

На правах рукописи

КРИКУНОВ Александр Евгеньевич

**ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ РУССКОЙ
ПЕРСОНАЛИСТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Елец
2010

Работа выполнена на кафедре педагогики
государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Научный консультант:

доктор философских наук, профессор
Розин Вадим Маркович.

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Гагаев Павел Александрович;

доктор философских наук, профессор
Коротких Вячеслав Иванович;

доктор педагогических наук, доцент
Плеханов Евгений Александрович.

Ведущая организация: Смоленский государственный университет.

Защита состоится 16 декабря 2010 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.059.02 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина по адресу: 399770, г. Елец, Липецкая обл., ул. Коммунаров, 28.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ЕГУ им. И.А. Бунина по адресу 399770, г. Елец, Липецкая обл., ул. Коммунаров, 38.

Автореферат разослан «____» _____ 2010 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Е.Н.Герасимова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Образование представляет собой одну из важнейших предпосылок существования культуры. Именно поэтому в эпохи, приходящиеся на кризисы, цивилизационные конфликты, политические и экономические переломы, исследование проблематики образования оказывается одной из наиболее востребованных сфер гуманитарного знания. Современный мир в этом отношении не представляет собой исключения. Не только для педагогики, но и для философии, экономики, юриспруденции, культурологии, социологии образование выступает одним из объектов изучения. За счет этих дисциплин во многом происходит и обновление содержания самой педагогической науки, которая вынуждена отвечать на вызов современности не только путем обновления своей практики, но и путем пересмотра и уточнения парадигмальных оснований теории.

Обновление практики образования выражается, прежде всего, в модернизации системы социальных институтов, для которых образование выступает содержанием деятельности. Решаются проблемы, связанные с противоречиями:

- между пропагандируемыми нравственными ценностями и невозможностью их эффективного отражения в содержании и методах образования;
- между требованием национального своеобразия и закономерным отражением в образовании процессов межкультурной интеграции;
- между фактическим исчезновением границы, разделяющей образование и трудовую деятельность, и отсутствием эффективно функционирующей модели непрерывного образования;
- между количественным и статусным ростом высшего образования и падением его качества и т.д.

В целом, система образования, как утверждается во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», стоит перед необходимостью радикального «преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось»¹.

Эту задачу едва ли можно решить без обращения к философии образования. Сохранение педагогикой активной роли в формировании образовательной политики, как нам представляется, возможно лишь на пути осмысления в рамках педагогической науки самого феномена образования в его философско-педагогическом преломлении. При отсутствии такой составляющей педагогическая наука выступает не более чем «инструментом» политического или социального влияния. Чтобы избежать подобной ситуации, педагогика должна в полной мере отдавать себе отчет в своих

¹ Цит. по: Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2003. – С. 7.

теоретических основаниях. Фактически, это означает необходимость в исследованиях трансдисциплинарного характера, инициирующих на пересечении педагогики и философии специфический философско-педагогический дискурс.

В педагогике последних десятилетий можно зафиксировать целый ряд уже состоявшихся подходов, определяющих пути интеграции этих наук. Отмечается возможность философского анализа ряда педагогических проблем (Н.Г. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, Я.С. Турбовский и т.д.), предложены схемы специфического философско-педагогического анализа, отличного от собственно философского и собственно педагогического (Е.П. Белозерцев, Б.С. Гершунский, Н.А. Никандров и т.д.).

Вместе с тем, построение подобного дискурса сталкивается с целым рядом проблем, еще и сегодня являющихся следствием коренного пересмотра философских парадигм в конце XIX – начале XX вв. и становления постклассической философии. Истолкование феномена образования должно учитывать новации постклассики, которые далеко не всегда благоприятны для состоявшейся педагогической традиции. Существенные различия между классической и постклассической философией, применительно к рассматриваемой проблеме, могут быть обозначены в форме следующих противоречий, которые, по нашему мнению, не всегда учитываются в современных исследованиях феномена образования:

- между изначальным истолкованием понятия «образование» в связи с классической онтологией и критикой основных положений последней в постклассической философии;
- между сущностной связью образования и отчуждения и негативной оценкой роли отчуждения в постклассике;
- между диалектической сущностью образования и альтернативными диалектике постклассическими логиками;
- между феноменологической ориентацией постклассической философии и сложностью построения беспредпосылочного суждения в отношении образования, традиционно определяемого через процесс социализации.

Из перечисленного следует, что особую актуальность приобретает осознанное обращение к опыту осмысления мира человека и человека в мире, состоявшемуся на стыке классического и неклассического философствования в конце XIX – первой половине XX вв., что, в частности, соответствует времени расцвета русской религиозной философии. Думается, что сказанное позволяет в ином свете увидеть целый ряд педагогических стереотипов нашего времени, вскрыть забытые причины их появления. Контуры современного нам интеллектуального мира именно в этот период приобретают рельефность и четкость, новые проблемы и парадигмы мышления переживают период своего становления.

Педагогическое исследование наследия русской философии конца XIX – начала XX вв., которое и сегодня остается перспективным, выступает еще и как восстановление прерванной на десятилетия отечественной культурной традиции.

Наиболее общим образом определяя место философско-педагогической проблематики в русской философии, можно утверждать, что в большинстве случаев оно опосредовано характером общего отношения к традиции рационалистической философии, зачастую ассоциирующейся с западноевропейским рационализмом, получившим свое завершенное воплощение в панлогизме немецкой классической философии. Для того чтобы последовательно разделять эту позицию, необходимо было, действительно, считать философию завершающим моментом истории духа, что совершенно нехарактерно для русских философов, которые демонстрируют хотя и различные, но всегда иные варианты понимания ситуации, в целом следуя здесь за общим направлением постклассической европейской мысли конца XIX – первой половины XX вв. При известном упрощении, все многообразие такого рода вариантов сводится к трем решениям.

Во-первых, философия рассматривалась как особая форма познания, сохраняющая свою специфику независимо от оценок гносеологических перспектив религии. Весьма симптоматично, что именно от этой позиции по большей части отталкивается современная критика русской религиозной философии, полностью повторяя основную линию критики первой половины XX века. Такова позиция Н.Н. Страхова, Б.Н. Чичерина, Н.Г. Дебольского. К тем, кто разделял подобные убеждения, можно также отнести представителей так называемого «неозападничества» в лице Б.В. Яковенко, Ф.А. Степуна, Б.П. Вышеславцева, с некоторыми оговорками – С.Л. Франка.

Во-вторых, философское знание, как знание принципиально ложное, противопоставлялось живому религиозному знанию. Такая крайняя точка зрения в русской философии последовательно отстаивалась только Л. Шестовым, философия которого являет собой пример последовательного отрицания роли философии как формы познания. Полемика, которую вел Шестов, будучи направлена против рационалистической философии, тем самым была направлена и против философии в целом в той мере, в которой последняя неустраимо рациональна. И хотя позиция Шестова не столь прямолинейна, как может показаться на первый взгляд, предполагаемые его философией решения, безусловно, лежат за пределами философского знания, если последнее понимать только как результат рационального поиска истины.

В-третьих, очевидное превосходство религии в качестве формы познания могло связываться с необходимостью коренного пересмотра самой философии. Этот проект философско-мировоззренческого знания как раз и

принято называть собственно русской религиозной философией, и он, очевидно, восходит еще к программным установкам И.В. Киреевского и А.С. Хомякова. Идеи Вл.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, И.А. Ильина и др. представителей религиозно-философского возрождения в той или иной степени фундированы именно таким отношением к философии. Перед нами уже не аналитика мира и не синтез знания на пути к целостности, но творческое преобразование разума на путях веры. Эта установка создавала для русской философии весьма непростую ситуацию, в чем-то родственную ситуации, в которой находился европейский экзистенциализм XX в. Заранее зная, что истина в своей полноте невыразима в рациональных понятиях, но вынужденно используя философский текст в качестве средства самовыражения, русский философ оказывался перед необходимостью использовать в дискурсивных построениях метафорически окрашенную терминологию, понимание которой неизбежно должно было предполагать нечто большее, чем простая философская грамотность. Концепты «любви», «личности», «соборности» в своей основе едва ли выразимы рационально, а их исходная религиозная окраска никогда окончательно не передается в букве философского текста. Религиозный философ, таким образом, оказывался в зависимости от живого духовного опыта читателя, а значит, и от духовной жизни в целом. В противном случае о религиозной философии всегда можно было бы сказать, «что там, где в ней более всего *отсутствует дух* [здесь и далее курсив Г.В.Ф. Гегеля – *А.К.*], она больше всего говорит о *духе*; там, где она наиболее мертвенна и суха, она чаще всего употребляет слова *жизнь* и *вести в жизнь*»¹.

Именно эта позиция и определяет заинтересованность русской философии в педагогической проблематике. Если для европейского экзистенциализма, находившегося в сходной зависимости от массового сознания, оказывалось необходимым обращение к «исходной понятности бытия», экзистенциальному опыту человека в его обычной, ничем не примечательной жизни, то русская философия обращается к религиозному человеку, и ей, очевидно, было недостаточно знать, что «верующим стал философ и человек культуры»², ей было необходимо, чтобы соборность, единение стали непосредственной реальностью общественной жизни, а значит, путь достижения такой реальности должен был осмысливаться особо.

В то же время сказанное означает, что проблема образования оказывается не решена, но только лишь поставлена. Действительный интерес представляет собой то, насколько пути развития духа, опознаваемые в русской философии, все еще продолжают находиться в связи с намеченной в

¹ Гегель Г.В.Ф. Философия права. Пер. с нем.: Ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсеянец; Авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсеянец. – М.: Мысль, 1990. – С. 50.

² Бердяев Н.А. Спасение и творчество (Два понимания христианства) // Бердяев Н.А. Смысл творчества: опыт оправдания человека. Худож.-оформ. Б.Ф. Бублик. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – С. 648.

европейской рационалистической философии логикой образования. В какой мере «преображение разума» осуществляется в той же логике, которая в рационалистической философии связывается с образованием? То, что образование в его классическом понимании есть «...освобождение и работа высшего освобождения, абсолютный переходный пункт к уже не непосредственной, природной, а духовной, также поднятой до образа всеобщности, бесконечно субъективной субстанциальной нравственности»¹, еще не означает, что этот феномен может совершенно безболезненно интегрироваться в поле русской религиозной философии.

Рассуждая о философии образования в России, стоит задаться вопросом о том, насколько удастся преодолеть понимание образования как тотальности становления мирового духа и насколько вообще необходимо такое преодоление. Интересным представляется, в какой степени религиозность и иррационализм русской философии ведут к действительному пересмотру основных моментов интерпретации образования, состоявшейся в классической философии. Это значит, что философско-педагогическое осмысление русской религиозной философии в современных условиях оказывается непосредственно сопряжено с работой по уточнению философско-педагогического статуса образования и определению его характеристик как феномена.

Наиболее отчетливо становление нового типа философствования в русской религиозной философии, а следовательно, и становление своеобразного отношения к образованию проявляет себя на примере проблематики личности, комплекс решений в отношении которой можно определить как русскую персоналистическую философию, то есть как христианскую религиозную философию, отстаивающую свободу личности и представляющую творчество главным модусом ее существования. Различные грани русской персоналистической философии могут быть адекватно представлены именами Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, С.Л. Франка, Л. Шестова.

Названные авторы демонстрируют все наиболее яркие особенности русской религиозной философии. Для них характерно подчеркнутое внимание к онтологии, представление бытия как открытого для познающего человека, ориентация на мистическое познание в противоположность познанию рациональному. Причем последнее ограничивается в своих правах, а в ряде случаев его значение вообще отрицается (Л.Шестов). Подобные онтология и гносеология оказываются тесно переплетенными с антропологической проблематикой, хотя и понимаемой в персонализме весьма специфично, размышлениями о смысле существования человека. Кроме того, русская философия конца XIX – первой половины XX вв. последовательно прорабатывает онтологические, гносеологические, этические и социальные

¹ Гегель Г.В.Ф. Ук. соч. – С. 332.

интенции христианства, которое зачастую признается основой философствования.

Переплетение онтологической, антропологической и гносеологической проблематики в русской философии создает ситуацию, изучение которой, как нам представляется, открывает уникальные возможности именно для педагогики. Проблематика образования, традиционно рассматриваемая в антропологическом ключе, оказывается необходимо связанной не только со становлением человека, но и со становлением мира. При всем том, что русские философы в большинстве случаев не ставят перед собой задачу экспликации феномена образования, он, тем не менее, легко опознаваем в их философии, что открывает возможности для определения его роли в бытии и познании.

Другой существенной особенностью, теперь уже характеризующей русскую философию в стилистическом отношении, является свойственный значительной ее части неакадемический, тяготеющий к литературе и публицистике стиль изложения. Проблематика русской философии разворачивается внутри общеевропейского движения философской мысли, чему в немалой степени способствует общая христианская основа, и так же как современная ей европейская философия, она не воспроизводит выверенную логику классических текстов. Разрыв между словом и стоящим за ним концептом оказывается все более явным. Понимание вынужденно скользит над текстом, который зачастую оказывается для русского философа средой принципиально неадекватной, в которой полное раскрытие смысла невозможно. Это во многом определяет трудности анализа, но одновременно раскрывает перед ним значительные перспективы, предполагая многовариантность прочтения и свободу интерпретации. Субъективность читательского отношения становится существенным элементом восприятия текста.

Эта ориентация на предельную субъективность философствования и понимания становится парадигмальной именно в случае персоналистической философии. Хотя тема личности относится к числу сквозных для русской философии в целом, она оказывается раскрытой различным образом. Русских философов-персоналистов удастся объединить не на основании формального употребления ими термина «личность», но на основе особого прочтения этого феномена. Личность, определение которой через связь с социальностью, распространенное в современной педагогике и психологии, вообще не характерно для русской религиозной философии, предстает у них воплощением различия человека и мира. Личность понимается как феномен, не проницаемый для разума и стоящий вне дихотомии изменяемое/неизменяемое.

На примере русской персоналистической философии мы наблюдаем радикальное решение проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся, неоднозначном мире, нарастающая сложность которого сочетается с отчетливым стремлением к

унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений. Такое решение позволяет радикальным образом поставить и проблеме образования, увидеть его роль в существовании человека, распознать возможные угрозы со стороны образования. Вновь и вновь возобновляющийся диалог о проблемах образования, как нам представляется, в этих условиях является одним из существенных факторов выхода на новое понимание отношений мира и человека.

Степень разработанности проблемы. Сегодня можно говорить о наличии значительного количества работ, посвященных различным проблемам философии образования. Их содержание позволяет получить представление как об основных направлениях, категориальном аппарате современного философско-педагогического знания, так и о наборе возможных подходов к анализу философско-педагогического наследия (Н.Г. Алексеев, Е.П. Белозерцев, М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, И.Д. Проскуровская, Н.С. Розов, В.М. Розин, Я.С. Турбовский, В.Д. Шадриков и др.). В этом ряду особое место принадлежит работам по проблемам философско-педагогической антропологии (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко, В.Б. Куликов и др.). Важное значение имеют западноевропейская и американская традиции философии образования (Р. Барроу, О. Больнов, Р. Вудс, Э.А. Джозеф, Дж. Дьюи, У. Кей, А. Маслоу, Р. Питерс, И. Семетски и др.). Методологическую функцию для предлагаемого исследования выполняет также опыт философско-педагогического размышления в теоретическом наследии таких авторов, как И.Ф. Гербарт, С.И. Гессен, И. Кант, П. Наторп и др.

В контексте темы настоящей работы большое значение имеет изучение самого поля исследования. Последнее тем более важно, что сегодня не существует единой классификации направлений в русской философии и тем более их единой оценки. При этом следует отметить, что, несмотря на наличие целого ряда работ, в той или иной степени рассматривающих идеи русской религиозной философии в их отношении к христианской догматике (А.Л. Анисин, В.Н. Лосский, П.А. Сапронов, Г.В. Флоровский и др.), в целом дискуссия вокруг русской религиозно-философской традиции идет по преимуществу в поле философского знания и с использованием философских критериев для оценки ее значимости. В числе обобщающих работ, дающих развернутую оценку русской религиозной философии конца XIX – первой половины XX вв. как важного явления в истории европейской философской мысли, стоит отметить исследования П.П. Гайденко, И.В. Гребешова, И.И. Евлампиева, А.А. Ермичева, А.Ф. Замалеева, В.В. Зеньковского, А.А. Королькова, В.И. Красикова, И.Ю. Куляскиной, С.А. Левицкого, Н.О. Лосского, Н.В. Мотрошиловой, А.В. Усачева, С.С. Хоружего и др. В то же время сегодня нельзя не учитывать все увеличивающийся комплекс работ, ставящих под сомнение значимость русской религиозной философии в целом или резко противопоставляющих отдель-

ные направления внутри нее. К числу авторов, стоящих на такой позиции, можно отнести А.Л. Анисина, Н.П. Ильина, В.А. Кувакина, П.А. Сапронова, Д.Е. Галковского, Б.В. Яковенко и др.

Применительно к отдельным русским философам следует отметить наличие достаточно обширного корпуса исследований, представляющих собственно философскую проработку наследия отечественной персоналистической философии. Это исследования Ф. Буббайера, И.М. Невлевой, Е.Н. Некрасовой, А.В. Соболева о С.Л. Франке, работы Я.В. Бондаревой, Е.А. Вологина, Е.Б. Дворецкой, С.А. Левицкого, Т.В. Максименко, Н.В. Мотрошиловой, С.А. Титаренко, Г.П. Федотова, Г.Г. Филимонова, посвященные Н.А. Бердяеву, исследования А.Н. Николюкина, А.И. Павленко, С.В. Пишуна, А.В. Сарапульцевой, В.Г. Сукача, содержащие анализ наследия В.В. Розанова, тексты В.Ф. Асмуса, В. Ерофеева, А.М. Ремизова, Р.А. Гальцевой и М.А. Антюфеевой, А.Г. Никулина, А.И. Титаренко, затрагивающие проблемы анализа наследия Л. Шестова и Н.О. Лосского, соответственно. Среди наиболее значимых авторов, подвергавших анализу философское наследие И.А. Ильина, можно назвать И.И. Евлампиева, И.Н. Зернова, А.Ф. Киселева, Ю.И. Сохрякова.

На сегодняшний день уже сложилась определенная традиция включения представителей русской философии, в том числе ее религиозно-философского направления, в современный педагогический контекст. Появились исследования, имеющие своим объектом целые направления в философско-педагогической мысли (А.А. Гагаев, П.А. Гагаев, В.М. Кларин, Л.И. Новикова, В.М. Петров, Т.А. Петрунина, Е.А. Плеханов, А.В. Рогова, И.Н. Сиземская, Н.Л. Шеховская и др.), а также исследования философско-педагогического наследия отдельных авторов: Н.А. Бердяева (В.И. Додонов, В.А. Мескин, В.М. Петров), Н.Я. Данилевского (В.В. Сороковых), В.В. Зеньковского (В.М. Летцев, А.Е. Лихачев), И.А. Ильина (Л.И. Асанова, В.А. Беляева, В.В. Макаев, В.В. Яковлев), Н.О. Лосского (В.В. Айрапетова), С.Н. Булгакова (В.В. Гаврилов, Д.Д. Поляков), В.В. Розанова (Р.А. Барзукаева, А.И. Павленко, О.Н. Повалеева, В.Ю. Санкевич) и др.

Таким образом, можно утверждать, что в современной педагогике к настоящему времени накоплен достаточно обширный материал, позволяющий говорить о возможности и обоснованности обращения педагогики к отечественному философскому наследию. При этом важно отметить, что персоналистическая традиция русской философии с позиций прояснения смысла феномена образования ранее не интерпретировалась. С учетом этого была определена **тема** исследования, **проблема** которого может быть сформулирована следующим образом: какие следствия для понимания и оценки феномена образования определяются опытом осмысления проблемы личности в русской персоналистической философии конца XIX – первой половины XX вв. Решение проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования: русская персоналистическая философия конца XIX – первой половины XX вв.

Предмет исследования: понимание и осмысление образования в наследии русских философов-персоналистов.

Задачи исследования:

1. Представить феномен образования в контексте современного философско-педагогического дискурса.
2. Рассмотреть образование с позиций классической и постклассической парадигм философии.
3. Исследовать пути педагогической интерпретации философского текста.
4. Определить характер взаимосвязи представлений об образовании со спецификой понимания проблемы личности в русской персоналистической философии.
5. Реконструировать единую основу персоналистического истолкования феномена образования.
6. Определить характер рецепции образования в философском наследии основных представителей русской персоналистической философии.
7. Изучить основные варианты обоснования необходимости и возможности практики образования как сферы общественного бытия.

База и организация исследования. Исследование осуществлялось в рамках научной работы кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

Исследовательская работа включала в себя несколько этапов.

I этап (1996-2000 гг.) – поисковый: изучение степени разработанности проблемы в отечественной и зарубежной педагогике и философии; освоение источниковой базы, разработка проблематики, связанной с философско-педагогическим наследием В.В.Розанова.

II этап (2000-2005 гг.) – теоретический: анализ и обобщение накопленного материала, определение основных методологических принципов исследования, разработка основных положений исследования.

III этап (2005-2010 гг.) – итоговый: уточнение и систематизация полученных выводов, оформление текста диссертации и апробация материалов исследования.

Методологические основания исследования.

Решение поставленных в диссертации задач и построение особой философско-педагогической интерпретации наследия русской персоналистической философии опосредовано уточнением самого понятия образования и определением стоящего за этим понятием феномена. Однако в данном случае феноменологическая установка не может быть реализована непосредственным теоретическим анализом педагогической реальности, поскольку такой анализ на определенном уровне обобщения требовал бы

перехода от педагогической терминологии к философской («отчуждение», «объективация», «форма», «бытие» и т.д.), что было бы равнозначно утере педагогической специфики исследования, с одной стороны, и признанию принципиальной невозможности феноменологического исследования образования – с другой. Этому положению можно избежать, концептуализируя соответствующую педагогическую терминологию, в результате чего отправной точкой исследования становится не уточнение методологии феноменологического исследования как такового, а обращение к педагогическому дискурсу, в условиях которого образование может быть узноано в пересекающихся символических системах, в той или иной степени маркируемых этим термином, но зачастую характеризующихся стремлением определить образование через еще более сложные и нагруженные неустойчивыми коннотациями понятия («человек», «культура», «развитие», «духовное становление», «социализация» и т.п.). При этом исследователь оказывается вынужденным не создавать систему описания, отталкиваясь от своей настроенности на некоторую реальность, а первоначально предпринять попытку опознать реальность, отталкиваясь от уже существующей системы описания. Беспредпосылочное суждение об образовании, в котором схватывается сам феномен, первично основано не на том, что исследователю открыта некоторая исходная реальность феномена, но на том, что в педагогическом языке за многообразием употребления термина «образование» может быть представлено нечто настолько общее, что необходимо присутствует в любой частной дефиниции.

Только после этого становится возможным определение характера присутствия таким образом схваченного образования в философских, а значит формально непедagogических дискурсах (например, в русской персоналистической философии), в результате чего его предельные основания оказываются вскрыты в том или ином варианте (например, исходя из теории всеединства С. Франка, философии творчества Н. Бердяева и т.п.). Это с необходимостью приводит к тому, что предмет оценочных суждений становится не способ организации образования, но само образование в качестве особой реальности, смысл и значение которой могут быть помыслены сами по себе.

Охарактеризованные таким образом исходные методологические установки могут быть конкретизированы в ряде подходов.

Во-первых, нам представляется необходимым отказаться от исходной квалификации образования и образования личности, понятого как «развертывающее формирование»¹, в качестве безусловной положительной

¹ Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. - М.: Республика, 1993. – С. 350. Пер. В.В. Бибихина. Хайдеггер пишет: «Bildung ist einmal ein Bilden im Sinne der entfaltenden Prägung», как всегда стараясь избежать латинской философской терминологии. Здесь «Prägung» - чеканка, тиснение, образец.

ценности. В рамках поставленной проблемы исследования такой подход открывает возможность неоднозначного определения характера и значения диалектической взаимосвязи образования и свободы, освобождая исследователя от обязательной зависимости перед классической традицией ее понимания.

Во-вторых, исследователь, работающий с текстом, должен быть в состоянии рассмотреть свое собственное отношение к проблеме не как вторичную составляющую анализа, а как основу, дающую возможность такому анализу состояться в нем самом. Соответственно, работа, имеющая своим предметом образы и смыслы, которыми наделяет образование определенный круг авторов, сама предполагает образование в качестве своего объекта. Отсюда и определение места образования в комплексе идей русских философов-персоналистов предполагает не только выявление характера восприятия проблем образования теми или иными авторами, но еще и рассмотрение того, каким образом «захваченность» миром образования находит себе место внутри философского текста, также понятого как феномен.

В-третьих, указанные выше подходы предполагают объективное существование образования как феномена. Таким образом, обретает смысл и «медленная история» (М. Фуко) феномена образования, поскольку удастся определить то основание, от имени которого ведется разговор об изменении, трансформации и конкретно-исторических формах. Противопоставление образования иррациональности, которое может быть выполнено только в ситуации постклассического философствования, также позволяет представить состоявшийся опыт осмысления образования как диалог рационального и иррационального.

Реализация означенных подходов стала возможной при использовании трудов классиков философии, исследований по герменевтике, философско-педагогических работ. Мы сочли необходимым обратиться к традиции философского осмысления образования в работах Г.В.Ф. Гегеля, В. Дильтея, М. Шелера, М. Хайдеггера. Особое значение для исследования имел опыт изучения структуры в структурализме и постструктурализме. Это направление в диссертации представлено именами Р. Барта, Ж. Деррида, К. Леви-Стросса, М.Ю. Лотмана, М. Маклюена, У. Эко. Эффективным оказалось обращение к герменевтической традиции Ф. Шлейермахера, Х.-Г.Гадамера, П. Рикера. Методологическую функцию выполняли и историко-философские работы В.В. Бибихина, Ж. Батая, Ж. Делеза, А.Кожева, М.К.Мамардашвили и др., дающие примеры философского анализа. Развертывание проблематики образования было бы невозможным без использования итогов осмысления этого феномена в педагогических исследованиях и исследованиях, выполненных на стыке педагогики и философии (Р. Барроу, Е.П. Белозерцев, С.И. Гессен,

О.В. Долженко, Дж. Дьюи, А.С. Запесоцкий, В.А. Мейдер, Р. Питерс, В.М. Розин и др.).

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

- Решение задачи построения фундаментальной теории образования, опосредующей решение частных педагогических проблем, в силу неустойчивости современной философско-педагогической терминологии и многообразия философских и педагогических теорий, должно основываться на истолковании феномена образования, то есть на прояснении его исходного неотчуждаемого смысла, сохраняющегося при любом варианте определения или экспликации. Основной вектор изменений при этом можно обозначить как переход от прояснения условий эффективности образования и анализа вариантов его реализации в социокультурных системах к прояснению роли самого образования в существовании мира и человека. Применительно к историко-педагогическим исследованиям, обращенным к истории философского знания, сказанное означает переход от анализа высказываний в отношении образования к определению характера присутствия образования в философских концепциях и системах.
- Проблему образования как феномена следует отличать от проблемы образования человека, то есть образование не может быть приведено исключительно к его антропологическому горизонту. Системное исследование образования в контексте современной философии открывает возможность рассматривать его как возникновение системы, то есть как становление проницаемой для рационального познания определенности. Образовательным феноменом в таком случае можно считать любую структурированную реальность.
- Основной направленностью дискурса об образовании в его исторической ретроспективе является понимание практики образования как выявления неизменной сущности человека. Это представление одновременно выступает в качестве основы и европейского представления об образовании, и европейской метафизики вообще. В этом отношении наиболее существенный смысл, вкладываемый европейской классической философией в термин «образование», – самопознание, то есть осознание самого себя как самотождественного. Смысл действительного изменения человека под влиянием трансцендентной реальности образование приобретает только в постклассической онтологии и антропологии, в рамках которой может быть рассмотрена и русская персоналистическая философия. Пересмотр под этим углом зрения итогов классической философии и представляет собой основную линию в отношении новейшей философии к классической традиции. Отчуждение, с которым связывалось понимание образования, со становлением постклассики перестает трактоваться только как феномен самопознания, самопонимания и необходимо становится феноменом, определяющим неподлинность, несобственность существования.

- Русская персоналистическая философия, укорененная в постклассическом философствовании и апеллирующая к христианской антропологии, определяет образование личности, наделение ее неизменной формой, как способ существования личности после грехопадения. Существенным фактором, предполагающим возможность такой трактовки, является своеобразное понимание личности как различия человека и его природы, то есть как чистого различия, которое противопоставляется более традиционному определению личности через ее связь с социальностью. Внешне сохраняя все признаки традиционного для европейской культуры ценностного отношения к образованию, русская персоналистическая философия во многом представляет собой попытку представить существование, основой которого является не образование, а творчество и свобода.

- Опыт осмысления мира и человека в персоналистической философии позволяет рассмотреть проблемы взаимоотношения человека и объективированного мира, предполагая возможность различной оценки образования систем мира и образования личности, а также противопоставить творчество и образование как феномены, определяющие смысл человеческой жизни. Сведение образования к реализации структуры, исключение из рассмотрения в свете образования момента творения формы, то есть утверждение принципиального различия образования и творчества, соответствует отрицанию возможности формирующего воздействия на человека, что удается выполнить в полной мере, только полностью отрицая структурность личности и утверждая коренное различие между личностью и миром. Образование, как показывает персоналистическая философия, только тогда будет признано и оправдано, когда это признание окажется возможным сочетать с пониманием личности как феномена, стоящего вне образования, что соответствует утверждению об исходной духовности личности. В философско-педагогическом отношении персонализм может быть определен как учение о невозможности полного раскрытия личности в процессе образования. Духовность мыслится русскими философами не как результат образования, а как противопоставленная ему онтологическая реальность.

- Дискурс о практике образования в русской персоналистической философии связан, прежде всего, с попытками осмысления образования как лично существующей сферы общественного бытия. Причем характерным является то, что попытки метафизического или религиозно-нравственного обоснования практики образования всегда предполагали определенное возвращение к идеям классической философии. Главной целью образования в данном случае выступало развитие духовного потенциала личности, а между образованием и духовностью предполагалось наличие диалектической взаимосвязи. Именно эта составляющая философско-педагогического наследия русских персоналистов и оказывается наиболее

востребованной сегодня в связи с характеризующим современную ситуацию кризисом идеологии и нравственности.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении русской персоналистической философии как существенного этапа в истории осмысления феномена образования. Это, с одной стороны, позволило расширить представления об отечественном философско-педагогическом наследии, с другой, дало возможность, используя русский персонализм в качестве поля исследования, уточнить наше знание о феномене образования и о его экзистенциальном значении. В ходе исследования получен ряд новых научных результатов:

- уточнены категориальный статус и содержание понятия «образование»; актуализировано различие между постановкой проблем об образовании и образовании личности; подчеркнуто единство феномена образования, фиксируемое в истории европейской философско-педагогической мысли;
- установлены возможности педагогической интерпретации философского текста; показана сложность радикальной постановки проблемы образования в рамках текста, который представлен в исследовании как образовательный феномен;
- выполнен сравнительный анализ трактовки образования в классической и постклассической философии; выявлены причины сохранения положительной ценностной характеристики образования в условиях становления постклассического способа философствования;
- осуществлен развернутый анализ концептов русских философов-персоналистов с целью прояснения их представлений о феномене образования;
- представлена специфическая для русской персоналистической философии трактовка личности; исследована взаимосоотнесенность этого представления о личности с оценками образования в работах философов-персоналистов; рассмотрены возможности противопоставления образования и творчества;
- показано, что тема образования в рамках русской персоналистической философии может быть адекватно раскрыта только с учетом христианских оснований этого философского направления; тем самым понимание и оценка феномена образования в персоналистической философии поставлены в связь с концептами грехопадения, Царства Божия, а также с положениями христианской антропологии.

Теоретическая значимость исследования. Полученные в ходе работы над темой результаты способствуют расширению представления о вкладе отечественной философской мысли в разработку проблематики образования. В исследовании предпринята попытка методологически разра-

ботать возможные пути анализа философского наследия в интересах педагогического знания. Конкретизировано философско-педагогическое значение наследия Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, С.Л. Франка, Л. Шестова. Проведенный анализ, конкретизирующий смысл и значение феномена образования, вносит теоретический вклад в философию образования как раздел общей педагогики. Материалы диссертации позволяют критически взглянуть на состоявшийся в современной педагогике дискурс об образовании, дополняя его альтернативной точкой зрения на значение образования для личности. Полученные результаты способствуют созданию более глубокого, разностороннего и объективного представления о феномене образования и могут быть использованы в ходе его дальнейшего теоретического изучения.

Практическая значимость исследования. Содержащиеся в исследовании положения и выводы могут быть востребованы при определении новых стратегий образования в условиях современного общества. Развитие традиции русского персонализма в педагогическом знании должно способствовать утверждению идеала свободной личности.

Выводы диссертации могут использоваться при разработке учебников, учебных пособий и лекционных курсов по общей педагогике, истории образования и педагогической мысли, спецкурсов и спецсеминаров, в том числе в системе подготовки магистров по педагогическим специальностям, а также при организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и полученные результаты исследования опубликованы в 49 научных работах общим объемом 56,8 п. л. (среди них 3 монографии (общий объем 37,3 п.л.) и 8 публикаций из перечня научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК (общий объем 3,7 п. л.)), а также докладывались и обсуждались на ряде международных, всероссийских и региональных конференций и семинаров (всего 31, в т.ч.: Всероссийская научная конференция «Русская литература и философия: постижение человека» (Липецк, 2003 г.), Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современные проблемы модернизации образования» (Москва, 2004 г.), Международная научно-практическая конференция «Образование в пространстве культуры» (Москва, 2004 г.), Всероссийская научно-практическая конференция «Философия отечественного образования: история и современность» (Пенза, 2005 г.), межвузовская научно-теоретическая конференция «История русской педагогики: актуальные проблемы методологии, теории и методики» (Владимир, 2005 г.), Международная научная конференция «Социализация личности в меняющемся мире: философские, психологические, педагогические проблемы» (Елец, 2005 г.), Всероссийская конференция-семинар молодых ученых «Науки о культуре – шаг в XXI век» (Москва,

2005 г.), II Всероссийская научно-практическая конференция «Философия отечественного образования: история и современность» (Пенза, 2006 г.), Международная научно-практическая конференция «Модернизация отечественного педагогического образования: Проблемы, подходы, решения» (Воронеж, 2006 г.), Международная научная конференция «Современная онтология III: Категория взаимодействия» (Санкт-Петербург, 2008), Международная научная конференция «Н.Н. Страхов и русская культура XIX – XX вв.: к 180-летию со дня рождения» (Белгород, 2008), VII Всероссийские чтения, посвященные братьям Киреевским «Оптина пустынь и русская культура» (Калуга, 2009)). На ряде факультетов ЕГУ им. И.А. Бунина читается спецкурс «Образование как проблема русской религиозной философии конца XIX – первой половины XX вв.». Автор выступал в качестве редактора-составителя сборников научных работ: «В.В. Розанов и русская литературно-философская традиция. Материалы Розановских чтений 24-25 мая 2001 г.» (Елец, 2004); «Человек и культурно-образовательная среда» (Елец, 2005); «Образование на рубеже эпох. Опыт личного осмысления методологии гуманитарного исследования. Материалы летней школы молодых ученых» (Липецк, 2007).

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографического списка, включающего 457 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе «Феномен образования в философско-педагогическом дискурсе» предпринята попытка уточнения категориального статуса феномена образования и выявления способов его рассмотрения в состоявшемся философско-педагогическом дискурсе. Подробно исследуется связь понятий «образование» и «структура». Образование рассмотрено с позиций классической и постклассической философии.

В первом параграфе «Трактовки образования в современном философско-педагогическом знании» определяется единая основа современного понимания образования и делаются выводы относительно взаимосвязи предлагаемого понимания с трактовками культуры, развития и формирования.

В современной педагогической науке образование рассматривается как ценность, система, процесс и результат (Б.С. Гершунский). В то же время это различие аспектов не отменяет определенного единства трактовки образования, понимаемого преимущественно как процесс, организуемый в системе социальных учреждений, которые так или иначе принимают участие в процессе трансляции культуры, а также как результат этого про-

цесса (Б.М. Бим-Бад, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.). Максимальным расширением такой трактовки является отождествление образования с воспроизводством культуры в целом или самой культурой (Е.П. Белозерцев, А.С. Запесоцкий, В.В. Краевский и др.), которое ставит понимание образования в зависимость от понимания культуры. Последняя может выступать в современных исследованиях либо как система ценностей (аксиологический подход к определению культуры), либо как простое воспроизводящееся различие природного и неприродного (антропологический подход), причем это различие ведет к возникновению первой из возможных альтернатив в понимании образования.

Сторонники аксиологического подхода рассматривают культуру как средство совершенствования человека, раскрытия его духовной и нравственной сущности. Применительно к образованию такой подход обозначает перспективу обоснования ценности самого образования как приближающего к раскрытию в человеке его подлинной, гуманистической сущности.

Антропологический подход предполагает, что культура охватывает все, что отличает жизнь человеческого общества от жизни природы. В диссертации подчеркивается, что этот подход особенно остро ставит проблему разграничения природы и культуры, позволяющую определить ту сферу, применительно к которой вообще возможен разговор об образовании, понятом указанным выше способом.

Однако указанное различие в понимании культуры нельзя рассматривать как принципиально неустранимое, поскольку в основе обоих направлений лежит единое стремление к нахождению идеального образа человека (К. Гири). Соответственно и трактовки образования, апеллирующие к различным пониманиям культуры, оказываются во многом родственными. Следовательно, расширение содержания понятия образования, достигаемое за счет признания образовательного смысла культуры в целом, а не только лишь системы соответствующих социальных институтов, ставит перед педагогикой новые проблемы, связанные с рассмотрением образования вне его конкретных воплощений в той или иной культуре, равно как и вне его обязательного признания в качестве ценности. Иначе говоря, утверждение о необходимости «культуросообразности» образования еще не ведет к решению вопроса об образовании как о феномене, то есть о том, что «абсолютно изъясняет самого себя» (Ж.-П. Сартр).

Другая альтернатива в понимании образовании возникает в связи с возможностью положить в основу соответствующей дефиниции понятия «развитие» или «формирование». Тем не менее, и в этом случае нельзя преувеличивать степень различия предлагаемых вариантов понимания образования. Если трактовать развитие как закономерное возникновение нового, а формирование как наделение формой или структурой, то формирование может быть представлено, в том числе, и как результат развития. Все это вновь указывает на то, что за многочисленными современными

трактовок образования располагается единый феномен, к которому апеллируют современные концепты образования, то есть его «творчески создаваемые авторские модели» (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Соответственно, одной из наиболее существенных задач философско-педагогического исследования выступает вскрытие феномена, являющегося основой возможных различий в понимании образования, указание на который сохраняется при любом варианте определения понятия.

Во втором параграфе «Образование как реализация структуры» изложены основания необходимости уточнения понятия «образование», которое бы обеспечило возможность его феноменологического анализа; показана обоснованность предполагаемого нами прочтения образования в проблемном поле философии XX в.

Феноменологическое описание образования, общая направленность понимания которого дана в первом параграфе, оказывается затруднено, будучи в значительной мере обусловлено мировоззренческими, культурными и др. предпосылками (Е.А.Плеханов). Преодоление этой ситуации, как показано в диссертации, может быть связано с переходом к максимально простому определению, фиксирующему неустранимо присущие образованию качества, сохраняемые в любой возможной дефиниции. В настоящем исследовании образование предлагается понимать как простое возникновение системы, то есть реализацию структуры, которая в таком случае должна пониматься как инвариант системы, закон ее функционирования. Это понимание образования дает следующие преимущества: на его основе оказывается возможным представить образование вне его состоявшихся характеристик в качестве безусловной ценности; оно позволяет в рассуждении об образовании отойти от обязательной оценки опыта его практической реализации; оно может быть успешно вписано в контекст современной философии, в которой к настоящему времени накоплен значительный опыт исследования феномена структуры (Ж. Деррида, К. Леви-Стросс, М.Ю. Лотман, У. Эко, М.Н. Эпштейн и др.). Последнее особенно важно, поскольку позволяет увидеть образование в качестве феномена, определяющего само существование философского дискурса. Соответственно, круг текстов, на основании которых может быть прояснен феномен образования, может быть значительно расширен.

Предложенное понимание может быть подтверждено и уточнено в ходе обращения к итогам изучения феномена структуры в структурализме и постструктурализме. Одним из значимых аспектов последнего является постепенное перерастание темы структуры как таковой в дискуссию о сохранности человека внутри структурных взаимодействий. Эта тематика получила название проблемы сверхдетерминизма, то есть проблемы определяемости человека внешними по отношению к нему структурами. Она предполагает, что наделенная структурой среда не просто способствует развитию человека, но и определяет его, а общая структурность мира оп-

ределяет структурность, то есть нецелостность, раздробленность, децентрированность человека. Именно такой человек предполагается концептом «смерти субъекта».

Существенным для понимания проблемы является то, что «смерть субъекта» связана не с понятием структуры как таковой, а со своеобразным отношением к структуре, которое и принято называть «структурным мышлением» (В.В. Руднев). Основной факт структурного мышления - устремленность всех структур к единой порождающей структуре, «коду кодов», «пра-коду» (К. Леви-Стресс). Именно с того момента, как структурализм осознал в качестве собственной основы эту устремленность к единому, представленному, прежде всего, в законах мышления, в законах духа, постструктуралистская критика получила формальную возможность увидеть в структурализме не отдельное философское направление, а завершение всей европейской философии. Это же движение теории дало, вероятно, первый повод при анализе структуры акцентировать внимание не на моменте развития, движения, а на моменте стабильности и покоя. Изменение системы в соответствии со структурой определенного уровня, очевидно, вступило в противоречие с неизменностью законов самого образования структур. Таким образом, можно говорить, что если образование может быть представлено как реализация структуры, то оно связано не столько с изменением, сколько с неизменностью, со стремлением к исчерпанию, ограничению движения.

Третий параграф «Феномен образования в классической и постклассической философии» обращен к истории феномена образования и обеспечивает подтверждение сделанных выводов путем рассмотрения образования с позиций основополагающих философских парадигм, определяемых как классическая и постклассическая философия. Различие между этими парадигмами в самом общем виде может быть охарактеризовано как различие между представлением о мире как о целостном единстве, открытом для познавательного усилия, и трактовкой мира как принципиально релятивного и никогда не исчерпываемого в познании. При всем том, что историческая локализация обеих парадигм достаточно условна, можно говорить о второй половине XIX века как о времени их постепенной смены.

Своей высшей точки классическая аналитика образования достигает в работах Г.В.Ф. Гегеля, дающих наиболее завершенный пример классического философствования в целом. Образование представлено немецким философом как фундаментальный процесс становления человека духовным существом, то есть движение к Абсолютной Идее, достигаемой в результате окончательного снятия различия между понятиями и предметностью. Образовательное влияние на человека при такой постановке проблемы не ведет к утрате свободы, поскольку любая предметность изначально выступает как инобытие понятия. Таким образом, в инобытии Дух

узнает только самого себя и образование выступает не как приобретение нового, а как развитие, то есть развертывание, прояснение уже существующих возможностей, в конечном итоге определяемое не активностью среды, а активностью самого субъекта. Эта двойственность гегелевского понимания развития, преодоление которого позднее составит основную задачу неогегельянства, неоднократно отмечалась комментаторами (А. Кожев, Ж. Батай, Ж. Деррида, Г.В. Тевзадзе и др.). С одной стороны, диалектика предполагает бесконечность исторического развития, с другой, это развитие иногда представлено как воплощение некоторой предвечной идеи и, соответственно, имеет свое завершение - конец истории, который может быть понят и как последний предел всякого образовательного взаимодействия. Благодаря тому, что дух оказывается для Гегеля не следствием, а истоком образования, а духовность оказывается не более чем самопознанием Духа, философия Гегеля дает наиболее последовательное и непротиворечивое представление об образовании.

В плане практики гегелевская картина образования предполагает, что возвращение духа к самому себе возможно только в ходе диалектического процесса, в качестве одного из элементов которого выступает «отчуждение», то есть отрицание Духом самого себя, приводящее к становлению предметности. То есть дух необходимо должен быть отчужденным от самого себя, чтобы затем стать «образованным». Дух изменяется, и в этом смысле он несубстанциален, но его изменение заключено в самопознании и в этом смысле представляет собой покой, основанный на неизменности законов Духа, воплощенных в логике. В этой ситуации наличие инобытия необходимо для образования субъекта, что равносильно наделению инобытия «смыслом» и отторжению всего не имеющего «смысла» за пределы образования, то есть за пределы действительности вообще.

Поворот к индивидуальному существованию, совершенный философией начиная с С. Керкегора и Ф. Ницше, изменял отношение к отчуждению, которое уже нельзя было рассматривать только лишь в качестве обязательного момента самосознания. Работа инобытия стала в полной мере феноменом жизни вещи, которая впервые получила, сохраняемое даже отрицающей субъект-объектное различие феноменологией, право на отдельное, независимое существование. В отчуждении стали видеть не только необходимое отрицание духом самого себя, но, прежде всего, самостоятельную жизнь созданного, оказывающего обратное влияние на своего создателя (У. Эко). Для постклассической философии жизнь предстает результатом каждый раз заново свершающейся экзистенциальной возможности и отчуждение перестает играть роль центрального момента человеческой жизни, ведя рассуждение к понятиям несобственного, безличного существования. В исследовании сделан вывод, согласно которому такое изменение оценки отчуждения должно необходимо приводить к изменению оценки образования, сущностно связанного с отчуждением. Образо-

вание должно было быть рассмотрено не как самопознание, но как детерминирующее влияние среды, инобытия на человека. В конечном итоге проблема образования оказывается проблемой свободы человека и его автономности. Однако рассмотрение трактовок образования, предложенных в рамках европейской философии конца XIX - начала XX вв. (С.И. Гессен, В. Дильтей, Э. Дюркгейм, А. Маслоу, М. Шелер и др.), позволяет убедиться, что этого не происходит. Положительная ценностная характеристика понятия «образование» продолжает оставаться значимой, сохраняя тем самым дискурс об образовании, но сводя его к гармонизации отношений человека и мира, ориентации в мире, что парадоксальным образом соседствует с парадигмальной установкой экзистенциально ориентированной философии на противостояние окружающему миру, не-Я. Можно утверждать, что термин «образование» фактически меняет свой референт, что, как представляется, в немалой степени объясняется стремлением сохранить представление о безусловной ценности образования для культуры, в которой любое отрицание ценности этого феномена неизбежно рассматривается как маргинальное.

Примером этого процесса может служить философское осмысление образования у М. Шелера, которое концентрируется вокруг понятия «образовательное знание», понимаемого как знание, источник которого уже невозможно установить и которое конструирует понимание опыта уже внутри самого опыта. В диссертации указывается, что педагогика М. Шелера, несмотря на ее укорененность в постклассическом философствовании, продолжает сохранять внутри себя прежнее, вполне классическое представление об образовании. Работа инобытия, среды, казалось бы, отвергнутая в пользу самооценности живущего человека, все равно продолжает сохранять свое прежнее значение, продолжает стирать различие между субъектом переживания и самим переживанием. Экзистенциальная, феноменологическая постановка вопроса о человеке, таким образом, не исключает, а скорее поддерживает представление об образовании как о диалектическом процессе возникновения системы.

Значимое исключение представляет только М. Хайдеггер, настаивавший на необходимости сохранения классической трактовки образования как «развертывающего формирования», указывая на отражение в таком понимании истинной сущности образования как феномена. Ориентируясь на это мнение, в исследовании предпринята попытка показать, каким образом феномен образования, в его классической концептуализации, сохраняет свое значение и в постклассической философии. При такой постановке вопроса можно говорить уже только о присутствии феномена образования в постклассике, которая постепенно вытесняет соответствующий термин на периферию своего внимания.

Во второй главе «Постановка проблемы образования в русской персоналистической философии» осуществляется переход к основному

предмету исследования и реконструируется единая основа персоналистического прочтения феномена образования.

Специфичность избранного предмета также требует и проработки вопроса относительно возможностей рассмотрения философского текста в интересах решения педагогических задач, что реализовано **в первом параграфе «Проблемы педагогического анализа философского текста»**.

Характер и особенности философского текста, создание которого уже предполагает некоторое понимание образования, определяют специфику его педагогической интерпретации. Если основываться на уже состоявшемся опыте педагогического прочтения философского наследия, то можно утверждать, что методология такого прочтения оказывается отличной и от психологической герменевтики, направленной на проникновение в психологию автора (Ф. Шлейермахер), и от герменевтики XX в., ориентированной на порождение смысла в диалоге с читаемым текстом (К.-О. Апель, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер). От первой она отличается тем, что указание на мнение автора оказывается нейтральным по отношению к признаваемому педагогическому смыслу сюжета. Говорить о второй герменевтической стратегии не позволяет применяющийся для легитимации использования философского текста прием указания на обращение к состоявшемуся опыту, понятому как опыт рассмотрения проблемы, которая сегодня попадает в проблемное поле педагогики. Таким образом, признается изменение в этом проблемном поле, но авторская точка зрения сохраняется в неприкосновенности. Кроме того, изучение образования в качестве феномена неизбежно оказывается противоречащим представлению о его историчности.

Отсюда следует, что прояснение феномена образования в рамках исследования, предметом которого является философское наследие, предполагает, что исследователь сам оказывается в позиции рассуждающего, для которого образование становится доступным опознаванию в том случае, если в ходе исследования конституируется феномен, выступающий для образования альтернативой. При этом достаточно, чтобы такой феномен, как и сам феномен образования, был, по крайней мере, обоснованной фигурой дискурса.

Предложенный путь понимания текста связан с уточнением техники интерпретации не в движении от герменевтических стратегий к вычленению смысла образования, а, наоборот, от уточненного понимания образования к построению способов интерпретации текста. При таком рассмотрении история образования предстает как смена характеризующих его смыслов или концептов, а характер рецепции образования в наследии того или иного автора оказывается возможным уточнить исходя из рецепции феномена, который может быть образованию противопоставлен. В работе указывается, что такой альтернативой образованию, всегда связанному с

утверждением рациональности, может быть иррациональное, понимаемое как бесформенность, бесструктурность, «безумие».

Второй параграф «Личность в русской персоналистической философии» содержит характеристику специфического понимания личности, определяющего сущность русской персоналистической философии.

Несмотря на то, что действительно систематически термин «персонализм» употребляется только Н.Бердяевым и Н.О.Лосским, историки русской философии, используя в качестве основания формальную отнесенность рассуждения к личности, могли говорить и о персонализме Ф.М. Достоевского (М.М. Бахтин, И.И. Евлампиев), Л. Карсавина (П.О. Николов), В.В. Розанова (В.В. Зеньковский), С.Франка (А.В. Соболев), Л. Шестова (А.В. Усачев). Можно определять как персоналистическую философию С.Н. Булгакова и И.А. Ильина. Русский персонализм, таким образом, не является четко очерченной теорией, и в попытке дать его очерк мы оказываемся перед своеобразным «рассеиванием» (М. Фуко), заданным не столько использованием термина «личность» и иной персоналистически окрашенной терминологии («индивидуальность», «человек», «самость» и т.д.), сколько единым комплексом проблем – проблемным полем, которое в большинстве случаев связано с противопоставлением «личности» и «универсально-общего» (Н.А. Бердяев). Это противопоставление ведет русскую философию к трактовкам личности как различия человека и его природы (В.Н. Лосский). Причем такое понимание личности, во-первых, имеет ярко выраженный религиозный контекст и, во-вторых, может быть соотнесено с постклассическим типом философствования.

Суммируя дискурс о личности в персоналистической философии, можно назвать следующие наиболее показательные, хотя и не исчерпывающие полностью все разнообразие предлагавшихся вариантов, концепты: основанное на этимологии метафорическое представление личности как обладания «лицом» (В.В. Розанов); невозможность представления личности как части по отношению к какому-либо целому (Н.А. Бердяев); абсолютная свобода личности, понимаемая как возможность (Л. Шестов); иррациональность личности (Л. Шестов); трактовка личности как «субстанциального деятеля» (Н.О. Лосский), ориентированного на извне заданную систему ценностей. Вся аналитика личности, которую предлагает русская персоналистическая философия, представляет собой последовательное отклонение определений, посредством которых можно отнести личность к некоторому классу сущего или указать на ее своеобразие в отношении какой-либо заданной системы различий. Личность не тождественна с «самостью»; ее нахождение вне отношений части и целого требует оговорок при использовании словосочетаний «основа человека», «ядро личности»; использование термина «личность» не является указанием на какой-либо объект, любое ее определение является неточным. Имен-

но такое понимание личности лежит в основе оценок феномена образования, содержащихся в рассматриваемом направлении русской философии.

Третий параграф «Образование и личность» посвящен выявлению общих оснований, позволяющих говорить о заинтересованности персоналистов в решении связанных с образованием проблем, что может быть осуществлено путем сопоставления выполненного в работе анализа феномена образования с онтологическими, гносеологическими и антропологическими установками русской персоналистической философии.

Проблема образования в русской персоналистической философии поставлена, прежде всего, как проблема зависимости личности от мира. Признание за личностью творческой способности, понимаемой как способность к ничем не детерминированному созданию принципиально нового, являющегося «абсолютным приростом бытия» (Н.А. Бердяев), в сочетании с трактовкой свободы как «абсолютной возможности» (Л. Шестов), делает для русских философов-персоналистов обоснованным отказ от однозначно положительной характеристики роли отчуждения в становлении личности. Используя терминологию, предлагаемую в диссертации, можно утверждать, что таким образом в русской персоналистической философии отражена идея принципиального различия мира, представленного как система, и личности, лишённой структуры.

Развитием этого тезиса является проводимое в настоящем исследовании противопоставление образования и творчества, которое не может быть отменено формальной возможностью рассматривать образование в качестве результата или следствия творческого процесса. Структура как неизбежный итог образования зачастую выступает для русской персоналистической философии как атрибут мира, инобытия, а ее распространение на личность – как процесс, ведущий к ограничению свободы личности.

Структурирование личности, то есть постулирование наличия неизменной основы личности, в оценках русских философов-персоналистов, неизбежно вело бы к отождествлению личности и мира. Персоналистической философией постулируется не неизменность, а целостность личности, которая если и оказывается неизменной, то по отношению к собственной способности изменения, а не по отношению к окружающему ее миру, который квалифицируется как мир падший (Н.А. Бердяев), созданный грехопадением (Н.О. Лосский) или воспринимаемый под знаком грехопадения (В.В. Розанов, Л. Шестов). Собственное существование личности не только не предполагает неизменности человека, но даже настаивает на его способности к изменению.

Движение к личности в большинстве случаев рассматривается как преодоление неизменности внутри человека и вне него. Соответственно, личность не является тем, что «сформировано», поскольку формирование, в том числе применительно к личности, имеет своей целью запрещение

роста и изменения. Философы-персоналисты (за исключением Н.О. Лосского и И.А. Ильина) настаивают, что целью существования личности не является приобретение неизменной формы, образа, фиксируемых в категориях общего. Личность является своеобразным манифестом, противопоставляющим человека структуре мира. В этом ключе могла интерпретироваться и идея соборности, предполагающая возможность достижения подлинного единства людей только в случае их полной независимости друг от друга и от внешнего предметного мира.

В диссертации соборность рассматривается исходя из особенностей рецепции представителями персоналистической философии наследия русских славянофилов, прежде всего А.С. Хомякова. В частности, Н. Бердяев обращает внимание на те моменты в философии А.С. Хомякова, которые позволяют говорить о нем как о философе свободы и актуализируют персоналистическую проблематику в его наследии. Бердяев подчеркивает утверждения А.С. Хомякова, противопоставляющие не православие и католичество, а дух и объективный мир. Соборность противопоставляется им уже не объективности особого рода, воплощенной в католическом понимании христианства, а объективности как таковой. Проблема соборности, как ее видит Н.Бердяев, не в очередном постулировании неизменности, а в том, чтобы изменение личности не ограничивало ее свободы, то есть не было только лишь образованием, приданием законченной формы с участием инобытия. Не образование, неизбежно связанное с такими понятиями, как «детерминизм», «норма», «образец» и «необходимость», а творчество, понимаемое как создание ранее не бывшего (Н.А. Бердяев), становится для персоналистической философии основой существования личности, ее основным экзистенциалом. И если любой результат творчества с необходимостью структурен, то эта структурность всегда относится уже к миру, культуре, а не к личности.

Если во второй главе дана характеристика самой проблеме, которая может быть прочитана как проблема образования, то последующие главы посвящены конкретизации решений, определяющих характеристику означенного феномена. То есть «решение» в данном случае выступает не как «решение проблемы», а как доступный для опознавания выбор собственно философской позиции по отношению к проблеме, своеобразно проясняющий смысл образования. Феномен образования в данном случае представлен в множественности способов его рецепции.

В третьей главе **«Онтология образования в русской персоналистической философии»** показано, что определение характера присутствия образования в философии русских персоналистов может быть осуществлено корректно только при условии обращения к онтологической составляющей их философского наследия. Такой подход предполагает учет традиционной оценки русской философии конца XIX – первой половины XX вв. как онтологически центрированной, то есть исследующей бытийный

смысл личности и предметного мира. Педагогическое значение философских проектов, рассмотренных в данной главе, раскрывается в определении степени включенности личности в область бытия, способ существования которой корректно описывается термином «образование».

Первый параграф главы («Онтологическое решение проблемы национального своеобразия в контексте становления дискурса о личности в русской философии») посвящен разбору основных идей И.В.Киреевского и Н.Я.Данилевского. Как показывает исследование, традиционно фиксируемая основоположность историософии для русской философской культуры оказывается значимой и применительно к истории концептуализации личности. Наиболее существенные итоги русской историософии в том виде, в котором она была представлена в философии 2-й - 3-й четвертей XIX в., демонстрируют непосредственную связь с позднейшим развертыванием темы личности. Наиболее явственно на это указывают постановка задач оригинальной русской философии, выполненная И.В. Киреевским, и разработка темы всечеловеческой цивилизации в историософии Н.Я. Данилевского. В обоих случаях русские философы исходят из необходимости рассматривать философский и исторический процессы с личностных позиций: для И.В. Киреевского целостная личность оказывается гарантией возможного преодоления одностороннего развития европейской философии, тогда как Н.Я. Данилевский затрагивает тему личности, осмысливая принципиальное своеобразие культурно-исторического типа. Их философия представляет собой последовательную попытку рассмотрения народа в качестве целостной личности, перерастающую у Н.Я. Данилевского в попытку определения онтологического статуса такой личности.

Одновременно названные авторы формулируют основные проблемы, связанные с ролью образования в существовании личности и выражающиеся в ряде противоречий. Среди последних, противоречия: между необходимостью реализации в практике образования задачи самораскрытия целостной личности, выходящей за пределы рационального, и рациональным истолкованием самой практики; между необходимостью объяснения перспектив познавательного отношения к миру и сомнительностью подлинного самопознания уникальной личности; между интуитивно понимаемым различием и уникальностью личностей и невозможностью адекватно передать это различие в языке. В целом, наиболее существенный вывод, который может быть сделан на основании рассмотренных в данном параграфе теорий, состоит в признании невозможности выведения своеобразия личности из особенностей ее истории или, иными словами, из особенностей ее образования. Соответственно, в качестве образовательного феномена выступает не сама личность в ее исходной уникальности, но мир, символически отражающий особенности личности. Созданную с учетом этого концепцию всечеловеческой цивилизации Н.Я. Данилевского можно

рассматривать в контексте идеи всеединства, наиболее подробно разработанной в работах С.Л. Франка.

Во втором параграфе «Образование системы индивидуального сознания в философии всеединства С.Л. Франка» ставится вопрос о конкретизации роли и места образования в наиболее известном опыте разработки темы всеединства. С учетом значимости философии С.Л. Франка для русской философии можно утверждать, что анализ образования, выполненный на материале его рассуждений, дает наиболее взвешенную характеристику этого феномена, способную послужить отправной точкой для рассмотрения философского наследия других авторов.

Исходным пунктом рассмотрения в параграфе выступает «онтологическая гносеология» С.Л. Франка, причем подчеркивается философско-педагогическое значение постановки главной проблемы гносеологии, которая, согласно С. Франку, состоит в определении способа существования наделенного объективными характеристиками трансцендентного предмета, открытого человеческому познанию. Настаивая на бесперспективности предлагавшихся ранее решений, состоявших в полном разделении предмета и сознания (идеализм Р. Декарта) или в их полном отождествлении («имманентный объективизм» Г.В.Ф. Гегеля), С.Франк предлагает собственную теорию трансцендентного объективизма, предполагающую одновременную разделенность и слитность предметности и сознания внутри особой реальности «всеединства». Гносеологически интуиция всеединства является необходимым условием интуиции любого отдельного предмета, тогда как логическое познание преобразует «сплошное единство» схватываемого в интуиции предмета в систему «определенностей», по отношению к которой предмет выступает в качестве структуры.

Существенно, что интуиция оказывается не только темпорально, но и онтологически первичной по отношению к формированию системы определенностей, называемой также системой отвлеченного знания, и которая, в отличие от интуиции, требует времени для своего возникновения. Таким образом, образование, опознаваемое как разворачивающийся процесс, оказывается связанным именно со становлением системы отвлеченного знания, и основной философско-педагогический итог гносеологии Франка состоит в том, что образование оказывается возможным рассмотреть не как единственно доступный сознанию способ взаимодействия с миром, но только как один из возможных способов этого взаимодействия. Тем более что усложнение системы отвлеченного знания в своем пределе не ведет к отождествлению этой системы с самим предметом, то есть результат постепенного познания предмета в образовании всегда отличается от самого предмета, данного в интуиции.

Полученные предварительные выводы используются при рассмотрении теории сознания С. Франка. При этом акцентируется внимание на том, что своеобразие этой теории состоит в определении внутри сознания его

лишенной формы основы, противопоставленной наделенным формой «внешним слоям». В сознании, согласно С.Л. Франку, могут быть «логически» выделены: душевная жизнь, самосознание и предметное сознание. В отличие от самосознания и предметного сознания, душевная жизнь не есть результат какого-либо процесса; она представляет собой исходную незаменимую данность, служащую основанием для всех остальных составляющих сознания. Так же и различие между душевной жизнью, с одной стороны, и самосознанием вместе с предметным сознанием – с другой, оказывается иным, нежели различие между самосознанием и предметным сознанием. Душевная жизнь есть «сплошное бесформенное целое», тогда как и самосознание, и предметное сознание представляют собой воплощение формы, результат формирующего взаимодействия сознания и мира. Иными словами, душевная жизнь иррациональна, и ее противопоставление остальным частям сознания выступает как противопоставление иррационального и рационального. Душевная жизнь не имеет границ как таковых, но способна «сгущаться», принимать форму под воздействием среды. Это «сгущение» не добавляет к душевной жизни ничего нового, но делает какую-то ее, до конца выделяемую только логически, часть «плотной», осознанной, сформированной. Такой процесс формирования и есть то, что может быть достигнуто воспитанием, и именно его можно обоснованно называть образованием сознания.

В этом контексте наиболее значимо, что Франк, во-первых, сохраняет представление о жизни сознания как исключительно душевной жизни, во-вторых, подчеркивает различие всеединства и любой определенности, в том числе и определенности сознания. Образование – единственный доступный философскому анализу способ, через деятельность и изменение, реализовать потенциальную бесконечность души и, одновременно, тот путь, на котором всеединство принципиально недостижимо. То есть образование, в системе С. Франка, неустранимо противоречиво, поскольку результат его онтологически отличен как от душевной жизни, так и от всеединства. Задаче снятия такого противоречия отвечает духовность, которая совпадает с интуицией в той мере, в которой предметом интуиции всегда выступает не отдельный предмет, а всеединство. А это означает, что противоречие между субъективностью душевного и объективностью предметного оказывается снято, а личность осознает свою абсолютность как причастность неуничтожимому моменту всеединства. Все те образовательные процессы, которые связаны со средой, самосознанием и предметным сознанием, в этой перспективе оказываются низшими ступенями духовной жизни, ее неполноценными отражениями, но именно в силу этого они и приобретают свое, пусть и исключительно подчиненное, бытийное значение, так как непрерывное всеединство вместе с каждой «идеей» включает в себя и все ее частичные воплощения в отвлеченном знании.

В целом, отмечавшиеся комментаторами сложности с обоснованием роли отвлеченного знания не отменяют значения философии всеединства С.Л. Франка как попытки построить теорию сознания, в которой уникальность и неопределимость сознания сочетаются с попытками определить роль образовательных процессов в его существовании и указать на границы возможностей последних. Характер присутствия образования в философской системе С.Л. Франка определяется противоречием между бесформенной душевной жизнью и наделенными формой, полученной в ходе некоторого образовательного по своему характеру процесса, самосознанием и предметным сознанием. Причем Франк указывает на онтологическую невозможность исчерпания духовной жизни в образовании, тем самым не просто противопоставляя образование и жизнь, но легитимируя образование и намечая его возможные перспективы.

Третий параграф «Образование как становление иерархической системы мира в персонализме Н.О. Лосского» содержит изложение позиции Н.О. Лосского, позволяющее уяснить ее значение для понимания феномена образования.

Легитимация образования, которая предполагается философией Н.А. Бердяева, находит законченное выражение в наследии Н.О. Лосского. Как отмечается в диссертации, образование, согласно Н.О. Лосскому, играет свою роль в жизни личности в силу органического единства мира, рассматриваемого как система.

Возникновение вещей мира представляет собой реализацию формы в соответствии с общими принципами строения мира, или оно есть собственно образование в определенном нами в начале исследования смысле. Однако элементами системы мира, из которых состоят все его вещи, выступают исключительно личности, называемые также «субстанциальными деятелями», причем соподчинение деятелей имеет смысл «школы», ведущей к постепенному свободному раскрытию в каждом из них Образа Божия. Это позволяет сделать вывод о том, что образование представлено у Н.О. Лосского и как образование субстанциальных деятелей. Но поскольку мир полагается в качестве противоположности Царству Божию, то образование одновременно оказывается и следствием грехопадения, и способом его преодоления.

Образование оказывается значимым и по причине отстаиваемой Н.О. Лосским взаимосвязи между совершенством личности и степенью понимания и признания личностью «абсолютных ценностей». Определение «действительная личность», в отличие от личности «потенциальной», во-первых, ставит абсолютные ценности в положение своеобразного фактора демаркации, отделяющего собственно личности от мира тех, кто является личностью только в потенции и, во-вторых, дает основание для разделения понятий «личность» и «человек». Первое указывает на предназначение сотворенного к осознанию высших ценностей, второе - на

определенную степень развития, которая позволяет их различать. Отсюда и необходимость в дополнительном термине, который бы избавил от постоянных оговорок относительно «действительности» личности, о которой идет речь. Н.О. Лосский приходит к нему, указывая на неизменность как на одно из свойств личности, что позволяет говорить о ней как о субстанции. Личность для Н.О. Лосского – это, прежде всего, неизменное, однако такое неизменное, которое является творческим источником своих состояний, то есть субстанциальный деятель, переживания, чувства, поступки которого являются его принадлежностью.

Мера значимости ценности вытекает из ее сопоставления с абсолютной полнотой бытия, которая представляет собой абсолютную самооценку, в которой бытие и ценность совпадают. Такая ценность не может быть ничем заменена и, следовательно, представляет собой нечто абсолютно индивидуальное, хотя понятие «индивидуальное» употребляется по отношению к ней только по аналогии, и не дает полного представления о невыразимой в понятии единственности. Субстанциальные деятели, составляющие мир, лишены непосредственной полноты бытия и только стремятся к ней. Причем это стремление является делом свободного решения личности. Только что сотворенным субстанциальным деятелям было изначально предоставлено право выбрать высшие ценности, что отождествимо с желанием «любить Бога больше, чем себя, и любить других как себя». Но в отношении некоторых Бог предвидел возможность выбора ими эгоистических стремлений, заставляющих любить себя больше, чем других, и тем самым разрушать полноту бытия.

Изначально свободный выбор эгоизма обрекает субстанциального деятеля на чрезвычайно длительный путь возвращения себе полноты бытия, результатом которого является обретение Царства Божия и обожение личности. Сложность этого пути такова, что пройти его, опираясь только на собственные творческие силы, личность не может. Для этого ей необходимо руководство со стороны субстанциального деятеля, стоящего на более высокой ступени развития. Это руководство осуществляется в форме свободного подчинения такому деятелю, в итоге создающее иерархию, систему, во главе которой стоит внесистемное начало - Высший внутримировой деятель, обладающий полнотой знания о «правильном» пути развития мира. Например, человек, будучи личностью, то есть, сознавая абсолютные ценности и находясь на достаточно высокой ступени развития, подчиняет себе субстанциальных деятелей, составляющих его отдельные органы, клетки, молекулы и атомы и т.д. Человек является своеобразной «школой» для субстанциальных деятелей, еще не ставших действительными личностями.

Следовательно, личность, субстанциальный деятель, занимая вполне определенное положение в структуре, соответствующее степени его участия в соборном делании, в то же время сам ускользает от этой структур-

ности, опираясь на собственную неизменную сущность, являющую собой ядро абсолютной индивидуальности, не сводимой ни к каким определениям или общим понятиям. Образование выступает в жизни личности только как привнесенное изначальным выбором эгоистических стремлений, и обеспечиваемое образованием движение личности по иерархии мира представляет собой процесс, стремящийся к своему исчерпанию, которое будет достигнуто в Царстве Божием. Но именно как таковое образование оказывается необходимым для достижения Царства Божия и, следовательно, полностью легитимированным.

В четвертом параграфе «Образование как уподобление миру в иррационализме Л. Шестова» в качестве исходного положения утверждается, что трактовка личности как непроницаемой для разума не может сопровождаться одновременным утверждением значимости образования личности. Исходя из философии Л. Шестова, этот вывод может быть сделан в связи с его рассуждениями о смысле и значении рациональной философии. Выступая как последовательный иррационалист, Л. Шестов характеризует рациональное знание как феномен, критика которого - необходимый момент экзистенциальной философии. Рациональное знание есть знание общеобязательное, неизменное и, следовательно, обладающее способностью «принуждать». И поскольку оно, таким образом, несовместимо со свободой, то, согласно Л. Шестову, необходимо не примирить разум с человеком и действительностью, сняв противоречие в диалектическом процессе образования, а, наоборот, указать на искусственный, привнесенный характер рационального.

В исследовании показано, что критика Л. Шестовым рациональной философии в основных своих моментах направлена именно на те основные положения, которые определяют дискурс об образовании. Шестов более всего стремился опровергнуть мнение, согласно которому единственная возможность для человека реализовать собственную свободу состоит в подчинении законам разума, признанным имманентно ему присущими. Таким образом, отличие взглядов Л. Шестова на проблему образования от трактовок этого вопроса в классической европейской философии состоит, главным образом, в отрицании необходимости рассматривать образование в качестве смысла человеческой жизни. Задачей Шестова было не только указание на саму возможность творческого пути, не связанного никакими ограничениями, нормами и структурами, но и парадигмальное утверждение того, что только такой путь и есть путь человека. Человек, для Шестова, обладает не только возможностью отклонения любой нормы, даже той, которая кажется ему вечной и общеобязательной, но он и реализует себя как человек, устанавливая произвольность нормы.

Образование, предполагающее формирование, наделение формой, оказывается тем «механизмом», который реализует права разума не только на внешний мир вещей, но и на внутренний мир человека. Причем Л. Ше-

стова волнует именно этот момент перенесения структуры на личность, распространение прав власти на сознание человека.

Для Л. Шестова становится очевидным, что ничто не позволяет нам говорить о падшем мире. Падение совершается не в мире, а внутри самого человека. И если мир не может существовать без необходимости и ограничения, то это не ведет к тому, что необходимость должна связывать личность. Мир - это, прежде всего, неизменное, структурированное и распространение структурности на самого человека, то есть подчинение его законам разума, морали, нравственности, что, собственно, и происходит путем, который может быть обозначен как «образование человека», заставляет его воспринимать мир не как поле для реализации возможности, а как угрозу для своего существования. Напротив, признание личности феноменом, который не может быть затронут образованием, снимает саму проблему зависимости человека от внешнего влияния, позволяя рассматривать мир в качестве структуры, подчиненной человеку, тем самым исключая противопоставление образования и свободы личности.

Если признаком рациональности является неизменность, то смысл человеческого существования как раз в том и состоит, что эта неизменность может быть поглощена свободой, то есть представлена не как условие свободы, а как подлинная возможность. Иначе говоря, мир не представляет собой окончательно упорядоченное, которое может быть окончательно понято и для существования в котором необходимо быть подобным ему. Это значило бы только обладать мировоззрением, которое Шестов сопоставляет с образованностью. Наделение человека мировоззрением, которое стабилизирует, структурирует его внутренний мир, оказывается, таким образом, не одной из возможностей, но необходимой стороной образования, хотя только в той мере и только постольку, поскольку образование само представляет собой наделение образом, то есть движение, стремящееся к исчерпанию самого себя, к своему завершению.

Философия Л. Шестова, радикализирующего религиозную проблематику, ставит вопрос об образовании как вопрос существования человека, обеспечивая тем самым возможность рассуждения о нем в рамках религиозно-философского дискурса. Разграничение мира и человека, что, применительно к образованию, было равнозначно отказу рассматривать образование как необходимый способ существования личности, приводило к рассуждению о человеке как о существе, не подчиненном структуре мира.

Обобщая опыт осмысления феномена образования в философском наследии русских персоналистов, можно сделать вывод, согласно которому признание значения образования для существования личности, то есть наделение образования экзистенциальным смыслом, с необходимостью ставит человека в зависимость от структуры мира. Это равносильно утверждению о существовании такой организации окружающего личность мира, которая бы обеспечивала наиболее успешное образование личности.

Именно таким образом ставится вопрос о практике образования, которая рассматривается в диссертации как совокупность действий и поступков, как развертывающаяся во времени последовательность шагов, некоторое созидающее действие или взаимодействие. Проблеме педагогической практики посвящена **четвертая глава диссертации «Практика образования в русской персоналистической философии»**. При этом оказалось возможным дать характеристику различных уровней практики, соответствующих своего рода степеням философского обобщения понятия «образование».

Философско-педагогическая публицистика В.В. Розанова, которому посвящен **первый параграф «Система образования и ее принципы в философско-педагогических работах В.В. Розанова»**, содержит рассуждение о системе образовательных учреждений в сочетании с определением принципов построения осуществляемого в них образовательного процесса. В его ранних произведениях, посвященных вопросам образования, этот феномен имеет смысл трансляции культуры. Культура, по В.В. Розанову, - система стереотипов поведения и мышления, построенная на базе определенной идеологии, «культы», религии. Целью образования должно быть укоренение человека в культурной среде, то есть полное внутреннее принятие им ценностей какой-либо культуры. Основное содержание философско-педагогических идей В.В. Розанова зафиксировано в трех принципах образования, требованиям которых должна соответствовать система образования для эффективного достижения своей цели. Это:

- принцип индивидуальности, предполагающий отказ от коллективных форм обучения и ставящий освоение культуры в зависимость от непосредственного изучения ее оригинальных текстов;
- принцип «целости», требующий увеличения длительности взаимодействия ученика с учебным материалом;
- принцип единства типа, раскрывающийся как требование выбора для каждого учебного заведения только одной из исторически сменявших друг друга европейских культур (античная культура, христианский спиритуализм Средних веков и культура Нового времени, основанная на науке).

В параграфе подчеркивается, что своеобразная операциональность, ориентация на практическое воплощение принципов образования не должны закрывать от нас стремления Розанова дать характеристику образованию и образовательной практике вне их конкретных исторических репрезентаций. И в рассуждении о принципах образования, и в построении реализующей их модели школьного образования наибольший интерес представляют не сами практические решения и рекомендации В.В. Розанова, а порождаемые ими теоретические проблемы, которые в ранней публицистике Розанова скорее намечены, нежели окончательно разрешены. В целом, главной проблемой является противоречие между

стремлением представить образование как самораскрытие в человеке целостного и предельно сложного индивидуального образа, с одной стороны, и неизбежной опосредованностью такого образа конкретной культурой и даже, более того, конкретным способом организации школьного дела – с другой. Следствием невозможности полностью разрешить это противоречие является обостренная реакция на ограничительный характер научного знания, исключающего, по мнению В.В. Розанова, возможность ответной индивидуальной реакции. Не имея возможности разрешить проблему образования окончательно, Розанов демонстрирует ее частичное разрешение, вообще отказывая научному образованию, как наиболее проблематичному, в праве называться образованием.

Становится еще более очевидной основная идея Розанова, согласно которой смыслом жизни человека является, прежде всего, творчество, разрушающее ограничения. Образование, понятое как выстраивание «определенностей», ограничение мысли жестким законом, структурой, не только не решает проблем человека, но, более того, ведет к «бескультурию», которое понимается Розановым как отсутствие творческой энергии.

В поздних текстах основной темой Розанова окончательно становится поиск различия, принципиальной субъективности, единичности человека, которую способно передать уже не строгое научное понятие, но только лишь метафора. В розановских текстах метафоричность предстает не столько как литературный прием, имеющий собственные, и в этом смысле вполне ограниченные, цели, сколько как результат сознательного отказа от построения «философской системы», манифестации принципиальной внесистемности, имеющей истоком человека как подлинно живущего. Метафора оказывается той «формой», которая обеспечивает возможность отказаться от структуры, жесткости, заданности. Она становится адекватной вечно меняющемуся свободному человеку – источнику рождающихся структур и форм. Здесь основа и главной темы В.В. Розанова – темы пола. Русский мыслитель не ставит своей задачей рассуждение об онтологии пола, академически правильную экспликацию проблематики сущности и существования. Для него оказывается более важным прямо обратиться к философской интуиции, связанной с представлением о рождении бытия и о способности к рождению как самой большой его загадке. Собственно различие полов – это привнесенная в мир способность рождать, продлевать, распространять жизнь. Здесь перестают играть роль различия между язычеством и христианством, научным образованием и образованием религиозным. Гораздо важнее то, что человек может стремиться к жизни, а может стремиться к смерти. Его существование может быть свободным творчеством и рождением нового, а может – усвоением стереотипов и стремлением к «мировоззрению» и, в конечном итоге, «униформенным сожитием многих».

Во втором параграфе «Метафизика воспитания И.А. Ильина» дана характеристика идей И.А. Ильина о воспитании, иллюстрирующих возможные философско-педагогические следствия попытки сохранить в философии XX в. основные фигуры гегелевской философии.

Воспитание осмысливается Ильиным как объективная необходимость, которой мы не вольны избежать. И в той мере, в которой христианское отношение к миру, справедливо или нет, мыслится Ильиным как отношение принципиально деятельное, проблематика воспитания органично входит и в контекст его религиозной философии. Ильин интересен своим бескомпромиссно-рациональным осмыслением воспитания, вплетающим в ткань все более и более религиозно ориентированного мышления связанные с образованием мотивы свободы, активности субъекта, принуждения, насилия, целестремительности человеческого бытия.

Наиболее характерно то, что вопрос о воспитании одновременно оказывается для И.А. Ильина и вопросом о принуждении. Философской задачей в данном случае была именно дифференциация комплекса воздействий одного человека на другого, поиск критерия, который бы позволил увидеть духовную обоснованность принуждения и его отличие от насилия, разделить «казнь» и «убийство», «закон» и «произвол». Такой критерий, а соответственно, и определяемое им различие, как это очевидно для Ильина, лежит не в самих действиях. Их структурное единство противостоит качественному различию, которое вынесено за пределы самого действия как коренящегося во «внешнем». Не «внешнее», а «внутреннее» придает действию значение и позволяет его оценить. То есть качественная определенность действия связывается исключительно с его целью и с его «духовно-душевной» основой, понимание которой у И.А. Ильина не решается произвольно, но, в свою очередь, связывается со специфическим пониманием мира как педагогически нейтрального, но наделенного объективным смыслом. Педагогическое значение предметности приобретает не сама по себе, а в силу того, что оказывается предметом воли.

Основываясь на этих исходных положениях, мы можем сформулировать три основных концепта, в своем единстве составляющих базовый уровень философско-педагогических воззрений И.А. Ильина и предопределяющих все частные решения в плоскости практической философии. Это, во-первых, исходная разумность, упорядоченность и иерархичность мира, во-вторых, противопоставление разума воле и, в-третьих, представление о любви как стремлении к объединению, слиянию с предметом.

Человек, по мнению И.А. Ильина, имеет дело только с предметностью и не имеет дела непосредственно с сознанием другого. Соответственно, поскольку предметность изначально лишена активности, присущей субъекту, результирующее изменение субъекта не может быть следствием действия самой предметности, а следовательно, не может быть и результатом действия другого сознания. Даже наказание есть не более чем создание

предметного фона, среды, принимать решение относительно которой – внутреннее дело сознания. И тут оказывается важен результат этого внутренне принятого решения, которое редуцируется Ильиным к простому выбору, то есть к изменению направления внимания. Значение этого направления невозможно переоценить, поскольку сосредоточенное внимание отождествляется Ильиным с любовью в многочисленных градациях последней: от простого взгляда – до абсолютной замкнутости на своем объекте. Причем Ильин всегда мыслит любовь как уподобление, как «отождествляющееся единение и творческое приятие». Именно благодаря такому пониманию любви оказывается возможным не только отделить воспитание, как некоторую практику, от внутреннего процесса, который в данном случае можно обозначить термином «образование», но и поставить одно в зависимость от другого. Действительное изменение сознания под влиянием любви однозначно предполагает, что последняя «без духа не видит». Любовь должна быть одухотворена, то есть разумно ограничена, приведена в соответствие с объективной ценностью предмета. Не любовь возвышает предмет, а предмет придает любви значимость.

В таком рациональном ограничении любовь обладает всеми чертами гегелевского «снятия». Одухотворенная любовь уже не слепая воля, но осознанное стремление к тождеству. В духовной любви становящееся единство не просто подчинено воле, но отражает истинную иерархию мира. Дело рассуждения оказывается выше дела любви, а философия – «больше жизни». Ильин мыслит не столько в перспективе религии, сколько в перспективе философии, в чем нельзя видеть специфически философскую задачу, сознательно ограничивающую дело философии, которая в известном отношении уступает радикальным решениям религии. Об этом говорит хотя бы то, что, несмотря на, возможно, сознательное уклонение Ильина от разговора о предельном смысле воспитания, таковым, бесспорно, является пантеистическое представление о слиянии Бога и человека, что делает философию И.А. Ильина пределом легитимации практики образования в русской религиозной философии.

Но наиболее расширительное истолкование практики связано с философией творчества Н.А. Бердяева, концептуализирующей противопоставление между творчеством и смирением. Это противопоставление рассмотрено в **третьем параграфе «Н.А. Бердяев о творчестве и смирении в их философско-педагогическом значении».**

Как было установлено в ходе исследования, у Н.А. Бердяева выстраиваются две линии в отношении к феномену мира. С одной стороны, он стремится к утверждению независимости человека от мира. Эта линия представляет собой вневременную эсхатологию, для которой победа над миром есть результат трансцендирования, перешагивания через мир, отрицающего само время в каждом своем совершении. С другой стороны, эсхатологическая проблематика разворачивается как постепенное изменение

мира, как прохождение через опыт мира. Конец мира предстает диалектическим снятием, в котором исчезает противопоставление субъекта и объекта, а человек, теперь уже обогащенный необходимым опытом, который как раз и является опытом свободы, оказывается перед перспективой ничем не ограниченного творчества. То есть для Бердяева одновременно обретаются значение и творческий, и моральный акты человека. При этом первый из них отражает альтернативный образованию путь личности, второй, напротив, предполагает постепенное, образовательное по своей сути, развертывание истории мира и человечества.

Эта двойственность находит выражение в определении Н.А. Бердяевым двух путей, в соответствии с которыми может строиться жизнь человека. Это, во-первых, путь «смирения», являющийся путем постепенного становления человека в образовательном взаимодействии с миром, который в этом случае рассматривается как символ духа. И, во-вторых, путь творчества, в котором личность предстает уже не как результат взаимодействия с миром, но как источник любого различия в мире, внутри которого, однако, любой результат творчества неизбежно объективируется, то есть превращается во внешнюю по отношению к личности систему ограничений – культуру.

Бердяев отмечает, что в смирении духовный человек начинает преобладать над человеком душевным, в результате чего устанавливается «истинная иерархия бытия». Представляется, что именно этот концепт Н.А. Бердяева позволяет указать на сходство его представлений с классической аналитикой образования. Н. Бердяев, будучи философом-экзистенциалистом, все же вынужден обращать внимание именно на то обстоятельство, которое метафизика всегда считала не следствием, а самой основой философствования: «подчинение Истине». Этот долг Истины может быть квалифицирован как изначальная обремененность человека собственной природой. Стремление к Истине, так же как и в классической метафизике, означает возвращение к себе, выявление собственной высшей природы. Иначе говоря, концепт смирения предполагает не разрыв мира и человека, который открывает перед последним мир бесконечных возможностей, а разрыв с объективированным миром, ведущий к подчинению истине.

Смирение представляет собой путь постепенного приближения к цели, и в диссертации оно сопоставляется с образованием в его практическом аспекте. Но рассмотрение пути постепенного восхождения к Истине при переходе к анализу творчества сменяется у Н.А. Бердяева на утверждение мгновенного преодоления всякой иерархии. Для творчества нет времени, оно не разворачивается постепенно, его движение не представляет собой диалектику постепенных шагов. Творчество не имеет целью личное спасение. В творчестве не происходит изменения собственной личности или, во всяком случае, не изменение личности представляется его смыслом.

Если на пути личного спасения внимание человека направлено на самого себя и преобразование собственной природы, то в творчестве человек обращает внимание на внешний мир. Это уже не образование самого себя, а образование окружающего мира, соучастие в Божьем деле миротворения и мироустройства.

Здесь имеет место противоречивая ситуация. Если к смирению, которое представляет собой путь спасения, приходят, подчиняясь «системе жизни», то оно оказывается индифферентным к жизни духа и не имеет значения для спасения, создавая ситуацию ложного смирения. Но если человек творит, то он вынужденно занимается созданием структур мира, продукты творчества оказываются воплощенными в знании, науке, искусстве, изобретениях и открытиях, в общественной правде и новой, лучшей жизни. Все это нужно не для личного спасения, а для осуществления замысла Божьего о мире и человечестве. Если смирение вело только к личному спасению, то творчество, будучи, помимо прочего, еще и организацией коллективного сосуществования людей, направлено на спасение других. В творчестве силен имперсоналистический мотив, безусловно, заимствованный Бердяевым у западных мистиков. Таким образом, и в аналитике творчества, которое было проявлением абсолютной свободы от любого внешнего влияния, находит свое место работа *инобытия*, которая оказывается легитимированной, будучи рассмотрена как забота о других.

Забота о других, имеющая основой смирение, невозможна, и если таковая все же состоится, то она всегда будет результатом смирения выродившегося. Забота о других в творчестве возможна, но, будучи реализована внутри падшего мира, она, неизбежно, оказывается той же самой работой *инобытия*. По мнению Н.А. Бердяева, противопоставление будет преодолено только при переходе к эпохе религиозного творчества, в которой результатом творческого акта будет непосредственно новое бытие, а не новая культура.

В целом, образование одновременно приобретает в философии Н.А. Бердяева и смысл духовного становления личности, и смысл способа взаимодействия личности и мира, отражающего падший характер последнего. Взаимная противоречивость этих смыслов и возникающая вследствие этой противоречивости сложная диалектика образования и свободы определяются Н.А. Бердяевым как «трагедия» и «тайна» мира и человека.

В заключении диссертации подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы.

Осуществленное исследование показывает, что русская персоналистическая философия обладает значительным потенциалом для прояснения смысла и значения феномена образования. Не будучи предметом осознанного рассмотрения, образование, тем не менее, играет существенную роль в идеях русских философов-персоналистов. При всех расхождениях в их взглядах, взаимной противоречивости формулировок, русская персонали-

стическая философия все же представляет собой определенное единство. И необычные для научно-педагогического дискурса, в современном его понимании, максимализм, пространность и сложность формулировок русских философов не должны закрывать от нас сам поиск русской философии и не должны делать непреодолимыми препятствия для полноценного философско-педагогического осмысления феномена, именуемого образованием. Ни представленная диссертация, ни какое-либо другое исследование не могут претендовать на то, что проблематика образования будет решена полностью, но образование – один из тех феноменов, в отношении которого постановка вопроса иногда является более важной, нежели четкий ответ на него. Отличие русской персоналистической традиции, ее специфика в этом отношении состоят в последовательном осмыслении существования, не имеющего своей основной структуру, наличие которой неизбежно вступает в конфликт со свободой личности. Как показывает исследование, прояснение характера присутствия феномена образования в опыте осмысления личности и мира природы и культуры философами-персоналистами позволяет: увидеть проблематику образования в свете персоналистической трактовки личности; детально рассмотреть проблемы взаимоотношений человека и объективированного мира, предполагая возможность различной оценки образования систем мира и образования личности; противопоставить творчество и образование как феномены, определяющие смысл жизни человека. Русская персоналистическая философия, таким образом, затрагивает круг проблем, актуальных и в современных условиях.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы образования в свете персоналистической аналитики мира и личности могут быть связаны, прежде всего, с анализом роли и значения образовательной практики в жизни человека, с установлением взаимосвязи идей русской персоналистической философии и позднейшими философско-педагогическими исследованиями в России и за рубежом.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

Монографии и учебные пособия

1. Крикунов, А.Е. Феномен образования в русской персоналистической философии: монография [Текст] / А.Е. Крикунов. – Волгоград: ВГПУ, Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. – 293 с.
2. Крикунов, А.Е. Образование в перспективе онтологии (онтологическое обоснование педагогических практик в русской религиозной философии): монография [Текст] / А.Е. Крикунов. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 224 с.

3. Белозерцев, Е.П. Школа и семья в философско-педагогической публицистике В.В. Розанова (1890-е гг.) [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Е. Крикунов, А.И. Павленко. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. – 275 с. (В соавторстве: авторский вклад – 35 %).
4. Крикунов, А.Е. Философско-педагогическое наследие отечественных авторов конца XIX – начала XX вв.: опыт и проблемы изучения [Текст] / А.Е. Крикунов // Курсы по выбору студентов. Программы преподавателей кафедры педагогики. – Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – С. 54-62.
5. Крикунов, А.Е. Феномен образования в русском персонализме: опыт и проблемы изучения [Текст] / А.Е. Крикунов // Педагогика. Курсы по выбору студентов: учебно-методическое пособие. – Вып. 2. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – 212 с. – С. 77-89.

**Публикации в изданиях, рекомендуемых ВАК для опубликования
основных результатов исследований**

6. Крикунов, А.Е. К анализу концепции образования В.В. Розанова [Текст] / А.Е. Крикунов // Alma mater. Вестник высшей школы. – 1998. – № 4. – С. 43-46.
7. Образование в провинции: проблемы, подходы, решения. Круглый стол журнала «Педагогика» в Елецком госпединституте [Текст] // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 15-16.
8. Крикунов, А.Е. К.Д. Ушинский и В.В. Розанов: идея народности в контексте мифа [Текст] / А.Е. Крикунов // Известия ТулГУ. Серия: Проблемы языкознания. Вып. 6. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – С. 177-183.
9. Крикунов, А.Е. Проблема взаимоотношения свободы и образования в наследии И.А. Ильина [Текст] / А.Е. Крикунов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», № 1 (10). – Волгоград: ВГПУ, 2005. – С. 113-116.
10. Крикунов, А.Е. Парадигма акмеологии и иррационалистическое прочтение существования личности в русской персоналистической философии [Текст] / А.Е. Крикунов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Том 12. Серия «Психологические науки. Акмеология образования. Вып. 3». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 58-63.
11. Крикунов, А.Е. К вопросу о реализации личности в процессе образования: персоналистическая трактовка [Текст] / А.Е. Крикунов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Том 12. Серия «Психологические науки. Акмеология образования. Вып. 1». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 41-45.

12. Крикунов, А.Е. Рецепция бытия и человека в философии В.В. Розанова [Текст] / А.Е. Крикунов, А.В. Усачев // Философские науки. – 2006. – № 11. – С. 18-37. (В соавторстве: авторский вклад – 40 %).
13. Крикунов, А.Е. Структурный анализ образования как метод педагогической интерпретации философского текста [Текст] / А.Е. Крикунов // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Том. IX. Вып. 1 (34). – С. 319-329.

Статьи в сборниках научных трудов и материалов конференций

14. Крикунов, А.Е. «О мозаичности и эклектизме»: история европейской цивилизации в ранней публицистике В.В. Розанова (1890-1895 гг.) [Текст] / А.Е. Крикунов // В.В. Розанов и русская литературно-философская традиция. Материалы Розановских чтений 24-25 мая 2001 г. – Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – С. 64-72.
15. Крикунов, А.Е. «Реализация личности невозможна в конечном» (некоторые педагогические следствия русского персонализма) [Текст] / А.Е. Крикунов // Образование в пространстве культуры: Сборник научных статей. Вып. 2. / Федеральное агентство по культуре и кинематографии; Рос. инст. культурологии; Научный Совет РАН по изучению и охране культурного и природного наследия / И.М. Быховская (отв. ред.) и др. - М: РИК, 2005. – С. 75-83.
16. Крикунов, А.Е. «Толки» об образовании. От Хайдеггера до Шестова и обратно [Текст] / А.Е. Крикунов // Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций. Ежегодник. № 6. - Владимир, Napover, 2005. – С. 82-91.
17. Крикунов, А.Е. Аналитика творчества в русской персоналистической философии в контексте педагогической подготовки специалиста / А.Е. Крикунов [Текст] // Проблемы и перспективы развития высшей школы в условиях модернизации современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции «Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения». 12-14 октября 2006 года. В 2 т. - Воронеж: ВГПУ, 2006. - Т. 1. - С. 174-177.
18. Крикунов, А.Е. В.В. Розанов: педагог и философ [Текст] / А.Е. Крикунов // Педагогическое краеведение Липецкой области. Часть II. Под. ред. В.П. Кузовлева и Е.П. Белозерцева. - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2000. – С. 78-99.
19. Крикунов, А.Е. В.В. Розанов: философия в провинции и провинция в философии [Текст] / А.Е. Крикунов // Молодые голоса / Вып. 2. - Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина, 2000. – С. 156-160.
20. Крикунов, А.Е. Воспитание и социализация в философии русского персонализма [Текст] / А.Е. Крикунов // Воспитание успешно, если оно

- системно: материалы Первых всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию Л.И. Новиковой (г. Владимир, 23-25 января 2006 г.) / Под редакцией А.В. Гаврилина и Н.Л. Селивановой. – Владимир – М., 2006. – С. 245-248.
21. Крикунов, А.Е. Гегелевская философия в оценках В.С.Соловьева и И.А. Ильина: философско-педагогический аспект [Текст] / А.Е. Крикунов // Философия отечественного образования: история и современность: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2010. – 348 с. – С. 161-153.
 22. Крикунов, А.Е. Дух и образование: проблема формирования духовности [Текст] / А.Е. Крикунов // Образование и духовность: Перспективы XXI века. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Владимир, 18 мая 2006 г. / Под ред. к.п.н. А.С. Куликова. – Владимир: изд-во ВИПКРО, 2006. Часть 1. – С. 50-53.
 23. Крикунов, А.Е. Знание о культуре как знание об образовании [Текст] / А.Е. Крикунов // Человек и общество: культурная интеграция: Сб. науч. статей. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2008. – С. 124-131.
 24. Крикунов, А.Е. К проблеме современной педагогической рецепции русской философии [Текст] / А.Е. Крикунов // Гуманитарные аспекты социально-экономического развития Липецкой области: Сборник статей и выступлений. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – С. 208-219.
 25. Крикунов, А.Е. Лев Шестов: образование как неизменность [Текст] / А.Е. Крикунов // Актуальные проблемы гуманитарного знания. К 15-летию кафедры историко-культурного наследия. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2000. – С. 180-190.
 26. Крикунов, А.Е. Личность и мир: русская философия в поисках онтологического различия [Текст] / А.Е. Крикунов // Современная онтология III: категория взаимодействия. Материалы Международной научной конференции «Современная онтология – III: категория взаимодействия» (25-27 июня 2008 г., Санкт-Петербург, Россия). – СПб.: Издательский дом С.-Петерб. ун-та, 2009. – С. 193-201.
 27. Крикунов, А.Е. Личность и социальность в русском персонализме [Текст] / А.Е. Крикунов // Социализация личности в меняющемся мире: философские, психологические, педагогические проблемы: Материалы Международной научной конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – 459 с. – С. 245-251.
 28. Крикунов, А.Е. Метафизика Н.Н.Страхова как метафизика образования [Текст] / А.Е.Крикунов // Н.Н.Страхов и русская культура XIX-XX вв.: к 180-летию со дня рождения: материалы Международной научной конференции / Отв. редактор Антонов Е.А. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – С. 73-77.

29. Крикунов, А.Е. Мировоззрение как смысл образования личности [Текст] / А.Е.Крикунов // Философия отечественного образования: история и современность: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2008. – С. 167-168.
30. Крикунов, А.Е. Необходимость педагогических практик: от антропологии до онтологии [Текст] / А.Е. Крикунов // Образование в современном мире: Сб. науч. статей / Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. Вып. 3. – С. 52-60.
31. Крикунов, А.Е. Образование и структура [Текст] / А.Е.Крикунов // Образование на рубеже эпох. Опыт личного осмысления методологии гуманитарного исследования. Материалы летней школы молодых ученых. – Липецк: ИРО, 2007. – С. 169-180.
32. Крикунов, А.Е. Образовательная концепция В.В.Розанова: историко-педагогический анализ [Текст] / А.Е. Крикунов // Тезисы и материалы 1-х научно-методических чтений, посвященных открытию исторического факультета ЕГПИ. – Елец, 1998. – С. 228-230.
33. Крикунов, А.Е. От «Уединенного» до «Апокалипсиса нашего времени»: В.В.Розанов между церковью и государством [Текст] / А.Е. Крикунов // Энтелехия. Вып. № 7. – Кострома, 2003. – С. 89-92.
34. Крикунов, А.Е. Педагогическая проблематика в поздних публикациях В.В.Розанова: эволюция трех принципов [Текст] / А.Е.Крикунов // Интеллигенция в потоке времени: размышления и судьбы: Межвузовский сборник научных трудов / Под. ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2004. – С. 223-227.
35. Крикунов, А.Е. Педагогическая рецепция русского персонализма: от XX к XXI веку [Текст] / А.Е. Крикунов // Науки о культуре – шаг в XXI век: сборник материалов ежегодной конференции-семинара молодых ученых. - Том 6 / Федеральное агентство по культуре и кинематографии; Рос. инст. культурологии; Научный Совет РАН по изучению и охране культурного и природного наследия; Театральный институт им. Б.Щукина / И.М.Быховская (отв. ред.) и др. - М.: РИК, 2006. - С. 383-386.
36. Крикунов, А.Е. Педагогические идеи В.В. Розанова в прошлом и настоящем [Текст] / А.Е. Крикунов // Энтелехия. Вып. № 1 (3). – Кострома, 2001. – С. 98-104; Энтелехия. Вып. № 5. – Кострома, 2002. – С. 20-26.
37. Крикунов, А.Е. Практика воспитания и смысл добродетели [Текст] / А.Е.Крикунов // Региональное образование: современные тенденции (РОСТ). – Липецк. – 2010. – № 1 (10). – С. 67-69.
38. Крикунов, А.Е. Проблема образования национального в философии Н.А.Бердяева [Текст] / А.Е. Крикунов // Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой

- культуры и цивилизации. Материалы Международной научно-практической конференции 10-12 марта 2006 г. – Новосибирск: Издательство «Архивариус-Н», 2006. – С. 306-310.
39. Крикунов, А.Е. Проблемы философской антропологии в сочинениях В.В. Розанова [Текст] / А.Е. Крикунов // Русская литература и философия: постижение человека: материалы Второй Всероссийской научной конференции (Липецк, 6-8 октября 2003 г.) Часть 1. / Отв. ред. В.А. Сарычев. – Липецк: ЛГПУ, 2004. – С. 121-126.
 40. Крикунов, А.Е. Различие как философская проблема: от И. Киреевского до К. Леонтьева [Текст] / А.Е. Крикунов // Материалы VII Всероссийских чтений, посвященных братьям Киреевским «Оптина пустынь и русская культура». – Калуга, КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2009. – С. 155-159.
 41. Крикунов, А.Е. Религиозная философия и просветительство (отсутствующая педагогика Льва Шестова) [Текст] / А.Е. Крикунов // Гаудеамус. № 1 (5) – Тамбов: ТГУ им. Г.Р.Державина, 2004. – С. 175-180.
 42. Крикунов, А.Е. Русская педагогика и европейская философия: проблема в постановке К.Д. Ушинского [Текст] / А.Е. Крикунов // Национальные лики педагогических универсалий: проблемы теории и истории русской педагогики / Сборник научных статей. – Владимир: ВГПУ, 2005. – С. 55-65.
 43. Крикунов, А.Е. Средовой подход и несколько метафор о Просвещении [Текст] / А.Е. Крикунов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – Вып. 7: Серия «Педагогика». – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – С. 48-56.
 44. Крикунов, А.Е. Феномен образования в традиции русского персонализма [Текст] / А.Е. Крикунов // Философия отечественного образования: история и современность: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2006. – С. 95-96.
 45. Крикунов, А.Е. Феномен образования в условиях неклассической философии [Текст] / А.Е. Крикунов // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Передові наукові розробки – 2006». Том 11. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С. 75-77.
 46. Крикунов, А.Е. Феномен образования в философии Николая Лосского [Текст] / А.Е. Крикунов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Серия: «Педагогика». – Вып. 16. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2008. – С. 24-34.
 47. Крикунов, А.Е. Философский текст и его педагогическая функция. Педагогика Николая Бердяева [Текст] / А.Е. Крикунов // Человек и культурно-образовательная среда: Сборник научных работ // Серия «Concordia discors». – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2005. – С. 59-66.
 48. Крикунов, А.Е. Философский текст и его педагогическая функция. Символичность национального в педагогике Николая Бердяева [Текст]

- / А.Е. Крикунов // Русская школа: история и современность, ценности и опыт работы: Материалы Междунар. науч.-практич. конф. «Русская школа и современность, ценности и опыт работы» 24-25 мая 2005 г. / Под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. – С. 39-43.
49. Крикунов, А.Е. Язык, письмо, образование. Лев Шестов и проблема текста [Текст] / А.Е. Крикунов // Философия отечественного образования: история и современность; сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посв. 60-летию Великой Победы. - Пенза: РИО ПГСХА, 2005. – С. 69-72.