Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Челябинский государственный институт культуры»

*На правах рукописи*

**Гулеватая Анастасия Николаевна**

# ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

5.7.8. Философская антропология,
философия культуры (философские науки)

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата философских наук

**Научный руководитель:**
доктор философских наук, профессор
Невелева Вера Сергеевна

**Челябинск, 2025**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

**ВВЕДЕНИЕ**…… 3

**Глава 1. АРХИТЕКТОНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ** …….. 21

1.1. Антропологическая онтология: «пространственный поворот» и экзистенциальное измерение бытия человека…… 21

1.2. Образование как антропопрактика экзистенциальной ответственности и трансцендирования человека к непредзаданному образу …… 38

1.3. Социально-антропологические горизонтали и экзистенциально-антропологическая вертикаль образовательного пространства……. 57

Выводы по Главе 1 ……. 76

**Глава 2. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА В НЕМ**…….. 78

2.1. Горизонтализация вертикальных феноменов в современном образовательном пространстве ……. 78

2.2. Ре-активные социальные горизонтали образовательного пространства в эпоху эффективности …….. 92

2.3. Отказ от тревоги, скуки и тоски: человек в «терапевтическом повороте» образования …….. 107

Выводы по Главе 2 ……. 122

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ……. 124

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК** …….. 131

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования** определяется теоретической и практической значимостью круга вопросов, связанных с экзистенциально-антропологическим пониманием образования в свете текущих социокультурных трансформаций. XX век начался с «антропологического поворота» в философии (М. Шелер, Х. Плеснер, А. Гелен) и стал временем, когда рядом мыслителей были обозначены идеи возможной «антропологической катастрофы» (М. К. Мамардашвили), «смерти человека» (М. Фуко), этапом трансчеловеческого и проточеловеческого (Н. Бортом, Ж. Делез, М.Н. Эпштейн) в ситуации засилья инструментальной рациональности (Ю. Хабермас). XXI век не только не решил проблемы XX века, но и перенес их в новую информационно-цифровую реальность, которая концептуализируется как «третья информационная волна» (Э.Тоффлер), «четвертая технологическая революция» (К. Шваб), «технологическая сингулярность» (Р. Курцвейл), и в связи с этим имеет место антропологическая ситуация, описываемая как «соблазн не быть» (С.А. Смирнов) [216]. Как пишет В.Г. Буданов, «в мейнстриме последнего времени нет места для синтеза культур и целостности человека. <…> Смысл теряет свою целостность и окончательно лишается метафизической компоненты, а Состояние примитивизируется и превращается в простой аффект» [28, с.103–104]. Сегодня человек также оказывается в турбулентной ситуации т.н. «большого антропологического перехода» и «цивилизационного макросдвига» (В. Г. Буданов, Л. П. Киященко), вновь ищет себя и свое место в гибридной реальности. Кризис человечества имеет, по мысли С.С. Хоружего, антропологическую природу, он определяется тем, как человеческие существа воспринимают себя самих и как они позиционируют себя в мире и по отношению друг к другу [263]. Это делает философско-антропологические исследования «императивом» современности.

Образование человека в разных его аспектах устойчиво сохраняет место в качестве предмета дискуссий и экспериментальной площадки теоретиков, исследователей и практиков, так как является сферой повышенной ответственности за индивидуальное и общее будущее и человека, и мира в целом. Переходность современной эпохи ставит проблему о содержательном наполнении концепта «образование», поднимает вопрос о том, каковы цели и идеалы образования в цифровую эпоху, а главное – каким должен быть образованный человек, является ли современное образовательное пространство пространством становления человеческого в человеке. Сегодня традиционное понимание образования как трансляции образа исчерпывает себя, фиксируется онтологический поворот в науках об образовании [19]. С наступлением цифровой эпохи в фокусе внимания участников образовательного пространства оказались частные вопросы, но недостаточно внимания уделяется глобальным переменам, которым подвержен человек и образование в целом. Это значит, что философско-антропологический анализ феномена образования концептуально не исчерпан, особенно – в контексте современности. В частности, актуальной остается проблема экзистенциального измерения человеческого бытия в образовательном пространстве современной эпохи.

Образование как один из основополагающих институтов общества в XXI веке особенно интенсивно подвергается регулярному реформированию, образовательные практики и подходы обновляются, в частности, с ориентацией на быстро меняющиеся потребности рынка. Философская концептуализация образования как пространства бытия человека является актуальной проблемой настоящего времени, так как образование сегодня нередко отождествляется с функционированием образовательных институтов, и при этом общество постмодерна демонстрирует кризис таковых. Перспективы разрешения кризиса образования могут быть связаны с осмыслением вопроса о том, как

образование укоренено в существовании человека, какие антропопрактики, связанные со становлением человеческого в человеке, могут и должны быть осуществлены в образовании.

Итак, перед лицом вызовов современности человек «колеблется в понимании самого себя» [102, с. 6], вместе с этим колеблется и образ человека в образовании. Приведенная аргументация позволяет говорить о теоретической и практической значимости данного исследования и считать выявление экзистенциального измерения в пространстве современного образования актуальной философской проблемой, которая и определила тему данного исследования.

**Степень научной разработанности проблемы.** Проблематика человека и образования человека является традиционной для философии. При этом содержательное наполнение понятия «образование человека» варьировалось от эпохи к эпохе, соотносясь с господствующим типом мировоззрения. Исторически экзистенциальные аспекты философствования о человеке и образовании человека не совпадают с контурами хронологических этапов развития экзистенциализма как одного из философских направлений и касаются особых ракурсов и мотивов рассматриваемой проблемы. Несмотря на то, что экзистенциализм заявил о себе как о беспрецедентно новом направлении XX века, он имеет предпосылки, уходящие в классический период античной философии и восходит, как минимум, к Сократу с его идеей «заботы о себе» (epimeleia heautou). Подход к образованию человека в духе «заботы о себе» процветал в стоической и эпикурейской философии в римско-эллинистический период (и сегодня имеет тенденцию к возрождению в современном университете [309]). В теологии и философии Средневековья образование человека отождествлялось со спасением души и имело немало экзистенциальных мотивов. Так, А.В. Перцев отмечает, что «был экзистенциалистом, сам того не ведая, уже апостол Павел, который

воскликнул в отчаянии: “Доброго, которого хочу, не делаю, а злое, которое не хочу, делаю!”» [169, с. 3]. Новое время в европейской философии стало поворотным для понимания образования человека: возникли идеи «машинной дидактики» (Я. А. Коменский), надолго вытеснившие отношение к человеку как к экзистенции в образовании.

Отечественная философская традиция крайне важна в осмыслении темы экзистенциально-антропологического измерения современного образовательного пространства, так как именно отечественная философия, антропологичная по своему духу, накопила множество идей, концепций, работ, которые релевантны для разработки темы. Традиция осмысления образования и образа человека в нем также является специфической и связана со следующими именами и идеями: Н.Н. Страхов — антропологический и психологический аспекты образования (именно он впервые перенес акцент с вопроса «Что есть человек» на вопрос «Чем *может быть* человек»); Н.И. Пирогов — формирование мировоззрения человека; Л.Н. Толстой — концепция «жизнеопределения» и идея соотнесения образования с жизненной позицией человека, проблема бесконечности целей воспитания с позиции экзистенциального откровения; В.В. Розанов — «культурологический» принцип в философии образования, формирование целостности человека в единстве и многообразии форм его бытия; С.С. Гогоцкий — формирование «внутреннего нравственного чувства личности», П.Д. Юркевич — «метафизика сердца», где сердце определяется как нравственная и интеллектуально-смысловая структура личности и связывается с особым типом познания в противовес «голове»; Н.Г. Дебольский — «метафизика народности» в образовании; В.С. Соловьев — принцип «целостности» личности в ее развитии как Образа по Подобию. В.В. Розанов в работе «Сумерки просвещения» (1893) впервые обозначил «философию образования» как новый культурный феномен. С.И. Гессен написал

«Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923), В.В. Зеньковский – «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934). Духовная жизнь человека являлась стержневым ориентиром для построения концептов образования в творчестве русских религиозных мыслителей. Важнейшей фигурой в осмыслении человека в образовании является Ф.М. Достоевский, экзистенциальный мыслитель и писатель. Образование он в экзистенциальном духе отождествлял с сотворением человеком образа. Имплицитно педагогические идеи о становлении человека содержатся у Н. А.Бердяева. Традиция анализа образования как сферы человеческого бытия проявлена в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. В XX веке важным для понимания образования оказывается экзистенциальное по духу отношение к человеку М.К. Мамардашвили («человек возможный»); в работе «Как я понимаю философию» он рассуждал о том, что человеку образованному важно не только мыслить, но и экзистировать [129]. Можно заключить, что отечественная философская традиция с момента своего появления удерживала в себе проблематику образования человека как человека, эксплицитно или имплицитно предполагая трансцендентное измерение его бытия.

В XXI веке в свете социокультурных трансформаций и новых вызовов экзистенциально-антропологическая проблематика остается актуальной среди отечественных философов и ученых (А.Р. Бурханов, Г.Н. Верещагина, Н.Н. Мерзлякова, А.В. Овсянников, Н.А.Касавина, Т.А.Кузьмина, У.В. Федосова, Н.Л. Худякова, И.М. Шлыкова и др.). Также актуализируется и антропологическое понимание образования как сферы человеческого бытия, исследуется бытийный статус образования (И.И. Сулима). Современными отечественными философами, мыслящими в экзистенциально-антропологическом русле, образование понимается как преображение, происходящее на уровне автопоэзиса, как трансформация

самого «образуемого». В качестве маркера того, что образование как культурный институт в настоящее время получает идейное обновление на антропологическом уровне, являются идеи антропопрактики (В.И. Слободчиков), антропагогики (А.В. Прохоров), жизнетворчества (Д.А. Леонтьев). Экзистенциально-антропологическая рефлексия об образовании также сегодня осуществляется отечественными учеными, поддерживающими международную инициативу Human education in the third millennium (2019–2023 гг.)[1]. В ситуации глобальных вызовов отмечается, что «необходимо существенное обновление идеи образования в сторону экзистенциально-личностного подхода, нежели профессионально-кадрового» [94, с. 13].

За последние десять-пятнадцать лет в отечественном научном пространстве появилось немалое количество публикаций, проблематизирующих образование человека в философско-антропологической методологии и так или иначе выражающих экзистенциальную тревогу о человеке в образовательном пространстве. В работе С.В.Волковой «Homo educandus в поисках смысла» осуществляется комплексное исследование феномена образования как способа человеческого бытия. В монографии И.И. Сулимы «Бытийное образование человека (герменевтическая концепция)» проблематизируется сущность образования человека, исследуется процесс становления человека в методологии философской герменевтики. Монография М.Н. Кожевниковой «Опыт человека (К осмыслению образования человека)» посвящена пониманию образования, которое исходит из феномена человека и связанных с этим экзистенциалий (в т.ч. заботы и ответственности). В двух измерениях – социально-культурном и человеческом – образование осмысляется в серии очерков Л.Д. Щелкунова и А.В. Петрова («Образование в человеческом измерении»). С.И. Черных и В.И.

---

[1] https://humaneducation.net/

Паршиков в работе «“Новая пайдея”, или останется человек человеком?» ставят антропологический вопрос в образовании. В диссертационном исследовании А.А. Дыдрова «Человек будущего в контексте инновационных стратегий» разрабатывается положение об образовании человека как об альтернативной инновационной стратегии сохранения, воспроизводства и развитии человека в его целостности. Н.Н. Ниязбаева в докторской диссертации «Экзистенциальная антропология образования: ценности и самоосуществление человека» вносит вклад в разработку понятийного аппарата концепции экзистенциальной антропологии образования. Современное подробное исследование феномена заботы о себе и его актуализация для человека XXI века содержится в работах Г.В. Иванченко, Л. Мортари, В.К. Пичугиной, Г.И. Петровой; публикуются сборники с исследованиями практики «заботы о себе» в современном университете[2]. Разрабатывается направление философской практики в образовании (С.В. Борисов). Важными для обозначенной темы являются работы С.А. Смирнова, посвященные философскому анализу феномена образования человека, в том числе актуализируется проблема «усилия быть» человеком в эпоху цифры и современное понимание «заботы о себе» в контексте образования человека.

Стоит также отметить работы на иностранном языке, актуализирующие близкие к теме диссертации проблемы. Англоязычные исследования содержат критику компетентностного подхода, в котором авторами видится *existential threat* (буквально «экзистенциальная угроза») образованию человека (J. Preston), а также опасность сведения образования к обучению – *learnification (*G.J.Biesta). В экзистенциально-антропологическом ключе G.J.Biesta рассуждает о том, что в эпоху засилия педагогических измерений важно возвращать понимание образования как

[2] «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сб. ст. и материалов международной научной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г.И. Петрова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. – 306 с.; Пичугина, В. К. Забота о себе в педагогике, социологии и психологии: история и современность / В. К. Пичугина // Человек.RU. – 2016. – № 11. – С. 149-156.

«прекрасного риска» (*beautiful risk of education),* то есть фактически экзистенциального, негарантированного предприятия с непредзаданным результатом. Также за последние десять лет в англоязычном научном дискурсе по данной проблематике обнаруживают себя историко-философские исследования идей экзистенциализма в образовании с опорой на идеи О.Ф. Больнова (R. Koerrenz), М. Хайдеггера и Дж. Дьюи (D'Agnese V.), однако отсутствует онтологическая проблематизация образования человека, а вместе с ней – концептуальные построения, касающиеся онто-антропологических оснований образования человека с учетом вызовов современности.

Научное понятие «образовательное пространство» еще не было сформировано к концу XX века (И.К. Шалаев, А.А. Веряев), но активно разрабатывается сегодня. Это связано с двумя «поворотами». С одной стороны, в континентальной философии с XX века обозначается «онтологический поворот», который сегодня отражается и в науках об образовании (что проявляется в постановке проблемных вопросов об образовании человека на онтологическом уровне). С другой стороны, имеет место «пространственный поворот» *(spatial turn)* в общегуманитарных исследованиях (J. Döring, T. Thielmann, B. Warf), что открывает возможность исследования и концептуализации «образовательного пространства» человека. Понятие «образовательное пространство» разрабатывали такие отечественные ученые, как И. Г. Борисенко, А. А. Веряев, А. Л. Доброхотов, С. Н. Иконникова, П. И. Касаткин, Т. И. Малашина, Н. Н. Ниязбаева, Р. Е. Пономарев, С. И. Черных, И. К. Шалаев, Б. Г. Юдин и др.

Можно заключить, что, во-первых, существует богатая отечественная традиция осмысления образования как экзистенциальной сферы бытия человека, и во-вторых, сегодня появляется больше исследований, в которых авторы предпринимают попытку

антропологического осмысления современного образования в философской методологии с учетом меняющейся социокультурной реальности. И при этом экзистенциально-антропологический подход к образованию вряд ли можно считать окончательно оформленным и разработанным детально – это задача, требующая решения.

**Проблема диссертационного исследования** с учетом сказанного определяется следующим. Проективно-реформистский подход к образованию человека на данный момент имеет более явные и четкие концептуальные очертания, нежели экзистенциально-антропологический, который на сегодняшний день не выражен в сложившихся концепциях, но его принципиальные теоретические основы, концептуально значимые идеи обнаруживаются на уровне философской рефлексии над современной культурой и образованием как ее феноменом. Противоречие состоит также в том, что современное образование в социальном аспекте ориентировано на эссенциалистский подход: многочисленные «навыковые» концепции разрабатываются на основе представлений о наличии «сущностного» ядра в человеке. И при этом в философском смысле человек все время «плывет», т.е. наблюдается кризис образа человека, и экзистенциальная философия наиболее адекватно ухватывает эту динамику, т.к. сфокусирована на горизонте человеческого существования, антропологической границе. Проблема может быть конкретизирована в следующих вопросах: что есть образование человека в экзистенциально-антропологическом понимании? Как соотносятся социальное и экзистенциальное измерения образовательного пространства? Какова мера проявленности экзистенциального измерения в современном образовательном пространстве? Каковы образы человека в современном пространстве образования и каковы «точки выхода» человека в экзистенциальное измерение образовательного пространства?

**Объектом** исследования является образовательное пространство в

единстве социального и экзистенциального аспектов его осмысления. **Предмет** – экзистенциально-антропологическое измерение образовательного пространства и мера его проявленности в практике образования современной эпохи.

***Цель:*** учитывая экзистенциальное измерение бытия человека, разработать философско-антропологическую концепцию архитектоники образовательного пространства как основы анализа его современного состояния. Исходя из цели работы, были определены следующие ***задачи:***

1. С точки зрения экзистенциально-антропологических идей о человеке как свободе и ответственности, а также проектов антропологической онтологии М.Шелера, Н.Гартмана, М.Хайдеггера, В.Франкла, С.Л. Франка охарактеризовать экзистенциальное измерение бытия человека в контексте происходящего «пространственного поворота» в осмыслении образования на современном этапе.
2. Опираясь на идею онтологического поворота (экзистенциального сдвига) в науках об образовании человека представить образование через идею онтологической незавершенности человека и определить образование как антропопрактику через экзистенциал ответственности.
3. Содержательно раскрыть концепцию архитектоники образовательного пространства, а также эксплицировать экзистенциальную тоску как атрибуцию, имманентную экзистенциальной вертикали образовательного пространства.
4. Обосновать онтологическую невозможность решения образовательных задач «вертикального» измерения средствами, используемыми при решении задач на социально-антропологической горизонтали (на примере концепции «экзистенциальных навыков»).
5. На основе предложенной архитектоники образовательного пространства определить характер современного образовательного пространства, его основных концептуальных моделей (SPOD-VUCA-

BANI) и трендов как ре-активный.

6. С учетом феномена «терапевтического поворота» эксплицировать образ современного человека относительно экзистенциалов тревоги и тоски как «точек входа» в экзистенциально-антропологическое измерение образовательного пространства.

**Научная новизна исследования** заключается в разработке экзистенциально ориентированной архитектоники образовательного пространства человека, в которой образование мыслится как самообразование через экзистенциал ответственности и как бытие-в-становлении через процесс трансцендирования человека к непредзаданному образу. В этой связи:

1. Через антропо-онтологическую эксплицикацию измерений бытия человека продемонстрирована возможность философствования об образовании в топологической метафоре пространства.
2. Сформулировано экзистенциально-антропологическое определение образования человека как антропопрактики ответственности и трансцендирования к непредзаданному образу.
3. С опорой на введенные понятия вертикали и горизонталей образовательного пространства представлена и обоснована философская концепция его архитектоники.
4. На основании содержательного анализа концепции «экзистенциальных навыков» обосновано, что имеет место процесс сведения «вертикальных» феноменов к требованиям социальной горизонтали в современном образовательном пространстве.
5. С точки зрения предложенной теоретической конструкции современное образовательное пространство в своем социокультурном измерении охарактеризовано как ре-активное.
6. Эксплицирован философско-антропологический образ современного человека в предложенной образовательной

архитектонике с учетом «терапевтического поворота».

**Теоретическая и практическая значимость.** Архитектоника образовательного пространства человека – теоретическая модель, имеющая методологическое значение. Она позволяет экспертно оценивать реализуемые образовательные практики с точки зрения проявленности в них экзистенциально-антропологического измерения, а также классифицировать многообразие этих практик в современном мире. Выводы диссертации могут иметь значение для разработки целей и содержания образовательной политики, стандартов образования, образовательных программ, ориентиров духовного воспитания и развития человека. Также результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе для разработки материалов по философской антропологии и философии образования.

**Методология и методы исследования.** Работа выполнена на основе комплексной методологии, где использован синтез экзистенциально-антропологического и рефлексивно-феноменологического подходов. Также методологическая основа исследования связана с применением диалектического подхода: диалектика должного и сущего, сущности и существования человека; абсолютного и относительного. В работе образование представлено и как онтологическая характеристика, способ бытия человека, и как социальный институт с его эмпирическими данностями; поэтому осуществлена философская рефлексия образования из двух «точек отсчета». Во-первых, с позиции трансцендентализма, который предполагает максимальную философскую дистанцию от реальной образовательной действительности и выход в сферу должного. Иначе говоря, это построение концепции образования и как универсальной, и как специализированной антропопрактики, т.е.создание концептуальных рамок исследования, его концептуальной конструкции, понятийного аппарата. Для этих целей был применен метод теоретического

моделирования с использованием элементов пространственного подхода (Глава 1). Во-вторых, предполагается имманентная позиция – включенность философского сознания в социальную действительность в ее образовательной сфере, в т.ч. институциональную, педагогическую и психологическую. Смысл этой позиции состоит в том, что она позволяет произвести экзистенциальную аналитику современной ситуации в образовании, увидеть современные образы человека в образовании и концептуализировать современного человека в пространстве образования, осуществить анализ значимости экзистенциальной методологии в решении проблем образования (Глава 2). Диссертация также построена на общенаучных методах исследования (анализ и синтез, наблюдение, сравнение, обобщение, описание, дедуктивный и индуктивный методы, идеализация, классификация).

**Положения, выносимые на защиту.**

1.В настоящее время экзистенциально-антропологический подход в осмыслении образования человека выполняет смыслообразующую и аксиологическую функции. На языке экзистенциальной антропологии человек может быть «определен» как свобода и ответственность в самостоятельном придании образа своему бытию. Экзистенциальная свобода не предполагает предзаданного онто-антропологического образа-ориентира в образовании как способе бытия человека. Сегодня в социально-гуманитарном дискурсе об образовании объектом исследовательского внимания становится образовательное пространство человека как топос его становления через приращение индивидуальной культуры на протяжении всей жизни. В совокупности с обращением к антропо-онтологическим концепциям (М.Шелер – онтологическая «слойность»; Н. Гартман – слои бытия, М. Хайдеггер – «миры», В. Франкл – димензиональная онтология) это позволяет выработать архитектонику образовательного пространства человека, выделить и

различить его экзистенциально-антропологическую вертикаль и социальные горизонтали. Методологически плодотворным для построения архитектоники образовательного пространства является принцип соборности С.Л. Франка, предполагающий связь онтологической горизонтали с онтологической вертикалью бытия человека.

2. Образование человека на экзистенциальной вертикали есть бытие-в-становлении, антропопрактика трансцендирования к непредзаданному образу, что онтологически возможно только через самостоятельное усилие человека образовываться в качестве человека (самообразование, самостроительство и самопреобразование как трансформация через онтологическую заботу). По онтологическим характеристикам образование человека соответствует его бытию: оно ни в одну эпоху не «равно само себе» по реализуемым образовательным практикам, которые непрерывно реформируются, оно всегда устремлено в будущее, оставаясь неизменно связанным как с актуально-сущим, так и с культурными образами-образцами, к которым приобщает человека. Образование как бытие-в-становлении в этом смысле соответствует способности, возможности и потребности человека не быть равным самому себе, выйти за границы своего наличного бытия, трансцендировать. Ответственность есть ключевой экзистенциал образования как бытия-в-становлении.

3. Философская модель архитектоники образовательного пространства задается двумя осями: единой, инвариантной экзистенциально-антропологической вертикалью и вариативными социально-антропологическими горизонталями. Горизонтали: 1) имеют конкретное социокультурное содержание, которое меняется в истории и вариативно в зависимости от ступени, уровня образования; 2) определяют образование как психолого-педагогическую антропопрактику, нацеленную на образование человека в качестве социально активного субъекта (т.е. его обучение и воспитание); 3) онтологически возможны в рамках

конструктивно-проектного отношения к человеку (т.е. целевой образ человека задается заранее и «извне»); 4) предполагают методическое движение человека к образу (жизнеустройство). Вертикаль же 1) связана с бытием человека целостного, экзистенциально свободного и онтологически незавершимого; 2) есть пространство непредзаданного образа, а значит, онтологического риска как неопределенности и не-гарантированности трансценденции человека к образу; 3) является у-топическим измерением образовательного пространства, в котором образ никогда не дан человеку как готовая сущность; 4) предполагает а-методическое движение человека (жизнетворчество). Соотношение вертикального и горизонтального измерений образовательного пространства обнаруживает его имманентную противоречивость: «вертикаль» предъявляет человеку вопрос о самом себе и о том, как он распорядится своим бытием-в-становлении, какую ему придаст форму в отсутствии готовых форм; «горизонтали» же предполагают, что человек будет отвечать требованиям стремительно меняющейся реальности. Экзистенциальная тоска человека по самообразованию – онтологическое условие существования вертикального измерения образовательного пространства; она возникает при отказе от утопий горизонтального уровня: человек как свобода и незавершимость никогда не сможет быть полностью удовлетворен существующими социальными образовательными институтами и практиками.

4. Предложенная теоретическая модель архитектоники позволяет утверждать, что в современном образовательном пространстве имеет место «горизонтализация» вертикального измерения. Его ориентация на «горизонтальные» цели обусловливает то, что человек не осознает и, следовательно, не «удерживает» экзистенциальную вертикаль образовательного пространства. На социальных горизонталях в настоящее время наблюдаются попытки концептуализировать инвариантный и

«гарантированный» образ человека для образования XXI века. «Горизонтализация» вертикали порождает такие понятия в образовательном пространстве, как «духовный интеллект», «навыки сердца», «экзистенциальные навыки». В частности, концепция «экзистенциальных навыков», предложенная в попытке обозначить стержневую структуру существующего многообразия образов человека в образовании, оказывается философским оксюмороном, т.к. пытается решить задачи «вертикального» уровня средствами, характерными для горизонтали. Исходя из логики предложенной концепции, «экзистенциальное» (неизмеримое и непредзаданное) существует на вертикали, а «навыки» (измеряемое и предзаданное) есть феномен горизонтальный.

5. В современных дискурсах об образовании онтологическая рефлексия проявлена не так активно, как проективно-реформистский подход, и язык, на котором можно говорить об экзистенциально-антропологическом измерении современного образовательного пространства, маргинализован. Современное институциональное образовательное пространство, существующее в контексте стандартизации и унификации (ФГОС), коммерциализации и фокуса на эффективность, ре-активно, т.е. образуется «в ответ» на происходящее в социокультурном пространстве. Концепция SPOD-VUCA-BANI, проецируемая сегодня на образование, требует от человека в образовательном пространстве активного реагирования с целью «приспособиться» под меняющуюся социальную реальность. Такой ре-активный подход порождает множащиеся «образы человека», которые в проективно-реформистской парадигме принимают вид разнообразных списков навыков и матриц компетенций. Тем самым порождаются нечеловекомерные требования к человеку на социальных горизонталях, предполагающие «принудительное» самосовершенствование для социальных достижений. Ре-активный подход

в современных реалиях имеет следствием тренды на learnification (образование, сводимое к обучению), acceleration (ускорение процессов и «детемпорализация» образовательного пространства), datafication (цифровизация и датафикация).

6. На современном этапе разработка антропопрактик вертикального уровня для реального процесса образования человека является аксиологически значимой. Образование человека в XXI веке оказалось в опасном русле «терапевтического поворота», в котором человек редуцируется до «человека психологического». Такой человек отказывается от любого экзистенциального дискомфорта (тревоги, тоски, скуки), видя в этом угрозу своему благополучию. Современный человек эксплицируется как тревожный, уязвимый, хрупкий, готовый отказаться от риска образования себя и своего непрерывного становления как человека. Экзистенциальный образ человека и вертикальные по смыслу антропопрактики, включающие экзистенциальные переживания, духовно-конструктивное бездействие и другие практики заботы о себе (не в социальном смысле жизнеустройства, а в смысле экзистенциальном и жизнетворческом) – то, что сегодня может противостоять «терапевтической культуре» и помогать человеку «удерживать» экзистенциально-антропологическую вертикаль собственного образовательного пространства.

**Апробация результатов исследования** состоит в изложении её основных положений в 30 публикациях. 9 из них – в рецензируемых научных журналах, определенных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ (7 в соавторстве), 17 – тезисы докладов, индексированные в РИНЦ (4 в соавторстве), 3 учебных пособия (в соавторстве) и 1 коллективная монография. Общий объем публикаций составляет 22,7 печатных листов, из них авторский вклад – 8,4 печатных листа.

Результаты диссертационного исследования нашли отражение в опубликованных статьях и тезисах докладов, а также были представлены на ***конференциях*** «Стратегические ориентиры современного образования» (Екатеринбург, 2020 г.), «Культурные инициативы» (Челябинск, 2021 г.), «Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме» (Нижний Новгород, 2021 г.), Двадцать первый Славянский научный собор «Урал. Православие. Культура» (Челябинск, 2023 г.), «Теоретическая и прикладная этика: традиции и перспективы – 2022. К 100-летию Философского парохода» (Санкт-Петербург, 2022 г.), «Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук» (Челябинск, 2021 г., 2022 г., 2023 г.), «Цифровая социализация и цифровая компетентность в условиях глобальных системных изменений: технологии регулирования, риски, сценарии» (Казань, 2023 г.); ***форумах*** «Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века» (Челябинск, 2020 г., 2021 г., 2023 г.) «Бытие человека: проблема единства во многообразии современного мира» (Челябинск, 2021), «ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации» (Челябинск, 2022 г.), «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 2024 г.); ***конгрессах*** Третий Международный Конгресс Русского общества истории и философии науки «После позитивизма», (Саратов, Москва, 2022 г.), «III Российский эстетический конгресс: эстетика во времена глобальных перемен (Владимир, 2023 г.). Также в августе 2023 года авторская концепция, изложенная в диссертации, была представлена на VIII Форуме молодых ученых стран БРИКС в ЮАР, г. Гкеберха.

**Структура диссертации** определена целью и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, каждая из которых содержит по три параграфа, и заключения. Работа изложена на 167 страницах, список литературы составляет 321 наименование, из них 29 на английском языке.

# Глава 1

# АРХИТЕКТОНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

## 1.1. Антропологическая онтология: «пространственный поворот» и экзистенциальное измерение бытия человека*

В современной философии и находящейся в становлении антропологии образования (В.И. Слободчиков [213, 215], Н.Н. Ниязбаева [157] и др.) само понятие «образование» проблемно: оно имеет множество определений, может мыслиться как узко в рамках функционирования образовательных институтов, так и предельно широко, в антропо-онтологической перспективе как способ бытия человека. Сегодня, в информационную эпоху, речь идет уже не об образовании, но о сложном и негомогенном образовательном пространстве. Негомогенным его делает современная социальная ситуация, в которой «заинтересованность» образованием человека выходит за рамки образовательных институтов и появляются новые социальные акторы – от корпоративных университетов до независимых экспертов, производящих т.н. «образовательный контент» в интернете; вместе с этим появляются и новые образовательные антропопрактики. Однако при этом отсутствует концептуальная разметка, которая позволила бы понимать образование как единство в многообразии, особенно в условиях антропологического кризиса. Концепция архитектоники образовательного пространства в его философской интерпретации позволяет мыслить образование целостно в качестве теоретической модели и решать практические задачи, связанные с образованием человека.

---

* В данном параграфе использованы материалы статьи автора диссертации: Гулеватая, А. Н. Философско-антропологическая архитектоника современного образовательного пространства // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. – № 7 (477). – С. 42–47.

Архитектоника предполагает философствование об образовании в «пространственном измерении». Под архитектоникой мы понимаем соразмерное расположение частей, сочетание их в одно целое, и это необходимость в осмыслении «сложносоставных», сложносмысловых и сложносодержательных феноменов, в т.ч. образования. Архитектоника образовательного пространства, таким образом, предполагает определенный способ взаимосвязи и взаимоотношения частей, компонентов образовательного пространства, в результате чего и возникает конкретное целое как единство, «единое целое». Поэтому целью данной части работы является выработка концептуальной «разметки», которая позволила бы целостно осмыслить образование человека в двух его «измерениях»: социальном и экзистенциально-антропологическом. Здесь фактически обозначается и решается проблема, которую вслед за Л. Витгенштейном можно считать эстетической: предпринимается попытка увидеть сосуществование элементов так, чтобы они составили единое целое. Так, для Л. Витгенштейна философские проблемы были эстетическими именно в этом смысле: требуется определенным образом обнаружить, увидеть то, что находится перед нами, навести неустойчивый фокус и удерживать его, двигаться от видения к видению иначе. Философ всегда своеобразно достраивает реальность, предлагая ту или иную смысловую систему координат [90]. В методологии философской антропологии важно выявлять единое, цельное за многообразием проявлений. Пространственный вариант интерпретации образования есть избранный подход к сложному объекту исследования, предполагающий, безусловно, некоторое упрощение для того, чтобы получить «инструмент» понимания единства в многообразии, где все элементы не просто связаны, а являются имманентными целому.

Экзистенциальное философствование о человеке избрано методологией данного исследования. Экзистенциальное представление о

человеке не исчерпывается философией экзистенциализма как направления XX века, возникшего накануне 1-й мировой войны в России (Л. Шестов, Н. А. Бердяев), после 1-й мировой войны в Германии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер) и в период 2-й мировой войны во Франции (Ж. П. Сартр, Г. Марсель, М. Мерло-Понти, А. Камю, С. де Бовуар). Предпосылки экзистенциального философствования о человеке обнаруживаются уже в классический период античной философии и восходят, как минимум, к Сократу с его идеей «заботы о себе» *(epimeleia heautou)* и онтологическим определением истины не как того, что человек знает, а как того, кем он является. Позже идею о том, что истинное неотделимо от личности и по своей сути бытийно, развивают С. Кьеркегор и Ф. Ницше. Подход к философствованию в духе «заботы о себе» процветал во времена стоической и эпикурейской традиции в римско-эллинистический период. Экзистенциалисты XX века артикулировали проблему того, что с в истории философии научная истина постепенно вытеснила истину моральную и связанный с ней концепт философии как «заботы о себе». Исключениями являются фигуры средневекового отца церкви св. Августина Блаженного («Исповедь», 397 г.), а также французского оппонента декартовским идеям Б. Паскаля («Мысли», 1669 г.), который не считался в Европе значимым философом вплоть до XX века, в то время как в России стал популярен веком ранее. Сюда же можно отнести движение немецкого романтизма в XIX веке с его ориентацией на «стихийность, на спонтанность, на естественность, на самопроизвольность» и стремлением «выйти за все границы, из конечного выйти к бесконечному» [204, с. 358].

Сущностное определение экзистенциализма, которое дал Ж.П.Сартр в работе «Экзистенциализм – это гуманизм», акцентирует человеческую субъективность во всякой истине и всяком действии [208]. В этой же работе Ж.П. Сартр указывал на неоднородный характер экзистенциализма как философского направления, подчеркивая при этом,

что идеей, объединяющей его представителей, является «убеждение в том, что существование предшествует сущности, или, если хотите, что нужно исходить из субъекта» [208]. Таким образом, в широком смысле экзистенциализм может быть рассмотрен как течение мысли, связанное с пониманием индивидуальной человеческой истины, отстоящей от истины в её научном понимании. «Экзистенциализм – это повествование о том, как человека тянет домой из дома» [169, с. 3]. Таким образом, философом экзистенциалистского толка может быть назван мыслитель, который «сделал вопрос о человеке и его существовании главным пунктом своего размежевания с философией и культурой прошлого» [87, с. 3]. По мнению М.К. Мамардашвили, считать экзистенциализм «специальной» философией – недоразумение, так как «в каком-то смысле всякая философия экзистенциальна» [126, с. 263]. Об этом же писали К. Ясперс [293] и Н. Бердяев [17].

В XXI веке экзистенциально-антропологическая методология согласуется с теми проблемными вопросами, которые ставят ученые относительно естественно-научной картины мира (парадоксальные философские следствия квантовой физики при ее предельной математической точности [210]). Уже в XX веке некоторые открытия в точной науке укрепили аргументы экзистенциалистов и подорвали позитивистскую концепцию истины как того, что поддается точному объективному наблюдению и измерению. Ж.П. Сартр, будучи впечатлен квантово-механическим принципом неопределенности В. Гейзенберга, утверждал, что экспериментатор сам является частью эксперимента и не может быть сброшен со счетов; вслед за ним М. Полани обосновал концепцию личностного знания (1985 г.), преодолевающую эпистемологическую дихотомию субъективного и объективного и предлагая видеть между ними особого рода связь [250]. И.Берлин, противопоставив философию Просвещения и Контрпросвещения, сделал

очевидным то, что позитивистский (универсальный, объективный и рационалистичный) ответ на кантовский вопрос о человеке есть не просто утопия [295], но и источник человеческого непонимания себя и страдания [186].

Экзистенциальное философствование о человеке оформилось в специфическую школу в XX веке по причине особого онтологического переживания культуры на рубеже веков (по М. Буберу – «период бездомности» [27], по Г. Марселю – время «абсолютной необеспеченности» [131], по М.Мамардашвили – время, в котором «нет гарантий, нет трансцендентного мира» [126], по причине чего человек «провис в воздухе над пустотой» [126, с. 274]). Язык экзистенциальной философии, ставший ответом позитивизму, возрождал онтологию в противовес гносеологизму и методологизму [43]. Для целей данного диссертационного исследования важно зафиксировать следующее: измеримость в экзистенциально-антропологической методологии не является синонимом объективности. В экзистенциально-антропологической методологии живой человек не может быть исследован так же, как механизм; очевидно, что некий идеальный универсальный и точный «измерительный прибор» эпохи Просвещения, наставленный на человека в попытке «разгадать» его сущность, лишь редуцирует человека до алгоритма (по мысли Ф. Ницше, предтече экзистенциалистов XX века, такой «прибор» можно назвать «полым идолом, требующим разрушения» [155]). Это позволило философам экзистенциалистского толка постулировать тезис о человеке как незавершенности, свободе и ответственности, что в данной работе легло в основу теоретического моделирования экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства.

Так, С. Кьеркегор говорит об ответственности через тему индивидуального человеческого усилия, тему бытия мыслителем. Быть

мыслителем, по К. Ясперсу, – значит «дерзнуть придать миру свой, личный смысл. Но прежде, чем сделать это, философ должен вырастить этот смысл в самом себе. Потому что заранее ему смысл жизни определять не должен никто. В этом – самая суть экзистенциализма» [169]. Сходная задача формулируется в фундаментальной онтологии М. Хайдеггера для *Dasein* – саморефлексирующего сознания, которым и является человек, «здесь-бытие»: вопрошать себя и прояснять свое место в ограниченном пространстве и времени. Ж.П. Сартр, предлагая обновленный взгляд на онтологию в работе «Бытие и ничто», аргументирует идею ответственности человека как того, кого не предопределяет ни природа, ни социум. Только сам человек способен превратить себя в человека, и это единственное, что его определяет. Ф.М. Достоевский, который по выражению Л.Шестова является «двойником Киркегора», в своем творчестве противопоставил «гуманистическому идеалу» конкретного человека, никогда не совпадающего с самим собой и разрываемого духовными кризисами [165].

Осознание свободы и ответственности человека, проистекающие из неустойчивости и негарантированности его положения в бытии, имеют следствием особые экзистенциальные состояния (модусы), что также является предметом исследования мыслителей-экзистенциалистов. Е.В. Золотухина-Аболина отмечает, что «об эмоциях и состояниях трудно говорить, прибегая к классическим онтолого-гносеологическим терминам, поэтому экзистенциальная философия выходит далеко за рамки строгого рационалистического понятийного аппарата» [83, с. 12]. Одним из первых это особое экзистенциальное состояние человека выразил Б. Паскаль в «Мыслях». Его человек «затерян в глухом углу Вселенной» [167, с. 33] и, представляя собой «нечто среднее между всем и ничем» [167, с. 34], стремится обустроить опоры для жизни, но обнаруживает себя в отсутствии таковых. Ценность такого неустойчивого положения человека

подчеркивал К. Ясперс, исследующий как психопатологию, так и особенности живой человеческой души; ценной он называл «неустойчивую и потому неуловимую в сети научных понятий индивидуальность» [169, с. 199–200]. У С. Кьеркегора состояние, порождаемое осознанием человека своей свободы и ответственности, нашло выражение в понятии *Angst*, т.е. беспредметного страха, тоски от осознания положения человека в мире. Название работы раннего испанского экзистенциалиста М. де Унамуно также подчеркивает особое экзистенциальное состояние человека: «О трагическом чувстве жизни у людей и народов». Ж.П. Сартр разрабатывает понятие модусов экзистенции – различных проявлений человеческой субъективности, среди них заброшенность, тошнота, ужас, виновность. Ключевой термин экзистенциальной антропологии Л. Шестова – «беспочвенность», «отсутствие всякой укорененности в наличном бытии, прежде всего в социальной среде» [161, с. 13], что вызывает «головокружения» [282]. В антропологии Н.Бердяева проявлен экзистенциал тоски, а творчество человека как разрыв детерминации в его философии характеризуется трагично. У А. Камю проблема «столкновения между иррациональностью и исступленным желанием ясности» [87, с. 80] настолько болезненна для человека, что главную проблему всей философии он формулировал через вопрос о самоубийстве как попытке человека вырваться из мира абсурда, где абсурд – это «отношение между человеком, жаждущим смысла, и миром, в котором он этого смысла не находит» [204, с. 113]. Таким образом, в экзистенциальной антропологии следствием принятия человеком своей свободы и ответственности является спектр состояний от обеспокоенного вопрошания и головокружения от беспочвенности до тоски и ужаса.

В данном исследовании утверждается актуальность экзистенциально-антропологической методики в первой четверти XXI века. Если XX век стал эпохой «антропологического поворота» (М. Шелер,

Х. Плеснер, А. Гелен), «восстания масс» (Х. Ортега-и-Гассет) и «антропологической катастрофы» (М. К. Мамардашвили), и именно этот век стал временем появления и оформления философии экзистенциализма, пик популярности которого пришелся на 1960-70 гг., то в современную нам эпоху отечественные ученые указывают на актуализацию экзистенциально-антропологической тематики. Современный человек выстраивает собственный жизненный путь, находясь в «точке бифуркации» (И. Пригожин), пребывая в тотальной неопределенности. Осмыслить проблему человека в XXI веке только предстоит – и уже не просто оглядываясь назад, но и непременно с учетом новой информационно-цифровой реальности, которую концептуализируют как «третью информационную волну» (Э.Тоффлер), «четвертую технологическую революцию» (К. Шваб), «технологическую сингулярность» (Р. Курцвейл).

Факты из истории развития философии поддаются полноценному осмыслению лишь спустя время. XXI век с его сверхбыстрыми скоростями и экспоненциальным ростом технологий ещё более опережает философско-антропологическое осмысление реальности и проблемы существования человека в этой реальности. Возможности новых технологий породили целый ряд философских и междисциплинарных дискуссий, связанных с тем, что охватывается проблемой существования человека, однако философская рефлексия в XXI веке очевидно отстает от темпов того, что принято именовать научно-техническим прогрессом. Проблема существования человека представляется наиболее ценностно-значимой для философского исследования в первой половине XXI века.

Анализируя современный этап развития экзистенциально-антропологической тематики, можно отметить, что «вечнозеленая» проблематика существования человека не является сегодня магистральной темой философии, хотя несомненен эвристический потенциал экзистенциальной методологии в современных условиях [211].

Экзистенциальная проблематика доминировала «в пространстве внимания философских учений о человеке до «нашествия» постмодернизма» [111], но сегодня экзистенциализм не является «ведущим» мировоззрением. И вместе с тем вызовы современности актуализируют значимость категорий экзистенциализма [211]. Исследования проблемы человека в экзистенциальной традиции в первой четверти XXI века остаются актуальными среди отечественных ученых. Г.Н. Верещагина доказывает превращение экзистенциально понятой индивидуальности «в новую онтологическую силу» на рубеже веков [31]; У. В. Федосова обосновывает положение о расширении экзистенциально-антропологического контура на новые пространства познания и практики человека [246]. Т.А.Кузьмина в исследовании экзистенциальной философии на современном этапе также подчеркивает перспективы философии, берущие начало в экзистенциально-бытийном [114].

Можно предположить, что «решение» проблемы человека («решение» – в кавычках, так как человек постоянно оказывается под вопросом и никакого окончательного «решения» нет и быть не может), предложенное экзистенциальной антропологией, будет становиться все актуальнее, и будет обнаружено, что потенциал экзистенциальной методологии не исчерпан (в частности, сегодня продолжается становление неклассической философской антропологии). Экзистенциальная философия XX века находилась в тесном диалоге с психологией и психотерапией [83], этот диалог продолжается и в настоящее время. Экзистенциальная проблематика не является сегодня ключевым фокусом внимания философов-теоретиков, однако активно начинает исследоваться специалистами т.н. «помогающих профессий» (педагогами, психологами, психотерапевтами, коучами). Ученые-психологи полагают, что сегодня в обществе нарастает коллективное ощущение пограничной ситуации и сегодняшнее время можно будет впоследствии назвать «экзистенциальной

революцией»[4]. Однако для данного исследования важно отметить, что психолого-педагогическая «действительность» должна быть «достроена» философской антропологией: как верно указывает С.А. Смирнов, необходим «дополнительный «глаз», угол зрения, методологический и рефлексивный, помогающий увидеть то, что не видно изнутри конкретной научно-предметной действительности» [225, с. 5]. И при этом отметим, безусловно, что многое из этого философского «достраивания» не вступает в противоречие с конкретной педагогической действительностью, а согласуется с ней; педагогика, как известно, еще С.И. Гессеном совершенно справедливо обозначалась как прикладная философия.

Проблема человека не может быть окончательно решена, любое «готовое решение» будет противоречить постановке проблемы, где человек мыслится свободным и ответственным для ответа на вопрос о своем существовании. Как указывает С.А. Смирнов, философская антропология «сама переживает перманентный поиск своего предмета, процесс самоидентификации» [225, с. 5]. Экзистенциальная антропология, исходя из того, что человек не есть нечто статичное в своих определениях, в каждую конкретную эпоху задает вопрос человеку о самом себе; она является пространством рефлексии человека о самом себе, его самосознанием, а значит, экзистенциальная аналитика не может утратить своей актуальности, адекватна любой эпохе и выполняет аксиологическую функцию.

Итак, на основе анализа историко-философской динамики экзистенциальной антропологии обоснована базовая антропологическая идея диссертации: человек есть становление человеком, свобода и ответственность в придании образа своему бытию. Экзистенциальное философствование о человеке предполагает его онтологическую незавершимость и освобожденность. О человеке как бесконечности

---

[4] https://psy.su/feed/7551/

впервые заговорил Б. Паскаль и романтики, далее принципиальная неисчерпаемость существования человека была одной из ключевых проблем, которые ставит экзистенциализм в лице К. Ясперса (человек онтологически незавершим). Человек есть тот, кто превосходит себя и мир, он непрестанно образуется, пребывая в возможности сбываться как человек: «человек не существует – он становится» [125, с. 34]. Экзистенциальная освобожденность человека не предполагает его предзаданного, предопределенного образа, о чем писал еще Х. Плеснер [176]. Таким образом, проблема образования человека, т.е. становления человека как человека, есть ключевая проблема экзистенциальной антропологии.

В современных исследованиях происходит переход от понятия «образования» к понятию «образовательное пространство», и он не случаен. Одним из маркеров времени является т.н. «онтологический поворот» в континентальной философии XX века и связанная с ним традиция экзистенциального философствования о человеке М. Хайдеггера, Н. Гартмана, С. Франка, М. Шелера, В. Франкла с помощью образов «миров» или пространственных «измерений». Метафора пространства для науки и философии не нова, т.к. обладает высоким объяснительным потенциалом и оказывается востребована и в современной философии. Современные исследования подчеркивают большие объяснительные возможности топологической метафоры «измерений» для философии, которая в современной науке перекочевала из математических исследований в общегуманитарные [178]. И хотя пространственные, иерархические, уровневые концепции бытия берут свое начало еще в средневековой мысли, в современной философии «уровневое» представление структуры бытия не исчерпало своих возможностей. Более того, западными исследователями отмечается т.н. «пространственный поворот» (spatial turn) в современных гуманитарных исследованиях [304,

321]. Ю. Бедаш указывает на то, что уже М. Фуко назвал XX век «эпохой пространства». Исследователь отмечает, что подход М.Фуко особенно актуален в контексте «медиализированных форм социально-пространственных отношений» (например, виртуальные офисы и университеты) [14]. Продуктивность использования метафоры пространства в гуманитарных исследованиях связана с тем, что она помогает упорядочивать хаотичные информационные потоки благодаря использованию шкал-мер [140].

Понятие «образовательное пространство» терминологически стоит в ряду других «пространств»: жизненного (К. Левин), транссубъектного (Д. Н. Узнадзе), семантического (В. П. Петренко), ментального (В. Е. Клочко), а также информационного и виртуального. Философская проблема образования человека должна решаться на онтологическом уровне [113], и образовательное пространство «онтологичнее» образования как социального института» [273]. По мнению Р.Е. Пономарева, разработка понятия «образовательное пространство» позволяет не привязывать образование человека исключительно к педагогической действительности [182]. Обращение не к *образованию*, не к *системе образования* или *образовательной среде*, а к *образовательному пространству* дает возможность понимать образование предельно широко, антропо-онтологически, т.к. пространством может быть не только материальная плоскость, но и абстрактная область мысли, науки, искусства. Так, М.Хайдеггер, исследуя термин «пространство», указывает на стертость преград, а основным свойством пространства является свобода передвижения в нем [260]. Глубоко об архитектонике и топосе образования размышлял отечественный философ Я.В. Чеснов, он указывал на то, что ключевой топос образования (его образ, идея) всегда расположен в будущем [274]. Пространственное понимание образования открывает доступ к анализу таких «пространственно-наполненных» понятий, как

атмосфера, настроение, ситуация и т.д. [123]. Перемещение фокуса внимания на *образовательное пространство* позволяет осмысливать современную динамику процессов, происходящих в образовании, связанных с информационной эпохой. Таким образом, образовательное пространство становится предметом междисциплинарного осмысления, в том числе философско-антропологической рефлексии. Справедливо утверждать, что в философско-антропологическом дискурсе пространственный поворот (*spatial turn)* оказывается весьма продуктивен и позволяет нам говорить об образовательном пространстве и месте человека в нем. Это позволяет перейти к вопросу о том, каким образом это пространство устроено и внутренне размечено.

Теоретически и методологически значимым основанием для построения философско-антропологической архитектоники образовательного пространства в данной работе являются онтологические «проекты», предложенные философами-антропологами XX века. Обратимся к четырем антропо-онтологическим концепциям: онтологическая «слойность» М. Шелера, слои бытия Н. Гартмана, «миры» М. Хайдеггера и димензиональная онтология В. Франкла. Также рассмотрим принцип соборности, разработанный в русской философии XX века С.Л. Франком. Он впервые указал на возможность онтологической вертикально-горизонтальной разметки мира человека, и эту концепцию современные исследователи находят методологически удачной.

Антропологическая революция М. Шелера состояла в том, что он впервые выделил три сущностные характеристики человека, или три онтологических «слоя»: 1) жизнь, объединяющую человека с остальным органическим миром; 2) дух, базисными свойствами которого являются «открытость миру» и «объективность»; 3) личность как единственную форму существования духа. Личность человека — носитель этого деятельного атрибута «вечного бытия» и воплощение «возрастающего

духа». «Личность в человеке есть индивидуальное уникальное самососредоточение божественного духа» — пишет Шелер [201]. Он полагал «духовное измерение» человека как независимое от «органического» [281]. Человек возвышается над «чувственными порывами» растительной материи и животными инстинктами благодаря духу, «деятельным центром» которого является личность.

Н. Гартман является основоположником т.н. критической, или новой онтологии – в противовес доминирующей в начале XX века марбургской школе неокантианства с ее акцентом на теории познания. Гартман утверждает онтологическую природу тех фундаментальных проблем, с которыми имеет дело философия, его интересует бытие как бытие *(Seiendes als Seiendes)*. Суть концепции Н. Гартмана в том, что бытие имеет слоистую структуру и должно быть рассмотрено как иерархия четырёх качественно различных пластов: неорганического (материя), органического (жизнь), душевного (сознание) и духовного (дух). Формы существования и категориальная структура разных слоев неодинаковы: так, имматериальные слои (дух, психическое) существуют только во времени, в то время как материальные слои существуют в пространстве. Каждый из высших слоев коренится в низшем, но полностью им не определяется [84]. Основными понятиями фундаментальной онтологии Н. Гартмана являются идеальное и реальное бытие, утверждается их расщепленность, причем идеальное бытие признается первичной и объективной сферой. «Духовное» в его терминологии не относится к идеальному бытию, а является высшим слоем реального. Учение Гартмана о слоях бытия оказало большое влияние на зарубежную философскую традицию, его идеи о ступенчатости и слоистости бытия в XX веке проникли в культурную антропологию.

М. Хайдеггер в ключевой работе «Бытие и время» (1927) ввел понимание четырехмерного силового поля жизненного опыта: (1) физический мир объектов – Umwelt, (2) социальный мир – Mitwelt, (3)

личное, психологическое измерение – Eigenwelt, (4) духовное измерение – Uberwelt. Позже эту модель использовали экзистенциалисты Л. Бисвангер, И. Ялом, Р. Мэй, Э. ван Дорцен. Э. ван Дорцен, современный экзистенциальный аналитик, была первой, кто концептуализировал четвертый «духовный мир» в экзистенциальной традиции психотерапевтической теории, однако его существование подразумевалось Л. Бинсвангером, М. Боссом, П. Тиллихом и К. Ясперсом. Эти четыре мира, впервые обозначенные именно М. Хайдеггером, являются универсальными измерениями, в которых человек существует как истинно человек. Важно, что ни одно из измерений не доминирует и не имеет приоритета над другими, ни один из способов существования не может быть извлечен из других. Миры – это способ понять измерения человеческого существования.

В. Франкл является автором димензионального, или размерностного представления о человеке, которое перекликается и с представленными выше «мирами» М. Хайдеггера, и со слоями бытия М. Шелера и Н. Гартмана. В. Франкл утверждает, что человеческое бытие представляется трехразмерным: (1) соматическая (физическая) размерность, (2) психическая размерность, (3) духовная размерность. Графическое представление такой модели – трехмерное пространство. В каждой точке человеческого бытия соединены все три онтологических измерения – «длина», «ширина», «высота». Если физическое и психическое роднит человека с животным, то духовное (по В. Франклу – ноэтическое) измерение является собственно человеческим. Оно «соприсутствует» всегда и во всем**.** В таком понимании человека В. Франкл, безусловно, опирается на описанную выше идею М. Шелера о многослойной структуре человека. При разработке «психотерапии в духовных терминах» В. Франкл стремился положить проблематику поиска смысла на прочный антропологический фундамент, и таким фундаментом

стало философское учение М. Шелера. Представления немецкого философа о духовной личности легли в основу разработанной В. Франклом онтологии личности. Стремление к смыслу, постулируемое им в качестве основной мотивационной силы человека, стало непосредственным развитием представлений М. Шелера о личности как свободном и ответственном духовном «деятельном центре» человеческого бытия [241]. В димензиональной онтологии Франкл подчеркивает, что истинно человеческое связано с духовным «слоем», или измерением.

В отечественной философии XIX-XX вв. как онтологический, общефилософский принцип был разработан принцип соборности, соборного единства. Наиболее значимый вклад в разработку темы соборности в начале XX в. внес С. Л. Франк. Принцип соборности и соборного единства предполагает сочетание онтологической «горизонтали» с онтологической «вертикалью». «Горизонтальными» отношениями могут быть названы отношения внутри пространственно-временного мира, а образ «вертикали» выражает связь каждого сущего с вечностью и с трансцендентным Абсолютом [4]. Именно С. Л. Франк впервые утверждает наличие у общества «духовных основ», которые являются не просто «одним из» факторов общественной жизни, а ее основополагающим началом. Общество в его онтологической концепции есть внешний слой («общественность»), а «соборность» – слой внутренний, причем без этого внутреннего слоя внешний оказывается невозможен. Концепция С.Л.Франка получила продолжение в философии Серебряного века (личность как микрокосм), где в разработке проблемы борьбы интересов личности и общества был предложен тезис о том, что духовная «часть» личности не опосредованна общественностью и ей не принадлежит [95].

Современный отечественный исследователь А.Л. Анисин считает, что именно русская философия открывает возможность разработки

принципа соборности не только в рамках социально-философской мысли, но и в качестве общефилософского принципа, что способно вывести современную философию на качественно новый уровень онтологического мышления. Он отмечает, что необходимо введение понятия об онтологической горизонтали и онтологической вертикали как элементах структуры бытия (к онтологической горизонтали принадлежат все три измерения пространства и стрела времени; онтологическая вертикаль есть отношение к Божественной вечности, к сверхбытийному Источнику бытия). Также он подчеркивает, что изменения в естественнонаучной картине мира в постнеклассической парадигме, связанные с синергетическими исследованиями, могут мировоззренчески обеспечиваться именно философией соборности [4].

Один из основоположников космонавтики, автор учения о перспективе, исследователь пространственных построений в искусстве живописи, академик Б.В. Раушенбах, говоря о духовном бытии, также употреблял образ «четвертого измерения» как всепронизывающей вертикали: оно от нас не отстоит, оно *перпендикулярно* нашему миру [189]. Т.П.Григорьева в работе «Эволюция к духу (от горизонтали к вертикали) размышляет о восстановлении связи с вертикальным измерением. Она пишет о разочаровании в идее прогресса, который есть наикратчайший путь между точками на горизонтали, где движение происходит в модальности обладания, и отмечает, что русские философы всегда чутко улавливали отсутствие высшего, располагающегося на «вертикали» [51]. о.Георгий Кочетков рассматривает признанную в христианской антропологии иерархию духа, души и тела как «горизонтальное» измерение человека, но при этом выстраивает и «вертикальное» измерение, в большой степени связанное именно с христианским откровением, которое в этом отношении прежде было не вполне выявлено. Он обосновывает «вертикаль» не только через опыт

христианских мистиков, но и в том числе через наследие мыслителей-экзистенциалистов (в частности, Н.А. Бердяева), и отмечает, что представленный подход может послужить основой для междисциплинарных антропологических исследований [110]. Один из крупнейших отечественных философов-антропологов, С.А.Лебедев также исходит из представления о многоуровневой природе человека и его многомерной сущности. Он указывает на то, что системный подход, уходящий корнями в идею соборности (Вл. Соловьев, П. Флоренский, Н. Бердяев, С. Франк) предполагает, что человек не сводим к одному из измерений (в том числе к экзистенциальному – это также было бы редукцией; экзистенциализм утверждает антиредукционизм, и было бы парадоксально неосмотрительно уходить в экзистенциалистский редукционизм, сводя истинно человеческое исключительно к экзистенциальному) [249].

Таким образом, с опорой на «пространственный поворот» в осмыслении образования и обозначенную антропо-онтологическую «разметку» бытия мы имеем возможность выделить специфические социально-антропологические «горизонтали» и единую экзистенциально-антропологическую «вертикаль» образовательного пространства.

## 1.2. Образование как антропопрактика экзистенциальной ответственности и трансцендирования человека к непредзаданному образу

Необходимо различать подходы к изучению образования как культурного феномена, т.к., понятие «образование» имеет сложное содержание и в разные исторические эпохи оно имело различные идейные акценты. В него вкладывали определенный смысл, связанный с социальными ожиданиями, ценностными установками общества. Образование в традиционном смысле чаще всего отождествляется с функционированием образовательных институтов и процессами

воспитания и обучения (социально-функциональные характеристики). Общество постмодерна демонстрирует кризис традиционных образовательных институтов. Есть гипотеза о том, что перспективы разрешения кризиса образования могут быть связаны с осмыслением вопроса о том, как образование укоренено в человеческом бытии, какой смысл и какое значение образовательные институты имеют для повседневной жизни человека [91]. Экзистенциально-антропологический подход применительно к образованию предполагает, что оно может и должно быть рассмотрено и за рамками образовательных институтов, и за рамками педагогической деятельности, т.е. в таком топосе, где за его социально-значимыми функциями открывается еще один «горизонт» – онто-антропологический, связанный с человекообразующими смыслами. Прояснение этого «горизонта» актуально в любую эпоху. Важно подчеркнуть, что экзистенциальное понимание образования не исключает социально-функционального смысла и содержания образования (что также было бы редукцией), но подчиняет его онто-антропологической идее.

Сегодня идеал образования как механизма, работающего по законам контр-экзистенциального детерминизма Нового времени, встречает неразрешимые противоречия и утрачивает свою актуальность. Другого общезначимого идеала нет (с этим связывают кризис образования). История образования как культурного феномена демонстрирует, что экзистенциальные его смыслы, начиная с эпохи Просвещения, оказались «изъяты» [6] . Так, Я. А. Коменский, создатель классно-урочной системы, которая по-прежнему является традиционной в современных образовательных институтах, описывает «машинную дидактику», избегающую любое соприкосновение с человеческой субъективностью, как идеал, а хороший метод ставит выше хорошего учителя [108]. Конечно, метафора «машины» является характерной для эпохи, в которой, механика была образцом человеческого творчества и

отвечала вызову времени о необходимости всеобщего массового образования, без которого были бы невозможны промышленная революция, развитие науки и пр. Однако сегодня с позиций экзистенциальной антропологии очевидно, что «безошибочный успех» – это опасный утопизм в социальном измерении образования. Безусловно, алгоритмизация и автоматизация лежат в основе современных цифровых технологий и применяются в работе искусственного интеллекта. И во многих случаях стандарт и алгоритм оправдан, чтобы исключить «человеческий фактор», нередко ведущий к ошибкам. Очевидно, что в 2024 году подобные технологии с разной степенью успешности применяются и в образовании, что вызывает постановку множества вопросов и философского, и методологического характера. В данной работе утверждается, что алгоритмы и технологизация в образовании человека не могут и не должны быть исключены, но не могут считаться достаточными для того, чтобы образование человека реализовывалось на уровне экзистенциальных смыслов (о содержании экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства – в §1.3).

Традиция экзистенциальной рефлексии применительно к образованию человека в русскоязычной культуре начала формироваться с работы В.В. Розанова «Сумерки просвещения». Он же ввел «философию образования» как новый термин в русскоязычное пространство мысли; предложил культурологический принцип в философии образования, имея в виду формирование целостности человека в единстве и многообразии форм его бытия, критикуя идею Просвещения о человеке неизменном, универсальном, управляемым рациональными законами. В этой работе он явно проявил себя экзистенциальным мыслителем, утверждая, что в образовании истинное знание должно стать частью личности человека, а не быть безжизненно транслируемой «мертвой» объективной информацией. О возделывании субъективной истины в человеке писал С. Кьеркегор,

считающийся предтечей экзистенциализма XX века; он по-новому, онтологически определил истину: это не то, что человек знает, а то, кем он является (в параграфе 1.1. уже отмечалось, что такое понимание истины восходит к Сократу). В «Сумерках просвещения» автор сталкивает читателя с чувством потери: утрачены онтологические основания человеческой жизни не только в образовательных институтах, но и во всем укладе современного мира. «Бесплодное дерево современного просвещения», по В. Розанову, имеет «ветхие, не питающие корни». Свет Просвещения несовершенен и потому порождает сумерки [198]. Критикуемый В. Розановым подход к образованию по-прежнему является основополагающим в современных образовательных институтах, порождая еще большую тьму, что отмечает в своей критической статье профессор МГУ А. М. Ранчин [193]. Проблема, поставленная отечественным философом В.В. Розановым в последние годы XIX столетия, остается актуальной и сегодня, но уже оказывается вписана в «онтологический поворот».

Онтологический поворот XX века, поворот к бытию, связан с именем М. Хайдеггера; он предполагает отход от картезианской идеи человека как мышления и познавательной активности. «Реабилитация» бытия происходит в немецкой классической философии впервые у Шеллинга (различение сущности и существования); на рубеже XIX-XX века в философии происходили первые попытки «повернуться лицом» к бытию. «Метафизика» была уничижительным ярлыком для философии начала двадцатого века, но для философов конца XX и начала XXI века «прорыв к трансцендентному» (П. Гайденко) уже очевиден [42]. В первой четверти XXI века онтологический поворот «проникает» в науки об образовании человека. И.И. Сулима отмечает, что философия образования с необходимостью должна откликнуться на призыв «возврата к бытию», отчетливо звучавший у Н.А. Бердяева и в конце XX века подхваченный

В.А. Кутыревым [232, с. 147]. А.Г. Бермус пишет о «необходимости и неизбежности возникновения нового видения реальности образования, понимаемой как сфера человеческого бытия», где «образовательная ситуация есть ситуация бытия, со-бытие». Обозначая временные контуры этого поворота, он указывает на то, что «тенденция к подобному пониманию прослеживается в науках об образовании на протяжении двух последних десятилетий» [19]. Н.А. Касавина, исследуя экзистенциальный опыт как междисциплинарную категорию, пишет об «экзистенциальном сдвиге», что предполагает «дополнение социально-научной картины мира смысложизненными составляющими человеческого бытия» [90, с. 16-17].

Онтологический поворот в образовании предполагает его онто-антропологическую трактовку с фокусом на проблеме человека. По сути своей образование всегда ориентировано на человека, но важно иметь в виду, какова при этом та *мера человеческого*, по которой об образовании судят и дают ему оценки. Образование «формальное» решает поставленные перед ним задачи, исходя из имеющего четкие границы понимания человека как социальной единицы: оно готовит нового члена общества, исходя из того, что будет значимо для него в его социальном будущем. В таком случае становится необходимой редукция: мерой является не человек вообще как уникальный в своей универсальной природе род сущего, а человек как социальный субъект. Образование в его институциональной форме ориентировано на «идеальный образ» социально активного, дееспособного, наделенного нужными компетенциями субъекта (профессионала), который востребован в конкретных условиях (впрочем, и здесь «идеальный образ» не универсален – проблема множественности образов на социально-антропологической горизонтали рассмотрена в Главе 2). Экзистенциально-антропологический тезис об образовании как антропопрактике трансцендирования человека к образу лишает возможности прибегать к такой редукции, так как даже

самый подготовленный профессионал – это не все, что есть человек. Вопрос в том, можно ли совместить социально значимые задачи образования и образования как универсальной культурной «практики» возделывания человека, понимаемого экзистенциально-антропологически, т.е. так, чтобы идентичность человека и его самоидентификация осуществлялась не только в связи с профессией («я существую как профессионал»), социальным статусом («я существую как социальная роль») и т.д., но и вообще с «я есть» – без привязки к какой-либо одной из предметных форм идентификации.

Экзистенциально-антропологический подход к образованию обретает особую актуальность для человека XXI века, который имеет дело с достаточно большой степенью неопределенности бытия в мире (в целом эта идея не нова, еще в XX веке О.Ф.Больнов эксплицировал идеи экзистенциализма для образования, однако его учение не оказалось в авангарде философии образования [313]). По мере развития науки человечество расстается с представлением о мире, который определяется четкими, жестко заданными, однозначными закономерностями и предсказуемыми алгоритмами. Все больше и больше осознается роль неопределенности, неоднозначности и непредзаданности мира человека и человека в мире. Качественное отличие экзистенциального подхода применительно к образованию состоит в том, что он в первую очередь учитывает специфику бытия человека, связанную с этой неопределенностью. Экзистенциально-антропологическая идея образования исходит из понимания человека как существа свободного и ответственного, способного к самодетерминации и автономии, то есть рода сущего, не определяемого в полной мере извне (речь идет о специфически экзистенциальном понимании свободы и ответственности, что подробно и раскрыто далее в этом параграфе). Эта идея противоположна тому пониманию образования, которое – часто не

эксплицитно, но имплицитно – исходит из образа человека как предсказуемого, управляемого, объяснимого, измеримого. Действительно, можно «образовать» человека так, что он будет вести себя в целом в соответствии с заданным извне «образцом», натренировать так, что человек выдаст результат «образования», который будет укладываться в изначально заданные, желаемые параметры (т.е.это будет образованный человек в привычном смысле этого слова – «имеющий образование»). Но такое понимание образования не является человекомерным в экзистенциально-антропологическом смысле, так как не учитывает специфику человеческого бытия как особого рода сущего (не «иметь образование», но «быть в образовании»). Экзистенциальное же измерение образования своей «мерой» видит человека как того, кто выходит за рамки детерминированности, обусловленности, предсказуемости, измеримости. Такое образование ориентировано на специфику человеческого бытия как уникального во всей его полноте и нередуцируемости, а мерой является человек как свобода, ощущающая онтологическую, фундаментальную нехватку и осознающая себя как самостоятельное присутствие в мире. В таком случае экзистенциально-человекомерное образование есть не механизм, но организм, и организм живой.

В онто-антропологической традиции образование мыслится как категория бытия, что очевидным образом не может быть учтено в реальных образовательных практиках социальных горизонталей образования. Так, основоположник немецкой философской антропологии М. Шелер определяет образование как индивидуально самобытную форму, в границах которой «происходит вся свободная духовная деятельность человека» [280, с. 20-21]. Данная форма понимается философом «не как знание и переживание», а именно как «категория бытия». Он отмечает, что как только «возникло открытое миру поведение», «человек разрушил свойственные всей предшествующей ему животной жизни методы

приспособления к окружающей среде и избрал противоположный путь – путь приспособления открытого мира к себе» [281, с. 92]. На этом пути Шелер различает три вида знания: «знание контроля», то есть позитивно-научное знание, нацелено на обретение господства над природой; «знание образования», определяющее бытие личности, которое предстает как саморазвитие человека, которое происходит в процессе его жизни, дает усвоение культуры в субъективно-единичных формах познания; «знание спасения», которое является результатом постижения абсолютной реальности, целью и смыслом человеческого существования. Можно сделать вывод, что, проходя все ступени знаниевых форм, человек обретает самосознание и становится способным к созерцанию сферы Абсолютного, становясь личностью. Человек постигает самого себя, свою самость, свое бытие, свой абсолют, лежащий вне мира сущего и увлекающий человека все к новым и новым вершинам познания. Конец этого пути, по Шелеру, полное постижение человеком самого себя, обретение своего центра, противоположного миру [151]. Образование можно связывать со всеми тремя видам знания: оно предполагает в «узком» смысле обучение, т.е. приобщение к знанию контроля, но если только этим и ограничивается, то перестает быть человекоформирующим, т.е. формирующим личное начало в человеке.

Итак, по своему существу образование – универсальный гуманитарный культурный феномен, в котором происходит возделывание человека как целостности, в том числе через обучение и воспитание (но не только; в данной работе важно, что образование не может быть сведено только к психолого-педагогическим феноменам). Понятое так, образование с необходимостью соответствует в своих существенных признаках и смысле природе человека: и образование, и человек в этом смысле обладают «несводимостью» как фундаментальной характеристикой. И при этом образование всегда осуществляется в конкретно-историческом

контексте, его программы и практики напрямую зависят от того, как в тот или иной период понимается, что такое человек и каково его место в мире. В этом смысле онто-антропологические проблемы и проблемы философии, теории и практики образования непосредственно связаны между собой. Образование, понимаемое в философско-антропологическом аспекте как процесс, направленный на становление и воспроизводство человека как целостности, сфера выявления его индивидуальности есть ценность и в определенном смысле способ человеческого существования: человек образуется как человек посредством образования. По онтологическим характеристикам образование соответствует бытию самого человека: оно ни в одну эпоху не «равно само себе», всегда устремлено в будущее, оставаясь неизменно связанным как с актуально-сущим, так и с культурными образцами, к которым приобщает человека. Образование в этом смысле соответствует способности, возможности и потребности человека не быть равным самому себе, выйти за границы своего наличного бытия, превзойти себя, трансцендировать.

Экзистенциально понимаемое образование есть антропопрактика, предполагающая восхождение человека к непредзаданному образу-образцу. Понятие и термин антропопрактики активно используются в научной литературе. Для концепции данной диссертации важно, что образование в целом – это не «частные» практики, т.е.какие-то конкретные опыты, методы, способы самопонимания, самопознания, но образование – универсальный способ становления человеком в полном смысле слова. Практика в этом смысле есть реально осуществляемая каждым человеком работа с самим собой, над собой, живая самодеятельность, которая включает ряд компонентов: и саморефлексию, и самопреобразование, и самоанализ и другие практики типа «само–». Антропопрактика, по В.И. Слободчикову, есть практика «вочеловечивания человека», которая отлична от практики освоения знаний, умений, навыков, компетенций [214].

Отечественный философ В.М. Розин определяет антропопрактики как «практики типа «само», т. е., такие, в которых и субъектом и объектом преобразований и трансформаций является один и тот же человек, кроме того, в основании антропопрактик лежит «концепт человека», т. е. образ, схема индивида, относимая к нему самому, позволяющая индивиду или действовать культуросообразно или «преодолевать культурную и социальную обусловленность» [200]. А.В. Попов и С.В. Ермаков отмечают, что понятие антропопрактики опирается на человека целостного в образовании и противостоит пониманию человека как объекта, которому транслируется «готовая» норма [183]. С понятием антропопрактики сопоставимо понятие жизнетворчества (Д.А. Леонтьев), определяемое как практика, в которой происходит поиск и прокладывание человеком своего жизненного пути [116]. Если в педагогике точка отсчета – концепция или методика, то в антропопрактике – человек становящийся.

Итак, если антропология есть объективированное знание о человеке и человеческом, то в антропопрактике ключевое – преобразование субъекта деятельности. Онто-антропология есть теоретическая основа для антропопрактики. Человек, это «царство свободы» (И.Кант), преобразуя себя, оказывается открыт осмыслению процесса самопреобразования и себя в нем, открыт разным возможностям этого только отчасти предзаданного процесса, в том числе возможности выхода за собственные границы. Самоопределение и отвержение определения извне есть суть человека.

«Образ человека – стержневая онтологическая категория в философской и педагогической антропологии» [162]. Русское слово «образование» тесно связано со своим корневым словом «образ» (в то время как “*education*” происходит от латинского глагола educere, что буквально означает «выводить наружу» – т. е. вскармливать, пестовать скрытые таланты и способности, оттачивать умения). Образ есть идеальная

форма отражения или конструирования объективной действительности; одна из форм идеального. Образование можно понимать как приобщение к «образам-образцам»; в образцах фиксируется то, что имеет не частную, а всеобщую значимость, т.к. образец – не просто конкретный пример чего-то, но указатель на осознанный идеал, совершенную форму. Трансцендентальный образ задает онтологический горизонт образованию, в котором человек может осмыслить себя. Образ – то идеальное, на что человек обращает свой взор в своем становлении. Образование вообще, независимо от его формы, есть пространство, в котором движение человека осуществляется через постоянное взаимодействие с образцами или в ориентации на образцы.

Образование в экзистенциальном смысле есть антропологическая практика, связанная с восхождением человека к образу, образцу, идеалу, недосягаемому должному, как сократовский идеал города в диалоге с Главконом в «Мифе о пещере» («мы имеем в виду то внутреннее напряжение личности, благодаря которому человек стремится к лучшему в себе, зная при том, что «совершенный человек» не земной идеал, а только путь к Богу» [226]). Ф.М. Достоевский, экзистенциально осмысляя человека, отождествлял образование с сотворением человеком образа [71]. Л.Н. Толстой ввел концепцию жизнеопределения и идею соотнесения образования с жизненной позицией человека, указывал на проблему бесконечности целей воспитания в формуле, названной исследователями его творчества «экзистенциальным откровением». В.С. Соловьев утверждал принцип «целостности» личности: установление гармоничного соотношения внешнего – объективного – и внутреннего – субъективного миров [277], и эта целостность могла, по его мысли, быть достигнута только в развитии человека как Образа по Подобию – в образовании. Экзистенциальная мысль менее оптимистична относительно достижения

человеком целостности; абсурдность и драматичность бытия человека проявляется в «зазоре» между «сущим» и «должным» [241].

Движение к «образу» может происходить на социальной горизонтали образования: разные эпохи предполагают различный «идеал» человека. Трансцендирование же есть движение в иной плоскости; это «вертикальное восхождение» к образу в экзистенциальном измерении. Если образование есть трансцендирование к экзистенциальному образу, то каков этот образ? Экзистенциальный образ человека утопичен, «возможен», о нем нет готового знания, он есть открытое вопрошание/проблема, в нем отсутствует «под-ставка/под-ложка (*sub-stantia* у М.Хайдеггера). Этот образ предполагает принципиально недостижимые, утопические сверхценности, расположенные на «убегающем горизонте» образования, и этот горизонт требует «прохватывания будущего» [274]. Горизонт – тот топос, где расположены сверхценности, т.е. «то, что человека делает человеком. Как раз сверхценности, а не нормы объясняют человеческую деятельность, тогда как нормы регулируют лишь поведение людей [1]. Апелляция к некоему общему, универсально значимому горизонту возможна благодаря интерсубъективности экзистенциальной антропологии, что обосновано в работе У.В. Федосовой [246]. С экзистенциальным подходом к ценностям перекликается аргумент Л. Витгенштейна в «Лекции об этике», где он утверждает существование абсолютных ценностей (важных, но невыразимых компонентов бытия), которые придают смысл миру в целом.

История образов человека в образовании обнаруживает их сопряженность с целями образования. Образовательным идеалом отечественных мыслителей всегда выступал человек целостный, а образование мыслилось как путь приближения к этой целостности. Сегодня в отечественных исследованиях «образовательный идеал» предполагает право человека на «самостоятельную институционализацию»

[291]. В XXI веке «идеалом образования выступает человек целостный, выстраивающий сам себя, свою антропологию и свою образованность» [69].

Одна из проблем на современном этапе развития образования связана с тем, что традиционное его понимание исключительно как трансляции некого четко сформулированного и законченного «образа» исчерпывает себя. Кризис утопического образа, горизонта сверхценностей актуален для эпохи постмодерна. З. Бауман, автор концепции «текучей современности», характеризует вызов современному образованию через требование быть «открытым», т.е. исходить из принципиального отсутствия четкого целевого результата. Его словами – это «моделирование без четкого видения модели (она лишь под конец должна возникнуть и появиться)», и при этом это такой процесс, для которого «перспектива преждевременного “закрытия” более опасна, чем перспектива навсегда остаться незавершенным» [13, с. 175]. Коллектив отечественных авторов еще в начале века также писал о том, что телеологическая установка для будущего образования сомнительна; в фокусе внимания должна оказаться не четко заданная образовательная цель, но «непрерывный процесс самотрансформации» человека [240]. С этим солидарна экзистенциальная антропология; такой процесс самотрансформации П.С. Гуревич называет «авантюрой саморазвития» [67, с. 10].

Итак, особенность экзистенциального образа в том, что он не отвечает, а вопрошает, и не может быть универсально предзадан и предложен человеку как готовая форма бытия человеком. Универсален во все эпохи только сам вопрос о человеке, и каждый человек должен дать свой ответ. Это та работа, которую некому перепоручить, не существует «формулы бытия», каждый человек создает ее сам для себя, при этом сам меняется в процессе [137, с. 10]. В таком случае элементом целевого образа

для образования человека будет являться его экзистенциальная ответственность.

Идея принципиальной незавершенности несовместима с постулированием «идеала должного человека», и при этом отказ от должного вообще порождает кризис самоидентификации [241]. В таком случае этот идеал человек – и в этом его свобода и ответственность – задает себе сам, т.к. без наличия образа (ориентира, образа результата) человек действовать не может, что было убедительно доказано советским психофизиологом Н. Бернштейном в теории потребного будущего, переживающей сегодня «второе рождение» в современных антропопрактиках. Деятельность, в том числе «самостроительная», предполагает движение мысли и практического действия между эмпирической данностью и целью, желаемым ориентиром. Можно заключить, что в такой «открытой», «текучей» ситуации образование человека как процесс в педагогической деятельности в традиционном понимании становится невозможным. «Педагогика теряет своё классическое предназначение – вести к известному заранее образцу» [80]. Образование человека сегодня начинают понимать не как педагогику, но как антропологию. Это позволяет поставить вопрос о практиках типа «само–», практиках аутопоэзиса в образовании человека. Еще Ф.Ницше писал: «никто не может тебе построить мост, по которому именно ты можешь перейти через жизненный поток, – никто, кроме тебя самого» [153, с. 222]. В современных психолого-педагогических исследованиях удалось доказать, что никакой метод и технологии не заменят усилий самого человека, активности личности по прохождению своего пути [286].

Итак, образование в экзистенциально-антропологическом подходе есть прежде всего самостоятельное созидание человеком своего утопического горизонта, своего образа. Экзистенциально-антропологический взгляд на образование в постнеклассической парадигме

предполагает учет смещения к самодетерминации, ярко проявляющейся в феноменах, обозначенных через «само-», включая самообразование. Человек в таком случае рассматривается как детерминирующий фактор, управляющий своим образованием. При этом очевидно актуализируются вопросы экзистенциального характера, которые сопровождают человеческое существование. Такое осмысление образования позволяет поставить вопросы о свободе и ответственности человека как ключевых экзистенциалах в образовании. Экзистенциально-антропологическое понимание образования предполагает, что образование онтологически невозможно без «само–»: оно происходит как самообразование и самостроительство человека как «само-родка» [206]. А это выводит диалектику экзистенциалов свободы и ответственности на первый план в образовании..

Еще И. Кант осмыслял диалектику свободы и принуждения в образовании. Им был сформулирован педагогический парадокс: как воспитать свободу через принуждение? Тот, кто «дает образование», «ведет» – «педагог» (часть ἄγωγός в παιδαγωγός), всегда находится в позиции власти, которая противоречит осуществлению свободы того, кто «получает» образование. Образование, по И.Канту, есть «самоустранение его как образования извне, но обретение способности к самоопределению, самообразованию, которое есть самообучение и самовоспитание» [85]. Возникает вопрос: возможно ли экзистенциальное измерение образования в рамках педагогики (а сегодня – и андрагогики, и хьютагогики, и проч. “гогики”, ἄγωγός), возможна ли педагогика, которая предпочитает существование сущности, слабость – силе, праксис – поэзису, и, таким образом, педагогика, которая готова вступить в контакт с «прекрасным риском» [297], присущим любому образованию? Есть основания предполагать, что экзистенциальный подход возможен только в самообразовании. Иначе говоря, экзистенциальные задачи может ставить и

решать только сам человек, а цель педагогов-наставников – помочь тому, чтобы человек ставил сам себе задачи экзистенциального уровня и удерживал себя в усилии их решать. Экзистенциально понимаемый человек в образовании не может быть подчинен кому бы то ни было внешнему: он может быть подчинен (*subjected*) только сам себе, в предельном смысле он не может перепоручить онтологические заботу и усилие кому бы то ни было – ни другому человеку, ни институту. Это и составляет суть вклада экзистенцальной антропологии в осмысление образования человека.

В пространстве самообразования изменяется «вертикаль власти» (М. Фуко), когда призыв к «подчинению» исходит не извне, не от дисциплинирующей функции властной фигуры того, кто дает образование (*на*силие), а изнутри самого субъекта по отношению к самому себе (*у*силие). Экзистенциальное измерение образования связано с самообразованием, личным выбором, готовностью, включенностью, решимостью, поиском смысла в образовательной ситуации. И оно позволяет различать *на*силие, исходящего от Другого (формирование человека), от зова *у*силия, возникающему внутри самого человека (становление человека). М.Хайдеггер называл зов бытия совестью. И если образование не будет *у*силием, оно будет *на*силием. «Человек – распространенное во времени усилие быть человеком» [125, с. 32]. Движение трансформации человека (от исходной, актуально-сущей точки А к трансцендентному образу Б) происходят в пространстве, определенном самим этим усилием. Можно и не выдержать этого усилия. «Попасть» в экзистенциальное измерение образования можно только «прилагая и поддерживая усилие, то есть сделав так, чтобы искомые изменения происходили в пространстве, определенном самим этим усилием» [125, с. 33]. И если «человек – это существо, которое всегда находится в состоянии становления, и вся история может быть определена как история его усилия

стать человеком» [125, с. 34], то образование, понятое в его содержательных характеристиках с точки зрения экзистенциально-антропологического измерения, «дает возможность» практиковать это усилие. Итак, человек – это усилие быть человеком, образование – индивидуальное (само) усилие человека «образовываться», т.е. двигаться к образу, который вне его; образование существует через усилие человека образовываться.

Фактически указание на «само–» в образовании человека мы находим еще у Платона. Он пишет: «просвещенность – это совсем не то, что утверждают о ней некоторые лица, заявляющие, будто в душе у человека нет знания и они его туда вкладывают, вроде того как вложили бы в слепые глаза зрение», а значит, «у каждого в душе есть такая способность, есть у души и орудие, помогающее каждому обучиться» [174]. Ф.И. Гиренок по этому поводу пишет следующее: «мы не нейросети, в нас работает самовоспламенение», и «Просвещение состоит в самовоспламенении» [45].

Сегодня на присутствие «само–» в образовательном пространстве человека указывает модель т.н. *self-skills,* или навыков себя, которые, как утверждается автором этой концепции Т.М. Ковалевой, есть «компетентности организации самого себя, позволяющие человеку удерживать в любых проблемных ситуациях собственную позицию, самоопределяться и действовать в этом неопределенном мире» [101]. Утверждается, что разработка идеи self-skills является современным воплощением греческой пайдейи, основанной на «заботе о себе», и отсылает к мысли М. Фуко о том, что смысл самообразования раскрывается в заботе человека о самом себе. Однако экзистенциальное осмысление (само)образования не может происходить в терминах компетенций, оно исходит из идеи о человеке как непрерывно становящемся, незавершимом, предполагает не *обретение* знаний и

навыков, компетенций, а *становление*, изменение способа существования. В (само)образовательном процессе субъект трансформируется: в начале пути он есть А, в пути он становится В, но не «А + знания и навыки». М. Фуко называл сопровождение трансформационного процесса не «педагогикой», а «психагогикой». Разница в том, что «педагогика» нацеливает на приобретение навыков, а «психагогика» меняет способ существования человека [258]. Образование – экзистенциальный опыт пре-образ-ения, пре-образо-вания.

Проблемным вопросом является участие Другого в этих практиках «само–». Экзистенциальный опыт (само)образования не может быть замкнут исключительно на внутренний мир человека. Без Другого (само)образование невозможно – как невозможен и человек вообще. Но меняется роль Другого: в ситуации диджитализации, которая предполагает тотальную общедоступность информации, для человека (само)образовывающегося возрастает значимость Другого как носителя собственного уникального экзистенциального опыта – и его живого со-присутствия в со-бытии (что актуализирует умение видеть и понимать Другого в условиях цифрового online-мира). Когнитивный антрополог Д. Лейв предлагает такой термин, как «сообщество практики» – это пространство человеческого взаимодействия и сотворчества, участники которого передают друг другу *know how* и поддерживают друг друга в образовании и совершенствовании [145]. (Само)образование, безусловно, происходит в пространстве сопряжения общего, культурного опыта поколений, и индивидуального человеческого опыта. Даже если человек не принимает для себя существующие внешние ориентиры (мировоззренческие, аксиологические и т.п.), он уже их имеет как отрицание наличных. Самостоятельно создаваемые «идеалы» – это то, что определяет видение себя как минимум на входе в процесс самообразования. (Само)образование всегда предполагает личное усилие,

которое реализуется человеком, изначально располагающим некоторым культурным опытом, но не исключает присутствие Другого. Роль Другого в (само)образовании чрезвычайно важна: это гарантия от полного произвола. Создавая свои собственные образы-образцы себя самого, человек самостоятелен в этом акте создания, но под этим актом – культурный опыт многих, который несут Другие. И при этом роль Другого в практике «заботы о себе» проблематична, важно понимать границы возможности воспитания. М. Фуко указывал на то, что учитель – тот, кто заботится о том, чтобы другой научился заботиться о себе [258, с. 75], фактически вторя Сократу (Апология Сократа, 36с).

Образование есть практика заботы о себе, причем на разных уровнях, в разных репертуарах антропопрактик: агоа, мимезис, эпистроф, метанойя, автопоэзис (подробно суть этого репертуара раскрыта в коллективной монографии под руководством С.А. Смирнова «Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека» [185]). Автопоэзис, то есть самопостроение, по мысли С. А. Смирнова, должен быть основным «смыслодвижущим ядром» образования [223]. Автопоэзис – это «постоянное пребывание в режиме самоопределения и самопреодоления, постоянное экстатирование и трансцендирование» [225, с. 40], что и подразумевает экзистенциальное измерение образования. Несмотря на то, что сам термин «автопоэзис» был введен в 1970-х годах чилийскими учёными У. Матураной и Ф. Варелой, в отечественной философской мысли фактически идея автопоэзиса восходит к М.М. Бахтину. М.М. Бахтин в своей философии человека уходит от субъект-объектных построений, его философия поступка есть антропология ответственности, через это он конструирует свою онтологию [112].

Итак, образование, понимаемое экзистенциально-антропологически, есть самообразование и самопреобразование человека, в нем происходит трансформация через онтологическую заботу и усилие на уровне

автопоэзиса. В любую эпоху человек стоит перед экзистенциальным выбором: воспользоваться правом авторства в плане выстраивания жизненного пути или следовать некому руслу, предлагаемому социумом. Человек свободен образовываться или не образовываться как человек, рождаться или не рождаться «второй раз» (Платон), невозможно внешним принуждением, *на*сильно заставить человека трансцендировать к образу. Поэтому экзистенциальная ответственность человека в образовании – онтологическое условие возможности образования человека как человека. Ответственность – ключевой экзистенциальный феномен в образовании. Формой экзистенциальной ответственности личности в образовании является самообразование – автопоэзис. В экзистенциальном подходе человек проявляет решимость принять на себя ношу заботы о себе самом как существе постоянно становящемся. Ответственность – главный экзистенциал образования как бытия-в-становлении.

### 1.3. Социально-антропологические горизонтали и экзистенциально-антропологическая вертикаль образовательного пространства*

Как было показано в §1.1, главный антропологический тезис XX века (в т.ч. то, что сближало Н.Гартмана, М.Шелера и В.Франкла) – выделение человеческого духа как качественно самостоятельного уровня реальности, несводимого к нижележащим уровням материи и жизни, хотя и питаемого ими, причем более высокий уровень обусловлен нижележащими уровнями и вместе с тем самостоятелен, наделен своими особыми закономерностями. В данной работе при разработке архитектоники образовательного пространства представляется необходимым ввести не эмерджентные «слои» или «уровни», а единую вертикаль при наличии различных горизонталей как два ключевых измерения в архитектонике

* В данном параграфе использованы материалы статьи автора диссертации: Гулеватая, А. Н. Экзистенциальная вертикаль: у-топическое измерение современного образовательного пространства человека / А. Н. Гулеватая // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2024. – № 2(79). – С. 81-91.

образовательного пространства человека. Так, философски интерпретированная архитектоника образовательного пространства может быть задана двумя осями: вертикальной и горизонтальными. Содержание горизонталей всегда социально обусловлено и ориентировано на социально значимые цели; на них образование проявляет себя как антропопрактика, нацеленная на образование человека как социально активного субъекта, члена общества, способного самостоятельно себя обеспечивать (социально-антропологическая горизонталь предполагает социально детерминированное содержание образования человека, рассматривает человека как социальную единицу). Вертикаль же имеет экзистенциально-антропологическое содержание, и она связана со становлением человека самого по себе, целостного, экзистенциально свободного и онтологически незавершимого. Цели и задачи, требования к человеку образующемуся на многочисленных социально-антропологических горизонталях образовательного пространства выражаются на языке социально-культурных норм и профессиональных вызовов. На вертикали же человеку как требование, как смысложизненная задача предъявляется само его человеческое бытие, и здесь человек, актуализируя потенциальное в себе, «обязан дать ответ на вопрос о том, что он из себя сделал» [236, с. 45].

Логических оснований для различения горизонтальных уровней-слоев образовательного пространства множество. По разным критериям (основаниям) выделяются виды (формы) образования. Существуют различные варианты структурирования, которые признаны и реализуются (институциональное и неинституциональное образование; формальное, неформальное, информальное образование; очное и заочное, онлайн и оффлайн, дистанционное и «живое», синхронное и асинхронное, смешанное образование; и т.д.) Социально-антропологические горизонтали образовательного пространства не являются самостоятельным предметом данного исследования, поэтому предпримем обобщающий ход и

объединим «горизонтальное» разнообразие образовательного пространства, обозначив его термином «социально-антропологические горизонтали». Отметим: «горизонтальный» уровень в архитектонике образовательного пространства, чтобы «состояться», должен предполагать конструктивно-проектное отношение к человеку. На горизонталях решаются такие вопросы, как приобщение человека к цивилизационному прогрессу, просвещенность, информированность и т.д.

На социально-антропологической горизонтали образовательного пространства отражаются проявления подвижной социальной реальности. И если на разных горизонталях есть свой *homo educandus (*получающий образование человек), которого можно определить через положительные характеристики, то на экзистенциально-антропологической «вертикали» образования через такие характеристики человека определить невозможно: он определяется апофатически. Это то самое человеческое в человеке, которое сколько бы ни о-пределяли, никогда не о-пределяется через что-то конкретное, т.к. каждый раз это означает допущение момента ограничения, о-пределивания. В связи с этим уместна диалектика «иметь» и «быть» (Э.Фромм) для раскрытия архитектоники образовательного пространства. На социально-антропологических горизонталях образование – то, что можно «получить» и, следовательно, «иметь». Вертикалью же управляет бытийная логика: образование – то, в чем можно быть, пребывать (или не быть).

В данной архитектонике вертикаль едина, она пронизывает горизонтальные слои, присутствует в каждом из них, однако может уйти «в тень» внимания при исследовании, организации, определении целей и содержания деятельности, ее результатов в образовательном пространстве. Несмотря на это, образование человека с философской точки зрения всегда экзистенциально-антропологично, вертикальный, «стержневой» элемент присутствует всегда (до тех пор, пока речь идет об образовании *человека*).

Изъять вертикаль невозможно, поскольку ведется разговор об образовании человека как целостности; в этом смысле она есть пронизывающая все горизонтальные слои вертикаль. Человек не может быть целостен, находясь лишь в одном «измерении» – на горизонтали или на вертикали; его целостность возможна в топосе пересечения этих измерений. И при этом экзистенциально-антропологическая вертикаль может быть подчинена задачам «горизонтали», имеющей свои слои, мера проявленности вертикали может быть разной в горизонтальных слоях. В каждом «горизонтальном» слое человек бытийствует по-разному в зависимости от особенностей этого слоя, но он везде – человек, стало быть, сознательно или неосознанно, но он связан с вертикалью. Если на «горизонтали» происходит подмена целостного человека одной из его идентичностей, необходимых для решения практических жизненных задач, то на «вертикали» человек вспоминает о том, что выше всех идентичностей – бытие человеком, свободным от ярлыков идентичностей.

В предложенной архитектонике имеют место горизонтальная вариативность образовательного пространства и вертикальная инвариантность. Горизонтальная вариативность подчинена конкретным частным задачам, она содержит проекции целостного человека, а значит, каждая горизонталь является временной. Вертикальная инвариантность же имеет дело с человеком, нередуцируемый ни к одной «горизонтали», с целостностью в чистом виде, с холистическим взглядом, с вечным. С точки зрения философской антропологии образование человека принципиально экзистенциально- антропологично. Из этого следует, что каким бы ни был по содержанию образовательный образ-образец (как известно, он разный как в каждой культурно-исторической эпохе, так и на разных «горизонталях»), общим, «вечным» основанием этого образца, т.е. экзистенциально- антропологическим основанием, можно считать

экзистенциальную свободу и онтологическую незавершимость человека, его вопрошание о том, что значит быть человеком.

Вертикаль утверждает движение человека к целостности. Так, еще на рубеже веков академик И.Т. Фролов говорил о подходе к человеку как «расчлененному объекту» исследования, что противоречит его целостности [16]. Проблема целостности человека была актуальна в XX веке и остается проблемой сегодня: в постмодерне продолжается процесс «дробления» человека на множество частей, не образующих единства. Целостность человека — это не просто сумма его атрибутивных характеристик (физических, психических, социальных, культурно-исторических и других). Целостность человека обнаруживается в его причастности к более фундаментальной целостности – Абсолюту. Методологическая идея целостного человека всегда была связана с базовой интуицией наличия трансцендентного Абсолюта. Человек стремится к целостности, которую можно трактовать как некий горизонт. Причем сегодня все способы восстановления человеком целостности оказываются не новы (забота о себе, автопоэзис, священнобезмолвие и др.), человек в поисках целостности обращается к корням европейской философии. Итак, только «вертикаль» бытия-в-становлении (образования), несмотря на наличие различных «горизонталей», специализирующих человека, способна «стянуть», «собрать» на себя его целостность. Целостность человека становящегося и задается этим «вертикальным измерением».

Сложность концептуализации экзистенциальной вертикали состоит в том, что само экзистенциальное, в своей сути будучи анти-системным и адогматичным, противится ухватыванию и концептуализации. О прояснении экзистенциальной методологии современный экзистенциальный аналитик Э. Ван Дорцен пишет так о том, что само по себе может повредить его полноте [70]. Экзистенциальное не подлежит анализу – но возможно его ухватывание, прояснение, распутывание.

Образование в данной работе мыслится за пределами (шире) категорий педагогики, методики, дидактики, поэтому принципиальным является различить движение человека в вертикальном и горизонтальном образовательных измерениях (осях). На экзистенциальной вертикали становления человека как человека – неповторимый, а значит, аметодичный путь с отсутствием «дорожной разметки», и этот путь прокладывается идущим; на горизонталях – метод, то есть путь отрефлексированный и для эффективности редуцированный. Само экзистенциальное связано с пребыванием в затруднении, в сложности, метод же – попытка эти затруднения и сложности преодолеть, проложить кратчайший маршрут к результату. Вообще проблема жизненного пути всегда была актуальна для философской антропологии [136]. Движение по пути предполагает поступок (М.Бахтин, «философия поступка»), метод же есть отрицание поступка в том его значении, на которое указывал М.Бахтин. М.Мамардашвили также размышлял о том, что топология прохождения человеком пути всегда индивидуальна и неповторима [127]. На вертикали человек сопротивляется тому, чтобы кто-то превращал его в «легкоуправляемую и распознаваемую модель» [70, с. 11].

На вертикали человеку открывается жизнетворчество, на горизонталях он обращен к задачам жизнеустройства. Здесь уместно указать на две разные «заботы» в греческом языке: *меримну* и *эпимелейю*. «Меримна» есть забота-мучение, предполагающая обустройство человека в материальном мире. *Эпимелейя* же указывает на заботу о душе, она удовлетворяет потребность человека в трансценденции, расширении наличных границ и пределов [137, с. 132].

Проясняя характеристики «перпендикуляра» образовательного пространства, укажем на его топос, а точнее – у-топос, обращаясь к пафосу антропологического усилия и риска, которым наполнена философия М.К. Мамардашвили. Следуя за отечественным философом,

экзистенциально-антропологическую вертикаль образовательного пространства можно определить как у-топос, т.е. «место», не существующее в действительности. Прикладывая усилие и рискуя, человек открывает для себя, делает возможным «невозможное» пространство, иное измерение. М. К. Мамардашвили концептуализировал это «расцепление» с социальным через у-топосы: они, по его мнению, и конституируют душу человека [127]. Важно, что у-топизм для самого Мамардашвили был мыслим только в метафизическом смысле, но никак не на социальных горизонталях [9]. Итак, «мы не имеем гарантий, но именно в этом негарантированном у-топичном пространстве сбывается человек» [179]. Онтологическое мужество (само)образования человека у-топично.

Вертикаль содержит неопределенность, а значит, риск. Проблематика «неопределенного» имеет чрезвычайно важное, фундаментальное значение в технократическом обществе, где утилитарные и прагматичные ориентиры, в том числе в образовании, не оставляют «неопределенному» пространства. М.Н. Кожевникова, исследуя проблему «неопределенного» в философско-антропологическом аспекте, утверждает его аксиологическую значимость в образовании [103]. Истинно человеческие феномены, с которыми мы имеем дело на экзистенциально-антропологической вертикали образования, принципиально не могут быть о-предел-ены, а затем запрограммированы и алгоритмизированы. Образование как метафизический акт, происходящий на вертикали образовательного пространства, принципиально невозможно технологизировать.

Экзистенциальная вертикаль образовательного пространства есть негарантированная у-топика образования человека, а экзистенциально-антропологический горизонт сверхценностей предполагает «прекрасный риск» (Г.Биеста) преображения. Образование, понимаемое экзистенциально-антропологически, безусловно, есть пространство риска. Этот человекомерный аспект образования в психолого-педагогической

«действительности» исследует Г. Биеста, в частности, в книге *“Beautiful Risk of Education”*, которая пока не переведена на русский язык [297]. В ней он утверждает, что риск существует постольку, поскольку образование – это не взаимодействие между роботами или механизмами, а встреча человеческих существ, т.е. образование понимается им в экзистенциально-антропологическом ключе. Упоминая метафору У. Йейтса о том, что образование — это не заполнение ведра водой, а зажигание огня (что напоминает также метафору П. Фрейре о том, что человек образующийся – не «свинья-копилка»), Г. Биеста отмечает: человек, получающий образование, должен рассматриваться не как объект дисциплины, а как субъект действия и ответственности. Стремление преодолеть этот риск и сделать образовательное пространство прогнозируемо-безопасным – это инфантильная попытка отрицать, что образование имеет дело с живым человеком. Желание подчинить образовательное пространство раз и навсегда заданным (а значит, мертвым) законам-алгоритмам отрицает также и тот факт, что мир в целом не находится целиком и полностью в нашем распоряжении. Г. Биеста утверждает, что в современной «парадигме шоппинга» в образовании (его коммерциализации) субъективизация должна быть самым важным аспектом наряду с получением квалификации и социализацией (а современная образовательная система «одержима», по его словам, именно последними двумя аспектами). Субъективизация есть явление, связанное с тем, что образование воздействует на учащегося как на личность, либо расширяя, либо ограничивая его способности и возможности. Определение субъективизации основано автором на идее свободы, рассматриваемой экзистенциально. Образование как субъективизация – это формирование опыта того, как человек может быть собой, субъектом своей собственной жизни. Аспекты квалификации и социализации не имеют смысла без субъективизации, иначе возникает закономерный вопрос о том, кто их реализует: ни навык, ни знание, ни

опыт не могут возникнуть без субъекта. Экзистенциальная задача образования, по Г. Биесте, состоит в том, чтобы человек получил не навыки для профессиональной деятельности или опыт социализации, а способы бытия как человека.

Социально-антропологические горизонтали образовательного пространства даны человеку в реальной действительности, вертикаль же утопична и не дана как готовая сущность, построение вертикали есть задача самого человека, вертикаль конструируется и созидается человеком. На социальных горизонталях образование есть в некотором смысле «превращенная форма» (К.Маркс, М.К.Мамардашвили), т.е. общество наделяет значимостью формальные атрибуты, свидетельствующие о завершении того или иного этапа «образовательного пути» (дипломы, аттестаты, сертификаты и проч.). Вертикаль же рождается в онтологических, экзистенциальных актах, в вопрошании человека о том, что значит образоваться как человек. Экзистенциальный образ-образец в образовании человека не дан натурально, не является «готовым». В связи с этим становится очевидно, что горизонтали и вертикаль как два несводимых друг к другу пространства не просто имеют различную темпоральность, но и в настоящее время в темпоральности друг другу даже противостоят. Образовательное пространство вертикали есть пространство замедления, пространство «аромата» (М.Пруст), глубокой скуки (М.Хайдеггер, Б.Ч.Хан); это пространство устроено в другой логике по сравнению с «реальным» пространством горизонталей, на которых, по Д. Вайсман, сегодня происходит временнОе ускорение [30].

Через соотношение вертикального и горизонтального измерений образования раскрывается его парадоксальность/имманентная противоречивость: с одной стороны (с «горизонтальной»), образование есть освоение человеком существующей культуры, принятие существующих норм и правил; с другой («вертикальной») – образование

предполагает преодоление существующих норм и творческое преобразование человеком себя и через это – преобразование социальной реальности, так как человек есть существо не только социальное, но и экзистенциальное, способное мужественно и упорно преодолевать наличный образ в соответствии с собственным замыслом. И в то же время, несмотря на противоречие, по закону димензиональной онтологии Франкла проекции одного и того же «человека» в разные измерения могут друг другу противоречить, но тем самым они не отменяют друг друга. Так может быть прокомментирована оппозиция горизонтали и вертикали образовательного пространства; мы не выводим их в конфликт, а с помощью закона димензиональной онтологии дополняем.

Предложенная архитектоника задает напряжение. Вертикаль предъявляет человеку вопрос о самом себе и о том, как он распорядится своим бытием-в-становлении, какую ему придаст форму. Горизонтали предполагают, что человек будет отвечать требованиям стремительно меняющейся реальности. Рассмотрим ситуацию человека в свете того, что он одномоментно расположен в этих двух измерениях образовательного пространства. Образовательное пространство в своих измерениях вертикали и горизонтали задает напряжение, вызов человеку, а вызов – это необходимость занять определенную позицию. Как писал Н.А. Бердяев, человек при этом переживает «пересечение двух миров» [17, с. 35].

Итак, предложенная концепция архитектоники образовательного пространства адекватно и наглядно показывает, что невозможно средствами «горизонтали» решить задачи, расположенные на «вертикали» (хотя современная практика в образовании демонстрирует такие попытки – об этом в §2.1). Образование человека есть неразрешимое противоречие и тем самым вызов. Именно философско-антропологический анализ, архитектоника горизонталей и вертикали позволяет ухватить фундаментальное, принципиальное, неразрешимое противоречие

образования. Кризис как зазор, противоречие этих «двух миров», двух измерений есть неотъемлемая его часть. Заданный в данной диссертации подход, предполагающий наличие двух измерений, позволяет иначе взглянуть на кризис образования, упоминаний о котором последнее время стало значительно больше в научной литературе. «Кризис образования», понимаемый как зазор между должным и сущим, в авторской методологии двух измерений является своеобразной нормой, и он не может иметь окончательного решения. Окончательное решение «кризиса образования», коль в образовании речь идет о человеке образуемом, на всех уровнях невозможно точно так же, как и сама проблема человека не имеет окончательного решения: бытие человека проблемно в своей основе, «беспроблемной экзистенции не бывает» [17, с. 18]. И именно осознание человеком невоплотимости идеалов в существующей образовательной системе служит «точкой доступа» в экзистенциальное, вертикальное измерение образовательного пространства, где себя и обнаруживает человек, экзистенциально тоскующий по идеалу (о чем будет сказано в §2.3). Утопический, вертикальный горизонт сверхценностей (то, что связано с должным, с идеалом) не может быть без потерь «перенесен» в социально-антропологическое, горизонтальное измерение образовательного пространства. Утопия возможна только в у-топическом пространстве вертикали. Утопическое сознание – проблема не только социального, но и онтологического уровня. Экзистенциальная мысль смиряет человека с тем миром, который дан как сущее, и, парадоксально, через бунт (А.Камю) дает «точку опоры» для выхода в горизонт сверхценностей вертикали.

Рефлексия об образовании как о том, что связано с будущим, – благодатное место возникновения утопических проектов, особенно в переходные периоды неустойчивости. У-топос экзистенциально-антропологической вертикали – то, что противостоит утопиям на

социально-антропологических горизонталях и возвращает человека к индивидуальной ответственности перед задачей (само)образования. Если в экзистенциальной методологии мы понимаем образование как индивидуальное человеческое усилие, возвышение над сущим (усилие не может даваться просто), то обнаруживаем следующее противоречие. Критика образования в его социальных проекциях направлена на то, что образование «не помогает» человеку состояться в человеческом измерении. Эта критика оправдана только в том случае, если происходит делегирование человеком ответственности за свое человеческое становление на образовательные институты. Возможен иной взгляд: как раз несогласие с образовательным сущим делает для человека возможным выход в экзистенциально-антропологическое образовательное измерение, возможность установить свой горизонт сверхценностей – и повзрослеть в платоновском смысле, совершить «второе рождение», отправиться во «второе плавание».

Совпадение образовательных реалий с экзистенциальным горизонтом (совпадение сущего с должным) принципиально неосуществимо. Историко-философское исследование образования делает очевидным тот факт, что общество практически всегда имеет вопросы к образованию как институту, во все времена (даже относительно благополучные) типичны разговоры о кризисе образования [68]. Воплощение образовательного идеала, как бы к нему ни стремилась эпоха, всегда остается на горизонте: исследователи утверждают, что большая часть реформ в образовании так и не достигает поставленных целей [196]. Образовательное сущее, которое в полной мере воплощает образовательный идеал, принципиально невозможно. Образ идеально работающей системы, в которой есть человек, отсылает к рационалистическому подходу к человеку. Любая система, если она не наполнена живой реальностью, «не работает». Парадокс образования,

понимаемого как социальный институт, система, нуждающаяся в постоянной реформации, состоит в том, что оно хочет подготовить человека к будущему, но само только постфактум может осмыслять актуальную ситуацию человеческого бытия (т.к. представления о будущем, которые возникают в реформистских проектах, не всегда воплощаются в реальности – да и «угнаться» за темпом изменений в современном мире вряд ли возможно. В этом отношении справедливо замечание Е.Н. Роготневой о современной образовательной утопии как «утопии хаоса», т.е. такой утопии, в которой предлагаются «правила успеха» в мире, существующем по единственному правилу – правилу случайности [195]. Вообще утопическое сознание, которое в истоках было связано исключительно с духовными практиками, в XX веке становится массовым [287], и это влияет на образы образования. «Утопичность образования в том, что исходная утопичность идей никак не осознается» [195, с. 139]. Не по этой ли причине критика образования не умолкает ни в одну эпоху: наличествующего человеку мало всегда – так было и будет просто по его – человека – человеческой сути. Недовольство образованием указывает на недовольство собой как его «продуктом», возникающее в зазоре между предельным, абсолютным в образе человека и актуально наличным. Так экзистенциальный подход дает возможность валидировать, т.е. признать и принять кризис в бытийствовании образования как сущего. Разрыв между должным и сущим в образовании всегда очевиден для общества; так образование человека становится убегающим горизонтом сверхценностей. Как указывает И.И. Сулима, «гуманистически ориентированное образование должно помочь человеку напряженное, но реально возможное для жизни место между должным и сущим» [233].

С одной стороны, экзистенциальная методология *нормализует* кризисное состояние образовательного пространства (принципиально неустранимый разрыв между должным и сущим), с другой – на

экзистенциальном уровне в зазоре между образовательным должным и сущим возникает *человек экзистенциально тоскующий*: его тоска – по образованию себя, своего я, по движению к утопическому горизонту сверхценностей. Предметом этой тоски является то, что определяет специфику человеческого бытия: необходимость понять, что значит быть человеком, исследовать искусство бытия, придать форму и смысл своему времени. И эта тоска никогда не сможет быть полностью удовлетворена существующими социальными образовательными институтами и практиками. «Экзистенциальная тоска» есть ухватывание положения человека в образовательном пространстве по отношению к утопическому горизонту сверхценностей. Экзистенциальное понимание человека вступает в противоречие с рамкой измерения, которое задает социальная плоскость образования. И здесь себя находит тоска как обращенность к бесконечному, трансцендентному, как осознание недостаточности и пустоты наличествующего. Это тоска по ответственности, потребность быть становлением, незавершенностью. Вместо того, чтобы рефлексировать о кризисе как о негативном явлении, требующем реактивных решений (об этом речь пойдет в §3.2), образованию как многомерной структуре важно начать конфронтировать (найдя для этого язык) с экзистенциальными данностями человеческого бытия. Отправной точкой конфронтации может стать *тоска по образованию себя*.

Тоска – особый русский культурный концепт, понятийные системы других культур не передают его полного содержания. В. Набоков, в совершенстве владевший и русским, и английским языком, указывал на принципиальную непереводимость «тоски» [144]. А. Вежбицка относит концепт «тоска» к ключевым концептам русской культуры [46]. Русская тоска метафизична, со времен древнерусской культуры является достаточно проработанным концептом [275]. Этимологический анализ указывает на то, что тоска есть теснота [229]. «Стеснение» соответствует

латинскому *angor*, откуда произошел немецкий *Angst* (метафизический страх). Человеку «тесно» в сущем, он тоскует по Абсолютному. По словам Ю. С. Степанова, экзистировать – значит «постоянно испытывать страх-тоску» [229, с. 219]. В.Н. Порус указывает на то, что «”тоска” принадлежит к важнейшим онтологическим характеристикам культурного кризиса» [184].

Из русских классиков А.П. Чехов исследовал феномен тоски в своем художественном творчестве подробнейшим образом. В русской философии же темой экзистенциальной тоски наиболее подробно занимался Н. А. Бердяев. В «Самопознании» он пишет: «все мое существо стояло под знаком тоски по трансцендентному» [17, с. 9]. Тему тоски Бердяев называет «основной»; это то экзистенциальное состояние, которое сопровождало его всю жизнь. Его тоска есть сознание «бездны между мной и трансцендентным» [17, с. 57]. Тоска рождается от того, что «объективная жизнь» «есть как бы умирание бесконечного в конечном, вечного во временном» [17, с. 61]. Н.Бердяев не говорит об этом прямо, но фактически для него тоска связана с иным измерением в вертикальном направлении, он пишет об этом через *отталкивание*: «тоска очень связана с отталкиванием от того, что люди называют “жизнью”» [17, с. 61]. Под «жизнью» в кавычках Н. Бердяев понимает «обыденность, состоящую из забот» [17, с. 62]. А суть «отталкивания» от этой обыденности (и даже гнетущей тоски «жизни», ее уродства, как писал философ) для Н.Бердяева состояла в творчестве.

Примечательно, но концепт эпимелейи, заботы о себе, составляющий, как уже было указано, суть экзистенциальной вертикали образования, исторически также связан с особым ощущением существования человека в античной трагедии. Эпимелейя – преображение через трагедию [223]. Тоска по вертикали есть тоска по «заботе о себе». Очевидно, что в современных вопросах образования, касающихся «заботы

о себе», нет существенной новизны: дискуссия корнями уходит в Древнюю Грецию, к сократовскому *epimeleia heautou,* а значит, вопросы в ее рамках могут называться «вечными» («заботу о себе» в контексте современного образования анализируют Волкова С.В., Пичугина В.К., Болотникова Е.Н. и др.). Что свежо – так это сама постановка вопроса «заботы о себе» в современном образовательном пространстве. В этом проявляется фундаментальная взаимосвязь образования и специфики человеческого бытия, которая не зависит от эпохи и актуальна, «вечна» всегда. Так, экзистенциальный аналитик Р. Мэй в работе «Человек в поисках себя» утверждает, что экзистенциальные проблемы целостности, свободы, ответственности и творчества стоят перед человеком в любую эпоху и от ее исторического наполнения не зависят. Даже в самые лучшие с социальной точки зрения времена человек не оказывается избавлен от экзистенциальных вызовов [141]. Вертикальное образовательное измерение – это пространство, указывающее на «вечное», а это значит, для человека образовывающегося любой эпохи существует проблема без «срока годности», вне времени и места, а именно – идея о том, как быть человеком.

Проблема *тоски/скуки* в образовательном пространстве имеет место в современных исследованиях, но не ставится вопрос об *антропопрактиках тоски/скуки* в образовательном пространстве. В монографии «Homo Educandus в поисках смысла» С. В. Волкова, анализируя концепт «скуки» в образовательном пространстве, отмечает аксиологическую значимость экзистенциального смысла скуки для образования человека: «переживания неопределенности, пустоты являются неизбежными и конститутивными» [36, с. 27]. Окажется ли человек готовым к встрече с негативными эмоциями, скукой, фрустрацией? Станут ли такие переживания основой для движения человека в «вертикали» образовательного пространства? С.В. Волкова, опираясь на

фундаментальную онтологию М. Хайдеггера (который различал три типа скуки: «скука-от» *(gelangweiltwerden von etwas)*, «скука-при» *(sichlangweilen bei etwas)*, глубинная скука *(«es ist einem langweilig»)* [261]), считает, что феномен скуки в образовательном процессе может быть рассмотрен с позитивной стороны: «настроение глубинной скуки и является тем самым “пространством” в образовательной практике, погружение в которое способствует столкновению с самим собой» [38]. Говоря метафорически, глубинная скука – это выдох между вдохами. Это пробелы, которые делают историю жизни читаемой. Если предположить, что антропопрактики скуки возможны, то опыт проживания глубинной скуки в образовательном процессе может быть предложен таким образом, чтобы быть экзистенциальным, обогащающим, демонстрирующим неудовлетворенное стремление к смыслу. Опыт глубинной скуки феноменологически может оказаться сложен, непонятен и неприятен для человека, но он играет не последнюю роль в развитии умения конструировать себя, свою деятельность, свое будущее. Чем быстрее человек поймет, что задача сделать жизнь наполненной смыслом, упорядочить свое время и научиться быть наедине с собой – задача его собственная, тем лучше. Образование может помочь человеку в решении этой задачи, но для этого важно «позволить глубинной скуке бодрствовать, а не усыплять ее формами развлекательно-игровой активности» [38]. Итак, скука связана с ответственностью человека перед самим собой за образование себя как человека; это не то «скучное» время, когда ничего не занимает его, напротив – это время глубокой внутренней работы.

Тоска парадоксальна. Она «таит в себе надежду на преодоление культурной катастрофы, на выход к “сокровенному человеку”» [184]. Н.А. Бердяев также указывал на то, что важное отличие тоски от, например, скуки – то, что в ней есть надежда [17, с. 57]. Страдание и тоска являются спасительными в моменты, когда «наступает момент пассивности

в отношении притяжения пустоты этого низшего мира, когда по слабости мир кажется пустым, плоским, лишенным измерения глубины» [17, с. 63]. Тоска есть «высокое страдание», ей присуща культурная амбивалентность: связь как с тьмой, так и с прозрением [290].

Проясним этот момент противоречивости тоски для современной ситуации. Тоска по смыслу в целом характерна для образования эпохи постмодерна, «текучей современности» (З.Бауман), в которой нет устойчивости, сверхсмыслов, фундаментальности ценностно-смысловых ориентиров, лишь аксиологическая поливариативность, релятивизм и противоречие мировоззренческих установок, потеря доверия к метанарративам традиционного общества (Ж.Ф. Лиотар), размывание религиозной картины мира, регулирующей социальные институты и т.д. Более или менее алармистскую критику современного образования, ставшую уже общим местом в философских, социологических и психолого-педагогических публикациях об образовании, можно трактовать экзистенциально: человек утратил смысл и духовный стержень, но тот факт, что он продолжает тосковать по смыслу и по стержню, по «вертикали», означает, что «он все еще сознает, *“что”* именно он утратил или продолжает утрачивать. Он еще достаточно человек для того, чтобы переживать свою дегуманизацию как отчаяние» [236, с. 120]. «Акт принятия отсутствия смысла уже сам по себе – осмысленный акт. Это акт веры» [236, с. 150]. «Возникновение тоски есть уже спасение», – заключает в «Самопознании» Н.Бердяев [17, с. 63].

Антропо-онтологический «ответ» тоске есть мужество. Мужество как фундаментальный онтологический принцип разрабатывал П. Тиллих. Он утверждал, что мужество как онтологическое понятие всегда связано с сопротивлением, напряжением и осуществляется «вопреки» [236, с. 4]. Мужество как онтологическая проблема привлекало философов от Платона до Ницше. До П. Тиллиха онтология мужества наиболее полно была

разработана у Спинозы, и П. Тиллих, называя его «неостоиком», отмечает, что ключевым термином у Спинозы в онтологии мужества является идея «самоутверждения»: оно противоположно «редукции бытия» [236, с. 21]. У Ницше, философию которого П.Тиллих считает возрождением философии Спинозы на языке динамики, эта мысль развивалась дальше: и самосохранение, и самоутверждение человека есть противостояние силам, которые отрицают человека. Р. Мэй, ученик П. Тиллиха, в книге «Мужество творить» продолжает мысль учителя: «мужество дает человеку возможность быть и становиться» [142, с. 11]. Также он отмечает парадокс мужества: «необходимость быть полностью преданным какой-либо идее и в то же время осознавать свою возможную неправоту» [142, с. 20]. Это важный момент: возможная неправота связана с неокончательностью, с мужеством принять свое бытие как становление (как говорил еще С. Кьеркегор, истинное «я» всегда пребывает в процессе становления). С мужеством также связан экзистенциал «решимости» *(Entschlossenheit)* М. Хайдеггера.

Анализ концепта «мужество», который проводит П. Тиллих, указывает на его прямую связь с понятием метафизики сердца. Европейская философия имеет богатое наследие, посвященное метафизике сердца, а русская философия в целом может мыслиться как философия сердца. В частности, отечественный мыслитель П.Д. Юркевич подробно разработал понятие «метафизика сердца», где сердце определяется как нравственная и интеллектуально-смысловая структура личности и особый тип познания в противовес «голове». В антропологии Л.Фейербаха «сердце» также занимает центральное место, но, в отличии от концепции П.Д. Юркевича, сердце противопоставлено разуму не абсолютно: только сердечное «касание» не дает разуму «отрешиться» и делает его целостным. В новой философии, по Л.Фейербаху, «голова» и «сердце» не должны быть противопоставлены.

Итак, предложенная архитектоника образовательного пространства задает неустранимое напряжение. В зазоре между должным (вертикальным) и сущим (горизонтальным) обнаруживает себя *человек тоскующий*. Здесь открывается потенциал антропопрактик тоски/скуки в образовательном пространстве. Выход в «пространство» экзистенциальной скуки и тоски связано с экзистенциальной категорией мужества.

## Выводы по Главе 1

В данной части работы с философско-исторической и методологической перспективы была рассмотрена проблема существования человека в традиции западноевропейской и отечественной экзистенциальной философии, актуализирована проблемность затрагиваемой темы. Проанализированы историко-философские предпосылки возникновения экзистенциализма и причины экзистенциально-антропологического поворота в западной философии XIX века, сделан вывод о том, что экзистенциальная аналитика проблемы человека не может утратить своей актуальности, адекватна любой эпохе и выполняет смыслообразующую и аксиологическую функцию. Был проведен анализ дискурсивного «пространственного поворота» в современной философии, который позволяет говорить не просто об образовании, но об образовательном пространстве и его архитектонике. Эксплицировано, как философско-антропологическая архитектоника современного образовательного пространства может быть представлена через разнообразные социально-антропологические горизонтали и единую экзистенциально-антропологическую вертикаль, описаны характеристики этих измерений и человек в них. Образование было проблематизировано как культурный и человеческий феномен. Был отслежен и обозначен онтологический поворот и экзистенциальный сдвиг в науках об образовании, контуры которого повторяют онтологический поворот в

философии XX века, однако следуют с некоторым «запозданием». В этом повороте образование начинает мыслиться онтологически как категория бытия человека, причем можно утверждать, что по онтологическим основаниям образование соответствует основаниям самого человека – оно ни в одну эпоху не совпадает с собой, соответствует способности и возможности человека выйти за пределы себя, наличного бытия, трансцендировать. Проанализировано понятие антропопрактик как практик типа «само–». В экзистенциальной методологии образование определено как антропопрактика, предполагающая восхождение (трансцендирование) человека к утопическому образу-образцу. Доказано, что образование есть форма экзистенциальной ответственности человека, а ответственность – ключевой экзистенциальный феномен в образовании, связанный с переживанием экзистенциальной тоски.

## Глава 2

# АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА В НЕМ

## 2.1. Горизонтализация вертикальных феноменов в современном образовательном пространстве

Проблемным вопросом является соотношение экзистенциальной вертикали и социальных горизонталей в архитектонике образовательного пространства человека. Полагаем, что этот вопрос может решаться в рамках проблемного поля экзистенциальной социологии, которая сегодня развивается с учетом экзистенциального опыта современного человека и вниманием к опыту повседневности (Э.Тириакьян, Дж.Дуглас, Дж.Джонсон, А.Фонтана, Дж.Котарба, П.Мэннинг, Дж.Хейм, А.Гаспарян, Л.Ионин, Д.Алиева, В.Кисиль; фактически работы М.Бубера и М.Бахтина уже размыкали индивидуалистские концепции экзистенциализма, например, того же Ж.-П. Сартра и А. Камю). Основатели экзистенциальной социологии предлагают «опрокидывать» экзистенциальное на социальное и наоборот [2]. Мы согласны с А.П. Павловым в том, что «социетальный порядок» хоть и накладывает рамки на человеческую экзистенцию, но он же может и способствовать созданию пространств для ее проявления и бытия [166]. Если в экзистенциальной методологии образование человека было определено как антропопрактика ответственности, в которой происходит трансцендирование к образу, то может ли образование на социальных горизонталях стать институтом, отвечающим за поддержание и развитие этой антропопрактики (и каковы пределы этих возможностей)?

Есть основания утверждать, что особенностью архитектоники современного образовательного пространства является то, что задачи вертикали сводятся к горизонтали, хотя эти два пространства образования человека онтологически различны и несводимы. Человек не удерживает

вертикаль в у-топическом пространстве, поскольку это вызывает экзистенциальный дискомфорт, тоску, тревогу. Реальная образовательная практика (социальные горизонтали в нашей архитектонике) по словам С. С. Хоружего, нередко «зациклена» на горизонталях, образовательное устремление «становится из вертикального горизонтальным, утрачивая свою трансцендирующую, онтологическую природу» [264].

В настоящее время обнаруживается кризисное состояние образования. Можно предположить, что это связано с тем, что «вертикальная» задача, связанная с движением человека к утопическим сверхценностям, выносится на горизонталь образовательного пространства и стремится быть методологизированной, технологизированной. Так, на образование в его горизонтальном измерении возложена невыполнимая онтологическая задача: разрешить экзистенциальное томление человека по смыслу (см. §2.3). Исследователи образования в XXI веке констатируют «экзистенциальный кризис образования» и утверждают, что он состоит в «неспособности существующей модели образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности в самореализации, смысле существования, четкой идентичности» [203, с. 11]. Откуда вообще возникло это требование? И должно ли образование, реально (топически, пространственно) существуя в социальной горизонтали, удовлетворять эти «вертикальные» потребности?

Человек, не готовый брать на себя экзистенциальную ответственность за свой путь, перекладывает ответственность на образовательные институты («делегирование» человеком ответственности социальным институтам с новоевропейского периода в истории общества было проанализировано М.Фуко). Современный человек отказывается от ответственности, отказывается от самостоятельного пути к зрелости. Социальный инфантилизм становится стратегией жизни в информационном обществе [78]. Преподавательский опыт автора

исследования позволяет утверждать, что современные учащиеся вузов нередко жалуются на то, что образовательные институты не помогают им «найти себя» в социально-профессиональном и личностном плане (что подтверждает статистика трудоустройства по специальности в России[6]), хотя, как предполагает предложенная нами архитектоника, на этот вызов человеку предстоит отвечать самому. Следствием отказа от «само–», делегирования «заботы о себе» образовательным институтам становится инфантилизация как противоположность зрелости, только зрелый человек способен на антропопрактики ответственности. Еще И.Кант, размышляя о Просвещении и образовании, писал, что главной его задачей является «выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине» [89, с. 27].

Требование «найти себя» от человека, входящего в образовательное пространство вуза, сегодня очевидно. Так, ректор ТГУ Э. Галажинский утверждает, что не менее 60% студентов «на входе» говорят о том, что они приходят учиться, чтобы, в первую очередь, «найти себя»[7]. По этой причине сегодня появляются новые профессии в образовании, переосмысляется профессия педагога (более того, на наш взгляд, к ней нередко начинают выдвигаться едва ли не утопические сверх-требования). Появление новых ролей/профессий в сфере образования (коуч, тьютор, наставник, педагогический дизайнер, проектировщик образовательного опыта и др.), которые призваны дополнить обозначаемую традиционно позицию педагога, может являться маркером того, что современное образование принципиально начинает отличаться от классического его понимания как пайдейи (движения к заданному образу). Ориентир движется от «целезаданного образа», формируемого технологиями, к рассмотрению человека в специфике его бытия [170, с.

---

[6] Данные опроса приводит ТАСС за 2024 год: https://tass.ru/obschestvo/20727915

[7] https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/

140]. Д.А. Леонтьев отмечает парадоксальный аспект: успешный педагог – тот, кто сам не знает, что получится в результате его усилий [116].

Переход к самодетерминации субъекта образования в отечественном образовательном пространстве можно проиллюстрировать реализованным в 2020-2021 году проекте «Навыки самообразования – интенсивный учебный курс подготовки тьюторов», который был поддержан Президентским грантом. В целях проекта постулируется важность перехода от стандартного учебного процесса к процессу, проходящему в цифровой образовательной среде, построенному на принципах самообразования. При этом самообразование понимается как «вид образовательной деятельности и способ саморегуляции субъекта образования, основанный на самоопределении и рефлексии». Автор проекта, профессор Т. М. Ковалева, акцентирует необходимость дополнения дихотомии hard и soft skills в образовании третьим типом навыков: self-skills, которые предполагают навыки работы человека с собой, своей субъектностью, с построением собственного образовательного пути, навыки «само–» позволяют человеку ответственно и свободно регулировать и проектировать свое образование и развитие и выходить в пространство самообразования. Такие навыки создают необходимую в условиях открытого, не заданного однозначно, не детерминированного, свободного образовательного пространства опору, фундамент для того, чтобы самообразование человека было вообще возможным. Помимо тьюторства востребованы и продолжают разрабатываться идеи образовательного коучинга как формата взаимодействия, в котором у человека формируется осознанность и ответственность, активно развивается идея рефлексивного образования.

Пользуясь заданной нами системой координат «вертикаль» и «горизонталь», можно сказать, что экзистенциальные феномены в контексте коммерциализации и психологизации образования из

«вертикальных» становятся «горизонтальными» (подробнее проблема психологизации образования раскрыта в §2.3). Понятие духовности утрачивается в современном технократическом пространстве образования, ориентированном на утилитарность и психологизацию, становится фактически табуированным [202, с. 506]. Еще П. Тиллих отмечал: «одним из печальных последствий интеллектуализации духовной жизни человека стала утрата понятия “дух” и замена его “умом” или “интеллектом”» [236, с. 72]. То, что сегодня духовность в образовании «уплощается» до «интеллектуального» измерения, подтверждается наблюдением за дискурсом образовательного пространства в широком смысле: сегодня, например, говорят о т.н. «духовном интеллекте» (SQ – spiritual quotient [318]), который связан с мудростью, состраданием, аутентичностью и творчеством. Духовность «эксплуатируется» в различных «горизонтальных», организационных и инновационных контекстах: «духовность на рабочем месте», «духовное лидерство» и «духовный интеллект». Эту проблему в тех же терминах формулировал С.С. Хоружий: «отсекается Бог: вся вертикаль человеческих энергий отсекается или, если угодно, переориентируется, переворачивается горизонтально, при этом утрачивая свою бесконечность, трансцендентную устремленность» [264]. Можно говорить о том, что создается иллюзия духовности, целостности на горизонтали, когда идет речь, например, об уже упомянутых «экзистенциальных навыках». «Духовность» как бы раздваивается, получая разное содержание на «горизонтали» и на «вертикали» (т.е. горизонталь выхолащивает подлинный смысл вертикального; термин остается, но совсем не совпадает со своим исходным значением, превращается, по Ж.Бодрийяру, в «симулякр»).

Сегодня «метафизика сердца» в образовательном пространстве из «вертикальной» стала «горизонтальной» и превратилась в т.н. «навыки сердца» (и это совсем не тот синтез ума и сердца, о котором писал

Фейербах). О «навыках сердца» упоминается в материалах масштабной Международной инициативы “Human education in the third millennium”, поддержанной философами образования со всего мира, которые видят проблему в том, что образование сегодня не обращено к «сердцу» человека[8]. Обращение к сердцу предполагает воспитание ценностных качеств: любви, сострадания, справедливости, прощения. Мы считаем, что «воспитание сердца» – важная категория образования, но «навыки сердца» (т.н. *heart skills*[9], англоязычный термин калькой проникает в русскоязычный дискурс) – это нежизнеспособный оксюморон, который тщетно пытается вместить метафизические категории образования человека в навыковую (т.е. алгоритмизируемую, технологизируемую) горизонталь. И такие оксюмороны в образовательном пространстве являются приметой времени, метафизическое становится массовым и «технологичным» [206, с. 71]. В логике «управляемого сердца» любовь становится DIY-проектом («сделай сам»), т.к. человек предпочитает предсказуемость, отсутствие риска и регламентированность неопределенности [11]. Так, «вертикальная» по сути метафизика сердца в образовании человека превращается в «управление» сердцем на «горизонтали» образовательного пространства.

Эксплицируем тезис о том, что феномен «экзистенциальных навыков», появившийся в образовательном пространстве [145], является философским оксюмороном, то есть совмещением принципиально несовместимого. Создание концепта «экзистенциальные навыки» может быть попыткой реализовать задачи аксиологически-смысловой вертикали образования (экзистенциальное) в проективно-реформистской горизонтали (навыки). Есть основания полагать, что задачи образования, находящиеся на экзистенциальной вертикали, принципиально не могут быть

---

[8] https://humaneducation.net/

[9] https://www.timeshighereducation.com/campus/heart-skills-futureproof-students

реализованы по принципам проективно-реформистской горизонтали, а значит, понятие «экзистенциальные навыки» является не более чем философским оксюмороном. Так, скажем, «навык любви», «навык любви к Родине» или навык вообще какой-либо любви – невозможная, ошибочная, онтологически немыслимая комбинация. Опыт любви, переживания, надежды и страдания может и должен быть в образовании как бытии-в-становлении, но он невозможен на «навыковом» языке.

Как возникла потребность в «экзистенциальных навыках»? С одной стороны, списки навыков человека XXI века множатся, единой классификации не выработано, и более того, существующие нередко противоречат друг другу. Различных концепций того, чему нужно учить в цифровом XXI веке, сегодня насчитывают несколько десятков: каждая из них утверждает свое понимание «универсального солдата» XXI века. Создаются новые списки обязательных навыков и компетентностей с учетом цифровой реальности: в пример можно привести зарубежные проекты ESCO Skills Hierarchy for Transversal Skills[10], Framework for 21st Century Learning[11], OECD «Education 2030»[12], а также отечественные – «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире»[13], «Навыки будущего для 2020-х: Новая Надежда»[14], «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности»[15], модель «4К» (коммуникация, креативность, критическое мышление, командная работа) и другие. Примечательно, что в базе ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) в 2024 году перечислено 13939

[10] https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main

[11] https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf

[12] https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

[13] https://rda.worldskills.ru/project/future-skills

[14] https://rda.worldskills.ru/project/future-skills-2

[15] https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/360763569.pdf

навыков, о чем сообщает главная страница (и где также содержится их классификация).

Приведем несколько примеров из отечественных публикаций о навыках и компетенциях, которые иллюстрируют ризоморфный рост списков компетенций (т.е. такой рост, который образует пересекающиеся в хаотичном порядке «побеги», у которых трудно найти начало и конец). В докладе «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире» перечислено семь базовых навыков XXI века («концентрация и управление вниманием», «эмоциональная грамотность», «цифровая грамотность», «творчество, креативность», «экологическое мышление», «кросскультурность», «способность к (само)обучению»), а также описана модель «матрешки навыков», в которой первым «слоем» идут контекстные, или специализированные навыки (hard skills), второй «слой» составляют кроссконтекстные навыки (soft skills), а в ядре «матрешки» – экзистенциальные навыки и метанавыки. В работе «Компетенции будущего в условиях цифровой экономики» [106] предлагается следующая модель компетенций для цифрового века: «построение отношений», «цифровые компетенции», «лидерство», «эмоциональный интеллект», «глобальная и культурная компетентность», «стратегическое мышление». Далее в тексте отмечается, что не менее важными являются т.н. «вспомогательные компетенции» – «стремление к успеху», «обработка данных», «деловая хватка», «виртуальное сотрудничество», «цифровая коммуникация», «психическая выносливость», «коучинговое мышление». Таких примеров можно привести немало. На наш взгляд, уместна в связи с такими ризоморфными списками метафора А.Г. Кислова о компетенциях, «декомпозированных в канцелярские гирлянды дескрипторов» [96, с. 75].

С другой стороны, во всем этом «компетентностном» разнообразии можно увидеть поиск авторами ответа на вопрос о том, есть ли что-то неизменное в меняющемся мире, в чем человек образовывающийся

способен найти опору, ориентир, неизменную константу своего существования. И возникают попытки дать ответ на этот вопрос в некой «стержневой концепции» – например, концепции self skills, проанализированной выше, или концепции экзистенциальных навыков, о которой будет сказано ниже.

«Одержимость навыками» наблюдается с переходом на компетентностную парадигму в системе образования, сменившую знаниевую. Компетентностный подход рассматривает образование не как ценность, процесс или систему, но как результат. Компетенция в таком случае есть результат образования. О необходимых образовательных результатах в нашей стране сообщают ФГОС[16], поскольку государство является основным заказчиком образования. Засилье компетентностной парадигмы в образовании и невнимание к культурологическому подходу критикуется отечественными учеными-философами. Так, А.Г. Кислов критически пишет об объективных рамках компетентностного подхода, которые отказываются замечать, назначая его – подход – всеохватывающим [96]. Помимо компетенций и навыков речь необходимо вести о мастерстве, чутье и интуиции: невозможно «познать его (человека) и самым умно сделанным стандартом [96]. С.И. Черных, размышляя над вопросом о наличии «сверхзадачи» у российского образования, отмечает, что на смену образовательному ориентиру «всесторонне развитой личности» («пайдетическая личность» или «humanitas») пришла «сумма технологий под названием ЗУН (знания – умения – навыки), а сегодня сменяется функционалом «компетентная личность» с вектором «soft skills» – мягкими (гибкими) навыками», под которыми подразумеваются социальные, когнитивные и эмоциональные навыки. С.И. Черных заключает, что такой подход «заменяет традиционные образовательные ценности (например интеллигентность), на различные понятия «персонализация»,

[16] https://fgos.ru/

«образовательная культура без стресса», «удовольствие от образования», «индивидуальная образовательная траектория», «научиться учиться» и т. д.» [270]. Действительно, сегодня в образовательном пространстве мы наблюдаем устойчивый фокус на навыках; hard и soft в переменчивом мире уже недостаточно, и это служит отправной точкой для рождения концепта «экзистенциальные навыки». Утверждается, что экзистенциальными навыками является способность ставить цели и достигать их, способность брать ответственность и делать выбор, владеть собой, справляться со стрессом; экзистенциальные навыки связаны с осознанностью, рефлексией, самосознанием. Однако что есть «навык», или *skill*, какова «философская подложка» данного понятия?

Согласно одному из словарей, навык может быть определен как «действия, которые в результате длительного повторения становятся автоматическими, т.е. не нуждающимися в поэлементной сознательной регуляции и контроле» [124]. Этимология русского слова «навык» связана со словом «выкнуть», «выкну», «привыкнуть» (что ближе к слову «привычка») путем прибавления приставки «на» – «навыкнуть» (Фасмер 1986). Б.О.Майер, анализируя семантический ряд «знания – умения – навыки», отмечает, что навык связан с нейрофизиологическими паттернами-программами. Он доказывает, что компетентностный подход есть «формирование системы алгоритмов» [122]. Итак, навык в компетентностном подходе – не более чем технический алгоритм.

И.А. Волошина и П.Н. Новиков, анализируя доклад «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире», указывают на то, что с понятием «навык» сегодня все неоднозначно. Они отмечают, что *skill* в английском языке всегда указывает на предопределенный результат, и это даже шире по значению, чем «навык» в русском языке, т.е. *skill* – это скорее «компетенция» (т.е., по Б.О. Майеру, «алгоритм алгоритмов»).

Авторы также подчеркивают, что навык связан с выполнением конкретно обозначенных функций в заданных условиях [40].

Несмотря на размытое понимание в настоящий момент того, что есть навык в образовательном пространстве, несомненным является то, что навык есть часть компетентностной парадигмы в образовании. Подробно проблему компетентностной парадигмы как экзистенциальной угрозы образованию проанализировал Дж. Престон в работе «Competence Based Education and Training (CBET) And The End of Human Learning: The Existential Threat of Competency» [319] (не переведена на русский язык, заголовок может быть переведен как «Образование и обучение, основанное на компетенциях, и конец образования человека: экзистенциальная угроза компетентностного обучения»). Рассмотрим эту работу подробнее, т.к. она проливает свет на исследуемый нами философский оксюморон «экзистенциальные навыки».

Дж. Престон полагает, что интерес к компетентностному подходу появился в обществе, которому нужно демонстрировать умение выживания в непредсказуемом мире, что связано с понятиями профессиональной пригодности и навыков. Ключевой посыл книги заключается в том, что *Competence Based Education and Training* (CBET, т.е. образование и обучение, основанное на компетенциях), является радикальным проектом, который жертвует пониманием человечности. Компетентностный подход отрицает телесность, разум и дух, непредсказуемые нюансы человеческого поведения, таким образом предлагая человечеству противоположный путь, на котором обучение не является необходимостью, и именно в этом заключена экзистенциальная угроза такого подхода. По мнению Престона, CBET – это «нисходящая спираль», где связь человека с миром упрощается до бесцельной и неосознанной цифровой трансляции информации, а значит, такой подход не может быть понят как *человеческая* теория обучения. Американским исследователем выражается надежда на то, что

его книга поставит на паузу дискуссии о позитивном влиянии СВЕТ на экономику и заставит обратиться к экзистенциальным аспектам данного подхода. Дж. Престон считает тем минимумом, которым должна обладать система образования, чтобы называться системой образования *человека*, опору на человеческий фактор, автономность и свободу человека. Исследование автора основано на гуманистической концепции личности; без образования нет человека – таков ключевой тезис. СВЕТ как концепция хороша для будущего экономики, но не для будущего человечества. Под «экзистенциальной угрозой» автор не подразумевает, что человечество будет стерто с лица земли: напротив, жизнь будет *казаться* человеку более благополучной во многих сферах. Но сам человек станет имитацией того, что должен из себя представлять осознанный индивид.

Об истории и распространении компетентностного подхода в образовании, который задает проблемное поле данных размышлений, можно сказать следующее. СВЕТ – мировой феномен. Он является весьма распространенной парадигмой в странах Запада и в США, а также в Китае, Вьетнаме, Австралии. На уровне Европейской комиссии (высший орган исполнительной власти Европейского союза) были определены компетенции для многих сфер жизни, в т.ч. для коммуникации, умения учиться, уровня культурной осведомленности. ООН и ОЭСР активно поддерживают внедрение компетентностной парадигмы во все сферы жизни. Дж. Престон утверждает, что СВЕТ не совместим с моделями образования, которые так или иначе затрагивают аффективную, когнитивную и духовную сферу человека. СВЕТ предполагает не-человеческий взгляд на субъективность человека. СВЕТ может быть формой образования, но такой, которая не совместима с педагогикой в ее традиционном понимании.

Дж. Престон исходит из позиции о том, что обучение человека неразрывно связано с контекстом обучения и развитием понимания

(герменевтика). Однако защитники СВЕТ не могут закрыть эпистемологические пустоты концепции, связанные с неопределенным статусом связи знания и компетенции в СВЕТ. Ключевая идея СВЕТ состоит в том, что человек «не имеет внутреннего мира» (*internality*), или, по крайней мере, он не влияет на процесс получения компетенции. Для краткости автор называет ментальный, телесный и духовный аспекты бытия человека одним словам – *internality*. Компетенция «прикрепляется» к человеку квази-законным образом. Каким бы изменениям не подвергся человек и его внутренний мир, компетенция остается неизменной.

Таким образом, СВЕТ фактически постулирует свою концепцию человека. Этот человек – постчеловек, робот, пришелец или монстр (экзопедагогический субъект), который не обладает внутренним миром. С помощью СВЕТ можно обучать любой субъект, о внутреннем мире которого мы ничего не знаем и не понимаем. С точки зрения СВЕТ человек пуст и не поддается изучению. Автор тесно связывает между собой понятия субъектности и внутреннего мира (*internality*). Теория СВЕТ несовместима с теориями обучения, в центре которых – процесс изменения ментального состояния субъекта, так как субъект меняется, а компетенция является чем-то неизменным. СВЕТ – это даже не теория «когнитивного капитализма», это теория в русле до-когнитивного восприятия человека, где мысли и внутренний мир обучающегося не имеют никакого значения. СВЕТ предполагает дигитальность, полярность в оценке поведения поведения (либо-либо) и не предполагает континуума между крайними вариантами. СВЕТ отрицает онтологию случайности. Компетенция может быть присвоена человеку, поведение которого «случайно» совпало с требуемым. Итак, в своей книге Дж. Престон доказывает, что СВЕТ – это философия образования, в центре которой – человек как цифровое существо, не имеющее внутренних свойств (разум, тело, дух). Такой субъект образования – скорее незнакомый пришелец, нежели человек.

СВЕТ способствует потере привычного образа человека тремя путями: 1) капитализм и восприятие человека исключительно как рабочей силы, 2) сковывание всех возможностей человека в цифровые рамки, 3) ускоряющаяся трансформация человека в антиутопического постчеловека.

В русскоязычной научной литературе по проблемам философской антропологии проблема навыков менее изучена. Так, А.А. Поляруш мыслит навык как отрицание сущности человека. Он указывает на то, что компетентностная парадигма отчуждает человека от его собственной сущности, от формы личностного бытия [180].

Как уже было проанализировано в Главе 1, экзистенциальное в образовании есть бытие-в-становлении, человек не существует – он становится. Экзистенциальное в образовании человека связано с усилием: («человек – распространенное во времени усилие быть человеком» [125, с. 31]). Движение трансформации человека (от исходного А к бесконечному Б) происходят в пространстве, определенном самим этим усилием. Можно не выдержать этого усилия. «Попасть» в экзистенциальное измерение (точнее, открыть, создать его для себя), образоваться как человек, никак нельзя через «навык», можно сделать это, только «прилагая и поддерживая усилие, то есть сделав так, чтобы искомые изменения происходили в пространстве, определенном самим этим усилием» [125, с. 33]. И если «человек – это существо, которое всегда находится в состоянии становления, и вся история может быть определена как история его усилия стать человеком» [125, с. 34], то экзистенциальное измерение образования дает возможность учиться этому усилию, практиковать это усилие. Человек – это усилие быть человеком, образование как индивидуальное усилие человека «образовываться», т.е. двигаться к образу, который вне его; экстаз – движение к тому, что вне человека, движение к образу. Образование в экзистенциальном смысле существует только через усилие человека образовываться. Так каким образом в этом случае речь может идти о

навыке – автоматизированном действии? Навык предзадан и обязательно измерим (иначе это не навык), экзистенциальное же не может быть предзадано и каким бы то ни было «измерительным прибором» и стандартами качества определено и измерено, так как экзистенциал есть своеобразное напоминание, подталкивание [21].

Таким образом, «экзистенциальные навыки» – это нежизнеспособный оксюморон. С точки зрения реформистско-проективного подхода в образовании «экзистенциальные навыки» могут казаться необходимостью: действительно, важно развивать и рефлексию, и самосознание, и уметь брать ответственность, однако в «навыковой» плоскости это принципиально не может быть реализовано. В предложенной архитектонике образовательного пространства разговор об «экзистенциальных навыках» не представляется возможным. И таким образом мы выходим на новую проблему: если «экзистенциальные навыки» – оксюморон, значит, в образовании необходим новый язык для описания задач развития осознанности, ответственности, рефлексии, самосознания, самопостроения и саморазвития в образовательном пространстве.

## 2.2. Ре-активные социальные горизонтали образовательного пространства в эпоху эффективности*

Образовательное пространство так или иначе оказывается частью большего пространства – социокультурного, и в исторической динамике развивается либо в согласии, либо в противостоянии тенденциям времени. В связи с этим в этой части работы будет указано на ряд современных социальных тенденций и процессов, а также на то, каким образом они отражаются в образовательном пространстве и какие противоречия

* В данном параграфе использованы материалы статьи автора диссертации: Гулеватая, А. Н. «Будущее образования, мышления и навыков» на VIII Форуме молодых ученых БРИКС: философско-антропологическое осмысление / А. Н. Гулеватая // Социум и власть. – 2023. – № 4(98). – С. 84-96.

обнаруживают. Утверждается, что горизонтализация экзистенциальной вертикали образовательного пространства (§2.1) приводит к ре-активности образовательного пространства, то есть делает его зависимым от от социальных, культурных, экономических, политических тенденций. В истории образования были времена, когда горизонтализация вертикали не происходила с такой очевидностью. Например, в Древней Греции образование было сакрализовано и базировалось на понятиях «арете» (добродетель, совершенство, достоинство) и «калокагатия» (совершенство человека как идеал) [235]; немецкая традиция образования, *Bildung,* предполагала «тотальный Бого-человеческий процесс, который, разумеется, не может быть сведен к целенаправленной педагогической деятельности, искусственному формированию человека системой образования» [207]. Сегодня язык образования по сравнению с этими историческими примерами во многом технологизирован, алгоритмизирован.

Противоречие горизонталей и вертикали фрустрирует, поэтому человек в спешке желает выработать некоторые «решения». Спешка есть особый темпоральный режим современности. Еще Э. Дюркгейм, вводя термин «аномия» в работе «Самоубийство», указывал на ненасытность современного ему человека; отсутствие не только нормы, но и *меры* привнесена рыночной экономикой. Как пишет об этом К. Юханнисон в философско-культурологическом исследовании ликов меланхолии, человек «обречен вечно искать удовлетворения. Не зная меры, он становится ненасытным» [290, с. 253]. Человек нашего века хочет успеть все, что получило выражение в т.н. феномене FOMO (fear of missing out, страх упустить что-то якобы важное).

Сложный, постоянно меняющийся, турбулентный мир концептуализируется по-разному. VUCA-мир (англоязычная аббревиатура от слов volatility — нестабильность, uncertainty — неопределенность,

complexity — сложность и ambiguity — неоднозначность, двусмысленность) пришел на смену т.н. SPOD-миру (англоязычная аббревиатура от слов steady – устойчивый, predictable – предсказуемый, ordinary – простой, definite – определенный). На этом метаморфозы акронима не закончились: концепции VUCA уже недостаточно для описания реальности, эта концепция, предложенная американскими военными в 80-х годах XX века, перестает быть точной. На смену приходит новый акроним, созданный в пост-пандемийном мире – BANI (англоязычная аббревиатура от слов brittle — хрупкий, anxious – тревожный, nonlinear — нелинейный, incomprehensible – непонятный/ непостижимый). Утверждается, что для описания пост-пандемийного мира требуется новый язык и новое мышление для исследования.

Общая предпосылка вышеперечисленных концепций состоит в том, что они предполагают реактивность человека, т.е. способность отвечать на воздействие извне, а не проактивность, т.е. принятие на себя ответственности за конструирование мира. Если человек от такой ответственности отказывается, его существование обречено «рассыпаться на бессмысленные фрагменты» [137, с. 9]. Концепции стремятся кратко и ёмко ухватить изменения внешнего мира, чтобы затем декларировать необходимость «подстройки» человека под изменившийся мир. Изменения в мире подталкивают человека к изменению своего способа существования. Человек оказывается в положении «вынуждаемого соответствовать параметрам постоянно меняющейся среды. В этой перспективе характеристики VUCA в проекции на субъект предъявляют специфические требования к его компетенциям, способам адаптации к среде и механизмам развития» [283]. А.Г. Асмолов отмечает, что сегодня человек адаптируется к неопределенности в рамках рациональности и экономической сообразности, что «требует» навыковых концепций в образовании. «Противоречивый мир VUCA приводит к появлению

адаптивных футурологических концепций», в которых очевидно «упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI века за счёт расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI века» [10, с. 63].

Такие «специфические требования к компетенциям» в большом количестве появляются в образовательном пространстве. Эти требования – попытка ответить на вопрос о том, каким должен быть человек для взаимодействия с тем или иным «миром» в рамках той или иной его концепции. Прежде всего, речь идет о развитии соответствующих навыков в компетентностной парадигме (о ней было сказано в §2.1). Говорится о том, что VUCA-миру должен быть предложен VUCA-ответ: современный человек должен обладать видением (vision), пониманием (understanding), ясностью (clarity) и гибкостью (agility). Д.Л. Шкарин и Е.В. Шелестюк сопоставляют характеристики VUCA-мира и субъекта такого мира. Так, волатильность требует флексибельности как интегрального свойства динамичности и гибкость поведения, неопределенность – открытости, резонансности, интуиции, сложность – ультрарациональности как способности сочетать логику с интуицией при анализе трансформирующихся систем, абмивалентность – трансверсальности как способности выстривать диалог за рамками дисциплинарных дискурсов [283].

Если признать, что VUCA-мир сменился BANI-миром, значит, появляются предложения на тему того, каким должен быть человек в BANI-мире: хрупкость требует устойчивости и стойкости, тревожность – эмоционального интеллекта и осознанности, внимательности и стрессоустойчивости, нелинейность – понимания контекста, адаптивности, самоорганизации, разнообразия и любви к ошибкам (не фатальным и не повторяющимся), непостижимость – интуиции. Отмечается, что интуиция является особо важным «навыком», т.к. мы являемся свидетелями событий

и решений, которые кажутся нам нелогичными или бессмысленными из-за «информационной перегрузки» – количества данных, которые человек не в состоянии осознать и проанализировать, а попытка найти ответы оборачивается тем, что ответы не имеют никакого смысла. «Человеческий разум, сущность которого в конечности, не может вынести всю полноту реальности» [137, с. 45], все разрастающейся «вавилонской башни» информации. Образование в этой ситуации становится пространством, на которое возлагаются надежды по «упорядочиванию» этой социальной хаотичности и «хеджированию рисков» для будущего поколения. Так реагирование становится ключевой задачей для образования. Это в целом характерно для т.н. «культуры повышенных скоростей», где критерием оценки выступает эффективность, т.е. способность достигать результата за *меньшее* время [289, с. 183].

Современное образование стремится быть ориентированным на будущее. Футуризацию как стратегию образования предложил А.Д. Урсул [243]. Эту проблему также подробно анализирует А.А. Дыдров [75]. Можно заключить, что будущее как ориентир становится ключевой идеей в антропологии образования в первой четверти XXI в. Относительно сказанного выше о навыках актуальны слова о том, что «проблема заключается в том, что неопределенное будущее предполагает неограниченные перечни навыков и компетенций, необходимых для жизни в нем» [47]. Сосредоточенность на измеримых (и быстро меняющихся) компетенциях как ответе меняющемуся миру – черта эпохи. Так, В.М. Розин, анализируя концепцию «заботы о себе», отмечает ее современные черты: «противостояние дурной социальности» и «развитие у себя способностей и компетенций, позволяющих жить в меняющемся и даже отчасти катастрофическом мире» [199]. Так и получается, что современное образование на социальных «горизонталях» ориентировано на эссенциалистский подход: «философским камнем» образования XXI

века становится сущностное ядро человека, «центр личности», якобы отыскав который, можно получить складную, прагматично-утилитарную, всюду применимую модель навыков и компетенций для сложного настоящего и будущего. Ориентация образования на концепцию VUCA (и другие) порождает различные списки компетенций, которые невозможно привести к единому знаменателю: сколько авторов, столько и концепций. Но проблема не только в многообразии. «Списочные характеристики фиксируют «мертвые» свойства ситуации, раскладывая ее на ингредиенты, но не живые полюсы противоречия» [79]. Человек оказывается редуцирован до «списочных характеристик», «ингредиентов».

Возникает противоречие между содержанием характеристик VUCA-мира и предложенным «решением» в рамке измеримых, предзаданных компетенций и навыков. Необходим другой ход, который допускает неопределенность и непредзаданность. Экзистенциальный аспект заботы человека о себе в таком случае предполагает, что готового рецепта не существует, каждый человек реализует заботу о себе по-своему, уникально. Экзистенциально-антропологический смысл в том, чтобы не быть человеком пассивным, перейти, в терминах С.Кьеркегора, от состояния «так называемого субъекта» к настоящему субъекту. М. Фуко, раскрывая концепцию «заботы о себе» в античной культуре, описывал следующий образ человека: это тот, кто осознает свое существование как задачу и делает себя сам, культивируя в себе субъекта [259].

Как уже было отмечено, оперирование любой подобной концепцией, будь то VUCA или BANI, предполагает, что человек должен *эффективно* «ответить», отреагировать на вызовы, брошенные ему миром, и для этого – непременно измениться. Идея «эффективности» и «продуктивности» является пресуппозицией концепции VUCA, однако с философско-антропологической точки зрения «в эпоху, когда “эффективность” считают волшебным словом, нужно мужество, чтобы говорить о другом – о заботе,

о добродетели» [137, с. 7] (у Л. Мортари имеется в виду античная «забота о себе», традиция которой уходит к Сократу). Важно, что заботу о себе на вертикали образовательного пространства нельзя свести к измеримым компетенциям, которые можно получить по предзаданным технологиям (хотя такое сведение – еще одна примета нашего времени: технологизация «заботы о себе» в современном мире приобретает характер т.н. «тренинговой культуры» [118]).

Жуланова И.В. и Медведев А.М, анализируя то, как в образовании применяется концепт VUCA-мира, перефразируют мысль М. М. Булгакова, произнесенную профессором Ф. Ф. Преображенским, и отмечают: «разруха (турбулентность) не в клозетах (не в VUCA-мире) <...> Разруха – в мировоззрении. На наш взгляд, необходимо перестать уповать на оптимизацию ресурсов мозга, и обратиться к средствам, которые хорошо известны в философии» [79]. С их точки зрения появление концепции VUCA-мира – это «страшилка», придуманная для самооправдания того абсурда, который человек постепенно начал осознавать. Упоминание хорошо известных средств философии в данном контексте неслучайно: то, что авторы концепций VUCA или BANI обозначают как нечто новое, для философии содержательно новым вовсе не является, и нелинейность, и хаотичность, и даже хрупкость как свойства мира уже были концептуализированы. Приведем лишь несколько примеров. Ф. Ницше одним из первых обратил внимание на увеличение скорости жизни, что отмечал еще задолго до цифрового века в 1881 году в «Утренней заре», описывая свою эпоху: «век суетливости, век безумный, не щадящий сил поспешности, — век, который хочет успеть всё и справиться со всем» [156]. Также Ницше задолго до появления Интернета обращал внимание на то, что современный человек придавлен грузом разрозненных фактов, т.е. тем количеством информации, которое породила история, и придавлен настолько, что не может действовать самостоятельно и ответственно [154].

Линейность критиковалась в трудах философов науки XX века Т.Куна, И.Лакатоса, Дж. Холтона; труды И. Пригожина посвящены т.н. «философии нестабильности», Н. Талеб охарактеризовал концепт «хрупкости» и разработал содержание понятия «антихрупкости».

Можно предположить, что широкое применение концепции VUCA свидетельствует о том, что философское осмысление изменений в человеке и мире оказывается как никогда актуальным: невостребованные ранее способы осмысления мира, многие из которых опередили время, наконец занимают свое место, но при этом объявляются «новыми». На наш взгляд, возросшая потребность практиков представлять мир в концепции VUCA и широкое распространение этой концепции может свидетельствовать о *«тоске»* по экзистенциально-антропологическим смыслам, где человек есть вечно становящееся, незавершенное, созидающее индивидуальные смыслы. То, как описывается современная действительность в терминах VUCA и BANI, созвучно с описанием проблемы существования человека в экзистенциализме. Человеческое существо «суждено вечно быть хрупким и уязвимым и проживать жизнь как проблему» [137, с. 29], так как «сущность нашего бытия – в отсутствии, отсутствии определенной формы, а значит, и заранее заданного направления бытия» [137, с. 31]. Парадокс существования человека – продолжать действовать и сбываться как человек в ситуации неустойчивости и неопределенности. В таком случае экзистенциальная антропология может стать ответом на вызовы VUCA- и BANI-мира, философским основанием устойчивости человека в турбулентном мире. Человек, осознавая себя вечно становящимся, обращается к антропопрактикам свободы и ответственности, созидая почву под своими ногами, формируя свое бытие как человека. Вопрос состоит в том, хватит ли акторам образования упомянутого «мужества», чтобы снять с образования чары «эффективности» и обратиться к идеям «заботы о себе» как практикам жизни в современном мире – пусть даже в концепциях

VUCA или BANI. А.Г. Асмолов пишет о необходимости перехода от ЗУН-парадигмы (знания, умения, навыки) к т.н. «школе неопределённости» в ситуации VUCA-мира [10, с. 63].

Одержимость «эффективным реагированием», не предполагающим философской рефлексии – опасное заблуждение в эпоху, которая сама себя обозначает как «хрупкую», «нелинейную», «неопределенную» и «непостижимую». Экзистенциально-антропологическая вертикаль может стать опорой для движения к целостному бытию человека в эпоху хаоса. Экзистенциальная самореализация может стать тем ответом VUCA-миру, который этот мир так активно ищет. В противном случае в ре-активном образовательном пространстве возникает «человек без свойств» (Р. Музиль): он может отвечать на среду, реагировать на ее изменения, но продолжает оставаться «без свойств», без стержня, без вертикали. Так ре-активный «человек без свойств» спотыкается об самого себя: «благими намерениями вымощена дорога в ад».

Ре-активный подход в современных реалиях в образовательном пространстве имеет следствием тренды на *learnification* (образование, сводимое к обучению), *acceleration* (ускорение, ведущее к «детемпорализации» образовательного пространства), *datafication* (цифровизация и датафикация). По выражению С.А. Смирнова, в образовательных институтах в настоящее время все «категорически, онтологически плохо» [221] по причине того, что образование «забыло» человека, сведя его к «обучающемуся». Язык экзистенциальной философии оказывается адекватен и релевантен для понимания современного образовательного пространства и человека в нем. Особенность сегодняшнего образовательного пространства состоит в том, что образование, зачастую редуцируемое до обучения (феномен *learnification* [297]*)*, аксиологически в первую очередь нацелено на задачу подготовки человека к профессиональной деятельности. Результатом этого

становится то, что идентичность современного человека сводится к профессии как социальной функции, которая «съедает» целостную идентичность. Сегодня человек считает естественным идентифицировать себя только через профессию; идентификация с хобби, религиозными взглядами или эстетическим идеалом уже маловероятна и не воспринимается в современном мире как норма [15]. Современные гуманистически-ориентированные исследователи в модальности долженствования замечают, что «существует большое противоречие между требованием профессиональной подготовки и стремлением к человеческому совершенствованию в смысле формирования “высокого сознания”. А именно они (моральные и духовные ценности = сознание) и есть главное, к чему должен стремиться человек, чтобы достичь полной самореализации. Профессиональное совершенство необязательно выливается в совершенство человеческое» [240].

Слова «образование» и «обучение» сегодня нередко используются как взаимозаменяемые. Такую тенденцию сведения образования к обучению можно обозначить термином *“learnification”*, который был предложен профессором Эдинбургского университета Г. Биестой и вызывает некоторые трудности при переводе на русский язык. Философ С. В. Борисов при переводе статьи о П. Фрейре предложил термин А.И. Солженицына *образованщина*, «означающий образованность, сводящуюся к получению государственного свидетельства о пребывании в тех или иных образовательных учреждениях при отсутствии глубоких знаний, эрудиции, практических навыков и осознания связи образования с жизнью» [109]. В сущности *learnification* связан с редукцией образования до обучения навыкам и отсутствием дискуссий о сути образования, его ценности, целях и взаимоотношениях субъектов в ходе образовательного процесса. То есть образование, понимаемое в терминах *learnification*, вычитает из него живого человека, приравнивая его к механизму-

алгоритму, который может быть запрограммирован на необходимый результат. Г. Биеста утверждает, что сегодня *learnification* переопределяет все образовательное в терминах обучения.

Феномен *learnification* проявляет себя в ситуации коммерциализации образования и преобладания «менеджеристской парадигмы» [105]. Современное образование Г. Биеста описывает в терминах экономической сделки, где есть место «поставщику» и «потребителю» образовательных услуг, и, следовательно, последний может быть «удовлетворен» или «неудовлетворен» предоставленным «сервисом». Г. Биеста называет это "*shopping paradigm"*, схожим образом мыслит и М.Н. Эпштейн, задавая вопрос о том, чем образование сегодня принципиально отличается от супермаркета [288]. Пандемия COVID-19 также продемонстрировала утилитарно-экономический подход к осмыслению цифровизации образования, где преподаватель становится «навигатором» в информационном пространстве, а ученик – добросовестным (или не очень) потребителем. В работе *"Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning"* Г. Биеста утверждает, что язык образования оказывается совершенно вытеснен языком обучения, и обосновывает необходимость «возвращения», воссоздания языка образования (*"we need to reclaim – or rather: reinvent – a language of education which can serve as alternative for the language of learning"*) [299]. Он выдвигает идею об образовательных отношениях, которые по своей сути не являются отношениями поставщика услуг и потребителя. Следует отметить, что исследований, предлагающих (подобно описанному выше) язык для переосмысления образования, на данный момент не так много, они являются скорее редким исключением.

Если *learnification* предполагает объектом образования некий механизм, то логично, что обучить «механизм» предзаданному навыковому «алгоритму» необходимо максимально эффективно, продуктивно и быстро

– с минимумом издержек. Такова проективно-реформистская иллюстрация процесса образования современного человека: «гонка по автостраде» с «дорожной картой» [59], которая диктуется «ускорением жизни при цифровом капитализме» [30]. «Вертикальное» же измерение образовательного пространства существует в ином темпомире, движение человека в нем протекает в другом хронотопе; оно предполагает медленность именно вопреки и в противостоянии современному скоростному ритму жизни. «Абсолютизируемый принцип “эффективности” ведет к редукции, в тенденции – сокращению самих образовательных процессов как избыточных, – ведь эффективность возрастет настолько, насколько удастся сократить процесс. Однако тогда как для машин время действия и процесс – это фактор, уменьшающий их эффективность, для человека процесс с требующимся для него временем, – это процесс человеческой жизни» [104, с. 10].

Редуцирование человека до машины, способной выдавать результат по алгоритму (т.е. проявлять навык) – это его деантропологизация, которая сегодня происходит еще и в условиях социального ускорения и вызванного им утомления. К. Юханнисон, исследуя современные формы меланхолии, вызванные к жизни стремительным изменением общественной жизни, указывает на то, что в современной меланхолии большую роль играет именно усталость, чего не было прежде: это фрустрация человека от скоростей и перенапряжения [290]. Бесконечное нечеловекомерное ускорение приводит к усталости. Современное исследование немецкого философа корейского происхождения Х. Бен-Чхоля концептуализирует эпоху XXI века как эпоху «нейронального насилия», приводящего человечество в т.н. «общество усталости», где главными экзистенциальными состояниями становятся такие формы меланхолии как выгорание и депрессия. Институты образования, функционирующие в культурном и социальном контексте избыточной «позитивности» (в

терминах Х. Бен-Чхоля), не создают пространство, которое было бы устроено по альтернативным законам, поэтому такие феномены как перегрузка, академическое выгорание и *studyholism* («учебоголизм» [314]) массово становятся характерны и для образовательной среды. Выходом из этого может являться возвращение «негативности» (в терминах Х. Бен-Чхоля) – т.е. альтернативно организованного пространства и времени, где возможно промедление, паузы, отсутствие деятельности совместно со «способностью мочь-не-мочь». В связи с этим также важно переосмысление экзистенциалов лени и скуки как необходимого элемента образования человека, являющегося предохранителем от «нейронального насилия». В другой своей работе, в философском эссе об искусстве созерцания, Х. Бён-Чхоль пишет о таком опыте скуки, имея в виду именно хайдеггеровскую «глубокую скуку», которая представляет собой остановку в повседневном ходе вещей. Такая скука, в отличие от других форм скуки, также разбираемых Хайдеггером, провоцирует субъекта на размышления. В современных отечественных научных исследованиях созерцательное бездействие как отсутствие побуждения к *vita activa* реабилитируется в этическом измерении, будучи закономерным ответом человека на гегемонию труда [234].

Datafication, или датафикация образования – еще одна примета времени. Социокультурная ситуация современности заключается в том, что большие данные стремятся стать определяющими для жизни современного общества. Датафикация в широком контексте философии культуры «выражается в вовлеченности цифровых устройств и технологий в сбор данных, их удаленную обработку, и предоставление обратно персонализированной, адаптированной под конкретные пользовательские потребности информации» [146]. Датафикация превращает любой аспект повседневности в количественно измеримый, и процессы, происходящие с человеком в образовательном пространстве, не является исключением.

Образовательные реалии обретают новую форму существования в качестве данных, на основании которых человеком принимаются решения.

Датафикация является закономерным следствием в упомянутой выше «менеджеристской парадигме», применяемой к образованию. М.Н. Кожевникова отмечает: «регуляция показателями ограничивает и искажает характер деятелей образования, лишая их свободы и престижа быть творцами, — так из них выковываются исполнители, которые, в свою очередь, способны воспитывать исполнителей» [105]. Упор на количественные данные вытесняет качественные данные из разговора об образовании – и философско-антропологический подход высвечивает в этом большую угрозу того, что образование может вообще перестать мыслиться как экзистенциальный опыт. Попытка все измерить основана на узком эмпирическом взгляде на социальные и человеческие явления. Проблема в том, что такой подход маргинализирует те исследования образования, которые основаны на специфических методах гуманитарных наук (исследование сознательного опыта и интенциональности человека; нарративы – включая авто- и биографию; описательное письмо и др.) [230].

Таким образом, принудительное самосовершенствование с ориентацией на высокие достижения и самоэксплуатация, ведущая к выгоранию, формируют антропологический ландшафт современного образования, понимаемого в терминах *learnification, acceleration, datafication*.

На дискурсивном уровне онтология и антропология образования не находятся в горячих точках дискуссий. Последние ведутся преимущественно (если не исключительно) о моделях, проектах, схемах. Образование при этом понимается, прежде всего, в институциональном аспекте, и адекватной методологией понимания образования становится структурно-функциональный подход. Акцент в таком случае делается на практической ориентации образования, понимаемой как буквальная

возможность применимости знаний, умений, навыков. Логика существующих трендов (проектно-ориентированное обучение, автономизация и коммерциализация образовательных учреждений и др.) подтверждает состоятельность мнений о том, что современное образование «забыло» человека [221]. Тренды будущего прочно связаны с технологизацией образования, то есть с интеграцией актуальных и гипотетических инфо-коммуникационных новаций в процессы обучения и воспитания. При этом возникает известный риск исключительной фокусировки внимания не на образуемом человеке, а на приведении процесса образования, учреждений образования в соответствие с трендами. Это смещение фокуса и прослеживается у сторонников проективно-реформистского подхода. Опасная издержка обозначенной тенденции заключается в забвении человека и свидетельствует о критической деантропологизации образования, переключившегося с содержания обучения и воспитания на «тренды» и «форматы» [134, с. 120]. Возникающий в этом случае образ есть «образ человека уже не управляющего, но управляемого» [143, с. 195]. Можно сказать, что такой дискурс «укорачивает человека ни много ни мало на специфически человеческое измерение» [255, с. 47]. Преодоление ситуации дезантрополгизации образования – насущная задача, не решаемая на частном уровне; конкретные цели образования в каждый период времени не достигаются вне осознания его общего смысла. Поэтому без основательной философской рефлексии над актуальным состоянием и тенденциями развития общества, культуры в целом, без «метафизики» и аксиологии по отношению к содержанию социокультурного бытия современного человека вопросы о реформировании образования как института решать невозможно. Ибо образование – сфера повышенной ответственности за будущее в ситуации турбулентности. Отсюда следует, что на первом месте должны стоять не вопросы о новых образовательных

технологиях, практиках, методиках, моделях и пр., а вопрос о том, какой человек образуется. Создание базовых концептуальных конструкций для этого образа человека, исходя из широкого видения общей логики и смысла развития человечества, – дело именно философии.

Итак, создание алгоритмических, технологизированных моделей личности и поиск компетентностного «философского камня» XXI века в образовании – это свидетельство ре-активности образовательного пространства, тревоги и небезопасности человека, взгляд которого не обращен на экзистенциальную вертикаль. Но эти модели являются плохим утешением, зачастую порождая «человека без свойств», готового к реагированию и построению объяснительных систем, но не способного к встрече с самим собой и своим существованием, брошенным ему как вопрос. Антропологический ландшафт современного образования формируют образы будущего, порождающие ускорение процессов обучения (не образования) и глобальную датафикацию образовательного пространства.

### 2.3. Отказ от тревоги, скуки и тоски: человек в «терапевтическом повороте» образования

Как сегодня человек распоряжается экзистенциальной тоской и тревогой, которая онтологически в архитектонике удерживает вертикаль образовательного пространства (§1.3)? Человек бежит от экзистенциальной тоски и тревоги так же, как бежит от свободы. Современный человек ориентирован на динамику внешнего, не будучи готовым к встрече с внутренними смыслами. Поэтому бежит он и от переживания скуки – ведь скука есть «недеятельное состояние души; томление бездействия» [238], воспринимаемое отрицательно в современную эпоху спешки и скоростей. Человек не умеет осознанно конструировать свое свободное время. Как писал В. Франкл, появление свободного времени «по идее, и предоставляет

возможность для осмысленной организации жизни, в действительности же лишь еще сильнее способствует проявлению экзистенциального вакуума» [254]. Пандемийные годы продемонстрировали, как боится человек заскучать, оставшись наедине с собой. Опыт вынужденного перехода на дистанционные формы обучения и коммуникации продемонстрировал невротическую тенденцию образовательного сообщества оптимизировать каждый свободный момент, подчинить каждую свободную минуту достижению какой-либо прагматичной цели – движению, которое не предполагает остановок на осмысление действия. Во время пандемии четкая граница между работой и свободным временем исчезла, человек попал в пространство «воскресного невроза» [254].

В современном мире больших скоростей разговор о скуке как феномене человеческой жизни либо не заводится вообще, либо имеет манипулятивный уклон. Для современной «культуры полезности» в противовес «культуре достоинства» (А. Г. Асмолов), для «обладательного модуса» в противовес «модусу бытия» человека (Э. Фромм), для эпохи эффективности характерно следующее отношение к скуке: даже если и стоит скучать, то только продуктивно, с «полезной» целью стать более творческим и достичь новых целей. Образовательные практики «заискивающей педагогики» (термин Джона Дьюи) с целью обучения с элементами развлечения (или развлечения с элементами обучения – вопрос акцентов) боятся скуки, они основаны на страхе потерять ускользающее внимание представителей цифрового поколения – и не безосновательно. Исследование связи между опытом проживания скуки и способностью человека к сосредоточению внимания продемонстрировало, что существует корреляция между неумением «быть» со скукой и неумением фокусировать внимание в течение продолжительного времени, а также более высоким риском депрессивных расстройств [316]. В полной мере реализуется маркетинговый подход к образованию, происходит подмена

личности человека образом человека-потребителя образовательных услуг. А что есть «скучное», то, увы, непопулярно для продажи. Концепция edutainment (блендинг от английского «education» – образование и «entertainment» – развлечение) объявлена новой эффективной образовательной индустрией развития человеческого потенциала, которая демонстрирует высокую вовлеченность субъектов образовательного процесса в практики «игрозования» [251]. Обоснованная и подробная критика игроизированной формы пайдейи содержится в философском исследовании О.Н. Новиковой: «Игроизация бытия человека: концептуализация и социокультурные репрезентации». Обучение в формате развлечения предполагает отсутствие скуки в образовательном процессе. Контуры этой тенденции становятся все более отчетливыми в цифровом образовательном пространстве. Так, в «Манифесте о цифровой образовательной среде» прямо утверждается, что «образование должно учиться конкурировать с индустрией развлечений»[18]. Отворачиваясь от скуки, человек отворачивается от собственного бытия во всей его целостности, полноте и глубине, ему закрывается «вертикальное» измерение образовательного пространства.

Феномен скуки в философии образования человека остается недостаточно отрефлексированным. С. В. Волкова отмечает, что в педагогической литературе концепт «скука» «встречается крайне редко и часто заменяется выражениями типа «низкая мотивация учащихся», «отсутствие познавательного интереса», «низкий уровень активности», «содержание, не соответствующее уровню развития личности» [38]. Эмпирические наблюдения автора данной работы резонируют с такой точкой зрения на проблему: как студенты, так и преподаватели относятся к скуке как к негативному явлению в образовательном процессе, считая, что скука либо вообще недопустима в современном образовании, либо

[18] Манифест о цифровой образовательной среде / некоммер. инициатива проекта Edutainme // Манифест : [сайт] / URL: http://manifesto.edutainme.ru

является ее неизбежным элементом, который по возможности нужно минимизировать – в благих целях. Человек, получающий образование с ориентиром на «развлечение», «простоту», «легкость» не справляется не только с рутинными действиями, но и с комплексными сложными задачами, подразумевающими усердный труд и связанный с ним рутинный компонент: такая деятельность его фрустрирует. Также опасность заключается в том, что, когда глубина и сложность намеренно отбрасываются как «неинтересное», «неувлекательное», происходит эскалация примитивного содержания, называемого в цифровой среде «образовательным контентом». Приходится признавать, что разворот образования к бытию человека требует непопулярных, содержательно «скучных» и сложных решений. Необходима смена оптики при взгляде на феномен скуки в образовательном процессе с черно-белой на более тонкую, позволяющую различить оттенки. Но это представляется проблематичным в свете тенденций, обозначенных ниже.

Сегодня на социальных горизонталях образования наблюдается то, что крайне актуализирует концептуализацию экзистенциальной вертикали образовательного пространства и человека в нем. Речь о феномене коммерциализации и психологизации человека – т.е. редуцировании целостного человека до человека экономического и психологического. Последний феномен находит выражение в «терапевтическом повороте». Параллельно с «онтологическим поворотом» в науках об образовании и «экзистенциальным сдвигом» в социально-гуманитарных науках, на уровне социального бытования человека совершается поворот «терапевтический», и он задает дополнительные вызовы для человека перед лицом вопросов онтологических, вопросов о самом себе как человеке.

В современной социальной философии активно обсуждается феномен психологизации общества и т.н. «терапевтический поворот», что

имеет непосредственное отношение к образованию человека. Этот поворот происходит в контексте коммерциализации человеческих чувств, которая концептуализируется в теориях «общества переживаний», «экономики впечатлений», «эмоциональном капитализме» [231]. «Терапевтический поворот» связан с тем, что психотерапевтический дискурс в XX веке начал распространяться за пределы профессионального сообщества и оседать в широком социально-культурном измерении бытия человека, определяя его. Ф. Рифф, впервые осмысливший этот феномен в 1966 году как пришедший на смену традиционной морали и религии, критикует его, считая упадком и деградацией то, что «психологический человек» не имеет иных способов реализации культурных и социальных задач, кроме как через направленность на себя. Таким образом, в обществе «терапевтического поворота» человек продолжает ставить и (само)образовательные, и социальные, и культурные цели, но способ их достижения оказывается психологизированным. «Культурное протезирование» массовой психологии потребительской эстетикой привело цивилизацию к антропологическому коллапсу [201].

Культура становится терапевтична тогда, когда терапевтический способ отношений распространяется на больший круг общественных практик [309]. Стратегией человека в «терапевтическом повороте» становится минимизация любых страданий [301]. Образование становится терапевтичным, когда в общей логике оказывается нацелено на избавление человека от страданий, облегчении его жизни. Это происходит сегодня в отечественном образовательном пространстве на его социальных горизонталях, так как оно существует в рыночной логике: невозможно привлечь сложным, появляется необходимость упрощать; в ситуации «клипового мышления» (Ф.Гиренок) психолого-педагогическая практика ищет новые и новые способы удержания внимания студентов с помощью интерактивного вовлечения (и все равно проигрывает гаджетам). Такая

логика, когда образование фактически соревнуется с индустрией развлечений в ситуации, где человек не намерен встречаться со сложностями, ведет в тупик. Еще В. Розанов в «Сумерках просвещения» осмыслял глубокую ошибочность «кратких путей» в образовании человека [198]. В том же русле мыслил П. Флоренский [252].

«Терапевтический поворот» имеет прямое отношение к пониманию современного образовательного пространства и человека в нем. Разные области гуманитарного знания расценивают «терапевтический поворот» амбивалентно: психолого-педагогическая наука частично приветствует его под знаменем раскрытия потенциала, освобождения и самореализации человека; философы же видят тревожный симптом в том, что психологический дискурс, будучи вездесущим, приводит к новому порабощению человека и редукции его целостности. Кимелев Ю.А. отмечает, что «среди “социологий современного индивидуализма” в настоящее время можно выделить две заметные противоположные тенденции: «критическую» и «понимающую». Критическая – стремится показать, что современный индивидуализм разрушает социальные связи и порождает специфические патологии («нарциссизм» у Р. Сеннетта и «усталость быть самим собой» у А. Эренберга). Понимающая тенденция проявляется в указании на значение новых форм рефлексивности, на «демократизацию» личностной жизни, на благоприятные для индивидов изменения в социальных отношениях» [92]. Очевидно, что экзистенциальная позиция скорее склоняет нас к критической, нежели понимающей тенденции. Тирания эмоционального с ее фокусом на психологическом благополучии участников образования обязывает дополнять и без того многомерную «трансфессию» преподавателя «модальностями» психолога, тьютора, фасилитатора и наставника, а психологические императивы оказываются доминирующими в

формировании содержания образования, поддерживая таким образом социальную инфантилизацию современного общества.

Одной из значимых философско-антропологических публикаций на тему «терапевтического поворота» в образовании является работа британских исследователей К. Экклстоун и Д. Хейс «Опасный рост терапевтического образования», где авторы анализируют образ человека, «предлагаемый» терапевтическим поворотом в образовании. Человек в такой парадигме предстает хрупким, уязвимым, тревожным, инфантильным, виктимным, эгоцентричным и имеющим нарциссические тенденции. Психологизация образования с ее акцентом на индивидуальном личностном развитии ради экономической целесообразности, заключают авторы, не только размывает традиционные образовательные цели, но и редуцирует человека до неполноценного существа, нуждающегося в диагностике и корректировке, что непременно предполагает вмешательство извне и унижает человеческое достоинство и целостность [306]. Добавим, что также психологизация отнимает у человека экзистенциальную свободу, в бихевиористских концепциях сводя человека к набору поведенческих паттернов. Американский социолог Д.С. Райс в коллективной работе, также посвященной исследованию «терапевтической культуры» в образовании, указывает на недопустимость сведения образовательного процесса к групповой терапии, т.к. это переориентирует человека со стремления к истине на эгоцентричный по духу фокус на своем внутреннем мире, провоцирующий воспринимать преподавателя, не являющегося валидирующим его чувства терапевтом, как угрозу [321].

Таким образом, «терапевтический поворот» формирует субъекта, который занят бесконечным совершенствованием и «работой над собой». Он осознает себя травмированным и беспрестанно обнаруживает, обнажает свои травмы с единственной целью – чтобы избавиться от них. Субъект в «терапевтическом повороте» стремится избежать тревоги и страданий

любой ценой, защищает себя от тех Других, которые эти страдания провоцируют – т.н. «токсичные» люди: в обход них он обозначает и отстаивает «личные границы». Он не готов к риску ради нравственных идеалов, т.к. поглощен собственным благополучием. «Личность замыкается на себе, на внешнем человеке, что сделало несостоятельным «индивидуализм» западного типа. Образуется замкнутый круг: человек попадает в плен к самому себе» [51, с. 174]. Ключевым выводом для экзистенциально-антропологической методологии является то, что «психологический субъект» не способен трансцендировать, т.к. его взгляд направлен вовнутрь и не способен выйти за эти пределы.

В «терапевтическом повороте» сегодня человек занят исключительно собой. Французский социолог А.Эренберг пишет о том, что западное общество живет под лозунгом «Я», «Я» является мотивом и отправной точкой всего, что делает человек (что приводит к феномену, который Эренберг назвал «усталость от себя» (“The Weariness of the Self”). Б.Ч.Хан пишет философское эссе «Общество усталости. Негативный опыт в эпоху чрезмерного позитива», где развивает идею общества достижений, в котором человек «изнашивает» сам себя. К.Юханнисон пишет, что аномия (по Э.Дюркгейму) может считаться «диагнозом» нашего времени: «настроения дискомфорта, царящие в обществе, в меньшей степени окрашены скукой, рефлексией и меланхолией, в большей – неопределенным беспокойством и смутной неудовлетворенностью» [290, с. 257].

Тенденции терапевтической культуры усиливаются в информационном обществе в эпоху современных медиа [77]. Амбивалентности и парадоксы терапевтической культуры в образовании на данный момент не отрефлексированы в полной мере в отечественном научном пространстве. Отечественные исследователи (в частности, О.Симонова) отмечают следующее: не умаляя потенциала терапевтической

культуры, потенциал которой не исчерпан в России, имеет смысл относиться к ней более рефлексивно. И пространство этой рефлексии, как мы считаем, способна задать экзистенциальная антропология. Есть аксиологическая значимость в том, чтобы отделить экзистенциальную вертикаль от горизонтали с ее текущим «терапевтическим поворотом», ведь на первый взгляд и там, и там фокус на одном: на человеке, его становлении и (само)образовании. Однако это становление подчинено разным целям и происходит в разной логике. Особенно это важно в текущей ситуации, когда духовное содержание образования человека оказывается табуировано постмодерном, а метафизические феномены сведены к горизонтали. В условиях «терапевтического поворота», происходящего на горизонтали, взгляд человека замыкается на самом себе, его забота о себе не выходит дальше самого себя, в то время как на экзистенциально-антропологической вертикали человек заботится о себе, чтобы направить взгляд за свои пределы («размыкание» себя, «расширение» в сторону трансцендентного как Бога, без чего и нет человека). Главной целью человека в «терапевтическом повороте», который сейчас совершается на горизонталях, становится самоактуализация. Это противоречит «задачам» вертикали – потребности в самотрансценденции. Об этом писал В.Франкл, ставя самоактуализацию в подчиненное положение относительно самотрансцендентности человеческого существования [255].

Функция экзистенциальной вертикали в жизни человека конститутивна: тревожить, бросать вызов, чтобы человеку открылась возможность преобразования себя [52]. Человек с необходимостью должен преобразовывать себя, чтобы быть человеком (быть в становлении), но это сфера его свободы, ибо нет универсальных способов это становление осуществлять, и это ответственность за самого себя, которую не на кого переложить. Человек этот вызов не выдерживает и «бежит от свободы»

(Э.Фромм), а значит, бежит и от самого себя. То, что происходит в век «терапевтического поворота», современный экзистенциальный мыслитель Э. ван Дорцен описывает так: «Повсюду люди, потерявшие способность задавать правильные вопросы, страстно жаждут ответов. Повсюду люди стараются получить уверенность, отрекаясь, вместе с тем, от своей обязанности искать истины, которые неизбежно придадут их жизни небезопасность» [70, с. 13].

Терапевтический поворот становится следствием отношения к человеку не как к непостижимой «тайне», но как к «секрету», для которого есть разгадка: два этих подхода к человеку обозначил А.А.Пузырей в докладе о Л.С. Выготском [190]. В отношении к человеку как секрету С.А. Смирнов справедливо усматривает манипулятивный уклон [222]. Результатом становится человек-технократ, убежденный, что для любой проблемы можно найти «рецепт». Философия тайны же предполагает «не разгадывание человека, а раздвигание для него и им самим собственных горизонтов, онтологических оснований с помощью специальных антропопрактик преображения» [222]. Отметим, что еще Г. Марсель противопоставлял тайну (метафизику) проблеме (науке): тайна – это то, где человек не может вынести себя за скобки, и это то, что отличает философию от науки: смерть, любовь, бытие, Бог, зло, добро, телесность. Человек, являясь частью бытия, неразрывно к нему причастен и не может «выскочить» из него, говорить как о чем-то постороннем [205, с. 244]. О постижении человека как тайны писал и Ф.М. Достоевский: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и если будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком». Может ли человек как тайна в принципе проявится в современном образовательном пространстве, охваченном тенденциями «терапевтического поворота»? Увы, единичные прецеденты в

отечественной мысли (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, П.А. Флоренский) пока что «не задали тренда» [222].

Итак, совершающийся и проникающий в образовательное пространство «терапевтический поворот» противоположен экзистенциально-антропологическим смыслам образования. «Терапевтическое общество», редуцирующее тревогу, оказывается репрессивно [70]. Тревога дискомфортна, но, как утверждал С. Кьеркегор, «это риск, через который должно пройти каждое человеческое существо – научиться быть тревожным, дабы не погибнуть, либо никогда не испытывая тревоги, либо ставши ее жертвой» [70, с. 23]. Современный субъект, находящийся в контексте тирании «позитивной психологии», оказывается морально не готов к какому бы то ни было страданию, риску и неопределенности – и поэтому непрестанно испытывает тревогу в ее не онтологическом, а психологическом смысле. В условиях описанного «терапевтического поворота» человек старается уберечь себя от психической травматизации, которую риск за собой непременно влечет. «Древние греки утверждали, что учиться — это значит страдать (μαθειν παθειν). Не страдая, то есть не травмируя свою целостность и завершенность, невозможно научиться ничему новому» [194]. Невозможно не только научиться новому, но и образоваться как человек. Образовательное «страдание», «травма» и сопутствующая им тревога совершенно по-разному интерпретируются позитивной психологией в «терапевтическом повороте» и экзистенциальной антропологией: для первой они разрушительны, для второй – созидательны. Тревога, вызываемая неопределенностью и риском, и страдание как то, что противоположно наслаждению, оказываются конститутивны для человека в экзистенциально-антропологическом измерении образовательного пространства. Так, тревога (Angst) С. Кьеркегора – сердцевина человека, у М. Хайдеггера она – единственный подлинно человеческий модус

существования. «Страдание связано с глубинным катарсическим эффектом. Оно способно перестроить внутреннюю структуру личности, вызвать возвышенные чувства, выстроить новую стратегию жизни» [12, с. 3]. В образовании человека должна происходить встреча со сложным и вызываемая ей фрустрация, образовательное пространство же, выстроенное в определенной логике, помогает «не взорваться» от встречи с этим сложным.

Позитивная психология заглушает модус «негативного», стремится избавить человека от тревоги, в то время как экзистенциальная антропология предполагает, что нет стабильных ориентиров, дающих человеку «рецепт бытия», поэтому человек на тревожность обречен, и она же является условием его преображения. «Вертикальное» пространство образования – это пространство экзистенциальной тревоги, неуспокоенности, преодоления себя. На горизонтали же человек «успокаивается», о-предел-ившись. Намереваясь избавиться от «негативных» феноменов, в т.ч. от тревоги, человек избавляется от самого себя. «Трансцендентальное насилие» (*“transcendental violence”* – термин Ж. Дерриды) у Г.Биесты подсвечивает экзистенциальную сложность образовательного опыта: истинное образование не может быть бесконечным *edutainment* (образование/обучение через развлечение), приятной и легкой прогулкой: напротив, это “*deep, transforming and disturbing challenges*” (глубокие, трансформирующие и беспокоящие вызовы) [299, с. 63]. Об этом писал еще К.Д. Ушинский [244]. Образование, понятое таким образом, должно ставить перед человеком сложные вопросы и «помещать» его в сложные ситуации – только в таком образовательном пространстве возможно то, что Г. Биеста называет *“coming into presence”*, в его концепции – субъективизация человека в образовании, становление его субъектом. Это противоречит некоторым трендам современной культуры. «Современная культурная практика далека

от культа страдания. Нынешний тип цивилизации пытается убедить людей в том, что человек рожден для наслаждения, а цель информационного производства состоит в том, чтобы обеспечить человеку максимум удовольствий. Сегодня аскетизм не имеет общественного признания, а постмодернизм считает человека “машиной желаний”» [12, с. 3]. Итак, экзистенциальное страдание конститутивно для образовательной вертикали человека. Горизонтальная же логика предполагает, что страдание «неэффективно», а посему подлежит «оптимизации», искоренению, в т.ч. в логике «терапевтического поворота».

В истории есть примеры, когда в практике образования формирование свободной и ответственной личности осознавалось как отдельная задача. Уместно привести примеры реальных образовательных пространств, организованных в логике, альтернативной традиционным образовательным институтам. Например, принцип знаменитой американской школы «Садбери Вэлли»[19] состоит в том, что ребенку предоставлена полная свобода – взрослые не контролируют даже процесс обучения [171]. Исследования подтвердили эффективность такой школы для будущих социальных перспектив ее учеников [310]. В такой свободе ключевой способностью становится умение брать на себя ответственность и быть самостоятельным. Еще более известным примером является британская школа «Саммерхилл», концепцию которой подробно изложил ее основатель А.Нилл в книге «Воспитание свободой» В ней он описывает, как в пространстве, где уроки не являются обязательными к посещению, дети, пришедшие из других школ, «выздоравливают от отвращения к урокам» через «практику ничегонеделания» – безделья, что позволено в этой школе. Схожий экзистенциальный опыт описывает отечественный педагог, психолог А.Соловейчик. Весь десятый класс ему было позволено отцом, знаменитым советским теоретиком педагогики С. Соловейчиком, не

[19] https://sudburyvalley.org/

ходить в школу – отец уважал самостоятельный и ответственный выбор сына, и это стало одним из самых важных уроков в жизни будущего профессора[20]. Другое «исключение из правил» – когда образовательное пространство дает возможность стать живым свидетелем мышления выдающегося мастера, реализующего экзистенциальные свободу и ответственность своей собственной жизнью. Так, по воспоминаниям студентов ВГИКА 70-х годов, которым посчастливилось посещать лекции М.К. Мамардашвили, он «все-таки научил нас – нет, не философии, но, может быть, мужеству смотреть на вещи прямо. И исторг, пусть не всех или ненадолго, из тьмы самодовольного невежества»[21].

(Само)образовательные антропопрактики «вертикали» – это антропологические стратегии, которые могут быть названы «альтернативными ко всем стратегиям обычной социальной активности» [262, с. 57]. Предполагаем, что на социальных горизонталях, в образовательных институтах может осуществляться указание на такие «вертикальные» практики, их возможность и значение, но их принципиальная особенность состоит в том, что они не могут практиковаться по *заданию* кого-либо кроме самого человека, а значит, проблемным вопросом является принципиальная (не)осуществимость их в рамках традиционной образовательной институции. Так, в пример можно привести подробно разработанную экзистенциальную педагогику О.Ф. Больнова[22], увы, совершенно (пока?) не ставшую «трендом» и не оказавшую значительное влияние на обновление образовательных систем. Исключением являются лишь некоторые авторские системы, например,

---

[20] https://artiomsoloveychik.ru/

[21] https://www.mamardashvili.com/ru/merab-mamardashvili/pamyati-m.m/tamara-dularidze/my-vse-ego-tak-lyubili-vspominaya-meraba-mamardashvili

[22] *Bollnow O. F.* Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung – 2. Aufl. – Stuttgart, 1962. – 1. Aufl. Stuttgart, 1959. – 5. Aufl. 1977. – Japanische Übers. 1966. – Koreanische Übers. 1967. – Norwegische Übers. 1969. – Portugiesiche Übers. 1971; *BollnowO.F.* Diepädagogische Atmosphäre. Untersuchun- gen über die gefühlsmaßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. – Heidelberg, 1964. – 4. Aufl. 1970. – Japanische Übers. 1969.

«приключенческое образование» (П. Беккер), «педагогика переживаний» [228], «биографическая педагогика» (Ю. Хенингсен и В. Лох). О.Ф. Больнов противопоставлял «технологическому» подходу к образованию (идеал Просвещения, где главное – методы «выделки» образованности) «органологический», в котором тот, кто «дает» образование выступает в пассивной роли «садовника», и тогда ключевым становятся не педагогические методы воздействия, а организация пространства для развития и роста человека. Однако обе эти концепции, предложенные Т.Литтом, предполагают, что достаточная организация процесса образования позволит избежать «человеческого фактора» – ошибок и срывов, с чем Больнов в корне не согласен. Он обосновывает, что достижение образовательных целей не всегда возможно, так как с человеком внезапно случается *экзистенциальный опыт,* и вводит концепцию «непостоянных форм образования», ставя вопрос о возможностях «педагогики непостоянных процессов» [152]. Образовательное пространство в таком случае должно оказаться пространством поддержки человека в кризисе, т.е. в точке «развилки», в моменте принятия «биографического решения», для того, чтобы этот кризис стал не разрушительным, но созидающим свободу и ответственность человека.

Итак, функция экзистенциальной вертикали в жизни человека конститутивна: тревожить, бросать вызов, чтобы человеку открылась возможность преобразования себя. Современный человек, ориентированный на динамику внешнего, бежит от экзистенциальной тоски и тревоги. Скука для него хороша настолько, насколько она может быть «полезна» для эксплуатации на социальной горизонтали. Отворачиваясь от экзистенциальной скуки и тоски, человек отворачивается от собственного бытия во всей его целостности, полноте и глубине, ему закрывается «вертикальное» измерение образовательного пространства.

Именно это происходит в обществе «терапевтического поворота», где человек продолжает ставить (само)образовательные цели, но способ их достижения оказывается психологизированным, а самой востребованной стратегией становится минимизация любых страданий, в том числе экзистенциальных, формирующих человека как человека. Вместе с этой стратегией человек редуцирует образование до эдьютейнмента и становится тем, кто занят «работой над собой» с целью индивидуального благополучия на социальной горизонтали без выхода в вертикальное образовательное пространство. Таким образом, подлинное (само)утверждение человека в его нередуцируемой полноте возможно только с учетом вертикали образовательного пространства: исключительно в социальных горизонталях (в т.ч. с их «терапевтическим поворотом») те же принципы невозможны.

## Выводы по Главе 2

В данной главе диссертационного исследования был осуществлен анализ современной образовательной действительности через призму предложенной архитектоники образовательного пространства. Проблематизировано соотношение экзистенциальной вертикали и социальных горизонталей в архитектонике образовательного пространства. Доказано, что особенностью архитектоники современного образовательного пространства является то, что вертикальное измерение «уплощается» до горизонтального, а человек делегирует «заботу о себе» институтам образования. По этому «требованию» возникают новые профессии в образовании. Отсутствие единого образа человека на социальных горизонталях приводит к поиску устойчивого, всегда актуального, и им оказывается феномен «экзистенциальных навыков». В главе доказано, что «экзистенциальные навыки» есть онтологически немыслимая комбинация, т.к. экзистенция не измерима, навыки же

предполагают измеримость и предзаданность. Это значит, что для «заботы о себе» необходим другой, новый язык: язык антропопрактик свободы и ответственности, мужества, экзистенциальной тоски и скуки. Во втором параграфе данной главы были проанализированы феномены современной образовательной действительности в рамках предложенной в Главе 1 концепции архитектоники образовательного пространства. Делается вывод о ре-активности образовательного пространства в контексте расширения репертуара компетенций и навыков XXI века, о тенденции сведения образования до обучения, об особом характере темпоральности современного образовательного пространства. В финальном параграфе был задан вопрос о том, как современный человек распоряжается экзистенциальной тоской, тревогой и скукой – тем, что удерживает вертикаль образовательного пространства; описан «терапевтический поворот» как культурный феномен, который влияет на образовательное пространство. В нем человек оказывается не готовым к риску и желающим отказаться от любого экзистенциального страдания. Это противоположно тому, как образование понимается в экзистенциальной методологии.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено теоретическому моделированию экзистенциального измерения образовательного пространства человека и анализу меры его проявленности в практике образования современной эпохи.

Экспликация содержания и смысла концепции архитектоники образовательного пространства человека была осуществлена благодаря анализу проблемы существования человека в традиции западноевропейской и отечественной экзистенциальной философии. Последовательное построение методологической базы работы опиралось на: (1) историко-философские предпосылки возникновения экзистенциализма и причины экзистенциально-антропологического поворота в западной философии XIX века; (2) идеи основных предшественников экзистенциализма (Б. Паскаль, С. Кьеркегор, Ф. Ницше); (3) постановку проблемы человека в работах ключевых западноевропейских мыслителей-экзистенциалистов: немецкая традиция (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер), французский экзистенциализм (Ж.-П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель, М. Мерло-Понти, С. де Бовуар), проявление экзистенциальной традиции и постановка в ней вопроса о человеке в философии Испании (М. де Унамуно, Х. Ортега-и-Гассет); (4) русский религиозный экзистенциализм в лице Л. Шестова и Н. Бердяева. Обращение к проектам антропологической онтологии (онтологическая «слойность» М. Шелера, слои бытия Н. Гартмана, «миры» М. Хайдеггера и димензиональная онтология В. Франкла) позволило выделить социальное и экзистенциальное измерения образования человека.

Проблема человека не нова в философии: она была поставлена еще античными философами, получила развитие в эпоху Возрождения и Нового времени. Однако именно проблема *существования* человека была поставлена только в XX веке, чему способствовал ряд социокультурных

факторов. Экзистенциализм оформился как направление именно в тот момент, когда в обществе массово созрел запрос на смену классического типа философствования, принижающего значимость личного, субъективного, эмоционально-чувственного, индивидуального, иррационального. Он возник как реакция на философские абстракции, не редуцирующие действующего, страдающего, тоскующего, верящего и надеющегося человека. Исследование экзистенции как уникального бытия каждого отдельного человека противопоставлено классическим антропологическим концепциям, «оторванным» от личности.

Проведенный анализ показал, что экзистенциальная философия противостоит рационально-логическому способу постижения проблемы существования человека, доминирующей с эпохи Нового времени. Экзистенциальная философия XX века в ряде европейских стран (Германия, Франция, Испания, Россия) в разных философских жанрах (и художественные произведения, и работы научно-исследовательского характера) предложила оригинальную постановку проблемы существования человека, в основу которой была заложена идея свободы и связанной с ней ответственности человека. Несмотря на то, что экзистенциализм как «-изм» своего времени (XX века) является сейчас не таким популярным, уступив место другим течениям, экзистенциальная аналитика проблемы человека не может утратить своей актуальности, адекватна любой эпохе и выполняет смыслообразующую и аксиологическую функцию. Экзистенциальная антропология есть вопрошание о человеке, вызов человеку в любую из эпох о его свободе и ответственности, придании образа своему бытию. Таким образом, анализ историко-философской динамики проблемы человека является основанием для базовой антропологической идеи диссертации: человек есть свобода и ответственность в придании образа своему бытию.

«Пространственный поворот» в современной философии позволяет говорить не просто об образовании, но об образовательном пространстве и его архитектонике. На основе концепций философов-антропологов М. Шелера, Н. Гартмана, М. Хайдеггера, В. Франкла и С. Л. Франка, а также их актуальной огранки в исследованиях современных отечественных философов можно сделать вывод о существовании экзистенциального измерения бытия человека. Впервые об онтологических слоях бытия размышлял М. Шелер, он повлиял на Н. Гартмана и его представления о слоистой структуре бытия и онтологической димензиональности. Большое значение в этом отношении также имеет концепция М. Хайдеггера о четырехмерном силовом поле жизненного опыта человека. В. Франкл явился автором димензиональной онтологии и доказал несводимость различных измерений друг к другу. Проекты антропологической онтологии легли в основу построения архитектоники образовательного пространства в данной работе.

Философско-антропологическая архитектоника современного образовательного пространства может быть представлена через разнообразные социально-антропологические горизонтали и единую экзистенциально-антропологическую вертикаль. Экзистенциально-антропологическое измерение образовательного пространства восстанавливает значимость человека как целостности и тем самым противостоит постмодернистским тенденциям. Вертикаль преодолевает поверхностное, одностороннее истолкование образования человека на социальной «горизонтали». Введение вертикального измерения задает фокус на переосмысление неопределенности и риска в образовании. На экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства человек мыслится как принципиально незавершимый, ускользающий от о-пределений и способный к негарантированным актам трансценденции. Готовность «выйти» в экзистенциально-

антропологическое измерение образования связано с личностным негарантированным усилием, с мужеством «вопреки», рождающимся в метафизике сердца. Без экзистенциально-антропологической «вертикали», «духовного перпендикуляра» человек не сбывается как человек: он остается определяем треками, предлагаемыми социальной, горизонтальной реальностью.

Происходит онтологический поворот и экзистенциальный сдвиг в науках об образовании, контуры которого повторяют онтологический поворот в философии XX века, однако следуют с некоторым «запозданием». В этом повороте образование начинает мыслиться не только как социальный институт обучения и воспитания, приобщения человека ко всеобщему, но и онтологически – как категория бытия человека. Это связано с тем, что «механистический», утопический идеал образования Я.А. Коменского как методической технологии, работающей с «безошибочным успехом», исчерпал себя. Критика В.В. Розановым такого подхода в «Сумерках просвещения» как «бесплодного дерева» образования фактически положила начало онтологическому повороту в образовании в отечественной мысли. Онто-антропологически образование мыслится как категория бытия, экзистенциально – как то пространство, в котором человек непредсказуем, неуправляем, необъясним и неизмерим. По онтологическим основаниям образование соответствует основаниям самого человека – оно ни в одну эпоху не совпадает с собой, соответствует способности и возможности человека выйти за пределы себя, наличного бытия, трансцендировать.

В экзистенциальной методологии образование есть антропопрактика, предполагающая восхождение (трансцендирование) человека к утопическому (расположенному на убегающем горизонте сверхценностей) образу-образцу. Экзистенциальный образ-образец парадоксально характерен тем, что он не отвечает о себе, а вопрошает, не может быть

универсально предзадан и предложен человеку в виде завершенного образа. Этот образ человек, будучи свободным и ответственным, задает себе сам. Так, образование начинает рефлексировать себя не как педагогика (движение к заранее известному образцу), но как антропология и антропопрактика. Образование есть форма экзистенциальной ответственности человека. Экзистенциальный подход предполагает, что в предельном смысле человек не может перепоручить онтологическую ответственность, заботу и усилие по образованию себя кому бы то ни было – ни другому человеку, ни институту. Ответственность – ключевой экзистенциальный феномен в образовании.

Итогом проблематизации соотношения экзистенциальной вертикали и социальных горизонталей в архитектонике образовательного пространства является вывод о том, что вертикальное измерение «уплощается» до горизонтального, человек «не удерживает» вертикаль, требует от образования на социально-антропологических горизонталях удовлетворения потребностей, фактически принадлежащих вертикальному измерению. Человек делегирует «заботу о себе» институтам образования. По этому «требованию» возникают новые профессии в образовании. Отсутствие единого образа человека на социальных горизонталях приводит к поиску устойчивого, вечного, и им оказывается феномен «экзистенциальных навыков». Экзистенциальные навыки» есть онтологически немыслимая комбинация, т.к. экзистенция не измерима, навыки же предполагают измеримость и предзаданность. Это значит, что для «заботы о себе» необходим другой, новый язык. Горизонтализация вертикали приводит к ре-активности образовательного пространства, что делает его зависимым от социальных изменений. Проецирование концепций VUCA и BANI на образовательное пространство имеет следствием расширение репертуар компетенций и навыков XXI века. Общим в них является то, что человек должен ре-активно меняться под

воздействием внешней среды. Ре-активность образовательного пространства приводит к тому, что образование сводится до обучения, при этом темпоральность этого пространства меняется в сторону ускорения в контексте датафикации и цифровизации.

Человек в современном образовательном пространстве склонен отказываться от экзистенциальной тоски, тревоги и скуки – тем, что удерживает экзистенциальную вертикаль образовательного пространства и является конститутивным для (само)образования человека как человека. Это происходит в «терапевтическом повороте» как культурном феномене XXI века, который влияет на образовательное пространство. В нем человек оказывается тревожным, хрупким, не готовым к риску и желающим отказаться от любого экзистенциального страдания. Вместе с этом приметой современного образовательного пространства становятся edutainment (обучение через развлечение) и стремление образовательного пространства цифровой эпохи конкурировать с индустрией развлечений. Концепция обучения через развлечение противоположна тому, как образование понимается в экзистенциальной методологии.

Итак, анализ проблемы существования человека и обращение к экзистенциальной аналитике человеческого бытия позволили сформулировать авторский подход к определению образования как экзистенциальной сферы бытия человека, в которой реализуются антропопрактики ответственности и трансцендирования человека к непредзаданному образу. Онто-антропологически образование мыслится как категория бытия, экзистенциально – как то пространство, в котором человек непредсказуем, неуправляем, необъясним и неизмерим, в сравнении с проектируемыми социальными горизонталями. По онтологическим основаниям образование соответствует способности и возможности человека выйти за пределы себя, наличного бытия, трансцендировать в «вертикальном» направлении, где расположен

экзистенциальный образ-образец, который характерен тем, что он не может быть универсально предзадан и предложен человеку в виде завершенного образа. Этот образ человек, будучи свободным и ответственным, задает себе сам. Образование начинает «осознавать» себя не как педагогика (движение к заранее известному образцу), но как антропология и антропопрактика, в которой человек, образовываясь, на протяжении жизни продолжает сбываться как человек. Ре-активный характер современного образовательного пространства, в котором образ человека эксплицируется как тревожный, хрупкий и требующий завершения через интервенции «терапевтического поворота», обостряет противоречия архитектоники образовательного пространства в современную цифровую эпоху, в связи с чем можно говорить об актуальности дальнейшей разработки направления, заданного в данном диссертационном исследовании.

В завершении отметим, что особо значимой задачей автор считает комплексную разработку и обоснование антропопрактик вертикального, экзистенциально-антропологического уровня для реального процесса образования человека на современном этапе, в том числе для реализации в образовательных институтах (и особенно с учетом текущих изменений во ФГОС, связанных с усилением личностного компонента образования). В данном исследовании разработка таких антропопрактик не являлась целью, однако автор выражает стремление внести посильный вклад в работу над обозначенной целью в рамках продолжения научного труда.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Агацци, Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 24–35.
2. Алехнович, А. С. Самобытие человека в социальном мире: экзистенциально-антропологический подход / А. С. Алехнович // Горизонты гуманитарного знания. – 2017. – № 2. – С. 17–28.
3. Андрюхина, Л. М. Перспективы развития профессионального образования и перспективные компетенции XXI века / Л. М. Андрюхина // Европейские научные исследования : сборник статей III Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. – 2017. – С. 150–155.
4. Анисин, А. Л. Виды и уровни бытия / А. Л. Анисин // Символ науки. – 2015. – № 7. – С. 51–55.
5. Анисин, А. Л. Соборность: феномен, понятие и принцип / А. Л. Анисин // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 33. – С. 5–11.
6. Аннушкин, Ю. В. Экзистенциальный подход в образовании как альтернатива социодинамической парадигме / Ю. В. Аннушкин // Universum: психология и образование. – 2016. – № 3–4 (22).
7. Аннушкин, Ю. В. Экзистенциальные ценности в образовании / Ю. В. Аннушкин // Вестн. Вост.-Сиб. гос. акад. образования. – 2013. – № 19. – С. 30–32.
8. Антропологическое измерение российского государства / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. В. Н. Шевченко. – Москва : ИФРАН, 2009. – 214 с.
9. Аронсон, О. Неуместное бытие / О. Аронсон // Мераб Константинович Мамардашвили: опыт физической метафизики : Вильнюсские лекции по социальной философии. Июль 1981 года. – Москва, 2009. – С. 291–302.

10. Асмолов, А. Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 2 (20). – С. 60–66.
11. Афанасов, Н. Б. Любовь. Эмоциональный капитализм – крафтовая экономика? / Н. Б. Афанасов // Galactica Media : Journal of Media Studies. –2022. – Т. 4, № 2. – С. 183–194.
12. Бабалаева, М. В. Виктор Франкл: философское истолкование смысла страдания : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Бабалаева Мария Викторовна. – Москва, 2008. – 32 с.
13. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман ; [пер. с англ.] ; под ред. Ю. В. Асочакова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 240 с.
14. Бедаш, Ю. Гетеротопология как практическая философия / Ю. Бедаш // Практизация философии: современные тенденции и стратегии. Т. 2 / под ред. И. Инишева и Т. Щитцовой. – Вильнюс : ЕГУ, 2010. – С. 139–150.
15. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; [пер. с нем.]. – Москва : Прогресс-традиция, 2000. – 384 с.
16. Белкина, Г. Л. Философские беседы с академиком И. Т. Фроловым / Г. Л. Белкина ; под. ред. Г. Л. Белкиной ; ред.-сост. М. И. Фролова. – Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2020. – 352 с.
17. Бердяев, Н. А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – Санкт-Петербург : Азбука : Азбука-Аттикус, 2019. – 416 с.
18. Бермус, А. Г. К проблеме пространственно-полевой парадигмы исследований в образовании / А. Г. Бермус // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 2 (64). – С. 21–32.
19. Бермус, А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2. – С. 2–21.

20. Богданова, О. В. Философский дневник в высшей школе / О. В. Богданова, А. Н. Гулеватая, Е. Г. Миляева, Р. В. Пеннер // Наука ЮУрГУ: Секции социально-гуманитарных наук : материалы 73-й научной конференции, Челябинск, 20–22 апреля 2021 года. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2021. – С. 71–79.
21. Бондаренко, И. А. Экзистенциалы как указатели, а не понятия / И. А. Бондаренко, А. В. Крутелевич // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2018. – № 16-3. – С. 64–65.
22. Борисов, С. В. Аксиология образования: «Ищу человека!» / С. В. Борисов // Философия образования. – 2012. – № 5 (44). – С. 69–77.
23. Борисов, С. В. О философии образования новой России и не только / С. В. Борисов // Социум и власть. – 2012. – № 6 (38). – С. 122–125.
24. Борисов, С. В. «Человек философствующий»: исследование современных моделей философской пропедевтики / С. В. Борисов. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 240 с.
25. Борисов, С. В. Философская практика в современном мире: вызовы и ответы / С. В. Борисов. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2019. – 232 с.
26. Брызгалина, Е. В. Российское образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о форуме «Образование России» / EDU RUSSIA) / Е. В. Брызгалина, А. А. Смирнова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 3. – С. 126–136.
27. Бубер, М. Проблема человека / Мартин Бубер ; перевод с немецкого. – Киев : Ника-Центр : Вист-С, 1998. – 132 с.
28. Буданов, В. Г. Метафизика, онтологии и сценарии Большого антропологического перехода / В. Г. Буданов // Наука и феномен человека в эпоху цивилизационного Макросдвига. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2023. – С. 76–157.

29. Бурханов, А. Р. Экзистенциалы человеческого бытия как модусы западной постнеклассической философии: от фундаментальной онтологии к экзистенциальной антропологии : автореф. дис. … канд. филос. наук / Бурханов Александр Рафаэлевич. – Омск, 2015. – 23 с.
30. Вайсман, Д. Времени в обрез. Ускорение жизни при цифровом капитализме / Д. Вайсман. – Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2022. – 304 с.
31. Верещагина, Г. Н. Проблема человека: экзистенциально-антропологический анализ : автореф. дис. … канд. филос. наук / Верещагина Галина Николаевна. – Ставрополь, 2005. – 20 с.
32. Волкова, С. В. The fenomenon of boredom in education / С. В. Волкова // Studia Humanitatis Borealis : научный электронный журнал. – 2022. – № 4. – С. 23–27.
33. Волкова, С. В. Человек в мире современного образования: опыт философского осмысления / С. В. Волкова // Studia Humanitatis Borealis : научный электронный журнал. – 2021. – № 2. – С. 25–32.
34. Волкова, С. В. Education dilemmas in the digital era: philosophical approach / С. В. Волкова // Studia Humanitatis Borealis : научный электронный журнал. – 2020. – № 3. – С. 9–16.
35. Волкова, С. В. Образование в цифровую эпоху: опыт философского осмысления / С. В. Волкова, Б. В. Марков // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 3, № 31. – С. 1–14.
36. Волкова, С. В. Смысловой универсум образования в перспективе философской антропологии : дис. ... д-ра филос. наук / Волкова Светлана Владимировна. – Санкт-Петербург, 2019. – 300 с.
37. Волкова, С. В. Homo educandus в поисках смысла / С. В. Волкова ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозав. гос. ун-т. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2019. – 248 с.

38. Волкова, С. В. Dasein, скука, забота в сфере образования / С. В. Волкова // Человек. Культура. Образование. – Сыктывкар : Издательство СГУ им. Питирима Сорокина, 2017. – № 3 (25). – С. 33–49.
39. Волкова, С. В. Идея «жизненного мира» в пространстве образования / С. В. Волкова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 33–38.
40. Волошина, И. А. Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии / И. А. Волошина, П. Н. Новиков // Социально-трудовые исследования. – 2020. – № 3. – С. 68–80.
41. Вышеславцев, Б. П. Русский национальный характер / Б. П. Вышеславцев // Вопросы философии. – 1995. – № 6. – С. 112–121.
42. Гайденко, П. П. Прорыв к трансцендентному / П. П. Гайденко. – Москва : Республика, 1997. – 495 с.
43. Гайденко, П. П. Экзистенциализм / П. П. Гайденко // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; предс. научно-ред. совета В. С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мысль, 2010. – URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH52371e9b5f23f6427bc452 (дата обращения: 14.05.2021).
44. Гартман, Н. Старая и новая онтология / Н. Гартман ; пер. Д. Мироновой // Историко-философский ежегодник / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – Москва : Наука, 1988.
45. Гиренок, Ф. И. Введение в сингулярную философию : монография / Ф. И. Гиренок. – Москва : Проспект, 2023. – 320 с.

46. Гладкова, А. Н. Анна Вежбицкая: язык, культура, коммуникация / А. Н. Гладкова, Т. В. Ларина // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 4. – С. 717–748.
47. Глухов, П. П. Контуры нового антропологического проекта образования / П. П. Глухов, А. А. Попов, М. С. Аверков // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2021. – № 60. – С. 45–54.
48. Горнштейн, Т. Н. Философия Николая Гартмана (Критический анализ основных проблем онтологии) / Т. Н. Горнштейн. – Ленинград : Наука, 1969. – 278 с.
49. Гревцева, Г. Я. Воспитательные модели, концепции и теории / Г. Я. Гревцева, Ш. Ш. Олимов // Ученый XXI века. – 2022. – № 6 (87).
50. Гревцева, Г. Я. Ценностный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования процесса гражданского воспитания личности / Г. Я. Гревцева // Вестник ЧГАКИ, 2012. – № 3 (31).
51. Григорьева, Т. П. Эволюция к Духу (от горизонтали к вертикали) / Т. П. Григорьева // Человек. – 2009. – № 1. – С. 26–41.
52. Гришина, Н. В. Экзистенциальная психология : учебник / Н. В. Гришина. — Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. – 494 с.
53. Гришина, Н. В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов / Н. В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2011. – № 4. – С. 109–116.
54. Губин, В. Философская антропология : учебное пособие для вузов / В. Губин. – Москва : Санкт-Петербург, 2000. – 240 с.
55. Гулеватая, А. Н. (Само)образование в цифровом XXI веке: экзистенциально-антропологическое понимание / А. Н. Гулеватая // После постпозитивизма : материалы Третьего Международного конгресса Русского общества истории и философии науки, Саратов,

08–10 сентября 2022 года. – Москва : Межрегиональная общественная организация «Русское общество истории и философии науки», 2022. – С. 752–755.

56. Гулеватая, А. Н. «Будущее образования, мышления и навыков» на VIII Форуме молодых ученых БРИКС: философско-антропологическое осмысление / А. Н. Гулеватая // Социум и власть. – 2023. – № 4 (98). – С. 84–96.
57. Гулеватая, А. Н. Бегство от скуки в образовательном процессе: экзистенциально-антропологические риски / А. Н. Гулеватая // Культурные инициативы : материалы 53-й Всероссийской (с международным участием) научной конференции молодых исследователей, Челябинск, 15 апреля 2021 года. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2021. – С. 35–38.
58. Гулеватая, А. Н. Международная инициатива “Human education in the Third Millenium” (Образование человека в третьем тысячелетии): экзистенциально-антропологическое осмысление / А. Н. Гулеватая // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы Международного научно-творческого форума (научной конференции), Челябинск, 24–25 ноября 2022 года. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2023. – С. 11–14.
59. Гулеватая, А. Н. Образ человека в проективно-реформистских и экзистенциально-антропологических дискурсах о современном образовании / А. Н. Гулеватая, А. А. Дыдров, В. С. Невелева // Вестник Московского университета. – 2024. – № 3 (48). – С. 61–77.
60. Гулеватая, А. Н. Философско-антропологическая архитектоника современного образовательного пространства / А. Н. Гулеватая // Вестник Челябинского государственного университета. – 2023. – № 7 (477). – С. 42–47.

61. Гулеватая, А. Н. Человек и его будущее: дискурс “RF 20.35” и российские государственные программы развития образования / А. Н. Гулеватая, А. А. Дыдров // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 11 (457). – С. 46–53.
62. Гулеватая, А. Н. Экзистенциальная вертикаль: у-топическое измерение современного образовательного пространства человека / А. Н. Гулеватая // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2024. – № 2 (79). – С. 81–91.
63. Гулеватая, А. Н. Экзистенциальная тоска по «вечному» в современном образовательном пространстве / А. Н. Гулеватая // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации : материалы Международного научного культурно-образовательного форума, Челябинск, 06–08 апреля 2022 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Правительство Челябинской области, при поддержке Губернатора Челябинской области и др. Том III. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – С. 59–61.
64. Гулеватая, А. Н. Экзистенциально-антропологический анализ применения концепции VUCA в образовании / А. Н. Гулеватая // Бытие человека: проблема единства во многообразии современного мира : материалы VIII международной научной конференции, Челябинск, 19–21 октября 2021 года. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2021. – С. 136–145.
65. Гулеватая, А. Н. Язык экзистенциального опыта в цифровую эпоху / А. Н. Гулеватая, Р. В. Пеннер // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2023. – Т. 5, № 1. – С. 179–195.
66. Гулеватая, А. Н. Философская прогулка: из античности в современность / А. Н. Гулеватая, Е. Г. Миляева, Р. В. Пеннер, С. А. Сулейманова // Социум и власть. – 2020. – № 6 (86). – С. 67–78.

67. Гуревич, П. С. Человек в авантюре саморазвития / П. С. Гуревич // Фромм Э. Психоанализ и этика. – Москва, 1998. – С. 8–20.
68. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2000. – 224 с.
69. Даутова, О. Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности / О. Б. Даутова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 39–44.
70. Дорцен, ван Э. Повседневные тайны. Экзистенциальные измерения психотерапии / Эмми ван Дорцен. – Москва : ИОИ, 2019. – 446 с.
71. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 24. Дневник писателя за 1876 год. Ноябрь – декабрь / Ф. М. Достоевский ; АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом) ; текст подгот. и примеч. сост. В. Е. Ветловская и др. ; ред. Е. И. Кийко, Г. М. Фридлендер [редкол.: В. Г. Базанов (отв. ред.) и др.]. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1982. – 518 с.
72. Дыдров, А. А. «Сделать учащегося человеком»: критическое мышление в контексте образовательных инноваций / А. А. Дыдров, В. С. Невелева // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – 2019. – № 5 (76). – С. 19–23.
73. Дыдров, А. А. Методологические основания футуризации образования / А. А. Дыдров // Наука ЮУрГУ : материалы 72-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук, Челябинск, 21–23 апреля 2020 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2020. – С. 177–181.
74. Дыдров, А. А. Человек будущего в контексте инновационных стратегий : специальность 09.00.13 «Философская антропология,

философия культуры» : дис. … д-ра филос. наук / Дыдров Артур Александрович. – Челябинск, 2021. – 354 с.

75. Дыдров, А. А. Эпоха футуроплюрализма: фигуры человека будущего : монография / А. А. Дыдров. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2018. – 202 с.
76. Дыдров, А. А. Ориентиры современного российского образования: философско-аксиологический ракурс / А. А. Дыдров, Л. Д. Александрова // Социум и власть. – 2019. – № 2 (76). – С. 7–17.
77. Жемчугова, А. В. Терапевтический дискурс психологов в кризисных условиях: нормализация недействия / А. В. Жемчугова, И. А. Чудова // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2023. – № 2. – С. 11–32.
78. Жирина, М. В. Социальный инфантилизм: стратегия жизни в информационном обществе / М. В. Жирина // XI Ковалевские чтения : материалы Всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 746–748.
79. Жуланова, И. В. Кризис образования и компетентностный подход как возможность его реформирования: логико-психологический взгляд на проблему / И. В. Жуланова, А. М. Медведев // Мир науки : интернет-журнал. – 2017. – Т. 5, № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN617.pdf (дата обращения: 21.09.2021).
80. «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета : сб. ст. и материалов Международной научной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г. И. Петрова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2018. – 306 с.
81. Зеер, Э. Ф. Методологические основы транспрофессионализма субъектов техномической деятельности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Д. В. Бердникова, Г. И. Борисов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 38–47.

82. Знаков, В. В. Непостижимое и таинственное в экзистенциальном опыте субъекта / В. В. Знаков // Человек, субъект, личность в современной психологии (к 80-летию А. В. Брушлинского) / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – Москва, 2013. – Т. 1. – URL: https://iphras.ru/uplfile/socep/106_znakov.pdf (дата обращения: 05.08.2022).
83. Золотухина-Аболина, Е. В. Философская антропология / Е. В. Золотухина-Аболина. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2006. – 240 с.
84. Зотов, А. Ф. Проблема бытия в «Новой онтологии» Н. Гартмана / А. Ф. Зотов // Современный объективный идеализм. – Москва, 1963. – С. 64–71.
85. Йенеи, Т. К вопросу о пути выхода из кризиса в образовании: назад к Канту! / Т. Йенеи, Л. А. Киш, А. Ю. Шачина // Kant. – 2021. – № 4 (41). – С. 151–160.
86. Иванченко, Г. В. Забота о себе: история и современность / Г. В. Иванченко. – Москва : Смысл, 2009. – 304 с.
87. История философии: Запад – Восток – Россия. Кн. 4: Философия XX в. / под ред. Н. В. Мотрошиловой, А. М. Руткевича. – Москва : Изд-во «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2000. – 447 с.
88. Каган, М. С. Формирование личности как синергетический процесс / М. С. Каган // Обсерватория культуры / НИЦ Информкультура РГБ. – 2005. – № 2. – С. 4–10.
89. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // Сочинения в 6 томах. Т. 6. – Москва, 1966.
90. Касавина, Н. А. Экзистенциальный опыт в философии и социально-гуманитарных науках / Н. А. Касавина. – Москва : ИФ РАН, 2015. – URL: https://iphlib.ru/library/collection/persmon/document/Kasavina (дата обращения: 05.02.2022).

91. Касаткин, П. И. Аксиология образования: архитектоника современного образовательного пространства : монография / Петр Касаткин ; [науч. ред. М. М. Лебедева] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. философии им. А. Ф. Шишкина, каф. мировых политических процессов. – Москва : МГИМО-Университет, 2018. – 252 с.
92. Кимелев, Ю. А. Философия и социологическая теория. Сферы взаимодействия: аналит. обзор / Ю. А. Кимелев; РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед., отд. философии ; отв. ред. Г. В. Хлебников. – Москва, 2016. – 96 с. – (Проблемы философии).
93. Кирвель, Ч. С. «Философия разума» и «Философия сердца»: трудный путь к гармонии / Ч. С. Кирвель, О. Ч. Кирвель, Д. И. Кузнецов // Научно-технические ведомости СПбГУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, № 3. – С. 77–89.
94. Кириленко, В. Г. Философско-антропологический анализ идей совершенствования человека в XXI веке : автореф. дис. … канд. филос. наук / Кириленко Владимир Геннадьевич. – Москва, 2022. – 21 с.
95. Кириллов, Г. М. Подлинность бытия человека в контексте социальной реальности : автореф. дис. … канд. филос. наук / Кириллов Герман Михайлович. – Пенза, 2006. – 26 с.
96. Кислов, А. Г. Компетенции VS культура / А. Г. Кислов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 4 (83). – С. 74–78.
97. Кислов, А. Г. К гибким педагогическим ответам на жесткие профессиональные вызовы / А. Г. Кислов, Т. Г. Сумина, А. В. Феоктистов, И. Н. Юкневичус // ИНСАЙТ. – 2022. – № 2 (10).

98. Кислов, А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов // Образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 54–74.
99. Князева, Е. Н. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Изд. стереотип. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018. – 264 с.
100. Ковалева, Т. М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» / Т. М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности, становление субъектности, формирование self skills : материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27–28 октября 2020 г. / научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А. А. Теров. – Москва : Ресурс, 2020. – 384 с.
101. Ковалева, Т. М. Self skills и современное педагогическое образование / Т. М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26–27 октября 2021 года. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ДПК-Пресс», 2021. – С. 16–22.
102. Кожевникова, М. Н. Опыт человека (к осмыслению образования человека) : монография / М. Н. Кожевникова. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2022. – 228 с.
103. Кожевникова, М. Н. Проблема «неопределенного» в философско-антропологическом контексте / М. Н. Кожевникова // Вестник ВятГУ. – 2021. – № 1. – С. 7–16.

104. Кожевникова, М. Н. Управление для «образования человека» и его применение в педагогическом образовании в гуманистической парадигме / М. Н. Кожевникова // Социум и власть. – 2021. – № 3 (89). – С. 7–16.
105. Кожевникова, М. Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях / М. Н. Кожевникова // Человек и образование. – 2019. – № 4 (61). – С. 170–176.
106. Кожухова, Н. В. Компетенции «будущего» в условиях цифровой экономики / Н. В. Кожухова, Е. П. Серпухова, Ю. В. Веселова, Д. А. Кожухова // Экономика, предпринимательство и право. – 2021. – № 7. – С. 1875–1892.
107. Козлова, Т. А. Развитие философской антропологии в современных условиях (на примере реализации методологической функции философской антропологии в философии образования) : автореф. дис. … канд. филос. наук / Козлова Татьяна Александровна. – Нижний Новгород, 2021. – 26 с.
108. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.
109. Кохан, У. О. Пауло Фрейре и «философия для детей»: критический диалог / У. О. Кохан // Социум и власть. – 2018. – № 6 (74). – С. 55–67.
110. Кочетков, Г. Новая христианская антропология: «горизонтальное» и «вертикальное» измерение человека / Г. Кочетков // Вестник Свято-Филаретовского института. – 2022. – № 43.
111. Красиков, В. И. Концепты человека в начале XXI века / В. И. Красиков // Вестник Курганского государственного университета. – 2014. – № 3 (34).

112. Кривошеев, А. В. Философия поступка М. М. Бахтина как онтологический проект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Кривошеев Алексей Викторович. – Томск, 2007. – 27 с.
113. Крикунов, А. Е. Образование в перспективе онтологической теории познания С. Франка / А. Е. Крикунов // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА. – 2009. – № 2 (2).
114. Кузьмина, Т. А. Экзистенциальная философия : монография / Т. А. Кузьмина. – Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – 352 с.
115. Леонтьев, Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба / Д. А. Леонтьев // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. Александра Асмолова. – Москва : Издательский дом ЯСК, 2018. – 546 с.
116. Леонтьев, Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество / Д. А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 4 (75). – С. 164–185.
117. Леонтьев, Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – Москва : Смысл, 2001. – С. 100–109.
118. Лехциер, В. Л. Забота о себе и проблема философского образования / В. Л. Лехциер // Идея университета и топос мысли : материалы конференции 3–5 октября 2005 г. – Самара : Самарский государственный университет, 2005. – С. 51–65.
119. Лосский, Н. История русской философии / Николай Лосский. – Санкт-Петербург : Азбука : Азбука-Аттикус, 2018. – 608 с.

120. Луценко, В. В. Экзистенциальная антропология Н. А. Бердяева: идеи и проблемы : дис. … канд. филос. наук / Луценко Владимир Викторович. – Краснодар, 2004. – 181 с.
121. Мадсбьерг, К. Осмысление. Сила гуманитарного мышления в эпоху алгоритмов / К. Мадсбьерг. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 208 с.
122. Майер, Б. О. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ / Б. О. Майер // Вестник НГПУ. – 2019. – № 2. – С. 67–79.
123. Макогон, Т. И. Топологические перспективы описания местных сообществ / Т. И. Макогон // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 24–30.
124. Малышевский, А. Ф. Философско-терминологический словарь / авт.-сост. А. Ф. Малышевский. – Калуга : Гриф, 2004. – 329 с.
125. Мамардашвили, М. К. Сознание и цивилизация / М. К. Мамардашвили. – Москва : Азбука-классика, 2019. – 353 с.
126. Мамардашвили, М. К. Очерк современной европейской философии / М. К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2018. – 640 с.
127. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. – Москва : Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. – 1232 с.
128. Мамардашвили, М. К. Проблема человека в философии / М. К. Мамардашвили // Центр гуманитарных технологий, 2007. – URL: https://gtmarket.ru/library/articles/5481 (дата обращения: 15.03.2023).
129. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва : Издательская группа «Прогресс», 1992. – 417 с. – С. 14–26.

130. Марача, В. Образовательное пространство-время, освоение интеллектуальных функций и образовательные институты в контексте индивидуализации образования / В. Марача // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации : сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научной тьюторской конференции. – Томск : Пилад, 2000. – С. 61–70.
131. Марсель, Г. К трагической мудрости и за ее пределы / Г. Марсель ; перевод В. Бибихина // Проблема человека в западной философии / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – Москва : Прогресс, 1988. – URL: http://www.bibikhin.ru/k_tragicheskoi_mudrosti (дата обращения: 04.07.2022).
132. Мельников, А. С. Проблемное поле экзистенциальной социологии / А. С. Мельников // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2008. – № 2. – С. 83–102. – URL: http://hpsy.ru/public/ x4378.htm (дата обращения: 23.02.2022).
133. Мерзлякова, Н. Н. Границы экзистенции. От С. Кьеркегора к К. Ясперсу : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Мерзлякова Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
134. Милованов, К. Ю. Трансформация образовательных форматов: старые проблемы и новые вызовы / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 120–130.
135. Молотков, А. Е. Миссия России. Православие и социализм в XXI веке / А. Е. Молотков. – Санкт-Петербург : Русский остров, 2008. – 399 с.
136. Мордовина, Д. А. Жизненный путь в философской антропологии: понятие, актуальные проблемы и аспекты исследования / Д. А. Мордовина // Вестник ЧГАКИ. – 2014. – № 4 (40). – С. 64–68.
137. Мортари, Л. Забота о себе / Л. Мортари ; пер. с итал. яз. А. В. Голубцовой, М. А. Поляковой ; науч. ред. В. Ю. Костенко ;

предисл. В. К. Пичугиной ; общ. ред. В. Г. Безрогова. – Тверь : СФК-офис, 2017. – 156 с.

138. Моторина, Л. Е. Методологический потенциал фундаментальных антропологических констант / Л. Е. Моторина // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2016. – № 1 (27). – С. 19–28.

139. Моторина, Л. Е. Философская антропология : учебное пособие для вузов / Л. Е. Моторина. – Москва, 2003. – 256 с.

140. Мунгалов, В. Н. Психологическое пространство человека: содержание и объяснительные возможности понятия / В. Н. Мунгалов // Известия ИГЭА. – 2013. – № 3 (89). – С. 140–143.

141. Мэй, Р. Человек в поисках себя / Р. Мэй. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 240 с.

142. Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 160 с.

143. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – Москва : ИОИ, 2016. – 290 с.

144. Набоков, В. В. Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» / В. В. Набоков. – Санкт-Петербург : Искусство СПб, 1998. – URL: https://imwerden.de/publ-1720 (дата обращения: 29.04.2022).

145. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. – URL: https://globaledufutures.org/vision_creation_ru (дата обращения: 05.10.2021).

146. Назаренко, А. Н. Медиатизация в контексте философии культуры / А. Н. Назаренко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 1. – С. 69–80.

147. Невелева, В. С. «Текучая идентичность» современного человека / В. С. Невелева // Философия в современном мире: диалог мировоззрений : материалы VI Рос. филос. конгресса, Н. Новгород, 27–30 июня 2012 г. : в 3 т. Т. 3. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2012. – 377 с.

148. Невелева, В. С. Мир современного человека между турбулентностью и устойчивым развитием / В. С. Невелева, М. П. Меняева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 5 (451). – С. 69–76.
149. Невелева, В. С. Онтологическо-антропологическая интерпретация жизненного пути современного человека / В. С. Невелева, Д. А. Мордовина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 5 (387). – С. 9–13.
150. Невелева, В. С. Футуризация образования: философско-антропологический ракурс / В. С. Невелева, А. А. Дыдров // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Том Часть 1. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 172–176.
151. Николаева, Л. Ю. Онтологическое основание личности в философских системах / Л. Ю. Николаева // НАУКОВЕДЕНИЕ : интернет-журнал. – 2014. – № 6. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/122PVN614.pdf (дата обращения: 19.02.2023).
152. Никулин, С. Э. Отто Фридрих Больнов: между философией и педагогикой : монография / С. Э. Никулин, Г. Е. Соловьев. – Ижевск : Удмуртский университет, 2023. – 296 с.
153. Ницше, Ф. Несвоевременные размышления: Шопенгауэр как воспитатель : эссе / Ф. Ницше ; пер. с нем. Я. Бермана, Т. Гейликмана, Г. Рачинского, С. Франка. – Санкт-Петербург : Издательская группа «Лениздат» : «Книжная лаборатория», 2020. – 416 с.
154. Ницше, Ф. Несвоевременные размышления: О пользе и вреде истории для жизни : эссе / Ф. Ницше ; пер. с нем. Я. Бермана, Т. Гейликмана, Г. Рачинского, С. Франка. – Санкт-Петербург :

Издательская группа «Лениздат» : «Книжная лаборатория», 2020. – 416 с.

155. Ницше, Ф. Сумерки идолов, или Как философствуют молотом / Ф. Ницше. – URL: https://www.nietzsche.ru/works/ main-works/idols/ (дата обращения: 03.03.2021).

156. Ницше, Ф. Утренняя заря / Ф. Ницше. – URL: https:// www.nietzsche.ru/ works/main- works/morning-dawn/ (дата обращения: 03.03.2021).

157. Ниязбаева, Н. Н. Экзистенциальная антропология как антропология образования / Н. Н. Ниязбаева // Дискурс-Пи. – 2018. – № 2 (31). – С. 133–139.

158. Ниязбаева, Н. Н. Экзистенциальная антропология образования: ценности и самоосуществление человека : дис. ... д-ра филос. наук / Ниязбаева Наталья Николаевна. – Екатеринбург, 2019. – 310 с.

159. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум. – Москва : Издательский дом ВШЭ, 2014. – 192 с.

160. Обухова, Н. И. VUCA-мир и образовательная среда / Н. И. Обухова // Калининградский вестник образования : научно-методический электронный журнал. – 2021. – № 3 (11). – С. 11–22.

161. Овсянников, А. В. Бытийный статус человеческого я в религиозном экзистенциализме Н. Бердяева и Л. Шестова : автореф. дис. … канд. филос. наук / Овсянников Андрей Владимирович. – Орел, 2008. – 23 с.

162. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – Санкт-Петербург : РХГИ, 2004. – 520 с.

163. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута ; под ред. В. В. Анашвили ;

Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – 2-е изд. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 144 с.

164. Остапенко, А. А. Антропологические модели образования: от Образа Божия к… неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования / А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 89–104.

165. Павленко, А. Н. Достоевский и рождение русского экзистенциализма. Человек из «Подполья» / А. Н. Павленко // Вестник славянских культур. – 2015. – № 1 (35). – С. 11–25.

166. Павлов, А. П. Экзистенциальная составляющая социетального порядка / А. П. Павлов // Вестник ЧелГУ. – 2017. – № 7 (403). – С. 50–55.

167. Паскаль, Б. Мысли / Блез Паскаль ; пер. с фр. Э. Линецкой. – Санкт-Петербург : Азбука : Азбука-Аттикус, 2020. – 352 с.

168. Пеннер, Р. В. «Технологии себя» в условиях самоизоляции / Р. В. Пеннер // Социум и власть. – 2020. – № 3 (83). – С. 65–73.

169. Перцев, А. В. Молодой Ясперс: рождение экзистенциализма из пены психиатрии : монография / А. В. Перцев. – Санкт-Петербург : Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2012. – 340 с.

170. Петрова, Г. И. «Забота о себе»: технология или антропология? / Г. И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2 (6). – С. 136–143.

171. Питер, Г. Свобода учиться. Игра против школы / Питер Грей ; пер. с англ. Татьяны Землеруб. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 336 с.

172. Пичугина, В. К. Забота о себе в педагогике, социологии и психологии: история и современность / В. К. Пичугина // Человек.RU. – 2016. – № 11. – С. 149–156.
173. Пичугина, В. К. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2015. – Вып. 3 (38). – С. 116–128.
174. Платон. Государство. – URL: https:// plato.spbu.ru/TEXTS/PLATO/ LosevH/0308.htm (дата обращения: 01.04.2020).
175. Платон. Законы. – URL: https://plato.spbu.ru/TEXTS/Losev.htm (дата обращения: 22.05.2021).
176. Плеснер, Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию / Х. Плеснер ; пер. с нем. – Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 368 с.
177. Плехова, Е. «Экзистенция» и «мета» – новые слои в теории навыков, или За пределами hard и soft / Е. Плехова. – URL: https://skolki-project.com/blog/ekzistentsija-i-meta-novye-sloi-v-teorii-navykov-ili-za-predelami-hard-isoft?mc_cid=c70a6667f4&mc_eid=336778700d (дата обращения: 01.03.2023).
178. Полубиченко, Л. В. Топологическая парадигма гуманитарного знания: миф или реальность? / Л. В. Полубиченко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 4. – С. 102–117.
179. Поляков, А. В. М. К. Мамардашвили об утопическом мышлении: от логики мифа к логике символической / А. В. Поляков // Гуманитарный вестник. – 2021. – № 3 (89). – С. 1–14.
180. Поляруш, А. А. Навык как отрицание сущности человека / А. А. Поляруш // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 9-1. – С. 24–26.

181. Померанц, Г. С. Собирание себя. Курс лекций, прочитанный в Университете истории культур в 1990–1991 гг. / Г. С. Померанц. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 143 с.
182. Пономарев, Р. Е. Образовательное пространство : монография / Р. Е. Пономарев. – Москва : МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
183. Попов, А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропопрактик развития / А. А. Попов, С. В. Ермаков // Открытое образование как практика самоопределения / А. А. Попов, С. В. Ермаков, И. Д. Проскуровская, И М. Реморенко. – Москва : Author's Club, 2015. – С. 6–18.
184. Порус, В. Н. Бытие и тоска: А. П. Чехов и А. П. Платонов / В. Н. Порус // Вопросы философии. – URL: https://iphras.ru/uplfile/philec/nikolskiy/books/
porus.pdf (дата обращения: 06.12.2023).
185. Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека : монография / рук. колл. С. А. Смирнов. – Новосибирск : ООО «Офсет-ТМ», 2016. – 447 с.
186. Потамская, В. П. Просвещение и Контрпросвещение в интеллектуальной истории И. Берлина / В. П. Потамская // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2022. – № 2 (60). – С. 182–191.
187. Проблема человека в западной философии : сборник переводов с английского, немецкого, французского / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. — Москва : Прогресс, 1988. – URL: http://anthropology.ru/ru/edition/problema-cheloveka-v-zapadnoy-filosofii (дата обращения: 20.12.2021).

188. Прозументова, Г. Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход / Г. Н. Прозументова // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 122–131.
189. Пространства жизни. К 85-летию академика Б. В. Раушенбаха / сост. Т. Б. Князевская, Э. В. Сайко. – Москва : Наука, 1999. – 608 с. – URL: https://imwerden.de/pdf/prostranstva_zhizni_k_85-letiyu_akademika_raushen bacha_1999__ocr.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
190. Пузырей, А. А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А. А. Пузырей // Журнал практического психолога. – 2004. – № 1. – С. 212–242.
191. Разинов, Ю. А. Экзистенциальная геометрия пути (к постановке вопроса) / Ю. А. Разинов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2011. – № 2. – С. 3–12.
192. Разинов, Ю. А. Понятия категории и экзистенциала в философии М. Хайдеггера / Ю. А. Разинов // Вестник Самарского государственного университета. – 1999. – № 1 (11). – С. 57–67.
193. Ранчин, А. Сумерки просвещения. Высшее образование в современной России. – URL: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2013/7/sumerki-prosveshheniya.html (дата обращения: 07.03.2023).
194. Реше, Ж. Введение в философию: пластичность повседневности / Реше Жюли. – Москва : Опустошитель, 2017. – 232 с.
195. Роготнева, Е. Н. Утопический генезис образования / Е. Н. Роготнева // Известия ТПУ. – 2010. – № 6. – С. 138–141.
196. Роготнева, Е. Н. Аксиологические границы образовательных систем : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Роготнева Елена Николаевна. – Томск, 2006. – 135 с.
197. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – URL: https://www.rulit.me/

books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531–1.html (дата обращения: 19.08.2022).

198. Розанов, В. В. Сумерки просвещения : сборник статей по вопросам образования / В. В. Розанов. — Санкт-Петербург : Изд-во П. Перцова, 1899. – 240 с.

199. Розин, В. М. Концепция «заботы о себе»: философская, научная, художественная и авторская версии / В. М. Розин // Культура и искусство. – 2017. – № 7. – С. 50–56.

200. Розин, В. М. Понятие и типы антропопрактик / В. М. Розин // ЧЕЛОВЕК.RU. – 2017. – № 12. – С. 13–33.

201. Роинашвили, Д. И. Антропологическая революция Макса Шелера / Д. И. Роинашвили // Спектр антропологических учений. – 2011. – № 1. – URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/spectr/spectr_1/2.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

202. Россова, Ю. И. Проблема экологии души в современном образовании / Ю. И. Россова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23777 (дата обращения: 20.11.2023).

203. Рюмина, М. С. Экзистенциальный кризис образования в современном обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Рюмина Марина Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2017. – 35 с.

204. Рябов П. В. Экзистенциализм. Период становления / П. В. Рябов. – Москва : РИПОЛ-классик, 2021. – 464 с.

205. Рябов П. В. Экзистенциализм. Возраст зрелости / П. В. Рябов. – Москва : РИПОЛ-классик, 2021. – 368 с.

206. Сайкина, Г. К. Возможна ли метафизика одномерного и частичного человека? / Г. К. Сайкина // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151, № 1. – С. 68–75.

207. Сапрыкин, Д. Л. Значение и смысл понятия «образование» (на примере немецкой философии конца XVIII – начала XIX века) / Д. Л. Сапрыкин // Вестник МГУ. Сер. 7: Философия. – 2008. – № 1. – С. 19–42.
208. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319–344.
209. Селф-компетенции как «философский камень». Интервью с ректором ТГУ. – URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 01.03.2023).
210. Семихатов, А. Всё, что движется. Прогулки по беспокойной Вселенной. От космических орбит до квантовых полей / Алексей Семихатов. – Москва : Альпина, 2022. – 628 с.
211. Сироткин, А. В. Экзистенциализм Ж.-П. Сартра и «виртуальный экзистенциализм» / А. В. Сироткин // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 9. – С. 93–95.
212. Слободчиков, В. И. Психология становления и развития человека в образовании : доклад / В. И. Слободчиков // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad (дата обращения: 20.08.2020).
213. Слободчиков, В. И. Антропология образования как предчувствие смысла / В. И. Слободчиков // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 138–142.
214. Слободчиков, В. И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования / В. И. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 3, № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47068 (дата обращения: 03.12.2021).

215. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 11–22.
216. Смирнов, С. А. Человек и Цифра или Соблазн не быть. Антропологическая альтернатива / С. А. Смирнов. – Новосибирск : ООО «Офсет-ТМ», 2023. – 384 с.
217. Смирнов, С. А. Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека / С. А. Смирнов. – Новосибирск : ООО «Офсет-ТМ», 2016. – 438 с.
218. Смирнов, С. А. Забота о себе: концепт и практика / С. А. Смирнов // Мы все в заботе постоянной... Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры. Ч. 2. Что-то ведет нас в глубь самих себя : материалы Междунар. конф. памяти философа, социолога, психолога Г. В. Иванченко (1965–2009). НИУ ВШЭ, Москва, 9–11 сентября 2015 г. / под ред. М. А. Козловой и В. Г. Безрогова. – Москва : Канон+, 2015. – С. 60–74.
219. Смирнов, С. А. «Забота о себе» в отечественных исследованиях: феномен, концепт, проблематика / С. А. Смирнов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 39–65.
220. Смирнов, С. А. Форсайт человека: Опыты по неклассической философии человека / С. А. Смирнов. – Новосибирск : ЗАО ИПП «Офсет», 2015. – 660 с.
221. Смирнов, С. А. Антропология образования: дискурс и практика (или образование как институт человека) / С. А. Смирнов // Человек.RU. Гуманитарный альманах. – Новосибирск, 2012. – С. 159–168.
222. Смирнов, С. А. Фармацевтика антропологических трендов. Антропологический форсайт / С. А. Смирнов // Вестник НГУЭУ. – 2012. – № 1. – С. 88–104.

223. Смирнов, С. А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко / С. А. Смирнов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – Т. 4, № 1. – С. 74–93.
224. Смирнов, С. А. Чертов мост. Введение в антропологию перехода / С. А. Смирнов. – Новосибирск : НГУЭУ, 2010. – 491 с.
225. Смирнов, С. А. Проблема культурного развития человека. Философский анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Смирнов Сергей Алевтинович. – Москва, 2004. – 40 с.
226. Совершенный человек. Теология и философия образа / сост. и отв. ред. Ш. М. Шукуров. – Москва : Валент, 1997. – 447 с.
227. Соколова, Р. И. Антропологическое измерение российского государства / Р. И. Соколова; Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. В. Н. Шевченко. – Москва : ИФРАН, 2009. – 214 с.
228. Соловьев, Г. Е. Педагогика переживаний : монография / Г. Е. Соловьев. – Ижевск : Изд. центр «Удмуртский университет», 2022. – 144 с.
229. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Акад. проект, 2001. – 989 с.
230. Страхов, Н. Н. Спор об общем образовании. – URL: http://az.lib.ru/s/strahow_n_n/text_1863_spor_ob_obschem_obrazovanii.shtml (дата обращения: 07.03.2023).
231. Сувалко, А. С. Эмоциональный капитализм: коммерциализация чувств / А. С. Сувалко ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 48 с.

232. Сулима, И.И. Бытийное образование человека (герменевтическая концепция): монография / И. И. Сулима. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2023. – 326 с.
233. Сулима, И. И. Онтология образования (герменевтические, экзистенциальные, синергетические основания) / И. И. Сулима, В. А. Глуздов // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4(21). – С. 14.
234. Сысоев, Т. А. Реабилитация лени как ответ на гегемонию труда / Т. А. Сысоев // Философия и общество. – 2018. – № 2 (87). – С. 106–123.
235. Тарасова, Л. В. От αρετη к παιδεια: сакральные аспекты воспитания гражданина в Древней Греции / Л. В. Тарасова // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. – 2017. – № 1. – С. 45–53.
236. Тиллих, П. Мужество быть / П. Тиллих ; пер. с англ. – Москва : МОДЕРН, 2014. – 164 с.
237. Тимохин, Н. В. Философские категории и экзистенциалы: сравнительный анализ / Н. В. Тимохин // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 4. – С. 309–315.
238. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. – URL: http://slovardalja.net/word.php?wordid=37963 (дата обращения: 04.10.2020).
239. Топоркова, К. А. Целостность бытия человека как диалектика сущего и должного : дис. ... канд. филос. наук / Топоркова Ксения Андреевна. – Магнитогорск, 2007. – 131 с.
240. Уймина, Т. Н. Отчуждение в образовании как тенденция современного социума / Т. Н. Уймина // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2014. – № 3 (11). – С. 67–77.

241. Уколова, Е. М. Макс Шелер и Виктор Франкл: от антропологии к онтологии духовной личности / Е. М. Уколова, В. Б. Шумский // Экзистенциальный анализ. – 2013. – № 5. – С. 7–26.
242. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе : монография / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др. ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
243. Урсул, А. Д. Опережающий характер глобального образования для устойчивого развития / А. Д. Урсул // Глобальные процессы и новые форматы многостороннего сотрудничества : сб. тр. участников IV Междунар. науч. конф. – 2016. – С. 259–264.
244. Ушинский, К. Д. Книга для учащихся / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1977. – 144 с.
245. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 1 / М. Фасмер ; пер. с нем. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Прогресс, 1986. – 576 с.
246. Федосова, У. В. Философско-антропологические основания экзистенциальной концепции субъекта : дис. ... канд. филос. наук / Федосова Ульяна Владимировна. – Саратов, 2006. – 125 с.
247. Федчук, А. А. Тенденции развития образования как важнейший фактор политики сотрудничества стран БРИКС / А. А. Федчук // Вестник университета. – 2015. – № 13. – С. 248–253.
248. Филипенок, С. А. Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы / С. А. Филипенок // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 5 (133). – С. 92–98.
249. Философская антропология: человек многомерный / под ред. проф. С. А. Лебедева. – Москва : Юнити-Дана, 2010. – 351 с.

250. Философская практика и высшее образование: в поисках координат построения индивидуальной траектории субъекта образования нового типа : коллективная монография / Е. В. Гредновская [и др.]. – Издательский центр ЮУрГУ (Челябинск), 2018. – 222 с.
251. Фиофанова, К. А. Edutainment – новая образовательная индустрия развития человеческого потенциала / К. А. Фиофанова // Ценности и смыслы. – 2020. – № 3 (67). – С. 154–163.
252. Флоренский, П. А. Обратная перспектива / П. А. Флоренский // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1967. – С. 381–416.
253. Фокина, Л. В. Тренды современного образования: философское осмысление / Л. В. Фокина // Образование и право. – 2021. – № 4. – С. 456–462.
254. Франкл, В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере / В. Франкл. – Москва : Альпина нонфикшн, 2020. – 239 с.
255. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. Н. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
256. Фромм, Э. Искусство быть / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2015. – 352 с.
257. Фромм, Э. Концепция человека у К. Маркса / Э. Фромм // Душа человека. – Москва : Республика, 1992. – С. 375–414.
258. Фуко, М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / М. Фуко. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 677 с.
259. Фуко, М. История сексуальности – III: Забота о себе / М. Фуко. – Киев : Дух и литера : Грунт ; Москва : Рефл-бук, 1998. – 288 с.
260. Хайдеггер, М. Искусство и пространство / М. Хайдеггер // Самосознание европейской культуры XX века. Мыслители и писатели запада о месте культуры в современном обществе. – Москва : Изд-во политической литературы, 1991. – С. 95–102.

261. Хайдеггер, М. Основные понятия метафизики: Мир – Конечность – Одиночество / М. Хайдеггер. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2013. – 592 с.
262. Хоружий, С. С. Социум и синергия: колонизация интерфейса / С. С. Хоружий. – Казань : Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП), 2016. – 452 с.
263. Хоружий, С. С. Очерки синергийной антропологии / С. С. Хоружий. – Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 408 с.
264. Хоружий, С. С. О старом и новом / С. С. Хоружий. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 477 с.
265. Худякова, Н. Л. Человек как социокультурная форма бытия : монография / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2022. – 152 с.
266. Худякова, Н. Л. Личностная культура как цель непрерывного развивающего образования: философско-методологическое обоснование / Н. Л. Худякова, А. Б. Невелев, В. С. Невелева // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 7. – С. 9–32.
267. Худякова, Н. Л. Философия образования: образование в системе социальных отношений : учеб. пособие / Н. Л. Худякова ; науч. ред. А. Б. Невелев. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2018. – 143 с.
268. Худякова, Н. Л. Аксиологические основы поведения человека : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
269. Черепанов, С. Г. Русские версии экзистенциализма. Историко-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Черепанов Сергей Георгиевич; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во Урал. экон. ун-та, 2002. – 23 с.

270. Черных, С. И. Есть ли сверхзадача у российского образования? / С. И. Черных // Материалы XXXII Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы модернизации высшей школы: высшее образование в информационном обществе». – Новосибирск, 2021. – С. 518–521.
271. Черных, С. И. «Новая Пайдейя», или Останется ли человек человеком? : монография / С. И. Черных, В. И. Паршиков. – Новосибирск : ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2018. – 194 с.
272. Черных, С. И. Изменение образовательного пространства в информационную эпоху: социально-философский анализ : автореф. дис. … д-ра филос. наук / Черных Сергей Иванович. – Новосибирск, 2012. – 29 с.
273. Черных, С. И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества / С. И. Черных. – Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2011. – 254 с.
274. Чеснов, Я. В. Топика университетского образования: философско-антропологический подход / Я. В. Чеснов, Т. И. Селина // Философский факультет (Ун-т РАО) : ежегодник. – 2000. – № 1. – С. 67–78. – URL: https://iphras.ru/page27649958.htm#gsc.tab=0 (дата обращения: 05.06.2023).
275. Чеснокова, Л. В. Метафизический страх и тоска в немецкой и русской культурах : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Чеснокова Леся Владимировна. – Омск, 2015. – 27 с.
276. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог: Наука, технология, практика. – 1998. – № 1 (4). – С. 3–12.
277. Шарова, М. А. Антропологические и философско-педагогические взгляды С. С. Гогоцкого / М. А. Шарова ; Российский

государственный аграрный университет (МСХА) им. К. А. Тимирязева // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 2 (97), вып. 15. – С. 92–97.

278. Шарова, М. А. Философия образования в русской мысли второй половины XIX века : дис. … канд. филос. наук / Шарова Марина Александровна. – Москва, 2010. – 26 с.

279. Шарова, М. А. Принцип «целостности» в философии образования В. С. Соловьева / М. А. Шарова ; Российский гос. аграрный ун-т МСХА им. К. А. Тимирязева // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 2 (57), вып. 7. – С. 206–213.

280. Шелер, М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избранные произведения / пер. с нем. А. В. Денежкиной и др. – Москва : Гнозис, 1994. – 490 с.

281. Шелер, М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии : сборник переводов с английского, немецкого, французского / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 31–95.

282. Шестов, Л. И. Апофеоз беспочвенности: опыт адогматического мышления / Л. И. Шестов. – Санкт-Петербург : Авалонъ : Азбука-Аттикус, 2011. – 224 с.

283. Шкарин, Д. Л. Качественные трансформации социального субъекта в общем контексте изменений современного общества: теоретико-методологические подходы / Д. Л. Шкарин, Е. В. Шелестюк // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 53. – С. 95–107.

284. Шлыкова, И. М. Актуализация экзистенциального компонента в российском общественном сознании XIX–XX вв. : автореф. дис. …

канд. филос. наук / Шлыкова Илсияр Мунировна. – Казань, 2008. – 19 с.

285. Щелкунов, М. Д. Образование в человеческом измерении : серия очерков / М. Д. Щелкунов, А. В. Петров. – Казань : Казанский гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. – 98 с.

286. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности : монография / М. А. Щукина. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. – 348 с.

287. Эгильский, Е. Э. Утопия как феномен культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Эгильский Евгений Эдуардович. – Ростов-на-Дону, 1997. – 24 с.

288. Эпштейн, М. Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Н. Эпштейн. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.

289. Эриксен, Т. Х. Тирания момента. Время в эпоху информации / Т. Х. Эриксен. – Москва : Весь Мир, 2004. – 208 с.

290. Юханнисон, К. История меланхолии. О страхе, скуке и чувствительности в прежние времена и теперь / Карин Юханнисон ; пер. со швед. И. Матыциной. – 6-е изд. – Москва : Новое литературное обозрение, 2022. – 320 с.

291. Яковлева, И. В. Аксиосистема современного российского образовательного пространства: социально-философский анализ изменений и перспектив развития : автореф. дис. … д-ра филос. наук / Яковлева Ирина Владимировна. – Красноярск, 2023. – 51 с.

292. Ялалов, Ф. Г. Профессиональная многомерность : монография / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.

293. Ясперс, К. Разум и экзистенция / К. Ясперс ; пер. А. К. Судакова. – Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2023. – 336 с.

294. Ячменева, В. М. Динамика механизмов взаимодействия государства, бизнеса и образования / В. М. Ячменева, Э. Р. Головко // Эффективное управление экономикой: проблемы и перспективы : сборник трудов VII Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2022. – С. 328–332.
295. Berlin, I. Decline of Utopian Ideas in the West / The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas. Princeton University Press, 2013, pp. 21–50.
296. Biesta, G. J. J. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. Educ. Theory, No. 70, 2020, pp. 89–104.
297. Biesta, G. J. J. Beautiful risk of Education. Routledge, 2014. 178 p.
298. Biesta, G. J. J. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers. 2010. 160 p.
299. Biesta, G. J. J. Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik, Vol. 25, 2005, pp. 54–66.
300. Bridges, D. Philosophy in Educational Research. Epistemology, Ethics, Politics and Quality. Springer, 2017. 474 p.
301. Brossard, B., Sallee, N. Sociology and Psychology: What Intersections? / European Journal of Social Theory, 2020. Vol. 23, No. 1, pp. 3–14.
302. Crowell, S. The Cambridge Companion to Existentialism. Cambridge, 2012. 412 p.
303. Digital Asceticism: Philosophy Is Back to School / A. N. Gulevataya, E. G. Milyaeva, R. V. Penner, E. G. Sosnovskhih / European Journal of Contemporary Education, 2023– Vol. 12, No. 4, pp. 1273–1282.
304. Döring, J., Thielmann, T. Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften / Bielefeld: Transcript Verlag, 2008.
305. D'Agnese, V. Dewey, Heidegger, and the Future of Education: Beyondness and Becoming. Palgrave Macmillan, 2019. 211 p.

306. Ecclestone, K., & Hayes, D. The dangerous rise of therapeutic education. London: Routledge, 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/265454681_The_Dangerous_Rise_of_Therapeutic_Education (visited: 09.10.2022).
307. Joseph, F., Reynolds, J., Woodward, A. The Bloomsbury Companion to Existentialism / 1st edition, Bloomsbury, 2014. 416 p.
308. Flynn, T. Existentialism. A very short introduction. Oxford University Press, 2006. 144 p.
309. Furedi, F. Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age. London: Routledge, 2004. 256 p.
310. Gray, P., Chanoff, D. Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? American Journal of Education, No. 94 (2), 1986, pp. 182–213.
311. Gulevataya, A. N., Milyaeva, E. G., Penner, R. V. Modern Stoicism at the XXI Century University / European Journal of Contemporary Education, 2022. Vol. 11, No. 3, pp. 746–759.
312. Johansen, B. Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World. Berrett-Koehler Publishers, 2012. 272 p.
313. Koerrenz, R. Existentialism and education. An introduction to Otto Friedrich Bollnow. Palgrave Macmillan, 2017. 125 p.
314. Loscalzo, Y., Giannini, M. When studying becomes an obsession: The Studyholism Inventory – Extended Version. Curr. Psychol, No. 41, 2022, pp. 6867–6879.
315. Lozovskaya, K. B., Menshikov, A. S., Purgina, E. S. “Horizon of the future”: realities and aspirations of top-ranking BRICS universities (analysis of mission statements) / Tomsk State University Review, No. 55, 2020, pp. 163–174.

316. Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., Danckert, J. Exploring the relationship between boredom and sustained attention / Experimental Brain Research, 2012. Vol. 221, pp. 59–67.
317. Michelman, S. Historical Dictionary of Existentialism. Scarecrow Press, 2006. 480 p.
318. Parvi, B. Spiritual Quotient (SQ): Going Beyond IQ and EQ. ITM n-Ach, Vol. 7, No. 1, 2013, pp. 71–80.
319. Preston, J. Competence Based Education and Training (CBET) And The End of Human Learning: The Existential Threat of Competency. Palgrave Macmillan, 2017. 119 p.
320. Raitskaya, L., Tikhonova, E. Education for Sustainable Development: Glocal Implications for Universities. Journal of Language and Education, No. 7 (1), 2021, pp. 4–13.
321. Rice, J. S. The Therapeutic School: Its Origins, Nature, and Consequences. In Book Therapeutic Culture. 1st Edition. Routledge, 2004. 26 p.
322. Tiryakian, E. Sociologism and Existentialism: Two Perspectives on the Individual and Society. Philosophy and Phenomenological Research, No. 23 (3), 1963, pp. 461–462.
323. Warf, B., Arias, S. The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives / London, New York: Routledge, 2009. 256 p.