



**УНИВЕРСИТЕТ
ЧЕЛОВЕКА**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТАБИЛЬНОСТЬ КАК ФОНОВЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

© 2017

В.А. Фортунатова, Е.В. Валеева



**Фортунатова
Вера**

Алексеевна — доктор филологических наук, профессор кафедры культуры психологии предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. В журнале “Человек” публикуется впервые. E-mail: fortunatova2@mail.ru

Образование как особая форма сохранения культурного опыта и навыков человечества и как доминантный вид деятельности в структуре социального бытия [16] остро нуждается в стабильности. Это утверждение давно стало общим местом и повторяется как в выступлениях специалистов, так и в более широких общественных дискуссиях. Вместе с тем образовательная система крайне чувствительна к изменениям социальной среды в быстро меняющемся мире, поэтому не может не меняться с появлением нового опыта, новых технологий, с изменением потребностей общества и личности. Это касается не только содержания транслируемых знаний и умений, но и самого образовательного процесса и системы образования в целом.

Структура образования призвана творчески соединять опыт человечества, отражающий неизменные, базовые элементы и особенности природы человека и общества, с новейшими формами общественного развития, отличающимися в наши дни крайней нестабильностью. Вот почему формирование и социокультурное осмысление новой образовательной парадигмы, ориентирующейся как на динамизм, так и на сохранение стабильности, в сложившихся условиях может выступать фоновым фактором развития личности. Разумеется, в короткой журнальной статье невозможно наметить даже контуры такой парадигмы. Мы здесь пытаемся только показать ее необходимость и сформулировать нечто вроде идеологии необходимых исследований и методологических разработок в указанном направлении.

В предлагаемом контексте образовательная стабильность понимается как пространство и технология конструирования, сохранения и трансляции духовных идеалов.

В.А. Лекторский в качестве основного ориентира для ревизии привычных представлений традиционных образовательных проблем отмечает “динамизм и проективно-конструктивный характер человека и культуры” [13]. Мысль в высшей степени справедливая, однако в приложении к анализу и разработке сис-

темы образования она требует определенных уточнений. Динамизм заложен в идее мобильности образования, означающей свободу образовательного пространства, осознание широких возможностей онлайн-образования. Потенциальные противоречия между требованиями стабильности и мобильности образования часто носят чисто гипотетический характер, но и при этом значительно снижают значимость многих обучающих программ. Способность системы функционировать, не изменяя собственную структуру и при этом оставаясь в равновесии, и означает стабильность, которая часто приносится в жертву мобильности. В такой ситуации возникают синдромы неустойчивости системы, ощущение зыбкости, ненадежности, относительности полученного знания, что порождает в принципе скептическое отношение к самому образовательному процессу. Сегодня это негативно отражается на общественном отношении ко всем обучающим структурам и механизмам. В отсутствие образовательной устойчивости, обеспечивающей человеку долгосрочное равновесие между полученным знанием и изменениями в обществе, наш современник мечется между несколькими вузами, получает разнонаправленные “образования на все случаи жизни”.

До недавнего времени надежность полученного образования надолго обуславливала работоспособность специалиста, которая только усиливалась с появлением профессионального стажа и внутреннего опыта личности. Поддержание работоспособности обеспечивалось разветвленной системой повышения квалификации. Слом этой системы породил разрушительные тенденции в развитии образования в целом. В современных условиях возникла необходимость разработать гуманитарную теорию образования, которая обеспечивала бы стабильность образовательного процесса и системы. Такая система должна опираться на издавна существующие, хотя до сих пор и не связанные друг с другом функционально-образовательные модели. В данной работе они представлены в виде кросс-системы культурно-образовательных метафор (собственно, и сама “кросс-система” здесь метафора, заимствованная из программирования), способствующих созданию такой образовательной парадигмы развития, которая ориентировалась бы не только на динамизм, но и на сохранение стабильности. Может показаться, что метафоры — не лучшая основа для научной теории, но мы уже отмечали, что речь идет прежде всего о *идеологии* разработки новой модели. К тому же известно, что на метафорах основываются наиболее фундаментальные, не определяемые в рамках теории, понятия любой принятой научной модели. Со временем, по мере исследований, подобные метафоры часто приобретают достаточную строгость.

Крушение традиционных ценностей обрекает человека на постоянный самопоиск, что не всегда настолько продуктивно, как представляется в идеологии постмодерна. В частности, путь андеграунда и контркультуры уже давно утратил ориентиры и оказался почти исчерпанным: стремление реализовать свой личный проект и выйти за пределы обыденности, двигаясь к за-

*В. Фортунатова,
Е. Валеева*
Образовательная
стабильность



**Валеева
Елена
Викторовна** —
кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского
языка и литературы
Арзамасского филиала
Нижегородского
государственного
университета
им. Н.И. Лобачевского.
В журнале
“Человек” публикуется
впервые.
E-mail: [ev.visual@
mail.ru](mailto:ev.visual@mail.ru)



ведомой асоциальности, — это, скорее, черта подростковой психологии, чем культуры в целом. Но сегодня и во “взрослом мире” культурные традиции превращаются лишь в элемент духовного дизайна. Будущее а мозаично складывается из фрагментов идей и эпох в эклектичный модный имидж.

Будучи мобильным и гибким, современный молодой человек, по точному наблюдению Жиля Делеза [9], способен не столько на развитие, сколько на трансформации. Он отбрасывает прошлое, переживает настоящее и полностью ориентируется на будущее. В таком своем качестве этот психоантропный феномен еще не осмыслен ни культурологическими, ни социологическими исследованиями.

Разрушительным для формирования личности стала “инструментализация” духовной сферы, ее перевоплощение в ряд осязаемых символов, утилитарных категорий, понятий. Этот процесс особенно заметен в религии и искусстве. Из культуры исчезает образ, выступающий в качестве иконы, который издавна служил духовной доминантой каждой культурной эпохи, помогая оторваться от сиюминутных потребностей. Исключение образа из в духовно-нравственного воспитания осознается — существенный пробел при формировании личности [23].

Образовательная идеология последних десятилетий демонстрирует упрощение образовательных целей до уровня смыслов и индивидуальных ценностей и транслирует идею множественности равноправных истин, формируя благодатную среду для развития скептицизма и его объективизации в иронии, эскапизме, даже цинизме и создавая условия для дегуманизации сознания [26]. В сложившихся условиях именно образовательная стабильность может выступать необходимым фоном фактором развития личности. Согласно И.В. Прангишвили, занимавшегося техническими проблемами с общегуманитарных позиций, “фон является атрибутом системы, в качестве фона системы часто выступают стабильные процессы, обеспечивающие функционирование законов композиции системы... фоновые излучения функционально связаны с объектом, и поэтому, следуя только сигналам фона или его состояния, можно судить об объекте” [18]. Это наблюдение вполне применимо и к измерению состояния гуманитарного образования.

По отношению к образовательной системе фоном является научная и художественная классика — то, что прошло испытание временем, стало образцом и сублимировалось до комплекса важнейших универсальных идей, востребованных всегда и всюду, подчиняющихся законам сохранения и обновления в их единстве. Классическая литература и искусство представляют селекционный коллективный опыт и составляют часть коммуникативного ресурса, который, исторически конституируя различные социокультурные сферы, обеспечивает устойчивые когнитивно-коммуникативные поведенческие паттерны представителей данной культуры [10]. Но это всего лишь характеристика ее положения. Чтобы появилась образовательная стабильность, необ-

ходимо обеспечить взаимодействие личности в рамках определенного пространства, которое относится к духовной интерпретации реальной действительности, включает в себя модальности актуального мира, содержит знание о человеке как величайшей ценности в мироздании. Основными принципами такого бытия следует считать гуманизм, романтизм и коллективизм. Классика выступает одновременно как своего рода образовательная среда и как коммуникативный феномен и характеризуется такими качествами, как функциональность, конструктивность, технологичность, материальность, знаковость, информативность, рациональность, красота, содержательность и т.д.

Образовательный потенциал, скрытый в классической литературе, использует и учитывает духовный опыт человечества, ценностно-смысловое ядро культуры, антропо-культурные истоки формирования устойчивых образовательных структур. В частности, именно литература дает первые примеры образовательного проектирования, заметно опережая педагогическую теорию. Воображение, развиваемое классической литературой, обладает образовательным потенциалом: помогает видеть мир в образах и пользоваться этим видением, решая практические задачи; способствует урегулированию эмоционального состояния человека; развивает восприятие, память, мышление и речь; выполняет задачи самопланирования и саморазвития.

Анализируя отношение современного человека к классике, можно судить и о состоянии гуманитарности как индексе интеллектуально-культурного развития личности. Классика — это своего рода неявное знание, то есть знание непроблематизированного (“само собой разумеющегося”) когнитивного основания — феноменологического аналога неявного (*tacit*) знания М. Полани [29].

Но как сохранение классики в ее привычном статусе соотносится с социальными трансформациями и трансакциями? Смена и конкуренция классических парадигм в образовательной науке выпали из логики современной теории образования и практики преподавания. Между тем классика не только выступает своего рода материально-идеальным субстратом, связывающим прошлое с настоящим, а настоящее — с будущим, но становится также *процессом* формирования личности в результате взаимодействия Своего и Иного, создания и трансляции новой меры как предела нового качества и идей, представленной в виде цели и ценности.

Возвращаясь к идее стабильности, можно утверждать, что образовательная стабильность — это не разновидность статичности, но подвижная устойчивость, обеспечивающая многомерность личности. Человек — существо незавершенное и открытое в своем развитии, предстающее то *одномерным*, то *многомерным*. Диагноз человеческой одномерности был поставлен Г. Маркузе еще в 1964 году [15], и надо признать, достаточно точно спрогнозировал культурно-антропологические процессы, активизируемые, прежде всего, развитием техники. *Одномерный человек* —



человек усредненный, стандартизированный, ориентированный только на сферу потребления.

Начиная с 90-х годов XX века началось смещение акцентов в структуре социологического и культурологического знания и все чаще стали говорить о многомерности человека. Понятие “многомерный человек” транслирует разные варианты смысла человека мобильного, гибкого, однако при всем этом такой человек — “универсал одного единственного измерения, только разбитого на интервалы” [28]. Дробление человека “на составляющие” не приводит к провозглашенной и желаемой многомерности, но лишь усугубляет его одномерность, хотя и в упаковке культурного разнообразия [21]. Многомерность стала означать *безмерность* представлений человека о самом себе. Безмерность связана с неизмеренностью, неограниченностью, неизведанностью, что привело к оторванности человека от традиционной культуры и, в итоге, от самого себя.

Анализ тенденций устойчивости, наследования и консервативности в формировании личности приводит к выявлению “...следов прошлого в современном мире, связей между новыми и предшествующими эпохами. Именно здесь и обнаруживаются истоки современной культуры” [24]. Возникают новые параметры человека [22], бросающие вызов всей образовательной системе, стремящейся откликнуться на “зов времени”, но не учитывающей отдельные человеческие судьбы. Образовательной стабильности противостоит образовательная нестабильность, обусловленная тем, что современное образование выполняет социальный заказ массы и теряет свой центр — человека, смещая его интересы на периферию образовательного континуума. Методологический плюрализм в работе педагога становится адекватной реакцией на ситуацию гуманитарного хаоса и образовательной нестабильности.

Одна из основных особенностей современного гуманитарного знания — его мировоззренческая, методологическая и аксиологическая разобщенность. “Оно распадается на десятки и сотни конкурирующих исследовательских программ, альтернативных парадигм, не совместимых друг с другом фундаментальных теорий” [17]. Между тем гуманитарный катализ знаний, без которого невозможно формирование культурно развитой личности, основан на действии главного автокатализатора этого процесса — человеческом “Я”, его связях, его реакциях, поступках, ингибиторах и новых открывающихся возможностях. Образовательная стабильность основана на фундаментальном взаимодействии “Я” с культурными объектами и человеческими субъектами воплощенного прошлого и переживаемого настоящего. Порождаемое ею воздействие на личность сопровождается появлением у нее перцептивных способностей, то есть зеркального отражения профессиональной деятельности, соотносенной с внутренним состоянием субъекта и реалиями его внешнего бытия.

Образовательная стабильность как фоновый фактор развития личности опирается на *интегральный подход* в понимании

человека и определяет его как homo educandus и educabitur, то есть как существо воспитуемое и нуждающееся в образовании (А. Флитнер, Г. Рот и др.) [30]. Такое понимание человека нашло отражение в нескольких образовательных парадигмах, последовательно сменяющих друг друга.

1. **Когнитивно-ремесленный** подход основной образовательной задачей полагал формирование у учащихся прочных научно-предметных знаний. Главной технологией обучения при этом является *вербально-демонстративное объяснение*, основывающееся на трансляции, запоминании и воспроизведении текстов коммуникации.

2. **Деятельностный** подход ориентирован не только на усвоение в школе и в вузе разнопредметных знаний и умений, но и на умение применять их при решении учебных задач. При таком подходе развивалось *умение учиться*, то есть умение самостоятельно добывать знания и строить новые способы решения познавательных-практических задач.

3. **Мыследеятельностный** подход культивировал развитие рефлексивного мышления при решении познавательных-практических задач *в целом*.

4. **Компетентностный** подход — это система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную деятельностную структуру, которая интегрирует взаимосвязанные ценностные ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значимых и социально актуальных задач в определенных сферах культуры и видах деятельности. Таким образом, в образовательную компетентность включаются как когнитивные и операционно-технологические компоненты, так и мотивационные, этические и социальные составляющие. При этом *образовательная компетенция — заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке*. Однако компетентность может лишь быть результатом, а не фактором устойчивости.

5. В новых условиях В.И. Слободчиков актуализирует **антропологический** подход к содержанию образования, в рамках которого образование рассматривается в перспективе становления человека как универсального существа, способного к целостному развитию, а не сиюминутно адекватного внешним обстоятельствам социального индивида [20].

Итак, образование — относительно устойчивая система формирования человека, которая обладает стабильностью и одновременно включает в себя динамические процессы, определяющие ее развитие. Сегодня гуманитарные теории часто предлагают не гуманитарии, а математики и физики. Гуманитарии же настойчиво доказывают необходимость гуманитаризации, но лишь в сфере самих гуманитарных дисциплин [1]. Причина кризиса образования, в частности, видится и в его “технократическом перекосе” “за счет отставания гуманитаристики” [6], которая и составляет основу образовательной стабильности. Этот аспект образовательной деятельности ориентирует внимание



специалистов на создание системы знаний, предметом которых является человек в целом, на уровне всех его проявлений, включая и элементарные действия. Если, например, рассматривать образовательную стабильность с позиций синергетической парадигмы, то это результат синергии, органичного взаимодействия человеческой энергийной конфигурации и энергии внешнего истока. Тогда поддержание образовательной стабильности — это технология сохранения и выработки гуманитарной энергии, которая исходит от самого человека и служит источником обновления образовательного процесса, направленного на человека же. Гуманитарная энергия — это всегда мысль, а значит, действие. Как отмечают исследователи, “мысль — это творящая энергия, это еще и материя внутренних планов сознания...”

Мысль как структурированная энергия творит миры, и человек может этой энергией овладеть” [7]. Можно назвать разные виды гуманитарной энергии, которые находят свое отражение в классике: информационная, коммуникативная, речевая, образная, нравственная [25].

Именно нравственная устойчивость и незыблемость классических установок Человека в его образовательной эволюции обеспечивают интуицию не в качестве компетенции, но как инструментальное свойство личности, которое предстает во множестве проявлений: чувстве такта, сопереживания, угадывания, предупредительности и др. На такой основе возникает феномен культурного разума, позволяющего рассматривать события и факты окружающего мира в их взаимосвязи и взаимообусловленности, появляется способность к созданию и прочтению культурного контекста отдельных элементов бытия. Все вместе создает личностное ощущение культурных возможностей, способных воздействовать на мир, на свое окружение, — появляется действенная окультуренность индивида, делающая его полезным и востребованным в обществе. Образовательная аутентичность, то есть глубинная подлинность и истинность полученных знаний, является продуктом духовного развития и сопровождающего это развитие образовательного процесса.

Сохранение образовательной стабильности может стать одной из **целей** инновационного развития, что находит отражение в том идеале, который транслирует и создает образование. Идеал есть идея, воспринимаемая человеком как цель и ценность. Если до 1990-х годов XX века в отечественном образовании общественный идеал человека вырос из Великой отечественной войны — это идеал героя-патриота (мы сейчас оставляем в стороне вопрос, насколько успешно этот идеал транслировался в ходе реального образовательного процесса), то новый идеал “вышел” из ночного клуба — это “человек гламурный”, для которого досуг — основная цель жизни. “К важнейшим типологическим признакам такого фонового развития человека принадлежат перфоматичность, принцип карнавализации, гибридизация, универсальность, его коммерческая основа и визуальная природа репрезентации, а также предельная типизация образов

и их строгая иерархичность” [19]. Сегодня идеал отождествляется не с героем, а с кумиром. Отечественное образование не формулирует разграничения идеала и кумира, порождая тем самым не последователей героев, но фанатов. Фанаты “заряжаются” энергией другого человека, копируя внешние признаки кумира. Механическое, то есть элементарное, подражание образцу способствует возникновению индустрии двойников. Между тем в концепции героя всегда была заложена идея исключительности, в то время как институт двойников указывает на обратное — на формирование массовости, однотипности и стандартности.

Аксиологическая подоплека делает идеал действительным регулятором жизни человека и общества, обеспечивает содержательную связь между настоящим и будущим, и вместе с тем обрекает современного учащегося на постоянное становление в противоречиях, в преодолении возникающих сопротивлений. Цель всегда предполагает и во многом определяет путь ее достижения. Образовательная стабильность, выступающая как фоновый (то есть скрытый) фактор развития личности, открывает новые перспективы, но одновременно является барьером и вызывает сопротивление человека, призванного жить в динамично меняющихся условиях.

Рассмотренные как фактор фонового развития личности, константные смыслы образования раскрывают многообразие культурных воплощений и смыслов, создает основу для консолидации образовательного труда и социального отклика на него. Роберт Музиль в начале прошлого века обозначал новый тип героя в виде “человека без свойств”. Восстановление человеческих свойств возможно за счет образовательной стабильности.

Взаимодействие традиции и инновации в образовании создает духовно-практический продукт, значение которого особенно высоко в период реформации современной школы. В конце прошлого века “возмущение” социальной системы, смена государственного строя подвергли отечественное образование сокрушительному стрессу. Затянувшийся фазовый переход создал представление об образовательной системе как о чем-то крайне неустойчивом, неравновесном процессе и серьезно подорвали доверие к образованию вообще. Настало время исправлять ситуацию.

Результатом стремления и способом движения к цели становится стратегия, которая отражает изменения, но вместе с тем и влияет на них за счет сохранения устойчивого ядра. И прежде всего образовательная стабильность предполагает наличие норм. Кризис культурной нормы рождает чувство нестабильности, способствует проявлению депрессии или немотивированной агрессии [14], и образование как раз и призвано предотвращать такую ситуацию, транслируя и закрепляя эти нормы. Культурная норма — это эволюционная категория, которая получает смысл в ходе развития общества, в результате долгой укорененности среди людей.

Формирование чувства нормы опирается на понимание смысла табу. С точки зрения З. Фрейда, культура, с момента по-



явления “эдипова комплекса” превратилась в систему норм и запретов. Более того, культура не может существовать, если внешние ограничения не станут для людей внутренними. “Ограничения представляют собой нечто иное, нежели религиозные или моральные запрещения. Они сводятся не к заповеди бога, а запрещаются собственно сами собой. От запретов морали они отличаются отсутствием принадлежности к системе, требующей вообще воздержания и приводящей основание для такого требования. Запреты табу лишены всякого обоснования. Они неизвестного происхождения. Непонятные для нас, они кажутся чем-то само собой разумеющимся...” [27]. Экспликация инстинктов в форме культурных или антикультурных символов дают интересный материал для понимания антропологических характеристик современной культуры и современника. К. Леви-Строс отмечал, что эволюция человечества не может измеряться только техническими достижениями, а осуществляется еще и другим путем, связанным с сохранением изначально установленных связей человека с природой. С этой точки зрения, “примитивные” народы являются более развитыми, чем “цивилизованные”, поскольку не утратили связи с природой и существуют в гармонии с окружающим миром. К. Леви-Строс пишет о существовании в первобытных культурах разного рода запретов (на пищу, на слова и т.д.) [12].

Норма и запрет составляют основу идеала, образца для подражания, источником которого прежде выступала классическая литература. И главная сила воспитательного и обучающего потенциала классики в выверенности и соразмерности ее нормативных элементов заключается. Чувство меры, соразмерности составляют важную часть гармонии, и их формирование имеет давнюю традицию. Уже в трудах Аристотеля выдвигается принцип соразмерности человека и идея прекрасного, основанная на понятии меры. Особое внимание философ уделял диалектике меры и души. Он полагал, что состояния души неотделимы от природной материи живых существ “так, как неотделимы от тела отвага и страх, а не в том смысле, в каком неотделимы от тел линия и плоскость” [2]. Аристотелевская линия в философии культуры достигла пика в гегелевской идее инобытия (Anderssein). Переход в противоположность, в иное состояние по отношению к природе рассматривался Гегелем и как этап овладения абсолютной идеей в предметно-чувственном пространстве. С этого момента, по его мнению, начинается развитие **знакового** бытия, не имеющего само по себе никаких значений, кроме тех, какими их наделяет дух. “Произвольное соединение, — пишет философ, — какого-нибудь внешнего существования с некоторым не соответствующим ему и по содержанию отличным от него представлением, выражающееся в том, что это внешнее существование отождествляют с данным представлением или, лучше сказать, с его *значением*, превращает это существование в *знак*” [8]. Гегель предчувствовал наступление эпохи произвольного конструирования и изменения знаков, умерщвления чувственного мира в сло-

ве, тотального символизирования абстрактных отношений и определений. Но он не провидел нынешней общественной ситуации, когда чувственное наличное бытие убивает слово, а заодно и многие другие знаки культуры, когда симулякры получают субстанциональный статус, а “симулятивная реальность” требует — и получает — для себя новый тип человека [4]. Но эту перспективу наметил З. Фрейд, который, по сути, провозгласил отказ от культуры, видя в этом технологию разрешения внутреннего конфликта естественного и искусственного в человеке. Иными словами, способ восстановления гармонии — отказ от мира, созданного человеческим разумом, волей и энергией. Аристотелевская, гегелевская и фрейдовская концепции культуры (*гармония-инобытие-недовольство*) породили каждая свои способы самоактуализации и самореализации человека, особые гуманитарные представления о мире, создали аксиоматику культурного общества и традиции духовной классики.

Осознание безграничных возможностей и сопровождение его творческими экспериментами открывает горизонты образовательной эпистемологии, выражающей концепцию генеративного обучения, основанного на новых культурных началах [11].

Система коммуникативных образовательных технологий может быть выражена универсальными образовательными метафорами: “образовательная прогулка”, “молитвенный труд”, “просветительское путешествие”, “производственная мастерская” и др. [5], раскрывающими синкретизм культуры, включающей в себя и чувственный опыт, и рациональное мышление, и эстетическую перцепцию, и религиозное созерцание, и нравственное переживание.

Названные образовательные метафоры — своего рода образовательные архетипы. Они выявляют содержательную основу исторически возникающих ценностей у человека и образно отражают образовательную деятельность в ее историческом аспекте, транслируют образовательные потребности, образовательные отношения, рефлексии, вдохновение, интуицию, интенцию, воображение, возникновение ассоциаций, фантазию, познание и духовное переживание, отражая тем самым процесс формирования когнитивных и креативных способностей человека.

Литература

1. *Авдеева Е.А.* Гуманитаризация системы образования: дисс. ... докт. филос. наук. Красноярск, 2012.
2. *Аристотель.* О душе. Соч. В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 369–447.
3. *Архипова О.В.* Идея образования в контексте постнеклассической культуры: дисс... докт. филос. наук. СПб., 2012.
4. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М.: Добросвет. 2000.
5. *Валеева Е.В.* Образование как форма бытия // Идеи и идеалы. 2015. № 1 (23). Т. 2. С. 130–143.
6. *Валицкая А.П.* Как возможна общая теория образования, или о междисциплинарном статусе понятия “диалог” // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. Вып. 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 9–16.



7. Визуальный образ (Междисциплинарные исследования) / РАН, Ин-т философии / отв. ред. И.А. Герасимова. М.: ИФРАН, 2008.
8. *Гегель Г.В.Ф.* Из философии пропедевтики // Эстетика: В 4 т. Т. 4. М.: Искусство. 1973. С. 7–209.
9. *Делез Ж.* Тайна Ариадны // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 48–59.
10. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / Под науч. ред. Л.В. Куликовой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015.
11. *Карпов А.О.* Образовательная эпистемология и трансформация знаний // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2010. С. 79–91.
12. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
13. *Лекторский В.А.* Философия, познание, культура. М.: “Канон+” РООИ “Реабилитация”, 2012.
14. *Макарова Н.А.* От первобытных табу к современным культурным нормам и запретам // Гнозис: культурология. Н. Новгород, 2010.
15. *Маркузе Г.* Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследования идеологии развитого индустриального общества. М.: АСТ, 2002.
16. *Налоева М.И.* Образование как форма социального бытия и вид деятельности: автореф. ... канд. философ. наук. Нальчик. 2007.
17. *Нугаев Р.М.* Проблема роста социогуманитарного знания // Вопросы философии. 2007. № 8. С. 58–69.
18. *Прангишвили И.В.* Энтропийные и другие системные закономерности: вопросы управления сложными системами. М.: Наука, 2003.
19. *Руднева Д.А.* “Человек гламурный” как социокультурный конструкт общества потребления: к вопросу о методах исследования современной культуры // III Культурологический конгресс с международным участием. СПб.: Эйдос. 2010. С. 250.
20. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
21. *Фортулатова В.А., Валеева Е.В.* Иномирность и иномерность как метафоры развития современника // Обсерватория культуры. 2015. № 6. С. 74–80.
22. *Фортулатова В.А., Валеева Е.В.* Одномерный человек в многомерной гуманитаристике (проблемы и пути их решения в современном образовании) // Вопросы культурологии. 2014. № 8. С. 53–58.
23. *Фортулатова В.А.* Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск. 2011. № 4 (29). Ч. 1. С. 355–358.
24. *Фортулатова В.А.* Культура и образование. Н. Новгород, 2010.
25. *Фортулатова В.А., Валеева Е.В.* Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. С. 15–18.
26. *Фортулатова В.А., Платонова Ю.А.* Тривиализация образования как модель социальной динамики в современных информационных условиях // Философские проблемы информационных технологий и киберпространств. 2015. № 1 (9). С. 34–35.
27. *Фрейд З.* Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии // Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси: Изд. дом “Мерани”, 1991.
28. *Шичанина Ю.В.* Феномен иномерности в современной культуре (философско-культурологический анализ). Ростов н/Д., 2004. 240 с.
29. *Polanyi M.* Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. The Univ. of Chicago Press, 1962.
30. Theorien und Konzepte der pädagogische Antropologie / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert. Donauwoth, 1994. S. 19–20.