

RU

Деструктивность в образовании: от институциональной к антропологической

Фофанова А. Д.

Аннотация. В условиях ускоряющихся социокультурных и технологических трансформаций образование всё чаще становится пространством не только развития, но и деструктивных изменений, затрагивающих когнитивные, ценностные и экзистенциальные основания человеческого бытия. Цель исследования – обосновать понимание деструктивности образования как антропологически значимого феномена, проявляющегося в трансформации субъектности обучающегося. В результате исследования установлено, что деструктивность образовательной реальности имеет многоуровневый характер и обнаруживается: на когнитивном уровне – в усилении фрагментации мышления, редукции потенциала к интеллектуальному и личностному развитию; на аксиологическом уровне – в смещении ценностных ориентиров от внутреннего смыслополагания к внешним нормативам успешности; на субъектно-экзистенциальном уровне – в усилении отчуждения переживания одиночества. Показано, что данные процессы обусловлены не только институциональными особенностями образовательных систем, но и более широкой логикой постиндустриального общества. Обоснована двойственная природа деструктивности образования: наряду с рисками антропологической редукции она (деструктивность) содержит потенциал критического переосмысления образовательной реальности и её гуманистической трансформации.

EN

Destructiveness in education: from institutional to anthropological

A. D. Fofanova

Abstract. In an era of accelerating sociocultural and technological transformations, education increasingly becomes a space not only for development but also for destructive changes, affecting the cognitive, value, and existential foundations of human existence. The research aims to substantiate the understanding of destructiveness in education as an anthropologically significant phenomenon, manifesting in the transformation of the learner's subjectivity. The study establishes that the destructiveness of educational reality is multi-layered and manifests: at the cognitive level – in the increased fragmentation of thinking and the reduction of potential for intellectual and personal development; at the axiological level – in the shift of value orientations from intrinsic meaning-making to external standards of success; and at the subjective-existential level – in the heightened alienation experienced as loneliness. It is shown that these processes are conditioned not only by the institutional specificities of educational systems but also by the broader logic of post-industrial society. The dual nature of destructiveness in education is substantiated: alongside the risks of anthropological reduction, it contains the potential for critical re-evaluation of educational reality and its humanistic transformation.

Введение

Образование изначально является одной из базовых форм человеческого существования, одним из ключевых способов для человека в осваивании мира, выстраивания отношения к другим и к самому себе, формирования собственной субъектности. Будучи включённым в образовательную реальность, человек оказывается не только носителем конкретных социальных ролей и функций, но и субъектом определённого экзистенциального опыта, в рамках которого образование может выступать как пространством жизненного становления для своего субъекта, так и источником кризисных и деструктивных переживаний.

В условиях современных быстрых социокультурных изменений деструктивные свойства образования всё чаще затрагивают не только его институциональные формы, но и фундаментальные основания человеческого бытия – способы и формы мышления, ценностные ориентации, переживание смысла. Это обуславливает необходимость философско-антропологического осмысления образования как феномена, влияющего на формирование целостности человеческого существования в образовательной реальности и определяющего характер взаимодействия человека с миром, другими и собой.

Актуальность данной темы определена тем, что в условиях стремительных технологических и культурных изменений образование сегодня становится пространством, в котором формируются и находят своё проявление глубинные свойства человеческой сущности. Вместе с возможностями развития для человека оно всё чаще высвечивает деструктивные процессы, влияющие на эмоциональную, ценностную и экзистенциальную целостность личности.

Для достижения поставленной цели в статье предлагается решение следующих задач:

- 1) обосновать необходимость философско-антропологического анализа образования с точки зрения его деструктивных свойств (в том числе выявление социокультурных и институциональных факторов, способствующих формированию деструктивных составляющих в современном образовании);
- 2) раскрыть проявления деструктивности на когнитивно-антропологическом уровне, показав их влияние на трансформацию мышления субъекта образования;
- 3) охарактеризовать аксиологическое измерение деструктивности образования, выявив механизмы ценностной деформации и смещения смысловых ориентиров у обучающихся;
- 4) проанализировать субъектно-экзистенциальные проявления деструктивности в образовании, связанные с переживаниями отчуждения, одиночества и утраты подлинной вовлечённости;
- 5) обосновать двойственную природу деструктивности образования как источника антропологических рисков и одновременно как возможного основания для критического переосмысления образовательной реальности.

В работе применён комплекс взаимодополняющих философских методов: *диалектический метод* (использованный для исследования двойственной сущности образования как феномена, сочетающего в себе по отношению к человеку созидательные и деструктивные составляющие, а также для выявления противоречивого влияния образования на становление человеческой личности), *метод философско-антропологического анализа* (для раскрытия влияния образовательной реальности на фундаментальные структуры человеческого существования – мышление, ценностное самоопределение и экзистенциальный опыт субъекта образования); *герменевтический подход* (для интерпретации философских концепций образования и выявления их значения для понимания деструктивных процессов в современном образовательном пространстве); *феноменологический подход* (для анализа переживаемого опыта субъекта образования и выявления форм проявления деструктивности на когнитивном, аксиологическом и экзистенциальном уровнях); *сравнительно-философский анализ* (для сопоставления подходов классической, критической и постмодернистской философии к проблеме образования и выявления общего антропологического основания их критики).

В рамках данной статьи используются уточнённые определения ключевых понятий, позволяющие рассматривать образовательную реальность в контексте диалектики созидательного и конструктивного:

- **образование (а также образовательная реальность)** понимается не только как система передачи знаний и формирования компетенций в человеке, но прежде всего как культурно-антропологическое пространство становления человека, формирование в нём «фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию и саморазвитию» (Слободчиков, 2011, с. 4);
- **акторы образовательной реальности** – это участники образовательного процесса (обучающиеся, педагоги, управленческо-административный персонал), чья совокупная деятельность способствует непрерывному процессу смыслоконструирования (Louws, Struyf, Haefen et al., 2025, p. 602) в образовательной реальности; а также это субъекты, формирующие и переживающие образовательное пространство как одну из основных составляющих своего бытия;
- **созидательные свойства образования** связаны с его способностью раскрывать личностный потенциал человека, формировать в нём ценностные основы его бытия, стимулировать развитие критического мышления и морально-нравственных парадигм. В этом контексте образование предстаёт как инструмент всестороннего развития и внутреннего становления личности, способствующий раскрытию духовных потенциалов человека и его приобщению к культурно-социальным ценностям конкретного общества;
- **деструктивные свойства образования**, напротив, представляют собой такие явления и процессы, которые:

а) по отношению к обучающемуся выражаются в возможном формировании в нём кризиса идентичности и смыслов, утраты чувства собственной значимости, формализованного отношения к знаниям, ощущения отчуждения от себя, других людей и от образовательной среды;

б) для самого образования проявляются в его «институциональной ригидности» (Шманкевич, 2007), доминировании формализма и технократизма, утрате гуманистических ориентиров, расхождении между провозглашаемыми целями и реальными практиками. Деструктивные свойства ведут, таким образом, к обесцениванию образования как пространства смыслов, превращая его в набор инструментов для воспроизводства определённых норм без глубинного внутреннего содержания.

В качестве теоретической базы исследования использованы работы, в которых отражены положения классической и неоклассической философии образования (Руссо, 1981; Дьюи, 2000), критической социальной философии (Маркс, 1952; Фуко, 1999), философии Франкфуртской школы (Хоркхаймер, 2011; Хоркхаймер, Адорно, 1997; Маркузе, 1994), экзистенциальной и диалогической философии (Хайдеггер, 1993; Ясперс, 2012; Бубер, 1995), а также концепции постмодернистской мысли (Лиотар, 1998). Также в исследовании использованы работы, посвящённые антропологии образования и проблемам субъектности (Гусейнов, 2005; Слободчиков, 2011; Ниязбаева, 2021), вопросам стандартизации и институционализации образовательных процессов (Бермус, 2019), анализу утилитаризации и потребительской трансформации образования (Яркова, 2016; Напсо, 2019), а также работы по проблематике отчуждения, одиночества и экзистенциальных рисков для человека в образовательной

среде (Осин, 2015; Ниязбаева, 2021), зарубежные эмпирические исследования одиночества в образовании (Jefferson, Barreto, Verity et al., 2023; Louws, Struyf, van Haeften et al., 2025; Postman, 2005).

Совокупность указанных источников позволила рассмотреть деструктивность образования в междисциплинарной перспективе и обосновать её анализ как антропологически значимого феномена. В то же время стоит отметить, что философско-антропологическое осмысление деструктивности образования и её разрушительного влияния на обучающегося (как главного субъекта образовательной реальности) представлено в научной литературе фрагментарно. В этой связи сохраняется теоретическая лакуна, связанная с необходимостью философско-антропологического анализа деструктивных процессов в образовании как антропологически значимого феномена, отражающего противоречивую природу человека и его формы бытия в современной образовательной реальности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов – выявленной типологии проявлений деструктивности образовательной реальности (когнитивной, аксиологической и субъектно-экзистенциальной), а также установленных факторов её формирования – при разработке концептуальных оснований образовательной политики и образовательных программ, стратегий воспитательной работы и моделей образовательной среды, ориентированных на сохранение и развитие субъектности обучающегося. Полученные результаты о двойственной природе деструктивности образования, проявляющейся одновременно как источника антропологических рисков и как условия критического самоосмысления личности, могут служить теоретической базой для дальнейших исследований антропологических рисков современного образования и разработки научно обоснованных стратегий их профилактики и преодоления.

Обсуждение и результаты

Осмысление деструктивных свойств образовательной реальности опирается на широкий философско-антропологический контекст, в котором образование рассматривается в качестве фундаментального механизма человеческого становления (или, как определяет это Д. Лернер (2001), посредством образования возможно формирование из человека общественного существа). С момента появления *Homo sapiens* образование (как главная форма передачи навыков, норм и способов взаимодействия субъектов между собой и с миром) стало для человека ключевым условием для выживания и воспроизводства культурного опыта. В традиционных обществах оно было (и остаётся) неотделимо от практик инициации, ритуалов и повседневной деятельности, средством формирования определённых моделей поведения и коллективной идентичности.

В процессе исторического развития образование постепенно оформилось как специфический культурно-социальный институт. В период Античности оно приобрело характер целенаправленного формирования гражданина полиса; в период Средневековья – формат инструмента духовной и интеллектуальной регуляции; в Новое время оно стало средством рационализации и модернизации общества. Одновременно образование оказалось для человеческих сообществ одним из важнейших механизмов социализации, нормирования и воспроизводства господствующих социокультурных ценностей (Дьюи, 2000, с. 14). Таким образом, значимость образования заключалась не только в передаче конкретного набора знаний от субъекта другому субъекту, но и в формировании образа человека, отвечающего потребностям конкретной эпохи.

В качестве некоего классического идеала образование воспринималось до Новейшего времени. В эту эпоху бурного развития науки и промышленности в рамках философско-антропологических учений стало усиливаться критическое отношение к пониманию образования как однозначно созидательной силы по отношению к его акторам. Изменение сущности и характера образовательной реальности на человека формировало убеждения, что образование может не только развивать, но и отрицательно деформировать субъекта (Фуко, 2010; 1999; Маркузе, 1994; Хоркхаймер, 1997).

Трансформации образования в Новейшее время были обусловлены прежде всего переходом человеческих обществ к индустриальной, а затем к постиндустриальной стадии своего развития. Образование в той или иной мере стало массовым, и, что немаловажно, включённым в систему государственного регулирования, ориентированного на конкретный социальный заказ и экономические потребности. В этой связи М. Фуко (2010) подчёркивает, что современные образовательные системы утрачивают автономию и превращаются в *инструменты формирования субъектов, сообразных государственным и рыночным целям*. Также М. Фуко (1999, с. 215-216) рассматривает образование как один из наиболее эффективных механизмов дисциплинарной власти, направленный на нормирование поведения, подавление индивидуальности у акторов образовательной реальности и выработку у них устойчивых моделей подчинения и зависимости от внешнего контроля, базирующимся на методах наказания и вознаграждения.

Также объектами критики в образовании в Новейшее время стали:

- *унификация образовательных практик и методов*. Их деструктивное воздействие может проявляться, например, в игнорировании образовательной реальностью индивидуальных биологических ритмов, физических и ментальных особенностей акторов этой реальности, что по своей сути антонимично самой идее гармоничного развития человека средствами образования. Подобная стандартизация может привести к нивелированию уникальности акторов образования, формированию «усреднённого» субъекта с экстенсивным мышлением (Хоркхаймер, 1997, с. 244), менее способного к рефлексии, творческому самораскрытию и самостоятельному смыслообразованию;

- *размытость аксиологической составляющей в образовании*. Человек не может получить качественного развития при том условии, если образование не содержит в себе целостного аксиологического нарратива.

Его отсутствие зачастую обусловлено тем, что современная образовательная политика нередко придерживается рамок узкопрагматичной ориентации. Она имеет свои положительные аспекты (например, развитие жизненно необходимых практических компетенций у акторов образования – решение типовых бытовых задач, выполнение стандартных учебных и рабочих инструкций), но в то же время такая ориентация, по наблюдению Е. Н. Ярковой (2016, с. 18), способствует развитию у субъектов образования набора инструментальных навыков, соответствующих требованиям рынка, но не направленных на интеллектуальное, культурное и экзистенциальное развитие человека;

– *дегуманизация образовательной реальности* и образовательных процессов как следствие нивелирования ценностных оснований образования, когда инструментальные цели – показатели, рейтинги, административно-управленческие метрики, техническая составляющая образования – начинают замещать гуманистические идеалы развития личности, что может приводить к ослаблению эмпатии у участников образования, утрате значимости индивидуального пути развития человека, размыванию смысла образования как пространства формирования внутренней свободы и ответственности. Процессу дегуманизации способствует также то, что современный контекст рыночного общества, построенный на принципах производства и потребления товаров и услуг, делает образование также своего рода услугой, предоставляемой определённому составу потребителей (что определяется как коммерчески-потребительская направленность образования (Напсо, 2019, с. 36));

– *идеологизированность образования*. В условиях усиления государственного и социокультурного контроля образование нередко становится пространством трансляции доминирующих в обществе идеологических установок, норм и интерпретаций социальной реальности. С одной стороны, идеологическая составляющая образования не является однозначно деструктивной. В определённых исторических и социокультурных контекстах она способна выполнять интегративную и стабилизирующую функции, обеспечивая тем самым ценностную связность образовательного пространства, формирования у субъектов образования базовых представлений о социальном порядке, ответственности, солидарности и принадлежности к общему социокультурному горизонту (то есть в этом смысле идеализация в образовании способна стать условием ценностной ориентации человека и его воспитательным идеалом (Гусейнов, 2005, с. 90)). Однако излишняя идеологизированность образования также может приобретать выражено деструктивный характер и приводить к разрушительным последствиям, среди которых можно выделить: редукцию образовательных практик к трансляции нормативно-заданных смыслов и оценок (Бермус, 2019, с. 4, 9); сужение интерпретационного горизонта человека, при котором альтернативные способы понимания социокультурной и экзистенциальной реальности вытесняются или приобретают статус маргинализированных; формирование конформного типа личности, ориентированной преимущественно на воспроизводство внешне заданных установок, а не на рефлексивное соотнесение их с собственным жизненным опытом и внутренними ценностными основаниями;

– *деструктивное влияние информационно-технологического развития общества*. За последние десятилетия интенсификация информационно-технологических процессов существенно трансформировала образовательную реальность, радикально расширив доступ человека к источникам информации и разнообразным форматам обучения. Цифровые технологии создали и продолжают создавать для человека новые возможности для самообразования, индивидуализации образовательных траекторий и преодоления пространственно-социальных ограничений в образовании. Вместе с тем отчетливо явен и деструктивный потенциал информационно-технологического развития в образовательной реальности. Так, Н. Постман (Postman, 2005) говорит о том, что технологизация образования приводит не только к расширению горизонтов мышления, но и к изменению самой структуры познавательной деятельности человека (при этом не в лучшую сторону). Например, доминирование экранных и цифровых форм передачи информации способствует развитию у обучающихся фрагментарного, контекстуально обеднённого восприятия реальности, в котором знание утрачивает целостность и глубину и превращается в поток разрозненных сообщений. В контексте образовательной реальности это означает утрату способности к длительной концентрации, критическому анализу и рефлексивному освоению опыта, что усиливает деструктивное воздействие информационно-технологической среды на становление субъектности человека.

Таким образом, проведённый анализ позволяет рассматривать деструктивные свойства образовательной реальности в качестве философско-антропологически обусловленного и значимого феномена, укоренённого в самом характере исторического и институционального существования образования. Оно выступает не просто механизмом передачи знаний и социальных навыков, но особым антропологическим пространством, в рамках которого формируются базовые структуры человеческой субъектности. Именно на этом уровне становится очевидно, что деструктивность в образовании не сводится к отдельным дисфункциям образовательных практик, а проявляется как системный эффект из-за постепенной трансформации образования в массовый, функционально нагруженный и нормативно регулируемый социальный институт. Унификация образовательных процессов, инструментализация практик и целей обучения, размывание аксиологических оснований, усиление дисциплинарных и идеологических механизмов, а также технологизация образовательного пространства – всё это непосредственно затрагивает антропологические основы образования, влияя на условия становления целостной, рефлексивной и автономной личности.

Вместе с тем деструктивная сторона образовательной реальности не исчерпывается её институциональными и структурными характеристиками, поскольку их подлинное проявление обнаруживается на уровне человеческого существования в образовании. Будучи включённым в образовательное пространство, человек не только подвергается внешнему воздействию деструктивных явлений, но и сам может стать *носителем, воспроизводителем* и, в ряде случаев, *активным агентом деструктивных установок и практик*. Другими словами, «внешняя» деструктивность образовательной реальности в определённой степени может воспроизводиться

в структуре самой человеческой субъектности, оказывать непосредственное влияние на личностные качества актора образования и определять характер его образовательной бытийности.

Деструктивность субъекта в образовании может обнаруживать себя не только в многообразии конкретных форм, но и на различных уровнях её проявления – от поведенческого до когнитивно-антропологического, аксиологического и субъектно-экзистенциального. В рамках последующего анализа представляется целесообразным рассмотреть человеческую деструктивность в образовании как многоуровневое явление, возникающее вследствие соприкосновения внешних институциональных воздействий и антропологического развития человека в образовательной реальности.

На **когнитивно-антропологическом уровне** деструктивность может проявляться в разрушительной трансформации механизмов человеческого мышления и мировосприятия. Под этим понимается не столько дефицит знания, сколько утрата способности человека к целостному, критическому и рефлексивному мышлению. Как упоминалось выше, в силу различных причин образовательная реальность может формировать у своих акторов фрагментированный тип сознания, ориентированный на воспроизведение информации и алгоритмическое мышление. В антропологическом смысле это означает редукцию человека как мыслящего существа, способного связывать знание с жизненным опытом и гармонично использовать это во всех сферах своей жизни, а не только в рамках заданного алгоритмического знания (Голубинская, Вяхирева, 2025).

И в философской антропологии, и в педагогике давно обусловлен тот факт, что образование должно быть для человека полноценно переживаемым опытом, тесно связанным с жизненной практикой (Руссо, 1981, с. 202; Дьюи, 2000, с. 14-15). То есть сама образовательная реальность должна быть «живой», способной в своём субъекте проявить и поддерживать интерес к происходящим внутри неё процессам, делать субъекта их гармонично встроенной составляющей единицей.

Однако когда образовательная реальность теряет свою «живость» и перестаёт создавать условия для подлинного переживания, появляются предпосылки для формирования в акторе образования когнитивно-антропологической деструктивности. На этом уровне деструктивность проявляется как постепенное отчуждение человека от самого процесса обучения как специфического когнитивного процесса (Осин, 2015, с. 82).

Ещё К. Маркс (1952, с. 178), говорящий об образовании как о необходимой составляющей человеческого общества, критиковал его (образование) за внешне заложенный в него потенциал подавляющего институционального воздействия на человека с целью его подготовки как конкретной рабочей силы. В этой логике образовательная реальность способна утрачивать созидательный характер пространства всестороннего развития человека и превращаться в механизм воспроизводства социально-заданных функций, где познавательная деятельность человека подчиняется внешним экономическим и идеологическим требованиям.

Данная линия критики получает дальнейшее развитие в философии XX века, прежде всего в работах представителей Франкфуртской школы. Так, М. Хоркхаймер (2011, с. 27-30, 65-67), анализируя трансформации разума человека в условиях современного общества, показывает, что доминирование инструментального разума ведёт к утрате способности мышления задавать вопросы о целях и смыслах существования. В образовательном контексте это означает подмену формирования целостного мыслящего субъекта развитием функциональных навыков, ориентированных на внешние критерии эффективности и полезности. Познавательная активность человека в таком случае утрачивает личностное измерение и становится частью рационализированного социального механизма.

Г. Маркузе (1994, с. 111) радикализирует данную критику, вводя понятие «одномерного человека», чьё мышление формируется в логике тотальной адаптации к «социальной привычке мышления», исключающей автономии и творческую инициативу. Образование в данной парадигме перестаёт быть пространством критического понимания человеком заданных форм реальности. Напротив, оно способствует закреплению когнитивных установок, исключающих альтернативные способы понимания мира и собственного бытия. В результате когнитивная деструктивность проявляется как неспособность субъекта выйти за пределы навязанных схем интерпретации и как утрата потенциала к подлинному интеллектуальному и личностному развитию.

В условиях постиндустриального и постмодернового общества данные процессы приобретают новые формы (что находит яркое отражение, например, в философии Ж.-Ф. Лиотара). «Меркантилизация» знания и упор на результативность в образовании (Лиотар, 1998, с. 124-129) способны приводить к разрушению смысловых горизонтов, посредством которых человек мог бы выстраивать целостное и непротиворечивое понимание мира и собственной жизненной траектории. Образовательная реальность в этой ситуации всё чаще функционирует как совокупность разрозненных модулей и компетенций, лишённых интегрирующего основания, что приводит к усилению когнитивной дезинтеграции субъекта.

Таким образом, в современности когнитивно-антропологическая деструктивность развивается как сложный и многоуровневый процесс, в котором институциональные, культурные и технологические факторы взаимно усиливают друг друга. Человек оказывается включённым в образовательную реальность, требующую от него постоянной адаптации к внешним условиям, но не создающую предпосылок для формирования целостного мышления и самостоятельного смыслополагания. Это способно приводить к ограничению антропологического потенциала субъекта, для которого образование перестаёт быть пространством становления и всё в большей степени превращается в механизм когнитивного приспособления.

На **аксиологическом уровне** деструктивность образовательной реальности может проявляться в деформации ценностных оснований его образовательного опыта как субъекта образования. Как уже упоминалось выше, современное образование, одной из основополагающих целей которого постулируется трансляция и формирование конкретных ценностей в своих субъектах, в условиях крайне формализованных собственных

образовательных практик утрачивает способность выступать пространством ценностного самоопределения и самосозидания личности.

Проявление деструктивности на аксиологическом уровне происходит из-за смещения ценностных приоритетов субъекта образования от внутренне переживаемых смыслов к внешне заданным нормативам успешности.

Раскроем этот тезис на примере феномена успеха в образовании. В контексте современных реалий образование начинает транслироваться и восприниматься между своими субъектами не как пространство истинного саморазвития человека и становления в нём особого личностно-смыслового отношения к миру (Романова, 2025, с. 58-59), а как один из инструментов достижения конкретных целей – статуса, профессиональной востребованности и/или формального соответствия требованиям (образования как системы, рынка труда). То есть успешность обучающегося фиксируется через конкретные количественные метрики, тогда как вопросы нравственного выбора, личностного смысла и культурной идентичности могут оставаться вне поля образовательного внимания.

Аксиологическая деструктивность в этом контексте выражается также в утрате образовательной реальностью функции медиатора культурных ценностей. Образование перестаёт быть пространством встречи субъекта с исторически и культурно значимыми смыслами, превращаясь в нейтральную технологию передачи информации и навыков. Для обучающегося это может иметь следствием ослабление связи с культурной традицией из-за нивелирования функции образования полноценного приобщения своих субъектов к многогранности и полноте этой традиции.

Таким образом, аксиологическая деструктивность образовательной реальности проявляется не только как частная деформация отдельных ценностных установок отдельных субъектов образования, но и как системный сдвиг в понимании самого смысла образования для человека. Утрата образованием функции пространства ценностного самоопределения способно привести к тому, что обучающийся всё меньше будет воспринимать собственный образовательный опыт как внутренне значимый и сущностно соотнесённый со своим жизненным континуумом. В таких условиях образование перестаёт выполнять антропологическую функцию формирования целостной личности, укоренённой в конкретной культурной традиции и способной к самостоятельному смыслополаганию, и всё в большей степени функционирует как инструмент социальной адаптации и нормативного воспроизводства. Это, как следствие, создаёт предпосылки для дальнейших трансформаций в субъекте образования – уже на уровне субъектно-экзистенциального опыта обучающегося, где ценностная неопределённость может перерасти в чувство отчуждения, утрату личностной вовлечённости.

Итак, на следующем уровне анализа деструктивность в образовании обнаруживает себя в *субъектно-экзистенциальном измерении*. На данном уровне разрушительные составляющие образования как института трагируют сам способ бытийного присутствия человека в образовательной реальности. В терминах М. Хайдеггера (1993, с. 76, 212) это может быть описано как переход от подлинного экзистирования к неподлинному способу «бытия-в-мире», при котором субъект утрачивает отношение к собственному существованию как к открытому и наполненному смыслом процессу.

Субъектно-экзистенциальная деструктивность в образовании проявляется прежде всего через трансформацию фундаментальных условий человеческого существования, таких как переживание *одиночества и отчуждения*. Эти категории, являясь ключевыми для экзистенциальной и антропологической философии, в образовательной реальности могут приобретать специфическое содержание. Связано это прежде всего с тем, что один из постоянных рисков для человека, находящегося в современной образовательной реальности, – это утрата в лице образования посредника между собой и миром, утрата вовлечённости в образовательные процессы, что может существенно усилить у обучающегося чувство собственной бытийной изоляции (что, конечно же, может стать определяющим для всей его жизни в дальнейшем).

Одиночество в образовании – феномен, признанный и исследуемый (Ковелина, Овсянникова, Уварова, 2012; Jefferson, Barreto, Verity et al., 2023) большим количеством научных отраслей (психологией, педагогикой, социологией, философией). С философско-антропологической точки зрения одиночество обучающегося в образовательной реальности может проявляться в силу отсутствия подлинного диалога и сопричастности. Обучающийся как субъект образования оказывается включённым в формально коллективные образовательные практики, но при этом лишён возможности экзистенциального «бытия друг к другу» (Ясперс, 2012, с. 421) (так, в контексте философии М. Бубера (1995), взаимодействие между субъектами в образовании выстраивается по логике функционального «Я – Оно», а не диалогического «Я – Ты», что препятствует возникновению подлинного межсубъектного опыта). В результате образовательное пространство, потенциально предназначенное для встречи и взаимного раскрытия субъектов, может превратиться для человека в совокупность параллельных индивидуальных траекторий, не образующих экзистенциального целого.

Отчуждение (способное выступать и как причина, и как следствие одиночества, проживаемого обучающимся) в образовательной реальности изначально несёт в себе деструктивный характер, поскольку выражается в утрате связи обучающимся с самим процессом обучения, с содержанием знания, с личностным смыслом образовательной деятельности, то есть, как это определяет Н. Ниязбаева (2021), в утрате экзистенциального смысла образования.

В философском ракурсе человек изначально мыслится как существо, чьё бытие опосредовано внутренними отношениями с другими людьми, совместными практиками и символическими структурами. Всё это обеспечивает включение индивидуального опыта в более широкий контекст совместного существования. Утрата (или невозможность формирования) включённости в данный контекст из деструктивного влияния образовательной реальности может иметь следствием антропологическую редукцию обучающегося как человека, чьё развитие ограничено только умением адаптироваться к внешним требованиям, а не раскрытием своих личностных возможностей.

То есть в антропологическом отношении значимым здесь представляется то, что одиночество и отчуждение в образовании имеют непосредственное влияние не только на эмоциональную сферу субъекта образовательной реальности, но и на фундаментальные основания его самопонимания в общем бытийном универсуме. В подобных условиях человек может начать воспринимать себя не как полноценного со-творца образовательного процесса, но больше в качестве объекта оценки, контроля, соответствия определённым социальным установкам и внешне регламентированной (и чаще всего бесцельной) стандартизации. В качестве возможного результата данных процессов можно предположить, что у субъекта образования в перспективе сформируется отчуждённое отношение не только к образованию, но и к самому себе, поскольку его собственные переживания, сомнения, экзистенциальные запросы будут на всех уровнях вытеснены за пределы «легитимного» образовательного опыта.

Заключение

Итак, проведённый анализ позволяет утверждать, что деструктивные черты современной образовательной реальности не могут рассматриваться как некая автономная патология образования или следствие исключительно ошибочных решений. Напротив, они представляют собой органичную составляющую более широкого социокультурного контекста современности, в котором образование функционирует и развивается. Инструментализация, технологизация, смещение аксиологических ориентиров и усиление нормативного контроля в образовании отражают общие тенденции постиндустриального общества.

Темпы изменений в таком обществе (из-за всё ускоряющихся социальных, технологических и информационных процессов) существенно опережают возможности человека и социальных институтов к их осмыслению и внутреннему освоению. Большинство сфер человеческой жизни – культура, образование, межличностные отношения, формирование собственной идентичности – не успевают трансформироваться в соответствии с логикой ускорения и информационной перегруженности, что порождает структурные напряжения и антропологические разрывы.

В рамках данного исследования было выявлено, что на когнитивно-антропологическом уровне деструктивность в образовании проявляется во фрагментации мышления обучающихся, снижении у них способности к целостному пониманию реальности и редукции рефлексивного потенциала. Установлено, что данные процессы связаны прежде всего с доминированием алгоритмизованных форм обучения, клиповым восприятием информации и ориентацией образовательных практик на воспроизведение информации, а не на её смысловое усвоение и преобразование в полноценное знание.

На аксиологическом уровне деструктивность в образовании выражается в смещении ценностных ориентиров обучающегося от внутренне переживаемых смыслов к внешне заданным критериям успешности. Показано, что подобная трансформация ведёт к утрате образованием функции пространства ценностного самоопределения и снижению его роли как медиатора культурных смыслов, что в перспективе способно ослабить связь личности с конкретной культурной традицией и ограничить её способность к самостоятельному смыслополаганию.

Анализ субъектно-экзистенциального уровня позволил установить, что деструктивные процессы в образовании проявляются в числе прочего в усилении переживания обучающимся одиночества, отчуждения и утраты подлинной вовлечённости в образовательный опыт. Выявлено, что данные состояния связаны с формализацией образовательных практик, редукцией межсубъектного диалога в рамках образовательного пространства и трансформацией обучающегося из активного участника образовательного процесса в объект внешнего контроля и оценки.

Отдельно отметим, что деструктивность в образовании обнаруживает себя не только как институциональная и/или методическая проблема, но прежде всего как антропологический вызов, затрагивающий фундаментальные основания человеческого существования в образовательной реальности. В этом отношении перспективность дальнейших исследований видится в углублённом анализе экзистенциальных рисков образования (одиночества, отчуждения, утраты смысла, деформации субъектности) и их философско-антропологическом осмыслении. Подобный исследовательский вектор позволяет не только более точно диагностировать кризисные процессы в современном образовании, но и наметить основания для переосмысления его роли как пространства становления целостной, свободной и смыслоориентированной личности.

В заключение следует подчеркнуть, что деструктивные свойства образования в рамках настоящего исследования не рассматриваются исключительно в негативной перспективе. Образование создано человеком и в полной мере является отражением его противоречивой природы, постоянного диалектического взаимодействия её созидательных и деструктивных свойств. Без кризисов (в том числе антропологических) невозможно развитие образования как живого социокультурного организма. Таким образом, деструктивные компоненты образования могут рассматриваться не только как угроза его антропологическим основаниям, но и как предпосылки созидательных изменений образовательной реальности, связанных с формированием новых целостных смысловых и ценностных ориентиров.

Источники | References

1. Бермус А. Г. Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 3 (27).
2. Бубер М. Два образа веры / пер. с нем.; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. 1995. <https://lib.ru/FILOSOF/BUBER/vera.txt>

3. Голубинская А. В., Вяхирева В. В. Критическое мышление как неявное знание // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 4.
4. Гусейнов А. А. Образование, обучение, воспитание // Ведомости прикладной этики. 2005. № 26.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
6. Ковелина Т. А., Овсянникова Е. К., Уварова Е. А. Одиночество как внутреннее переживание и деструктивный фактор жизни современного студенчества // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2012. № 4.
7. Лернер Д. А. Образование как процесс общественного воспроизводства личности: дисс. ... к. филос. н. СПб., 2001.
8. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М. – СПб.: Институт экспериментальной социологии: Алетейя, 1998.
9. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. М.: Госполитиздат, 1952. Т. 1. Кн. I. Процесс производства капитала.
10. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: REFL-book, 1994.
11. Напсо М. Д. Образование как потребительская услуга // Современное образование. 2019. № 1.
12. Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальная антропология образования: ценности и самоосуществление человека: автореф. дисс. ... д. филос. н. Челябинск, 2021.
13. Осин Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4.
14. Романова Л. А. Современные проблемы науки и образования: образование как социокультурный и историко-педагогический феномен. Владимир: Изд-во Владимирского государственного университета, 2025.
15. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. Т. 1.
16. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3.
17. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
18. Фуко М. Рождение биополитики: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978-1979 уч. году / пер. с фр. А. В. Дьяков. СПб.: Наука, 2010.
19. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. М.: Республика, 1993.
20. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума. М.: Канон; Реабилитация, 2011.
21. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. М. – СПб.: Медиум; Ювента, 1997.
22. Шманкевич Т. Ю. Школа и город: особенности институционального регулирования социального партнерства: автореф. дисс. ... к. соц. н. СПб., 2007.
23. Яркова Е. Н. Утилитаризм как философия образования // Образование и наука. 2016. № 5 (134).
24. Ясперс К. Философия: в 3 кн. / пер. с нем. А. К. Судакова. М.: Катон+, 2012. Кн. 2. Просветление экзистенции.
25. Jefferson R., Barreto M., Verity L., Qualter P. Loneliness During the School Years: How It Affects Learning and How Schools Can Help // Journal of School Health. 2023. Vol. 93. Issue 5.
26. Louws M., Struyf A., Haeften N. van, Middelbeek L., Schenke W., Walraven A., Vries B. de, Brouwer P., Lockhorst D. Actors' involvement during collective sensemaking of educational change: a review study from a systems lens // Journal of Educational Change. 2025. Vol. 25.
27. Postman N. Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business. L.: Penguin books, 2005.

Информация об авторах | Author information



Фофанова Алёна Дмитриевна¹

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина



Alyona Dmitrievna Fofanova¹

¹ Minin University, Nizhny Novgorod

¹ fofanova.al@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 17.02.2026; опубликовано online (published online): 10.03.2026.

Ключевые слова (keywords): деструктивность образования; отчуждение в образовании; одиночество обучающихся; институциональные факторы; философская антропология образования; destructiveness of education; alienation in education; learner loneliness; institutional factors; philosophical anthropology of education.