

**РАЗНОЕ: СООБЩЕНИЯ, ДИСКУССИИ, РЕЦЕНЗИИ**  
**MISCELLANEOUS: MESSAGES, DISCUSSIONS, REVIEWS**

УДК 130.3, 37.0, 001.11

DOI: 10.18413/2408-932X-2024-10-3-1-2

**Жаров С. Н.** | **Экзистенциальные смыслы образования и науки**

Воронежский государственный университет,  
Университетская площадь, д. 1, г. Воронеж, 394018, Российская Федерация;  
*zharov\_sn@mail.ru*

**Аннотация.** Осуществление образовательного процесса не просто привлекает к себе те или иные человеческие мотивы. Суть образования – осуществление изначальной экзистенциальной мотивации. Анализ истории культуры показывает существование базового смысла, который можно назвать *образовательным экзистенциалом*. При этом экзистенциальные смыслы образования неразрывно связаны с экзистенциальной притягательностью научных истин.

**Ключевые слова:** образование; наука; смысл; экзистенция

**Для цитирования:** Жаров С. Н. Экзистенциальные смыслы образования и науки // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2024. Т. 10. № 3. С. 140-151. DOI: 10.18413/2408-932X-2024-10-3-1-2

**S. N. Zharov** | **Existential meanings of education and science**

Voronezh State University,  
1 Universitetskaya Sq., Voronezh, 394018, Russia; *zharov\_sn@mail.ru*

**Abstract.** Realization of educational process not just attracts to itself various human motives. Essence of education – implementation of initial existential motivation. The essence of education is the realisation of the original existential motivation. Analyses of cultural history show the existence of a basic meaning that can be called educational existential. At the same time, the existential meanings of education are inseparable from the existential appeal of scientific truths.

**Keywords:** education; science; sense; existence

**For citation:** Zharov S. N. (2024), “Existential meanings of education and science”, *Research Result. Social Studies and Humanities*, 10 (3), 140-151, DOI: 10.18413/2408-932X-2024-10-3-1-2

На первый взгляд может показаться, что тема, обозначенная в заголовке, уже осмыслена в целом ряде публикаций. В самом деле, обучение лишь тогда становится эффективным, когда обретает смыслы, способные мобилизовать душевные силы обучающихся. Эти сюжеты так или иначе выражены в историко-философских, историко-научных и психологических исследованиях. Чтобы перейти на новый уровень анализа, зададим следующий вопрос. Есть ли в изначальных экзистенциальных мотивах (у Хайдеггера они носят имя экзистенциалов) предрасположенность к *получению образования*? Если нет, то образование нуждается в экзистенциальной мотивации, отличной от сути обучения. Например, если речь идет о методах успешного бизнеса, никто не скажет, что стремление к прибыли уже присутствует в экзистенциальной самости (по Хайдеггеру – в *Dasein*) как исходный экзистенциал. А если стремление к образованию несет в себе то, что можно назвать экзистенциальной генетикой и *образовательным экзистенциалом*, это должно привести к новому осмыслению образования, к планированию образовательных новаций с учетом экзистенциальных оснований.

В свете привычной рефлексии образование предстает как формирование человека со стороны культуры. В этом плане экзистенциальные смыслы образования будут восприниматься вторичными по отношению к культурным и социальным запросам. Поэтому задача состоит в том, чтобы, обратившись к истории культуры, увидеть в ней явное выражение того, что мы назвали образовательным экзистенциалом. Как мы увидим далее, экзистенциальные основы образования внутренне связаны с экзистенциальным притяжением научной истины.

По Гегелю, история философии есть движение мысли «которое ничего другого не выражает, кроме природы самого духа, и которое живет во всех нас» (Гегель,

1994: 572). Гегель здесь имеет в виду рациональный мировой дух (=мировой разум), но в контексте нашей проблемы напрашивается аналогичный сюжет с историческим воплощением исходных экзистенциалов. По Хайдеггеру, бытие *Dasein* – это забота, подлинность которой заключена не в предметно реализуемых интересах, но в выходе за пределы заданности, к просвету бытия. «Самоотдача открытости вместе с самой открытостью – это, собственно, и есть бытие как оно есть» (Хайдеггер, 1993: 204). Существовая как *Dasein*, человек «делает... просвет Бытия своей "заботой"» (Хайдеггер, 1993: 200). Тем самым стремление к просвету бытия выступает как базовый экзистенциал, можно сказать, исток всех экзистенциалов. А если так, то стремление к образованию как *постижению чего-то нового* есть реализация этого экзистенциального просвета. Однако здесь нужен соответствующий историко-философский анализ. Если в человеке изначально заложен экзистенциальный интерес к обучению (себя, но и других тоже), то это должно быть отчетливо выражено в культурном и философском наследии.

Поставленный вопрос сразу же высвечивает смысловые ситуации, представленные в известных источниках.

В древней Индии образование путем посвящения в Веда именовалось «вторым рождением», а прошедшие обряд посвящения члены высших варн назывались «дваждырожденными» (Эдвардс, 2005: 60-61). В этом контексте родиться второй раз – значит заново обрести себя. Посредством обучения человек обретал подлинность своего существования. Самое интересное, что этот сюжет в разных формах повторяется в истории культуры.

Обратимся к классическому произведению буддизма – Дхаммападе. По словам Будды, «Трепещущую, дрожащую мысль, легко уязвимую и с трудом сдерживаемую, мудрец направляет, как

лучник стрелу...» (Дхаммапада, 1993: 67). Куда же направлена эта мысль? Вообще не к миру идей (Судзуки, 1993: 55). Буддийская мысль открывает путь в нирвану, где свобода обретается через угасание желаний и самой мысли. «Обладатель верного знания, ясно видящий светлый путь угасания... идет здесь верною дорогой» (Сутта-Нипата, 2001: 115). Этот путь выводит человека к тому, что изначально таится в нем, будучи заслоненным образами и желаниями. Это – *непредметное существование*, составляющее человеческую подлинность. В чань-буддизме данный сюжет выражен следующим образом: «...Вы погрузитесь полностью в безразличную пустоту. Пустота (*шуньята*) включает Солнце, Луну, звезды и планеты..., злые и добрые *дхармы-законы*... Абсолютно все пребывает в пустоте. Изначальная природа всех людей тоже пуста» (Книга поучений, 1975: 333). Входя в непредметный мир, названный здесь пустотой, человек обретает свою подлинность, несущую в себе простор свободы. Обучение не дает картину этой пустоты, но указывает способ ее пробуждения в человеке. «В буддизме..., – пишет М.Н. Кожевникова, – основное содержание учения – не ознакомление учеников с... информацией, но поворот... заблуждающегося относительно реальности ума... "преобразование"» (Кожевникова, 2014: 140). И здесь, как замечает И.П. Григорьева, «...слов... нужно ровно столько..., чтобы повести за собой по невидимой нити... в безмолвие Нирваны» (Григорьева, 1992: 275).

А теперь обратимся к осмыслению образования в античной Греции. Ясно, что культура и обучение здесь выглядят совершенно иначе, чем на индо-буддийском Востоке. Зато на экзистенциальном уровне вырисовывается явная аналогия. Нужно только правильно ее выделить. Смысловое сходство заключается в том, что, приобщаясь к истине, человек обретает не просто знание,

а подлинность своей жизни. Это ясно выражено у Платона: «...созерцая истинное, божественное и непреложное и в нем обретая для себя пищу, душа полагает, что так именно должно жить» (Платон, 1993: 40).

Платон очень ярко показывает, чем отличается обучение у Сократа от обучения у софистов. Сократ имеет в виду знания, которые питают душу смыслами. «...Знания же нельзя унести в сосуде, а поневоле придется... принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» (Платон, 1994b: 423). А вот софист Протагор имеет в виду другое знание. Это – знание-знакомство, знание-инструмент, которое используется душой, но не обязательно становится ее частью. Однако с точки зрения Протагора, такое знание лучше, чем отсутствие всякого представления о предмете: «...если какой-нибудь человек представляется тебе самым несправедливым среди тех, кто воспитан меж людьми в повиновении законам, он все-таки справедлив и даже мастер в вопросах законности, если судить о нем по сравнению с людьми, у которых нет ни воспитания, ни судилищ, ни законов...» (Платон, 1994b: 437).

Можно ли однозначно признать неправоту или правоту мыслей Протагора, представленных в соответствующем диалоге Платона? Все не так просто, как это кажется на первый взгляд. Подход Протагора может быть весьма эффективным, если речь идет о частных проблемах образования, однако в исторической перспективе он способен подорвать значение образованности, поскольку лишает образование экзистенциального смысла. Такого рода образование позволяет решать прагматические задачи, но не пробуждает в глубине души ничего нового, всего лишь обслуживая частные цели. Как замечает Платон, «...если ты знаешь, что здесь полезно, а что – нет, тогда тебе не опасно приобретать знания и у Протагора, и у кого

бы то ни было другого; если же нет, то смотри, друг мой, как бы не проиграть самого для тебя дорогого» (Платон, 1994b: 423).

Приобщая человека к миру идей, платоновское образование высвечивает путь к священному основанию, к которому изначально причастна человеческая душа: «...всякому человеку лучше быть под властью божественного и разумного начала, особенно, если имеешь его в себе как нечто свое...» (Платон, 1994a: 386).

Если оставаться на уровне восприятия экзистенциального смысла, то аналогичные сюжеты мы увидим у христианских богословов. Образование здесь по-прежнему означает путь человека к божественному началу. Отличие в том, что в христианстве божественное не отождествляется с разумом. Вот как пишет об этом Августин Блаженный: «Обо всем, постижимом для нас, мы спрашиваем... у самой внутренне присущей нашему уму истины... Тот же, у кого мы спрашиваем и кто нас учит, есть обитающий во внутреннем человеке Христос...» (Августин, 1998b: 304–305). При этом «мышление не создает истины, а находит ее готовой. <...> А когда ее находят, она служит к нашему обновлению» (Августин, 1998a: 443). Эту же сюжетную линию продолжает Исидор Севильский (570–638 гг.): «Самого себя познай человек, познай, кто ты, откуда твое начало... <...> Будь таким, каким ты сотворен, кем создал тебя Бог...» (Исидор Севильский, 1970: 203). А в заключение приведем слова Гуго Сен-Викторского из его трактата «Наставление к обучению»: «Мы восстанавливаем себя посредством обучения, чтобы знать свою природу и чтобы научиться не искать вовне то, что можно найти в себе самих» (Гуго Сен-Викторский, 2000: 83).

Иначе говоря, в самых разных великих культурах, при всем различии их рациональных и символических форм, мы видим один тот же экзистенциальный сюжет, лежащий в основе образования.

Помимо социокультурной и инструментально-практической значимости, *фундаментальное образование пробуждает и реализует стремление человека к экзистенциальной подлинности, скрытой за приманками обыденной жизни*. Этот сюжет прекрасно выражен в поэме Низами. Здесь, конечно, нужно учитывать, что Низами – не просто поэт, у него, как, впрочем, и у многих его творческих современников, выражены смыслы суфизма, мистического направления ислама. Но его строки полны и экзистенциально-поэтической силой:

«Все умрет, все сгубит время, прахом истребя.  
Вечно будет жить познавший самого себя.

.....  
Если ты себя, как свиток, правильно прочтешь,  
Будешь вечен. В духе – правда, остальное – ложь.  
Коль не обретешь познания высшего теперь,  
В дверь одну вошедший, выйдешь ты в другую  
дверь» (Низами, 1986: 34).

После всего сказанного сразу же вспоминается смысловой поворот, связанный с появлением науки Нового времени. Если для средневекового человека основой познания было приобщение к высшему смыслу, то теперь главной задачей выступило практическое покорение природы. Эту идею мы видим у Ф. Бэкона, ставшего философским провозвестником новой науки. Бэкон призывает людей «к тому, чтобы они... объединенными силами встали на борьбу с природой... и раздвинули... границы человеческого могущества» (Бэкон, 1977b: 239). А это означает обновление базового смысла познания. Теперь «два человеческих стремления – к знанию и могуществу – поистине совпадают в одном и том же...» (Бэкон, 1977a: 79). Жажда могущества нужна для оформления внешней жизни, однако она таит в себе опасность забвения смыслов, которые охраняют человека от опасных последствий вмешательства в природу. Идея власти над природой в Новое время была связана не только с христианством, но и с герметизмом (см. Косарева, 1985: 128-135;

Гайденко, 2012: 213-229; Визгин, 2020: 189-280). И, как отмечает П.П. Гайденко, новая наука унаследовала «выросшую из магико-герметических корней жажду овладеть природой, силой вырвав у нее ее тайны, преобразовать, пересоздать ее, даже если это грозит уничтожением всего живого на планете, в том числе и самого человека» (Гайденко, 2012: 229). Осознание этого факта и в самом деле заставляет задуматься над следствиями, инициированными смысловой доминантой новой науки.

Вместе с тем нужно отличать стремление Бэкона от того, что реализовалось в позднейших этапах истории науки. Дело в том, что могущество, о котором шла речь в приведенных выше цитатах, понимается не как простое самоутверждение, а как реализация высшего блага. Согласно Бэкону, нужно, чтобы люди «помнили об истинных целях науки и устремлялись к ней... не ради славы или могущества или тому подобных низших целей, но ради пользы для жизни и практики и чтобы они совершенствовались и направляли ее во взаимной любви» (Бэкон, 1977а: 67). Отсюда понятно, почему в образовании Нового времени по-прежнему на первое место выходят классические экзистенциальные смыслы. Это хорошо видно при чтении работ Я.А. Коменского.

Как уже отмечалось, в Индии человек воспринимал фундаментальное образование как свое второе рождение. Очень похожую формулировку мы находим у Коменского: «...создавая цельного человека, природа раз и навсегда предусматривает все человеческие необходимости. Почему бы и нам, в меру возможного, не делать того же при втором создании человека (чем и занимается наше искусство) ...» (Коменский, 1982а: 396). Для этого необходимо, «чтобы дарования не оставались необработанными..., но чтобы они были возделываемы тщательно, как мы обыкновенно возделываем... виноградники и сады» (Коменский, 1982b: 7).

Таким образом, в начале Нового времени наука и образование, будучи устремленными к реализации могущества, были внутренне связаны с приобщением к высшему смыслу. Обретение могущества представало не как инструмент собственного произвола, а как приобщение к скрытой в человеке божественной силе. И это приобщение должно было реализоваться благодаря постижению истины. Данный сюжет последовательно выражен в философии Фихте.

Согласно Фихте, присваивая природу, человек «сорвет яблоко познания» и реализует «стремление быть равным Богу» (Фихте, 1993b: 62). В этом деянии и состоит смысл жизни: «Действовать! Действовать! – вот для чего мы существует. <...> Будем радоваться тому, что мы чувствуем в себе силы и что наша задача бесконечна» (Фихте, 1993b: 64). Это позволяет человеку, не идеализируя противостоящую природу, увидеть ее как условие собственного духовного восхождения. «Без применения человеческих рук природа сурова и дика, и она должна быть такой, чтобы человек был принужден выйти из бездеятельного естественного состояния и обработать ее, – чтобы он сам из чисто естественного состояния стал свободным разумным существом» (Фихте, 1993b: 62).

Природа здесь выступает как объективация абсолютного Я, кроющегося в глубине человека, и борьба с ней есть не более чем акт совершенствования. По логике Фихте, как отмечает П.П. Гайденко, «не будь этого препятствия, человеку не на чем было бы выковывать свой дух как способность к самопреодолению» (Гайденко, 1995: 27). Отсюда понятен смысл образования, заложенный в фихтевскую онтологию. Фихте ведет человека к осознанию своего предназначения, освобождая от неизбежного давления жизненных опасений: «...после того, как ты понял, что все существует только в тебе самом и



только благодаря тебе, тебе нечего будет бояться того, что ты признал своим собственным созданием» (Фихте, 1993а: 143).

Здесь мы сталкиваемся с любопытной ситуацией. Сегодня вряд ли возможно признать правоту Фихте, имея в виду его взгляд на происхождение природы. Однако все меняется, если речь пойдет о понимании *смысла*, который природа имеет для познающего ее человека. Задумаемся о том, что способно заставить сначала студента, а потом – ученого отдавать все силы постижению противостоящей ему природы. Чем природа способна манить к себе человека, будучи равнодушной к его существованию?

С позиции современной физики природа сама по себе не обладает привлекательным смыслом, но мы обретаем такой смысл в ее познании, что очень ярко зафиксировал лауреат Нобелевской премии С. Вайнберг. Нашей Вселенной «...предстоит... угасание в бескрайнем холоде или невыносимой жаре. Чем более постижимой представляется Вселенная, тем более она кажется бессмысленной» (Вайнберг, 2000: 161). Однако, «есть... какое-то утешение в самом исследовании. <...> Попытка понять Вселенную – одна из очень немногих вещей, которые чуть приподнимают человеческую жизнь над уровнем фарса...» (Вайнберг, 2000: 161).

Создавая новый образ природы, ученый, с одной стороны, овладевает им изнутри, а с другой – заново открывает самого себя и возможность нового видения мира. В этом плане природа перестает быть чем-то чуждым, становясь частью нашего внутреннего мира. Об этом говорит автобиография Эйнштейна: «Там, во вне, существовал большой мир, существующий независимо от нас... и стоящий перед нами как огромная вечная загадка, доступная, однако, по крайней мере отчасти, нашему восприятию и нашему разуму. Изучение этого мира манило как освобождение...» (Эйнштейн, 1967: 260).

Отсюда понятен экзистенциальный смысл фундаментального изучения природы. Давая принципиально новое объяснение явлений, физик тем самым заново открывает для себя свои внутренние возможности. И то, что сделано в плане открытия, продолжается в плане образования. Изучение физики будет интересно студенту, поскольку приобщение к чужому открытию инициирует формирование им новых способов своего мышления. Об этом точно написала Н.А. Мещерякова, имея в виду обучение через введение «обучаемого в проблемную ситуацию, созданную для него педагогом» (Мещерякова, 2008: 102). В результате студент или аспирант заново проходит ранее проложенный путь решения задачи, формируя тем самым свою научную субъективность. «И в данной системе координат обучаемый является таким же творцом научной истины, как и впервые получивший ее ученый» (Мещерякова, 2008: 102). А если учесть, что формирование у студента нового способа мышления требует экзистенциального интереса к новой проблематике, то получается, что в проблемном обучении работает не только *метод*, но и пробуждаемый этим методом *экзистенциал*. Речь идет о новом обретении своей субъективности посредством включения в созданную обучением проблемную ситуацию.

Иначе говоря, образовательный экзистенциал человека в полной мере работает лишь там, где образование не сводится к информационному заполнению его памяти и внедрению стандартных методов мысли. А там, где образование переходит на инструментально-прагматический уровень, оно формирует работников, но гасит пробуждение творческой субъективности.

Здесь важно не упускать из вида некоторые современные тенденции. Например, Э. Геллнер связывает современную цивилизацию с появлением

«модульного человека» (Геллнер, 2004). Это индивид, субъективность которого сведена к набору усвоенных функций и готова к своему внутреннему переустройству, поскольку «смотрит на жизнь сквозь призму бухгалтерского баланса» (Геллнер, 2004: 118). Данная способность делает его эффективным работником с точки зрения меняющегося бизнеса: «...он готов к любым переменам... в своих занятиях и в своей деятельности. <...> И если понадобится, в его распоряжении всегда есть руководства и учебники, которые позволят ему... освоить практически любое дело» (Геллнер, 2004: 121). У модульного человека «убеждения могут изменяться, и это не считается грехом или отступничеством. И все же такие в высшей степени специализированные, инструментальные... связи являются надежными и эффективными» (Геллнер, 2004: 119). Но это как раз и подразумевает отказ от стремления к экзистенциальной подлинности. Подобный подход начинает постепенно реализовываться в самых разных культурных измерениях, и в том числе – в современном образовании. Как отмечает И.Б. Антонова, в контексте постмодерна программируется «потеря персональной идентичности студента» (Антонова, 2016: 17), заменяя ее «ситуативной идентичностью» (там же).

В рамках образовательного процесса осуществление указанной тенденции порождает следствия в двух планах – локальном и историческом. Если настроиться на формирование модульных работников, то эффекты первого плана могут оказаться экономически привлекательными. Однако в историческом плане это означает отказ от пробуждения экзистенциального интереса и ориентацию на *das Man*, где внешние удачи оказываются следствием упадочных внутренних адаптаций. Данной констатацией можно было бы завершить

оценку подобных эффектов, однако читатель может подумать, что это лишь частная точка зрения, не имеющая реального подтверждения. Поэтому приведем интересное свидетельство академика В.И. Арнольда. «Американские коллеги объяснили мне, что *низкий уровень общей культуры и школьного образования в их стране – сознательное достижение ради экономических целей*. Дело в том, что, начитавшись книг, образованный человек становится худшим покупателем: он меньше покупает и стиральных машин, и автомобилей, начинает предпочитать им Моцарта или Ван Гога, Шекспира или теоремы. От этого страдает экономика общества потребления и, прежде всего, доходы хозяев жизни – вот они и стремятся не *допустить культурности и образованности...*» (Арнольд, 2003: 4).

До сих пор мы главным образом рассматривали способы философского выражения образовательного экзистенциала. Но всякий экзистенциал изначально реализует себя не в философской рефлексии, а в мире душевных стремлений. Поэтому нужно попытаться найти и увидеть, а лучше сказать – *прочувствовать* соответствующие феномены.

Обратимся к воспоминаниям о гимназическом образовании конца XIX – начала XX века, приводя достаточно полные высказывания, чтобы можно было ощутить скрытые там экзистенциальные смыслы.

Как я уже упоминал в одной из своих статей (Жаров, 2014), в мемуарах Цвейга удивительным образом сочетаются два смысловых сюжета. Мы читаем, как тоскливо и неудобно было ученикам под властью гимназической дисциплины: «...если говорить честно, все мои школьные годы – это сплошная, безысходная, все возрастающая тоска и нестерпимое желание избавиться от каждодневного ярма. Не могу припомнить,

чтобы я когда-нибудь был “весел и счастлив” в этом размеренном, бессердечном и бездуховном школьном распорядке» (Цвейг, 1996: 432-433). Но каким оказался эффект этой «бездуховной дисциплины»? Как ни странно, следствием стало пробуждение страсти к познанию всего нового. Цвейг выразил это ярко и однозначно: «Нами, словно лихорадка, овладела страсть все знать, докопаться до всего, что происходит в искусстве и науке; ...мы пробирались в студенческой гуще в университет послушать лекции; мы посещали выставки, даже ходили в анатомический театр, чтобы присутствовать на вскрытии» (Цвейг, 1996: 442).

Аналогичную смысловую дилемму можно встретить и в воспоминаниях Эйнштейна. Выше уже цитировались слова о том, что его манило изучение физического мира. Но вот как Эйнштейн воспринимал университетское образование: «Тут была, однако, та загвоздка, что для экзамена нужно было напихивать в себя – хочешь не хочешь – всю эту премудрость. Такое принуждение настолько меня запугивало...» (Эйнштейн, 1967: 264); «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность...» (Эйнштейн, 1967: 265). И опять ситуация прояснится лишь тогда, когда мы зададим вопрос, чем для Эйнштейна обернулось такое образование. Зная открытия Эйнштейна, ответ ясен. При этом выясняется, что начальное желание отстраниться от кажущегося излишним знания не всегда правильно, о чем говорят слова самого Эйнштейна: «...мне как студенту не было еще ясно, что доступ к более глубоким принципиальным проблемам в физике требует тончайших математических методов. Это стало мне выясняться лишь постепенно, после многих лет самостоятельной научной работы» (Эйнштейн, 1967: 264).

Как нужно относиться к образовательной дисциплине, вынуждающей изучать обширную систему знаний? Исходя из проанализированных выше ситуаций, напрашивается следующий вывод. Адекватное образование осуществляется таким образом, что требования, иногда кажущиеся ученику внешним давлением, на самом деле инициируют в нем пробуждение *творческого интереса* и *научной воли*, ведущей к решению поставленных задач. Но ведь это и есть сюжет, который был осознан в философии Фихте. Конечно, вряд мы всегда будем воспринимать жизненное давление как подарок судьбы. Но опыт человеческой жизни высвечивает неизбежную экзистенциальную истину: попадая в проблемную ситуацию, нужно осознать в ее давлении не только то, что нас гнетет, но и то, что высвобождает нашу внутреннюю силу, позволяя нам заново открыть в себе подлинную самость.

В этом плане внутреннее (а не только внешнее) включение человека в образовательный процесс с его неизбывными задачами и проблемами составляет безопасный и привлекательный способ нового обретения себя. Здесь вспоминаются слова Л.С. Выгодского: «...обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперед развития» (Выготский, 1935: 134). Если мы хотим и в самом деле совершенствовать образование, нужно стремиться не только к внешним прагматическим результатам, но и понять, как в новом контексте будут открываться экзистенциальные возможности человека.

Таким образом, обновленное образование принесет исторический успех, когда его главной задачей будет не просто эффективность запланированных функций, но реализация возвышающих человека экзистенциальных возможностей.



### Литература

- Августин, А. Об истинной религии // Августин А. Творения: в 4 т. СПб.: Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998а. Т. 1. С. 393-468.
- Августин, А. Об учителе // Августин А. Творения: в 4 т. СПб.: Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998б. Т. 1. С. 264-312.
- Антонова, И.Б. Торжество неопределенности, смещение акцентов, или Кто он, студент эпохи постмодерна // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2016. № 3(5). С. 9-18.
- Арнольд, В.И. Новый обскурантизм и российское просвещение. М.: ФАЗИС, 2003. 60 с.
- Бэкон, Ф. Великое восстановление наук // Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 1977а. Т. 1. С. 55-80.
- Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 1977б. Т. 1. С. 81-522.
- Вайнберг, С. Первые три минуты: современный взгляд на происхождение Вселенной. М.; Ижевск: РХД, 2000. 272 с.
- Визгин, В.П. Герметическая традиция и генезис науки // Визгин В. П. Наука в ее истории: взгляд философа. 2-е изд. М.: ЯСК, 2020. С. 189-280.
- Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Сб. статей. М.; Л.: Госучпедгиз, 1935. 135 с.
- Гайденко, П.П. Жизнь и творчество Иоганна Готлиба Фихте // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792-1801 гг. М.: Ладомир, 1995. С. 6-67.
- Гайденко, П.П. Метафизические и религиозные предпосылки европейского естествознания // Метафизика. Век XXI. Альманах. Вып. 3: Наука, философия, религия / под ред. Ю.С. Владимирова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. С. 213-229.
- Гегель, Г.В.Ф. Лекции по истории философии. СПб.: Наука, 1994. Кн. 3. 583 с.
- Геллнер, Э. Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники. М.: Моск. шк. полит. исследований, 2004. 240 с.
- Григорьева, Т.П. Дао и логос (встреча культур). М.: Наука, Восточная литература, 1992. 424 с.
- Гуго Сен-Викторский. Наставление к обучению. Об искусстве чтения // Историко-философский ежегодник '98 / отв. ред. Н.В. Мотрошилова. М.: Наука, 2000. С. 81-92.
- Дхаммапада. СПб.: Изд-во Чернышова, 1993. 176 с.
- Жаров, С.Н. Университет как универсум // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Проблемы высшего образования. 2014. № 4. С. 65-70.
- Исидор Севильский. Из «Синонимов, [или] О стенании грешной души» // Памятники средневековой латинской литературы IV–IX веков. М.: Наука, 1970. С. 201-204.
- Книга поучений шестого патриарха [Хойнэна] («Лю-цзу тань-цзин») / Пер. Е.В. Завадской / Антология: Китайские философы и художники о сущности живописи // Завадская, Е.В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. М.: Искусство, 1975. С. 304-335.
- Кожевникова, М.Н. Учение. Книга о философии образования в буддизме: в цитатах, примерах, и размышлениях. СПб.: Алетейя, 2014. 294 с.
- Коменский, Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982а. Т. 2. С. 285–469.
- Коменский, Я.А. О развитии природных дарований // Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982б. Т. 2. С. 5-33.
- Косарева, Л.М. Проблема герметизма в западных исследованиях генезиса науки // Вопросы истории естествознания и техники. 1985. № 3. С. 128-135
- Мещерякова, Н.А. Формирование творческой субъективности в процессе университетского образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2008. № 1. С. 98-103.
- Низами. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Художественная литература, 1986. Т. 4. Семь красавиц. 366 с.

Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1994а. Т. 3. С. 79-420.

Платон. Протагор // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1994б. Т. 1. С. 418-476.

Платон. Федон // Платон. Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1993с. Т. 2. С. 7-80.

Судзуки, Д. Основы Дзэн-Буддизма // Дзэн-Буддизм. Бишкек: Одиссей; Гл. ред. КазЭ, 1993. С. 3-467.

Сутга-Нипата. Сборник бесед и поучений. Буддийская каноническая книга. М.: Алетей, 2001. 248 с.

Фихте, И.Г. Назначение человека // Фихте, И.Г. Сочинения: в 2 т. СПб.: Мифрил, 1993а. Т. 2. С. 65-224.

Фихте, И.Г. Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И.Г. Сочинения: в 2 т. СПб.: Мифрил, 1993б. Т. 2. С. 7-64.

Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192-220.

Цвейг, С. Вчерашний мир: Воспоминания европейца // Цвейг, С. Собрание сочинений: в 10 т. М.: ТЕРРА, 1996. С. 405-792.

Эдвардс, М. Древняя Индия. Быт, религия, культура. М.: Центрполиграф, 2005. 224 с.

Эйнштейн, А. Автобиографические заметки // Эйнштейн, А. Собрание научных трудов: в 4 т. М.: Наука, 1967. Т. IV. С. 259-293.

## References

Antonova, I. B. (2016), "The triumph of uncertainty, a shift in emphasis, or Who is he, a student of the postmodern era", *RSUH/RGGU BULLETIN. "Eurasian studies. History. Political science. International relations" Series*, 3 (5), 9-18 (in Russ.).

Arnold, V. I. (2003), *Noviy obskurantizm i rossiyskoe prosveshchenie* [The New Obscurantism and the Russian Enlightenment], FAZIS, Moscow, Russia (in Russ.).

Augustine, A. (1998a), "On True Religion", *Tvoreniya: v 4-kh tomakh* [Creations: in 4 vols], Vol. 1, Aleteya, St. Petersburg, Russia 393-468 (in Russ.).

Augustine, A. (1998b), "About the teacher", *Tvoreniya: v 4-kh tomakh* [Creations: in 4 vols.], Vol. 1, Aleteya, St. Petersburg, Russia 264-312 (in Russ.).

Bacon, F. (1977a), "The Great Restoration of Sciences", *Sochineniya v 2-kh tomakh* [Essays in 2 vols] Vol. 1, Mysl', Moscow, Russia, 55-80 (in Russ.).

Bacon, F. (1977b), "On the dignity and multiplication of sciences", *Sochineniya v 2-kh tomakh* [Essays in 2 vols] Vol. 1, Mysl', Moscow, Russia 81-522 (in Russ.).

Edwards, M. (2005), *Drevniaya Indiya. Byt, religiya, kultura* [Ancient India. Life, religion, culture], Tsentrpoligraf, Moscow, Russia (in Russ.).

Einstein, A. (1967), "Autobiographical notes", *Sobranie nauchnykh trudov: v 4-kh tomakh* [Collected scientific works: in 4 volumes.], Vol. T. IV, Nauka, Moscow, Russia, 259-293 (in Russ.).

Fichte, I.G. (1993a), "The Purpose of Man", *Fichte, I.G. Sochineniya: v 2-kh tomakh* [Works: in 2 volumes.], Vol. 2, Mifril, St. Petersburg, 65-224 (in Russ.).

Fichte, I.G. (1993b), "Several lectures on the purpose of a scientist", *Fichte, I.G. Sochineniya: v 2-kh tomakh* [Works: in 2 volumes.], Vol. 2, Mifril, St. Petersburg, 7-64 (in Russ.).

Gaidenko, P. P. (1995), "The life and work of Johann Gottlieb Fichte", *Fichte I.G. Sochineniya. Raboty 1792-1801 godov* [Fichte I. G. Works. Works of 1792-1801], Ladomir, Moscow, Russia 6-67 (in Russ.).

Gaidenko, P. P. (2012), "Metaphysical and religious prerequisites of European natural science", *Metafizika. Vek XXI. Almanakh. Vypusk 3: Nauka, filosofiya, religiya* [Metaphysics. The 21th century. The Almanac. Issue 3: Science, Philosophy, Religion], in Vladimirov, Yu. S. (ed.), BINOM. Laboratoriya znaniy, Moscow, Leningrad, Russia 213-229 (in Russ.).

Gellner, E. (2004), *Usloviya svobody. Grazhdanskoe obshestvo i ego istoricheskie soperniki* [Conditions of freedom. Civil society and its historical rivals], MShPI (Moscow School of Political Studies), Moscow, Russia (in Russ.).

Grigorieva, T. P. (1992), *Dao i logos (vstrecha kultur)* Tao and logos (meeting of cultures), Nauka, Vostochnaya literatura, Moscow, Russia (in Russ.).

Hegel, G. V. F. (1994), *Lektsii po istorii filosofii. Kniga 3* [Lectures on the history of philosophy. Book 3], Nauka, St. Petersburg, Russia (in Russ.).

Heidegger, M. (1993), "Letter on Humanism", *Heidegger, M. Vremya i bytie: Stati i vystupleniya* [Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches], Respublika, Moscow, Russia, 192-220 (in Russ.).

Hugo of Saint Victor (2000), "A guide to learning. About the art of reading" *Istoriko-filosofskiy ezhegodnik'98* [Historical and Philosophical Yearbook'98], in Motroshilova, N. V. (ed.), Nauka, Moscow, Russia 81-92 (in Russ.).

Isidore of Seville (1870), "From "Synonyms, [or] About the groaning of a sinful soul"", *Pamyatniki srednevekovoy latinskoj literatury IV-IX vekov* [Monuments of medieval Latin literature of the 4-9th centuries], Nauka, Moscow, Russia 201-204 (in Russ.).

Komensky, Ya. A. (1982a), "The General Council on the correction of human affairs", *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2-kh tomakh* [Selected pedagogical works: in 2 vols.], Vol. 2, Pedagogika, Moscow, Russia, 285-469 (in Russ.).

Komensky, Ya. A. (1982b), "On the development of natural talents", *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2-kh tomakh* [Selected pedagogical works: in 2 vols.], Vol. 2, Pedagogika, Moscow, Russia, 5-33 (in Russ.).

Kosareva, L. M. (1985), "The Problem of Hermeticism in Western Studies of the Genesis of Science", *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki* [Questions of the history of natural science and technology], 3, 128-135 (in Russ.).

Kozhevnikova, M. N. (2014), *Uchenie. Kniga o filosofii obrazovaniya vbuddizme: v tsitatakh, primerakh i razmyshleniyakh* [The Doctrine. A book about the philosophy of education in Buddhism: in quotations, examples, and reflections], Aleteya, St. Petersburg, Russia (in Russ.).

Meshcheryakova, N. A. (2008), "Formation of creative subjectivity in the process of university education", *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 1, 98-103 (in Russ.).

Nizami (1986), *Sobranie sochineniy v 5 tomakh. Tom 4. Sem krasavits* [Collected works: in 5 volumes. Vol. 4, Seven Beauties], Khudozhestvennaya literatura, Moscow, Russia (in Russ.).

Platon (1994a), "Republic", *Sobranie sochineniy v 4-kh tomakh* [Collected works: in 4

vols], Vol. 3, Mysl', Moscow, Russia, 79-420 (in Russ.).

Platon (1994b), "Protagoras", *Sobranie sochineniy v 4-kh tomakh* [Collected works: in 4 vols], Vol. 1, Mysl', Moscow, Russia, 418-476 (in Russ.).

Platon (1993), "Phaedo", *Sobranie sochineniy v 4-kh tomakh* [Collected works: in 4 vols], Vol. 2, Mysl', Moscow, Russia, 7-80 (in Russ.).

Suzuki, D. T. (1993), "Foundations of Zen Buddhism", *Zen Buddhism*, Odissey, Bishkek, Kyrgyzstan, 3-467 (in Russ.).

*Sutta-Nipata. Sborbesed i paucheniy. Buddiyskaya kanonicheskaya kniga* (2001), [Sutta-Nipata. Collection of Conversations and Teachings. Buddhist Canonical Book], Aleteya, Moscow, Russia (in Russ.).

*The Dhammapada* (1993), Chernyshov Publishing House, St. Petersburg, Russia (in Russ.).

"The Book of Teachings of the sixth Patriarch [Hoi-neng] ("Liu-tzu tan-ching")" (1975), in: Zavadskaya, E.V. *Tseticheskie problemy starogo Kitaya* [Aesthetic problems of painting in old China], Iskusstvo, Moscow, Russia 304-335 (in Russ.).

Vizgin, V. P. (2020), "Hermetic tradition and the genesis of science", *Nauka v ee istorii: vzglyad filozofa* [Science in its History: A Philosopher's View], YASK, Moscow, Russia, 189-280 (in Russ.).

Vygotskiy, L. S. (1935), *Umstvennoe razvitiye detey v protsesse obucheniya. Sbornik statey* [Mental development of children in the learning process. Collection of articles], Gosuchpedgiz, Moscow, Leningrad, Russia (in Russ.).

Weinberg, S. (2000), *Pervye tri minuty: sovremenniy vzglyad na proiskhozhdenie Vselennoy* [The first three minutes: a modern view of the origin of the Universe], RKHD, Moscow, Izhevsk, Russia (in Russ.).

Zharov, S. N. (2014), "University as a Universe", *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 4, 65-70 (in Russ.).

Zweig, S. (1996), "The World of Yesterday: Memories of a European" in: *Sobranie sochineniy v 10 tomakh* [Collected works: in 10 vols], Vol., TERRA, Moscow, Russia, 405-792 (in Russ.).

*Информация о конфликте интересов:  
автор не имеет конфликта интересов для  
деклараций.*

*Conflict of Interests: the author has no  
conflict of interests to declare.*

**ОБ АВТОРЕ:**

**Жаров Сергей Николаевич**, доктор  
философских наук, доцент кафедры онтологии  
и теории познания, Воронежский  
государственный университет,

Университетская площадь, д. 1, г. Воронеж,  
394018, Российская Федерация;  
zharov\_sn@mail.ru

**ABOUT THE AUTHOR:**

**Sergey N. Zharov**, Doctor of Science in  
Philosophy, Associate Professor, Department of  
Ontology and Theory of Knowledge, Voronezh  
State University, 1 Universitetskaya  
Sq., Voronezh, 394018, Russia;  
zharov\_sn@mail.ru