

РАЗДЕЛ III
ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ
Part III. PHILOSOPHY OF THE SOCIETY AND EDUCATION
DEVELOPMENT

Философия образования. 2021. Т. 21, № 4
Philosophy of Education, 2021, vol. 21, no. 4

Научная статья

УДК 37.0+30

DOI: 10.15372/PHE20210406

Феномен образования в контексте уровневой модели социума

Рыбаков Николай Сергеевич¹

¹Псковский государственный университет, Псков, Россия, niklajj-rybakv@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1007-6001>

Аннотация. *Введение.* Образование – сложнейшее явление бытия социума, поэтому для его описания вводится понятие «феномен образования» и отмечается, что всякий феномен имеет сложное строение и экспликацию. В этой связи особого обсуждения требует существующая тенденция сводить проблемы философии образования к проблемам педагогической науки и к ее частным вопросам. Предлагается вариант философского понимания образования и формулируется задача философии образования – становление собственного статуса и предмета своего исследования. *Методология.* Феномен образования исследуется с помощью аналитико-компаративистской и индуктивно-дедуктивной методологии, на основе единства логического и исторического способов восхождения от абстрактного к конкретному. Особое внимание уделено поиску философского сущностного определения образования (М. Шелер, В. М. Розин), которое рассматривается как вхождение человека в мир на трех уровнях бытия социума: деятельностном, социоструктурном и социосистемном. *Обсуждение.* На основе параметров образования формируется матрица образования, позволяющая осмыслить состояние и перспективы развития образования на разных уровнях онтологии социума. Утверждается, что система образования становится важнейшим средством и инструментом трансформации облика социума на современном этапе его развития и рассматривается в качестве важнейшего инструмента построения общества будущего, поскольку оно способно глубоко и эффективно трансформировать природу и человека, и социума. *Заключение.* Сегодня система российского образования постоянно оказывается в эпицентре реформаторских процессов, поэтому значительно повышается роль и влияние философских идей на проектирование и прогнозирование будущего. Предложенные подходы (деятельностный, социоструктурный и социосистемный) и философская рефлексия к исследованию феномена образования обладают значительными объяснительными возможностями для понимания трансформационных процессов в образовании.

Ключевые слова: образование, социум, параметры образования, образовательное пространство, проективность образования, предметно-созидательная деятельность, нормативно-схематизирующая деятельность, конституирующая деятельность, сущностные силы человека

Для цитирования: Рыбаков Н. С. Феномен образования в контексте уровневой модели социума // Философия образования. 2021. Т. 21, № 4. С. 143–164. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210406>

Scientific article

The phenomenon of education in the context of a level model of society

Nikolay S. Rybakov¹

¹Pskov State University, Pskov, Russia, niklajj-rybakv@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1007-6001>

Abstract. *Introduction.* Education is the most complex phenomenon of the existence of society, therefore, to describe it, the concept of “phenomenon of education” is introduced and it is noted that every phenomenon has a complex structure and explication. In this regard, the current tendency to reduce the problems of philosophy of education to the problems of pedagogical science and to its particular issues requires special discussion. A variant of the philosophical understanding of education is proposed and the task of the philosophy of education is formulated – the formation of one’s own status and the subject of one’s research. *Methodology.* The phenomenon of education is investigated using analytical-comparative and inductive-deductive methodology, based on the unity of the logical and historical ways of ascent from the abstract to the concrete. Particular attention is paid to the search for a philosophical essential definition of education (M. Scheler, V. M. Rozin), which is considered as a person’s entry into the world at three levels of society being – at the activity, socio-structural and socio-system. *Discussion.* Based on the parameters of education, a matrix of education is formed, which makes it possible to comprehend the state and prospects of the development of education at different levels of the ontology of society. It is argued that the education system is becoming the most important means and tool for transforming the image of society at the present stage of its development and is considered as the most important tool for building the society of the future, since it is capable of deeply and effectively transforming the nature of both man and society. *Conclusion.* Today, the Russian education system is constantly at the epicenter of reform processes, therefore, the role and influence of philosophical ideas on the design and forecasting of the future is significantly increasing. The proposed approaches (activity, socio-structural and sociosystem) and philosophical reflection to the study of the phenomenon of education have significant explanatory capabilities for understanding transformational processes in education.

Keywords: education, society, parameters of education, educational space, projectivity of education, objective-creative activity, normative-schematizing activity, constitutive activity, essential human forces

For citation: Rybakov N. S. The phenomenon of education in the context of a level model of society. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 4, pp. 143–164. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210406>

Введение. Образование – важнейший концентратор жизни общества, в котором тесно переплетены мировоззренческие, социально-экономические, политические, аксиологические, духовно-нравственные, теоретические, практические и прочие силовые линии. Этими переплетениями обеспечивается существование и человека, и социума, поэтому к проблеме образования чрезвычайно важно обращаться для выяснения того, как взаимодействуют индивид, социальная группа, государство и общество в целом.

Многочисленные словари, энциклопедии, статьи, монографии и учебные пособия трактуют понятие «феномен» как нечто внешнее, с чем человек имеет дело непосредственно. За ним скрывается ноумен (внутреннее), до которого еще надо добраться, раскрыть, чтобы понять, почему феномен именно такой, а не иной. Всякий феномен многомерен, сложен, запутан. Он неоднозначно прочитывается исследователем, по-разному реконструируется в виде той или иной модели. Путь от феномена к ноумену пролегает через концепт образования, который еще надо создать. Впрочем, и концептов образования тоже имеется ныне в достаточном количестве. Феномен образования мультидисциплинарен и в зависимости от поставленных целей подходы к его изучению могут и должны быть различными. К сожалению, под прикрытием термина «философия образования» в разных публикациях, включая рабочие программы университетских дисциплин, весьма прочно и уверенно прописались преимущественно педагогические и историко-педагогические парадигмы, а авторы монографий и учебников по образованию довольно часто благополучно покидают пространство философского исследования, переходя к рассмотрению важных и актуальных в практическом отношении, но все же частных вопросов¹.

Когда речь заходит о феномене образования, исследователи от внешнего описания его функционирования неизбежно должны будут перейти к проблеме оснований (начал) образования. Вопрос о началах – это вопрос, говоря словами Г. В. Ф. Гегеля, о том, «с чего следует начинать науку». Он упорядочивает, структурирует сам процесс исследования, позволяет выстроить стратегию разрешения проблемы. Конечно, к вопросу о началах можно отнестись скептически, заявить, что никаких начал (оснований) образования не существует. Да и поиск самих оснований образования не обещает легких путей и не ведет сразу же к практическим результатам. Но, как показывает история философии, обозначить эти начала необходимо, чтобы проникнуть в сущность образования. Таким образом, цель исследования – выявить эти основания.

Позволим себе более развернуто сформулировать суть философского понимания образования. Философия есть учение о всеобщем, первоначалах и предельных переходах. В свете этого философия образования исследует

¹ См., напр.: Грехнёв В. С. Философия образования: учебник. М.: Юрайт, 2017. 311 с.

феномен образования как проявление всеобщего в бытии человека и социума, раскрывая истоки и начала образовательного процесса как всеобщего и универсального, обозначая предельные смыслы образования, чтобы четко представлять его возможности и границы и не смешивать с другими феноменами, близко соприкасающимися и даже пересекающимися с образованием.

Методология. При исследовании феномена образования в соотношении со всеми сферами социума используются аналитико-компаративистский, индуктивный и дедуктивный методы, единство логического и исторического анализа, восхождение от абстрактного к конкретному, методология целочастных отношений. Особое внимание уделено поиску «философского сущностного определения образования» (М. Шелер). Анализируются современные публикации по проблемам философии образования, высказываются соображения относительно предлагаемых решений. Уделяется внимание идеям В. М. Розина о связи образования с типами социальности. Выделяя ряд параметров образования, автор рассматривает их функционирование и раскрывающиеся смыслы на каждом из уровней: деятельностном, социоструктурном и социосистемном. Параметрический подход позволяет сохранить баланс между философским пониманием образования и его педагогическим, психологическим и иными специально-научными разделами.

Обсуждение. Образование тесно связано со всеми сферами бытия социума, поэтому укажем на наиболее известные: экономическую, социальную, политическую и духовную. Связи между ними носят опосредованный характер. Эта опосредованность не только минус по сравнению со многими другими сферами жизни общества, но еще и серьезный плюс. Дело в том, что образование в этой связи – наиболее консервативная (в хорошем смысле!) сфера жизнедеятельности общества. Это – те последние скрепы, благодаря которым социум продолжает свое существование, когда все остальные сферы уже разрушены или рушатся. Но когда ломается, разрушается образование, тогда социум уже ничто не спасет. Образование в этой связи представляет собой базу, основание жизнедеятельности общества, благодаря чему осуществляется концентрация, переработка, сохранение и передача накопленного и выраженного в различных формах социального опыта, чем обеспечивается преемственность поколений и непрерывность исторического процесса. Причем можно говорить о том, что этот механизм «работает» на разных уровнях: от регионального, местного, локального до федерального, межгосударственного, глобального.

Образование – феномен, который пронизывает собой все сферы социума. Нет, по-видимому, ни одного индивида, который не был бы причастен в той или иной форме к образовательному процессу, равно как едва ли найдется хотя бы один абсолютно необразованный индивид – все люди

имеют то или иное образование, они различаются качеством и количеством полученного и приобретенного образования. Едва ли найдется в истории хотя бы одно государство, в котором отсутствовало бы то или иное образование, хотя некоторые государства и в настоящее время не имеют ни собственной валюты, ни своей армии, да и о развитой сфере производства порой говорить не приходится. Поскольку образование всеохватно, всеобщее, можно говорить о нем как о некоем универсуме. Наконец, образование есть проективный процесс, устремляющий общество в будущее. Что сейчас будет «заложено» в головы подрастающего поколения, тем молодые люди, достигшие гражданской зрелости и пришедшие к управлению государством, и будут руководствоваться спустя 15–20 лет. Иными словами, благодаря образованию «здесь-и-сейчас» создаются образы будущего общества. Образование есть основа, важнейший механизм и целегенератор общественного развития.

Немецкий философ М. Шелер утверждал, что «когда в трудной борьбе за новый мир новый человек дерзает создавать новые формы, центральной становится проблема образования человека. И тем не менее до сих пор никто не пытался дать философское сущностное определение образования» [1, с. 20]. И подчеркивал, что «образование есть категория бытия, а не знания и переживания» [1, с. 21]. До сих пор существует огромная проблема с «философским сущностным определением образования», что снова и снова заставляет нас обратиться к вопросу о том, «что же представляет собой образование» и заняться поиском сущностных ответов на него. Обратимся к некоторым источникам.

Современное понимание проблемного поля философии образования О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер формулируют так: «Под *философией образования* понимается философско-методологическая рефлексия сферы образования, анализирующая: основания педагогической деятельности и образования; их цели, нормы, идеалы; методологию педагогического знания; методы проектирования, создания, развития и смены образовательных институтов и систем» [2, с. 111]. Можно согласиться с авторами в том, что предметом философии образования является сфера образования, однако философия образования, несущая на себе черты всеобщности, вряд ли должна сосредоточиваться на рефлексии оснований педагогической деятельности, ее нормах, целях и идеалах и т. д. – все это может быть благополучно исследовано в рамках собственно педагогической науки.

По мнению В. О. Богданова и С. В. Борисов, «философия образования рассматривает, как происходит умственное и нравственное развитие человека в культурной среде и как может содействовать этому процессу “система образования” (это словосочетание, как правило, употребляется в смысле институционального, а не системного подхода)» [3, с. 199]. Все, казалось бы, к месту, однако умственным и нравственным развитием человека в куль-

турной среде уже занимаются социология, этика, культурология, педагогика и т. д. Разумеется, при этом, считают авторы, неминуемо возникают коренные философские вопросы, но предмет философии образования так и не проясняется.

О. А. Береговая рассматривает философию образования как область социально-философского знания, которая изучает «общие закономерности и тенденции образования как особой деятельности по воспроизводству и развитию общества в динамически изменяющемся социокультурном контексте, она также представляет собой рефлексию философских оснований образования и поиск оптимальных стратегий его реформирования» [4, с. 37]. Представляется, что в свете обозначенных нами параметров философии (учение о всеобщем, первоначалах, предельных переходах) сведение философии образования к области социально-философского знания значительно суживает возможности исследования сложнейшего феномена образования. Нужен иной подход, который заранее не накладывал бы никакие ограничения на исследовательскую область по имени «образование».

Весьма интересны и в то же время дискуссионны этюды-исследования по философии образования В. М. Розина. Он считает, что «образование должно быть нацелено не на формирование отдельного человека, а на создание такой полноценной жизненной среды (семиотической и практической), в которой бы происходило *желательное для общества* становление человека и разных типов личности» [5, с. 50]. Правда, сразу возникает вопрос относительно желательного, но В. М. Розин поясняет свою мысль следующим образом. Образование «должно воспроизводить центральные особенности современности», оно есть «жизнь определенной направленности», причем «жизнь в рамках особого исторически сложившегося института», а потому «желательное для общества» «вырабатывается и устанавливается именно в обществе в ходе общения, диалога, обсуждений, общих проектов и работ» [5, с. 50]. Вместе с тем, обсуждая предмет и назначение философии образования, опираясь при этом на существующую литературу, В. М. Розин рассматривает различные модели образования и высказывает немало плодотворных и оригинальных идей. Одной из таких идей является идея выделения новых типов (форм) социальности, которая (социальность) детерминирует собой ту или иную модель образования. Он справедливо утверждает, что системы образования «тесно связаны с культурой и социальными институтами; не изменив последние нельзя рассчитывать и на изменение образования» [5, с. 44]. Некоторое время спустя этот автор выделил и исследовал пять топов социальности, выступающих, по его мнению, как «самостоятельные реальности, связанные друг с другом» [6, с. 131].

Известно, что теме социальности и ее исторических типов особое внимание уделял К. Маркс. Не занимаясь обсуждением и сравнительным ана-

лизом современных идей, заметим, что связь между социальностью, ее конкретным типом и определенным типом образования подразумевается по умолчанию, хотя далеко не всегда авторы описывают ее эксплицитно. Социальность есть субстанция общественной жизни, в которую «погружены» все без исключения социальные процессы, структуры, институты, люди и т. п. Без обращения к исследованию этой связи едва ли можно говорить о полноценной философии образования именно как философской дисциплине, отвечающей параметрам философии. Добавим к этому, что благодаря социальности как субстанции общественного бытия связь между образованием, культурой и социальными институтами взаимнообратима, поскольку образование в той же мере влияет на изменения в культуре и социальных институтах, как и последние воздействуют на первое. Здесь нет отношения первичности-вторичности, как это можно понять из вышеприведенной цитаты В. М. Розина.

О необходимости изменения парадигмы образования и разработки новой философии образования пишет Е. А. Солодова. Новой парадигме образования, утверждает она, отвечают новая задача образования и новая модель специалиста. Эту задачу она формулирует следующим образом: «Научить определить, чему и как следует учиться, исходя из складывающихся реальностей быстро изменяющегося мира»². При этом она говорит о необходимости фундаментализации образования и подчеркивает, что «концепция образования должна базироваться на идее саморазвития на основе фундаментальной базы знаний. Реализация такого подхода возможна на основе нового, компетентностного подхода в образовании»³. Вообще-то новая задача на момент издания цитируемого пособия не является новой. В 1990-е и даже 2000-е гг. она вошла в массовое педагогическое сознание, стала расхожим стереотипом. Но только мало что дала для понимания ситуации кризиса, в которой оказалась целая страна и даже целый мир. Напомним, что о задаче философии вообще Л. Шестов в свое время писал следующее: «Ее (философии. – *Н. Р.*) задача – научить человека жить в неизвестности... задача философии не успокаивать, а смущать людей» [7, с. 52]. Нельзя не вспомнить в этой связи и античных скептиков с их принципом невозмутимости (атараксии), которого они советовали придерживаться при восприятии быстро меняющейся реальности. Повторяем, ничего нового педагогика в 1990-е гг. в этой связи не придумала, она повторила лишь то, что было уже давным-давно известно.

Но, повторяя фразу о быстро меняющемся мире как инновационную мантру, почему-то при этом почти никто не задумывался над тем, какова

² Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход: учеб. пособие. М.: ЛИБРОКОМ, 2016. С. 87.

³ Там же.

аксиологическая значимость этой текущей реальности (З. Бауман), как к этому следует относиться: радоваться и открываться или же, напротив, блокировать и искать обходные пути? Мало кого волновали и волнуют вопросы об эмоциональном состоянии человека, погруженного в это текучее марево. В итоге это породило особое состояние, называемое алармизмом, когда человек постоянно испытывает стресс, в ожидании неизбежных неприятностей замыкается в себе, становится безразличным к внешним событиям. Встреча с неизвестностью, в которую приходится погружаться, требует не компетентного подхода (на грядущую неизвестность ведь никаких компетенций не предусмотреть и не наберешься!), как на это рассчитывает Е. А. Солодова, а предполагает концептуальное видение ситуации, конструирование концептов событий как в локальном, так и в глобальном масштабах. Вот здесь действительно начинается новое понимание образовательного процесса.

Обратимся еще к одной недавней монографии, посвященной анализу российского образования. Ее автор В. Э. Багдасарян указывает на собственный цивилизационно-ценностный фундамент российского образования и рассматривает образование как важнейший инструмент формирования личности, сосредоточивая свои исследовательские усилия на антропологическом измерении образования. Он говорит о необходимости восстановления смысла образования и пишет: «Это практически означает *возврат* от стандартов и компетенций к *формированию человека*. Отсюда и замысел представляемой книги – выявление антропологических оснований образовательных систем» [8, с. 9]. Антропологическому измерению образования автор посвящает первую главу, в последующих главах исследует педагогические теории XX в., особенности развития советской школы, рассматривает роль образования в процессе обеспечения национальной безопасности России, проблеме патриотического воспитания и т. д. Высоко оценивая результаты, представленные автором в его работе, тем не менее мы должны сказать, что философия образования, если и представлена в этой книге, то лишь фрагментарно и односторонне – с уклоном в антропологическое измерение, которое, будучи чрезвычайно важным, не исчерпывает мощного потенциала, который несет в себе философия образования.

Следует согласиться с утверждением Е. В. Брызгалиной, А. Р. Курбанова и Е. К. Сунгатулиной о том, что «процесс концептуального оформления предметного поля философии образования пока не завершен. С конца XX в. ведется дискуссия по определению предмета философии образования, ее места в системе философского знания, с одной стороны, и взаимоотношений с педагогической теорией и практикой – с другой (Н. Г. Алексеев, В. С. Швырев, В. В. Краевский, Б. С. Гершунский и др.)» [9, с. 45]. И далее эти авторы пишут: «Философия образования призвана раскрыть онтологические основания образования как социокультурного феномена, его

функции как социального института воспроизводства определенного типа человеческой субъективности» [9, с. 46].

В свете обозначенных ранее параметров философии (всеобщее – первоначало – предельный переход) статус философии образования становится значительнее. В то же время сохраняется весьма четкая качественная грань между философским пониманием образования и педагогикой у С. И. Гессена⁴. Справедливости ради подчеркнем, что и в отечественной литературе по философии образования имеется много работ, где авторы стремятся последовательно сформировать именно философское понимание образования. Среди таких исследований отметим работы Н. В. Наливайко [10], где она пишет, что «образование (воспитание, обучение) играет особую роль в жизни человека и общества, формирует образ мира и образ жизни людей, транслируя инновационные и традиционные социальные ценности из поколения в поколение»⁵. Система образования «представляет собой решающий фактор развития социума как в настоящее время, так и на перспективу»⁶. И высказывает предположение, что философию образования следует рассматривать не только как отрасль социальной философии, но и как отрасль философской антропологии⁷. В целом соглашаясь с позицией автора, тем не менее возразим против растворения философии образования, которая, несомненно, включая в себя множество вопросов из других разделов философии, должна все же состояться как относительно самостоятельная ветвь наряду с социальной философией, философской антропологией, философией истории и т. д. Полагаем, что именно здесь происходит концептуальное оформление предметного поля философии образования как самостоятельной отрасли философии. Считаем, что из многочисленных отечественных трудов по философии образования в качестве настольной книги следует рекомендовать для авторов, пишущих на темы образования (независимо от того, относится ли их продукция к философии образования, педагогике, психологии, истории образования, а также политологии, социологии, культурологии и проч.) фундаментальную монографию А. П. Огурцова и В. В. Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век» [11].

Итак, продолжим поиск сущностных ответов на вопрос М. Шелера о том, «что же представляет собой образование». Эти ответы чрезвычайно важны для выявления сложнейших многозвенных и многоканальных связей

⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

⁵ Наливайко Н. В. Философия образования – концепт между человеком и миром // Антология современной русской философии. Т. 1. М.: Энциклопедист-Максиму, 2020. С. 451–473.

⁶ Там же. С. 462.

⁷ Там же. С. 470.

и взаимодействий внутри общества между образованием и его различными сферами и институтами. Заметим, что здесь переплетаются две фундаментальные проблемы: проблема образования, рассматриваемая в контексте онтологии, и проблема бытия самого социума. Целесообразно рассмотреть их во взаимовлиянии и изобразить сложившуюся картину.

Обозначим сначала первую проблему. Для сущностного анализа образования еще в середине 1990-х гг. нами была предложена параметрическая модель образования. Параметры – это обобщенные показатели состояния рассматриваемой системы. Мы выделили четыре параметра, согласно которым образование представляет собой:

- 1) вхождение человека в мир;
- 2) постижение им смыслов бытия;
- 3) обретение человеком собственного образа;
- 4) пробуждение и становление духовности.

Каждый из указанных параметров демонстрирует состояние образования в определенном аспекте, а взятые вместе, они дают объемную картину образования⁸ как некоего универсума, имеющего целочастную (единораздельную) структуру [12]. Они образуют матрицу образования, позволяющую делать выводы относительно состояния и динамики образовательного процесса на разных уровнях.

Вторая проблема выводит нас на определенную модель социума, с помощью которой анализируется бытие общества на разных уровнях онтологии. В структуре социума мы выделяем три таких уровня: деятельностный, социоструктурный и социосистемный [13, с. 252–256]. Эта модель довольно близка к модели польского социолога П. Штомпки⁹, однако она была разработана самостоятельно и только позже стало известно о его представлениях. Кстати, его «Социология» на польском была опубликована в 2002 г., а модель автора появилась в печати в 1994 г. Исходным в этой модели онтологии социума является то, что в основе существования общества лежит человеческая деятельность, которая чрезвычайно сложно устроена. В советской философской литературе деятельность исследовалась довольно основательно, и здесь нет необходимости повторять сказанное ранее. Укажем лишь на то, что деятельность предстает в первом приближении как множество отдельных актов – действий. Действие – квант деятельности. Занимаясь деятельностью, индивиды вступают друг с другом в многообразные отношения, которые завязываются в неразрывное единство, из

⁸ Рыбаков Н. С. Философия образования // Глобалистика: энциклопедия. М.: Радуга, 2003. С. 1099–1103.

⁹ Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: учебник / пер. с польск. С. М. Червонной. М.: Логос, 2005. С. 41–152; см. также: *Sztompka P. Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Krakow: Znak, 2002. P. 101–110.

которого люди уже не в состоянии выбраться. В этой завязке они, будучи существами свободными, вынуждены учитывать не только собственное существование, но и существование другого, признавать право на существование друг друга. Это их совместное бытие, как показал Г. В. Ф. Гегель, есть бытие в признанности, или признанное бытие, которое есть результат суперпозиции их действий [14, с. 314–327]. Такое бытие есть по своей форме кентавр: это бытийствующее сознание, или сознающее бытие. Правильнее его следовало бы назвать «континуум бытие-сознание». Это тот первичный эфир, благодаря которому только и возможна деятельность индивидов, стало быть, и бытие социума как такового. Действия индивидов, суммируясь, обретают форму результата, который не совпадает ни с намерением, ни с волей, ни с целями ни одного из субъектов, но при этом этот результат соотносится сразу со всеми акторами. По способу существования он представляет собой объективированный результат – некую объективную социальную структуру, в которую включен каждый из субъектов. В итоге социум благодаря деятельности индивидов «обрастает» многочисленными социальными структурами как опредмеченными формами деятельности. Среди них – экономическая, демографическая, социальная, политическая и др. По отношению к индивидам как субъектам деятельности данные структуры, будучи локальными, становятся условиями и факторами детерминации их действий и в то же время они оказываются центрами активности, побуждающими индивидов к определенным действиям. Роль подобных социальных структур заключается в том, что они образуют пространство социальных действий, выполняют функцию опредмеченных посредников и опорных узлов бытия социальности. С бытием-сознанием на этом уровне происходит вполне ожидаемая трансформация: неразрывный континуум поляризуется и возникает оппозиция бытия и сознания, следовательно, между ними образуется отношение первичности-вторичности.

Складывающиеся социальные структуры надындивидуальны, разнообразны и необходимо связаны друг с другом. Срастаясь, они становятся единой структурой, носящей название социума. Исходя из сказанного, можно утверждать, что внутри него накладываются друг на друга не только действия индивидов, но и социальные формообразования, а это создает внутри социума дополнительные источники напряжения, которые ведут к непрерывной естественной динамике социума как крупномасштабного феномена. Эта динамика по своим характеристикам внутренне противоречива. Во-первых, каждое состояние социума пронизано субъективностью – в ее основе лежат устремления индивидов, их активность. Во-вторых, благодаря процессу опредмечивания результатов деятельности и возникновения социальных структур тотальная субъективность внутри социума снимается на уровне его бытия как единой структурой. В итоге весь процесс эволюции социума обретает

форму чистой объективности, в которой заключен определенный смысл (например, смысл истории).

Бытие социума парадоксально: хотя в основе его образования находятся субъективные устремления индивидов, которые кристаллизуются в виде надындивидуальных социальных структур, но как целостность, тем не менее он предстает как крупномасштабное образование, динамика и функционирование которого не зависят от действий индивидов. Уточним: по крайней мере до определенных пределов. Важно то, что сама деятельность раскрывается тройственным образом:

1) как предметно-содержательная, или созидательно-вещественная деятельность (индивидуальный уровень);

2) как нормативно-схематизирующая, или структуропорождающая деятельность (социоструктурный уровень);

3) как универсально-целостная, или конституирующая воспроизведение онтологии социума как единой структуры (социосистемный уровень).

Каждая из этих ипостасей есть абстракция, тогда как действительный социум есть их неразрывное единство. При этом каждый уровень проявляется через остальные: действие есть основание социума, социальная структура – восприимчивость основания, социосистема – явленность социума в действительности, выраженность его в том или ином историческом облике.

Первый параметр образования мы формулируем как *вхождение человека в мир*. В предельно широком смысле это процесс размещения человеком себя в мире, взаимной адаптации человека и мира, в результате чего мир становится человекомерным (мир-для-человека), а человек оказывается необходимым условием существования мира (человек-в-мире) (вспомним хотя бы антропный принцип). Образование в свете этого параметра есть постоянный и непрерывный процесс встречи человека и мира, относительно завершенной формой представленности которого выступает появление новых способов их взаимного (единого) бытия как *со-бытия*. Иными словами, вхождение мы интерпретируем двояко: как физическое и как смысловое. Физическое вхождение в мир есть, прежде всего, акт рождения человека, появление его на свет. Рождение есть вообще «вход в бытие», явление человека миру, окачествование мира новым бытием. Но этот процесс, как и вся жизнь человека, не столь прост. А. Н. Чанышев в «Трактате о небытии» констатирует: «Человек приходит из небытия и уходит в небытие, так ничего и не поняв» [15, с. 14]. Смысловое вхождение есть овладение формирующимся человеком накопленным социальным опытом, погружение его в мир культуры, созданный человечеством, что совершается через различные формы и уровни социализации индивида.

Вхождение человека в мир в силу его социальности происходит сразу на всех уровнях онтологии социума. Но всюду имеются свои отличия.

В целом можно говорить о разных формах и уровнях вхождения, особенно это касается смыслового вхождения. Очевидно, существование образовательных учреждений разного типа, скажем, обычные, массовые школы и элитные школы создают разные возможности для вхождения в мир, а следовательно, и разные способы, и формы социализации. В условиях грядущей цифровизации социума, как отмечает Т. Я. Хабриева, «появляются новые субъекты, например, цифровые личности», в связи с чем становится возможной «идентификация личности ...в цифровом пространстве»¹⁰. К их числу будут относиться не только люди, но и андроиды, человекоподобные роботы (боты), которые уже сейчас претендуют на исполнение «человеческих» обязанностей. Например, робот-нянька, робот-сиделка, робот-учитель и т. д., которые способны поддержать беседу, рассказать сказку, проявить простейшие эмоции, выразить благодарность и т. д. Их создание в этом случае также можно квалифицировать как вхождение субъекта-андроида в мир, что представляет типичный образовательный акт, взятый в расширительном плане.

Человек как основание и субъект исторического процесса обладает определенными сущностными силами, чтобы выступить в качестве актора истории. К их числу относятся потребности, способности и сознание. В число задач индивида на деятельностном уровне входит удовлетворение потребностей, включая потребности в образовании. В этом месте можно возразить: но если у индивида не возникла потребность в образовании, как тогда быть? Ответ таков: у индивида потребность в образовании заложена от природы в виде любопытства, удивления, познавательного (исследовательского) рефлекса (инстинкта), только необходимо вовремя акцентировать на это его внимание.

На этом же уровне решается проблема выявления задатков и способностей индивида. Богатство общества (коммунистического) К. Маркс идентифицировал с богатством и разнообразием индивидуальных способностей. Полагаю, что этот момент совсем не повредил бы и обществу капиталистическому, которое, правда, мало интересуется созданием таких условий, когда все способности индивида, тем более всех индивидов, выявляются и развертываются. Ранняя специализации в образовании вредит развитию индивида, поскольку способности раскрываются и реализуются в процессе распремечивания индивидом социального опыта, к которому он получил доступ, постепенно и в разном возрасте. Чем обширнее этот опыт, тем более глубокое и обстоятельное развертывание способностей происходит. То же самое касается и формирования индивидуального сознания в процессе совершаемой разнообразной деятельности. Поэтому составление так называемого индивидуального маршрута образования ученика, если там не

¹⁰ Хабриева Т. Я. Право в условиях цифровизации: учеб. пособие. СПб.: СПбГУП, 2019. С. 15.

учитывается развертывание максимального числа способностей, а только ближайший, зачастую сиюминутный интерес еще маленького человечка, не обладающего солидным жизненным опытом, не только в школе, но и в вузе ни к чему хорошему не ведет.

Социализация на деятельностном уровне представляет собой предметно-профессиональную адаптацию, суть которой заключается в том, что каждое новое поколение готовится к предметной деятельности, обучается конкретному делу, виду занятий через разные курсы и дисциплины, через профилизацию и специализацию. Иначе говоря, этот аспект социализации есть подготовка человека к умению зарабатывать себе на жизнь, занимаясь общественно и государственно полезным делом. Содержание социализации здесь носит конкретно-исторический, нередко конъюнктурный характер, нередко регулируемый государством через систему льгот, поощрений, ибо только так можно привлечь людей к освоению не вполне модных и престижных профессий, которые чрезвычайно необходимы для развития разных отраслей промышленности.

Переходя к социоструктурному уровню, мы обнаруживаем, что вхождение человека в мир здесь раскрывается в новом контексте. Это – функционирование образования как социального института в общей связке складывающихся и сложившихся других социальных структур. Потому, с одной стороны, образование предстает как одна из социальных структур наряду с другими структурами, сложившимися в результате деятельности индивидов. Но, с другой, в силу тотального вовлечения индивидов в образовательный процесс они «погружаются» в мир культуры, осваивают транслируемый социальный опыт, кристаллизованный в списке учебных предметов, которые изучаются в школе и вузе.

В связи с этим задачи, стоящие перед государством, заключаются в том, чтобы создать наиболее оптимальные и эффективные условия для вхождения (как физического, так и смыслового) человека в мир. Одна из таких задач – планирование необходимого и достаточного количества образовательных учреждений разного типа для обеспечения запросов и удовлетворения потребностей и индивидов, и регионов, способствующих их успешному развитию. Другая задача – определение оптимального соотношения между государственными и негосударственными образовательными учреждениями разного типа. Третья задача – установление такого перечня учебных дисциплин, которые способствовали бы разностороннему выявлению способностей и формированию образовательных потребностей индивидов при соблюдении их оптимального соотношения. Иначе говоря, это достаточно объемная проблема формирования гибкого оптимального и разветвленного образовательного пространства, без которого эффективное вхождение человека в мир и размещение себя в мире становится трудноосуществимой процедурой.

К этой проблеме добавляется еще одна, не менее сложная. Хотя на словах тут все довольно прозрачно. Речь идет не только о том, что через образование у индивида выявляются и развиваются способности, но и о том, что через создание разветвленного образовательного пространства государство удовлетворяет как запросы и интересы индивидов, так и свои собственные. В этом проявляется стратегия, касающаяся и индивидов, и самого государства, ибо именно оно должно реализовывать такую образовательную политику, которая позволяла бы формировать и форматировать государственные нужды на уровне индивидуальных запросов. Тем самым речь идет о гармонизации потребностей и интересов индивидов и государства. В идеале следовало бы так поставить образовательную стратегию, чтобы предложения государства и запросы индивидов слились в одно целое: первое воспринималось бы как собственные желания и цели индивидов. В реальности в 1990-е и 2000-е гг. в области высшего образования в России наблюдалось резкое расхождение между первым и вторыми, в результате чего возникло перепроизводство психологов, юристов, бухгалтеров и других специалистов весьма сомнительной квалификации. Да и нынешняя политика Министерства науки и высшего образования РФ отнюдь не способствует решению отмеченных проблем.

На протяжении почти десятка лет под весьма благопристойным предлогом в стране «успешно» развертывалась программа реструктуризации и оптимизации образовательных учреждений, прежде всего, сельских школ, которые, оказывается, были неэффективными с экономической точки зрения. Возможно, затраты на обучение одного ученика в такой школе, а в сельской местности у нас преобладают, как правило, малокомплектные школы, выше, чем в городской школе, насчитывающей тысячу и более учеников, и содержать такую школу государству экономически и нецелесообразно. Но если вспомнить один из важнейших принципов обучения – индивидуальный подход или личностно-ориентированное обучение, то сельская школа, несмотря на ряд недостатков, из-за которых она вроде бы и проигрывает городской школе, позволяет этот принцип реализовать гораздо эффективнее. В самом деле, где учитель может более тесно контактировать с учеником: в школе с наполняемостью классов до 25–30 учеников или же там, где в классе обучаются всего 5–10 детей, а то и вовсе 3–4? Но это лишь одна сторона дела.

Другая заключается в том, что школа, а не ценностно-нейтральное «образовательное учреждение» (!), используемое ныне в официальной терминологии, в сельской местности больше, чем просто школа. Сельские школы в России по умолчанию являются важнейшим институтом сохранения и изменения социокультурной среды в провинции. «Именно школа способна решить задачу качественного преобразования локального сообщества, суть которой состоит в том, чтобы разобщенное и униженное кризисом

сельское население осознало себя как жителей, людей, объединенных не по социально-классовому, а по территориальному признаку. Жители – это организованное и сплоченное сообщество граждан, способных осознавать и решать проблемы сообщества, возрождать и сохранять местные нравы и культурные традиции, защищать окружающую среду как систему жизни от утилитарно-технократического использования ее как источника ресурсов» [16, с. 574]. «Оптимизация» фактически привела к разрушению существующего образовательного пространства страны, не лишеного, к слову сказать, недостатков и требующего тщательного исследования. Ситуация здесь аналогична той, что сложилась в здравоохранении, также подвергнувшемуся интенсивной оптимизации, на самом деле – развалу, что отчетливо показала пандемия коронавируса. «Оптимизация» высшего образования в России в этой связи весьма красноречиво представлена в книге Давида Манделя¹¹.

Нормативно-схематизирующий (социоструктурный) уровень бытия социума включает в себя коммуникативный аспект, благодаря которому подрастающее поколение вписывается в систему отношений между людьми, научаясь пользоваться системой регулятивов, на основе которых строятся отношения между членами общества. Иными словами, этот аспект социализации имеет своей главной целью научение индивида жить среди людей, взаимодействовать и общаться с себе подобными. Вхождение человека в мир в этом контексте есть вхождение его в качестве актора в существующие многообразные социальные структуры. Задачи образования на этом уровне – научить индивида распредмечивать социальные структуры и использовать их для реализации своих потребностей и интересов.

Социосистемный уровень онтологии социума, на котором деятельность предстает в форме универсально-целостной, конституирующей воспроизведение бытия социума как целого, является, пожалуй, наиболее трудным для осмысления того, как воздействует на его крупномасштабное существование образовательный процесс. Как уже отмечалось, в фундаменте бытия социума покоится деятельность индивидов, которая отлагается и застывает в социальных структурах в опредмеченных формах, тогда как социум в целом – как целостная (К. Маркс замечает: органическая) система – предстает на исторической сцене в том или ином облике, типе. Поэтому образование, понимаемое как вхождение человека в мир, открывает новый аспект социализации, более абстрактный и трудный для понимания, но не становящийся от этого менее значимым. Люди, занимаясь конкретными видами деятельности, предстают как индивиды, действующие в опреде-

¹¹ Мандель Д. «Оптимизация» высшего образования в России: Преподаватели вузов и их классовый профсоюз «Университетская солидарность». М.: Школа трудовой демократии имени Г. Я. Ракитской: Пробел – 2000, 2020. 192 с.

ленных социальных условиях и социальных структурах, они предстают как определенные типы акторов (типы личностей у К. Маркса), причем их действия ограничены рамками наличного социума, предоставляющего им те или иные возможности для деятельности.

Как индивиды, выступая акторами истории, люди своей деятельностью изменяют жизнь общества, так и общество не только создает условия для деятельности индивидов, но и накладывает на их действия ощутимые ограничения. Поэтому всякий раз наиболее успешной и эффективной выступает деятельность, которая и по форме, и по содержанию укладывается в нормативные ограничения, накладываемые социумом. Поскольку первичным институтом социализации является система образования, постольку именно она оказывается, с одной стороны, наиболее консервативной, стабильной системой общественной жизни, ибо ее задачи – сохранять и поддерживать существующую систему общественных отношений, с другой – именно она как никакая другая сфера превращается в образец общественного устройства, активно влияя тем самым на жизнедеятельность общества в целом. Поэтому именно сфера образования в кризисных ситуациях подвергается наиболее сильному воздействию со стороны государства, которому как совокупному актору истории представляется, что образование уже не то, что оно не отвечает требованиям (вызовам) времени и т. д.

Этим определяется первостепенная значимость сферы образования для развития социума. Но это также означает, что в своей глубинной сущности образование в рамках социосистемного бытия отвечает за производство и воспроизводство человека как родового существа, человека как человека. И когда в современных условиях цифровизации общественной жизни, различных ее сфер заходит речь и о трансформации природы человека ([17, с. 188–189], [18]), то фактически здесь подразумеваются как преобразования различных элементов этой природы, так и изменение его родовой сущности как совокупности общественных отношений. Последнее означает, что требуется радикальная ломка социума как системы. Не случайно же социум подвергается трансформационным воздействиям: то заговорят об обществе будущего как обществе знания, то возникнет проблема искусственной социальности, то вообще появляется парадоксальное понятие «сингулярный социум». Вот только не вполне ясно, на доминировании какого вида знания будет строиться общество знания? Научного ли, псевдонаучного, обыденного или мифологического?

Сейчас в мире наблюдается причудливое переплетение разнообразных видов знания, пересматривается процесс производства человеком знания. Искусственная социальность, в отличие от социальности естественной, предполагает целенаправленное и последовательное конструирование какого-либо модельного образца, будто бы понравившегося властям предрержащим либо всему народу. Но для этого следовало

бы четко осознавать достоинства и недостатки естественно складывающихся социумов.

Что касается сингулярного социума, то само это словосочетание похоже на «круглый квадрат» или «жареный лед». Ведь сингулярность – это стягивание некоей системы в точку и обрыв всяких ее связей с внешним миром (сингулярность – это уход в единичность), коллапсирование в самое себя. Но социум подразумевает наличие связей между структурами, индивидами, общностями, без чего он существовать не может. И если в условиях пандемии коронавируса происходит тотальное ограничение свободного перемещения индивидов, тотальное сворачивание непосредственных форм коммуникации, а именно это ведет к разрыву социальности (официальная ячейка такого разрыва по всему миру составляет 1,5 м), в пределе – к фрагментаризации бытия, сингулярности, то этот процесс, тем не менее, компенсируется интенсификацией и даже развитием в различных сферах и формах дистанционных связей (обучение, работа, медицинское обслуживание, госуслуги и т. д.). Поэтому фантомный феномен вроде «сингулярного социума» оказывается не такой уж экзотической выдумкой и даже не футуристической страшилкой.

Над всем этим витает сфера образования как всеохватная, базовая и приоритетная, поскольку через нее разворачиваются наиболее радикальные проекты нашего будущего: цифрового и без человека (бесчеловечного?), ибо, согласно заявлениям наиболее радикальных футурологов, цифровизации подлежит все и вся, вплоть до таких сугубо человеческих экзистенциалов, как любовь, совесть, честь, достоинство, духовность. Не прекращаются попытки оцифровать человеческие ощущения, чувства, эмоции, причем программисты не видят здесь особенных препятствий. Но зазвучит ли гордо цифровая любовь? Уже существует цифровая гуманитаристика, в литературе обсуждаются ее достижения и перспективы [19]. Проект «Образование 2030» вообще грозит перевернуть все смыслы образования на 180°. По этому поводу на безбрежных просторах интернета дискутируют ученые, педагоги, родители, политики, представители РПЦ. Но какой бы ни была заложенная в этом проекте концепция образования, суммарно она сводится к тому, о чем мы говорили выше: образование становится важнейшим механизмом и инструментом развала государства и рассеяния социума на множественные фрагменты. В этом случае неизбежен и конец образования.

Заключение. Существуют и другие параметры образования в сопоставлении их с уровнями социума, поскольку простой подсчет показывает, что четыре параметра, взятые трижды, дают двенадцать позиций аналитического текста. Наша ближайшая цель заключалась в демонстрации объяснительных возможностей предложенного концепта образования, в рамках которого сохраняется именно философское осмысление такого сложней-

шего и пока еще до конца не изученного феномена, как образование: его текущее состояние и перспективы на самых разных уровнях бытия – от индивида до социума.

Можно сказать, что деятельность индивида является доминирующим фактором всех трансформаций, поскольку индивид (это представляется вполне естественным и очевидным) есть главное действующее лицо в образовании, равно как и во всех последующих преобразованиях социума. Именно индивид в соответствии с первым параметром входит в мир; именно он постигает смыслы бытия и формирует собственный образ; наконец, восходя ко всеобщей своей природе как человек, именно он становится существом духовным. Упомянутый нами проект «Образование 2030» под благовидным предлогом внедрения цифровых технологий в образовательный процесс направлен на последовательное рассыпание этих параметров.

На деятельностном уровне бытия социума начинаются подвижки и трансформации в обществе: по мере все более полного раскрытия смыслов бытия и их «присвоения» происходит преобразование самого индивида, равно как характера и содержания его деятельности. Но если только образовательный процесс направляется на то, чтобы овладеть набором компетенций, что отнюдь не равнозначно постижению смыслов бытия, то характер и ориентации деятельности индивида радикальным образом меняются. Поскольку индивид есть единица рода, точнее, представитель человека как родового существа, поскольку сущность человека – вопреки всем ниспровергателям марксизма – остается социальной, выраженной известной формулой «ансамбль общественных отношений», поскольку общество есть, по выражению Маркса, неорганическое тело человека, постольку деформация сущностных характеристик индивида оборачивается в итоге деформацией всех уровней бытия социума вплоть до социосистемного, где репрезентируется конкретно-исторический тип его организации.

Образование предстает как глубинный и незлиминируемый механизм тотального преобразования общества, благодаря чему природу человека можно последовательно действенно и эффективно собрать в некую гармоничную цельность (не случайно в СССР ставилась грандиозная задача формирования всесторонне развитой гармонической личности), но столь же действенно и эффективно можно разложить его природу на фрагменты, которые потом уже не собрать в единое целое, что оборачивается столь же фрагментарным и индифферентным восприятием мира.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения: пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
2. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Проблемное поле философии образования // Преподаватель XXI век. 2010. № 2. С. 104–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15322654>

3. **Богданова В. О., Борисов С. В.** Идеи конструктивизма в философии образования: от онтологии к феноменологии (Ч. 1) // *Личность. Культура. Общество*. 2012. Т. 14, № 1 (69–70). С. 198–205. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17575256>
4. **Береговая О. А.** Философия образования в современной России // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. 2017. № 3. С. 31–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328862>
5. **Розин В. М.** Философия образования: этюды-исследования: монография. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. 576 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20044453>
6. **Розин В. М.** Природа социальности. Проблемы методологии и онтологии социальных наук. М.: ЛЕНАНД, 2016. 288 с.
7. **Шестов Л.** Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 216 с.
8. **Багдасарян В. Э.** Российское образование: выбор пути / под общей ред. архимандрита Сильвестра (Лукашенко). М.: Отчий дом, 2019. 336 с.
9. **Брызгалова Е. В., Курбанов А. Р., Сунгатулина Е. К.** Институционализация философии образования в пространстве философской мысли XXI века // *Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. 2012. № 1. С. 41–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17702432>
10. **Наливайко Н. В.** Философия образования: формирование концепции: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. 272 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22274446>
11. **Огурцов А. П., Платонов В. В.** Образы образования. Западная философия образования. XX век: монография. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20027414>
12. **Rybakov N., Yarmolich N.** Universum of education in the context of the whole and part // *E3S Web of Conferences* 284, 09023 (2021) TPACEE-2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128409023>
13. **Рыбаков Н. С.** Факт. Бытие. Познание: монография. Екатеринбург: Наука, 1994. 324 с.
14. **Гегель Г. В. Ф.** Йенская реальная философия // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1970. 668 с.
15. **Чанышев А. Н.** Трактат о небытии // *Философия и общество*. 2005. № 1 (38). С. 5–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19156177>
16. **Жихаревич М. Е., Рыбаков Н. С.** Через преобразование провинциальной школы – к гражданскому обществу // Рыбаков Н. С. *Sum(o)*. Избранные работы по философии. Псков: Логос, 2020. С. 569–579.
17. **Дубровский Д. И.** Природа человека, массовое сознание и глобальное будущее // *Глобальное будущее 2045: Антропологический кризис. Конвергентные технологии. Трансгуманистические проекты: материалы Первой всероссийской конференции (Белгород, 11–12 апреля 2013 г.)* / под ред. Д. И. Дубровского, С. М. Климовой. М.: Канон+: Реабилитация, 2014. С. 188–199.
18. **Rybakov N., Yarmolich N., Romanov V.** Transforming human nature in the digital age // *E3S Web of Conferences* 258, 07007 (2021) UESF-2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807007>
19. **Захарова У. С., Можаяева Г. В., Можаяева П. Н., Рожнева Ж. А., Сербин В. А., Хаминаева А. А.** *Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху: монография*. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2016. 120 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32238024>

REFERENCES

1. Scheler M. Forms of knowledge and education. *Selected works*. Transl. from German. Moscow: Gnosis Publ., 1994, 490 p. (In Russian)
2. Baksansky O. E., Kucher E. N. Problem field of philosophy of education. *Teacher of XXI-st Century*, 2010, no. 2, pp. 104–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15322654> (In Russian)

3. Bogdanova V. O., Borisov S. V. Ideas of constructivism in the philosophy of education: from ontology to phenomenology. Part 1. *Personality. Culture. Society*, 2012, vol. XIV, Issue 1, no. 69–70, pp. 198–205. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17575256> (In Russian)
4. Beregovaya O. A. Philosophy of education in modern Russia. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University*, 2017, no. 3, pp. 31–39. DOI: 10.17238 / URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328862> (In Russian)
5. Rozin V. M. *Philosophy of education: sketches-studies*: a monograph. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2007, 576 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20044453> (In Russian)
6. Rozin V. M. *The nature of sociality. Problems of methodology and ontology of social sciences*. Moscow: LENAND Publ., 2016, 288 p. (In Russian)
7. Shestov L. *Apotheosis of groundlessness: Experience of adogmatic thinking*. Leningrad: Publishing house of the Leningrad University, 1991, 216 p. (In Russian)
8. Bagdasaryan V. E. *Russian education: the choice of the path*. Ed. Archimandrite Sylvester (Lukashenko). Moscow: Otchiy Dom Publ., 2019, 336 p. (In Russian)
9. Bryzgalina E. V., Kurbanov A. R., Sungatulina E. K. Institutionalization of the philosophy of education in the space of philosophical thought of the XXI century. *Bulletin of Moscow University. Ser. 7: Philosophy*, 2012, no. 1, pp. 41–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17702432> (In Russian)
10. Nalivaiko N. V. *Philosophy of education: concept formation*: a monograph. Novosibirsk: Publishing house of the SB RAS, 2008, 272 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22274446> (In Russian)
11. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. *Images of education. Western philosophy of education. XX century*: a monograph. St. Petersburg: RHGI Publ., 2004, 520 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20027414> (In Russian)
12. Rybakov N., Yarmolich N. Universum of education in the context of the whole and part. *E3S Web of Conferences 284*, 09023 (2021) TPACEE-2021 <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202128409023>
13. Rybakov N. S. *Fact. Being. Knowledge*: a monograph. Yekaterinburg: Nauka Publ. 1994, 324 p. (In Russian)
14. Hegel G. W. F. Jena real philosophy. Hegel G. W. F. *Works of different years*: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Mysl' Publ., 1970, 668 p. (In Russian)
15. Chanyshv A. N. Treatise on nonexistence. *Philosophy and Society*, 2005, no. 1 (38), pp. 5–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19156177> (In Russian)
16. Zhikharevich M. E., Rybakov N. S. Through the transformation of the provincial school – to a civil society. Rybakov N. S. *Sum (o). Selected works on philosophy*. Pskov: Logos Publ., 2020, pp. 569–579. (In Russian)
17. Dubrovsky D. I. Human nature, mass consciousness and the global future. *Global future 2045: Anthropological crisis. Convergent technologies. Transhumanist projects*: materials of the First All-Russian Conference (Belgorod, April 11–12, 2013). Ed. D. I. Dubrovsky, S. M. Klimova. Moscow: Canon +: Rehabilitation Publ., 2014, pp. 188–199. (In Russian)
18. Rybakov N., Yarmolich N., Romanov V. Transforming human nature in the digital age. *E3S Web of Conferences 258*, 07007 (2021) UESF-2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202125807007>
19. Zakharova U. S., Mozhaeva G. V., Mozhaeva P. N., Rozhneva Zh. A., Serbin V. A., Khaminova A. A. *Digital Humanities: Humanities in the Digital Age*: a monograph. Tomsk: Publishing house of Vol. University, 2016, 120 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32238024> (In Russian)

Информация об авторе

Н. С. Рыбаков, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и теологии исторического факультета Института гуманитарных наук и языковых коммуникаций, Псковский государственный университет (Россия, 180000, Псков, площадь Ленина, 2).

Information about the author

Nikolay S. Rybakov, Doctor of Philosophical of Science, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Theology of the Faculty of History at the Institute of Humanities and Language Communications, Pskov State University (Russia, 180000, Pskov, Lenin Square, 2).

Поступила: 21.07.2021

Received: July 21, 2021

Одобрена после рецензирования: 27.08.2021

Approved after review: August 27, 2021

Принята к публикации: 06.09.20210

Accepted for publication: September 06, 2021