




<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2026-30-1-321-334>
EDN: QMJJNG

Научная статья / Research Article

Онтология образования в связи с метафизическим аспектом человеческого существования

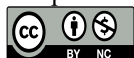
О.Г. Арапов  

МИРЭА — Российский технологический университет, Москва, Российская Федерация
 arapov@mirea.ru

Аннотация. В исследовании рассматриваются вопросы, связанные с проблемой определения стратегии развития университетского образования в настоящем и будущем времени. На основе концепции современного философа Билла Ридингса обсуждается вопрос о миссии и идее современного университета. В связи с этим представлены основные этапы исторического становления системы университетского образования и соответствующие каждому этапу идеи университета. Особое внимание уделено роли гуманитарного образования в его структуре. Показано, что большое значение теперь получает преподавание не только и не столько с целью передать «готовое» знание, но, в первую очередь, побудить студента мыслить глубоко самостоятельно, сформировать у него умение применять полученное знание на практике широко, понятие которой должно трактоваться достаточно широко. Другим важным вопросом является вопрос о связи гуманитарного знания, философского, в частности, с реальными потребностями в нем культуры. Представлена концепция, актуализирующая принципы связи исторически возникших форм знания с образованием, немецкого философа Макса Шелера, которая способствует прояснению ситуации развития образования в реалиях современной культуры и его перспектив. В этой связи анализируется само понятие современности, которое, как показано, связано с идеей актуальности. Современность — это не принадлежность некоей общей абстрактной хронологии, она заключена во взаимодействии разных, независимых друг от друга установок и взаимовлияющих видов деятельности. Современные социальные практики должны сохранять свою исходную разнородность, обусловленную как временем происхождения, так и подразумеваемыми ими планами бытия. Миф современности заключает в себе многовременность и множественную локальность. Важное внимание уделено метафизическому аспекту человеческого существования, который способствует установлению сущностного отношения человека к действительному основанию вещей, в его связи с образованием и процессом гуманизации бытия человека, познания и мира.
Ключевые слова: университет, гуманитарное знание, метафизика, идеация, современность, миф культуры, экзистирование, забота, язык

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Арапов О.Г., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи:

Статья поступила 02.07.2025


Статья принята к публикации 01.12.2025

Для цитирования: Арапов О.Г. Онтология образования в связи с метафизическим аспектом человеческого существования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2026. Т. 30. № 1. С. 321–334. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2026-30-1-321-334> EDN QMJJNG

The Ontology of Education in Relation to the Metaphysical Aspect of Human Existence

Oleg G. Arapov  

MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russian Federation

 arapov@mirea.ru

Abstract. The research examines the issues related to determining a strategy for the development of university education in the present and in the future. Based on the concepts of contemporary philosopher Bill Readings, the problem of the mission and idea of the modern university is discussed. In this regard, the main stages of historical development of the university education system and the university ideas relevant to each stage are given. The particular attention is paid to the role of humanities education in its structure. It is shown that teaching is now becoming increasingly important not only and not primarily for the purpose of imparting the “ready-made” knowledge, but primarily to encourage the students to think deeply and independently, while developing the ability to apply the knowledge gained in a broadly understood practical context. Another important issue is the relations between the humanities knowledge, particularly philosophical knowledge, and the real cultural requirements for it. This article presents a conception of the German philosopher Max Scheler that actualizes the principles of connection between the historically emerged forms of knowledge and education. This concept helps clarify the situation of educational development in the realities of contemporary culture and its prospects. In this context, the very idea of modernity is analyzed that, as shown, is related to the idea of relevance. Modernity is not a property of some general abstract chronology; it lies in the interaction of various independent attitudes and mutually influencing activities. The contemporary practices shall retain their original heterogeneity, conditioned both by the time of their origin and by the planes of existence implied. The myth of modernity encompasses the concepts of multi-temporality and multiple localities. Particular attention is given to the metaphysical aspect of human existence that contributes to the establishment of a person’s essential attitude to the true foundation of things in its connection with education and the humanization process of human existence, cognition, and the world.

Keywords: university, humanities knowledge, metaphysics, ideation, modernity, cultural myth, existence, care, language

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest.

Article history:

The article was submitted on 02.07.2025

The article was accepted on 01.12.2025

For citation: Arapov OG. The Ontology of Education in Relation to the Metaphysical Aspect of Human Existence. *RUDN Journal of Philosophy*. 2026;30(1):321–334. (In Russian) <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2026-30-1-321-334> EDN QMJJNG

Введение

Вопрос о месте и назначении *гуманитарного образования* в университете необходимо обсуждать в контексте осмысления процессов трансформации системы высшего образования в целом в реалиях современной культуры, а также в связи с заострившейся проблемой взаимосвязи гуманитарного знания, имеющего подчас весьма отвлеченный характер, и непосредственной конкретикой человеческой жизни. Этот вопрос обретает свою актуальность в ситуации, когда происходит обесценивание классического гуманитарного знания. Не в последнюю очередь, это связано с наметившейся в последнее время релятивистской по своей сути тенденцией замещения фундаментальных проблем и процессов, как в самой науке, так и в образовании, процессами узконаправленными и проблемами, выражающими сугубо прагматические общественные ценности, что соответствует мировоззрению современного человека, все более ориентированного на идеи видимого, прежде всего материального, благополучия и преуспевания, потребления и комфортного существования. Тщательно выстраиваемая мыслителями XVIII–XX столетий онтология образования сталкивается сегодня с ничем не оправданной, кроме бюрократических интересов, формализацией образовательных процессов, а также терпит крах, разбиваясь о формы и способы человеческого существования, характеризующегося подчас своей неосознанностью.

Миссия университета и современность

Различные аспекты обозначенной проблемы в настоящее время получили свое освещение в научно-гуманитарной литературе, где, в частности, обсуждается вопрос о *миссии* и *идее* современного университета [1–4]. В этой связи можно опереться — из числа наиболее авторитетных экспертных мнений — на исследование Билла Ридингса, результаты которого были им представлены в работе «Университет в руинах» [5]. Изучая процесс развития концепции университета, Б. Ридингс приходит к выводу, что в основании каждого этапа лежит регулирующая его деятельность идея, а именно — «идея разума», либо «идея культуры», тогда как на современном этапе развития университета такой постулируемой идеей служит «идея совершенства».

Утверждение о том, что миссия университета заключается в развитии у человека рационального начала, в формировании «мужества пользоваться собственным разумом», получило свое обоснование в общественной и философской мысли европейского Просвещения, в том числе у Иммануила Канта. Немецкий мыслитель был одним из первых, кто предложил реформировать сложившуюся во времена Средневековья структуру университета, опираясь на *идею разума*. Так, в работе «Спор факультетов» [6] Кант вполне

определенно настаивает на том, что философский факультет из подготовительного должен стать самостоятельным и даже взять на себя роль существенного основания университетского образования. Три старших факультета — теологический, юридический и медицинский опираются на определенные авторитетные, с точки зрения тогдашней науки, инстанции, или авторитеты, а именно на библейские тексты, принятые юридические законы и постулируемые профессиональные правила лечения, но только философия демонстрирует свою автономию в подчинении самому чистому разуму и основанной на его действиях и заключениях практике общественной жизни, ориентированной на прогресс. Таким образом, согласно Канту, разум должен полагаться в качестве действительной всеобщей основы практики преподавания в университете строго научных дисциплин.

Второй идеей, которая по-своему трактовала роль университета в жизни государства и общества, как было выше сказано, стала *«идея культуры»*. Она формировалась как ответ на задачи своего исторического времени, осмысление и решение которых было предпринято в творчестве Шеллинга, Гегеля, Шлейермахера, Гумбольдта и других теоретиков развития науки и образования. Под культурой они понимали сумму всех знаний и их применение с целью достижения общественного прогресса и процветания национального государства. Анализируя имеющийся исторический материал, Ридингс отмечает, что «под рубрикой культуры университету предписывается двойная задача: исследование и преподавание, т. е. соответственно формирование и расширение национального самосознания» [5. С. 32]. Созданный Вильгельмом фон Гумбольдтом в 1809 г. Берлинский университет сочетает в себе идею исследования, получения объективного научного знания, а также идею формирования и культивирования гуманистической сущности культуры и человека. «По существу, он становится институтом, на который возлагается задача присмотра за духовной жизнью народа рационального государства» [5. С. 32]. В решении этой задачи большое значение имеет философия, на что прямо указывает Гегель в своей статье «О преподавании философии в университетах» [7].

С конца XIX в. роль философии в университетском образовании начинает меняться — философия постепенно утрачивает свое первостепенное значение и лидирующие позиции. Теперь центральной дисциплиной, на которую национальное государство возлагает задачу формирования культурной идентичности, становится литературоведение. Не философия, а литература сплачивает людей в нацию. Такая перемена находит свое отражение в структуре университета: философский факультет преобразовывается в факультет гуманитарных наук.

Начиная с середины двадцатого века университет, как показывает Ридингс, начинает опираться на *«идею совершенства»*. У этой идеи отсутствует какое-либо конкретное содержание, само совершенство исчисляется количественными показателями. Университет оценивается в соответствии

с индикаторами результативности, а преподаватели составляют всевозможные отчеты, призванные оценить эффективность его деятельности. В результате университет становится корпорацией, оказывающей образовательные услуги, а ключевой фигурой в университете становится администрация. Достойным сожаления следствием этого становится то, что в академической среде процессы административно-бюрократические по своей сути замещают собой процессы научно-образовательные.

Отвечая на вопрос об общих перспективах развития университета и гуманитарного образования, в частности, Ридинг предлагает сделать предметом интеллектуальных усилий поиск нового основания, а значит новой идеи университета, которую он связывает не с администрированием, не с управленческими решениями и бюрократическими процедурами, но именно с процессом преподавания. В ходе изучения какой-либо дисциплины взаимодействие между преподавателем и студентом способно активизировать процессы мышления, причем важно студента побудить мыслить глубоко самостоятельно на основе изучаемого теоретического материала, а не механически передавать ему готовые знания в качестве некой новейшей догматики. Словом, Ридинг демонстрирует убеждение в том, что собственно *мышление может стать новой идеей университета*. В отличие от «совершенства», способного создавать видимость своего значения, при том, что само совершенство может трактоваться по-разному, в зависимости от интересов и занимаемых позиций, мышление вынуждает человека постоянно находиться в ситуации вопрошания и, как следствие, интеллектуальной и духовной *событийности экзистирования*. Роль преподавателя состоит в том, чтобы создавать необходимые для этого условия. Так, процесс взаимодействия преподавателя и студента возвращает нас к основополагающим принципам сократовской майевтики и диалогам в духе Платона, а это, в свою очередь, казалось бы, подводит к решению проблемы, обозначенной в начале данной статьи, взаимосвязи абстрактного гуманитарного знания и непосредственной конкретикой жизни человека.

При всем том, необходимо учитывать то обстоятельство, что мышление всегда интенционально, т. е. характеризуется *смыслообразующей* направленностью как индивидуального, так и коллективно-общественного сознания на предмет. Мы исходим из того, что целью образования является осознанное овладение научными знаниями, причем что важно не только с точки зрения их теоретической общезначимости и практической общественной пользы, но также их ценности в отношении экзистенциальных смыслов и жизнетворческой роли. И если при обсуждении актуальных проблем существования высшей школы на современной этапе мы утверждаем в качестве движущей идеи самостоятельное и ответственное мышление, то, в свою очередь, следует задаться вопросом о реальных целях и путях развития самой науки, в том числе и философии с ее мировоззренческой функцией [8]. Наука, будучи особой познавательной сферой, выражает ценности культуры в целом, как и базовые ее

потребности в том или ином виде знания. Соответственно, она руководствуется теми идеями и разного рода смыслами, которые во многом определяются общим временным — историческим и общественным — контекстом, кроме того, сама направленность ее исследований и получаемых на их основе знаний находится в зависимости от того, как культура мыслит свое настоящее и каким полагает в связи с ней свое будущее. В этом самополагании культуры наука занимает отводимые ей позиции, в свою очередь, формирующие идейно-теоретическую и практическую составляющие системы образования — формы его развития и содержание.

Онтологические основы образования

На фоне постулируемых общих положений, выражающих наше понимание проблемы тесной связи науки, культуры и образования, возникает вопрос, что же определяет самосознание современной культуры, и, соответственно, каким видит наука свое будущее? В первой половине XX в. Карл Ясперс в своей работе «Истоки истории и ее цель» (впервые опубликована в 1949 г.) в числе прочего предложил к рассмотрению вопрос об основаниях, целях и смыслах развития современной научно-технической сферы культуры, вопрос, который в конечном итоге выливается в проблему осознания человеком истоков и сущности своего бытия в мире и, конечно же, проблему самопознания культуры. «Настоящее, — утверждает Ясперс, — не второе осевое время. Более того, резко контрастируя с ним, оно являет собой катастрофическое обеднение в области духовной жизни, человечности, любви и творческой энергии; и только одно — успехи науки и техники — действительно составляют его величие в сравнении со всем предшествующим периодом. <...> Невзирая на высокий уровень творческих находок, терпеливого, упорного труда, смелости теоретических поисков и планов, все это в целом подчас производит впечатление, будто самый дух втягивается в технический процесс, который подчиняет себе даже науку — и от поколения к поколению все более решительно. Отсюда и поразительная ограниченность многих естественников вне их специальной области, беспомощность стольких техников за пределами их непосредственных задач, которые для них отнюдь не сами по себе являются столь важными; отсюда и скрытая неудовлетворенность, господствующая в этом все более теряющем всякую человечность мире» [9. С. 113–114]. Таким образом, согласно его мнению, мы наблюдаем кризисные явления, которые характеризуют существование нынешней научно-технической среды, утратившей на неопределенное время важные ориентиры развития. Таков диагноз (вспомним заодно, что по своему образованию Ясперс был психиатром, и далее доктором медицины и психологии), поставленный настоящему времени немецким мыслителем-экзистенциалистом. Как следствие, то перепутье, на котором сегодня оказалось образование, демонстрирующее нерешительность в процессе выбора стратегий дальнейшего своего осуществления —

реализации и оформления сущности образовательных процессов, сущности, относительно которой, судя по всему, нет четких представлений.

Относительно размышлений о будущем университета того же Ридингса, следует отметить, что он не был первым из числа тех, кто поставил проблему поиска идей развития сферы образования в связи с наукой. Такого рода размышления находим и в работах 20-х гг. XX в. философа Макса Шелера. Первое определение сущности образования, с точки зрения философски осмысляемых сущностных аспектов человеческого бытия, дается им, исходя из идеи *человека как микрокосма* [10. С. 22]. Человек, будучи частью мира, в то же время представляет собой его целостность, и в качестве таковой, по мысли Шелера, сущностно причастен миру, так что целое содержится в нем как в одной наиглавнейшей из частей мира целиком. «Такой „универсум“, сосредоточивший себя в одном индивидуальном человеческом существе, и есть мир образования» [10. С. 21].

Образование, согласно Шелеру, — это «отчеканенная форма» образа совокупного человеческого бытия. При этом, осуществляясь в мире, прежде всего, в культурно-историческом измерении бытия, оно своим действительным источником имеет конкретную человеческую экзистенцию — саморазвивающуюся личность, или, говоря словами философа, целостный микрокосм человеческого «Я». Образование как действительность, т. е. реализуемый на практике проект еще только становящейся человеческой личности, есть всегда уникальный по своим экзистенциальным истокам опыт, который раскрывает существо соотнесенности человека с чем-то или кем-то большим, чем он есть сам — великими предшественниками, различными системами знаний, выдающимися образцами культуры настоящего и прошедшего времени. Такой опыт также может включать в себя соотнесенность с определенного рода Абсолютом, полагаемым в качестве высшей основы проявленности всего сущего или же, напротив, с определенностью существования человека (например, объективированной в персонифицированных образах бытия системой безусловных духовных ценностей, этических принципов и норм поведения), наконец, с реалиями до времени не формализованного в образах и нарративах экзистенциального мифа своего собственного внутреннего мира, с сами собой как пред-полагаемым, но в каждый конкретный момент времени не завершенным проектом будущего.

Таким образом, это имеет значение процесса обретения человеком высоких образцов, обладающих той ценностью, что они раскрывают ему потаенные смыслы его собственного истинного образа как образца (так, в психологическом значении К.Г. Юнг дал бы определение этому как действующему архетипу Самости). Действительно образованным «является тот, кто овладел структурой своей личности, совокупностью выстроенных в единство одного стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним и с какими бы то ни было случайными вещами в нем; схем, которые предзаданы всякому случайному опыту, которые

единообразно перерабатывают его и включают в целостность личностного „мира“» [10. С. 46]. Поэтому образование в своей бытийности всегда есть сущностно «кто», а не «что»: свободно действующая личность, в которой сходятся во едино основные аспекты бытия — познавательные, смысловые, телеологические, ценностные и др.

В статье «Философское мировоззрение» Шелер выделяет и описывает три вида знания, которые соответствуют трем способам человеческого бытия. К ним относятся: 1) знание ради господства, или ради достижений; 2) сущностное знание, или образовательное знание; 3) метафизическое знание, или знание ради спасения. «Ни один из этих трех видов знания, — пишет Шелер, — не существует только для самого себя. Каждый вид служит преобразованию сущего — либо вещей, либо образовательной формы самого человека, либо абсолютного» [11. С. 5].

Первый вид знания, движимый *идеями господства*, служит для практической пользы и достижения власти человека над природой. Это знание представляет результаты познания специальных позитивных наук, которые осуществляют поиск законов всеобщей связи окружающих нас явлений, упорядоченных в определенные классы. Все имеющиеся в распоряжении человека возможности движения и изменения служат в конечном счете только его все подчиняющей воле, стремящейся к превосходству над реальным. Сама реальность здесь понимается как, прежде всего, «совокупность всего того, что оказывает сопротивление нашему стремлению» [11. С. 7]. Такого рода знание характеризует главным образом новоевропейскую науку, сформировавшую позитивно-научную картину мира, составляющие которой обусловлены не только установлениями одного лишь нашего разума, как полагал Кант, но также живым влечением к господству над природой.

Второй вид — это знание фундаментальной философской науки, которую Аристотель называл первой философией; согласно Шелеру, к нему относится «приобретенное на одном или немногих хороших, точных образцах и включенное в систему знания *сущностное знание*, которое стало формой и правилом схватывания, „категорией“ всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность» [10. С. 37]. Сущностное знание играет значительную роль в свободно совершающейся гуманизации и развитии человеческой личности, поскольку делает возможным и даже необходимым помещением человеком себя в бытийную, т. е. идейно-смысловую по преимуществу, суть собственного существа для целей осознания себя как движущего всем идеального центра эволюции — качественного роста самопознания мировой основы и развития духа. Это знание непосредственно связано с образованием, которое в этом случае должно пониматься как возвышение человека над физическими и биологическими аспектами природного существования: пробуждая духовные силы, которые генерируют саму осознанность человеческого существа, оно позволяет установить гармонические отношения человека со всем тем, что его окружает, достичь подлинного единства с самим

собой и с миром. Таким образом берут свое начало процессы очеловечения мира, распространения человека за пределы сугубо земного существования, когда он становится фактором жизни вселенской, космической, и косминизации — превращение человека в космическую структуру, когда человек полностью реализует заключенный в нем потенциал всемирного существования. Проблема заключается в том, что эти два аспекта процесса гуманизации жизни, мира и самого человека не должны вступать в роковое противоречие.

В XIX в. Фридрих Ницше соединил доминантную на тот момент времени идею господства над природой с целями античного по своим истокам образовательного знания, в результате чего возникала новая онтология, определяемая жесткими требованиями, которые были обращены к самому человеку, — осуществить ничем не ограниченную, кроме его собственной воли, власть над самим собой как единственным ответственным поступающим существом, действующим из абсолютной свободы (свободы как сверхнового истинного абсолюта) и утверждающим сверхновые высшие ценности бытия: в этом, согласно его замыслу, должно было проявиться существо сверхчеловека.

Третий вид знания направлен на преодоление человеком природных аспектов существования, связывающих его с этим миром, прежде всего, телесно и психически. Знание стремится быть не просто поучительным сообщением утверждений и доказательством этих утверждений — оно задумано главным образом как живое и совершенно практически ориентированное *руководство для души*. Посредством этого духовного деяния познания, поднимающего человека над общим уровнем практической жизни к возвышенному состоянию души, открывается перспектива достижения блаженного созерцания Бога как силы и господствующего начала, наполняющего Творение — человека и универсум. Образование, таким образом, нацелено на то, чтобы сформировать такую установку, в которой человек спасает сам себя.

На это ориентирована и христианская этика. В основу ее полагается Любовь (не языческий эрос, но христианская агапе) как способ прорвать земные связи и физико-биологические аспекты отношений с миром и с другими людьми. Как пишет Шелер, в том числе в связи с мистико-религиозным учением Спинозы, «здесь этика — это не учение о нормах человеческого поведения, жизни и волеизъявления, а „техника очищения духа и сердца для познания Бога“» [12. С. 62]. Важнейшее свое значение здесь приобретает категория *духа*.

Какого рода знание, которое могло бы определить форму будущих когнитивных связей человека с миром, и на котором в ближайшей перспективе будут основаны стратегии развития образования, предпочтет человек современной эпохи, зависит от бытийственной его чуткости: как и насколько глубоко он осознает и переживает, словами Мартина Хайдеггера, свою *заботу как озабоченность* бытием [13. С. 202]. Эта ситуация, фундаментальным образом определяющая саму его онтологию, значительно актуализируется вызовом нынешнего времени.

В этой связи следует пристальнее всмотреться в современную культуру, понять, что она собой представляет по своей структуре, равно как и то, какой базовый *миф* определяет ее мировоззренческие ориентиры. Некоторые исследования последнего времени проливают свет на существо самого понятия «современность» и те коды культуры, которые себя в нем обнаруживают. Так, в своей книге «Возвращение Адама. Миф, или Современность архаики» известный историк и теоретик культуры Михаил Ямпольский приводит играющее существенную роль замечание Ганса Роберта Яусса о том, что «слово „модерность“ (modernity) в эпохальном смысле фиксирует отличие нынешнего от прошлого, а именно этого смысла нет в понятии со-временности. Модерный всегда противопоставлялся antiquitas» [14. С. 33–34].

Венсан Декомб связал понятие со-временности с идеей актуальности. Со-временность для него — это не принадлежность некой общей абстрактной хронологии, а она заключена, что важно для ее характеристики и нашего понимания, во взаимодействии разных, независимых друг от друга установок и взаимовлияющих видов деятельности. «Современные практики <...> современны потому, что тот факт, что они осуществляются в одно и то же время, понуждает к взаимодействию во всех смыслах слова» [14. С. 34]. Однако же для того, чтобы влиять и взаимодействовать, они должны сохранять свою исходную *разнородность*, обусловленную как временем происхождения, так и подразумеваемыми ими планами бытия — психическим и природным, физическим и метафизическим, имманентным и трансцендентным и др.

Относительно мифа, его существа, а также определяющего нынешнюю культуру *мифа современности*, М. Ямпольский говорит следующее: «Именно многовременность и множественная локальность и есть фундаментальная черта мифа, которую со-временность обнаруживает в себе. Миф со-временности в этом смысле являет прямой противоположностью тоталитарному мифу, стремящемуся, трансцендировать *множественность в Едином*» [14. С. 34].

Метафизический аспект бытия человека в контексте культуры и образования

Культура есть собственно человеческое бытие, трансцендируемое в создаваемую и преобразуемую человеком предметную реальность мира и реальность собственного существования. Творя в каждый конкретно исторический период своего развития все новые формы и виды деятельности и производства действительности, а также используя — сознательно или же не осознанно — ранее уже обретенные, она переводит внутренний план (т. е. глубинной человеческой сущности) во внешний (т. е. объективной реальности) и наоборот. Поэтому вопрос о культуре и культурном мифе — всегда вопрос о человеке, его самосознании, а значит — понимании им своего места в мире, своей бытийной ситуации и роли. Словом, это вопрос актуального и перспективного определения человека: знание (в равной степени образование),

призванное удовлетворять преимущественно интеллектуально-духовные запросы человека и общества, должно исходить из ситуации такого самополагания человека.

Проблемы нового постижения сущностной идеи человека, формирования фундаментальных принципов, которые могли бы определить его дальнейшее бытие в мире, стали предметом шелеровской философии, в частности, разрабатываемой им метаантропологии, или «второй метафизики», как он ее еще называл (первая, античная, — это метафизика вещей, или объективная метафизика). В отношении того, что должно представлять знание, непосредственно связанное с образованием, Шелер убежден: главная его функция состоит в помещении самого человека и вообще всего сущего в существо открываемой им истины бытия, а это, в свою очередь, способствует установлению метафизического отношения человека к действительному основанию вещей.

Важным сохраняющим себя аспектом человеческого существования является аспект *метафизический*. Именно с ним мы должны в первую очередь связывать представления о природе человеческого существа, идущие еще от античной эпохи, как и ту одновременность различных слоев культуры, которой характеризуется понятие современности. Метафизический характер человеческого бытия определяется способностью человека быть глубинным образом причастным интеллигибельным реалиям сверхчувственной сферы существования, которые и составляют область обитания сущего в потаенности сокровенного его существа. Человек вступает в действительность мира, по выражению М. Хайдеггера, как «сосед» бытия, и это обстоятельство принуждает его к принятию со-стояния озабоченности истиной как знанием ответственности и вместе с этим к оправданию сущего как чего-то *существенного*. Двоюкую роль в этом играет язык: в своем бытийно-историческом существе «язык есть просветляюще-утаивающее явление самого Бытия» [13. С. 199].

Причастность такого рода определяет специфику бытия человека в мире как существа, стремящегося к раскрытию потаенности сущего, но также способного определенным образом *поступать*, т. е. совершать действия, подлежащие морально-нравственной и духовной оценке, исходя из ее проявленности. Обнаруживающая себя в языке истина бытия имеет, таким образом, не только познавательное, но также и этико-поведенческое свое значение, ведь добро — равно истина. Из этого корня произрастает собственное человеческое существо, сама духовная составляющая человека, усиливающаяся по мере добываемых новых знаний, которые человек облекает в имеющие принципиальное значение смыслообразы бытия (согласно Шелеру, это происходит за счет выделения наиболее значимых в идейно-смысловом отношении аспектов бытия в актах *идеации* [15]). Действием этих смыслообразов определяется сущность его отношений с миром — этических и духовных, в первую очередь. Так прочерчивается *вертикаль* бытия, особым образом связывающая человека со всем прочим как с чем-то подлинно сущим и с самим собой как источником и условием осуществления этой подлинности.

Заключение

Какой вид примут знание, наука и образование в будущем, пока доподлинно неизвестно. Но уже сегодня постепенно проясняется то существенное обстоятельство, что реализация позитивистского проекта изгнания метафизики из науки означает изъятие из нее важного измерения, связанного с человеком и его смыслотворческой деятельностью, нравственными и духовными аспектами познания, а значит частичную ее дегуманизацию. Поскольку человек *осуществляет* себя в мире там и тогда, где и когда он есть качественно нечто много большее, чем практически приспособленное к жизни животное, нечто произрастающее в бытии загадкой и смыслом бытия, он есть не покоящееся бытие, не раз и навсегда свершившийся факт, а только возможное *направление процесса* и одновременно вечная *задача*. Философия, как и вся сфера гуманитарного знания и образования, выполняет важную возложенную на нее переломным историческим моментом миссию поддержания и дальнейшего культивирования человеческого начала в бытии, максимально созидательного и плодотворного (а не разрушительно-опустошающего) сближения человека с миром и обретения им подлинной общности с самим собой.

Список литературы

- [1] Кислов А.Г., Шмурыгина О.В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 96–122. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-8-96-121 EDN: PDCCMZ
- [2] Колесников С.А. Университет: от фундамента к руинам... и — обратно? (К вопросу о соотносительности «университетологии» Гегеля и «университетомахи» Ридингса) // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2020. Т. 6. № 4. С. 22–30. DOI: 10.18413/2408-932X-2020-6-4-0-4 EDN: GSGXDW
- [3] Мартинкус П.П. Пир на пепле: крах идеи гумбольдтовского университета в информационную эпоху // Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога. Материалы V международной конференции / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М. : Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 27–36. DOI: 10.37492/ETNO.2020.53.80.003 EDN: OCWKLX
- [4] Ольшанникова Н.А. Эволюция идеи университета в эпоху индустриализации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 1 (27). С. 141–146. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2017.27.141 EDN: YMZQQL
- [5] Ридингс Б. Университет в руинах. М. : Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. EDN: QXXTPD
- [6] Кант И. Спор факультетов. Калининград : Изд-во КГУ, 2002.
- [7] Гегель Г.В.Ф. О преподавании философии в университетах // Работы разных лет : в 2 томах. Т. 1. М. : Мысль, 1970. С. 417–427.
- [8] Стёпин В.С. Картина мира и современные проблемы научного знания // Культурно-историческая эпистемология: проблемы и перспективы. К 70-летию Бориса Исаевича Пружинина. М. : РОССПЭН, 2014. С. 67–83.
- [9] Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории. М. : Республика, 1994. С. 28–286.

- [10] Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. С. 15–56.
- [11] Шелер М. Философское мировоззрение // Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. С. 1–14.
- [12] Шелер М. Спиноза // Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. С. 57–69.
- [13] Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Время и бытие: Статьи и выступления. М. : Республика, 1993. С. 192–220.
- [14] Ямпольский М. Возвращение Адама. Миф, или Современность архаики. СПб. : Издательство Ивана Лимбаха, 2022.
- [15] Шелер М. Положение человека в космосе // Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. С. 129–193.

References

- [1] Kislov AG, Shmurygina OV. The idea of the university: retrospective, versions and prospects. *Education and Science*. 2012;(8):96–122. (In Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2012-8-96-121 EDN: PDCCMZ
- [2] Kolesnikov SA. University: from foundation to ruins... and back? (On the relationship between Hegel’s “universitology” and Readings’s “universitomachy”). *Scientific Result. Social and Humanitarian Research*. 2020;6(4):22–30. (In Russian). DOI: 10.18413/2408-932X-2020-6-4-0-4 EDN: GSGXDW
- [3] Martinkus PP. A Feast on the Ashes: The Collapse of the Humboldtian University in the Information Age. In: Musarsky MM, Omelchenko EA, Shevtsova AA, editors. *Modern Education: Development Vectors. The Role of Social and Humanitarian Knowledge in Teacher Training. Proceedings of the V International Conference*. Moscow: MIREA publ.; 2020. P. 27–36. (In Russian). DOI: 10.37492/ETNO.2020.53.80.003 EDN: OCWKLX
- [4] Olshannikova NA. Evolution of the idea of the university in the era of industrialization. *Science of Man: Humanitarian Research*. 2017;(1):141–146. (In Russian). DOI: 10.17238/issn1998-5320.2017.27.141 EDN: YMZQQL
- [5] Ridings B. *University in Ruins*. Moscow: Publishing House of the State University Higher School of Economics publ.; 2010. (In Russian). EDN: QXXTPD
- [6] Kant I. *Dispute of Faculties*. Kaliningrad: KSU Publishing House publ.; 2002. (In Russian).
- [7] Hegel GWF. On the Teaching of Philosophy in Universities. In: Gulyga AV, editor. *Works of Different Years*. Vol. 1. Moscow: Mysl’ publ.; 1970. P. 417–427. (In Russian).
- [8] Stepin VS. Picture of the world and modern problems of scientific knowledge. In: *Cultural-Historical Epistemology: Problems and Prospects. On the 70th Anniversary of Boris Isaevich Pruzhinin*. Moscow: ROSSPEN publ.; 2014. P. 67–83. (In Russian).
- [9] Jaspers K. The Origins of History and Its Purpose. In: Levina MI, Gaidenko PP, editors. *The Meaning and Purpose of History*. Moscow: Republic publ.; 1994. P. 28–286. (In Russian).
- [10] Scheler M. Forms of knowledge and education. In: Denezhkin AV, editor. *Selected Works*. Moscow: Gnosis Publishing House publ.; 1994. P. 15–56. (In Russian).
- [11] Scheler M. Philosophical worldview. In: Denezhkin AV, editor. *Selected Works*. Moscow: Gnosis Publishing House publ.; 1994. P. 1–14. (In Russian).
- [12] Scheler M. Spinoza. In: Denezhkin AV, editor. *Selected Works*. Moscow: Gnosis Publishing House publ.; 1994. P. 57–69. (In Russian).
- [13] [13] Heidegger M. Letter on Humanism. In: Bibikhin VV, editor. *Time and Being: Articles and Speeches*. Moscow: Republic publ.; 1993. P. 192–220. (In Russian).

- [14] Yampolsky M. *The Return of Adam. Myth, or the Modernity of the Archaic*. Saint Petersburg: Ivan Limbach Publishing House publ.; 2022. (In Russian).
- [15] Scheler M. The Position of Man in Space. In: Denezhkin AV, editor. *Selected Works*. Moscow: Gnosis Publishing House publ.; 1994. P. 129–193. (In Russian).

Сведения об авторе:

Арапов Олег Геннадьевич — кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук, институт технологий управления, МИРЭА Российский технологический университет, Российская Федерация, 119454, Москва, пр. Вернадского, д. 78. ORCID: 0000-0002-8107-9958. SPIN-код: 6747-4189. E-mail: arapov@mirea.ru

About the author:

Arapov Oleg G. — PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, Institute of Management Technologies, Russian Technological University, 78 Vernadsky Ave., Moscow, 119454, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-8107-9958. SPIN-code: 6747-4189. E-mail: arapov@mirea.ru