

*Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. № 2 (79). С. 81–91.*  
*THE CASPIAN REGION: Politics, Economics, Culture. 2024. Vol. 2 (79). P. 81–91.*

Научная статья  
УДК 130.3  
doi: 10.54398/1818510X\_2024\_2\_81

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ВЕРТИКАЛЬ: У-ТОПИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА**

**Гулевая Анастасия Николаевна**

Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Россия  
tayanastik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4860-3831>

**Аннотация.** Статья посвящена философскому осмыслению образования с точки зрения антропо-онтологической методологии как способа бытия человека, актуализируется ценность такой оптики для современной ситуации. Целью статьи является выявление ключевых концептов для прояснения содержания экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства. В статье современный человек концептуализируется как ускользающий от о-предел-ивания и тоскующий по образованию своего Я, но в то же время уязвимый, хрупкий и готовый отказаться от риска образования себя и своего непрерывного становления как человека. Указывается на влияние «терапевтического поворота» в трансформации образа человека на социальных горизонтах образования: взгляд человека замыкается на самом себе и человек теряет способность трансцендировать. Утверждается, что в противоположность этому экзистенциальная вертикаль образовательного пространства – это у-топическое пространство, где человек «сбывается» как человек, это вертикаль онтологического риска, негарантированности, неопределённости. Выход в «перпендикулярное» измерение образовательного пространства для современного человека становится возможен через «мужество вопреки», которое опирается на «метафизику сердца» в противовес «управляемому сердцу». Содержательно экзистенциальная вертикаль образовательного пространства оказывается связана с духовной антропологией: сегодня это то, что противостоит постмодернистскому «расщеплению» образования и человека в нём.

**Ключевые слова:** философская антропология, экзистенциальная антропология, образование, образовательное пространство, философия образования, терапевтический поворот, онтологическая тревога, онтологическое мужество, терапевтический поворот, метафизика сердца

**Для цитирования:** Гулевая А. Н. Экзистенциальная вертикаль: у-топическое измерение современного образовательного пространства человека // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. № 2 (79). С. 81–91. [https://doi.org/10.54398/1818510X\\_2024\\_2\\_81](https://doi.org/10.54398/1818510X_2024_2_81).



Это произведение публикуется по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

**EXISTENTIAL VERTICAL: U-TOPIC DIMENSION  
OF CONTEMPORARY HUMAN EDUCATION**

**Anastasia N. Gulevataya**

Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia  
tayanastik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4860-3831>

**Abstract.** The article is devoted to the philosophical reflection of education in anthropo-ontological methodology as a way of being; the value of such a perspective for the contemporary situation in education is actualised. The aim of the article is to identify key concepts to clarify the content of the existential-anthropological vertical dimension of the educational space. The article

conceptualises the modern human being as slipping away from being determined and yearning for the education of his/her self, but at the same time vulnerable, fragile and ready to give up the risk of educating himself / herself and his/her continuous formation as a human being. The impact of the “therapeutic turn” for the human being image transformation on the social horizons of education is pointed out: the perspective of the human being is locked in the self and the human being loses the ability to transcend. It is argued that in contrast to this, the existential vertical of the educational space is a u-topic space where a person is “realized” as a person, it is a vertical of ontological risk, non-guaranteedness, non-determinacy. The way out into the “perpendicular” dimension of the educational space for the modern man becomes possible through the “courage in spite of”, which is based on the “metaphysics of heart” as opposed to the “managed heart”. In content, the existential vertical of the educational space turns out to be connected with spiritual anthropology: today it is what opposes the postmodern “splitting” of education and the human being.

**Keywords:** philosophical anthropology, existential anthropology, education, educational space, philosophy of education, therapeutic turn, ontological anxiety, ontological courage, therapeutic turn, metaphysics of heart

**For citation:** Gulevataya A. N. Existential Vertical: U-topic Dimension of Contemporary Human Education. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kultura* [The Caspian Region: Politics, Economics, Culture]. 2024, no. 2 (79), pp. 81–91. [https://doi.org/10.54398/1818510X\\_2024\\_2\\_81](https://doi.org/10.54398/1818510X_2024_2_81).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

### *Введение*

*Ускользящий и тоскующий человек в контексте образовательных требований XXI в.*

В образовательном пространстве, которое философами удерживается в антропологическом горизонте и не сводится к обучению и профессиональной подготовке, «необходим подход к человеку как к многомерной структуре, которая должна включать и “перпендикуляры” ее духовного развития» [6, с. 24]. В данной статье ставится цель прояснить содержание экзистенциального «перпендикуляра» в образовании, сущностное наполнение вертикального измерения современного образовательного пространства человека.

Язык экзистенциальной философии оказывается адекватен и релевантен для понимания современного образовательного пространства и человека в нём. Особенность сегодняшнего образовательного пространства состоит в том, что образование, зачастую редуцируемое до обучения (феномен *learnification* [27]), аксиологически в первую очередь нацелено на задачу подготовки человека к профессиональной деятельности. Результатом этого становится то, что идентичность современного человека сводится к профессии как социальной функции, которая «съедает» целостную идентичность [19]. Сегодня человек считает естественным идентифицировать себя только через профессию [4], и при этом в гуманистически-ориентированных исследованиях подчёркивается, что «профессиональное совершенство не обязательно выливается в совершенство человеческое» [22].

Современное образование на социальных «горизонталях» ориентировано на эссенциалистский подход: «философским камнем» образования XXI в. становится сущностное ядро человека, «центр личности», якобы, отыскав который, можно получить складную, прагматично-утилитарную, всюду применимую модель навыков и компетенций для сложного настоящего и будущего. Вместе с этим «человечество колеблется в понимании самого себя» [8, с. 6]. Образ человека не «ухватывается» окончательно, всё время «плывет», человек «ускользает». Сегодня можно говорить о непреодоленном кризисе образа человека, и экзистенциальная антропология наиболее адекватно схватывает эту динамику ускользания, т. к. сфокусирована на горизонте человеческого существования, антропологической границе (горизонте). Экзистенциализм как «средство выражения тревоги отсутствия смысла и попытка принять эту тревогу в мужество быть собой» [21, с. 120] «ознаменовал собой переход к новой,

“внутренней” нравственности, которая (в противоположность “внешней”) устремлена к трансцендентному» [6, с. 5], осмыслил «метафизическое рождение прежде всего как преодоление “физики” социального уровня – социальной обусловленности и обезличенности» [19, с. 69].

Тоска по смыслу в целом характерна для эпохи постмодерна, «текучей современности» (З. Бауман), в которой нет устойчивости, сверхсмыслов, фундаментальности ценностно-смысловых ориентиров, лишь аксиологическая поливариативность, релятивизм и противоречие мировоззренческих установок, потеря доверия к метанарративам традиционного общества (Ж. Ф. Лиотар), размывание религиозной картины мира, регулирующей социальные институты. И вместе с тем «люди жаждут метафизического» [19, с. 70]. Более или менее алармистскую критику современного образования, ставшую уже общим местом в философских, социологических и психолого-педагогических публикациях об образовании, можно трактовать экзистенциально: человек утратил смысл и духовный стержень, но тот факт, что он продолжает тосковать по смыслу и стержню, по «вертикали», означает, что «он всё ещё сознаёт, “что” именно он утратил или продолжает утрачивать. Он ещё достаточно человек для того, чтобы переживать свою дегуманизацию как отчаяние» [21, с. 120]. «Акт принятия отсутствия смысла уже сам по себе – осмысленный акт. Это акт веры» [21, с. 150].

Тоска по смыслу объясняется ещё и отсутствием определённости на социальной горизонтали в образовательном пространстве, единая горизонталь «расслаивается» на множественные «горизонталы»: так, феномен «профессии», имеющий заданные границы и пределы, сменяется «трансфессиями», таковых пределов не имеющими: т. е. даже в профессиональном измерении от человека сегодня требуется «многомерность» [26]. В таких «пограничных ситуациях» (само)образования человек может обратиться к вечному, универсальному, экзистенциальному, к тому, что топологически расположено «стержнево», «перпендикулярно», т. е. к «вертикали» (само)образования в образовательном пространстве.

*Уязвимый и хрупкий человек в «терапевтическом повороте» современного образования*

Сегодня на социальных горизонталях образования наблюдается то, что актуализирует концептуализацию экзистенциальной вертикали образовательного пространства и человека в нём. Речь идёт о феномене коммерциализации и психологизации человека, выраженном в «терапевтическом повороте». Он происходит в контексте коммерциализации человеческих чувств, которая концептуализируется в теориях «общества переживаний», «экономики впечатлений», «эмоциональном капитализме» [20]. «Терапевтический поворот» связан с тем, что психотерапевтический дискурс в XX в. начал распространяться за пределы профессионального сообщества и оседать в широком социально-культурном измерении бытия человека, определяя его. «Психологический человек» не имеет иных способов реализации культурных и социальных задач, кроме как через направленность на себя. В обществе «терапевтического поворота» человек продолжает ставить и (само)образовательные, и социальные, и культурные цели, но способ их достижения оказывается психологизированным.

«Терапевтический поворот» имеет прямое отношение к пониманию современного образовательного пространства и человека в нём. Разные области гуманитарного знания расценивают «терапевтический поворот» амбивалентно: психолого-педагогическая наука частично приветствует его под знаменем раскрытия потенциала, освобождения и самореализации человека; философы же видят тревожный симптом в том, что психологический дискурс, будучи вездесущим, приводит к новому порабощению человека и редукции его философской целостности. Тирания эмоционального с её фокусом на психологическом благополучии участников образования обязывает дополнять и без того многомерную «трансфессию» преподавателя «модальностями» психолога, тьютора, фасилитатора и наставника, а психологические императивы оказываются доминирующими в формировании содержания образования,

поддерживая таким образом социальную инфантилизацию современного общества. Человек в терапевтической парадигме предстаёт хрупким, уязвимым, тревожным, инфантильным, виктимным, эгоцентричным и имеющим нарциссические тенденции. Психологизация образования с её акцентом на индивидуальном личностном развитии не только размывает традиционные образовательные цели, но и редуцирует человека до неполноценного существа, нуждающегося в диагностике и корректировке, что непременно предполагает вмешательство извне [28]. Зарубежные авторы указывают на недопустимость сведения образовательного процесса к групповой терапии, т. к. это переориентирует человека со стремления к истине на эгоцентричный по духу фокус на своём внутреннем мире, провоцирующий воспринимать преподавателя, не являющегося валидирующим (т. е. принимающим, разделяющим) его чувства терапевтом, как угрозу [29].

Таким образом, «терапевтический поворот» формирует субъекта, который занят бесконечным совершенствованием и «работой над собой». Он осознаёт себя травмированным и беспрестанно обнаруживает, обнажает свои травмы с единственной целью – избавиться от них. Субъект в «терапевтическом повороте» стремится избежать тревоги и страданий любой ценой, защищает себя от тех Других, которые эти страдания провоцируют – так называемые «токсичные» люди: в обход них он обозначает и отстаивает «личные границы». Он не готов к риску ради нравственных идеалов, т. к. поглощён собственным благополучием. Ключевым выводом для экзистенциально-антропологической оптики является то, что «психологический субъект» не способен трансцендировать, т. к. его взгляд направлен вовнутрь и не способен выйти за свои пределы. Особенно это важно в текущей ситуации, когда духовное содержание образования человека вопрошается не так часто, а метафизические феномены оказываются сведёнными к горизонтали. В условиях «терапевтического поворота», происходящего на горизонтали, взгляд человека замыкается на самом себе, его забота о себе не выходит дальше самого себя, в то время как на экзистенциально-антропологической вертикали человек заботится о себе, чтобы направить взгляд за свои пределы.

#### *Основная часть*

##### *Тревожный человек на вертикали экзистенциального риска*

Итак, совершающийся «терапевтический поворот» оказывается противоположен по сути экзистенциально-антропологическим смыслам образования. «Терапевтическое общество», редуцирующее тревогу, оказывается репрессивно в том смысле, что человек, отказываясь от тревоги, отказывается заодно и от самого себя. Тревога дискомфортна, но, как утверждал С. Кьеркегор, «это риск, через который должно пройти каждое человеческое существо – научиться быть тревожным, дабы не погибнуть, либо никогда не испытывая тревоги, либо ставши её жертвой» [5, с. 23]. Современный человек, находящийся в контексте тирании «позитивной психологии», оказывается морально не готов к какому бы то ни было риску и неопределённости, поэтому беспрестанно испытывает онтологическую тревогу. В условиях описанного «терапевтического поворота» человек старается уберечь себя от психической травматизации, которую риск за собой непременно влечёт. «Древние греки утверждали, что учиться – это значит страдать (*μαθεῖν παθεῖν*). Не страдая, то есть не травмируя свою целостность и завершённость, невозможно научиться ничему новому» [17]. Невозможно не только научиться новому, но и образоваться как человек. Образовательное «страдание», «травма» и сопутствующая им тревога совершенно по-разному интерпретируются позитивной психологией в «терапевтическом повороте» и экзистенциальной антропологией: для первой они разрушительны, для второй – созидательны. Тревога, вызываемая неопределённостью и риском, оказывается конститутивна для человека в экзистенциально-антропологическом измерении образовательного пространства.

На экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства необходимо рассмотреть «ускользающего» от определений человека в его нередуцируемой полноте и целостности. В экзистенциальной антропологии человек предстаёт принципиально неопределимым и неопределённым, и это парадоксально – это, пожалуй, единственное, что можно с некоторой определённой о нём утверждать. Именно неопределённость влечёт за собой отсутствие гарантированных «образовательных результатов», риск «сбыться» или «не сбыться» как человек и связанную с ними онтологическую тревогу – и это ключевые характеристики рассматриваемой нами вертикали образовательного пространства. Разговор о философской проблематике «неопределённого» имеет чрезвычайно важное, фундаментальное значение в технократическом обществе, где утилитарные и прагматичные ориентиры, в том числе в образовании, не оставляют «неопределённому» пространства. М. Н. Кожевникова, исследуя проблему «неопределённого» в философско-антропологическом аспекте, приходит к выводу о том, что «необходимо утвердить “права” неопределённого в гуманитарном знании и особенно в образовании» [9]. Истинно человеческие феномены, с которыми мы имеем дело на экзистенциально-антропологической вертикали образования, принципиально не могут быть о-пределены, а затем запрограммированы и алгоритмизированы. Для экзистенциально-антропологического взгляда на человека очевидно, что «алгоритмическое воздействие с заданным конечным результатом работает на очень коротком отрезке, в ограниченной области, но не затрагивает самого главного» [11, с. 167]. Образование как метафизический акт, происходящий на вертикали образовательного пространства, принципиально невозможно технологизировать: «традиционно философами утверждалась самоосновность метафизических актов, проявляющаяся и в том, что невозможно заставить себя любить, верить, мыслить, делать добро» [19, с. 71].

В терминах «прекрасного риска» фактически об экзистенциально-антропологической вертикали образования рассуждает современный английский философ образования Герт Биеста. Упоминая метафору У. Йейтса о том, что образование – это не заполнение ведра водой, а зажигание огня (что напоминает также метафору П. Фрейре о том, что человек образующийся – не «свинья-копилка»), Г. Биеста отмечает: риск существует потому, что образование – это взаимодействие не между роботами, а между людьми, и студенты должны рассматриваться не как объекты дисциплины, а как субъекты действия и ответственности. Стремление преодолеть этот риск и сделать образовательное пространство прогнозируемо-безопасным – это инфантильная попытка отрицать, что образование имеет дело с живым человеком. Как указывает Г. Биеста, желание подчинить образовательное пространство законам-алгоритмам отрицает также и тот факт, что мир в целом не находится целиком и полностью в нашем распоряжении [27].

Неопределённость в целом как принцип постнеклассической науки может быть, вероятно, осмыслен и имплементирован и на социальных «горизонталях» образования (которые экзистенциальной тревогой не предполагают). И хотя прямо сейчас социальная реальность образования «захвачена» стандартизацией, коммерциализацией и унификацией, появляются, например, оригинальные идеи о синергетике в образовании, понимаемом и как самообразование (самоорганизация), и как «нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный, темпомир» [7]. Нас же интересует, как с неопределённостью человек взаимодействует на экзистенциальной вертикали образовательного пространства. Требования на многочисленных социальных горизонталях образовательного пространства выражаются на языке социально-культурных норм и профессиональных вызовов. На вертикали же человеку как требованию предьявляется само его человеческое бытие, и здесь человек, актуализируя потенциальное в себе, «обязан дать ответ на вопрос о том, что он из себя сделал» [21, с. 45].

*У-топичное мужество «вопреки» и метафизика сердца в (само)образовании человека*

С онтологической неопределённостью, негарантированностью становления человека как человека связана идея мужества: она есть антропо-онтологический «ответ» тревоге. Мужество как фундаментальный онтологический принцип разработал П. Тиллих. Он утверждал, что мужество как онтологическое понятие всегда осуществляется «вопреки» – «вопреки тем элементам существования, которые противостоят его сущностному самоутверждению» [21, с. 4]. До П. Тиллиха онтология мужества наиболее полно была разработана у Спинозы, и П. Тиллих, называя его «неостойком», отмечает, что ключевым термином у Спинозы в онтологии мужества является идея «самоутверждения»: «Самоутверждение – это онтологическая противоположность “редукции бытия” теми аффектами, которые не соответствуют сущностной природе человека» [21, с. 21]. У Ницше, философию которого П. Тиллих считает возрождением философии Спинозы на языке динамики, эта мысль развивается дальше: «как самосохранение, так и самоутверждение по логике своей подразумевают преодоление чего-то, что, по крайней мере потенциально, угрожает Я человека или отрицает его» [21, с. 24]. Р. Мэй, ученик П. Тиллиха, в книге «Мужество творить» продолжает мысль учителя: «мужество даёт человеку возможность быть и становиться» [14, с. 11]. Также он отмечает парадокс мужества: «необходимость быть полностью преданным какой-либо идее и в то же время осознавать свою возможную неправоту» [14, с. 20]. Возможная неправота связана с неокончателностью, с мужеством принять свое бытие как становление (как говорил С. Кьеркегор, истинное Я всегда пребывает в процессе становления). Итак, мужество «вопреки» видится нами как возможная точка выхода человека в «перпендикуляр» образовательного пространства.

Что сегодня одновременно и противостоит Я в самоутверждении себя на «вертикали» образовательного пространства, и призывает к нему? Очевидно, влияние тенденций глобализации и постмодернизма, хотя сегодня уже явно присутствует преодоление постмодернистских идей и установок, а тотальная глобализация также встречает сопротивление на разных уровнях. В эпоху постмодерна нет ни устойчивости, ни фундаментальности ценностно-смысловых ориентиров, лишь аксиологическая поливариативность, релятивизм мировоззренческих установок. Редукция целостности человека на социальных горизонтах образования делает возможным мужество «вопреки», т. к. оно становится мужеством именно в точке отчаяния: об этом писал ещё стоик Сенека. Достигнута ли в образовательном пространстве эта «точка»? Большой объём отечественной литературы (особенно 10-х гг. XXI в.) посвящён алармистски-пессимистическим по духу идеям, связанным с тем, что выхода из антропологической катастрофы через образование фактически нет. Действующая организация образовательного пространства на институциональном уровне окончательно превратила человека в потребителя, и он оказался готов в такого потребителя превратиться, «не обращая при этом внимания на стремительное исчезновение Смысла» [15]. Дискурсы об образовании транслируют отчаяние от продолжающегося свершаться гуманистического кризиса, и именно в кризисе возможно экзистенциальное мужество «вопреки».

Проясняя характеристики «перпендикуляра» образовательного пространства, укажем также на его топос, а точнее – у-топос, обращаясь к пафосу антропологического усилия и риска, которым наполнена философия М. К. Мамардашвили. Следуя за ним, экзистенциально-антропологическую вертикаль образовательного пространства можно определить как у-топос. Прикладывая усилие и рискуя, человек открывает для себя, делает возможным «невозможное» пространство, иное измерение. М. К. Мамардашвили концептуализировал это «расцепление» с социальным через у-топосы: «несуществующие места, или утопосы, – весьма существенная конститутивная часть нашей души, нашей способности переживать что-то иначе, чем позволила нам природа» [12, с. 285]. Важно, что у-топизм для самого Мамардашвили был мыслим только в метафизическом смысле, но никак не на социальных горизонтах:

«утопия, несомненно, имеет дело с желанием этого иного пространства, где то, что является событием мысли, становится правилом. И хотя Мамардашвили отмечал, что философия всегда у-топична, но сам не просто не был склонен к утопии, но и предельно критичен к ней, особенно к утопизму социальному» [2]. Итак, «мы не имеем гарантий, но именно в этом негарантированном у-топичном пространстве сбывается человек» [16]. Онтологическое мужество (само)образования человека у-топично.

Мужество, понимаемое экзистенциально, имеет связь с концептом «сердце». Европейская философия имеет богатое наследие, посвящённое метафизике сердца (от исихазма до Паскаля и далее подробная разработка у Л. Фейербаха), а русская философия в целом может мыслиться как философия сердца. Сегодня же «метафизика сердца» в образовательном пространстве из «вертикальной» стала «горизонтальной» и превратилась в так называемые «навыки сердца». На наш взгляд, «навыки сердца» – это нежизнеспособный оксюморон, который тщетно пытается вместить «вертикаль» образования человека в навыковую (т. е. алгоритмизируемую, технологизируемую) горизонталь. И эти оксюмороны в образовательном пространстве являются приметой времени: «метафизическое сегодня превращается в массовый феномен <...> Тем самым метафизическое “рождение” становится техничным и технологичным; возникает инструментальное (функциональное) отношение к самой метафизике» [19, с. 71]. В логике «управляемого сердца» любовь становится DIY-проектом («сделай сам»), т. к. человек предпочитает предсказуемость, отсутствие риска и регламентированность неопределённости [3]. «Принимая из социума некоторый готовый ответ на вопрос о смысле жизни, человек совершает бегство от свободы, неопределённости и одиночества ценой отказа от собственной индивидуальности» [23, с. 394]. Так, «вертикальная» по сути метафизика сердца в образовании человека превращается в «управление» сердцем на «горизонтали» образовательного пространства. Экзистенциальная вертикаль – пространство, где метафизика сердца может быть утверждена в своей нередуцируемой полноте.

#### *Выводы*

##### *Духовное (само)утверждение человека на (само)образовательном «перпендикуляре»*

Выход в экзистенциально-антропологическое, «вертикальное» измерение образовательного пространства, которое характеризуется неопределённостью, отсутствием гарантий и экзистенциальным риском вместо расчёта и у-топичностью, может произойти, судя по всему, только в контексте (само)образования человека, через его индивидуальное личностное усилие, которое может мыслиться как онтологическое мужество быть собой, заботиться о себе и утверждать себя. «Человек в сущности своей есть “само-родок”: единственный в своём роде и сам себя рождающий. В процессе самопорождения он выходит за пределы “физики” (данности, фактичности, стихийной, внешней обусловленности), проявляя тем самым свою метафизическую сущность» [19]. (Само)образовательные антропопрактики «вертикали» (т. е., по сути, духовные антропопрактики) – это «антропологические стратегии, альтернативные ко всем стратегиям обычной социальной активности» [25]. Они противостоят тому, что, по выражению современного экзистенциального философа Э. ван Дорцен, «изолирует людей внутри антропоцентрической вселенной их собственного изготовления» [5, с. 10]. Действительно, подлинное (само)утверждение человека в его нередуцируемой полноте возможно только на вертикали образовательного пространства: в социальных горизонталях (в т. ч. с их «терапевтическим поворотом») те же принципы могут оказаться опасными: «человек, таким образом, является самодостаточной высшей ценностью, не имея при этом никакой другой цели, кроме собственного благополучия» [1, с. 104]. «Индивидуализм может быть безграничным лишь в духовном измерении – но никак не в социальном» [13, с. 216]. Полноценный образ образования возможен тогда, когда «горизонтали» образовательного пространства оказываются пронизаны «вертикалью».

Существует взгляд, согласно которому понятие духовности утрачивается в современном технократическом пространстве образования, ориентированном на утилитарность и психологизацию, становится фактически табуированным [18]. Пользуясь системой координат «вертикаль» и «горизонталь», можно сказать, что духовные феномены в контексте коммерциализации и психологизации из «вертикальных» становятся «горизонтальными». «Одним из печальных последствий интеллектуализации духовной жизни человека стала утрата понятия “дух” и замена его “умом” или “интеллектом”» [21, с. 72]. Духовность «эксплуатируется» в различных «горизонтальных», организационных и инновационных контекстах: «духовность на рабочем месте», «духовное лидерство» и «духовный интеллект». С. С. Хоружий сформулировал эту проблему так: «отсекается Бог: вся вертикаль человеческих энергий отсекается или, если угодно, переориентируется, переворачивается горизонтально, при этом утрачивая свою бесконечность, трансцендентную устремлённость» [24]. Можно говорить о том, что создаётся иллюзия духовности, целостности на горизонтали, когда идёт речь, например, об уже упомянутых «экзистенциальных навыках». «Духовность» как бы раздваивается, получая разное содержание на «горизонтали» и на «вертикали». Предстоит осмыслить, что заключено в метафизической (само)образовательной потребности человека, которая делает экзистенциально-антропологическую вертикаль образовательного пространства возможной.

Таким образом, экзистенциально-антропологическое измерение образовательного пространства восстанавливает значимость человека как целостности. В связи с этим важнейшей задачей становится преодоление поверхностного, одностороннего истолкования образования человека на социальной «горизонтали», переосмысление значения неопределённости и риска в образовании. Экзистенциальная вертикаль образования противостоит сегодня постмодернистским тенденциям и связана с духовно-нравственными ценностями (вообще вся философская антропология сегодня развивается в конфликте с постмодернистскими течениями, что показано в исследовании Т. А. Козловой [10]). На экзистенциально-антропологической вертикали образовательного пространства человек мыслится как принципиально незавершённый, ускользающий от о-пределений, тоскующий по образованию себя и своего Я и способный к негарантированным актам трансценденции. Готовность «выйти» в экзистенциально-антропологическое измерение образования связано с личностным негарантированным усилием, с мужеством «вопреки», рождающимся в метафизике сердца. Это особенно важно сегодня, когда человек оказывается «зажат» между двумя «стандартными» логиками образовательного пространства на социальной «горизонтали»: в логике капитализма человек – потребитель знаний и будущий профессионал, которому образование нужно для карьеры (и для самоопределения, идентификации), а в логике «терапевтического общества» человек предстаёт болезненно незавершённым, кого предстоит завершить и «доделать» для непременно полноценной, благополучной, счастливой жизни. Без экзистенциально-антропологической «вертикали», «духовного перпендикуляра» человек не сбывается как человек: он остаётся определяем треками, предлагаемыми социальной, т. е. горизонтально ориентированной реальностью. Важно это ещё и в контексте инноваций, происходящих в педагогической плоскости: важно понимать, какова в них мера экзистенциально-антропологического (например, self-skills), в какой мере они являются «продуктом» терапевтической культуры, проникшей в образование, и в какой – проявленностью экзистенциально-антропологического измерения в образовательном пространстве.



**Список литературы**

1. Антропологическое измерение российского государства / отв. ред. В. Н. Шевченко. – Москва : Ин-т философии РАН, 2009. – 214 с.
2. Аронсон, О. Неуместное бытие / О. Аронсон // Мераб Константинович Мамардашвили: Опыт физической метафизики. Вильнюсские лекции по социальной философии. Июль 1981 г. – Москва : Прогресс-Традиция, 2009. – 304 с.
3. Афанасов, Н. Б. Любовь. Эмоциональный капитализм – крафтовая экономика? / Н. Б. Афанасов // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 183–194. – doi: 10.46539/gmd.v4i2.247.
4. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну : пер. с нем / У. Бек. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
5. Дорцен, В. Э. Повседневные тайны. Экзистенциальные измерения психотерапии / В. Э. Дорцен. – Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 2019. – 446 с.
6. Кириллов, Г. М. Подлинность бытия человека в контексте социальной реальности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Г. М. Кириллов. – Пенза, 2006. – 26 с.
7. Князева, Е. Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2018. – 264 с.
8. Кожевникова, М. Н. Опыт человека (К осмыслению образования человека) / М. Н. Кожевникова. – Санкт-Петербург : Русская христианская гкманит. акад., 2022. – 228 с.
9. Кожевникова, М. Н. Проблема «неопределенного» в философско-антропологическом контексте / М. Н. Кожевникова // *Вестник Вятского государственного университета*. – 2021. – № 1 (139). – С. 7–16. – doi: 10.25730/VSU.7606.21.001.
10. Козлова, Т. А. Развитие философской антропологии в современных условиях (на примере реализации методологической функции философской антропологии в философии образования) : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т. А. Козлова. – Нижний Новгород, 2021. – 26 с.
11. Леонтьев, Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнотворчество / Д. А. Леонтьев // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2012. – № 4 (75). – С. 164–185.
12. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. – Москва : Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. – 1232 с.
13. Молотков, А. Е. Миссия России / А. Е. Молотков. – Санкт-Петербург : Сибирская Благовонница, 2008. – 400 с.
14. Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 160 с.
15. Остапенко, А. А. Антропологические модели образования: от Образа Божия к... неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования / А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Сер. 4: Педагогика. Психология. – 2012. – № 1 (24). – С. 80–103.
16. Поляков, А. В. М. К. Мамардашвили об утопическом мышлении: от логики мифа к логике символической / А. В. Поляков // *Гуманитарный вестник*. – 2021. – № 3 (89). – Статья 3. – doi: 10.18698/2306-8477-2021-3-720.
17. Реше, Ж. Введение в философию: пластичность повседневности / Ж. Реше – Москва : Опустошитель, 2017. – 232 с.
18. Россова, Ю. И. Проблема экологии души в современном образовании / Ю. И. Россова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 6. – С. 506.
19. Сайкина, Г. К. Возможна ли метафизика одномерного и частичного человека? / Г. К. Сайкина // *Учёные записки Казанского государственного университета*. Сер.: Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151, № 1. – С. 68–75.
20. Сувалко, А. С. Эмоциональный капитализм: коммерциализация чувств / А. С. Сувалко. – Москва : Высшая школа экономики, 2013. – 48 с.
21. Тиллих, П. Мужество быть : пер. с англ. / П. Тиллих. – Москва : Модерн, 2014. – 164 с.
22. Уймина, Т. Н. Отчуждение в образовании как тенденция современного социума / Т. Н. Уймина // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Сер.: Философские науки. – 2014. – № 3 (11). – С. 67–77.
23. Фромм, Э. Концепция человека у К. Маркса / Э. Фромм // *Душа человека*. – Москва : Республика, 1992. – С. 375–414.

24. Хоружий, С. С. О старом и новом / С. С. Хоружий. – Санкт-Петербург : Алетея, 2000. – 477 с.
25. Хоружий, С. С. Социум и синергия: колонизация интерфейса / С. С. Хоружий. – Казань: Казанский инновационный ун-т им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), 2016. – 452 с.
26. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.
27. Biesta, G. Beautiful risk of Education / G. Biesta. – London : Routledge, 2014. – 178 p.
28. Ecclestone, K., Hayes, D. The dangerous rise of therapeutic education / K. Ecclestone, D. Hayes. – London : Routledge, 2009. – 200 p. – doi: 10.4324/9780203870563.
29. Rice, J. S. The Therapeutic School: Its Origins, Nature, and Consequences / J. S. Rice // Book Therapeutic Culture. – 1<sup>st</sup> ed. – New York : Routledge, 2004. – 282 p.

#### References

1. *Antropologicheskoe izmerenie rossiyskogo gosudarstva* [Anthropological dimension of the Russian state]. Moscow: Institute of Philosophy RAS; 2009, 214 p.
2. Aronson, O. Neumestnoe bytie [Irrelevant Being]. *Merab Konstantinovich Mamardashvili: Opyt fizicheskoy metafiziki. Vilnyusskie lektzii po sotsialnoy filosofii. Iyul 1981 goda* [Merab Konstantinovich Mamardashvili: Experience of Physical Metaphysics. Vilnius Lectures on Social Philosophy. July 1981]. Moscow: Progress-Traditsiya; 2009, 304 p.
3. Afanasov, N. B. Lyubov. Emotsionalnyy kapitalizm – kraftovaya ekonomika? [Love. Emotional Capitalism – Kraft Economy?]. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2022, vol. 4, no. 2, pp. 183–194, doi: 10.46539/gmd.v4i2.247
4. Bek, U. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk Society. On the Way to Another Modernity]. Moscow: Progress-Traditsiya; 2000, 384 p.
5. Dortsen, E. van. *Povsednevnye tayny. Ekzistentsialnye izmereniya psikhoterapii* [Everyday Mysteries. Existential dimensions of psychotherapy]. Moscow: Institute of General Humanitarian Research; 2019, 446 p.
6. Kirillov, G. M. *Podlinnost bytiya cheloveka v kontekste sotsialnoy real'osti* [The authenticity of human being in the context of social reality]. Cand. Philos. Sci. Diss. Abstr. Penza: 2006, 26 p.
7. Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. *Osnovaniya sinergetiki: Chelovek, konstruiyushchiy sebya i svoe budushchee* [Foundations of Synergetics: A Man Constructing Himself and His Future]. Moscow: LIBROKOM; 2018, 264 p.
8. Kozhevnikova, M. N. *Opyt cheloveka (K osmysleniyu obrazovaniya cheloveka)* [Human Experience (To comprehend human education)]. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy; 2022, 228 p.
9. Kozhevnikova, M. N. Problema “neopredelennogo” v filosofsko-antropologicheskome kontekste [Problem of “uncertain” in philosophical and anthropological context]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University]. 2021, no. 1 (139), pp. 7–16, doi: 10.25730/VSU.7606.21.001.
10. Kozlova, T. A. *Razvitie filosofskoy antropologii v sovremennykh usloviyakh (na primere realizatsii metodologicheskoy funktsii filosofskoy antropologii v filosofii obrazovaniya)* [Development of philosophical anthropology in modern conditions (by the example of realisation of methodological function of philosophical anthropology in the philosophy of education)]. Cand. Philos. Sci. Diss. Abstr. Nizhniy Novgorod: 2021, 26 p.
11. Leontiev, D. A. *Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnostyu: fasilitatsiya, nootekhnika, zhiznetvorchestvo* [Experience of methodological comprehension of practices of work with personality: facilitation, nootechnics, life creation]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counselling psychology and psychotherapy]. 2012, no. 4 (75), pp. 164–185.
12. Mamardashvili, M. K. *Psikhologicheskaya topologiya puti* [Psychological topology of the path]. Moscow: Fond Meraba Mamardashvili; 2015, 1232 p.
13. Molotkov, A. E. *Missiya Rossii* [Mission of Russia]. St. Petersburg: Sibirskaya Blagozvonitsa; 2008, 400 p.
14. May, R. *Muzhestvo tvorit* [Courage to Create]. St. Petersburg: Piter; 2020, 160 p.
15. Ostapenko, A. A., Khagurov, T. A. Antropologicheskie modeli obrazovaniya: ot Obraza Bozhiya k... neognostitsizmu? Osnovaniya antropologicheskogo krizisa sovremennogo svetskogo obrazovaniya [Anthropological models of education: from the Image of God to... Neo-Gnosticism? Foundations of the anthropological crisis of modern secular education]. *Vestnik Pravoslavnogo*

*Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4 "Pedagogika. Psikhologiya"* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University. Series 4 "Pedagogy. Psychology"]. 2012, no. 1 (24), pp. 80–103.

16. Polyakov, A. V. M. K. Mamardashvili ob utopicheskom myshlenii: ot logiki mifa k logike simvolicheskoy [Mamardashvili on utopian thinking: from the logic of myth to the logic of symbolic]. *Gumanitarnyy vestnik* [Humanitarian Bulletin]. 2021, no. 3 (89), article no. 3, doi: 10.18698/2306-8477-2021-3-720.

17. Reshe, Zh. *Vvedenie v filosofiyu: plastichnost povsednevnosti* [Introduction to philosophy: plasticity of everyday life]. Moscow: Opustoshitel; 2017, 232 p.

18. Rossova, Yu. I. Problema ekologii dushi v sovremennom obrazovanii [The problem of ecology of the soul in modern education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2015, no. 6, p. 506.

19. Saykina, G. K. Vozmozhna li metafizika odnomernogo i chastichnogo cheloveka? [Is the metaphysics of one-dimensional and partial man possible?]. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki"* [Scientific Notes of Kazan State University. Series "Humanities"]. 2009, vol. 151, no. 1, pp. 68–75.

20. Suvalko, A. S. *Emotsionalnyy kapitalizm: kommersializatsiya chuvstv* [Emotional capitalism: commercialisation of feelings]. Moscow: Higher School of Economics; 2013, 48 p.

21. Tillikh, P. *Muzhestvo byt* [Courage to be]. Moscow: Modern; 2014, 164 p.

22. Uymina, T. N. Otchuzhdenie v obrazovanii kak tendentsiya sovremennogo sotsiuma [Alienation in education as a trend of modern society]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Filosofskie nauki"* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Philosophical Sciences"]. 2014, no. 3 (11), pp. 67–77.

23. Fromm, E. Kontseptsiya cheloveka i K. Marksa [The Concept of Man in K. Marx]. *Dusha cheloveka* [Soul of Man]. Moscow: Respublica; 1992, pp. 375–414.

24. Khoruzhiy, S. S. *O starom i novom* [About the Old and the New]. St. Petersburg: Aleteyaya; 2000, 477 p.

25. Khoruzhiy, S. S. *Sotsium i sinergiya: kolonizatsiya interfeysa* [Sotsium i synergii: colonisation of the interface]. Kazan: Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov; 2016, p. 452.

26. Yalalov, F. G. *Professionalnaya mnogomernost* [Professional multidimensionality]. Kazan: Center for Innovative Technologies; 2013, 180 p.

27. Biesta, G. *Beautiful risk of Education*. London: Routledge; 2014, 178 p.

28. Ecclestone, K., Hayes, D. *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge; 2009, 200 p. doi: 10.4324/9780203870563.

29. Rice, J. S. *The Therapeutic School: Its Origins, Nature, and Consequences. Book Therapeutic Culture*. 1<sup>st</sup> ed. New York: Routledge; 2004, 282 p.

**Информация об авторе**

**Гулеватая А. Н. – аспирант.**

**Information about the author**

**Gulevataya A. N. – postgraduate student.**

**Статья поступила в редакцию 31.01.2024; одобрена после рецензирования 19.02.2024; принята к публикации 29.03.2024.**

**The article was submitted 31.01.2024; approved after reviewing 19.02.2024; accepted for publication 29.03.2024.**