



Check for updates

Философия образования

Научная статья

УДК 37.013+13

EDN YCRPXP

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97>

Принципы педагогики и диететики И. Канта: современные образовательные горизонты

К. А. Куксо ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Куксо, К. А. (2026) Принципы педагогики и диететики И. Канта: современные образовательные горизонты. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 89–97. <https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97> EDN YCRPXP

Получена 15 апреля 2026; прошла рецензирование 15 мая 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 91–ВГ).

Права: © К. А. Куксо (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация. В статье представлены результаты исследования педагогических идей И. Канта в связи с его учением о возможности психофизиологической саморегуляции человека, показана их актуальность для современного образования, а также их социокультурная значимость в условиях стремительного изменения гуманитарного поля под влиянием развития систем искусственного интеллекта. Автор показывает, каким образом принцип самоконструирования разума, основополагающий для мышления Канта, создает продуктивные измерения образования и управления психическим и физиологическим потенциалом человека. Подробно рассматривается созданная Кантом метамодель образования, а именно обозначенные мыслителем цель, установки и методики обучения человека, которые могут выступать регулятивами для различных образовательных систем в силу сочетания в себе принципов познавательной, этической и гуманистической деятельности. Автор исследует обозначенный мыслителем опыт свободного разума, раскрывающий себя в интегративном воздействии на человека педагогики и практик психофизического самоуправления. В статье прослеживается, каким образом эти опыты реализации свободного разума способствуют выработке оптимальных форм для раскрытия потенциала человека, как они превращают сферу образования в важнейшее опосредующее звено во взаимодействии общества и индивида и обуславливают пробуждение в человеке способности продуцировать инструменты, значимые для развития и консолидации общества, и, наконец, каким образом они представлены в важнейших измерениях современного образования.

Ключевые слова: образование, самоконструирование разума, Кант, педагогика, психофизиология, саморегуляция

Immanuel Kant's principles of pedagogy and dietetics: Modern educational horizons

K. A. Kukso ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Kukso, K. A. (2026) Immanuel Kant's principles of pedagogy and dietetics: Modern educational horizons. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 89–97. <https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97> EDN YCRPXP

Received 15 April 2026; reviewed 15 May 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 91-VG).

Copyright: © K. A. Kukso (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The results of study of I. Kant's pedagogical ideas in relation to his exploration of the possibility of human psychophysiological self-regulation are presented in the article. Their relevance to modern education, as well as their sociocultural innovation in the context of the rapid transformation of the humanities under the influence of the development of artificial intelligence systems is demonstrated. The author reveals how the principle of self-construction of the mind fundamental to Kant's thinking creates productive methods of education and the management of human life potential. Metamodel of education developed by Kant's is presented the identified goals, attitudes and methods of human learning designated by the thinker, which can provide regulations for various educational systems because combine of cognitive, ethical and humanistic activity. The author explores the thinker's experience of free reason, revealing its integrative impact on pedagogy and the practice of human psychophysical self-regulation. These studies reveal how experiences in realizing free reason enable the development of optimal forms for the realization of human abilities, how its transform education into crucial intermediary link in the interaction of society and individuals, how its foster the awakening of human capacities to produce tools significant for the development and consolidation of society, and finally how their influences are represented in the important dimensions of modern education.

Keywords: education, self-construction of reason, Kant, pedagogy, psychophysiology, self-regulation

Введение

Мы живем в то время, когда не просто практики и методики образования, но и сама идея образования сталкиваются с небывалым по силе вызовом, связанным с появлением систем искусственного интеллекта (ИИ) и их широким внедрением во все сферы человеческой жизни и деятельности. В последние десятилетия стремительное изменение и усложнение мира, его глобализация, технологизация, цифровизация, заставили говорить о кризисе традиционных форм образования и воспитания, построенных на основе универсальных нравственных и познавательных ценностей (Ридингс 2010, 27). Так, с развитием современных форм ИИ становится очевидным, что формируется тенденция активного включения в систему общих знаний и норм так называемых больших языковых моделей и, как следствие, усиливается для молодежи роль потребителей и пользователей этих программ. То, что появилось как инструмент для навигации и ориентации в информационных

потоках, стало затем способом их обобщения и переконфигурации согласно актуальным запросам, а в конечном итоге стало претендовать на то, чтобы сама сфера универсальных смыслов и ценностей понималась как сфера действия формальных мета-кодов, которые берут на себя всю работу по систематизации информации, ее «осмыслению» и подготовке к дальнейшему использованию.

Чтобы приблизиться к пониманию проблемы, стоит дать отчет в том, что является причиной столь впечатляющего триумфа систем ИИ. Обработка, систематизация и обобщение информации подчиняется не только алгоритмам программы, но и установкам современной культуры на технологичность, прагматизм и эффективность, что является следствием оценки всех процессов и отношений внутри общества по модели экономической целесообразности, а именно производительности и прибыльности любого предприятия (Тлостанова 2005, 182). В этих условиях любое обращение к порядку смыслов начинает рассматриваться в количественных

параметрах генерирования и обладания информацией в форме простых обобщающих рубрик, допускающих ясные и доступные формы презентации. Однако подобная экономико-технологическая модель эффективности противоречит самой природе универсальных смыслов и ценностей, продвижение которых обусловлено задачами устройства общества как коллективного целого, обладающего внутренней устойчивостью, суверенностью, подчиняющей частные (эгоистические) интересы формальному (закон) и неформальному (мораль) принципу единства. Гуманитарные основания образования, требующие постоянной реактуализации суверенной природы общества, сегодня не могут реализовываться только с учетом операциональности цифровых метакодов и языковых моделей и, несомненно, требуют постоянного обращения к себе. Особенно это важно в современной ситуации, когда суверенное российское государство с уникальностью его культурной истории и уважением к традиционным ценностям столкнулось с выступающим под знаменем новой технологической цивилизации вызовом подмены порядка универсальных смыслов и ценностей сетевой моделью обществ, целиком основанных на системе новых цифровых коммуникаций.

Итак, мы оказываемся в ситуации, когда значимость универсальных ценностей образования приобретает экзистенциальный характер для целых обществ и цивилизаций, отстаивая основы их культурной и политической суверенности, при этом разрыв между общими понятиями знания, нравственности, национальной и личной культуры, с одной стороны, и современным техногенным обществом с его рассыпанием в локальные профессиональные группы, в виртуальные сообщества, и индивидуальные цифровые коконы, с другой стороны, нарастает с большой силой. В этих условиях особую актуальность обретают идеи философа, ставшего свидетелем как первых значительных достижений новой эпохи образования, так и первого масштабного кризиса, определившего переход от века Просвещения к идеологии новых капиталистических государств Европы. Это идеи Иммануила Канта. Так, в статье речь пойдет о новаторских педагогических идеях этого великого философа и об их общем основании, а именно об установке на свободное самоконструирование разума, которое создает интегративные формы для реализации потенциала человека. Данные идеи строятся на фундаменте общих принципов, которые наиболее ярким образом были выражены в знаменитой статье

Канта «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?». Эта статья, прежде всего, определяет саму идею Просвещения как взросления человечества и выхода его из «состояния несовершеннолетия» (Кант 1994е, т. 8, 29), что подразумевает, по Канту, готовность самостоятельно пользоваться своим разумом, не доверяясь заимствованным готовым суждениям и правилам. То, что позволяет говорить о человечестве как коллективном носителе разума, а не инстинктов и темных предрассудков, это как раз способность удерживать вопрос о самых общих условиях и основаниях идей разума и, следовательно, об основаниях свободы человека как разумного существа (Шартье 2001, 34).

Мысль Канта целиком следует пониманию социальной роли Просвещения. Он прямо указывает на то, что прежняя модель, построенная на системе подданства граждан высшему властителю, сменяется новой формой, которая уже в следующем веке получит название национального государства, в котором власть соответственно принадлежит не отдельной династии или сословию, а нации как коллективному целому. Основанием такого целого должно быть то, что Кант называет публичной сферой, областью широкого обсуждения любых вопросов с точки зрения принципов разума. При этом философ хорошо понимает, что общественный и государственный организм требует разделения на множество органов, отправляющих свою функцию в системе целого. Внутри каждой такой части каждый гражданин должен подчиняться внутренней дисциплине своей профессии или службы, отдавая дань необходимой специализации. Таким образом, условием подлинного Просвещения является сочетание и дополнение двух способов применения разума, публичного и частного, обращенного к универсальным ценностям развития человека и общества и ограниченного специальными задачами той или иной сферы деятельности. Это разделение двух способов применения разума соответствует общему пониманию познавательных и практических способностей человека, поскольку и они разделены между инстанцией закона и общих идей разума и областью чувств и воображения, всегда частичных и обусловленных внешним воздействием и неизбежной пассивностью чувственности. То, что делает подлинно уникальным вклад Канта в философию образования и человека, так это тот способ, который Кант видит в возможности соединения этих двух сфер человеческой жизни, двух способов применения разума. И речь здесь идет не о внешних посредниках такого соединения, а о возможности

самого разума, по мере раскрытия своих способностей, воздействовать на чувственную основу своего жизненного, познавательного и практического опыта, регулировать спонтанную активность чувств для достижения человека гармоничного единства самоотношения и самочувствия. Такое достижение Кант связывает с возможностями педагогики и образа жизни, где чувства и воображение подчинены контролю разума.

Измерение самоконструирования в образовании: от принципов к современным компетенциям

Так, Кант определил философским предметом своих разработок проблему наилучшей реализации человеческого потенциала. Более того, данная проблема была именно обязательной для мыслителя. В наследии Канта именно с ней связан ключевой для мыслителя вопрос о применении разума как наивысшей способности человека, и колоссальный вклад мыслителя в развитие философии и культуры состоит в исследовании отдельных областей разума, выступающих полями для выстраивания наилучших форм применения интеллектуального и психофизиологического потенциала человека. В статье мы показываем, каким образом педагогика связана с созданием наилучших возможностей раскрытия человеческого потенциала, развитие каких компетенций, актуальных и востребованных именно в настоящем времени, дают, согласно Канту, решающую возможность совершенствования и улучшения человеческой природы, в какой связи с ней находятся практики психофизиологической саморегуляции и как педагогика соединяется с диететикой как наукой о наилучшем образе жизни.

Необходимо сказать, что сферу педагогики Кант наделяет самыми весомыми для раскрытия человеческого потенциала полномочиями, более того, философ видит в ней единственно действенный инструмент для воспроизводства культуры и гуманизации жизни: «Из поколения в поколение образование будет стремиться принимать форму, соответствующую идеалу гуманности» (Kornilaev 2023). Задача воспитания и привития навыков рассматривается мыслителем как задача разума, которая должна решаться через развитие способности к постановке самостоятельных целей и к вкладыванию усилий, направляемых в первую очередь автономными внутренними, а не внешними мотивами. При этом сфера педагогики имеет для мыслителя комплексный характер: во-первых,

Кант разрабатывает ее с целью формирования наилучших моделей реализации человека; во-вторых, мыслитель определяет инструменты, которые гарантировано ведут к практической специализации способностей человека; в-третьих, в ней определяются установки, которые создают условия возможности для наиболее полного осуществления человеческой природы. Стоит присмотреться внимательнее к тому, какую продуктивность привносит в сегодняшнюю социокультурную ситуацию данная комплексная педагогическая программа.

Прерогатива педагогики в создании наилучших возможностей для человека становится понятна уже из своеобразия места, которое Кант определил для сферы воспитания и обучения в системе культуры. Великий мыслитель, обладая собственным длительным и непростым педагогическим опытом (так, известно, что у Канта было девять лет опыта частной учительской деятельности и почти сорок лет — преподавания в университете (Бим-Бад 2023, 328)), считал недопустимым сводить ее к разряду практик, задача которых сводится к одному лишь воспроизводству социальной структуры и социальных навыков. Воспитание и обучение, как утверждает Кант, отнюдь не воспроизводит, а в полном смысле создает человеческую природу, вырабатывая, благодаря системе воздействий на души воспитанников и учащихся, те свойства, которые собственно и отличают человека как субъекта разумной жизни из ряда прочих живых существ (Кант 1994d, т. 8, 399), именно по этой причине воспитание, по мысли философа, является самым сложным человеческим занятием (сопоставимым в этом отношении только с управлением) (Кант 1994d, т. 8, 405). Строго говоря, педагогика не является лишь подготовкой к осуществлению разума в науке или иной сфере деятельности, она есть та сфера человеческой жизни, где создается начальное условие для развития идеи человечества как носителя нравственности и идеалов познания.

Отстаивая значимость педагогики как исконной вотчины разума, Кант развивает идею особой образовательной культуры, построенной на балансе методик практического развития навыков с удержанием наивысшей задачи воспитания — реализации природы человека на принципах автономии начальных и конечных причин собственных действий. В этом отношении педагогика становится продолжением дисциплины разума, о которой Кант говорит как об универсальном и наивысшем достижении человечества. Дисциплина разума и есть основное для человека умение пользоваться своими

духовными способностями. Так, в «Критике чистого разума» Кант говорит, что способность направлять и удерживать познание исключительно в достижимых границах и навык критического мышления, под которым понимается самостоятельное и самоограничивающее себя обнаружение связей в реальности, является самым существенным для потомков даром (Кант 1994с, 21–22). Здесь стоит напомнить, что ни в ранний, ни в средний период своей научной деятельности Кант не уделял отдельного внимания педагогической проблематике. Высокие цели развития и обоснования научного знания представлялись ему более приоритетными в перспективе развития и утверждения достоинства разума. Но при этом, как отмечает Г. Ф. Мюнцель, в завершение своих основных работ Кант формулировал методические заключения, которые представляли собой общие установки образования (Munzel 2012, 22). Само обращение Канта к рефлексии педагогики и ее задач было вызвано необходимостью прочитать общий для всех профессоров философии Кенигсбергского университета курс педагогики. Более того, первоначально мыслитель не видел необходимости вырабатывать собственное понимание предмета и полностью полагался на популярный в то время учебник по педагогике Иоганна Бернхарда Базедова. Но впоследствии при чтении данного курса он стал рассматривать педагогику как в известной мере вызов его собственной системе, поскольку именно в начальном воспитании, а не в научном познании он увидел действительную возможность устройства разума как способности саморазвития человека, гармонизации чувств и дисциплинирования желания и воли.

Так, ядро системы обучения Кант видит в культивации способностей человека, в разворачивании данных человеку душевных и физических сил при условии удержания их в равновесии и предупреждения любого перекоса в их развитии. При всем многообразии целей, которые может и должно преследовать воспитание и обучение (а это, конечно, различные социальные навыки, изысканность манер и пр.), первостепенной задачей этой сферы должно выступать, следуя мыслителю, развитие способности к достижению общезначимых и общечеловеческих целей. И то, что может показаться всего лишь философской абстракцией, на самом деле заключает в себе универсальную метамодель образования, поскольку в ней под общезначимой целью подразумевается реализация свободной природы человека, которая, в свою очередь, предполагает умение свобод-

ного использования человеком своих познавательных способностей.

Так, несомненный интерес в кантовских лекциях по педагогике представляет стратегический порядок образования, а именно расположение субъекта к своим базовым познавательным способностям, что и задает основу направленного и сознательного использования собственных способностей. Кант дает систематическую модель способностей и общие правила их использования человеком, что подразумевает, прежде всего, связку активности воображения и усилий памяти с дискурсивными способностями, такими как обнаружение общих понятий для возникающих образов и поиск общих оснований посредством рассуждения, следующим за деятельностью припоминания (Кант 1994d, т. 8, 432–433), наконец, нахождение закономерностей в предмете обучения (Кант 1994d, т. 8, 435), что является надежной основой всего дальнейшего интеллектуального развития.

Интегративный характер обучения проявляется и в развиваемой Кантом программе физического воспитания: потенциал телесных сил должен планомерно приводиться в действие с сопутствующим физическим способностям человека перцептивным ресурсом. Так, Кант рекомендует при физическом воспитании детей, которое включает и игры, не забывать об упражнениях чувств, которые сопровождают развитие телесных навыков (Кант 1994d, т. 8, 428).

Как опытный педагог и систематический мыслитель, Кант не просто выдвигает отдельные приемы и педагогические установки, но и формулирует общий свод правил, последовательность исполнения которых должна вести к совершенствованию природных способностей обучаемого. В числе данных правил особая роль уделяется дисциплине, закреплению знания в применении и научению с помощью примера использования способности. Так, в дисциплине Кант видит необходимое основание всего дальнейшего обучения, поскольку системное исполнение последовательных предписаний закладывает волевой фундамент, необходимый для всех позднейших специализированных применений познавательных способностей. Кант прямо заключает, что первоначальной функцией школы является формирование установки воли к исполнению последовательных предписаний (Кант 1994d, т. 8, 400). И в этом определении дисциплины как инструмента воспитания расположенности способностей человека к будущей профессионализации раскрываются два в крайней степени значимых для обучения

момента. Во-первых, автоматизация исполнения цепочек действий закладывает базовую возможность овладения интересубъективными практиками, передача которых происходит в образовании. Здесь полностью правомерна идея антропологов (Л. Мамфорда (Мамфорд 2001, 87–90), М. Мосса (Мосс 1996, 246–249)) и современных философов (К. П. Шевцова (Шевцов 2025, 46)), следуя которой обучение ритуалам выступает истоком различных возможностей кооперации людей. Кроме того, воспитание воли — это залог развития произвольного внимания (Левшин 2008), научение удержанию которого является одним из основополагающих условий возможности обучения.

В качестве еще одного продуктивного инструмента обучения Кант выделяет необходимость практического закрепления знания, использование знания применительно к ситуативному контексту: «Душевные способности воспитываются лучше всего тогда, когда человек сам делает все то, что хочет сделать; например, когда выученное грамматическое правило тотчас же прилагается к делу. Ландкарта становится понятной лучше всего тогда, когда сам будешь в состоянии нарисовать ее» (Кант 1994d, т. 8, 438). Здесь Кант разделяет парадигму деятельностного подхода к обучению, где акцентируется значимость самостоятельной актуализации знания обучаемого, в результате которой происходит его овладение собственными интеллектуальными способностями и их специализация.

Отталкиваясь от практических правил обучения, Кант приходит к концептуализации условий возможности образования: мыслитель акцентирует основополагающее значение развития активности и направленности в использовании интеллектуальных, психологических и физиологических способностей человека. Эта идея может эффективно применяться в современной образовательной системе, поскольку одной из важнейших ее задач выступает развитие у обучающихся привычки и механизмов обучения и восприимчивости к его возможным предметным расширениям. Комплексный характер данной способности предполагает постоянство поиска продуктивных сочетаний образовательных подходов и технологий.

В наследии Канта представлены и размышления об универсальных ценностях педагогических практик. Так, извлекая внутренний смысл из своего длительного педагогического опыта и знакомства с современными ему инновационными учебными заведениями (известно, что на Канта глубокое впечатление произвела школа Дессауский Филантропин, где целью обучения

выступало развитие у учеников самостоятельности мысли (Барбашина 2016, 80), знакомство с которой он видит в крайней степени важным «для всякого общества, как и для каждого отдельного гражданина мира» (Кант 1994b, т. 2, 347)), Кант настаивает на том, что целью образования может быть вступление обучающихся в деятельность свободного осуществления разума. Для мыслителя это, прежде всего, означало формирование на уровне привычки у обучаемого всеобщего использования воли — его способности к этическим решениям и поступкам. Кант приходит к возвышенным выводам о наиважнейшей задаче образования — развитии человеческой воли как способности утверждения этических образцов (Nawrath 2010, 367). Наиболее показательным в такой перспективе представляется заключение Канта о том, что воспитание и образование способны создавать воспитателей будущего (Кант 1994d, т. 8, 402–404), носителей внутреннего поиска выражений разумности человеческой природы, создателей эталонов человечности и их утверждения в большом коллективном мире. Как остро подмечено в современном исследовании кантовской педагогики, «сегодня... несмотря на важность эмпирического для педагогики, нельзя забывать о человеческой личности, для которой свойственно трансцендентальное. Постигание человечеством своей сопринадлежности, сопричастности к интеллигибельному миру, со всеми вытекающими из этого требованиями активности и продуктивности, — лучшее, что могло бы с ним случиться. Это означает, что вера, надежда и любовь должны стать педагогическими категориями, потому что они оставляют простор для творческой свободы и обретения в результате поиска самостоятельных решений, претендующих на значимость» (Шачина 2024, 15).

Данная перспектива может показаться сугубо философской, идеалистической, однако, как мы уже писали во введении, современные глобальные и социокультурные вызовы придают утверждаемой в ней этической компетентности как продукта образования высокую степень актуальности. В различных по теоретическим предпосылкам аналитических подходах к осмыслению современности подчеркивается дефицит направленности на всеобщее у представителей новых форм социального порядка. Аналитики структуризации современного общества обозначают различную генеалогию подобной конфигурации сознания: от умеренной позиции З. Баумана и Ж. Липовецкого, подчеркивающих трансформацию самих оснований социальности до гибких структур (Бауман 2008, 23–60;

Липовецкий 2012, 304–328), до радикальных обнаружений Ж. Бодрийяра, утверждающего разрушение универсалии позиции смысла, символа, действия в современной социальной реальности (Бодрийяр 2000, 6–20). В этом отношении образование с возможностями развития личностных и этических компетенций создает наиважнейший слой между человеком и обществом, развивая у человека способность к репродукции и продуцированию солидаризирующих общество инструментов — символов, образов действия, стилей чувствования и мысли, для которых сопричастность и поиск возможностей утверждения большого коллективного мира являются самоценными.

Психофизиологическая саморегуляция как новый опыт разума

Тема развития естественного человеческого потенциала находит свое оригинальное раскрытие в поздних трудах Канта. Разрабатывая философскую проблему свободного применения разума как способности к спонтанному утверждению всеобщего, Кант обращается к сложному вопросу продуктивности психофизиологической саморегуляции человека и определяет диететику как науку здорового образа жизни долгом разума (Кант 1994f, т. 7, 114). И данное отношение к активному управлению телом и психикой — прямой наследник философского осмысления педагогики как постановки наилучших форм использования естественных способностей человека и формирования у него непреложного интереса к всеобщим ценностям.

Поводом для размышления Канта о связи психофизиологической саморегуляции с моральным долгом разума стал труд выдающегося немецкого врача К. В. Гуфеланда «Макробиотика, или искусство продления человеческой жизни», общая установка которого, а именно интерес к возможности и инструментарию продления жизни, получает хвалебный отзыв мыслителя (Кант 1994f, т. 7, 113–114). Однако сама тема конструирования и реализации наиболее способствующих здоровью и продлению сроков жизни режимов применения телесных и душевных способностей появляется у Канта вполне независимо, причем в зрелом возрасте, когда мыслитель сталкивается со всей непреложностью факта психологического и физиологического старения. В итоге в работе «Антропология с прагматической точки зрения» мыслитель формулирует свод правил, выполнение которых способствует сохранению и приросту жизненных сил.

Основным принципом здесь выступает преодоление в себе состояний, которые не поддаются описанию, уводят от активности разума в невыраженность и пассивность чисто физиологического состояния, такого рода чувственный опыт Кант считает потенциально неблагоприятным для здоровья. Кроме этого, в кантианской модели равновесность в использовании познавательных способностей выступает залогом сохранения жизненных сил и крепости тела. Чрезмерные восприимчивость (Кант 1994а, т. 7, 177) и мнительность определяются мыслителем как факторы расстройства здоровья (Кант 1994а, т. 7, 298–299). Так, чрезмерное воображение без достаточной чувственной основы обуславливает возникновение патогенных аффектов (Borges 2021, р. 165–168). Наилучшим сценарием для сохранения здоровья является активное использование различных перцептивных каналов, и, наоборот, в регрессии перцепции философ видит фактор развития психической или физической патологии (Кант 1994а, т. 7, с. 184).

Например, помимо многообразных конкретных предписаний для сохранения здоровья Кант разрабатывает режим оптимизации психофизиологического состояния человека, основанием которого является свободное самоконструирование разума. При этом гибкая саморегуляция в применении человеком своих физических и психических сил выступает условием данного режима.

Подводя итог, можно заключить, что педагогика и психофизиологическая саморегуляция рассматриваются мыслителем как сфера претворения свободной разумности человека, конструирующей модели и режимов наилучшего для самого человека использования его сил и способностей. Предпринятое исследование позволяет сделать вывод, что данная теоретическая перспектива может иметь дальнейшее раскрытие в современной социокультурной ситуации. Она дает фундаментальное основание для формирования компетенций, направляющих обучающихся на развитие в себе способности к расширению знаний, к этической и социальной ответственности, к раскрытию своего жизненного потенциала, что, несомненно, имеет отношение к базовым задачам современного российского образования.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

- Барбашина, Э. В. (2016) Педагогические мысли Канта в идейном контексте эпохи Просвещения. *Сибирский педагогический журнал*, № 2, с. 77–81.
- Бауман, З. (2008) *Текущая современность*. СПб.: Питер, 240 с.
- Бим-Бад, Б. М. (2023) Лекции Иммануила Канта «О педагогике». В кн.: Г. Б. Корнетов (ред.). *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: объяснение историей как способ познания педагогического настоящего. Материалы XIX Международной научной конференции*. М.: АСОУ, с. 327–334.
- Бодрийяр, Ж. (2000) *В тени молчаливого большинства, или конец социального*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 96 с.
- Кант, И. (1994а) *Антропология с прагматической точки зрения*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 7*. М.: Чоро, с. 137–376.
- Кант, И. (1994b) *Две статьи относительно «Филантропина»*. 1776–1777. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2*. М.: Чоро, с. 345–352.
- Кант, И. (1994с) *Критика чистого разума*. М.: Мысль, 591 с.
- Кант, И. (1994d) *О педагогике*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8*. М.: Чоро, с. 399–462.
- Кант, И. (1994е) *Ответ на вопрос: что такое Просвещение?* В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8*. М.: Чоро, с. 29–37.
- Кант, И. (1994f) *Спор факультетов*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 7*. М.: Чоро, с. 57–136.
- Левшин, С. В. (2008) Воспитание внимания и воли как педагогическая задача подготовки будущих юристов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 55, с. 390–394.
- Липовецкий, Ж. (2012) *Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе*. М.: Новое литературное обозрение, 336 с.
- Мамфорд, Л. (2001) *Миф машины. Техника и развитие человечества*. М.: Логос, 408 с.
- Мосс, М. (1996) *Техники тела. В кн.: М. Мосс. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии*. М.: Восточная литература РАН, с. 242–249.
- Ридингс, Б. (2010) *Университет в руинах*. М.: Изд-во Государственного университета Высшей школы экономики, 304 с.
- Тлостанова, М. В. (2005) Судьба университета в эпоху глобализации. *Знание. Понимание. Умение*, № 3, с. 180–185.
- Шартье, Р. (2001) *Культурные истоки Французской революции*. М.: Искусство, 256 с.
- Шачина, А. Ю. (2024) К проблеме будущего и будущего педагогической науки сквозь призму философии Иммануила Канта и его последователей. *Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования*, № 4, с. 11–18.
- Шевцов, К. П. (2025) Техника знания и сообщения. *Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества*, № 4 (69), с. 43–53. <https://doi.org/10.61260/2074-1618-2025-4-43-53>
- Borges, M. (2019) *Emotion, reason, and action in Kant*. London: Bloomsbury Publ., 224 p.
- Kornilae, L. (2023) Kant's pedagogical thought and current problems of education. In: N. A. Dmitrieva, R. Hanna, V. A. Chaly (eds.). *12th Kant-Readings International conference "Kant and the ethics of enlightenment: Historical roots and contemporary relevance"*. Vol. 161. Les Ulis: EDP Sciences Publ., article 06008. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316106008>
- Munzel, G. F. (2012) *Kant's conception of pedagogy: Toward education for freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 472 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv4cbg7k>
- Nawrath, T. (2010) The moral laboratory: On Kant's notion of pedagogy as a science. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, no. 4, pp. 365–377. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9186-7>

References

- Barbashina, E. V. (2016) Kant's pedagogical ideas in the context of enlightenment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 77–81. (In Russian)
- Baudrillard, J. (2000) *In the shadow of the silent majorities, or the end of the social*. Yekaterinburg: Ural University Publ., 96 p. (In Russian)
- Bauman, Z. (2008) *Liquid modernity*. Saint Petersburg: Piter Publ., 240 p. (In Russian)
- Bim-Bad, B. M. (2023) Immanuel Kant's lectures "On pedagogy". In: G. B. Kornetov (ed.). *Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: Explaining history as a way of understanding the pedagogical present. Proceedings of the 19th International scientific conference*. Moscow: ASOU Publ., pp. 327–334. (In Russian)
- Borges, M. (2019) *Emotion, reason, and action in Kant*. London: Bloomsbury Publ., 224 p. (In English)
- Chartier, R. (2001) *The cultural origins of the French Revolution*. Moscow: Iskustvo Publ., 256 p. (In Russian)
- Kant, I. (1994a) Anthropology from a pragmatic point of view. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 7*. Moscow: Choro Publ., pp. 37–376. (In Russian)

- Kant, I. (1994b) Essays regarding the Philanthropinum. 1776–1777. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 2.* Moscow: Choro Publ., pp. 345–352. (In Russian)
- Kant, I. (1994c) *Critique of pure reason*. Moscow: Mysl' Publ., 591 p. (In Russian)
- Kant, I. (1994d) Lectures on pedagogy. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8.* Moscow: Choro Publ., pp. 399–462. (In Russian)
- Kant, I. (1994e) An answer to the question: What is Enlightenment? In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8.* Moscow: Choro Publ., pp. 29–37. (In Russian)
- Kant, I. (1994f) The conflict of the faculties. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8.* Moscow: Choro Publ., pp. 57–136. (In Russian)
- Kornilaev, L. (2023) Kant's pedagogical thought and current problems of education. In: N. A. Dmitrieva, R. Hanna, V. A. Chaly (eds.). *12th Kant-Readings International conference "Kant and the ethics of enlightenment: Historical roots and contemporary relevance". Vol. 161.* Les Ulis: EDP Sciences Publ., article 06008. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316106008> (In English)
- Levshin, S. V. (2008) Attention and will training as a pedagogical problem of law students' teaching. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 55, pp. 390–394. (In Russian)
- Lipovetsky, G. (2012) *The empire of fashion: Changing clothes, changing modern times*. Moscow: New Literary Observer Publ., 336 p. (In Russian)
- Mauss, M. (1996) Techniques of the body. In: M. Mauss. *Societies. Exchange. Personality. Works on social anthropology*. Moscow: "Vostochnaya literatura" Russian Academy of Sciences Publ., pp. 242–249. (In Russian)
- Mumford, L. (2001) *The myth of the machine. Technology and human development*. Moscow: Logos Publ., 408 p. (In Russian)
- Munzel, G. F. (2012) *Kant's conception of pedagogy: Toward education for freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 472 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv4cbg7k> (In English)
- Nawrath, T. (2010) The moral laboratory: On Kant's notion of pedagogy as a science. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, no. 4, pp. 365–377. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9186-7> (In English)
- Readings, B. (2010) *The university in ruins*. Moscow: National Research University Higher School of Economics Publ., 304 p. (In Russian)
- Shachina, A. Yu. (2024) Revisiting the problem of the future and the future of pedagogical science through the prism of the philosophy of Immanuel Kant and his followers. *Studia Humanitatis Borealis*, no. 4, pp. 11–18. (In Russian)
- Shevtsov, K. P. (2025) Technology of knowledge and communication. *Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security*, no. 4 (69), pp. 43–53. <https://doi.org/10.61260/2074-1618-2025-4-43-53> (In Russian)
- Tlostanova, M. V. (2005) The fate of the university in the age of globalization. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 3, pp. 180–185. (In Russian)

Сведения об авторе

Куксо Ксения Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 6720-2748, Scopus AuthorID: [57215183619](https://orcid.org/57215183619), ResearcherID: [H-2218-2019](https://orcid.org/H-2218-2019), ORCID: [0000-0003-2213-3026](https://orcid.org/0000-0003-2213-3026),
e-mail: korsbai@mail.ru

Author

Ksenia A. Kukso, PhD in Philosophy, Associate professor of Department of Philosophical Anthropology and History of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 6720-2748, Scopus AuthorID: [57215183619](https://orcid.org/57215183619), ResearcherID: [H-2218-2019](https://orcid.org/H-2218-2019), ORCID: [0000-0003-2213-3026](https://orcid.org/0000-0003-2213-3026),
e-mail: korsbai@mail.ru