

УДК 1:37.01

DOI: 10.17072/2078-7898/2021-1-73-86

ЗНАЧЕНИЕ ДРУГОГО В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Кожевникова Маргарита Николаевна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Исследование посвящено феномену инаковости, обнаруживаемому в опыте в целом как другое или как Другие (другие субъекты как таковые), основывается на феноменологическом иialectическом подходах и ориентации на проблемное поле философии образования, исходя из антропологической перспективы. Очерчен контекст проблемы другого в философии и социальных науках, определившего задачу развития понимания значения другого, в особенности применительно к образованию. В рассмотрении опыта «бытия человеком» как основания образования выделены «слои», начиная с «наиболее простого» — уровня «порядка», на котором выявляются «само» и «другое». Это перспектива, определяемая самотождественностью, обуславливающая такую проблематику образования, как «встраивание», тренировка в отношениях с разными средами; «системное мышление»; «обучение», позволяющее «справляться». В слое опыта «живого», обнаруживающем подвижность, который должен быть обозначен как феномен «субъектности», выявлены особые отношения самого и другого. Диалектикой этих отношений объясняются и процессы «отражения», присущие живому и сопровождающие опыт человека в его развитии на всех дальнейших уровнях. Осмыслено значение другого в опыте этого уровня для современной артикуляции принципов образования и для трактовки «образования человека». В слоях опыта «живого существа» и «человека-в-особенности» выявлено значение другого и Других для постепенного роста свойств и характерных феноменов субъектности по уровням опыта и в течение жизни — до «зрелости», включая «открытую субъектность», «субъективный опыт», «свет сознания», «понимание», взаимодействия и «отношения» с Другими, «усмотрение», «предмет», «знак». В заключение сделаны выводы относительно значения другого и Других для человеческого опыта в целом и сущностных характеристик человеческой субъектности («самовыражения», «самопреодоления», «вмещающего характера» субъектности), а также для понимания образования, необходимого в современном мире.

Ключевые слова: инаковость, самотождественность, антропологические основания, система, субъектность, неопределенное, субъективность, зрелость, образование человека.

THE MEANING OF THE «OTHER» IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION

Margarita N. Kozhevnikova

Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg)

The study focuses on the phenomenon of alterity found in experience, in general, as the «other» or Others (other subjects as such). The research is based on phenomenological and dialectical approaches and orientation on the problem field of philosophy of education proceeding from an anthropological perspective. The article outlines the context of the problem of the other in philosophy and social sciences, based on which there was set an objective of developing an understanding of the meaning of the other, especially in relation to education. In considering the experience of «being a human» as the foundation of education, there are identified ‘layers’, starting with the ‘simplest’ — the level of «order», at which «self» and the «other» are

revealed. This is a perspective determined by self-identity, which explains such areas of education as «embedding», training in relations with different environments; «systems thinking»; «learning» to «cope». A special relationship between «self» and the «other» is revealed in the layer of the experience of the «living». This layer is found to be nonstatic and should be designated as the phenomenon of «agency». The dialectics of the relations between the self and the «other» within this layer also explains the processes of «reflection» inherent in living things and accompanying human experience in its development at all further levels. The paper conceptualizes the significance of the «other» in the experience of this level for the modern articulation of the principles of education and for the interpretation of «human education». In the layers of experience of a «living being» and a «person-in-particular», the article reveals the significance of the «other» and Others for the gradual development of the properties and characteristic phenomena of agency according to the levels of experience in the course of a lifetime up to «maturity». These properties and phenomena include «open agency»; «subjective experience»; «light of consciousness»; «understanding»; interactions and «relationships» with the Others; «discernment»; «thing»; «sign». The paper provides conclusions regarding the significance of the «other» and Others for human experience, in general, and for the essential characteristics of individual agency («self-expression»; «self-overcoming»; «inclusive nature» of agency), as well as for understanding the education required in the modern world.

Keywords: alterity, self-identity, anthropological foundations, system, agency, indefinite, subjectivity, maturity, human education.

Введение. Проблема другого

Концепт Другого, поднятый на высоту первоочередной значимости в философии XX в., благодаря вкладу многих философов, в особенности, М. Бубера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикёра Ж.-П. Сартра Э. Левинаса, Ж. Делеза, а в России М.М. Бахтина, с его теорией диалога и полифонии, и позднее В.С. Библера [Библер В.С., 1975, 1990], был разработан в ряде направлений¹. Произошедшее осмысление Другого определило поворот от понимания субъекта и его мышления как самотождественного и «вездесущего», не оставляющего места для Другого², к пониманию-признанию Другого как существующего в своем праве. Одновременно появление Другого в философской проблематике вне зависимости от его трактовки как «открываемого» или «конституируемого» означало и «открытие/ конституирование себя самого как саморазмыкание, нацеленное на Другое... в событии встречи» [Визгин В.П., 2004, с. 655].

¹ Так, могут быть представлены четыре магистральных направления: онтологические концептуализации Другого как Ближнего, как рационального источника смыслов, как структуры и как идентичности [Алексеева Д.А., 2005].

² Как пишет В.П. Визгин: «Поскреби “не-Я” и откроешь за ним “Я” и только “Я”. Сколько соблазна в этой формуле, типичной для европейской философии нового времени! Гегель говорил, конечно, то же самое — мысль, работая с предметным миром, открывает в нем в конце концов лишь саму себя. (...) Это традиция европейского духа, его подспудное стремление растворить все сущее в самом человеке» [Визгин В.П., 2004, с. 757].

Этот поворот был осмыслен и применительно к образованию, существенно повлияв на современное его понимание³.

Но обратим внимание на то, что хотя в истории, начиная с Древней Греции, был замечен и артикулирован сам принцип инаковости (у Парменида, Платона, Аристотеля) и воспринята его диалектика в связи с тождественностью («Парменид» Платона), все же в «эпоху открытия Другого» он рассматривался в контексте субъекта (*другое* субъекта или сознания; «нетождественное», по Т. Адорно). В основном обсуждался концепт Другого (другого субъекта⁴), прежде всего в открытой Гегелем проблематике признания Другого и признанности «Я» Другим, ведущих к возможности нашего само-

³ Например, см.: [Диалог в образовании, 2002]. В российском образовании обращение к диалогизму состоялось первоначально с опорой на российскую традицию Бахтина, Библера и на работы российских психологов: А.Н. Леонтьева о психологии общения (1974), А.В. Брушлинского, В.А. Поликарпова о познании и общении (1988), Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской о воспитании как общении-диалоге (1983) и др. Позднее состоялись российские педагогические исследования В.В. Серикова по личностно-ориентированному образованию, З.С. Смелковой по педагогическому общению и учебному диалогу (1999), В.А. Седова по педагогическим возможностям диалога в образовательном процессе (2002), Л.Г. Дмитриевой по диалогическому подходу к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию (2011) и др.

⁴ Дальше я различаю в написании: *другое* как выражение инаковости во всех феноменах и Другой как другой субъект как таковой.

сознания [Гегель Г.В.Ф., 2000, с. 97], и вплоть до теорий субъекта в свете «философии различия», приходящих к постепенной замене «Я» его «Другим», как Ж. Лакана, С. Жижека, М. Фуко [Денисова И.А., 2007], или концепции Я как «возможности самого себя» в отношении к Другому П. Рикера [Рикер П., 2008]. Таким образом, *другое* стало прочитываться как уже производный концепт от Другого: в этом смысле мир в целом — это Ты в диалоге, притом что Ты приобретает значение трансценденции. И в образовании это прочтение увязывается с пониманием «учителя» [Joldersma C.W., 2016]. Подобная трактовка многим обязана Буберу и Левинасу⁵. В этом свете были уже реконструктивно прочитаны и трактовки инаковости, присутствовавшие как в истории философии [Шичалин Ю.А., 2001], так и в современной философии и культуре [The Shock of the Other, 2007].

Состоявшиеся объяснения, имевшие чрезвычайно важное значение для поворота к Другому в философии и образовании, все же, как видится, нуждаются в развитии. В особенности, чтобы прийти к актуальным для образования осмыслинию и выводам, требуется произвести последовательный феноменологический анализ значения *другого* в человеческом опыте, составляющем основание образования. Будем рассматривать этот опыт, при его сложности, вычленения в нем «слои» — уровни усмотрения, с переходом от наиболее простого к более сложному.

Другое в феноменах: опытный слой «порядка» (уровень системы)

Поиск «наиболее простого» приводит к необходимости усмотреть фундирующий слой опыта, являющийся тем досодержательным основанием, которое делает и все содержание опыта возможным (и в этом смысле оказывается своего рода «пра-феноменом»). Рассматривая феномены «начального» (в раннем опыте жизни) или «базового» опыта (в «чистом чувственном опыте», при выключении мыслимого содержа-

ния; в «досодержательном опыте» ментального созерцания, как в индийской и китайской традициях — при выключении и чувственности, и активности мышления, конструирующей содержание, т.е. опыте, понимаемом как созерцаемая подоплека содержания: «бытие» или «природа сознания»; и, наконец, в декартовском опыте самоочевидности бытия в мышлении), мы всегда обнаруживаем определенную степень сложности (сложны и любые образы раннего опыта жизни, и «простейшие» феномены чувственного восприятия, и опыт «Я — мыслю», и т.д.).

Так, следует признать саму нашу потребность исходить из строения («морфологии») опыта и признать существенным вопрос: «Как все устроено?» Это должно быть связано с тем, что само «устройство» присуще нашему опыту. Действительно, мы усматриваем, что феномен не может появиться, если как таковой не распознается (приставка *рас-* имеет значение разъединения), т.е. если в нем самом нет различия. Так, есть складываемое устройство, иначе «порядок», — и это условие, основание, предшествующее⁶ феноменам.

Поскольку это усмотренное как «складываемое» состоит в том, что внутренне различаемое в феномене друг относительно друга *другое* («элементы») собирается в одно как тождество *другого* («связь» элементов), поскольку в языке научной концептуальности в современном дискурсе усмотренному соответствует концепт «система», определяемый именно через эти характеристики.

Обратим внимание, что уже в этом усмотрении оказываются замечены «само» и «другое». «Феномен» состоится, когда для нас появляется *это*⁷ и проявляется как конкретное «само», взятое в его чистой самотождественности. (В этом смысле каждый феномен распознается и полагается как «этот самый».) Однако получается, что эта возможность проявления обусловлена замеченным выше *другим*, собственно определяющим конфигурацию (лат.: вместе, сходно с-форм-ированное, образ-ованное) или форму, образ «самого».

⁵ Философия Левинаса содержит непосредственные ссылки на значение Другого для образования: например, выражение «подступиться к Другому в разговоре — значит одобрить его выражение» подразумевает идею бесконечности. Но это также означает: «оказаться обучаемым. ... учение не сводится к майевтике; оно происходит из внешнего и приносит мне больше, чем я могу вместить» [цит. по: Matanky E., 2018, p. 414].

⁶ Не в хронологической, но в логической последовательности.

⁷ Знамое для сознания феноменолога как схватываемое в тематизации, — и здесь требуется заметить схватывание, фиксированность.

Затем заметим, что хотя обычное описание феноменов как «систем» предваряется обнаружением составляющих их элементов, можно понять, что система первична. Каждый элемент, чтобы существовать, обязан уже быть системой: «быть» для феномена — значит «быть системой». Так пара «само-другое», с их диалектической взаимозависимостью и взаимопереходом⁸, существует прежде, чем *само*, и так *система* является исходным диалектическим понятием, исходным пунктом для существования мышления. (Естественное сознание этого не замечает и не учитывает — потому это упущение должно быть принято во внимание и в проблематику образования.)

Итак, «прафеномен системы» — это и есть досодержательное условие, делающее и все содержание нашего опыта возможным. Обнаруженное объясняет, почему последующие усмогрения феноменов опыта выявляют диалектику развития отношений «самого» и «другого».

Но в обсуждаемом фундирующем опытном слое «порядка» *само* и *другое* противо-полагаются друг другу, что надо объяснить самим полаганием, сопровождающим схватывание феномена. При этом *само*, самотождественность усматривается (силой полагания) главным началом: феномен (*«вещь»*) существует для нас как «само». В этой перспективе, фиксированной на *самом* (определенном) противостоящее ему *другое* оказывается тем, что теряется из виду в *самом* (*«элементы»*), или же за его пределами (*«среда»*) видится, с точки зрения *самого*, неопределенным (и так подвижным). В смысле этой «подвижности» именно то *другое* видится причиняющим воздействие — «причиной». (Хотя феномены как таковые для нас фиксированы, определены, стоит взять «неопределенную» и «деятельно влияющую» среду в фокус тематизации, и она выявит себя как определенная: как *само* и *система*.)

В этом слое опыта мы обнаруживаем наиболее общее измерение, характеризуемое причинно-следственными отношениями. В нем мы,

люди, сходимствуем со всеми вещами и так видим свою с ними (с «миром») общность (свой системный характер существования, системный характер мышления). И наша общность с искусственным интеллектом, обретающим все большее значение для человечества сегодня, в частности в образовании, относится тоже к уровню «системы».

В проблематике человеческого опыта на этом уровне главное — удерживать себя *самого* как систему (самоотождествиться как определенный порядок — что Рикер обозначил как *idem*, идентичность самотождественности [Рикер П., 2008]); отстаивать себя и «свой порядок» в отношениях и с «внешним другим» — влияющей и требующей адаптации средой, и «внутренним другим»: различающимися, множественными, дефрагментирующими целое элементами (особенно актуальная для современного человека проблема). Таким образом, здесь *другое* для нас — угроза, несущая разрушение.

Для образования эта проблематика — сфера тренировки в отношениях с разными средами (материальными, социальными, культурными), осмысливаемая в педагогических исследованиях [Журавлева С.В., 2016; Современное образование..., 2012; Иванова С.В., 2007]. Но также существует необходимость учить юного человека замечать «проблематику системы» на «внешнем уровне» в мире, в своей жизни, — и в образование входит обучение «системному мышлению»⁹; но и на «внутреннем уровне», что составляет сложную задачу обучать человека саморегуляции, которая исходила бы из распознания внутреннего *другого* как элементов единого *самого*.

Кроме того, в человеческой жизни «порядок» лежит в основании «истины», «правильности». С этим связано о-тождествление вещей; определение неопределенного, что есть приведение в целом хаоса в систему: «внешнего» хаоса мира посредством его познания (означающего «систематизацию») и деятельности относительно него, и «внутреннего» хаоса, преобразумого в мысли и действия. И также происходит подве-

⁸ В том значении, которое видел в диалектике Гегель, как движении содержания сознания и неотъемлемом от него развитии соответствующих этому движению формообразований сознания [Гегель Г.В.Ф., 2000].

⁹ Произошедшее из идей П. Сенге (P. Senge, 1970) направление в образовании. См.: [Sigal K.K. et al., 2018, p. 6, 29].

дение вещей под «свой порядок»: задавание «правил», «ис-прав-ление», «у-прав-ление».

В образовании, как и во всем человеческом опыте, измерение системного уровня традиционно широко использовалось и используется: такова вся трактовка образования как «встраивания» растущего человека в среду (в более широкую систему) общества («социализация») и человеческой культуры («инкультурация») методами «встраивания» в систему правил, в классно-урочную систему, отношения школы. Вместе с тем в свете образовательной политики и образовательных исследований сегодняшнего дня можно заметить, что подход к человеку с точки зрения «определенного» неминуемо сопровождается фиксируемыми показателями и ориентацией на «то, что работает»¹⁰, и количественными методами педагогических исследований.

Соответствующие задачи, отрабатываемые человеком в образовании в этом случае, в целом следует описать понятием «справляться» (это значит *самому «справляться» с другим*), что подразумевает силу, способность человека в измерениях *определенного*.

Теперь, если осмыслить применительно к обсуждению слова «порядка» опыт Декарта¹¹, заложивший и объясняющий основания раци-

онализма [Железняк В.Н., 2015], то ведь и его сомнение подразумевало вопрос: «Действительно ли это — само (самотождественное)? Или другое (не-само, ложное само)? Или может стать другим (не обоснованное, не аподиктическое само)?». «Самотождественность» как исходная позиция лежит в основе концепта субстанции и таким образом обнаруживается, например, в концепциях Декарта, Спинозы. (У Спинозы проблематика самотождественности отражена в понимании актуальной сущности самой вещи, которая проявляется в «стремлении вещи сохранить свое существование» (Этика, III, полож. 6, 7) [Спиноза Б., 2001, с. 130–131].)

Декарт, проводя позицию «самого», утвердил точку опоры в само-отождествляющемся «самом» («Я», взятое в тематизации), под которое он подвел «другое», имманентное мышлению (сомневающемуся, анализирующему), не признавая его (мышления) разотождествляющей силы¹². Получается, он использовал при отождествлении *другое*, действительно, необходимое для появления феномена, но обуздал, арестовал движение мышления подчинением его «Я» как имманентного последнему. Тем не менее в его логической цепочке обнаруживается невозможность остаться на декларируемых позициях самотождественности. «Я» — самотождественность непосредственного опыта. «Мыслю» — появление инаковости, *другого*. «Следовательно» — сигнал перехода. Таким образом, в значении замыкающего звена цепочки «существую», даже если Декарт и хотел бы вернуться к первоначальной самотождественности, утверждаемой теперь в «существовании» и субстанциальности, логика не позволяет этого сделать. Логика, в гегелевском смысле, приводит к снятию: возвращению утверждения при разрушении предшествующего уровня. Так разрушаются фиксированность феноменов и противоположности «самого – другого», статичный уровень системы, условная граница слова «порядка», и возникает следующий уровень в нашем опыте существования.

¹⁰ Говорящее название The What Works Clearinghouse (англ.: Расчетная палата, [«проясняющая»], что работает; Clearinghouse — обычно учреждение банкиров, «проясняющее» финансовые дела) получил созданный в 2002 г. Министерством образования США Институт педагогических наук.

¹¹ «(...) отбросил как ложные все доводы, которые прежде принимал за доказательства. Наконец, принимая во внимание, что любое представление, которое мы имеем в бодрствующем состоянии, может явиться нам и во сне, не будучи действительностью, я решился представить себе, что все когда-либо приходившее мне на ум не более истинно, чем видения моих снов. Но я тотчас обратил внимание на то, что в это самое время, когда я склонялся к мысли об иллюзорности всего на свете, было необходимо, чтобы я сам, таким образом рассуждающий, действительно существовал. И, заметив, что истина Я мыслю, следовательно, я существую столь тверда и верна, что самые сумасбродные предположения скептиков не могут ее поколебать, я заключил, что могу без опасений принять ее за первый принцип искомой мною философии. Затем, внимательно исследуя, что такое я сам, я мог вообразить себе, что у меня нет тела, что нет ни мира, ни места, где я находился бы, но я никак не мог представить себе, что вследствие этого я не существую; напротив, из того, что я сомневался в истине других предметов, ясно и несомненно следовало, что я существую» [Декарт Р., 1953, с. 32–33].

¹² С.В. Комаров, признавая в фокусе усмоктения Декарта «простую спонтанную активность интеллекта» [Комаров С.В., 2007, с. 37, 44], приходит к тому, что трактует открытие Декарта как полагание («спонтанное практическое действие самополагания» [Комаров С.В., 2007, с. 36]).

Другое в опытном слое «живого» (уровень субъектности)

Действительно, наш опыт, как мы его знаем из повседневности и из феноменологического усмотрения, обнаруживается как принципиально подвижный. Эта замеченная в усмотрении подвижность выделяет тот слой опыта, для которого она является главным признаком. Рассмотрим, что это значит. Феномены (системы, «вещи») как таковые возникают для нас благодаря наличию *другого* (в себе и вовне), которое и ведет их к изменению и разрушению, и изменение для них (в свете самотождественности) не усматривается как сущностное. Однако обсуждаемая изменчивость для открывающегося над фундаментальным системным уровнем опыта — это ключевой феномен этого опытного слоя, который видится чем-то большим, чем простое изменение вещи.

Простое изменение наблюдается как определяемое *другим*, при том, что «вещь» как *самость* «стремится» удержать себя, но в итоге изменяется (разрушается) в пользу среды (что в естественно-научном знании выражает закон энтропии). Однако в нашем опыте нового слоя обнаруживается иное стремление: стремление *самого* к изменению в *себя-само-другое* посредством *другого*. И в этом случае, как усматривается для нас, движение к изменению удерживается как наше собственное тождество. (Пока мы живы, мы *сами* пребываем изменяющимися.) Это изменение, определяемое не *другим*, но *самим*, оказывается иным, сравнительно с обычным изменением вещи, и противостоит последнему. (Его выражает закон негэнтропии.)

Естественное сознание ассоциирует замеченное свойство подвижности, изменчивости с феноменом «живого», и это свойство вошло как важнейшая характеристика в определения живого в истории мысли (для примера, в буддизме: живое — санскр.: джагат, тиб.: ‘gro ba букв.: движущееся [Hopkins J., 2011]; у Аристотеля: «имеющее в самом себе начало движения» (Физика, кн. 2, гл. 1) [Аристотель, 1981, с. 82–85]. Это же свойство осмысливается учеными¹³.

¹³ У В. Гейзенberга, вложенное в термины научного дискурса: «Целостные структуры атомной физики — атомы, молекулы, кристаллы — это статические образования. (...) Но организмы — не статические образования. Древ-

Итак, поскольку опыт живого состоит в изменении, удерживаемом как тождество, *само* в этом случае оказывается не равным себе в собственных границах. Его описанию не удовлетворяет первоначальное положение тождества, данное в эмпирическом сознании: $A = A$ (которого у Фихте начинается поиск для мышления безусловного основоположения), и формула самого основоположения Фихте « $\text{Я} = \text{Я}$ »¹⁴.

Необходимо заметить: этот базовый опыт «быть живым» как таковой, характеризующийся изменением, обнаруживает и обосновывает для меня существование *другого*. Изменение уже содержит в себе *другое*. Ведь если *другого* не существует, изменение не будет возможно, *само* останется самотождественным и неизменным. Таким образом, *другое* появляется для меня вместе с моим опытом живого: в нем и посредством него. Но при этом из-за такого обнаружения *другое* еще не делается производным от *самого* — требуется лишь признать феноменологический способ открытия *другого*.

Так, уже на этом уровне опыта, общего со всем живым (со всеми организмами, растениями — т.е. до уровня, традиционно понимаемого как собственно человеческий), мы находим *другое* не только как возможное, но и как необходимое, что отличает эту интерпретацию от тех, в которых «*другое*» не обретало себе места, как в ряде философских систем немецкой классической философии¹⁵.

нее сравнение живого существа с пламенем говорит о том, что живые организмы, подобно пламени, представляют собой такую форму, через которую материя в известном смысле проходит как поток» [Гейзенберг В., 1989, с. 233]. По Л. фон Берталанфи, И.Р. Пригожину, живое — это самоорганизующаяся сложная неравновесная система; по У. Матуране и Ф. Варелле, — восстанавливающееся и обновляющееся.

¹⁴ Что и не удивительно, поскольку эта формула, хотя и оперирующая понятием «я», совпадающим с феноменальным «я» опыта, все же была предложена И.Г. Фихте не для феноменальной дескрипции фактов сознания, но для абсолютного субъекта, который есть не что иное, как «тождество сознающего и сознаваемого» [Фихте И.Г., 1995, с. 275–473].

¹⁵ К.А. Сергеев и Я.А. Слинин в послесловии к «Феноменологии духа» отмечают, что у Гегеля, согласно его концепции тождества бытия и мышления, «мыслящая субстанция полностью поглощает протяженную», что продолжает тенденцию: у Канта определилась полная зависимость объекта от трансцендентального субъекта, для которого *другое* может быть только «вещью-в-себе»; у Фихте эта «вещь-в-себе» обращается в «двусмысленный

Такое не равное себе *само* не может существовать иначе, кроме как выходя в *другое*, становящееся *самим*, и этот опыт требуется охарактеризовать как последовательное расширение-рост, определяемое *самим*. В связи с этим не удивительна и трактовка образования как «роста-развития» Дж. Дьюи, сделанная им на основании понимания феномена жизни¹⁶.

Итак, что же есть этот опыт живого? «Расширение-рост» (для нашего пространственно ориентированного воображения это подразумевает образ распространяющегося вперед и вширь излучения) — вот опыт изменения, удерживаемого мной как собственное тождество. Это тождество в разворачивании: поток, растущий из *себя* за счет *другого* как возможного *себя*. И вырастание «из себя» видится как нескончаемое и указывающее на неисчерпаемый (никогда не завершенный, поэтому не определившийся и потому принципиально неопределенный) исток разворачивания.

Поскольку не равное себе *само* утверждает в изменении свое тождество за счет *другого*, это означает его активность, его *выбор* за счет *другого* и таким образом определяемое направление изменения. *Другое* же, меняясь, не имеет *выбора*, т.е. пассивно и в том или ином смысле теряет себя. Проясняя в этом отношении базовый феномен опыта, являющий интуитивную очевидность «быть живым», мыслители прошлого выработали понятие «субъект», противопоставляемый «объекту», отождествляемый с сознанием, самосознанием, Я, индивидуумом,

«толчок» в отношении Я, стремящегося в своей активности стать абсолютным», а «Шеллинг истолковывает все материально-телесное как волю, пребывающую в бессознательном состоянии, но потенциально заключающую в себе мысль» [Гегель Г.В.Ф., 2000, с. 334]. В этом смысле, поскольку у этих философов «знание претендует на то, чтобы быть абсолютным» и «как бы освобождается от зависимости со стороны объекта», в итоге «метафизика объектов Канта через философию Фихте, Шеллинга и Гегеля преобразуется в метафизику абсолютного субъекта» [Гегель Г.В.Ф., 2000, с. 346].

¹⁶ «Жизнь как само-возобновляющийся через воздействие на среду процесс <... при котором живой организм ...> борется за использование окружающих энергий в свой адрес» (struggles to use surrounding energies in its own behalf). (И так как жизнь — это само-обновляющийся процесс, то «общество или социальная группа поддерживает себя посредством продолженного само-обновления (renewal), что происходит посредством образовательного роста» [Dewey J., 1916, цит. по электрон. изд.].) Подробнее о концепте Дьюи см.: [Кожевникова М.Н., 2013].

наконец, с абсолютом. Но на обсуждаемом уровне опыта «быть живым», который как базовый присутствует у человека и во сне, и в новорожденном состоянии, и в тех состояниях, которые не беспринципно называют «растительными», отсутствуют собственно «сознание» и «Я», связываемые с концептом «субъекта», это не субъект в строгом смысле, а только наличие способности живого быть субъектом (понимаемом в широком, не сводимом к «Я» смысле).

Этот обсуждаемый опыт может быть обозначен как феномен «субъектности» (с уточнением этого понятия, вошедшего в употребление в российской психологической и педагогической традициях 2-й половины XX в.). Уточнение и углубление философского содержания понятия «субъектности» (неотъемлемого свойства живого «быть субъектом») исходит из феноменологических оснований. В феноменологическом усмотрении моего опыта живого субъектность — это такая самотождественность, которая во взаимодействии со своим *другим* проявляется как задавание собственного вектора изменения. В этом смысле изменение составляет направление, исходящее из самого себя (живого) как неисчерпаемого и потому принципиально неопределенного источника разворачивания. Феномен субъектности, данный каждому естественному сознанию, не мог не отобразиться в философских концепциях, прежде всего в аспекте воления (у Августина, Дунса Скота, Я. Бёме, Б. Спинозы, Г. Лейбница, И. Канта, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, А. Бергсона, Дж. Дьюи, М. Хайдеггера, М. Шелера, А. Уайтхеда и др.) и в основанных на этих концепциях теориях образования, понимаемых в свете воли, как у Фихте, или принципа саморазвития и свободы, как у Уайтхеда, и т.п.

При том что «самотождественность» составляет проблематику предшествующего уровня, в свете которого *само* видится как система, с ее цельностью и границами, для живого самотождественность возможна только посредством *другого* как процесс-переход между *самим* и *самим-другим* (что воплощается у организмов в питании). Таким образом самотождественность живого — это тождество с собой-*другим*, в чем состоит суть феноменов «воления» и «активности», затающих целевую обусловленность и индетерминизм живого в его двух уровнях (в

слабой и сильной версиях), реализуемых соответственно *выбором* и *запросом*. В образовании зачастую «принцип субъектности» и «самоопределение» относительно учеников понимают именно как предоставление им *выбора* (именно таков случай «закрытых вопросов», при которых свобода мышления учащихся ограничивается опциями выбора, т.е. определяющей данностью *другого*). И ограниченный *выбор* используют в рамках всякого манипулирования, в частности в образовании. Очевидным образом этому противостоит «деятельностный подход», ориентированный на активность, т.е. собственный *запрос* ученика.

Что же касается «неисчерпаемого и неопределенного истока разворачивания» в предложенной формулировке, то он подразумевает жизнь как движущую силу, происхождение которой остается тайной, но он может отождествляться как субстанция только в ошибочном гипостазировании, ведь интуитивно очевидна его непостоянная подвижная природа. Можно понять, что существование, движение субъектности состоит в том, что *неопределенное* проходит процесс о-пределения.

«*Неопределенное*» — это и есть «исток», из которого возникает *определенное*, или явленное, у-порядоченное, о-тождествленное, т.е. феномен, система, бытие. *Неопределенное* таково, поскольку здесь *другое* проникает *само*, — это еще не разрешенное противоречие, иначе, свернутое единство бытия и небытия, поэтому оно и представляет из себя движущую силу, начинаяющую разворачивание. Именно *неопределенное* характерно для нас как живых, отличает нас от *определенного*, «просто системы», «вещей». Различие в акцентах на *определенном* или *неопределенном* заметно сказывается на следствиях для образования. При акценте на первом складывается понимание *другого* как «препятствия» и проблематика силы: здесь развивается «воля к власти», способность овладеть средой и соревновательность. При акценте на втором возникает понимание *другого* как необходимого (по сути, всяческое *другое* — это именно питание для образовательного роста, притом что у человека «пища» включает и эмоциональные переживания, и информацию, и социальные феномены, и смыслы, и т.д.); здесь развивается «воля к субъектности», а на первый план выходят иные области.

Затем мы как живое в своем движении, которое мы стремимся удерживать как *самых* себя, испытываем сопротивление, противостояние (внешнего) *другого*, и не просто претерпеваем изменение, как любая вещь (так запечатлевая в себе информацию о взаимодействии с *другим*: масляный след или царапину на коже и т.д.), но для субъектности, имеющей не претерпевающий, а деятельный характер, обнаруживается принципиальное изменение относительно ее движения. Так для субъектности происходит «отражение» (метафорически выражаясь в терминах естественного и научного языка, это подобно отражению удара мяча от стенки и света от экрана). Далее, поскольку субъектность настаивает на своей сохранности как *само* (как разворачивание *неопределенного*), такая ее направленность, «ударившись» о *другое* и получив «обратную волну движения», стремится восстановиться. Но, так как живое из-за столкновения с *другим* меняется, субъектность исходит из позиции изменения.

Таким образом, в живом возникает сдвиг в силу «поступившей информации» (изменения имевшегося порядка), значимой для субъектности, поскольку отражение входит в ее траекторию. В «топосе» субъектности это сдвиг, образующий «петлю» в траектории направления субъектности, — «область», которая должна пониматься уже как «внутреннее»: ее значение состоит в том, что субъектность захватывает (учитывает) собственное отражение. И заметим, что «область внутреннего» появляется для субъектности именно в связи с самотождественностью живого как становящегося *другим*. Так состоится первичный «опыт» на базовом уровне субъектности, описываемый в биологии организма в системных терминах понятием «обратная связь», который относительно направления субъектности оказывается утвердительным (утвердил это направление) или отрицательным (отринул его). Для живого с опытом связаны и возможности «памяти»: возможность не просто «быть информацией», но благодаря своей подвижности обращаться к себе как совокупной информации.

Вот как возрастает роль *другого* в нашем опыте «быть живыми»: мы существуем посредством *другого* и мы обретаем *другое* в качестве «экрана». И первое и второе составляют важнейшие основания для процессов образова-

ния. Кроме того, существенное понимание образования, особо значимое сегодня, в перспективе, заданной искусственным интеллектом, должно различить трактовки «образования человека» и «образования вообще» (пригодного и для искусственного интеллекта: его развития, обеспечения знаниями, тренировки умений и подготовки к профессиональной работе), т.е. в случае человека должно соответствовать природе субъектности. Последнее ведет к тезису: образование должно пониматься как развертывание человеческой субъектности через *другое*.

Другой и другое в слоях опыта «живого существа» и «человека-в-особенности»

Субъектность обуславливает все содержание нашего опыта и все наше развитие, которое наблюдается по слоям опыта: от уровня «живого» к уровням «живого существа» и, наконец, «человека-в-особенности» (человека-как-такового), при котором и состоится постепенный рост свойств субъектности. Подобный рост для отдельно взятого человека происходит в течение жизни и понимается обычно как достижение «зрелости» (под которой естественное сознание подразумевает становление, дооформление целого в его сущностных чертах и, вместе с тем, полноту функционирования). Мы распознаем упомянутые слои в своем собственном опыте, поскольку все они в единстве одновременно и есть тот феномен человека, которым мы являемся.

Помимо замеченных ранее системности и субъектности, дальнейшим существенным измерением нашего опыта усматривается также то, что мы, в отличие от растений, знаем о субъектности, своей и Других (мы чувствуем себя как субъекта и видим Других как субъектов), — так субъектность делается «открытой».

«Открытие субъектности» становится возможным благодаря прогрессу в процессе «отражения». «Область внутреннего», состоявшаяся в результате первого отражения, — это *определенное*, а значит, уже *другое* для субъектности, существующей как разворачивающееся *неопределенное*. Таким образом появляется следующий «экран» для «отражения», которое теперь позволяет нам «видеть» свое *внутреннее* — опыт (закрытый для живого прежде), что и превращает его в переживание, в «субъек-

тивный опыт», сопровождаемый «светом сознания»¹⁷.

Как следствие *субъективного опыта* появляется переживание самотождественности, утверждающее границы, отделяющие индивидуальность живого существа, которое лежит в основании феномена «живого существа».

И «освещенность сознания» порождает также феномен «понимания»: нашего соотнесения переживаемого опыта, в аспекте «освещенного» в нем *другого*, с *самиими собой* (чувствуемыми как разворачивающаяся субъектность, со своим опытом, «своим порядком»). «Накладываемая» «свой порядок» на переживаемое, мы «переводим» (как непонятное из чужого языка) предстающее *неопределенным* в упорядоченное, *определенное*, «расшифровываем» *другое*.

Так мы определяем, *как* нам действовать во взаимодействии — со-бытии с *другим*, выстраивать «по-ведению», направляемое нашей субъектностью, т.е. «ведомое» нами со-бытие. Но из всего *другого* Другие (существа), наделенные такой же природой, — вот что особенно значимо для живых существ¹⁸. Обращаться с неодушевленным *другим* «для себя» умеют уже организмы, но живые существа, обретающие *другое* «на свету сознания», в измерении «понимания» теперь обнаруживают, что есть *другое*, принципиально не поддающееся полному переводу из *неопределенного* в *определенное*: это и есть Другие, с их субъектностью, характеризуемой неопределенностью.

¹⁷ Способность «видения» была отрефлектирована Чалмерсом в его известном «ключевом вопросе проблемы сознания»: «Почему все эти информационные процессы не “идут в темноте”, независимо от какого-либо внутреннего чувства?». Представленная в статье концепция солидаризируется с ответом, данным в трактовке Д.И. Дубровского: «информационные процессы, связанные с восприятием, мышлением, поведением», которые Чалмерс объясняет функционально, не видя нужды в их «аккомпанировании субъективным опытом», составляют не «аккомпанемент», но «сам информационный процесс особого типа, необходимым свойством и … сутью которого выступает явление субъективной реальности», позволяющее организму производить как «результатирующую оценку» ситуации «информацию об информации» (для «формирования программ поведения») [Дубровский Д.И., 2007].

¹⁸ Переход от индивидуальности к социальности объясняют, исходя уже из уровня организма: «Неизбежным следствием индивидуальности живых систем и их специализации является объединение в сообщество на основе дополнительности» [Асмолов А.Г. и др., 2018, с. 202].

Итак, «открытая» (для себя и для Других) субъектность живого существа наделена «светом интеллекта» и интерсубъективностью. Для животного, которое знает себя и Другого как разных субъектов, отношения «я – Другой» делаются прежде всего «борьбой» (и, как ни печально, в человеческой истории и в современном мире эти отношения широко распространены). В целом, возникают три варианта, уровня взаимодействия. Первый состоит в том, чтобы «по закону силы» привести Другого к состоянию среды, т.е. использовать его возможности, пренебрегая его субъектностью (так преодолевая и обращая субъекта в предмет). Второй — феномен «паразитирования»: обращения с Другим как с «живым предметом», позволяющим в условиях субъектности Другого использовать его как предмет, подстраивая его субъектность под себя, подводя его цели под свои. Третий — феномен собственно «отношений»: взаимодействий, ориентированных на субъектность Другого (что присутствует как социальная жизнь у животных, в основном, в семье, стае, в частности, в материнской заботе, в моногамных парах, в «клубах» молодняка).

Но, наконец, чтобы выявить слой опыта «человека как особенного», требуется распознать то, что обнаруживается сверх усмотренного ранее, что всегда присутствовало, но не было замечено и осмыслено. Это собственно «усмотрение». Этот феномен отделяет границу опыта «человека как особенного».

Сам феномен «усмотрения» делается возможным в результате «третьего отражения». Субъективный опыт («мое переживаемое»), открывший субъектность, в свою очередь, оказывается для разворачивающейся субъектности тоже тем *определенным*, которое отличается от субъектности как таковой, т.е. *другим* — ее «экраном». Итак, когда происходит «отражение» уже от него, теперь субъективный опыт в «освещении» видится как «свое *другое*»: «мой предмет». Это «предмет»¹⁹, так как он противоположен субъектности и субъективному опыту, отделившись от них (и так субъективно переживаемое утверждается в естественном созна-

нии как «внешний», «объективный» «предмет», «действительность»). Но «мой предмет» «вполне мой», поскольку относительно него субъектность активна, — я могу им оперировать (что отмечал и Выготский²⁰) и вне зависимости от текущего опыта: могу думать о нем, вспоминать, желать, воображать. Как плод последних двух отражений он оторвался от первоначально найденного *другого*. И как независимый «мой предмет» он постоянен.

Его характер *другого* относительно субъектности обуславливает также и особую форму: выраженность посредством *другого*, во внешней форме, — таков «знак». Отличаясь от «субъективного образа», который как форма переживания, «открывающего» нашу субъектность, значим лишь для нас самих и имеет субъективную природу, знак появляется во взаимодействии с Другими, воплощает в себе связь с Другими²¹, которые для человеческого опыта более значимы, чем для животных. (Те сосуществуют с Другими для выживания; а для людей не простое сосуществование, но совместная деятельность, со-творчество — основа жизни.) Для «моего собственного предмета» (мысленного предмета), с его постоянством, представляет соответствие знак как постоянное, фиксированное выражение, способное быть общим с Другими. Так, знак — это уже сами *Другие внутри меня и есть*.

В итоге, хотя согласно естественному представлению о нашем *внутреннем* в нем присутствует только «само» (по Рикёру, «само» — это ipse, идентичность-самость, «Я-сам»²²), выясняется, что в нас неотъемлемым образом присутствует *другое*. Мы проникнуты *другим* изнутри и обусловлены вовне (в измерениях и системе, и *живого*). *Другое* — составляющие нас

²⁰ О мысли и знаке как орудии [Выготский Л.С., 2005, с. 1024–1025].

²¹ Продемонстрировано исследованием Л.С. Выготского («Мышление и речь», 1934).

²² Согласно Рикёру, следующему здесь, по его утверждению Хайдеггеру и Мартино, «Я-сам», способный сдерживать обещание, хранить ответственность, «как будто бы представляет собой вызов, брошенный времени, отрицание изменения: как бы ни изменялось мое желание, как бы я ни менял мнения и наклонности, “я сохранюсь”» [Рикёр П., 2008, с. 153–154]. Вместе с тем, обращаясь к диалектике Гегеля, он заявляет: «В идентичности от ipse задействована диалектика, дополнительная к диалектике самости и самотождественности, а именно — диалектика “Я” и “другого, нежели Я” [Рикёр П., 2008, с. 18].

¹⁹ Так возникает проблематика «предметности мира», которая, как замечает Гюнтер Фигаль, требует сегодня своего пересмотра сравнительно с пониманием ее в философии модерна и в феноменологии Гуссерля и Хайдеггера [Фигаль Г., 2007].

элементы, наша среда, наша «пища» различных видов. Наконец, в нас присутствуют и Другие²³, изнутри нас «смотрящие», «мыслящие», «говорящие» через нас и с нами (мать первоначально; отдельные Другие; «человечество» в целом), они тоже — и среда, и источник «питания», и субъекты борьбы и общения, и сотрудники, соавторы творчества и мыслей, и — само измерение нашего человеческого мышления. Образование как введение человека в общество и культуру человечества исходит из этих оснований.

Заключение

Выявляется значение *другого*, Других для человеческого опыта и для определения сущностных характеристик человеческой субъектности: «самовыражения» — потребности *внутреннего* обретать формы усматриваемого *другого* для Других; «самопреодоления» — взаимодействия с *самим собой* как *другим* или Другим; «вмещающего характера» субъектности (вмещения направленностей Других в свою субъектность), обусловленного пребыванием Других в нашем *внутреннем*, воплощающемся в феноменах «общего интереса», «любви» и «заботы» о Других.

«Образование человека» при таком понимании видится как культивирование, поддержка поэтапного (по уровням опыта и стадиям взаимодействий) вырастания человека в направлении зрелости из *себя в себя-другого* в процессе развертывания субъектности в *другое* и мир Других и посредством *другого* и Других.

И сегодня, когда образование стоит перед вызовами тех последствий, которые несет преобразующая планету деятельность человечества, и в частности, созданный искусственный интеллект, появляется особая нужда в образовании, которое бы исходило из феномена человека, в его полноте, беспрерывно порождаемого *другим* и Другими, и которое вело бы не к каким-то иным (зачастую инструментально по-

нимаемым) результатам, а к личностной зрелости, с позицией и способностью ответственности человека за себя и мир, т.е. за проникающее самого человека и связанное с ним *другое* и также проникающих и связанных Других.

Список литературы

- Алексеева Д.А. Концептуализация другого в онтологии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. 19 с.
- Аристотель. Физика // Аристотель. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1981. Т. 3. С. 59–262.
- Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
- Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
- Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
- Визгин В.П. На пути к Другому: От школы подозрения к философии доверия. М.: Языки слав. культуры, 2004. 800 с.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / пер. с нем. Г.Г. Шпета. М.: Наука, 2000. 495 с.
- Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое / пер. с нем. М.: Наука, 1989. 400 с.
- Декарт Р. Рассуждение о методе. Диоптрика. Метеоры. Геометрия / пер. с фр. М.: Изд-во АН СССР, 1953. 658 с.
- Денисова И.А. Понятия субъекта и другого в современной философии культуры // Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 1(51). С. 213–219.
- Диалог в образовании: сб. материалов конф. Сер. «Symposium». Вып. 22 / под ред. Д.У. Орлова, К.С. Пигрова, А.К. Секацкого. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. 350 с.
- Дубровский Д.И. Зачем субъективная реальность, или «почему информационные процессы не идут в темноте?» (ответ Д. Чалмерсу) // Дубровский Д.И. Сознание, мозг, искусственный интеллект. М.: Стратегия-Центр, 2007. С. 139–163.
- Железняк В.Н. Мышление и воля. Принцип тождества мышления и воли в классическом рационализме и его историческая эволюция. Пермь: Изд-во Перм. нац. иссл. политехн. ун-та, 2015. 616 с.

²³ Так, по Рикёру, диалектика самости и инаковости в человеческой личности, проникнутой Другими, будет противопоставлена самотождественности. Вместе с этим подобное отношение к самости, как подчеркивают исследователи, и цель ее становления в образовании (*Bildung*) оказываются реализацией политической и этической целей образования: становления этического субъекта [Mogatalla T.D., 2015].

Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.

Иванова С.В. Текнолого-гуманистические основания образовательного процесса: философско-методологический анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2007. 43 с.

Кожевникова М.Н. Концепт «роста-развития» у Дьюи как метод и результат // Философия образования. 2013. № 5(50). С. 122–130.

Комаров С.В. Метафизика и феноменология субъективности. Исторические пролегомены к фундаментальной онтологии сознания. СПб.: Алетейя, 2007. 736 с.

Рикёр П. Я-сам как другой / пер. с фр. М.: Изд-во гуманит. лит., 2008. 416 с.

Современное образование как открытая система / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. М.: Ин-т науч. и пед. информ. РАО; Юнити-Дана; Юркомпани, 2012. 576 с.

Спиноза Б. Этика / пер. с лат. Минск: Харвест; М.: ACT, 2001. 336 с.

Фигаль Г. Предметность мира // Эпистемология и философия науки. 2007. Т. 11, № 1. С. 18–30.

Фихте И.Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. / пер. с нем. М.: Науч.-изд. центр «Ладомир», 1995. 656 с.

Шичалин Ю.А. Иное // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Ин-т философии РАН; Нац. общ. науч. фонд, 2001. Т. 2. С. 122–123. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 20.11.2020).

Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916. 434 p. URL: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (accessed: 20.11.2020).

Hopkins J. Tibetan-Sanskrit-English Dictionary. Taipei, 2011. URL: <http://glossaries.dila.edu.tw/data/hopkins.dila.pdf> (accessed: 20.11.2020).

Joldersma C.W. The Temporal Transcendence of the Teacher as Other // Educational philosophy and theory. 2016. Vol. 48, iss. 4. P. 393–404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>

Matanky E. The temptation of Pedagogy: Levinas' educational thought from his philosophical and confessional writings // Journal of philosophy of education. 2018. Vol. 52, iss. 3. P. 412–427. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>

Moratalla T.D. Application: Between Hermeneutics and Education. Paul Ricoeur's Perspective (Pomiędzy hermeneutyką a edukacją. Perspektywa Paula Ricoeura) // Studia Paedagogica Ignatiana. 2015. Vol. 18. P. 97–114. DOI: <https://doi.org/10.12775/spi.2015.005>

Sigal K.K., Moti F., Miller A.N. Systems Thinking Education — Seeing the Forestthrough the Trees // Systems. 2018. Vol. 6, iss. 3. URL: <https://www.mdpi.com/2079-8954/6/3/29> (accessed: 20.11.2020). DOI: <https://doi.org/10.3390/systems6030029>

The Shock of the Other: Situating Alterities / ed. by S. Horstkotte, E. Peeren. Amsterdam; N.Y.: Esther Peeren, 2007. 190 p. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789401204378>

Получена: 24.11.2020. Принята к публикации: 29.01.2021

References

Alekseeva, D.A. (2005). *Kontseptualizatsiya drugogo v ontologii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [Conceptualizing the other in ontology: Abstract of PhD. dissertation]. Moscow, 19 p.

Aristotle (1981). [Physics]. *Aristotel'*. *Sochineniya: v 4 t.* [Aristotle. Works: in 4 vols]. Moscow: Mysl' Publ., vol. 3, pp. 59–262.

Asmolov, A.G., Shekhter, E.D. and Chernorizov, A.M. (2018). *Preadaptatsiya k neopredelennosti: nepredskazuyemyye marshruty evolyutsii* [Pre-adaptation to uncertainty: unpredictable evolutionary routes]. Moscow: Akropol' Publ., 212 p.

Bibler, V.S. (1975). *Myshleniye kak tvorchestvo* [Thinking as creativity]. Moscow: Politizdat Publ., 399 p.

Bibler, V.S. (1990). *Ot naukoucheniya k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek* [From science teaching to the logic of culture: two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Politizdat Publ., 413 p.

Dekart, R. (1953). *Rassuzhdeniye o metode. Dioptrika. Meteory. Geometriya* [Discourse on the method, optics, geometry and meteorology]. Moscow: AS of USSR Publ., 658 p.

Denisova, I.A. (2007). [The concepts of the subject and the other in modern philosophy of culture]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Samara State University]. No. 1(51), pp. 213–219.

Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York:

Macmillan, 1916, 434 p. Available at:
<https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
 (accessed 20.11.2020).

Dubrovskiy, D.I. (2007). [What for subjective reality or «Why information processes do not go in the dark?» (Response to D. Chalmers)]. *Dubrovskiy D.I. Soznanie, mozg, iskusstvennyy intellekt* [Dubrovskiy D.I. Consciousness, Brain, Artificial Intelligence]. Moscow: Strategiya-Tsentr Publ., pp. 139–163.

Fichte, J.G. (1995). *Sochineniya. Raboty 1792–1801 gg.* [Compositions. Works 1792–1801]. Moscow: Ladorimir Publ., 656 p.

Figal', G. (2007). [Objectivity of the world]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and Philosophy of Science]. Vol. 11, no. 1, pp. 18–30.

Hegel, G.W.F. (2000). *Fenomenologiya dukha* [The phenomenology of spirit]. Moscow: Nauka Publ., 495 p.

Heisenberg, W. (1989). *Fizika i filosofiya. Chast' i tseloye* [Physics and philosophy The Part and The Whole]. Moscow: Nauka Publ., 400 p.

Hopkins, J. (2011). *Tibetan-Sanskrit-English Dictionary*. Taipei. Available at:
<http://glossaries.dila.edu.tw/data/hopkins.dila.pdf>
 (accessed 20.11.2020).

Horstkotte, S. and Peeren, E. (eds.) (2007). *The shock of the Other: situating alterities*. Amsterdam, New York: Esther Peeren Publ., 190 p. DOI:
<https://doi.org/10.1163/9789401204378>

Ivanova, S.V. (2007). *Tektologo-gumanisticheskiye osnovaniya obrazovatel'nogo protsessa: filosofsko-metodologicheskiy analiz*: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk [Tectological and humanistic foundations of the educational process: philosophical and methodological analysis: Abstract of D.Sc. dissertation]. Moscow, 43 p.

Joldersma, C.W. (2016). The temporal transcendence of the teacher as other. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 48, iss. 4, pp. 393–404. DOI:
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>

Komarov, S.V. (2007). *Metafizika i fenomenologiya sub'yekтивnosti. Istoricheskiye prolegomeny k fundamental'noy ontologii soznaniya* [Metaphysics and phenomenology of subjectivity. Historical prolegomena to the fundamental ontology of consciousness]. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 736 p.

Kozhevnikova, M.N. (2013). [The concept of Growth-development in Dewey's philosophy of education as a method and a result]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. No. 5(50), pp. 122–130.

Matanky, E. (2018). The temptation of Pedagogy: Levinas' educational thought from his philosophical and confessional writings. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 52, iss. 3, pp. 412–427. DOI:
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>

Moratalla, T.D. (2015). Application: between hermeneutics and education. Paul Ricoeur's perspective (Pomiędzy hermeneutyką a edukacją. Perspektywa Paula Ricoeura). *Studia Paedagogica Ignatiana*. Vol. 18, pp. 97–114. DOI:
<https://doi.org/10.12775/spi.2015.005>

Nichkalo, N.G., Filonov, G.N. and Sukhol'skaya-Kuleshova, O.V. (eds.) (2012). *Sovremennoye obrazovaniye kak otkrytaya sistema* [Modern education as an open system]. Moscow: ISPI RAS Publ., Yuniti-Dana Publ., Yurkompani Publ., 576 p.

Orlov, D.U., Pigrov, K.S. and Sekatskiy, A.K. (eds.). (2002). *Dialog v obrazovanii: sb. materialov konf. Ser. «Symposium». Vyp. 22* [Dialogue in education: proceedings of conference. Series «Symposium». Iss. 22]. Saint Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society Publ., 350 p.

Riker, P. (2008). *Ya-sam kak drugoy* [I am like another]. Moscow: Gumanitarnaya Literatura Publ., 416 p.

Shichalin, Yu.A. (2001). [Other]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t.* [New philosophical encyclopedia: in 4 vols]. Moscow: Institute of Philosophy RAS Publ., vol. 2, pp. 122–123. Available at:
<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (accessed 20.11.2020).

Sigal, K.K., Moti, F. and Miller, A.N. (2018). Systems thinking education — Seeing the forest through the trees. *Systems*. Vol. 6, iss. 3. Available at: <https://www.mdpi.com/2079-8954/6/3/29> (accessed 20.11.2020). DOI:
<https://doi.org/10.3390/systems6030029>

Spinoza, B. (2001). *Etika* [Ethics]. Minsk: Harvest Publ., Moscow: AST Publ., 336 p.

Vizgin, V.P. (2004). *Na puti k Drugomu: Ot shkoly podozreniya k filosofii doveriya* [Towards the other: from a school of suspicion to a philosophy of trust]. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury Publ., 800 p.

Vygotskiy, L.S. (2005). *Psichologiya razvitiya cheloveka* [Human developmental psychology]. Moscow: Smysl Publ., Eksmo Publ., 1136 p.

Zheleznyak, V.N. (2015). *Myshleniye i volya. Printsip tozhdestva myshleni i voli v klassicheskem ratsionalizme i yego istoricheskaya evolyutsiya* [Thinking and will. The principle of the identity of

thought and will in classical rationalism and its historical evolution]. Perm: PSTU Publ., 616 p.

Zhuravleva, S.V. (2016). [Historical review of the formation of the concept of «educational environment»]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*

[Scientific Review. Pedagogical Sciences]. No. 3, p. 48–56.

Received: 24.11.2020. Accepted: 29.01.2021

Об авторе

Кожевникова Маргарита Николаевна

кандидат философских наук,
заведующая научно-исследовательской
Лабораторией проблем социальной
поддержки личности, Институт педагогики

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48;
e-mail: mkozhevnikova1@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-4936>
ResearcherID: AAJ-6521-2021

About the author

Margarita N. Kozhevnikova

Ph.D. in Philosophy,
Head of the Research Laboratory of Personality
Social Support Problems, Institute of Pedagogy

Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, Moika river emb., Saint Petersburg,
191186, Russia;
e-mail: froradelfa91@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3659-191X>
ResearcherID: AAJ-6521-2021

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Кожевникова М.Н. Значение Другого в контексте философско-антропологических оснований образования // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 1. С. 73–86.

DOI: 10.17072/2078-7898/2021-1-73-86

For citation:

Kozhevnikova M.N. [The meaning of the «other» in the context of the philosophical and anthropological foundations of education]. Vestnik Permskogo universiteta. Filosofia. Psihologija. Sociologija [Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology], 2021, issue 1, pp. 73–86 (in Russian). DOI: 10.17072/2078-7898/2021-1-73-86