). Forming social responsibility in student youth through social activity: An activity-based approach. *Modern Problems of Science and Education*, (3). <https://doi.org/10.17513/spno.34074>. EDN: <https://elibrary.ru/PWTSIH>
8. Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227–268.
9. De Gennaro, I., & Lufter, R. (2024). The era of the systemic imperative: Phenomenological diagnostics of social responsibility. *HORIZON. Phenomenological Research*, 13(2), pp. 587–609. <https://doi.org/10.21638/2226-5260-2024-13-2-587-609>. EDN: <https://elibrary.ru/EEEHAY>
10. Dewey, J. (2000). *Democracy and Education*. Moscow: Pedagogika Press, 384 pp.
11. Jonas, H. (2004). *The Principle of Responsibility: An Essay in Ethics for a Technological Civilization*. Moscow: Iris Press, 480 pp.
12. Karpov, A. O. (2025). Ontology of the moral in the phenomenon of education. *Questions of Philosophy*, (1), pp. 51–62. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-1-51-62>. EDN: <https://elibrary.ru/BTUGSN>
13. Levinas, E. (1998). *Time and the Other. Humanism of the Other Person*. Saint Petersburg: Higher School of Religious and Philosophical Studies, 265 pp.
14. Likholetov, V. V., & Abdullin, A. G. (2025). Knowledge and beliefs as a guide for the upbringing of Russian youth. *Integration of Education*, 29(1), pp. 81–96. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.081-096>. EDN: <https://elibrary.ru/GTIFKQ>
15. Matusov, E. (2024). The teachers’ pedagogical fiduciary duty to their students. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 58(4), pp. 1235–1260. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09690-8>. EDN: <https://elibrary.ru/MHVVSA>
16. Matsefuk, E. A., & Razbegaev, P. V. (2013). Ethical meaning constructs and value attitude to responsibility. *Modern Problems of Science and Education*, (6), pp. 1–8. EDN: <https://elibrary.ru/RVCREN>
17. Osipova, M. V. (2024). Features of forming social responsibility in high school students through project activities. *Business. Education. Law*, (2), pp. 45–52. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.69.1148>. EDN: <https://elibrary.ru/AYXGSO>
18. Polanyi, M. (1985). *Personal Knowledge*. Moscow: Progress, 344 pp. EDN: <https://elibrary.ru/SXRQRX>
19. Razbegayeva, L. P. (2001). *Value Foundations of Humanitarian Education: A Monograph*. Volgograd: Peremena, 289 pp.
20. Richards, G. (2018). *Moral Education for Structural Change*. Global Campaign for Peace Education. Retrieved from <https://www.peace-ed-campaign.org/ru/moral-education-for-structural-change/> (accessed: 11.02.2026)
21. Rubinstein, S. L. (2003). *Being and Consciousness. Man and the World*. Saint Petersburg: Piter, 512 pp. EDN: <https://elibrary.ru/LBQEST>

22. *Federal State Educational Standard of Secondary General Education* (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012; revised as of December 27, 2023). Retrieved from https://gimn1klgd.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_SOO_s_01.09.2024.pdf (accessed: 19.02.2026)
23. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. D. Macedo (Foreword); A. Shor (Afterword); Translated from English by I. V. Nikitina, M. I. Maltseva Samoylovich. Moscow: KoLibri, Azbuka Attikus, 288 pp.
24. Jaspers, K. (2006). *The Idea of the University*. Minsk: BSU, 159 pp.
25. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>. EDN: <https://elibrary.ru/JKOFVF>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Мороз Елена Фёдоровна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом
Красноярский институт железнодорожного транспорта
ул. Новая заря, 2и, г. Красноярск, 660029, Российская Федерация
moroslana@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena F. Moros, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Personnel Management, Faculty «Economics and Management»
Krasnoyarsk Rail Transport Institute – Branch of Irkutsk State Transport University
2i, Novaya Zarya Str., Krasnoyarsk, 660029, Russian Federation
moroslana@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7504-7140>

Поступила 15.02.2026

После рецензирования 04.03.2026

Принята 17.03.2026

Received 15.02.2026

Revised 04.03.2026

Accepted 17.03.2026