УДК 130.3

DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-14

ОНТОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ, ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ, СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ)*И. И. Сулима¹, В. А. Глуздов²**¹Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация**²Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация***АННОТАЦИЯ**

Введение: В статье определяется актуальность исследований в области философии образования. Представлен широкий круг исследователей в области гуманистической философии образования. Дан системный анализ сложившихся направлений в философии образования.

Материалы и методы: В качестве методологической базы определяется триада «герменевтика – экзистенциализм – синергетика». Исследование осуществляется в основном на базе герменевтических позиций. Перспективность экзистенциальной и синергетической позиций демонстрируется.

Результаты исследования: Раскрывается сущность бытийного (понимающего) образования, определяется ведущая роль языка. Доминирование прагматизма не адекватно целям бытия человека, следовательно, не является основой бытийного образования. Образование как форма социального бытия человека своей целью имеет не поверхностные социальные задачи, а понимание человеком бытия. Анализ связи бытия человека и характера образования позволяют сделать вывод о том, что бытийное образование акцентировано на акте понимания как антропологическом событии. Образование направляет внимание на базовые смыслы, опираясь на основные события человеческой жизни: Рождение, Любовь, Осенённость, Речь, Творчество, Свободу, Восторг, Сомнение, Страдание, Смерть. Эти свершения так или иначе должны быть представлены в образовании. Рассматривается человеческая интенциональность как стремление человека к открытости, незавершённости. Определение открытости бытия человека и соответствие этой метафизической характеристике его существования открытости образования, целью которого является формирование понимания картины мира, позволяет аргументировать вывод о незавершённости как общей черте бытия человека и герменевтически, экзистенциалистски, синергетически ориентированного образования. Бытийное образование интенционально. Праздничность (чествование, веселье, игра, фиксация достижений, отмечание успехов) и трагедийность (страдание, боль, скорбь, смерть – исключительно важные составляющие полнокровной человеческой жизни – не могут оцениваться однозначно отрицательно) в образовании могут сочетаться в художественном. Совместность переживания основ бытия, со-присутствие при них в герменевтически ориентированном образовании делают его со-

бытийным, придают ему смысл. Исследуется и пограничный характер свершения человека и образования. Делается вывод о характере саморегенерации образования.

Обсуждение и заключения: Авторы занимают гуманистическую антисциентистскую позицию в анализе выявленного единства природы человека и бытийного образования, полагая, что гуманистически ориентированное образование должно помочь найти человеку напряжённое, но реально возможное для жизни место между должным и сущим. Бытийное образование призвано помогать человеку мужественно держать динамику равновесия на лезвии бытия, по которому он идет от себя к себе. Образование в статье представлено как институционализированная среда непрекращающегося становления человека в герменевтическом свершении.

Ключевые слова: бытийное образование, человек, понимание, язык, герменевтика, экзистенциализм, открытость, граница, интенциональность, синергетика.

Благодарности: Авторы выражают глубокую искреннюю благодарность профессору, почётному декану факультета иностранных языков Томского государственного национального исследовательского университета Светлане Константиновне Гураль за предоставляемую возможность апробации ряда положений данной статьи на международной конференции «Язык и культура» и всему коллективу деканата факультета иностранных языков ТГУ за возможность дискуссионно и в исключительно доброжелательной и комфортной обстановке обсудить результаты научной работы.

THE ONTOLOGY OF EDUCATION (HERMENEUTIC, EXISTENTIAL, SYNERGETIC BASE)

I. I. Sulima¹, V. A. Gluzdow²

¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

²Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT

Introduction: The article identifies the importance of research in the field of philosophy of education. The literature review presents a wide range of researchers in the field of humanistic philosophy of education. The system analysis of the current trends in the philosophy of education is given.

Materials and methods: The methodological basis is represented by the triad of hermeneutics existentialism-synergy. The study is carried out mainly on the basis of hermeneutic positions. The prospects of existential and synergistic positions are demonstrated.

Results: The results of the study: the essence of existential (understanding) of education is determined by the leading role of language. The dominance of pragmatism is not in line with the goals of human existence; therefore, it is not the basis of existential education. Education as a form of social existence of a man should not aim at superficial social problems, but at understanding the human being. The analysis of the relationship of human being and nature education allow us to conclude that existential education is focused on the act of understanding as an anthropological

event. Education directs attention to the underlying meanings, based on the main events of human life: Birth, Love, Osamenost, Speech, Creativity, Freedom, Delight, Doubt, Suffering, and Death. These achievements should be represented in education. Human intentionality is considered as the human desire for openness, incompleteness. The definition of openness of human existence and the conformity of this metaphysical characteristic of its existence, the openness of education, the purpose of which is to build an understanding of the view of the world, allows to justify the conclusion about the incompleteness as a General trait of human existence and hermeneutically, existential, synergetic oriented education. Existential education is intentional. Festivity (celebration, fun, game, fixing the achievements, celebrate success) and the tragic mood (suffering, pain, sorrow, death are the important components of a fulfilling human life and they should not be evaluated unambiguously negative) in education. can be combined in art. The consistency of the experience of the fundamentals of human existence and co-presence with them in hermeneutically oriented education make it event-related, give it meaning. The article also investigates the border line of the achievements of a man and education. The conclusion about the nature of self-regeneration of education is drawn.

Discussion and Conclusions: The authors stick to the humanist antiscientific position in the analysis of the revealed unity of human nature and existential education, believing that humanistically oriented education should help to find the man a tough, but the best possible place to live between the “must be” and “the existing”. Existential education aims to help a person to keep courageously the dynamics of the balance on the blade of Genesis, on which he goes from himself to himself. Education in the article is represented as institutionalized environment of ongoing human evolution in hermeneutical undertaking.

Keywords: existential education, people, understanding, language, hermeneutics, existentialism, transparency, border, intentionality, synergy.

Thanks: The authors Express their deep gratitude to the Professor the honorary Dean of the faculty of foreign languages of Tomsk state national research University Svetlana K. Gural who provided the opportunity of testing some of the provisions of this article at the international conference «Language and culture» and all the staff of the Dean of the faculty of foreign languages for the opportunity of discussion, and in a very friendly and comfortable atmosphere to discuss the results of scientific work.

Введение

Для современной философии всё более и более актуальными становятся вопросы анализа природы образования. Специфика бытия человека, запутавшегося в глобализации и поиске идентичности, в техногенном, информационном мире, соблазнах трансгуманизма, требует философского осмысления как социальных, так и антропологических аспектов. Образование уже представлено в ряде передовых исследований как форма бытия человека. Можно свидетельствовать об актуальности изучения такого феномена, как «человек образующийся», «человек, становящийся человеком», «общество образования», «культура непрерывного образования». Предметом этой статьи будет представление образования как бытийной формы. Авторы будут опираться прежде всего на

герменевтические постулаты. В меньшей степени – на позиции экзистенциализма. Будет создан задел для представления онтологии образования в синергетическом ключе.

Герменевтическая позиция заключается в рассмотрении мира через определение ведущей, определяющей роли языка в жизни человека и в функционировании образования как универсального феномена, как субстанции, порождающей направленность развития человека, общества, культуры. Развертывание языка метафизично. В опоре на философию языка, на позиции классиков герменевтики (Ф. Шлейермахер, Х.-Г. Гадамер и др.) исследования (в т.ч. проведенные авторами) показали, что герменевтический анализ отношений языка и образования демонстрирует их глубинную близость. Институализация согласованности со-бытийности бытия человека позволяет мыслить образование как форму социального бытия человека. Изначальное родство бытия человека и образования дает услышать сам голос бытия именно в том неотчетливом, приглушенном свете (как полагал С.Л. Франк, споря с Р. Декартом), в котором он только и проявляется: «безусловное бытие не есть нечто, что должно быть раскрыто и освещено извне, какой-либо инстанцией бытия, внешней по отношению к нему. Напротив, оно таково, что имеет само себя, так что есть исконное единство «имеющего» и «имеющегося» или единство бытия как бытия-для-себя, как идеального обладания самим собой» [1, с. 50].

Обзор литературы. С конца 80-х – начала 90-х гг. XX в. отечественная становящаяся философия образования начала принципиальный философский поиск методологических инструментов изучения природы образования. При этом опора осуществлялась на два подхода к имеющемуся опыту: 1) адаптационная реставрация российского дореволюционного опыта; 2) использование зарубежного опыта (прежде всего, американского и германского). И начались развернутые работы по созданию авторских философско-педагогических систем.

Историк философии образования В.И. Паршиков считает, что в XX в. в Европе сложились 4 течения в концептуальном осмыслении образовательного процесса:

1. *Эмпирико-аналитическое*, или позитивистское (представлено творчеством В. Брезинки, Р. Лохнера, А. Фишера);
2. *Гуманитарная педагогика*, или историцизм (представлено творчеством В. Венигера, Т. Литта, Г. Ноля, В. Флитнера);
3. *Диалогическое*, или коммуникативное (представлено творчеством М. Бубера, Ф. Розенцвейга, О. Розеншток-Хюсси);
4. *Педагогическая антропология* (представлено творчеством О.Ф. Больнова, М. Лангевилда, Г. Рога).

В истории отечественной философско-педагогической мысли XX в. он выделяет 5 шагов на пути к самостоятельности философии образования:

1. До 50-х гг. – формирование отдельных (не системных) взглядов;
2. 50-60-е гг. – обоснование задач философско-образовательных исследований (представлен творчеством Э.В. Ильенкова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна);
3. 60-70-е гг. – разработка образовательных программ, имеющих философское обоснование (представлен творчеством Н.Г. Алексеева, В.С. Библера, Г.С. Батищева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Н.И. Непомнящего, Д.В. Эльконина, Э.Г. Юдина);

4. 80-90-е гг. – выкристаллизовывается философско-образовательная тематика, осуществляется социально-философский анализ образовательной среды (представлен творчеством Н.Г. Алексеева, В.С. Библера, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлова, В.М. Розина, И.Н. Семенова, К.А. Славской, В.Н. Филиппова, В.С. Швырева, Д.Б. Эльконина и др.);

5. С 90-х гг. XX в. – ведётся активное изучение методологических и теоретических проблем философии образования как самостоятельной философской дисциплины, издаются обобщающие монографии (представлен творчеством О.С. Анисимова, У. Асановой, М.Н. Берулавы, Б.С. Гершунского, В.Н. Гончарова, С.И. Григорьева, Э.Н. Гусинского, В.Н. Наливайко, В.М. Розина, И.Н. Семенова, С.А. Смирнова, В.Н. Филиппова, В.Г. Торосьяна, Ю.И. Турчанинова и др.) [2, с. 5-6].

Источниковой базой статьи стали публикации, разделяемые на несколько групп. Во-первых, это труды по философии образования (работы В.А. Глуздова, С.Л. Ивашевского, А. Брента) [3, 4, 5]. Во-вторых, анализу подверглись работы, посвящённые изучению герменевтических оснований образования (работы М.Г. Племенюк, А.А. Поливода, Д.М. Назарова, В.И. Фефеловой, Э. де Боно, С.О. Терно и др.) [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. В-третьих, работы по проблемам языкового образования (работы Л.П. Загорулько, В.А. Глуздова, Л.Н. Пономаренко, И.С. Злобиной, Е.О. Галицких, О.С. Рублёвой, С.К. Гураль, С.А. Бойко, Т.С. Серовой, В.М. Смокотина, Е.М. Дзюба, М. Марчевска, Л. Мазур-Межва, М.Ю. Шляхова и др.) [13, 14, 15, 16, 17, 18]. В-четвёртых, публикации по различным современным аспектам развития образования в XXI веке (работы И.А. Колесниковой, Т.М. Елкановой, И.А. Пегова, Л.В. Кузнецовой, Г.И. Петровой, В.Н. Иванова, Г.Г. Тенюковой, И.В. Козханова, Н.С. Моровой, С.П. Яковлева, Ю.В. Гайворонской, Т.В. Филоненко, С.О. Терно, Т.В. Уколовой, О.А. Орловой, С.А. Соткиной и др.) [19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27]. В-пятых, исследования по проблемам антропологии (О.В. фон Больнова, А. Димера, К.А. Маслюка, И. Дегил, Т.А. Костюковой, Г.И. Петровой и др.) [28, 29, 30, 31, 32].

Материалы и методы. Описание фактов и событий в сфере образования может осуществляться на самых разнообразных методологических платформах. Это связано с тем, что образовательная реальность исключительно многопланова: это и обстоятельства материального мира (учащиеся и учителя – материальные объекты, всё происходит в материальных обстоятельствах, учебно-методические комплексы материальны, объект изучения в учебных курсах в основном – материальные объекты), соответственно, вполне адекватна диалектико-материалистическая методология. Описание фактов и событий в сфере образования может осуществляться и на синергетической методологической основе, т.к. образование – сверхсложная нелинейная система, полная стихий и открытых возможностей (по Ю.С. Мануйлову и Т.М. Елкановой). Принципиально важно при таком методологическом выборе, что поведение, мышление субъектов педагогического процесса стохастично, нелинейно, связано с опорой на неопределённо большой круг факторов и одновременное исключение из оснований поведения ряда факторов. Причём последнее может иметь и рациональную, и иррациональную, и смешанную природу. Образование может быть исследовано в позитивистском духе, такой подход будет приветствоваться специалистами по эдукологии, квалиметрии (рафинированный формализм теперь активно

приветствуется в науковедении и организации написания статей для придачи им формальной научной формы).

На наш взгляд, для описания образования наиболее адекватна методология философской герменевтики (в том законченном и системном виде, как она создана Хансом-Георгом Гадамером в фундаментальном труде «Истина и метод»). Эта методология сообразна проявлению человека в ходе освоения текстов действительности, адекватна проявлению текстов в ходе их восприятия человеком. Философская герменевтика может быть использована в качестве методологической базы изучения образования, т.к. позволяет исследовать процесс познания не только в модусе его результативности, но и в модусе его процессуальности. Она адекватна гуманистическому характеру познаваемого.

Описание фактов и событий в сфере образования может осуществляться и на экзистенциальной методологической основе, т.к. образование наполнено человеческими переживаниями, радостями, страданиями, восторгами, сомнениями... Мир детства и юношества – та сложная «материя», которая раскрывается взору, смотрящему внутрь, взору, смотрящему в душу.

На наш взгляд, герменевтическая методология, сочетающаяся с экзистенциальными подходами и не вступающая в конфликт с диалектическим методом, представляет адекватный инструмент для работы с сущностью образования, позволяет определять статус бытийного (понимающего) образования.

Результаты исследования. Образование как форма социального бытия человека своей целью имеет не поверхностные социальные задачи, а понимание человеком бытия. Таким образом ориентированное образование (экзистенциально трактуемое) носит гуманистический характер, т.к. человек, понимая мир, понимает прежде всего себя, другого человека, человеческое вообще. Понимая мир, исходя из себя, из своей ситуации в мире, человек формируется как определившееся-в-мире. Гуманизм понимающего образования в том, что воспитанник может видеть себя как ситуацию человека. Человеческой экзистенции открывается простор.

Этот простор образование поддерживает формированием таких условий, чтобы каждый погруженный в него обрастал системой связей. Образование ткёт полотно со-бытийности, позволяя каждому члену образующихся миров делиться своими смыслами, давая почву для бесконечных нитей новых интерпретаций, опутывающих ядро исконных смыслов. Образование направляет внимание на базовые смыслы, опираясь на основные события человеческой жизни: Рождение, Любовь, Осенённость, Речь, Творчество, Свободу, Восторг, Сомнение, Страдание, Смерть. Эти свершения так или иначе должны быть представлены в образовании. Что-то – непосредственно. Это может проявляться несколько жестко, например, в педагогической практике психолога А.М. Лобка. (Такой опыт получил в целом неплохую оценку отдельных философов, хотя, на наш взгляд, он не безупречен.) Что-то – в переживании основных событий, например, литературных героев, персонажей живописных полотен.

Бытийное образование (опирающееся на герменевтику, экзистенциализм, синергетику) должно быть праздничным. Праздник как веховое событие человеческой жизни играет более глубокую роль в становлении человека, нежели простая развлекательность. Праздничность (чествование, веселье, солидаризация, игра, фиксация достижений, отмечание успехов) и трагедийность (страдание, боль, скорбь, смерть – исключительно

важные составляющие полнокровной человеческой жизни – не могут оцениваться однозначно отрицательно) в образовании могут сочетаться в художественном. Возможность этого принципа доказана Х.-Г. Гадамером. Театр, художественная литература, живопись дают большое поле для жизненных переживаний. Это переживание не только непосредственное тут-переживание, оно базируется на детских грезах, давних настроениях, воспоминаниях, неотчетливых страхах и т.д. Такое переживание есть, по мнению С.Л. Франка, первичное начало. (В силу этой первичности он определяет его как подлинное.) Переживание и есть жизнь или бытие [33, с. 72]. Совместность переживания основ бытия, присутствие при них в герменевтически ориентированном образовании делают его со-бытийным, придают ему смысл.

При анализе связи бытия человека и характера образования есть надобность обратить внимание не только на душевные, психологические аспекты проявления человеческой сущности, но и на отношения бытия человека и истины. Опираясь на герменевтическую методологию, выстраивая образовательную концепцию, нет нужды впадать в крайности антисциентизма. Идея связи бытия и истины восходит от Платона. Бытие в этой традиции отождествляется с истиной. В истине добро и красота. Через века И. Кант будет полагать, что разум, не открывая, что же покоится в глубинах образа мысли, содержит в себе первообраз [34, с. 131]. Человек, по Канту, бытиен в силу своей познавательной деятельности. Действуя, познавая, мы даем возможность миру явиться через нас. Через разум же и существо человека является миру. Благодаря разуму мы можем быть свободны. Он толкает к краю возможного – понятого, совершенного. Это предельное состояние человека открывает его метафизическую сущность. Единство антропологии и гносеологии в онтологии Канта способствует выводу об особом статусе образования, дающем форму реализации возможностей человека, поле проявления разума. Эта рациональность позволяет человеку быть человеком разумным.

Однако необходимо сделать уточнение – метафизическое единство человека и истины проявляется именно в герменевтическом акте. «Понять – значит найти свое место в мире, ибо... понимание становится составной частью мира... Когда я пытаюсь понять, найти свою уникальную позицию... я имею отношение к бытию... В этом случае бытие само себя понимает. Это происходит, когда я усиливаюсь мыслить, вырываюсь из замкнутого круга чужих знаний, стереотипов, предрассудков, когда ... раздвигаю слипшиеся глыбы мира, чтобы встать на свое место, которое можно занять только своим собственным пониманием. *В этом смысле понимание – онтологический акт*» [1, с. 134]. В.Д. Губин, анализируя работы М.К. Мамардашвили и С. Малларме, полагает, что онтологический характер понимания, онтологический характер человеческого творения возможен, если человек будет в определенной структуре, в которой сработает метафизический элемент нашего бытия. Исследователи убеждали, что этой структурой является язык. Мы же хотели бы добавить еще один компонент этой структуры – образование как институционализированную среду непрерывающегося становления человека в герменевтическом свершении. Оно позволяет человеку быть, как говорил М. Хайдеггер, пастухом бытия.

Образование дает реализоваться метафизической природе понимания не в своей формальной структуре, а в формировании человеческой целенаправленности. Человек познает мир как философ, ища смысл, назначение жизни, как художник, открыто творящий красоту. Человек становится человеком в преодолении своей животности, когда его «влечет

к человеку». *Обыденная* социальная активность, по Ф. Ницше, – продолжение животного состояния [35, с. 40-41]. Поэтому нельзя сказать, что учреждения образования, создавая формальные условия для социализации, уже формируют человека, и образование «автоматически» является формой социального бытия человека. Оно, определяя бытие человека, должно создавать условия для реализации направленности воспитанника. Открывая путь в «философы» или «художники», образование позволяет свершиться человеку как направленности. Бытийное образование нисколько не умаляет индивидуальность человека, поднимающегося в познании к Человеку. Человек в пространстве своего образования дает голос для каждого сущего, попадающего в сферу познания. Чем образованней будет человек, тем ярче и богаче через его голос будет звучать мир. Бытие человека – залог истины и со-гласованности со-бытийности бытия.

Концепция бытийного (понимающего) образования акцент смещает со знания (и как результат – истины) на осознание (и как результат – понимание). Гуманистический подход поэтому противостоит агрессивной по отношению к человеку формализации образования. По мнению П. Тиллиха, анализировавшего опыт современного человека, его экзистенциальную тревогу, осознание представляет элемент собственного бытия человека [36]. Идеальная сфера смыслов сопряжена через бытие человека со всеми сферами сущего. Образование представляет способ взаимного влияния человека и сферы смысла благодаря особой роли языка. Придавая смысл, человек очеловечивает мир, создавая благоприятную почву для своей событийности, организуя ее. Открывая себя миру в процессе познания, он живет впускающим простором, позволяя миру войти в него. Образование, ориентированное на понимание мира, является универсальной социальной формой организации этой взаимной открытости. Педагог раскрывает себя и свои смысловые поля через представление определенной темы. Всякая учебная тема лишь повод для раскрытия. Рационалистическая акцентация на содержании образования (в соответствии с герменевтической, экзистенциальной и синергетической оценкой) уводит образование от человека. Может так получаться, что вопросы дидактики, методики, профессионально, несомненно, значимые, могут уводить педагога от смысла его бытия как педагога (поэтому в профессиональной подготовке педагогов должна присутствовать философия образования как учебный предмет). Мир сущего раскрывается через представление педагога и понимание учащегося. Педагог в образовательном процессе существует в качестве отнесенности к учащемуся. Учащийся открывает свои сущностные качества через отношение к педагогу и соученикам. Учащийся выражает себя через отношение к изучаемому предмету, явлению. В сфере образования со-бытийность людей, людей и сферы сущего выражается в герменевтическом акте. Внешний социальный антураж часто не определяет существа происходящего, зачастую не имеет последствий для экзистенции человеческой души. Акт понимания в комплексности его душевных и интеллектуальных движений характеризует смысл со-бытийности события образования. Герменевтическое свершение, осуществляющееся в образовании, определяет назначение образования создавать сферу бытия человека как *ищущего жизнь, себя как живущего*, ибо главная наша проблема, полагает М.К. Мамардашвили, полнота душевной жизни. Жить и чувствовать, осознавать себя живым совсем не просто, живое состояние выражается в трудном акте переживания [37, с. 9-10, 128, 142]. Значит, экзистенциально-герменевтически ориентированное образование носит естественный и гуманистический характер. Человек экзистировать образовываясь.

Бытие человека трансцендентно, ибо он постоянно пытается выйти из предметности (в т.ч. собственной жизни) в непередметность (в т.ч. подняться до смысла бытия собственного, других людей, общества, истории, до смысла бытия вообще). При этом человек трансцендирует лишь как экзистенция. Восхождение к истинам бытия носит характер философствования. Это восхождение характеризует полноту бытия человека, приобщенность его существа к миру. Отсутствие этого восхождения выхолащивает бытие человека, делает его формальным (с точки зрения экзистенциализма – убивает). Назначение образования в этом контексте состоит в том, чтобы подготовить человека в мышлении выйти за пределы предметности, оснастить его инструментарием философских категорий и навыками абстрагирования. Условия образования должны позволять сосредоточиться на себе, собственных ощущениях, устремлениях мысли, образах. Со-бытийный характер бытия человека позволяет выработать рекомендации, которые в со-бытийном образовании не позволят познание различных сущностей свести к субъективизму самопознания. Со-бытийность – некая балансировка внутреннего и внешнего, формально-логического и чувственного, личного и общественного... Со-бытийное образование – форма точной настройки человека на баланс бытия с другим и превосхождение его, но не подавление, изменение, перекодировка. Характеристики бытия, бытия человека и, соответственно, бытийного образования при этом сходятся в том, что их никогда не удастся итогово сформулировать, окончательно объяснить, жестко систематизировать. Поэтому синергетическое мышление методологически адекватно изучению и моделированию бытийного образования.

Бытийное характеризуется тем, что оно есть. Значит, назначение бытийного образования в том, чтобы его воспитанники были, их со-бытийность была гармоничной. Для этой гармонии важно, чтобы бытийное образование было бы классическим, не вдавалось в крайности специализации, не стремилось выполнить сиюминутный социальный заказ. Доминирование прагматизма не адекватно целям бытия человека, следовательно, не является основой бытийного образования. Гуманистически ориентированное образование не должно быть суетным. В нем важна интеграция с *фундаментальной* наукой. Бытийное образование должно носить герменевтический характер, т.к. «...бытие – это то, что требует понимания и что становится, держится в просвете, проблеске понимания» [1, с. 14]. Бытийное предназначение образования реализуется в диалоговой форме, т.к. диалог позволяет раскрываться ученикам и педагогам. Диалог является базовым проявлением со-бытийности бытия понимающего.

Подводя предварительные итоги рассмотрения бытия человека как со-бытия в контексте анализа предназначения бытийного (пнимающего) образования, отметим, что со-бытийность человеческого бытия в образовании невозможна вне герменевтического процесса, образование носит со-бытийный характер, что позволяет ему реализовывать свое предназначение.

Со-бытийный характер бытия человека и бытийного (пнимающего) образования означает, что человек и образование вовлечены в процесс определения себя и мира сущего как в процесс установления границ. Герменевтический характер образования и способа бытия человека говорят, что процесс носит антиномичный характер – они одновременно открыты миру и противопоставлены ему. Процесс установления-преодоления границы требует изучения при-граничности бытия человека и образования.

Изучение отражения при-граничности бытия человека в гуманистически ориентированном образовании мы построим на рассмотрении человеческих отношений как интенциональности, открытости и неопределенности человеческой экзистенции, принципиальной незавершенности, непосредственно пограничности бытия человека. В этом рассмотрении мы опираемся на методологическую позицию герменевтики, состоящую в том, что рациональное мышление не способно схватить целостность мира; главное всегда ускользает из просвета бытия; множественность интерпретаций, их равноправность не дают итогового результата; процесс познания объекта – всегда заново процесс познания в связи с динамикой субъекта и объекта познания и их отношений (при том, что динамика не воспринимается как формальные, механические изменения); понимание – всегда заново-понимание. Понимание – всякий раз заново-переосмысление мира. Это переосмысление нужно человеку. «Ревизия предшествующего должна помогать поиску в нем того, что способствует самоопределению человека в качественно трансформировавшихся условиях его «бытия-в-мире-миров»» [38, с. 71]. Традиция – это в некотором плане определенность интенции. Это также позволяет видеть синергетические (диалектико-синергетические) основания бытийного образования.

Назначение бытийного образования в том, чтобы в нем все время звучали вопросы о существе мира, о субстанциях. Если опираться на позицию Н.А. Бердяева о том, что знание тождественно бытию, а человеческий опыт – это человеческая жизнь, то бытийное образование, являясь сферой познания и опыта межличностных взаимоотношений, организованной предметной деятельности, представляет собой само бытие человека. Поскольку сфера образования (хоть и масштабна) не исчерпывает собой все базовые обстоятельства бытия человека, то мы (несколько отходя от логики Н.А. Бердяева) вправе полагать ее лишь как одну из форм социального бытия человека: образование как проявление жизни человека. При этом стоит ориентироваться на изучение опыта людей, на организацию взаимодействия (со-действия) учащих в деятельности и на познание познания во всех его проявлениях.

В бытийном образовании существо отношений итожится как образование учеником себя, воспитание учителем себя, влияние коллектива на себя. Поэтому формируется направленность отношений общества на себя, человечества на себя. Отношение бытия к бытию умаляет различие онтологии и гносеологии. Цельность должна быть целью бытийного образования.

Полагаем, что бытийное образование предназначено к ведению сбалансированной политики. Оно не должно пестовать эгоцентризм, но пора признать, что всякий педагог, сея разумное, доброе, вечное, тем самым укрепляет свои ценности в себе. Объясняя тему, он и сам прежде всего заново понимает содержание учебного материала. Всякий ученик, отвечая на задание учителя, сам для себя получает результат, становясь знающим, способным сформулировать выводы и т.д. Всякий коллектив, относясь ко внешнему природному или социальному миру, развивает систему взаимосвязей членов этого коллектива, а характеристики этих связей и есть коллектив. Интенциональная природа человеческого бытия заключается в том, что возвратность отношения («Я – это отношение, относящее себя к себе самому, ...оно находится в отношении внутренней ориентации..., т.е. Я – это не отношение, но возвращение отношения к себе самому» [39, с. 225]) конституирует

интенциональность. Образование как возвратность тесно связано с природой становления человека, со становлением как бытием.

Внутренняя направленность свидетельствует о том, что в процессе познания человек самоконституируется и социальный институт образования конституируется как форма бытия солидарности, социальности. На вектор познания человек нанизывает мир. Герменевтически и экзистенциально ориентированное образование как открытое отношение в человеческой жизни играет роль объединителя мира реального сущего и мира идеальных сущностей, потому что «отношение, которое конституирует само себя, есть открытое отношение, отношение, которое не замкнуто лишь возникающей в конце и конституируемой связью, приобретшей субстанциональный статус» [40, с. 133]. При этом образование не должно разрушать границ **реальности**.

Образование выполняет интегративную функцию, т.к. оно организует желания человека. Желание свидетельствует об открытости человека, его устремленности. В реальности реализуя потребности и интересы, человек формирует цельность своих отношений с миром, меняет мир и себя, тем самым придавая миру свои качества, беря качества мира себе. Закон возрастания потребностей, в частности, свидетельствует о неисчерпаемости человеческой интенциональности. Задачей бытийного образования является способствование тому, чтобы желания учащихся помогали установлению гармонии во взаимоотношениях человека и мира.

С точки зрения герменевтики истина представляет собой интенциональность, ибо она никогда не является однозначным итоговым результатом, а определенная направленность к нему, она всегда лишь приближенность. Истина – интенциональность исходя из предзаданности процесса понимания и его контекстности. Фундаментальный характер интенциональности как способа бытия человека и его познания требует от гуманистически ориентированного образования остерегаться в формировании сознания воспитанников рационалистического крена. Исчислимость мира означает его оконченность и итоговость жизни. Не в полном раскрытии, а в прикосновении к Тайне человек черпает энергию для отношений с другими людьми и миром в целом. Наличие неисчислимого, принципиально нераскрываемого, того, что можно лишь ощутить или пытаться смутно вспоминать в припоминании детских видений, позволяет интенциональности быть метафизической характеристикой человеческого бытия и не позволяет полностью совпасть горизонтам понимающего и понимаемого. Этих горизонтов много. Их неопределенная множественность придает принципиальную незавершенность любой интерпретации. Понимающее образование акцентирует внимание на потенциальности как характеристике отношений между людьми, на общей черте бытия человека.

Взгляд на герменевтику, экзистенциализм и синергетику в разной степени полагающих, что в мире есть потаенное, и анализ человеческих отношений как интенциональности позволяют увидеть связь интенциональности и открытости как характеристик неоконченности человеческого бытия. В связи с таинственностью и итоговой невысказанностью мира познание носит открытый характер. Незашоренное формализацией и наукообразностью, оно в принципе открыто Тайне.

Это наиболее ярко выражено в художественной деятельности. Глубинное познание носит поэтическую форму. С.Л. Франк в «Непостижимом» обращается к опыту Р.М. Рильке и пишет: «... бытие... волшебное,... есть игра чистых сил, к которым никто не соприкоснется,

кто не умеет преклонить колена и восхищаться. Слова нежно исходят из несказанного...» [41, с. 220-221].

Так открытость бытия человека связана с тем, что человек – существо познающее, в целом направленное на мир. Эта открытость требует, чтобы образование, кроме научности, непременно характеризовалось художественностью. Анализ отношений языка, понимания и образования, разбор проблемы метафоры указывают, что понимающее образование прежде всего обращено к литературе.

Образование, ориентированное на литературу, отвечает природе человека как существа, определяющего смысл своего бытия. Это определение носит открытый характер. Человек вновь и вновь ищет и формирует смысл своего существования. Он снова и снова не может окончательно решить, а есть ли вообще смысл жизни. Он опять и опять выступает как открытость. В борьбе с изначальным знанием о своей смертности человек ставит цели своего бытия так, как будто он стоит перед вечностью, открыт всей истории человеческой морали. Смысл жизни отдельного человека и смысл его образования едины в конечности, которая не отражает их устремленности, принципиальной открытости, едины в бесконечности, которая невозможна в отдельном случае. Классическая литература только и обращена к вопросу смысла жизни, назначение ее в неповерхностном обращении нас, живущих, к этой проблеме.

Обдумывая вопрос о смысле жизни, классическая литература открытость человеческого бытия связывает со свободой человека, потому что свобода подразумевает нас как определенным образом полагающих себя в мире и незамкнутость этого мира. Связано это с тем, что свобода выступает как инициатор причины со-бытийности как открытости, выступает в качестве основы открытости. Свобода как причина необходима становящемуся человеку. Свобода есть то, что изнутри человека побуждает к проявлению себя. Эта внутренняя причина возможна лишь при условии наличия «внутренностей», т.е. при наличии сформированности у человека системы ценностей. Свобода представляет открытость ценностей внутреннего мира человека внешней сфере. Исходя из этого образование, реализуя богатейший воспитательный потенциал классических текстов, должно быть направлено на формирование базовых ценностей, нравственности учащегося. Это позволит человеку *свободно* открыть себя миру.

Открытость человека миру соответствует характеру этого мира. Принципиальная неоконченность бытия, его обращенность в будущее, его постоянное возвращение к Традиции свидетельствует об открытости как онтологической характеристике. Открытость бытия и бытия человека в частности, со-бытийность бытия подразумевают открытость познания как бесконечного движения в бесконечность и открытость системы образования. Открытое образование соответствует характеру бытия человека. Открытое образование мы понимаем как впускающий в себя простор. Открытое образование позволяет выявиться и проявиться в своей незыблемости Традиции. Оно дает возможность каждому учащемуся осознанно прикоснуться ко всему Прошлому и всем ушедшим. Открытое образование дает бесконечный простор для самого разнообразного творчества, фантазий; это проективное, опытное образование. Открытость образования заключается в принятии идей синергетики как равноправных с детерминистской методологией.

Открытое образование, безусловно, языковое образование, где язык открывает мир человеку, разные национальные языки открыты друг другу благодаря тому, что перевод представляет одну из дидактических доминант. Открытость образования достигается при

определении понимания в качестве результата педагогического процесса. Ибо, как считает Н.Н. Шульгин, «смысл, даже сбываясь в тексте, оказывается чем-то до конца не постижимым, требующим все новых и новых усилий и интерпретаций» [42, с. 22], а значит, опора на герменевтический процесс гарантирует человеку и культуре неиссякаемость перспектив, позволяет им продлиться.

Открытое образование соответствует природе человека, т.к. человек, во-первых, является открытой системой, не сводимой к итоговой сумме биологического, социального и духовного, не сводимой к замкнутости результатов этого объединения. Во-вторых, каждая из этих систем не является замкнутой. Человеческое тело, принцип жизни вообще строится на обменных процессах и рождении на свет нового живого. Человеческая социальность есть сплошное взаимодействие в целеосуществлении. Эта совокупность позволяет нам видеть синергетические основания бытийного образования. Человеческая духовность представляет собой устремленность к определенным ценностям и субстанциям, открытие себя перед этим столпами бытия, отдачу себя им. В то же время именно из духовных основ человек черпает силы и смысл своего бытия.

Триединство природы человека отражается в процессе понимания, который показывает взаимооткрытость как со-бытийность трех сфер бытия сущего, названных в литературе как сфера реальности, сфера субъективности и эйдетическая сфера. Процесс понимания соответствует природе человека как существа, нацеленного не на итоговый, конечный результат, а как существа, *живущего в пути* к результату, как существа, восходящего к результату. Вопрос важнее окончательного ответа, ибо вопрос оставляет человека открытым завтрашнему дню. Бытийность герменевтического и со-бытийность человеческого в удержании *напряженности* вопроса, упразднении его сковывающей, замыкающей составляющей, в превращении всего вопрошаемого и вопрошающего в интенциональную открытость. «... Вопрос, и предельный вопрос о человеке в частности, – это и есть открытость... Важно не захлопнуть эту открытость... Необходимо дать вопросу продление и движение, отказаться от «результативности» вопроса... Нужно сохранить вопрос, ибо этим самым мы сохраняем открытость. ...Мы сами себя поставили под вопрос или в открытое пространство вопроса и стараемся сохранить эту открытость. Этим... мы одновременно сохраняем и само существо дела, и сущность человека, ибо, говоря о самовольном поставе под вопрос в его открытое пространство, мы оказываемся в области свободы» [40, с. 7, 105].

Открытость как метафизическая характеристика, в частности бытия человека и герменевтического акта, требует от бытийного образования ее реализации. В этой связи В.Ф. Шаповалов определил, на наш взгляд, онтологическую сущность образования как формирование открытости всему иному и готовности рассматривать себя с дистанции [43, с. 241].

Решительно избегая апологетики герменевтического подхода, необходимо отметить, что неразрывная связь бытия человека и интерпретации как акта понимания совершенно не означает их абсолютной тождественности. А образование представляется лишь одной из форм социального бытия человека. А.Ф. Лосев в «Самое само», говоря, что вещь определима только сама из себя, полагая, что всякая интерпретация (определение) есть символ не простой, а бытийный, видел открытость бытия в том, что ни одна из интерпретаций не может

исчерпать сущее и никакими возможными пониманиями оно не может быть исчерпано в итоге [44, с. 446, 459, 477].

Определение открытости бытия человека и соответствие этой метафизической характеристике его существования открытости образования, целью которого является формирование понимания картины мира, позволяет аргументировать вывод о незавершенности как общей черте бытия человека и герменевтически, экзистенциалистски, синергетически ориентированного образования.

Бытие человека – непрерывная цепь перехода от формирования ценностей, формулировки целей, их реализации, соответствующей корректировки, обоснования новых установок... Педагогический процесс в этой связи также не может иметь итогового результата, т.к. процесс формирования личности в условиях динамики социокультурного фона индивидуального бытия субъекта незавершен. Процесс понимания уже в силу своего кругового характера является непрекращающимся, вновь возобновляющимся, итоговый результат которого невозможен (ибо поле интерпретации всегда открыто), а иногда и бессмысленен (ибо противоречит природе человека). Никакая интерпретация не может исчерпать вещь окончательно. Незаконченность интерпретации самоценна, по А.Ф. Лосеву – бытийна. Для выяснения взаимосвязей бытия человека и характера образования важно субъективное ощущение человеком их незавершенности, неоконченности. Даже само это ощущение (М.К. Мамардашвили называл его чувством жизни) носит неясный, неотчётливый, смутный характер. Оно само не завершено в нашем сознании. М.К. Мамардашвили онтологию сознания видел в том, что истина вновь и вновь рождается заново. Ее нельзя установить как окончательный итог, она всегда не завершена. Собственно, и человек, и мир, и даже законы этого мира существуют в виде *возрождения*. Мир находится в становлении. И через сто, тысячу и миллион лет, *уже будучи* миром, он *все еще только будет* становиться им.

Образование своей многоступенчатостью, формальной и неформальной организацией, системой повышения квалификации, разворачивающейся нетождественностью исходной науки и производного учебного предмета и т.д. создает поле реализации незавершенности движения на пути познания и установления межличностных и социальных отношений в связи с поиском истины. Познающий, образующийся бытиен в своей свободной незавершенности. Неоконченность мира и человека порождает неоконченность образования. Во избежание апологетики системы образования должно сделать замечание о ее вторичности по отношению к миру сущего и человеку в частности. Но нельзя не отметить, что, в свою очередь, принципиальная незавершенность образования (как получения знаний и формирования личностных качеств в контексте педагогических усилий) является одним из важных источников непрекращающейся динамики в мире сущего и в жизни человека. Образование выступает в качестве пути к образованию. В процессе этого взаимного становления происходит непрекращающееся со-гласование бытийного. Это со-гласование дает языку метафизический голос. Постоянство со-гласования позволяет явиться голосу Традиции. Неоконченность определяет смысл жизни человека и его образования. Поэтому мы считаем, что назначение образования – быть всегда при становлении человека.

Незавершенность в природе человека потому, что на главный вопрос – вопрос, для чего сущее в целом есть, – нельзя дать окончательный ответ. Само становление человека – в приходе к этому вопросу, формулировке его и постоянном возвращении к существу и форме

этого вопроса. Незавершенность бытия человека и неисчерпанности роли образования в его жизни в философской доминанте человеческой культуры. Философия как эстетика выражает направленность и «окрашенность» культурного процесса. Эта направленность всегда имеет элемент неопределенности, неоднозначности, незавершенности. Философия – всегда незаконченное учение, она концептуально развивается, в ней неокончаемо спорят различные течения, идет дискуссия по основному вопросу философии и т.д. Гуманистическое образование в опоре на историю философии как незавершенность своим назначением имеет представление человеку красоты Венеры Милосской, красоту мигающего маяка на границе простора океана, красоту игры пламени. Опираясь на метафизику Гераклита и М. Хайдеггера, мы могли бы назвать бытийное образование бесконечно мерцающим.

Идти к такому образованию тяжело, ибо в нем что-то всё время ускользает, *результат его нельзя однозначно сформулировать*. Но именно такое образование помогает человеку обрести мужество и свободу: «... самое большое мужество – это мужество идти к тому, о чем в принципе нельзя знать... Мы вечны, если... нужно идти к тому, чего в принципе нельзя знать. А на это способны только свободные существа. ...Это движение есть проявление свободы» [45, с. 372, 374]. В свою очередь свобода – в незавершенности образования, в удалении от догматизма, «бронзовых» истин, рецептов на все случаи жизни. Незавершенность образования, итоговая недостижимость абсолютной свободы самоценны как формирующие горизонт человеческого бытия, как формулирующие перспективы границ человеческих возможностей. Незавершенность человеческого бытия вообще и познания в частности не означает отказа от фиксации промежуточных результатов познания. Знание и сформированные личностные характеристики были, есть и будут одним из важных результатов образования. Важно, чтобы результат соответствовал природе человека. А.О. Карпов такой результат определяет как интегрированное знание: «синтезированный в познавательной практике индивидуума комплекс амбивалентных продуктов рационального и внерационального мышления и восприятия, который ассимилируется психикой в виде целостной системы с согласованной структурой и межобъектной динамикой, и проявляется как пропущенное через личность единство теоретического и практического опыта человека в его внутренней и внешней, сознательной и бессознательной активности» [46, с. 51].

Единство природы человеческого существа и характера образования в незавершенности познания. Л.А. Микешина и М.Ю. Опенков рассматривают в этой связи знание как бытийное отношение. На наш взгляд, можно дополнить эту позицию акцентом на бытийном характере границы между знанием и незнанием и на процессе ее *постоянного, атрибутивного* для человеческого бытия, преодоления. Незавершенность бытия и познания непременно характеризуется границей.

Исследование пограничности человека (а это означает – человека познающего) в целях выяснения назначения образования вполне возможно в рамках герменевтической парадигмы. Мы исходим из представлений А.Ф. Лосева о том, что тождеством знания и незнания одновременно является символ. Интерпретация по своей сути результатом имеет символ. Пограничность символа охарактеризовал Ж. Делез: «Смысл – это и выражаемое, т.е. выраженное предложением, и атрибут положения вещей. Он развернут одной стороной к вещам, а другой – к предложениям. Но он не сливается... Он является именно границей между предложениями и вещами» [47, с. 42]. В этом плане результат понимающего образования – переживание символа, *осмысленное нахождение на границе* между миром

сущего и миром идеальных сущностей. Бытийное образование должно дать учащемуся полноту ощущения пограничности бытия.

Обращение внимания на пограничность человеческого бытия с точки зрения методологии означает внимание на то, что у границы есть две стороны. Наличие границы позволяет говорить о *со-бытийности* бытия. Интерпретация как разграничение подчеркивает творческую активность, деятельностное преобразующее начало в человеке. Это творческое начало связано с неуспокоенностью человека незавершенностью мира. Незавершенность провоцирует пограничность и одновременно объединяет то, что по обе стороны границы. Герменевтическое свершение носит такую же двойственную природу: «Акт понимания есть сплав трансценденции и углубления, поскольку в акте понимания трансценденция, выход вовне и изменение понимающего, и углубление в себя самого есть одно и то же» [40, с. 185]. Такая пограничность как источник энергии должна приниматься во внимание образованием в ходе социализации личности, должна использоваться при изучении и формировании когнитивной мотивации обучающихся.

Граница необходима человеку для того, чтобы вообще выделиться из мира, отграничиться от него. Человек становится человеком, только осознавая и выделяя свое эго, противопоставляя его другим, ясно видя разницу, место, где проходит граница. Одновременно человек становится человеком, входя в общество, принимая ценности, разделяемые другими людьми. Он, как существо одновременно индивидуальное и общественное, живет на границе. Процесс становления человека – процесс выстраивания пограничных отношений. Поэтому назначение образования – создание условий для *осознанного* отграничения его от мира и обдуманного приближения человека к миру в *определенности* взаимоотношений. Своим учебным содержанием и социальной практикой образование формует границу между человеком и миром, раскрывает смысл отграничиваемому и отграничивающему, поддерживает эту систему разграничения, транслируя традиции из поколения в поколение. Пока человек имеет границу – он есть. Когда он определяет границу, он выступает как субъект. Как субъект этических, социальных отношений человек выступает в отчуждении и приближении себя к себе, к традиции. Образование, способное концентрировать в себя последнюю, представляет форму преодоления себя в восхождении к себе. Образование – форма движения людей вокруг своих бытийственных истоков, базовых противоречий.

Истоки человека в борьбе естественного и искусственного. Пограничность живого человека в том, что создавая мир искусственного, он становится частью этого мира. Он *должен* становиться своей противоположностью, не может замыкаться на себе, ибо «любая замкнутая на себя данность – умирает» [48, с. 170]. В напряженности бытия человек создается на границе борющихся стихий.

Образование, о котором можно формально говорить, что оно рождено человеком, создает личность, позволяя на тесном пятачке у классной доски сконцентрироваться и развернуться драме и комедии борьбы естественного и искусственного в человеке. Бытийное образование представляет густой бульон, в котором бурно растут дрожжи жизни.

Доказательством пограничности человеческого существа является философствование как трансцендирование.

Пограничной природе человека соответствует такое образование, которое бы носило философский характер. Но это не должно быть философское образование (готовящее

профессиональных философов). Человеческой природе соответствует образование, побуждающее к философствованию как становлению, как превосхождению обыденного и научного мышления, превосхождению рутины, превосхождению того, на что не стоит тратить жизнь, того, что не достойно бытия. Свобода человека в о-пределении, в прокладывании границ, которые будут регулировать деятельность уже самого человека. По сути, образование должно учить мужеству смотреть на устрашающую масштабность мира, тягостность быта, смертность человека, невозможность достижения идеала и т.д. Герменевтическое образование ориентирует мышление человека очерчивать свои собственные границы. Человек должен уметь свободно продвигаться по границе между высотами идеалов справедливости, гуманизма, добра, красоты и низостью действительности. Гуманистически ориентированное образование должно помочь найти человеку напряжённое, но реально возможное для жизни место между должным и сущим. Бытийное образование призвано помогать человеку мужественно держать динамику равновесия на лезвии бытия, по которому он идет от себя к себе. Бытийное образование должно позволить человеку самоуглубиться. В этом плане важна «синхронизация» устремленностей. Образование, как человек, устремлено от себя к себе. Устремленность вне себя выражена в том, что перед школой, вузом общество всегда ставит определенную задачу для реализации интересов и потребностей этого общества в рамках исторического контекста (дать знания для производства, сделать упор на знаниях теоретических или прикладных, поголовно освоить компьютеры или всех убедить в полезности посевов кукурузы на пришкольных участках и т.д.). Устремленность на себя в образовании выражена в том, что это единственная социальная сфера, способная к полной саморегенерации.

Обсуждения и заключения. Современная философия образования приходит к выводу о близости природы человека и образования, особо ярко видной в свете герменевтического подхода. При этом экзистенциальная и синергетическая методологические позиции также являются перспективными для создания завершённой теории бытийного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Губин В.Д. Онтология. Проблема бытия в современной европейской философии. М.: РГГУ, 1998. 191 с.
2. Паршиков В.И. Философия образования в России как объект комплексного исследования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2003. 34 с.
3. Глуздов В.А. Философия образования: предмет, методы исследования // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2014. №28. С. 105-115.
4. Ivashevskii S.L. Education and ideology // Russian Education and Society. 2011. Т. 53. №6. С. 42-48.
5. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum. L.-Boston, 1978.
6. Племенюк М.Г. Проблема понимания в педагогической науке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №83. С. 17-28.
7. Поливода А.А. Герменевтика как философско-педагогическая методология // Грани. 2016. Т. 19, №5(133). С. 6-11.

8. Назаров Д.М. Компаративный анализ герменевтического подхода в педагогике // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. №6. С. 21-24.
9. Назаров Д.М. Компаративный анализ герменевтической научной методологии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №5. С. 32-35.
10. Фефелова В.И. Формирование диалогического общения // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. №5. С. 12.
11. Bono E. The Use of lateral thinking. L.: Penguin Books, 1974. 141 p.
12. Terno S.O. Theory of critical thinking development (on history teaching example): Manual for teacher. Запоріжжя: Запорозький національний університет, 2011. 105 с.
13. Загорулько Л.П. Языковое образование как стратегия национальной безопасности государства // Философия образования. 2016. №6(69). С. 128-133.
14. Глуздов В.А. Семантизированность языка как фактор трансляции культуры в обществе // Соционика, психология и межличностные отношения: человек, коллектив, общество. 1997. Т. 32. С. 32.
15. Ponomarenko L.N., Zlobina I.S., Galitskih E.O., Rublyova O.S. Formation of the foreign language discursive competence of pedagogical faculties students in the process of intercultural dialogue // European Journal of Contemporary Education. 2017. №6(1). С. 89-99.
16. Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S. Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 435-441.
17. Гураль С.К., Смокотин В.М. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. №1(25). С. 4-13.
18. Дзюба Е.М., Марчевска М., Мазур-Межва Л., Шляхов М.Ю. II Международная научная конференция молодых исследователей «Аксиология славянской культуры»: итоги и перспективы // Вестник Мининского университета. 2016. №1-2. С. 30.
19. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Т. 1, №1(1). С. 2-18.
20. Елканова Т.М. Современная образовательная среда: понятие и педагогическая сущность // European Social Science Journal. 2014. №8-2(47). С. 38-42.
21. Пегов И.А. Патриотическое воспитание как феномен культуры // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2017. №2(10). С. 65-66.
22. Kuznetsova L.V., Petrova T.N., Ivanov V.N., Tenyukova G.G., Kozhanov I.V., Morova N.S., Yakovlev S.P. Social and educational effects (dominants) in schoolchildren ethno-cultural education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6, №2 S3. С. 77-83.
23. Gaivoronskaya Y.V., Filonenko T.V. Corruption in Russia: cause and effect relations // Asian Social Science. 2015. Т. 11, №13. С. 206-211.
24. Terno S.O. The development of senior pupils critical thinking in history teaching process. Запоріжжя: Запорозький національний університет, 2011. 275 с.
25. Ukolova T.V. Assessing teachers readiness for culturological interpretation in teaching senior high-school students humanities subjects // European Journal of Contemporary Education. 2014. №3(9). С. 184-192.
26. Орлова О.А., Соткина С.А. Базовая ступень бакалавриата в высшем педагогическом образовании: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Мининского университета. 2016. №4. С. 17.

27. Миронова О.А. Личностно ориентированный подход как основа технологии обучения в сотрудничестве // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: сборник научных трудов. Нижний Новгород, 2016. С. 156-161.
28. Bollnow O.F. Anthropologische Pädagogik. Bern – Stuttgart, 1983.
29. Dimer A. Elementarkurs Philosophie. Philosophische Anthropologie. Düsseldorf; Wien, 1978.
30. Philosophical Analysis and Education. L. – N.-Y., 1965.
31. Maslyuk K.A. The culture of a personal self-determination of students: results of the formative stage of the experiment // Педагогика. Научный поиск: сборник научных статей. Варшава, 2015. С. 44-49.
32. Degil I., Kostykova T., Petrova G. En Russie, porter le masque de la folie pour que la verite soit dite // Le handicap et ses empreintes culturelles. Variations anthropologiques 3. Toulouse, 2017. С. 243-254.
33. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. 991.
34. Кант И. Трактаты и письма / вступ. ст. А.В. Гулыги. М.: Наука, 1980. 09 с.
35. Ницше Ф. Избранные произведения: в 3 т. М.: REFL-book, 1994. Т. 2. 398 с.
36. Тиллих П. Избранное. Теология культуры / пер. с англ., отв. ред. и авт. послесл. С.В. Лезов. М.: Юристъ, 1995. 479 с.
37. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М. Пруст. «В поисках утраченного времени» / под ред. Ю.П. Сенокосова. СПб.: Нева, РХГИ, 1997. 572 с.
38. Кутырев В.А. Апология человеческого (предпосылки и контуры консервативного философствования) // Вопросы философии. 2002. №9. С. 68-80.
39. Кьеркегор С. Страх и трепет. Этич. трактаты / пер. с дат.; коммент. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева; общ.ред., сост. и предисл. С.А. Исаева. М.: Республика, 1993. 382 с.
40. Соколов Б.Г. Герменевтика метафизики. СПб.: СПбГУ, 1998. 224 с.
41. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Сочинения / вступ. ст., сост., подг. текста и примеч. Ю.П. Сенокосова. М.: Правда, 1990. 607 с.
42. Шульгин Н.Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопросы философии. 2002. №12. С. 22-49.
43. Шаповалов В.Ф. Основы философии современности. К итогам XX века. М.: Флинта: Наука, 1998. 272 с.
44. Лосев А.Ф. Самое само: Сочинения. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 1024 с.
45. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1992. 416 с.
46. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. №6. С. 37-53.
47. Делез Ж. Логика смысла. М.: Раритет – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. 480 с.
48. Кутырев В.А. Разум против человека (Философия выживания в эпоху постмодернизма). М.: ЧеРо, 1999. 230 с.

REFERENCES

1. Gubin V.D. Ontology. The problem of being in modern European philosophy. Moscow, RGGU Publ., 1998. 191 p. (In Russian)
2. Parshikov V.I. *Filosofija obrazovanija v Rossii kak obekt kompleksnogo issledovanija. Diss. dokt. filos. nauk* [Philosophy of education in Russia as an object of comprehensive study. Dr. philos. sci. diss.]. Novosibirsk, GCRO Publ., 2003. 34 p. (In Russian)
3. Gluzdov V.A. Philosophy of education: the subject, methods of research. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobroljubova*, 2014, no. 28, pp. 105-115 (in Russian).
4. Ivashevskii S.L. Education and ideology // *Russian Education and Society*, 2011, t. 53, no. 6, pp. 42-48
5. Brent A. *Philosophical Foundations for the Curriculum*. L.-Boston, 1978.
6. Plemenjuk M.G. The Problem of Understanding in Pedagogical Science. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2009, no. 83, pp. 17-28 (in Russian).
7. Polivoda A.A. Hermeneutics as a philosophical and pedagogical methodology. *Grani*, 2016, vol. 19, no. 5 (133), pp. 6-11 (in Russian).
8. Nazarov D.M. Comparative analysis of the hermeneutic approach in pedagogy. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 2011, no. 6, pp. 21-24 (in Russian).
9. Nazarov D.M. A comparative analysis of hermeneutic scientific methodology. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, no. 5, pp. 32-35 (in Russian).
10. Fefelova V.I. The Formation of Dialogic communication. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 2007, no. 5, p.12 (in Russian).
11. Bono E. *The Use of lateral thinking*. L.: Penguin Books, 1974. 141 p.
12. Terno S.O. Theory of critical thinking development (on history teaching example): Manual for teacher. Запорижжя: Запорожский национальный университет, 2011. 105 с.
13. Zagorul'ko L.P. Language education as a national security strategy States. *Filosofija obrazovanija*, 2016, no. 6(69), pp. 128-133 (in Russian).
14. Gluzdov V.A. Cementitious language as a factor in the transmission of culture in society. *Socionika, psihologija i mezhlichnostnye otnoshenija: chelovek, kollektiv, obshhestvo*, 1997, t. 32, p. 32 (in Russian).
15. Ponomarenko L.N., Zlobina I.S., Galitskih E.O., Rublyova O.S. Formation of the foreign language discursive competence of pedagogical faculties students in the process of intercultural dialogue // *European Journal of Contemporary Education*. 2017. №6(1). C. 89-99.
16. Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S. Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 200. C. 435-441.
17. Gural' S.K., Smokotin V.M. Language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization. *Jazyk i kul'tura*, 2014, no. 1(25), pp. 4-13 (in Russian).
18. Dzjuba E.M., Marchevska M., Mazur-Mezhva L., Shljahov M.Ju. II international scientific conference of young researchers «Axiology of Slavic culture»: results and prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2016, no. 1-2, p. 30 (in Russian).

19. Kolesnikova I.A. Continuous Education as a Phenomenon of the XXI Century: New Perspectives of Research. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2013, t. 1, no. 1(1), pp. 2-18 (in Russian).
20. Elkanova T.M. Modern educational environment: concept and nature of teaching. *European Social Science Journal*, 2014, no. 8-2 (47), pp. 38-42 (in Russian).
21. Pegov I.A. Patriotic education as a phenomenon of culture. *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, 2017, no. 2(10), pp. 65-66 (in Russian).
22. Kuznetsova L.V., Petrova T.N., Ivanov V.N., Tenyukova G.G., Kozhanov I.V., Morova N.S., Yakovlev S.P. Social and educational effects (dominants) in schoolchildren ethno-cultural education // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. T. 6, №2 S3. C. 77-83.
23. Gaivoronskaya Y.V., Filonenko T.V. Corruption in Russia: cause and effect relations // *Asian Social Science*. 2015. T. 11, №13. C. 206-211.
24. Terno S.O. The development of senior pupils critical thinking in history teaching process. Запоріжжя: Запоріжський національний університет, 2011. 275 с.
25. Ukolova T.V. Assessing teachers readiness for culturological interpretation in teaching senior high-school students humanities subjects // *European Journal of Contemporary Education*. 2014. №3(9). C. 184-192.
26. Orlova O.A., Sotkina S.A. The basic step of bachelor's degree in higher pedagogical education: experience, problems, prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2016, no. 4, p. 17 (in Russian).
27. Mironova O.A. Personally Oriented Approach as the Basis of Training Technology in Cooperation. *Razvivajushhie aspekty lingvisticheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik nauchnykh trudov*. Nizhnij Novgorod, 2016, pp. 156-161 (in Russian).
28. Bollnow O.F. *Anthropologische Pädagogik*. Bern – Stuttgart, 1983.
29. Dimer A. *Elementarkurs Philosophie. Philosophische Anthropologie*. Düsseldorf; Wien, 1978.
30. *Philosophical Analysis and Education*. L. – N.-Y., 1965.
31. Maslyuk A.K. The culture of a personal self-determination of students: results of the formative stage of the experiment. *Pedagogika. Nauchnyj poisk: sbornik nauchnykh statej*. Varshava, 2015, pp. 44-49 (in Russian).
32. Degil I., Kostyukova T., Petrova G. En Russie, porter le masque de la folie pour que la verite soit dite // *Le handicap et ses empreintes culturelles. Variations anthropologiques 3*. Toulouse, 2017. C. 243-254.
33. Frank S.L. *Subject of knowledge. The soul of man*. Minsk: harvest, Moscow: AST, 2000. 991 p. (In Russian)
34. Kant I. *Treatises and letters/ Introd. article V. A. of Gulage*. Moscow, Nauka Publ., 1980. 709 p. (In Russian)
35. Nicshe F. *Selected works: In 3 volumes*. Moscow, REFL-book, 1994, vol. 2, 398 p. (In Russian)
36. Tillih P. *Favorites. Theology of culture*. Per. from English. Resp. ed. and ed. afterword. S.V. Lezov. Moscow, Yurist, 1995. 479 p. (In Russian)
37. Mamardashvili M.K. *Psychological topology of the path. M. Proust. «In search of lost time»*. Under the editorship of Y.P. Senokosova. St. Petersburg, «Neva» Publ., RHGI Publ., 1997. 572 p. (In Russian)
38. Kutyrev V.A. Apology of the human (prerequisites and contours of conservative philosophizing). *Voprosy filosofii*, 2002, no. 9, pp. 68-80 (in Russian).

Social Philosophy

39. Kierkegaard, S. Fear and trembling/ Etech. treatises. Per. s DAT.; Comments. N. In. Isayeva, S.A. Isaev, General. ed., comp. and Foreword. S. A. Isayev. – M.: Republic, 1993. – 382 p.
40. Sokolov B.G. Hermeneutics of metaphysics. St. Petersburg, SPbSU Publ., 1998. 224 p. (In Russian)
41. Frank S.L. Incomprehensible. Ontological introduction to the philosophy of religion. *Sochinenija*. Vstup. st., sost., podg. teksta i primech. Ju.P. Senokosova. Moscow, Pravda Publ., 1990, 607 p. (In Russian)
42. Shul'gin N.N. Alternative hermeneutics in the dialogue of cultures. *Voprosy filosofii*, 2002, no. 12, pp. 22-49 (in Russian).
43. Shapovalov V.F. Fundamentals of the philosophy of modernity. To the end of the twentieth century. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 1998. 272 p. (In Russian)
44. Losev A.F. The thing itself: Writing. Moscow, ZAO JeKSMO-Press Publ., 1999. 1024 p. (In Russian)
45. Mamardashvili M.K. As I understand philosophy. Moscow, gruppa «Progress» Publ., «Kul'tura», 1992. 416 p. (In Russian)
46. Karpov A.O. Scientific knowledge and system Genesis of the modern school. *Voprosy filosofii*, 2003, no. 6, pp. 37-53 (in Russian).
47. Delez Zh. The logic of meaning. Moscow, Raritet – Ekaterinburg, "The Business Book", 1998. 480 p. (In Russian)
48. Kutyrev V.A. Mind against man (Philosophy of survival in the era of postmodernism). Moscow, CheRo Publ., 1999. 230 p. (In Russian)

Информация об авторах

Сулима Игорь Иванович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: sulima.i.i@mail.ru.

Глуздов Виктор Андреевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и общественных наук, советник при ректоре, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация.

Information about authors

Sulima Igor Ivanovich – doctor of philosophical Sciences, associate Professor, Department of philosophy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: sulima.i.i@mail.ru.

Gluzdov Viktor Andreevich – doctor of philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of philosophy and social Sciences, Advisor of the rector, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia.